



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO (POET)

ELLEN CRISTIANE FREITAS E SILVA BARRETO

TRADUÇÃO E GRAMÁTICA: O IMPACTO DO PLANEJAMENTO PRÉ-TAREFA
NO DESEMPENHO DA ACURÁCIA

FORTALEZA

2019

ELLEN CRISTIANE FREITAS E SILVA BARRETO

TRADUÇÃO E GRAMÁTICA: O IMPACTO DO PLANEJAMENTO PRÉ-TAREFA NO
DESEMPENHO DA ACURÁCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof. Dra. Maria da Glória Guará Tavares.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B261t Barreto, Ellen Cristiane Freitas e Silva.
Tradução e Gramática: : O impacto do planejamento pré-tarefa no desempenho da acurácia / Ellen
Cristiane Freitas e Silva Barreto. – 2019.
113 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Maria da Glória Guará Tavares.

1. Estudos da Tradução . 2. Ensino-aprendizagem de línguas. 3. Tarefas de tradução. I. Título.
CDD 418.02

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que guiou meus passos até aqui.

À minha família, que me deu todo apoio para seguir em frente. Minha mãe, que sempre me incentivou a ir mais longe. Minha irmã, que contribuiu com todo seu conhecimento acadêmico.

Ao meu esposo, Henrique, por toda a paciência. Você foi meu grande suporte em dias difíceis.

Aos meus amigos e professores, que me deram tanto incentivo nesse percurso.

À minha orientadora, profa. Maria da Glória Guará Tavares, cujas intervenções foram de enorme aprendizado para minha caminhada acadêmica.

Às professoras doutoras: Diana Fortier, Samia Alves Carvalho e Donesca C. P. Xhafaj pelas contribuições nesta pesquisa.

RESUMO

O aprendizado das estruturas linguísticas é fundamental para a comunicação em língua estrangeira. É importante salientar, no entanto, que a relevância das estruturas linguísticas está na função que exercem na comunicação. Assim, é necessário considerar o aprendizado das estruturas gramaticais a partir do uso. Com a ascensão da Abordagem Comunicativa na pedagogia de língua estrangeira, desenvolve-se também a abordagem de ensino através de tarefas. Entretanto, nesse contexto, o uso da tradução ainda é limitado e pouco explorado como ferramenta de aprendizagem. Proponho aqui o desenvolvimento de tarefas de tradução como recurso didático no aprendizado de estruturas gramaticais. Nessa perspectiva, esse estudo objetiva investigar em quais aspectos as tarefas de tradução podem auxiliar no aprendizado das estruturas linguísticas e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira. Assim, retomamos alguns conceitos da tradução pedagógica apresentados por Romanelli (2006, 2009). Além disso, partimos dos pressupostos de Skehan (1996) e Ellis (2005) sobre a elaboração de tarefas. A coleta de dados compreendeu um grupo de 10 aprendizes, os quais foram submetidos a realização de duas tarefas de tradução oral. A primeira tarefa foi realizada sem planejamento, enquanto para a realização da segunda tarefa foi disponibilizado aos participantes um tempo de planejamento pré-tarefa em díades. Através da análise dos resultados, foi possível verificar a influência do grau de complexidade das estruturas no desempenho da acurácia nas tarefas de tradução oral. Nessa perspectiva, é necessária a intervenção do professor na etapa do planejamento pré-tarefa para que haja ganhos não apenas no desempenho da tarefa, mas na aprendizagem das estruturas linguísticas.

Palavras-chave: Estudos da Tradução, ensino-aprendizagem de línguas, tarefas de tradução.

ABSTRACT

The learning of linguistic structures is essential for communication. It is important to note, however, that the relevance of language structures lies in their meaning in communication. Thus, it is necessary to consider the learning of grammatical structures as from the use. With the rise of the Communicative Approach in Foreign Language Teaching, the task-based approach is also developed. However, the use of translation is still limited, and little explored as a learning tool. We propose here the development of translation tasks as a didactic resource in the learning of grammatical structures. This study aims to investigate in which aspects translation tasks can contribute to the learning of linguistic structures and, consequently, contribute to the development of communication in a foreign language. Thus, we return to some concepts on pedagogical translation presented by Romanelli (2006, 2009). In addition, the study is based on the principles of Skehan (1996) and Ellis (2005) for the elaboration of tasks. Data collection included a group of 10 learners, who were subjected to two oral translation tasks. The first one was carried out without planning, while for the accomplishment of the second task the participants were given a pre-task planning time in dyads. Through the analysis of the results, it was possible to verify the influence of the level of complexity of the structures in the performance of the accuracy in oral translation tasks. In this perspective, the teacher's intervention is necessary in the pre-task planning stage so that there are gains not only in the performance of the task, but in the learning of the linguistic structures.

Keywords: translation studies, foreign language teaching-learning, translation tasks.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 A tradução e o ensino da gramática	11
2.2 A abordagem de ensino por tarefas e o planejamento pré-tarefa.....	20
2.2.1 Estudos sobre o impacto do planejamento no desempenho.....	24
2.3 Modelos de produção de fala nas tarefas de tradução oral.....	39
3 METODOLOGIA	43
3.1 Objetivos	44
3.2 Questões da pesquisa	44
3.3 Contexto e participantes	44
3.4 Instrumentos	47
3.5 Procedimentos	48
3.6 Critério para a análise de dados	50
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	51
4.1 Discussão dos resultados	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICES	85
ANEXOS	111

1 INTRODUÇÃO

Estudos sobre o uso da tradução no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira têm se tornado mais frequentes, desconstruindo crenças de que seu uso seja prejudicial para a aprendizagem. Saldanha, Laiño e Melo (2014) e Santoro (2011) apresentam algumas dessas crenças que permeiam professores e alunos a respeito da tradução em sala de aula. Dentre as quais, o fato de condicionar o aluno a fazer traduções literais, causa interferência da língua materna, podendo impedir o desenvolvimento da fluência, além de impedir o aluno de pensar na língua estrangeira. Em contrapartida a essas colocações, pesquisas já apontam os benefícios do uso da tradução como recurso no desenvolvimento linguístico do aprendiz de língua estrangeira (LE). Cook (1998) apresenta alguns ganhos do uso da tradução nesse processo, tais como: (a) permite melhor aproveitamento do tempo e redução de possíveis incompreensões do aluno; (b) trata-se de uma ferramenta complementar a qualquer método; (c) chama a atenção do aluno para as diferenças entre língua materna e língua estrangeira. Além disso, Lucindo (2006, 2012) afirma que exercícios de tradução auxiliam na conscientização de aspectos culturais da LE, proporcionando uma ampliação da perspectiva de relação das línguas para além da equivalência de palavras, considerando público e contexto.

Ainda assim, de acordo com Santoro (2011), após essas colocações, é preciso refletir sobre como a tradução entra concretamente em sala de aula. Nessa perspectiva, a lacuna no campo da tradução no ensino não está mais em verificar seu benefício, mas em apresentar possibilidades de como abordá-la em sala de aula. Romanelli (2006) apresenta sugestões práticas de utilização da tradução, as quais são passíveis de serem submetidas a estudos empíricos. Nesse intuito, a seguinte pesquisa objetiva não simplesmente sugerir um modelo prático de uso da tradução, mas verificar se o mesmo proporciona ganhos reais no processo da aprendizagem.

Em uma análise sobre as metodologias de ensino de LE ao longo da história, os primeiros registros do uso da tradução estão presentes no que se entende como a primeira metodologia de ensino de línguas: a Metodologia Tradicional (MT), ou gramática-tradução. Essa metodologia caracterizava o ensino de línguas clássicas, como o latim e o grego. A MT baseia-se em atividades de leitura e tradução de textos, com grande ênfase nas estruturas gramaticais. Assim, a base para o ensino da LE é o uso da língua materna (LM). Isso possibilita ao aluno ter acesso a textos literários e domínio da gramática, adquirindo mais

conhecimento, inclusive da própria LM (LEFFA, 1988). Por outro lado, sem foco nas habilidades orais, a MT não garantia a aquisição de habilidades para a comunicação na língua alvo.

Nesse contexto, surge o Método Direto (MD). Aqui, Leffa (1988) faz a distinção entre abordagem e método, propondo que a abordagem seja um conceito mais amplo, referente ao conjunto de crenças e conhecimentos a respeito de uma língua, enquanto o método é um conjunto de regras e estratégias utilizadas no ensino de LE. Nessa perspectiva, deve-se considerar o MD como uma abordagem. Em oposição ao Método Tradicional, o MD não considera mais o uso da LM no processo de aprendizagem. De acordo com esse método, a aquisição da LE se dá somente através do uso da mesma. Aqui, a ênfase está nas atividades orais, que devem preceder as atividades escritas. A gramática é apresentada de maneira indutiva, através de diálogos situacionais, sem qualquer uso da LM. Assim, pode-se dizer que o MD ignora o conhecimento prévio do aluno, propondo que o aluno passe a pensar na nova língua, de modo a adquiri-la somente através da mesma.

Leffa (1988, 2012) apresenta ainda, vários métodos que sucederam ao MD, destacando, no entanto, que o Método Tradicional, o Método Direto e a Abordagem Comunicativa apresentaram maior impacto na evolução do ensino de línguas.

Na busca por um método mais eficaz no processo de aprendizagem de LE, chegamos à Abordagem Comunicativa (doravante AC). Essa abordagem tem a comunicação como objetivo, dando ênfase às habilidades orais e escritas. Nesse momento, a ênfase não está na LM ou na LE, mas no efeito que o discurso produz no interlocutor (LEFFA, 2012). Assim, o uso da tradução não é proibido, mas aceito em situações específicas, a partir da necessidade do aluno.

Considerando o contexto contemporâneo, Leffa (2012) apresenta ainda a perspectiva do pós-método, que desconstrói a ideia de um modelo ideal de método de ensino para todos os contextos de aprendizagem. O pós-método compreende a busca por uma alternativa ao método, não apenas a busca por um método alternativo (KUMARAVADIVELU, 2003). Para o autor, a pedagogia do pós-método consiste em parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade. Por esse viés, o pós-método aponta para a autonomia do professor (LEFFA, 2012).

Durante minha caminhada na graduação em Letras, discutimos frequentemente sobre a importância de proporcionar ao aprendiz uma possibilidade de imersão na língua estrangeira dentro da sala de aula, como meio essencial para que o aluno aprendesse a língua. Nessa perspectiva, qualquer possibilidade de utilização da tradução era vista como inapropriada e

danosa ao aluno. Mímicas, desenhos, sinônimos são fortes aliados do professor de LE nessas circunstâncias.

Entretanto, em minha prática em sala de aula, tais estratégias pareciam ferramentas ineficientes para a aprendizagem dos aspectos gramaticais. Como professora em curso de idiomas, observei um fato frequente nos diversos níveis de aprendizado. Os alunos tinham boa compreensão das estruturas gramaticais apresentadas em língua inglesa e, inclusive, realizavam satisfatoriamente as atividades escritas e orais sobre o determinado assunto. Entretanto, quando eram submetidos a uma atividade de produção livre, na qual esperava-se que utilizassem as estruturas aprendidas anteriormente, isso não ocorria. Ao contrário, os alunos partiam das estruturas linguísticas da língua materna para elaborar frases e diálogos em língua estrangeira.

Possivelmente a problemática do ensino da gramática não está necessariamente ligada a uma metodologia ideal, mas a ferramentas que proporcionem ao aprendiz a internalização das estruturas linguísticas. Nessa perspectiva, a tradução pode ser introduzida como elemento facilitador, uma vez que pode gerar no aluno reflexões metalinguísticas em sua língua materna e na língua estrangeira.

De modo a contextualizar o cenário em que os participantes da presente pesquisa estão inseridos, considero aqui alguns aspectos da Abordagem Comunicativa e a inserção do uso da tradução nesse âmbito. De acordo com Richards e Rodgers (2001), nessa abordagem, a função da linguagem está na interação, de modo que as estruturas linguísticas estão a serviço das funções específicas. Além disso, essas estruturas são apresentadas ao aluno de modo indutivo, a fim de que, a partir das situações apresentadas, o aluno faça as implicações a respeito das regras gramaticais. O professor é encarregado de auxiliar a explicação na língua alvo. O aluno, por sua vez, também é encorajado a produzir atividades comunicativas, a fim de promover o aprendizado dessas estruturas (RICHARDS e RODGERS, 2001).

É também nesse cenário que a abordagem por tarefas se desenvolve. Conforme Richards e Rodgers (2001), uma série de jogos, dramatizações e simulações foram preparadas para dar suporte a essa abordagem. Inserido entre os principais proponentes da abordagem por tarefas, Skehan (1998) propõe que as tarefas devem priorizar o significado e ter uma relação com o mundo real. Além disso, a avaliação da tarefa se dá através dos resultados apresentados. Destaco aqui a perspectiva de mundo real apresentada por Skehan (1998) como situações do cotidiano, fora do contexto de sala de aula. Nunan (2004), no entanto, não defende plenamente esses conceitos, visto que a tarefa se encontra no ambiente didático. Para ele, portanto, a interferência do professor para fins didáticos influencia no desempenho do

aluno, que poderia ocorrer de modo diferente em um contexto fora da sala de aula.

Considerando o cenário supracitado, essa pesquisa tem como objetivo investigar a contribuição de tarefas de tradução no desempenho da acurácia em língua estrangeira, a partir do planejamento pré-tarefa. Ou seja, verificar a influência do planejamento em tarefa de tradução na acurácia. Assim, este estudo foi delimitado ao pressuposto de que o planejamento em tarefas de tradução pode ser ferramenta eficaz para o desempenho das estruturas linguísticas.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro corresponde à introdução, no qual a pesquisa é contextualizada. O capítulo dois é destinado à fundamentação teórica. Neste, são detalhadas as relações entre tradução e gramática, o conceito e o desenvolvimento da abordagem por tarefas e o planejamento pré-tarefa, além dos processos cognitivos de produção oral.

No capítulo três é apresentada a metodologia da pesquisa, especificando os participantes e os critérios de coleta e análise de dados. No capítulo quatro são apresentadas a análise e discussão dos resultados. Por fim, no capítulo cinco, discorro sobre as considerações finais, destacando lacunas para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento a revisão da literatura que norteia a pesquisa. Na primeira subseção a discussão é a respeito das teorias já em vigor sobre o uso da tradução no ensino e sua relação com o aprendizado da gramática. Na subseção seguinte apresento a abordagem por tarefas e o planejamento pré-tarefa, a partir dos pressupostos que norteam o desenvolvimento da tarefa na presente pesquisa. Por fim, apresento também os modelos cognitivos de produção de fala, uma vez que as tarefas de tradução ocorrem na modalidade oral.

2.1 A tradução e o ensino da gramática

Para nos referirmos ao uso da tradução como ferramenta para o aprendizado da gramática, essa subseção inicia-se com a explicitação de como essa pesquisa considera a gramática e sua inserção no processo de ensino-aprendizagem.

De modo simplificado, a gramática é geralmente definida como o modo como as palavras são unidas para elaborar frases (UR, 1995). Para Halliday (1978, 1994 apud LARSEN-FREEMAN, 2001) a gramática é o recurso para fazer e trocar significados. Larsen-Freeman (2001) discute sobre os múltiplos significados do termo gramática, que pode ser usado tanto para se referir ao sistema interno subconsciente dos usuários da língua quanto às tentativas dos linguistas de codificar explicitamente esse sistema. Em meio a distintos conceitos de gramática, no entanto, todos objetivam explicar o mesmo fenômeno: como as palavras são formadas (morfologia) e como as palavras são combinadas (sintaxe). E, apesar de alguns estudiosos incluírem nesse conceito a fonologia e a semântica, a interpretação mais recorrente limita-a à organização estrutural da língua.

Os linguistas fazem a distinção entre dois tipos de gramática descritiva: a gramática normativa e a gramática funcional (LARSEN-FREEMAN, 2001). A gramática normativa parte da forma e da estrutura da língua, com pouca ou nenhuma atenção ao sentido e ao contexto. A gramática funcional, por sua vez, compreende a língua como interação social, buscando explicar o uso apropriado de uma forma linguística, satisfazendo um objetivo comunicativo em um determinado contexto. Para a gramática funcional, as estruturas linguísticas não exercem função clara se não apresentadas com um propósito discursivo.

De acordo com Givón (1993), apesar de a gramática compreender uma série de regras, o que é relevante para a gramática funcional não é que as regras gerem sentenças gramaticais, mas que a produção de sentenças regidas por regras seja o meio para uma comunicação coerente. E é exatamente pela perspectiva da comunicação que o aprendizado da gramática se faz necessário. Sobre isso, Oliveira, Carneiro e Azevedo (2016) reforçam:

A definição de uma regra também implica em uso, ou seja, ela é um determinado padrão de comportamento aceito na comunidade à qual está circunscrito. A validade de uma regra está ligada, portanto, ao fato de uma forma constituir-se em um padrão. No caso da gramática, um padrão é uma forma linguística utilizada e sancionada por uma comunidade de falantes. Nessa perspectiva, uma regra gramatical consistentemente formulada descreve um uso linguístico e a ele, necessariamente, subordina-se. Não é possível, nesse sentido, separar regra gramatical de uso de formas linguísticas (OLIVEIRA, CARNEIRO e AZEVEDO, 2016, versão online).

O aprendizado da gramática, portanto, não é um fim em si mesmo. Seu principal objetivo é fornecer ao aluno condições de comunicação em diferentes contextos situacionais de uso língua. Desse modo, a habilidade comunicativa de uma língua está diretamente relacionada ao uso coerente de suas estruturas linguísticas e a sua adequação a diferentes âmbitos sociais.

Assim, considero aqui o conceito de que referir-se a gramática é discorrer não apenas a respeito de regras e formas, mas considerar as estruturas em favor de um propósito discursivo.

Em se tratando do processo de aprendizagem de LE, Leffa (1988, p.212) faz a distinção entre aquisição e aprendizagem:

Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da Metodologia do Ensino de segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua (LEFFA, 1988, p.212).

É importante tratar dessa distinção, uma vez que o contexto de classe de língua estrangeira difere muito de um ambiente de convívio com falantes nativos. Aprender uma língua é um ato consciente, enquanto a aquisição está relacionada a uma imersão linguística e cultural. Nessa perspectiva, a realidade da sala de aula distingue-se de uma possível imersão cultural.

Para que a comunicação ocorra de fato, é necessário que o aluno compreenda as estruturas linguísticas, bem como o seu uso. Nesse âmbito, surgem questionamentos a respeito de como essa gramática deve ser introduzida ao aluno, sem que a mesma seja o foco do aprendizado, mas apresentada como o meio para atingir um fim. A partir disso, é preciso ter cautela para determinar o lugar de equilíbrio da gramática em sala de aula. Por um lado, não se pode desconsiderar sua relevância na comunicação. Do mesmo modo, não se deve abordá-la desconsiderando a realidade comunicativa.

Para Larsen-Freeman (2004), a gramática deve ser pensada como uma habilidade a ser dominada, mais do que uma série de regras a serem memorizadas. Ela faz a distinção entre as três dimensões da gramática: a estrutura, a semântica e a pragmática. No campo da estrutura encontram-se a forma, os padrões lexicais e morfossintáticos e os padrões fonêmicos. Na semântica estão inseridos os sentidos lexicais e gramaticais. Na pragmática considera-se o uso, o contexto social e discursivo no qual a língua se insere. É notável, portanto, como o ensino da gramática compreende muito mais do que a demonstração de regras. Ainda, segundo Oliveira, Carneiro e Azevedo (2016):

O aprendizado gramatical, em sua concepção morfossintática, é necessário, porém não suficiente, para a aquisição de uma língua. A organização sentencial deve ser aprendida na interação com os aspectos semânticos e pragmáticos; do contrário, os aprendizes podem se tornar falantes pouco proficientes, produtores de enunciados

pouco naturais e restritos do ponto de vista pragmático (OLIVEIRA, CARNEIRO e AZEVEDO, 2016, versão online).

Assim, a gramática não diz respeito somente ao modo como as unidades da língua são combinadas, mas também ao seu significado (UR, 1995). De acordo com o autor, o ensino do sentido gramatical costuma ser negligenciado pelos livros didáticos em favor da ênfase na forma. No entanto, não é suficiente saber construir frases “corretas” sem compreender sua diferença no sentido. É normalmente o sentido das estruturas que cria dificuldades ao aprendiz e, por isso, o sentido de uma estrutura gramatical tende a ser difícil de ensinar. É nesse âmbito que a inserção da tradução pode construir uma ferramenta de internalização das estruturas, conforme propõe este estudo.

Ur (1995) afirma ainda, que o questionamento não deve ser voltado para a necessidade de ensinar gramática, mas compreender se auxilia no processo ou não. Tal expectativa é confirmada se a gramática é ensinada como meio para melhorar o domínio da língua, não como um fim em si mesma, como já mencionado por outros estudiosos. Os aprendizes precisam aprender como construir sentidos e criar unidades longas de linguagem, receber e produzir sentido dentro de cada contexto de uso.

Larsen-Freeman (2001) também discute sobre o quanto o desenvolvimento dos conceitos de gramáticas formal e funcional influenciaram o ensino de línguas. Na década de 1970, a ênfase do ensino estava na internalização das estruturas por prática e repetição. No entanto, tal perspectiva sofre alterações relevantes anos depois, a partir da percepção da dificuldade dos alunos em transferir estruturas gramaticais para um contexto comunicativo. Em um cenário mais recente, a Abordagem Comunicativa teve como foco inicial o uso da língua sobrelevado às questões referentes a unidades linguísticas. Assim, esperava-se que ao longo do processo de aprendizagem os alunos se aproximassem da forma, já que a utilizavam para fins comunicativos. No entanto, as dificuldades em transferir as estruturas linguísticas para o contexto comunicativo permaneceram evidentes. Hymes (1971, 1972, 1979 apud LARSEN-FREEMAN, 2001) institucionaliza esse fenômeno a partir dos conceitos de competência gramatical e competência comunicativa. Ur (1995) também nos evidencia esse fato:

Muitos de nós estão familiarizados com o fenômeno de aprendizes que obtêm pontuação máxima em exercícios e testes, mas cometem falhas nas mesmas estruturas quando produzem seu próprio discurso oral ou escrita. O problema nesse caso é que as estruturas ainda não foram completamente dominadas; o aprendiz ainda depende de uma certa medida de monitoramento consciente de modo a

produzi-las corretamente (UR, 1995: p.83)¹.

A competência gramatical refere-se à compreensão satisfatória das regras gramaticais e sequencialmente à resolução de exercícios, enquanto a competência comunicativa compreende o uso adequado das estruturas, considerando o sistema linguístico, em situações de produção oral ou escrita. Isso pode justificar o caso situacional apresentado na introdução a respeito de minhas experiências em sala de aula. Uma vez atingida a competência gramatical, o presente estudo caminha em direção à busca pela competência comunicativa a partir das tarefas de tradução. Destaco, no entanto, o fato de que a competência gramatical é parte da competência comunicativa, mas não se opõe a ela. A competência comunicativa compreende elementos para além da estrutura linguística, a exemplo da pronúncia. Para fins de delimitação do estudo, essa pesquisa foca especificamente no desempenho da acurácia.

Motivadas pelo fato de os fins comunicativos não propiciarem a apreensão das estruturas linguísticas na Abordagem Comunicativa como se pensava, Doughty e Williams (1998) trazem a perspectiva do foco na forma para o ensino de línguas. Aqui, as autoras distinguem entre os termos foco nas formas (*focus on forms* – FonFs) e foco na forma (*focus on form* - FonF). É relevante destacar, uma vez que esse conceito determina a análise metodológica desenvolvida na presente pesquisa. Nesse sentido, o foco nas formas corresponde ao ensino de aspectos linguísticos de forma estrutural, com um fim em si mesmo. O foco na forma, por sua vez, compreende a inserção das estruturas de modo espontâneo, a medida que surgem as dificuldades do aluno, considerando o contexto de uso. Assim, o foco na forma (FonF) traz consigo elementos estruturais da língua, enquanto o foco nas formas (FonFs) limita-se a esses elementos.

Doughty e Williams (1998) defendem a perspectiva do foco na forma pelos seguintes motivos: (a) o aluno é levado a se concentrar em características da língua com o intuito de serem desafiados a ir além na sua competência linguística; (b) essa proposta pode proporcionar uma experiência de aprendizagem de língua mais eficiente, podendo acelerar os processos de aprendizagem.

Uma resposta para promover o desenvolvimento do aluno da competência gramatical para a competência comunicativa está nas constantes retomadas de utilização de estruturas já vistas (DOUGHTY E WILLIAMS, 1998). Isso porque, de acordo com as linguistas, o

¹ “many of us are familiar with the phenomenon of learners who get full marks on all the grammar exercises and tests, but then make mistakes in the same structures when they are composing their own free speech or writing. The problem in such a case is that the structures have not been thoroughly mastered ; the learner still depends on a measure of conscious monitoring in order to produce them correctly” (UR, 1995: p83).

aprendizado da gramática não ocorre de forma linear. Uma estrutura não é totalmente adquirida antes que outra seja inserida. Larsen-Freeman (2004) reforça esse conceito, afirmando que o desenvolvimento linguístico é um processo gradual. Em um primeiro contato com determinada estrutura o aprendiz pode absorver uma ou mais de suas funções pragmáticas. Isso não garante total domínio da estrutura.

Larsen-Freeman (2001) afirma que entre os estudiosos há pouca discordância de que aprendizes de língua estrangeira precisem aprender a se comunicar gramaticalmente. A controvérsia, no entanto, gira em torno de como caracterizar a gramática e contribuir para que o aprendiz a adquira.

Ur (1995) faz a distinção entre erro e falha. Para ela, erros se referem a generalizações mal aprendidas, enquanto as falhas correspondem a deslizamentos inconsistentes. Nesse contexto, Lightbown e Spada (1990) salientam que a repetição de falhas sem correção pode causar fossilização, ou seja, a apreensão permanente de formas não gramaticais. Se os aprendizes não tomam conhecimento da produção dessas falhas, eles possivelmente não adquirirão a forma adequada e poderão se estabilizar em um nível de proficiência específico e ter seu desenvolvimento interrompido.

É preciso considerar as falhas gramaticais não como um sinal de fracasso no ensino, mas como um meio para avançar no processo de aprendizagem (UR, 1995). A autora, portanto, sugere que o professor utilize as informações contidas nas falhas como: (a) um guia para apresentação e a práticas de novas estruturas, (b) um guia para a correção, (c) um guia para a devolutiva aos exercícios. Assim, as tarefas de tradução podem representar estruturas já vistas, como ferramenta de percepção das falhas e sua superação.

É necessário não apenas a interferência do professor, como também o emprego de ferramentas de ensino para aprimorar a aprendizagem do aluno. É exatamente nesse contexto que a tradução pode ser introduzida como recurso facilitador para o aprendizado das estruturas linguísticas.

Hurtado Albir (1987) apresenta os conceitos de tradução explicativa e tradução interiorizada. Entende-se por tradução explicativa as situações em que o professor traduz termos, expressões e aspectos gramaticais para fins de esclarecimento. Por outro lado, a tradução interiorizada refere-se à tradução mental feita pelo próprio aluno após a apresentação de conteúdos e termos em língua estrangeira. Essa última reforça a presença efetiva da tradução em sala de aula, ainda que o professor a evite.

Uma possível indiferença do professor à tradução interiorizada pode acarretar prejuízos para o aprendizado da língua. Isso porque a tradução interiorizada permite que o

aluno estabeleça suas próprias conclusões, que podem ser coerentes ou não, a respeito do que lhe é apresentado (GARCIA, 1996). A autora apresenta como uma das consequências negativas do uso da tradução no ensino o fato de que, pela falta de metodologia, o aluno recorre a traduções literais, resultando em um discurso incompreensível na própria língua.

Isso acontece pelo fato de que um indivíduo, quando introduzido à aprendizagem de uma nova habilidade, tem a tendência natural de utilizar todo o seu conhecimento prévio para auxiliar na apreensão do novo. Conforme Larsen-Freeman (2004) apresenta:

Aprendizes de segunda língua se apoiam no conhecimento e na experiência que já possuem. Se eles são iniciantes, irão se apoiar na L1 como fonte de hipóteses sobre como a L2 funciona; quando eles são mais avançados, eles se apoiam gradualmente na L2 (LARSEN-FREEMAN, 2004: p:255)².

Assim, no ensino-aprendizagem de língua estrangeira esse processo ocorre na instância de uso da língua materna. O aprendiz é motivado a produzir frases em língua estrangeira tomando como base as estruturas linguísticas de sua língua mãe, considerando seu conhecimento prévio.

Frequentemente é possível notar falhas gramaticais no discurso do aluno que se apoia na LM, considerando o conceito de ‘falha’ já mencionado. Essas falhas estão relacionadas a uma busca por manter o discurso o mais próximo possível da estrutura língua materna, supondo que resultará em um conteúdo semelhante na língua estrangeira. Essas falhas não só representam problemas estruturais como, conseqüentemente, resultam em um discurso pouco natural e de difícil compreensão na LE.

Portanto, não se deve desconsiderar o conhecimento prévio do aluno. É preciso partir da experiência e conhecimento do aluno para abordar especificidades da língua estrangeira. Sperber e Wilson (1998) afirmam que, para garantir que a mensagem transmitida será a mais próxima possível em termos de significado, o aprendiz parte das estruturas linguísticas da língua materna para elaborar o discurso na LE. Ressaltam ainda, que o aluno constrói suas ideias comparando as estruturas da língua estrangeira com as da língua materna, de modo que elas se pareçam em forma e significado. É então que o professor deve iniciar o trabalho de distinção entre ambas as línguas, de modo que, no processo de aprendizagem, o aprendiz passe a buscar a proximidade de significado e não de estruturas linguísticas.

² “(...) Second Language learners rely on the knowledge and the experience they have. If they are beginners, they will rely on their L1 as a source of hypotheses as about how L2 works; when they are more advanced they will rely increasingly on L2” (LARSEN-FREEMAN, 2004, p. 255).

Branco (2009) aponta como os aprendizes procuram elaborar seus discursos de modo que se pareçam com a língua materna em significado e forma. Sem orientação, essa busca resulta em frases desconexas e incoerentes. É perceptível, assim, como a tradução pode apontar para o aluno a inviabilidade da correspondência da forma, evitando deslizes na construção das estruturas linguísticas.

Ao compreender que a língua materna está presente no ensino de LE, é papel do professor conduzir esse conhecimento prévio do aluno de modo a facilitar a aprendizagem, caso contrário este poderá limitar-se a traduções literais e, portanto, muito distantes da função de uso comunicativo da língua. De acordo com Santoro (2011, p.55):

(...) é impossível que não venha da língua materna a base de comparação, quando se quer refletir sobre fenômenos e estruturas da língua estrangeira. Esses espontâneos processos de comparação entre L1 e LE que, embora naturais, são muitas vezes silenciados ou impedidos, podem, na verdade, tornar-se muito mais produtivos, se trabalhados em sala de aula como objeto explícito de reflexão, pois, dessa forma, os aprendizes poderão aprender a explorar as potencialidades oferecidas pelos procedimentos tradutórios e tornar enriquecedora a comparação com a língua materna (SANTORO, 2011, p.55).

É necessário que o professor interfira no processo de uso da tradução usufruindo desse fenômeno em benefício do aprendizado do aluno e, especificamente no caso do presente estudo, auxilie uso adequado das estruturas linguísticas, considerando forma e sentido. Como exemplo do exposto acima, cito um fato recorrente em minhas experiências em sala de aula. Considero aqui um contexto em que os alunos são introduzidos a estruturas linguísticas com base nos conceitos de *presentation*, *practice* and *production* (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998). Tomamos como exemplo a introdução do verbo modal *can*, que apresenta diversas funções de uso, incluindo a de expressar habilidades.

Na etapa da apresentação, os alunos são expostos aos conceitos de forma e sentido referente ao verbo modal, apresentação frequentemente feita na própria língua estrangeira. De início, os aprendizes associam imediatamente o verbo modal ao verbo *poder* (referente à permissão), conforme apresentado pelo dicionário, resultando na única compreensão de sentido até então. Após a apresentação de alguns exemplos, os alunos conseguem perceber que *can* também pode ser usado para se referir a habilidades. Isso fica bastante claro na segunda etapa, em que os alunos são expostos a exercícios de fixação do conteúdo, que atestam a compreensão das estruturas, tanto em forma quanto em sentido, uma vez que os aprendizes têm êxito. Entretanto, quando chegamos à etapa da produção, em que os alunos

são desafiados a produzir discursos livres, sejam orais ou escritos, as falhas de forma e sentido ficam evidentes.

Assim, considerando o desenvolvimento de um discurso referente a habilidades, é recorrente a utilização do verbo *know*, em vez do uso do verbo modal *can*. Então, uma frase que poderia ser “*He can drive a car*” acaba sendo produzida pelo aluno da seguinte forma: *He know drive a car*.

Fatos como esse apontam para o fenômeno da competência gramatical, que ainda não culminou na competência comunicativa, conforme já mencionado nessa dissertação. No exemplo acima, é notório como a compreensão do sistema linguístico não necessariamente resulta no seu uso adequado.

Trabalhar com os aprendizes as especificidades de cada língua pode ser fator colaborativo no aprendizado do uso das estruturas linguísticas. Larsen-Freeman (1986) destaca como o foco na forma pode auxiliar os alunos a perceberem as diferenças entre as línguas. Sobre esse aspecto, muitos estudiosos apontam os benefícios do uso da tradução como recurso comparativo entre as línguas e, conseqüentemente, elemento auxiliador no desenvolvimento da acurácia do aprendiz de LE. Rutherford (1987), citado por Oliveira, Carneiro e Azevedo (2016), reforça:

Pode-se também, considerando semelhanças e diferenças entre os sistemas gramaticais das línguas, eventualmente, utilizar procedimentos que enfoquem características linguísticas da língua materna para alguma comparação e tomada de conhecimento de aspectos gramaticais importantes da língua-alvo.

Além disso, Garcia (1996, p.279), também pontua a influência da língua materna como ferramenta válida, uma vez que contribui para apresentar as diferenças entre as línguas. Ainda nesse aspecto, Kiminami e Cantarotti (2014, p.43) destacam a tradução como ferramenta poderosa de análise comparativa das construções sintáticas em ambas as línguas.

Nessa perspectiva, a análise comparativa entre língua materna e língua estrangeira gera reflexões no aprendiz, podendo promover a compreensão da não existência da correspondência formal entre línguas. Voltando o olhar primordialmente para a expressão de sentido em LE, o aluno habilita-se a construir frases coesas e coerentes a partir do uso das estruturas linguísticas adequadas.

É nesse cenário que a tradução pode se inserir como ferramenta para o aprimoramento da gramática. Aqui, é fundamental compreendermos a tradução não com uma proposta de técnicas para traduzir, mas como ferramenta que possa auxiliar no ensino de LE. Conforme Rathert (2006):

[...] a tradução no ensino de língua estrangeira pode estabelecer a conscientização dos divergentes modos de expressão em línguas distintas. Desde que seu uso funcional seja assegurado por meio de considerações didáticas, a tradução não exclui a língua estrangeira, mas contribui para a comunicação.³

A compreensão de que, para uma mesma função, duas línguas se expressam de modos diferentes, faz com que o aluno deixe de produzir o discurso a partir das estruturas linguísticas da língua materna, entendendo que existe um modo específico de se expressar na língua alvo.

David Atkinson (1987, p.241) aponta os usos apropriados da língua materna em aulas de LE, dentre as quais, fazem-se relevantes para o estudo em questão:

- Verificar o sentido: se os aprendizes escrevem ou falam alguma coisa na L2 que não faz sentido, eles devem tentar traduzi-la para a L1 para se dar conta de seu erro;
- Testar: a tradução pode ser útil para testar o domínio de formas e significados;
- Desenvolver estratégias perifrásticas: quando os alunos não sabem como dizer algo na L2, devem pensar em modos diferentes para dizer a mesma coisa na L1, que seja mais fácil a ser traduzida.

O autor propõe que a tradução pode auxiliar tanto na verificação de sentido quanto no desenvolvimento de estratégias que facilitam a produção do aluno. Além disso, a tradução pode ser ferramenta de teste para avaliar o domínio das formas. Atkison (1993) destaca também alguns ganhos da utilização da tradução no ensino. Para o autor, a atividade de tradução faz o aluno pensar na língua para além da junção de palavras, mas considerando o sentido. Entretanto, para alcançar o sentido, o aluno necessariamente passa pelas estruturas linguísticas. Assim, o exercício da tradução faz o aluno pensar na gramática considerando seu uso e, não simplesmente, sua forma. Novamente, o teórico discute como a reflexão sobre as diferenças estruturais entre as línguas evita que os alunos retomem a gramática da língua materna para construir frases na LE.

Outro fator importante, ainda não destacado no presente estudo, conforme aponta Atkison (1993) é o aspecto desafiador da atividade de tradução. O aluno é encorajado a utilizar todo o seu conhecimento na língua alvo, forçando-o a ir além das estruturas mais simples.

A partir desses conceitos, foi desenvolvida uma tarefa de tradução para verificar a utilização das estruturas linguísticas na língua estrangeira. No tópico seguinte discorro, então, sobre os aspectos fundamentais da elaboração da tarefa.

³ “(...) translation in foreign language teaching can establish awareness of divergent modes of expression in different languages. Provided that its functional use is ensured through didactic consideration, translation does not drive the foreign language out, but contributes to communication”.

2.2 A abordagem de ensino por tarefas e o planejamento pré-tarefa

A aprendizagem acontece como resultado de uma interação complexa entre o meio linguístico e os mecanismos internos do aprendiz (ELLIS, 2003). Considerando um meio linguístico que pode promover a aprendizagem, Foster e Skehan (1996) conceituam tarefas da seguinte maneira:

As tarefas são definidas como atividades que são focadas no significado e avaliadas por meio dos resultados, e possuem algum tipo de relação no mundo real. Em outras palavras, as tarefas de negociação de sentido irão impulsionar o desenvolvimento da interlíngua porque as demandas das tarefas envolverão os próprios processos que levam à aquisição (FOSTER E SKEHAN, 1996, p.300)⁴.

Skehan (1996) destaca que a abordagem por tarefas considera o processo de aprendizagem pela perspectiva de aprender através do fazer. Pela sua natureza voltada primeiramente para o sentido, o aluno é encorajado a desenvolver suas habilidades linguísticas na língua alvo. Nunan (2004, p.4) define tarefas pelo seguinte viés:

Minha definição é que tarefa pedagógica é um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, enquanto sua atenção está focada em mobilizar seu conhecimento gramatical de modo a expressar significado, e na qual a intenção é transmitir significado ao invés de manipular a forma. (...) Isso não significa que a forma não é importante. Minha definição se refere ao uso do conhecimento gramatical para expressar sentido, destacando o fato de que sentido e forma estão muito inter-relacionados, e que a gramática existe para habilitar o usuário da língua a expressar diferentes significados comunicativos.⁵

Para Willis (1996) a tarefa é uma atividade onde a língua alvo é usada pelo aprendiz para um propósito comunicativo, de modo a alcançar um resultado, o qual está diretamente relacionado ao sentido. Assim, vemos que a tarefa é uma ferramenta que desafia o aluno a alcançar um determinado objetivo. As tarefas desconsideram, portanto, exercícios repetitivos

⁴ Tradução original: Tasks are defined as activities that are meaning-focused and outcome-evaluated and have some sort of real-world relationship. In other words, transacting tasks will push forward interlanguage development because the demands that tasks make will engage the very processes that lead to acquisition. (Foster and Skehan, 1996, p:300)

⁵ Tradução original: My own definition is that 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. This does not mean that form is not importante. My own definition refers to the deployment of grammatical knowledge to express meaning, high-lighting the fact that meaning and form are highly interrelated, and that grammar exists to enable the language user to express different communicative meanings (Nunan 2004, p.4).

de prática oral ou gramatical. É nessa perspectiva que a gramática deve ser trabalhada a partir da abordagem por tarefas. Seu intuito é partir do significado para atingir um fim. Nessa produção é possível, então, verificar o nível de compreensão do sistema linguístico da língua alvo por parte dos aprendizes.

Ellis (2003, p.16) também apresenta um conceito de tarefa, partindo da distinção entre estas e exercícios. Para ele, os exercícios pressupõem a participação do aluno como um aprendiz, enquanto a tarefa traz ao aluno a perspectiva de usuário da língua. O autor propõe ainda que tarefa é um plano de trabalho que exige o processamento de linguagem de forma pragmática, com o objetivo de alcançar um resultado que possa ser avaliado em termos de conteúdo correto e apropriado. Assim, a partir da atenção voltada ao significado, o aprendiz faz uso de todos os seus recursos linguísticos, embora a tarefa possa predispor-lo a usar estruturas particulares. A tarefa compreende o uso da linguagem e, assim, tem conexão com seu uso no mundo real.

Skehan (1996), considera diferentes estágios de implementação da tarefa: pré-tarefa (*pre-task*), durante-tarefa (*mid-task*) e pós-tarefa (*pos-task*). As atividades de pré-tarefa têm o intuito de introduzir o aluno ao contexto da tarefa a ser realizada. A pré-tarefa pode incluir a apresentação de um conteúdo gramatical, discussões sobre o tema relacionado ou até atividades que se assemelhem à tarefa em si. Aqui também está incluído o planejamento, que pode contribuir para reduzir a carga de processamento cognitivo do aprendiz. O planejamento pode familiarizar o aluno com a proposta da tarefa. Isso para que, durante sua execução, o aluno tenha toda a atenção voltada para a língua, evitando possíveis fatores de distração.

O segundo estágio do processo, a durante-tarefa, refere-se à condução da tarefa em si, em que os aprendizes devem concentrar-se em atingir um objetivo comunicativo. As atividades de pós-tarefa, por sua vez, podem compreender o desempenho da tarefa em público, ou a retomada da própria tarefa, promovendo conscientização de um foco na forma.

Foster e Skehan (1996) classificam as tarefas em três categorias, para fins metodológicos: tarefas de troca de informações pessoais (*personal information exchange*), tarefas de narrativa (*narrative*) e tarefas de tomada de decisão (*decision-making*). Na primeira, o aprendiz precisa fornecer dados de cunho pessoal. No segundo tipo de tarefa, o aprendiz terá como base uma narrativa para desenvolver uma atividade proposta. Tal modelo corresponde ao perfil de tarefa utilizado na presente pesquisa. Por fim, as tarefas de tomada de decisão apresentam situações em que, para realizar a tarefa, é preciso tomar decisões sobre o que for proposto.

Ainda na perspectiva metodológica, as tarefas também podem se inserir em três

condições distintas de implementação: sem planejamento (*unplanned*), com planejamento não detalhado (*planned without detail*) e com planejamento detalhado (*detailed planning*) (FOSTER E SKEHAN, 1996). Essas duas últimas também podem ser divididas em tarefas com planejamento não orientado (*unguided planning*) e planejamento orientado (*guided planning*) (ELLIS, 2005). Essa orientação corresponde a algum direcionamento ou instrução específicos do professor a respeito de como o aprendiz deve realizar a tarefa, como o uso de determinadas estruturas.

Toda produção oral ou escrita, mesmo que ocorra de modo automático, envolve planejamento. Trata-se das tomadas de decisão referente ao que dizer e como dizer. Nessa perspectiva, o planejamento é essencialmente uma atividade de solução de problemas. (ELLIS, 2005 p.3). O pesquisador considera ainda que o planejamento em tarefas pode ser categorizado em dois tipos: planejamento pré-tarefa e tarefa com planejamento. O planejamento pré-tarefa corresponde a um determinado período de tempo em que o aprendiz tem a possibilidade de se familiarizar com a tarefa antes da produção da performance principal. A tarefa com planejamento, por sua vez, compreende o processo do planejamento durante a elaboração da tarefa em si. Ainda, o planejamento pré-tarefa pode enquadrar-se em *rehearsal* ou planejamento estratégico. O *rehearsal* configura-se em um modelo de planejamento em que o aprendiz terá acesso ao material da tarefa, tendo a oportunidade de formular a tarefa e retomá-la na performance principal. Já no planejamento estratégico, o aprendiz tem acesso a um modelo de tarefa semelhante ao que irá realizar, de modo a se familiarizar com o contexto da tarefa solicitada, mas sem realizá-la antes da performance principal. A partir desses conceitos, tomamos como base metodológica para essa pesquisa a implementação do *rehearsal* no planejamento pré-tarefa.

Skehan (1996) delimita três objetivos específicos para análise das tarefas: complexidade, acurácia e fluência. As duas primeiras referem-se à forma, mas em níveis distintos. A complexidade focaliza o uso da linguagem progressivamente mais elaborada que deve ser usada, levando o aprendiz a se empenhar em desenvolver estruturas mais complexas, correr riscos. A acurácia é o reflexo do foco na forma, a precisão no uso das regras do sistema linguístico. Enquanto a complexidade conecta-se com mudança e oportunidades para desenvolver o sistema da língua estrangeira, a acurácia refere-se ao controle de um nível particular de interlíngua. A fluência, por sua vez, reflete a primazia do significado e a capacidade de lidar com a comunicação em tempo real, considerando pausas, hesitação e velocidade da fala.

Entretanto, o teórico destaca que os sistemas de processamento de informação de um

indivíduo são limitados. No processo de produção da língua estrangeira, pela limitação da atenção, o aprendiz tende a focar em um dos aspectos, não atendendo aos três simultaneamente com igual intensidade. Assim, se o aluno se preocupa com o bom desempenho da fluência, é provável que seu discurso apresente deslizes no âmbito da complexidade e da acurácia. Devido a isso, Skehan (1996) ressalta como uma das limitações do enfoque por tarefas a superficialidade na elaboração das estruturas linguísticas, uma vez que o foco principal da atividade e, conseqüentemente, a atenção do aluno estão voltados para a produção de sentido. Assim, o teórico infere que o desafio do professor é promover atividades que equilibrem a atenção do aluno nas três bases do aprendizado (fluência, acurácia e complexidade).

Considerando a natureza das tarefas, o objetivo na presente pesquisa concentra-se em ganhos na acurácia. Nessa perspectiva, várias propostas foram analisadas a fim de compreender como a atenção pode estar focada na forma sem comprometer o sentido. (FOSTER e SKEHAN, 1999). Os autores afirmam ainda que escolhas pedagógicas podem influenciar o modo como a atenção é usada, em relação ao equilíbrio entre forma e sentido. A partir disso, Foster e Skehan (1997) notaram que quando o planejamento pré-tarefa era realizado, os participantes pareciam priorizar complexidade ou acurácia, mas não ambos.

Uma quantidade considerável de pesquisas examinou o impacto do planejamento pré-tarefa no desempenho da língua estrangeira (ELLIS, 1987, 2005; FOSTER & SKEHAN, 1996, 1999; GUARÁ-TAVARES, 2011, 2013, 2016). Em geral, estudos mostraram um impacto positivo do planejamento no desempenho da língua alvo. Vários estudos mostraram que o planejamento leva a ganhos de fluência (FOSTER & SKEHAN, 1996; ORTEGA, 1999). Estudos também mostraram que o planejamento aumenta a complexidade (CROOKES, 1989; FOSTER & SKEHAN, 1996; ORTEGA, 1999; YUAN e ELLIS, 2003). O planejamento também leva a ganhos de precisão gramatical, embora os resultados tenham sido mais inconsistentes a esse respeito (ELLIS, 1987, 2005; ORTEGA, 1999; FOSTER & SKEHAN, 1999). Baseados nessas pesquisas, a precisão gramatical parece ser o maior desafio quanto aos impactos benéficos do planejamento na produção em LE.

2.2.1 Estudos sobre o impacto do planejamento no desempenho

Estudos anteriores sugerem que o planejamento facilita a carga de processamento do aprendiz, reduzindo o estresse comunicativo para uma produção com maior fluência. Além disso, o planejamento possibilita que o aluno acesse seu nível máximo de conhecimento

lexical e estrutural, o que pode promover o uso de uma linguagem mais complexa. Por fim, o planejamento pode voltar a atenção do aluno ao foco na forma, podendo desencadear a elaboração de uma linguagem mais precisa.

Apesar desses pressupostos, os efeitos do planejamento na precisão não são claros, e podem ser influenciados pelo tipo de tarefa, pelos critérios de análise e pelos níveis de proficiência dos alunos. Dessa forma, pesquisas demonstram que uma série de variáveis podem influenciar o desempenho. Uma dessas variáveis de implementação é o planejamento, cujos efeitos têm sido amplamente estudados (ELLIS, 2005).

De um modo geral, pesquisas sobre o impacto do planejamento no desempenho e seus efeitos para a aprendizagem são norteados pelos seguintes pressupostos, conforme Ellis (2005):

1. O desenvolvimento da interlíngua ocorre quando os alunos estão principalmente focados na transmissão de mensagens (ou seja, execução de tarefas).
2. O desenvolvimento da interlíngua é facilitado pela atenção seletiva à forma.
3. Como os alunos têm uma capacidade limitada de memória de trabalho, a atenção à forma requer oportunidades para o processamento controlado.
4. Como resultado da oportunidade de atenção seletiva possibilitada pelo processamento controlado, os alunos são capazes de acessar formas linguísticas mais "avançadas" durante o estágio de formulação da produção e de alcançar maior precisão através do monitoramento do que é possível no processamento automático.
5. Um aspecto do uso da linguagem que promove a aquisição é a produção de linguagem complexa e precisa (cf. Hipótese do Output de Swain) (ELLIS, 2005, p. 17)⁶.

É necessário, portanto, evidências empíricas que possam respaldar essas suposições, principalmente a consideração de que o planejamento auxilia no aprendizado da língua.

Para Ellis, (2005, p.10) proporcionar aos aprendizes o planejamento pré-tarefa deve ajudar no desempenho. Porém, há discordâncias sobre como o planejamento afeta a atenção. Dessa forma, dependendo da situação, os falantes variam sua atenção à medida que monitoram seu discurso.

Ellis (1987) analisou o resultado de tarefas com e sem planejamento, considerando a

⁶ 1. Interlanguage development occurs while learners are primarily focused on message conveyance (i.e. performing tasks).

2. Interlanguage development is facilitated by selective attention to form.

3. Because learners have a limited working memory capacity, attention to form requires opportunity for controlled processing.

4. As a result of the opportunity for the selective attention made possible by controlled processing, learners are able to access more 'advanced' linguistic forms during the formulation stage of production and to achieve greater accuracy through monitoring than is possible in automatic processing.

5. One aspect of language use that fosters acquisition is the production of language that is complex and accurate (cf. Swain's Output Hypothesis) (Ellis, 2005, p.17).

variabilidade da língua estrangeira em discurso narrativo e as mudanças de estilo no uso do tempo verbal do passado. Ele propõe que o desempenho dos alunos pode variar em tarefas diferentes e que as variações de estilo não são constantes quando se tratam de características gramaticais (TARONE, 1985). Sugere ainda que os usuários da língua têm a capacidade de utilizar vários sentidos de acordo com a percepção do comportamento de língua apropriado em diferentes contextos situacionais. A partir disso, Tarone (1983) argumenta que tanto falantes nativos quanto aprendizes de língua estrangeira possuem uma competência variável. A diferença é que o sistema dos aprendizes é caracterizado pela presença de mais regras variáveis, uma vez que a interlíngua é mais permeável a ser invadida por novas formas. A variante usada pelo sujeito é produto do grau de atenção ao foco na forma.

No estudo de Ellis (1987) participaram 17 aprendizes de nível pré-intermediário, de diferentes nacionalidades. Todos realizaram três tarefas de desenvolvimento de narrativas. A partir de um conjunto de imagens, primeiramente desenvolveram um texto escrito. Após isso, realizaram a narração oral referente às mesmas imagens. Foi disponibilizada a possibilidade de gravar mais de uma vez, sendo mantida para análise a última gravação. Por fim, a terceira tarefa foi a realização de uma narrativa oral a partir de uma nova sequência de imagens, sem tempo para planejamento prévio. Assim, foi analisado o desempenho no uso de estruturas linguísticas específicas, com foco nos tempos verbais do passado.

Até então, segundo Ellis (2005), poucos estudos haviam se proposto a investigar o planejamento em tarefas com foco na forma. Os resultados obtidos pelo autor evidenciaram que a acurácia declinava a medida que o planejamento também era reduzido. Assim, o planejamento parece ter benefícios no desempenho subsequente da performance da mesma tarefa. No entanto, não houve transferência de efeito para uma tarefa diferente, mesmo que fosse um modelo semelhante ao da tarefa anterior.

Desse modo, o uso dos tempos verbais no passado ocorreu como produto da diferença de oportunidades de planejar o discurso narrativo. Assim, os aprendizes usaram o passado de forma mais precisa quando tiveram tempo para planejar. Sobre isso, a partir de Krashen (1982), o autor argumenta que o monitoramento consciente só acontece com formas que são facilmente aprendidas, ou seja, fáceis de adquirir e lembrar (por exemplo, estruturas que bastam acrescentar um sufixo, como plural e verbos regulares).

Assim, variações de uso podem ocorrer quando os aprendizes ainda estão em processo de internalização das novas estruturas, quando nos referimos a estruturas mais complexas. Dessa forma, nem todas as formas variam, e as que variam ocorrem sob diferentes condições de uso. Analisando os resultados da tarefa sem planejamento, Ellis (1987)

argumenta que quando os aprendizes são confrontados com problemas de processamento, eles podem recorrer à simplificação semântica.

Nesse contexto, o autor considera que o tempo de planejamento tem efeito sistemático nos níveis de acurácia e o tipo de tarefa usada determina o nível de precisão obtida. Além disso, a influência de variante na interlíngua é mais aparente no discurso planejado.

Crookes (1989) também analisou o planejamento e a variação de interlíngua. Ele parte da hipótese de que dentro de qualquer domínio gramatical específico, haverá uma gama de formas diferentes para o total de formas possíveis. Isso relaciona-se à variação na interlíngua. Assim, se o planejamento resultar em uso de formas mais elevadas, pode haver aumento na flexibilidade dessas formas, ao mesmo tempo em que formas de nível inferior estão em uso. Nessa perspectiva, sob condições planejadas, pode haver maior variação de interlíngua, uma vez que uma maior gama de formas está sendo usada. Nesse estudo, Crookes (1989) analisa dois grupos de 20 estudantes japoneses, os quais são submetidos à realização de tarefas de produção monológica. O pesquisador implementa tarefas com e sem planejamento. As tarefas diferiam em relação aos materiais de estímulo, embora ambos exigissem a produção de monólogos. Duas versões diferentes, mas equivalentes, das mesmas tarefas foram projetadas para minimizar os efeitos da prática de uma condição de planejamento para outra. As tarefas foram contrabalanceadas entre os sujeitos e todas foram realizadas na modalidade oral. Para o grupo experimental, foram destinados 10 minutos de planejamento. A pesquisa mostrou que oferecer aos alunos tempo para planejar seus enunciados resultou em produções mais complexas. Assim, foi possível relacionar a complexidade da linguagem produzida com a acurácia. Isso porque é improvável que aprendizes que produzem estruturas mais complexas sejam capazes de manter, ao mesmo tempo, proporcional nível de precisão. Dessa forma, à medida que as sentenças elaboradas se tornam mais longas e complexas, menor são as chances de serem apresentadas sem erros. No estudo de Crookes (1989), portanto, os efeitos de complexidade foram mais explícitos, o que justifica comparativamente pouco aumento na acurácia. Isso confirma também a pressuposição da capacidade atenção limitada. O equilíbrio dessa capacidade pode ser alterado quando há a oportunidade de planejar antes de tarefas orais, de modo que a preparação durante o planejamento pode amenizar o peso atencional subsequente (FOSTER E SKEHAN, 1999, p218).

A partir dos resultados de Ellis (1987) e Crookes (1989) referente à variabilidade linguística na produção de estruturas de língua estrangeira, pontuo aqui alguns conceitos

relevantes para o contexto da presente pesquisa. Sobre esse aspecto, Hulstijn (1989) propõe que a atenção à forma pode ser considerada responsável pela variabilidade na produção e compreensão da linguagem. (p.18). O estudo retoma o conceito proposto por Tarone (1983) referente à estilo vernacular, o qual se refere ao âmbito de produção linguística que ocorre de modo mais “natural”, ou seja, situações comunicativas em que se requer menos atenção à forma. Para ela, há dois meios possíveis de internalização da língua estrangeira: no primeiro, os aprendizes produzem as estruturas de forma autônoma (estilo vernacular). O segundo meio de internalização ocorre quando os aprendizes ajustam sua produção ao sistema da língua estrangeira. A abordagem de Tarone sobre variabilidade na interlíngua é de uma perspectiva sociolinguística, distinguindo variações de estilos de fala. Ela relaciona sua abordagem sociolinguística com a estrutura de processamento de informações da psicologia cognitiva, que propõe a aquisição da língua como uma transição gradual de processamento controlado para processamento automático (McLAUGHLIN, 1980).

Durante essa transição os ajustes linguísticos apresentados pelos aprendizes iniciam-se no esforço consciente de produção, a partir do foco na forma, até atingir níveis menos formais e, por fim, serem automatizados. Considerando isso, para se chegar ao processamento automático é preciso passar pelo processamento controlado, que envolve atenção às estruturas específicas da língua e seus significados. Ou seja, para que qualquer informação linguística seja realmente absorvida, uma certa quantidade de atenção é necessária. Sobre as dificuldades de produção de fala por aprendizes de língua estrangeira, Hulstijn (1989) afirma ainda que:

A razão mais provável é que os aprendizes nesses estágios ainda não podem processar enunciações em sua total complexidade em todos os níveis lingüísticos. Esses alunos são restritos em sua capacidade de processamento por seu conhecimento limitado. Para a produção de qualquer forma, existem três possibilidades. As informações necessárias podem estar (1) presentes e automatizadas (isto é, incorporadas em um procedimento automático e, portanto, prontamente disponíveis), (2) presentes, mas ainda não automatizadas, ou (3) ausentes. Se, como em 2, há pouco tempo para processar a informação disponível mas não automatizada e, como em 3, quando a informação requerida é simplesmente ausente, então o aprendiz tem que recorrer a meios alternativos de expressão, invocando vários tipos de heurísticas ou estratégias (Faerch & Kasper, 1980, 1984). A aplicação de tais heurísticas pode resultar na produção de várias formas inadequadas na língua alvo. Algumas dessas formas inadequadas podem se tornar automatizadas por sua vez (resultando nas chamadas fossilizações) (Hulstijn, 1989, p.19)⁷.

⁷ The most likely reason is that learners in these stages cannot yet process target utterances in their full complexity on all linguistic levels. These learners are restricted in their processing capacity by their limited knowledge. For the production of any form there are three possibilities. The required information can be (1) present and automatized (i.e., incorporated in an automatic procedure and therefore readily available), (2) present, but not yet automatized, or (3) absent. If, as in 2, there is little time to process the available but unautomatized information and, as in 3, when the required information is simply absent, then the learner has to resort to alternative means of expression, invoking various kinds of heuristics or strategies (Faerch & Kasper, 1980, 1984). The application of such heuristics may result in the production of various non-target-like forms.

Nos estágios iniciais do processo de aprendizagem, os alunos apresentam domínio de algumas formas, porém de outras não. A utilização de estruturas não internalizadas requer, então, atenção. Caso o aprendiz tenha conhecimento das estruturas adequadas a serem utilizadas, é provável que esse uso aconteça sob a condição de planejamento, em que será destinado maior foco à forma.

Foster e Skehan (1994) confirmaram efeitos relevantes do tempo de planejamento na complexidade e na variedade de sintaxe produzida e na amplitude de vocabulário. Afirmam também que, em contraste aos resultados de Crookes (1989), o planejamento foi associado com maior precisão. Foster e Skehan (1996) analisaram também a influência do planejamento e do tipo de tarefa no desempenho. Eles partiram da hipótese de que, sob condição de planejamento, haveria maior desempenho de fluência, complexidade e acurácia. Assim, 32 aprendizes de nível pré-intermediário, e de diferentes nacionalidades, foram organizados em três grupos distintos, sendo um grupo de controle e dois grupos experimentais. Todas as tarefas foram realizadas em díades. Cada participante foi submetido à realização de três tarefas distintas: troca de informações pessoais, desenvolvimento de narrativa e tomada de decisões. Dentre os grupos experimentais, um grupo foi submetido ao planejamento sem detalhamento, enquanto o outro grupo recebeu orientações específicas sobre como deveria utilizar o tempo de planejamento. Ambos os grupos experimentais tiveram 10 minutos para o planejamento. Os resultados revelaram que cada tarefa produziu um padrão de resultados, de acordo com as propriedades de cada tarefa. A tarefa de informações pessoais apresentou maior precisão, sem atingir muita complexidade. A tarefa de narrativa produziu maior nível de complexidade, sugerindo maior necessidade de precisão. No entanto, os resultados mostraram que uma maior complexidade está associada a níveis menores de acurácia.

Por fim, a tarefa de tomada de decisões apresentou certo equilíbrio entre precisão e complexidade. Assim, os autores consideram que a combinação do tipo de tarefa e da condição de planejamento podem contribuir para que a complexidade seja alcançada, sem comprometer a acurácia. Em termos de condição de planejamento, o desempenho mais preciso foi apresentado por aprendizes cujo planejamento não foi orientado. De acordo com Foster e Skehan (1996), em contraste com os resultados de Crookes (1989), é possível que os ganhos em acurácia nesse estudo estejam associados a uma análise mais generalizada, em vez

de formas específicas, o que proporciona a visão de um efeito geral de precisão. Uma outra explicação concentra-se no fato de que as tarefas de Crookes (1989) não tinham conexão com a vida real dos aprendizes, o que pode ter limitado os ganhos em acurácia. Nessa perspectiva, a tarefa de narrativa é menos eficaz, uma vez que se trata da produção de uma história imaginária baseada em um conjunto de figuras. Há, portanto, a possibilidade de que os aprendizes sejam motivados à utilização mais precisa das estruturas quando o planejamento proporciona o investimento em tarefas com significado pessoal. Mais ainda, a perspectiva de relação entre precisão e complexidade está no fato de que ambas competem por recursos limitados de processamento. Assim, possivelmente ganhos em complexidade poderão acarretar desempenho limitado de acurácia, e vice-versa.

Bygate (1996) comparou a narração de um desenho de Tom e Jerry por um aprendiz, em duas ocasiões separadas. Ele percebeu que o planejamento levou a ganhos na complexidade. Houve também mais repetições de autocorreção na segunda narração da história. O autor (2001) também investigou a implementação do planejamento pré-tarefa, tendo como produção principal a mesma tarefa. Comparado a isso, ele aplicou o planejamento pré-tarefa, tendo como produção principal uma nova tarefa do mesmo tipo. O estudo mostrou que houve ganhos na complexidade e na fluência. No entanto, assim como em Ellis (1987) não houve transferência de efeito prático.

Bygate e Samuda (2005), com o objetivo de investigar o impacto da repetição no desempenho e na qualidade da linguagem produzida, analisaram dois discursos orais realizados com a mesma tarefa, em um intervalo de 10 semanas. Os 14 aprendizes participantes do estudo assistiram a um vídeo de Tom e Jerry de aproximadamente 2 minutos. Ao final, cada participante deveria recontar a história. Não houve preparação, pré-tarefa, planejamento ou tempo limite para execução da tarefa. O resultado revelou aumentos gerais na realização da segunda tarefa. No entanto, não houve ganhos em proficiência léxico-gramatical, o que foi justificado possivelmente pela variabilidade de níveis no grupo analisado. Assim, os ganhos gerais na segunda tarefa não estão relacionados a uma melhora no desempenho léxico-gramatical. Entretanto, alguns fatores contribuíram para compreensão dos resultados. Possivelmente alguma familiaridade com a tarefa pode ter proporcionado ganhos na segunda tarefa. Assim, o estudo sugere que a repetição de tarefas tem uma contribuição particular, levando os alunos a compreenderem melhor o que estão comunicando e promovendo a capacidade de explorar seus recursos de linguagem para uma comunicação eficaz. Os resultados sugerem também que, tarefas de repetição possibilitam que vários novos processos ocorram, como a reorganização das estruturas, e atenção voltada para outros

aspectos do discurso, propiciando a perspectiva de se trabalhar diferentemente com o mesmo material.

Ortega (2005), em uma análise comparativa do corpus apresentado em Ortega (1995) e Ortega (1999), verificou a atenção à forma durante o planejamento. Os participantes apresentavam diferentes níveis de proficiência da língua estrangeira. Foram 14 aprendizes de nível pré-intermediário e 32 participantes de nível avançado. Foram realizadas duas etapas de implementação de tarefa: com e sem planejamento. Para a realização da tarefa, os participantes foram separados em díades. Durante a tarefa, que correspondia ao desenvolvimento de uma narrativa, um participante era o orador e o outro apenas ouvinte. A perspectiva do ouvinte, segundo a autora, era apenas para complementar o caráter comunicativo da tarefa.

O planejamento mostrou efeitos na fluência e na complexidade sintática das narrativas desenvolvidas. Em contraste, o planejamento pré-tarefa promoveu maior complexidade lexical nas narrativas produzidas por aprendizes de nível pré-intermediário, mas não por falantes de nível avançado. Além disso, benefícios de acurácia foram encontrados em narrativas com planejamento para os falantes de nível avançado, e não para os de nível pré-intermediário. Através do relato dos participantes, a autora notou também maior atenção voltada aos aspectos formais da língua durante o planejamento. Os participantes relataram o esforço consciente para verificar, corrigir e refazer o discurso a partir de seus conhecimentos sobre língua materna e língua estrangeira. Os resultados também indicaram que os aprendizes utilizaram conhecimento da língua materna como recurso de foco na forma. Dessa forma, o planejamento pode propiciar maior atenção às estruturas. Entretanto, o foco na forma nem sempre corresponde a um melhor desempenho em acurácia. O estudo sugere que o planejamento pode ter maior efeito na qualidade da produção linguística em níveis mais elevados de proficiência.

Sangarun (ELLIS, 2005) pesquisou os efeitos do foco no sentido e na forma com planejamento estratégico. Os participantes foram submetidos a quatro condições de implementação de tarefa: a primeira tarefa foi realizada sem planejamento; a segunda tarefa foi realizada com tempo de 15 minutos para planejamento, e os aprendizes foram instruídos a planejar com foco no sentido do discurso; na terceira tarefa os participantes tiveram 15 minutos de planejamento, sendo orientados a planejar com foco nas estruturas a serem desenvolvidas; na última etapa os participantes tiveram 15 minutos para planejar, sendo instruídos a planejar com foco no sentido e na forma do discurso elaborado. Participaram do estudo 40 alunos de nível intermediário, 10 para cada tarefa. Eles tinham que realizar um

monólogo de instrução e um monólogo argumentativo de modo individual. Foi disponibilizado 3 minutos para o monólogo de instrução e 10 minutos para o monólogo argumentativo, os quais foram tempo excessivo, de modo a reduzir a pressão da performance. A análise foi realizada considerando o desempenho de fluência, acurácia e complexidade. De modo geral, sob a condição de planejamento os aprendizes apresentaram melhor desempenho em fluência, acurácia e complexidade. Entretanto, os alunos tiveram melhor qualidade no texto produzido quando orientados a focar no significado e na forma, ao mesmo tempo, durante o planejamento.

Ainda, o planejamento promoveu ganhos em acurácia, em concordância com os estudos de Foster e Skehan (1996). Assim, esse estudo sugere que o planejamento estratégico pode ter efeitos na precisão. Tal fato justifica-se por, possivelmente, (1) ter influenciado os participantes a orientarem-se no uso de formas específicas, (2) reduzir o processamento de cargas no processo de produção da fala, permitindo que as aprendizes tivessem recursos atencionais suficientes para monitorar as estruturas gramaticais durante o desempenho da tarefa. A pesquisa propõe ainda que, efeitos não significativos do planejamento em acurácia apresentados em pesquisas anteriores podem estar relacionados às condições de planejamento implementadas, as quais não foram eficazes em promover o foco na forma e a disponibilidade de recursos atencionais para o monitoramento.

Kawauchi (ELLIS, 2005) verificou os efeitos do planejamento estratégico em narrativas orais de aprendizes de nível pré-intermediário e pós-intermediário. A pesquisa parte do resultado de estudos anteriores, os quais revelam que os efeitos do planejamento vão variar de acordo com o nível de proficiência dos alunos. Especificamente, os efeitos de complexidade e a precisão são mais prováveis de serem encontrados em aprendizes de maior proficiência quando a tarefa é cognitivamente mais exigente. Participaram da pesquisa 16 aprendizes de nível pré-intermediário, 12 de nível pós-intermediário e 11 aprendizes de nível avançado. Para as tarefas, foram utilizados três conjuntos de figuras como base para a elaboração de uma narrativa. Foram realizadas tarefas sem planejamento e com planejamento, de modo que essa última ocorreu em díades. Cada participante realizou três ciclos de tarefas. Cada ciclo compreendia: tarefa sem planejamento, tarefa com pré-planejamento, planejamento durante a tarefa.

Como resultado, em termos de fluência, na primeira etapa os níveis de proficiência foram bem distintos. Já com o planejamento, a proficiência de pós-intermediário e avançado foi semelhante. Em termos de complexidade, os níveis de proficiência permaneceram bem distintos, mas todos os níveis tiveram ganhos em complexidade. Em termos de acurácia,

assim como na fluência, o planejamento aproximou a proficiência de pós-intermediário e avançado. De modo geral, o planejamento estratégico promoveu ganhos em fluência, complexidade e acurácia.

De fato, o ganho em acurácia no grupo pré-intermediário foi mais de três vezes maior do que o grupo avançado. No entanto, embora esses ganhos demonstrem um efeito para o planejamento, as oscilações de padrões sugerem que houve considerável variação intragrupo. Além disso, o grupo avançado não apresentou aumento significativo na precisão das formas verbais, sugerindo efeito limitado do planejamento em acurácia para esse grupo. Os resultados para o grupo pós-intermediário nesse aspecto foram semelhantes.

Assim, esse estudo mostrou que apenas o grupo pré-intermediário se beneficiou significativamente do planejamento em acurácia. A explicação para esse resultado pode estar relacionada à pontuação muito baixa desse grupo no uso dos tempos verbais no passado na tarefa sem planejamento. Desse modo, um desempenho muito baixo em acurácia em tarefas sem planejamento abriu espaço para maior possibilidade de melhoria. Pode-se concluir que o grupo pós-intermediário se beneficiou mais da oportunidade de planejar em aspectos de fluência e complexidade, enquanto o grupo pré-intermediário apresentou ganhos em precisão. O grupo avançado apresentou menos efeitos de planejamento que os outros dois grupos.

Ellis e Yuan (ELLIS, 2005) analisam os efeitos do planejamento dentro da tarefa no desempenho de tarefas orais e escritas. Nesse estudo os participantes foram submetidos à realização de duas tarefas, de modo oral e escrito, e considerando a implementação com planejamento envolvendo algum nível de pressão (*pressured planning*), e planejamento sem elemento de pressão (*careful planning*). A análise considerou o desempenho em fluência, acurácia e complexidade. Os alunos receberam uma sequência de imagens para desenvolver a narrativa. As instruções foram dadas na língua materna.

Na condição de pressão, na modalidade oral, os alunos tiveram meio minuto para olhar as imagens e logo em seguida o tempo limite de 5 minutos para a produção oral, em que foram solicitados a produzir quatro sentenças para cada uma das 6 imagens. Na modalidade escrita, os participantes tiveram tempo limite de 17 minutos para elaboração e tinham que escrever no mínimo 200 palavras. Em contrapartida, no planejamento que não envolvia elemento de pressão, na modalidade oral, os alunos tiveram meio minuto para ver as imagens e foram solicitados a produzir quatro sentenças para cada uma das 6 imagens. Eles não tiveram limite de tempo para produção. Na modalidade escrita o tempo de execução ilimitado e sem orientação de número mínimo de palavras.

Baseado nisso, poucos resultados na fluência com o *careful planning*. A

complexidade melhorou com o *careful planning* nas duas modalidades, apesar de não ter apresentado efeitos de variação lexical. Isso se deu pelo fato de os alunos terem se concentrado mais em aspectos sintáticos e aspectos micro-linguísticos, o que ficou evidente nos questionários e entrevistas apresentados pelos alunos. O *careful planning* também levou a ganhos significativos em acurácia, nas duas modalidades. Possivelmente os alunos conseguiram se concentrar mais na forma durante essa etapa, o que os permitiu solucionar problemas através do acesso a recursos linguísticos. Outra explicação se dá pelo fato de que nessas condições os participantes puderam monitorar a elaboração da mensagem, possibilitando reorganização do discurso. De modo contrário, os participantes ‘sob pressão’ destacaram a dificuldade de monitoramento da mensagem, uma vez que eles tinham tempo limite para concluir a tarefa e precisaram seguir com a elaboração do texto.

Skehan e Foster (ELLIS, 2005) investigaram a influência da informação surpresa e do tempo de tarefa na performance. Participaram da pesquisa 61 estudantes de nível intermediário em seis turmas diferentes. A tarefa compreendia a elaboração de sentenças sobre uma lista de pessoas consideradas culpadas de uma variedade de crimes. Cada grupo foi submetido a condições de planejamento diferentes. As turmas A e B realizaram a tarefa sem planejamento estratégico. As turmas C e D tiveram 10 minutos de planejamento para ver detalhes da tarefa e preparar o discurso. As turmas E e F tiveram 10 minutos de planejamento, de modo que foram orientados a como utilizar o tempo do planejamento para desenvolver a tarefa. Após 5 minutos de tarefa, para os grupos A, C e E foi disponibilizado mais informações sobre o conteúdo da tarefa, ou seja, informações sobre as pessoas que cometeram as crimes. A análise considerou o desempenho em fluência, acurácia e complexidade nas diferentes condições de implementação da tarefa. O estudo mostrou que a provisão de informação surpresa não afetou o desempenho, conforme previsto. Além disso, houve uma redução significativa em níveis de desempenho após cinco minutos de tarefas. Isso sugere que os alunos não podem sustentar altos níveis de desempenho por longos períodos. Em geral, os resultados mostraram que o planejamento teve efeito em todos os aspectos do desempenho. No entanto, diferente do que foi proposto por Foster e Skehan (1996) de que o planejamento sem orientações específicas geraria mais ganhos na acurácia, essa pesquisa mostrou que a condição detalhada de planejamento produziu altos níveis de precisão.

Elder e Iwashita (ELLIS, 2005) investigaram o efeito do planejamento estratégico sobre o desempenho monológico no contexto de um teste de proficiência de fala. Foram 4 grupos experimentais. O teste de fala foi composto por 8 narrativas, com 3 minutos de fala para cada tarefa. Foi dado aos participantes um intervalo de 10 minutos de descanso após as

quatro primeiras tarefas. As narrativas foram contrabalanceadas. Novamente, foram analisados aspectos de fluência, complexidade e acurácia. Os resultados apresentaram poucas evidências de que o tempo de planejamento em um contexto de teste de proficiência tenha impacto na qualidade do discurso produzido. Ainda assim, os candidatos afirmaram que as tarefas com tempo para planejamento foram mais fáceis, mesmo sem terem alcançado maior pontuação. O estudo propõe, então, que as tarefas utilizadas foram monológicas, o que pode ter influenciado a motivação dos participantes e a tentativa de melhorar o empenho. Além disso, a perspectiva de narrativas simples, conforme avaliadas pelos participantes, sugere a justificativa de performances não complexas produzidas pelos participantes.

Ainda, possivelmente as instruções voltadas apenas para limitações de tempo, por exemplo, não propiciaram maior foco na forma. Além disso, não é comum que seja disponibilizado tempo de planejamento em contexto de teste. Os aprendizes podiam não estar familiarizados com a disponibilidade de tempo para planejamento e, assim, e não souberam como usá-lo de modo eficaz. A percepção dos aprendizes de que o tempo de planejamento foi benéfico para a realização da tarefa, e ainda assim não tenham obtido melhores resultados de fluência, complexidade e acurácia, revela que possivelmente todas as tentativas de melhorar o desempenho foram ineficazes. Assim, a pesquisa sugere que treinar os aprendizes com estratégias para melhor uso do tempo de planejamento em contexto de teste pode impactar o desempenho.

Tavakoli e Skehan (ELLIS, 2005) implementaram o planejamento pré-tarefa em diferentes níveis de proficiência e estruturas de tarefas. Metade dos participantes realizou a tarefa sem planejamento e a outra metade com planejamento, para a qual foi disponibilizado 5 minutos. A tarefa correspondia a uma sequência de imagens, a partir da qual os participantes deveriam desenvolver uma narrativa. Os 80 participantes apresentavam dois níveis de proficiência: básico e intermediário. A estrutura da tarefa era uma variável, de modo que todos os aprendizes realizaram as quatro tarefas. A partir disso, a análise considerou o desempenho em fluência, acurácia e complexidade.

Os resultados de acurácia sugerem que as duas tarefas menos estruturadas contrastam com as duas tarefas mais estruturadas, no entanto, há pouca diferença dentro de cada par. Desse forma, a estrutura da tarefa influencia os efeitos do planejamento em acurácia. Além disso, os resultados também indicaram uma relação entre acurácia e complexidade, em contraste aos achados de pesquisas anteriores, sugerindo que uma linguagem mais precisa foi também mais complexa. Apesar dos resultados distintos, essa associação entre acurácia e complexidade confirma que ambos são aspectos relacionados à forma.

Através do planejamento o aprendiz poderá focar sua atenção tanto na produção de sentido quanto nas formas gramaticais utilizadas. Ainda sobre isso, Ellis (2005) afirma:

proporcionar aos alunos a oportunidade de planejar o desempenho de uma tarefa constitui um meio de alcançar o foco na forma pedagogicamente. Ele reduz as limitações de sua memória de trabalho, permitindo aos alunos a "janela cognitiva" necessária para atender à forma enquanto eles estão preocupados principalmente com a mensagem. Em outras palavras, o planejamento cria um contexto no qual os aprendizes têm a oportunidade de mapear a forma sobre o significado, acessando o conhecimento linguístico que ainda não está automatizado (Ellis, 2005, p.10)⁸.

Para a psicolinguística, o foco na forma (FonF) refere-se aos processos mentais de atenção seletiva à forma linguística na tentativa de se comunicar (ELLIS, 2005). Assim, o FonF tende a acontecer na tarefa de tradução não por orientação do professor, mas porque pela natureza da tradução o aprendiz tende a refletir na forma dos enunciados para atingir a comunicação. Ellis (2005) ressalta ainda a importância do planejamento em tarefas com focadas, ou seja, que evidenciem aspectos estruturais da língua como recurso para a aprendizagem:

“Para obter evidências dos efeitos do planejamento de tarefas em características linguísticas específicas, é necessário direcionar características específicas para o estudo. Isso não pode ser prontamente alcançado por meio dos tipos de tarefas desfocadas, que caracterizaram pesquisas de planejamento de tarefas até o momento. Entretanto, pode ser alcançável através do uso de tarefas focadas. Enquanto tarefas fora de foco permitem aos alunos escolherem uma gama de estruturas, tarefas focadas induzem os alunos a utilizar estruturas específicas” (Ellis, 2005, p.28)⁹.

Nesse contexto, as tarefas de tradução podem proporcionar o foco na forma, chamando a atenção do aluno para a produção de sentido. Santoro (2011) afirma que a atividade de tradução dá ao aprendiz um papel ativo, pois é ele que precisa definir, analisar e escolher para poder transpor um texto de uma língua a outra. Propomos, assim, não apenas o planejamento pré-tarefa como estratégia para o desempenho a acurácia, mas o planejamento realizado em díades. Partimos do pressuposto de que o esforço colaborativo dos aprendizes e seus

⁸ Tradução original: “Providing learners with the opportunity to plan a task performance constitutes a means of achieving a focus-on-form pedagogically. It mitigates the limitations of their working memory by allowing learners the 'cognitive window' needed to attend to form while they are primarily concerned with the message conveyance. In other words, it creates a context in which learners have the opportunity to map form onto meaning by accessing linguistic knowledge that is not yet automatized” (Ellis, 2005, p.10).

⁹ Tradução original: “To obtain evidence of the effects of task planning on specific linguistic features it is necessary to target specific features for study. This cannot be readily achieved by means of the kinds of unfocused tasks that have figured in task planning research to date. However, it may be achievable through the use of focused tasks. Whereas unfocused tasks allow learners to choose from a range of forms, focused tasks aim to induce learners to use specific forms” (Ellis, 2005, p.18).

interlocutores em elaborar o discurso pode desenvolver o processo de construção do discurso. Assim, o aprendiz parte do discurso do interlocutor para elaborar enunciados que não conseguiria por conta própria. (ELLIS, 2003. p.48) Além disso, o autor afirma que o desenvolvimento se manifesta primeiro na interação social e, posteriormente, internamente no aprendiz. Para Lightbown e Spada, (2002) a construção social é condição necessária para o desenvolvimento da língua. Todo desenvolvimento cognitivo surge de interações sociais entre indivíduos ou meios. Nesse aspecto, Guará-Tavares (2008, p 17) também destaca que, embora o planejamento seja essencialmente um processo cognitivo inerente ao ato de falar, ele evolui para um processo metacognitivo quando é usado estrategicamente pelo aprendiz.

Destaco aqui a relevância do planejamento pré-tarefa no processo de execução da tarefa não simplesmente como meio para obtenção de melhor desempenho, mas considerando a perspectiva do processo como meio para a aprendizagem. Retomamos, então, o planejamento como atividade de solução de problemas, uma vez que o aluno é desafiado a atingir um objetivo comunicativo. É necessário encontrar soluções para as incertezas durante a pré-tarefa. É então que o aluno é envolvido no processo metacognitivo, conforme mencionado por Guará-Tavares (2016). O processo metacognitivo durante o planejamento refere-se às reflexões do aluno a respeito de suas próprias escolhas linguísticas, ou seja, reflexões sobre o próprio processo cognitivo. Tais reflexões ficam evidentes durante o planejamento pré-tarefa em díades. Nessa etapa é possível, portanto, considerar a tarefa de tradução não somente a partir de seu produto final. Os dados presentes nos processos metacognitivos podem fornecer informações importantes a respeito das potencialidades da tarefa. Ressaltamos, entretanto, que para fins de delimitação da pesquisa, o presente estudo concentra-se apenas na análise dos dados contidos nas tarefas, com o objetivo de analisar o desempenho da acurácia dos participantes.

Vale ressaltar ainda que, na maioria dos estudos, as tarefas utilizadas foram narrativas. Contudo, nenhum destes estudos, até então citados, fez uso de tarefas envolvendo tradução. Recentemente, D'Ely e Guará-Tavares (2018) conduziram um estudo sobre o impacto do planejamento pré-tarefa e do planejamento colaborativo para repetição no desempenho oral em uma tarefa de tradução. Alunos de nível intermediário de Inglês planejaram uma tarefa de tradução de um comercial e após o desempenho na tarefa tiveram seções de instrução e repetiram a tarefa. Assim, os participantes foram orientados a traduzir um vídeo de um minuto, referente a um comercial brasileiro das sandálias havaianas. Desse modo, a tradução deveria ser realizada do português para o inglês. Após assistir ao vídeo, os aprendizes receberam o roteiro e foram solicitados a planejar oralmente díades, por um

período de 15 minutos. Após o planejamento, cada participante gravou sua tradução de modo individual. Ao final, foi realizado um questionário pós-tarefa para compreender as percepções dos participantes sobre a tarefa realizada. Em um segundo encontro, os participantes ouviram suas performances e puderam analisar seu desempenho e verificar aspectos que poderiam ser melhorados. Ao final dessa etapa, todos puderam compartilhar impressões sobre seu desempenho e a tarefa realizada.

Na terceira etapa, os participantes assistiram vídeos comerciais semelhantes em português e em inglês, discutiram o gênero comercial e refletiram sobre a tarefa a partir da perspectiva de gênero. Eles esclareceram dúvidas sobre vocabulário e gramática. No quarto encontro, os participantes puderam ler novamente suas transcrições e verificar onde e como poderiam melhorar. Além disso, também assistiram a vídeos comerciais semelhantes em inglês e português, traduzidos por falantes fluentes. No quinto e último encontro, os participantes tiveram dois minutos para planejar a repetição da mesma tarefa. Durante a tarefa, eles poderiam utilizar a tradução previamente modificada. Ao final, os aprendizes responderam a um questionário pós-tarefa. Foram analisados aspectos de fluência, complexidade e acurácia.

Os resultados apresentaram a acurácia como único aspecto com ganhos significativos a partir do planejamento para repetição. Assim, quando submetidos a uma condição de planejamento para repetição, os participantes tendem a priorizar a precisão, o que implica no foco da forma. Os ganhos em acurácia são, então, explicados a partir de algumas perspectivas. Considerando o planejamento como ferramenta que proporciona a oportunidade de refletir sobre o desempenho, corrigir erros, ouvir falantes fluentes, discutir com os colegas e ter a orientação do professor, tal condição de planejamento propiciou o foco na forma.

O segundo ponto relaciona-se ao fato de que, nas tarefas de narrativas utilizadas em pesquisas anteriores os participantes tinham a liberdade de utilizar as estruturas que desejassem para elaborar o discurso. Já a tarefa de tradução exigiu dos participantes o uso de estruturas e itens lexicais específicos, o que pode ter levado os alunos a se concentrarem em produzir uma linguagem mais precisa, uma vez que não estavam totalmente livres para produzir. As autoras sugerem, assim, que as tarefas de tradução podem ser utilizadas em sala de aula para promover a acurácia na fala em língua estrangeira.

Além disso, o estudo de Guará-Tavares e D'Ely (2018) destaca que o resultado de tarefas já realizadas indica que os aprendizes tendem a evitar o uso de estruturas novas ou desconhecidas. Nesse âmbito, tarefas de tradução podem não só evitar essa fuga, como também contribuir para a internalização de uma estrutura já vista em uma outra circunstância

em sala de aula. Sobre isso, Guará-Tavares e D'Ely (2018) ainda destacam:

A fim de traduzir estruturas linguísticas específicas que eles não conhecem, os alunos devem procurar, estudar, pedir ajuda e feedback para que possam usar a linguagem necessária para realizar a tarefa. As tarefas de tradução podem ser mais eficazes para promover a precisão, o que parece ser a dimensão linguística mais desafiadora para aprimorar, como consequência do planejamento de tarefas.

O estudo sugere as potencialidades das tarefas de tradução em promover um melhor desempenho da acurácia linguística. Considerando os resultados de D'Ely e Guará-Tavares (2018), o objetivo do presente estudo é analisar o impacto do planejamento de uma tarefa de tradução na acurácia da produção oral em LE. Por esse motivo, faz-se necessário discorrer sobre o processo de produção de fala na realização de tarefas.

2.3 Modelos de produção de fala nas tarefas de tradução oral

A produção oral é elemento fundamental no aprendizado de uma LE, bem como as demais habilidades da língua. A fala, no entanto, é colocada por muitos alunos como uma das habilidades mais desafiadoras de serem desenvolvidas (UR, 1995). Esse foi o motivo pelo qual optamos pelo desenvolvimento da tarefa por produção oral.

Na perspectiva psicolinguística, Levelt (1989) apresenta a fala como uma habilidade cognitiva complexa, que envolve estágios e sub-estágios. A partir disso, o linguista propõe um modelo de produção de fala em língua materna, com o intuito de compreender os processos envolvidos na fala. Partindo do conceito de que a fala é produzida a partir do processamento de informações, Levelt (1989) considera quatro componentes essenciais que corroboram nesse processo: conceitualizador, formulador, articulador e sistema de compreensão de fala.

O conceitualizador corresponde ao estágio de planejamento pré-verbal, que promove a retomada de todo o conhecimento prévio referente ao tópico do discurso. Esse estágio acontece a nível de macroplanejamento e microplanejamento. Isso corresponde à delimitação das ideias do indivíduo a partir de um contexto mais geral. O resultado desse processo, que é a mensagem pré-verbal, é o insumo para o formulador.

O formulador é responsável por traduzir a mensagem pré-verbal em estrutura linguística, através de dois subprocessos: a codificação gramatical e a codificação fonológica. A codificação gramatical representa a retomada da unidade lexical apropriada e da informação semântica e sintática. Além das escolhas gramaticais, o indivíduo constrói um plano fonético e articulatorio para produzir o discurso, o que compreende a codificação fonológica.

O produto do formulador, que é esse plano fonético e articulatorio, é o insumo para o

articulador. No articulador acontece a execução do plano fonético em discurso manifesto. Junto a esses componentes, o sistema de compreensão de fala é responsável pelo monitoramento interno e manifesto. Esse monitoramento acontece quando o falante detecta problemas de sentido ou forma, o que pode acontecer tanto mentalmente (ou seja, mesmo antes da execução da fala) quanto no momento da fala propriamente dita.

Bock e Levelt (1994) também propõem dois subprocessos na codificação gramatical: processamento funcional e processamento posicional. No processamento funcional há a seleção lexical e a atribuição dos papéis sintáticos. No processamento posicional ocorrem os mecanismos de ordenação de frases e inflexão de palavras.

Apesar da distinção desses processos, Levelt (1989) destaca que os componentes devem funcionar em paralelo. Para explicar esse fenômeno, o linguista, então, introduz os conceitos de planejamento, controle e automaticidade.

O processo é desencadeado a partir do planejamento, em que o falante decide o que comunicar. Isso o leva a tomadas de decisões referentes a escolhas lexicais e mapeamento gramatical do que foi pré-planejado. O controle refere-se à atenção que demandam os processos de monitoramento e geração da mensagem. Apesar disso, no processo como um todo, todos os componentes devem ser automáticos. Assim, a falta de controle no formulador e no articulador é a causa de erros de fala na performance de falantes fluentes em língua materna (LEVELT, 1995). Desse modo, é a automaticidade que permite que os componentes funcionem em paralelo, o que, por sua vez, constitui a principal condição para a fala fluente ininterrupta (LEVELT, 1982 p.2)

É preciso considerar, no entanto, que os processos de produção de fala da língua materna, a qual é bastante automatizada, e da língua estrangeira devem ocorrer sob uma perspectiva distinta. Isso porque na produção de língua estrangeira: (1) o conhecimento da LE não é completo, (2) a fala em LE é mais hesitante, com frases mais curtas e deslizos da língua, (3) a LE pode carregar traços da língua materna; (4) falantes proficientes podem separar um ou mais idiomas quando assim quiserem (POULISSE, 1997). Assim, a produção oral da LE não se dá de modo automático, pelo contrário, requer bastante esforço por parte dos aprendizes. Por esse motivo, é necessário tratar de conceitos de produção de fala especificamente no contexto de LE.

Baseados no modelo de Levelt (1989), alguns modelos de produção de fala em LE foram desenvolvidos (GREEN 1986, DE BOT 1992, POULISSE e BONGAERTS 1994). Desses, citaremos apenas De Bot (1992), o qual considera os processos de geração de mensagem e codificação gramatical.

Considerando o modelo de De Bot (1992), é no conceitualizador que acontece a escolha da língua que será usada no discurso. É nessa etapa também que, após definida a língua, o falante faz a delimitação das unidades lexicais necessárias para a situação. No formulador há a delimitação da linguagem específica e a codificação gramatical. De Bot (1992) discute também sobre o processo de troca de códigos nessa etapa. O articulador atua no momento em que há a produção manifesta do discurso. Entretanto, o linguista sugere que no nível do articulador um único plano é executado. Daí é possível compreender as interferências da língua materna na produção oral da LE.

Nesse âmbito, fica evidente uma maior complexidade nos processos de produção de fala em língua estrangeira, se comparados à produção de fala em língua materna. Ainda sobre esse aspecto, D'Ely (2008) destaca:

“Será, então, o grau de automaticidade em cada um dos componentes de processamento, somado ao grau de conhecimento linguístico do falante na L2, que permitirá que todo o sistema funcione com sucesso. Em L2, todos os componentes de processamento exigem maior atenção do que em L1 e, portanto, o grau de controle afeta o ritmo de fala” (D'ELY, 2008, p.23).

Assim, apenas o conhecimento do sistema linguístico de uma língua não é suficiente para a realização da produção oral. É preciso que os processos da fala estejam automatizados. Entretanto, quando se trata de um aprendiz de LE, esses processos ainda não estão automatizados e, portanto, demandam bastante atenção por parte do aprendiz. Isso fica evidenciado na fala através de alterações no ritmo, e deslizes linguísticos e fonéticos.

Essas colocações geram, portanto, um questionamento a respeito de como promover no aprendiz o equilíbrio entre a automaticidade dos componentes de processamento da fala com o conhecimento linguístico, de modo a gerar um discurso coerente em forma e sentido. É exatamente nessa perspectiva que propomos o uso de tarefas de tradução oral, partindo da hipótese de que a junção desses três elementos (tarefa, tradução, fala) pode interferir no desempenho do aluno, podendo contribuir na elaboração de um discurso coerente e preciso.

Lucindo (2006, 2012) apresenta não apenas a importância da produção oral em sala de aula, mas a tradução oral como estímulo para o desempenho da audição e da fala. Lucindo (2006, p.7) reforça:

Com os exercícios de tradução oral, os estudantes podem melhorar a audição (quando traduzem para LM) e a fala (quando traduzem para a LE) (PEGENAUTE, 1996). Acreditamos que estes exercícios de tradução oral deveriam ser mais estimulados em sala de aula, já que freqüentemente o aluno tem que traduzir para colegas ou familiares o que diz determinada música, determinado anúncio, etc.

E, uma vez que a presente pesquisa considera o uso de tarefas de tradução como potencial recurso no desempenho da precisão gramatical, delimitamos ainda mais a correlação entre tradução, fala e acurácia. A partir disso, Guará-Tavares (2008, p.10) pontua:

Bock e Levelt (1994), bem como Bock (1995) reconhecem a codificao gramatical como o corao do sistema de produo da fala, desde que sirva como uma ponte entre a mensagem (significado) e a codificao fonológica (som).¹⁰

Assim, não há possibilidade de produo de fala sem a codificao gramatical. Apenas através dos recursos linguísticos  possível produzir um discurso verbal. Como destaca Guará-Tavares (2008), o sistema linguístico não compreende o fim, mas a ponte que conecta a mensagem ao discurso manifesto. Nesse sentido, a acurácia tem relao direta com a comunicao. Por um viés, tomando a língua inglesa como exemplo,  possível questionarmos a possibilidade de a comunicao ser efetivada sem a precisão nas estruturas linguísticas, o que pode ser passível de acontecer. Entretanto, se pensarmos o inglês como língua Franca, levando em considerao que há mais falantes não-nativos do que falantes nativos de inglês, a comunicao sem a precisão linguística pode não ocorrer de modo eficaz. Isso porque, uma vez que os processos de produo de fala ainda não estão automatizados, o aprendiz tende a partir do seu conhecimento prévio, ou seja, das estruturas da própria língua para elaborar seu discurso em língua estrangeira, conforme já mencionado em seoes anteriores. (SPERBER e WILSON, 1998; LARSEN-FREEMAN, 2004; BRANCO, 2009; SANTORO, 2009). Assim, durante o processo de produo oral, na etapa da codificao gramatical as escolhas linguísticas podem sofrer interferência da língua materna. Portanto, considerando que falantes nativos de diferentes línguas podem elaborar seus discursos em LE tomando como base a própria LM, o discurso elaborado pode se tornar incompreensível para o ouvinte, impossibilitando a comunicao.

Desse modo, a codificao gramatical  condio básica que permite o falante expressar suas intenoes. E, assim, tmbm alicerçados nos conceitos teóricos de produo da fala, vemos como a produo oral está muito associada ao uso das estruturas linguísticas. Novamente, consideramos a gramática como meio para atingir a comunicao.

Nesse ponto, o planejamento pr-tarefa pode se inserir como mais um recurso com potencial para auxiliar na automatizao dos processos e, conseqüentemente, no

¹⁰ “Bock and Levelt (1994) as well as Bock (1995) acknowledge grammatical encoding as the heart of the speech production system since it serves as a bridge from message (meaning) to phonological encoding (sound)” (Guará-Tavares, 2008, p.10).

desenvolvimento da produção oral em LE. Para Levelt (1989), o planejamento é um processo cognitivo inerente ao ato da fala. Já para a abordagem por tarefas, o planejamento é conceituado como um processo que pode ser submetido à manipulação pedagógica. Assim, considerar o planejamento um processo consciente e que pode ser manipulado pedagogicamente, faz o processo qualitativamente diferente do planejamento conceituado no modelo de produção de fala (D'ELY, 2008).

É importante, portanto, evidenciar o planejamento pré-tarefa não como processo no ato da fala, mas como recurso pedagógico que pode contribuir para o desempenho oral. Retomando o conceito de capacidade de atenção limitada, Foster e Skehan (1999) afirmam que o equilíbrio dessa capacidade pode ser alterado quando há a oportunidade de planejar antes de tarefas orais, de modo que a preparação durante o planejamento pode amenizar o peso atencional subsequente.

Em uma pesquisa sobre a implementação de tarefas orais em LE, D'Ely e Mota (2004) investigaram as atividades orais realizadas na aula de LE, a condução e a percepção do professor sobre essa habilidade. A análise aponta que a expressão oral é usada como um instrumento geral para alcançar diferentes objetivos, ou seja, não é tratada de modo específico com propósito comunicativo. Nesse estudo, as pesquisadoras destacam, segundo Skehan (1998), como o processo de produção oral é influenciado por fatores cognitivos, linguísticos e situacionais.

Ainda, D'Ely e Mota (2004) observaram que a professora e os aprendizes participantes da pesquisa obtiveram melhor desempenho na produção oral quando: (1) tiveram tempo para planejar o que seria dito, (2) houve desempenho repetido de uma mesma tarefa, (3) houve situações que levaram o aluno ao auto-monitoramento, à avaliação e à reflexão acerca do desempenho.

Esses resultados reforçam os direcionamentos da presente pesquisa na elaboração e desenvolvimento da tarefa de tradução oral. Com base nisso, o primeiro estágio da tarefa realizada compreende o planejamento. Nesse processo, os alunos são submetidos ao auto-monitoramento e a reflexões sobre a tarefa realizada.

Na seção seguinte são destalhadas as etapas da metodologia empregada na pesquisa.

3 METODOLOGIA

Inserido na área de Estudos da Tradução, esse estudo representa uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo e exploratório, uma vez que a proposta compreende a

identificação de fenômenos, bem como o esclarecimento de fatos referentes às tarefas de tradução no ensino de línguas. Quanto a abordagem, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Participaram da pesquisa 10 alunos inseridos em um curso livre de Inglês, os quais foram submetidos a realização de tarefas de tradução oral que envolveram as estruturas linguísticas específicas, para fins de análise.

Ressalto que todos os procedimentos metodológicos da pesquisa foram desenvolvidos em acordo à resolução 510/16, a qual trata das normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, considerando a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC), conforme Parecer/2.906.068 (ANEXO).

3.1 Objetivos

GERAL:

1. Investigar as contribuições do planejamento pré-tarefa no desempenho da acurácia em língua estrangeira, através da realização de uma tarefa de tradução oral.

ESPECÍFICOS:

1. Investigar se o planejamento pré-tarefa proporcionou melhores resultados na elaboração das estruturas do verbo modal no passado.
2. Verificar ganhos gerais na acurácia da produção oral dos alunos, considerando a produção de sentido, a partir do planejamento pré-tarefa da tarefa de tradução.

3.2 Questões da pesquisa

Partindo da perspectiva de que tarefas de tradução podem ser ferramentas eficazes no desempenho das estruturas linguísticas e, com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa, levanto os seguintes questionamentos:

1. O planejamento pré-tarefa vai gerar ganhos no desempenho do verbo modal no passado produzido pelos participantes?
2. O planejamento pré-tarefa leva a ganhos gerais em acurácia na tarefa de tradução oral?

3.3 Contexto e participantes

Os dados da pesquisa foram coletados no curso de idiomas Centro de Línguas Estrangeiras (CLEC). O curso fica localizado na cidade de Fortaleza (CE), nas proximidades da Universidade Federal do Ceará (UFC) e a outras instituições de educação básica. Por esse motivo, a maior parte dos alunos são jovens entre 15 a 29 anos. O curso foi fundado em 1998, disponibilizando cursos regulares de Inglês, Francês, Espanhol, Italiano e Alemão. No período da coleta de dados, o curso contava com aproximadamente três mil alunos matriculados. A instituição é também o local em que exerço a docência em inglês, onde também observei entre os aprendizes muitos dos fenômenos mencionados durante a pesquisa.

O curso de Inglês é composto por nove semestres de estudos. Os dois primeiros semestres compreendem o nível básico. Os semestres 3 e 4 correspondem aos níveis pré-intermediários. Os semestres 5 e 6 consistem nos níveis intermediários. Os semestres 7 e 8 correspondem aos níveis intermediário-avançados. O semestre 9 consiste no nível avançado.

O livro didático adotado pelo curso de inglês compreende a série Open Mind, de Tim Bowen, Mickey Rogers, Joanne Taylore-Knowles e Steve Taylore-Knowles, pela editora Macmillan. As aulas compreendem três horas semanais, podendo ser dois dias na semana, ou apenas uma vez na semana com as aulas em sequência.

Os participantes da pesquisa foram 10 alunos inseridos em turmas de semestre 6 do curso de Inglês. A escolha de delimitação do público deveu-se às restrições de tempo para coleta de dados, análise e escrita da pesquisa. Ainda assim, um grupo de 10 participantes pode fornecer dados relevantes, apresentando os fenômenos que acontecem na tarefa de tradução oral. A expectativa é que os alunos tenham domínio do nível intermediário B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), conforme o quadro a seguir:

<p>B1 Intermediário</p>	<p>É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e padronizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.</p>
------------------------------------	---

Fonte: Quadro europeu comum de referência para línguas (2001).

Ressalto que o uso da tradução não está limitado aos níveis iniciais do aprendizado. Em níveis mais avançados é possível abordar estruturas linguísticas mais complexas e expressões na língua alvo. Ainda, de acordo com Widdowson (1979), conforme citado por Romanelli (2009, p.212-213):

Até nos níveis mais avançados, a tradução pode ser utilizada, mas somente mediante exercícios que não envolvam a estrutura gramatical de superfície, mas sim aquela de nível profundo, como quando se deseja estabelecer uma equivalência semântica ou pragmática entre as duas línguas.

Baseados nesses conceitos, foram definidos os critérios para a escolha dos participantes da análise. A perspectiva é analisar a produção da estrutura gramatical a partir dos níveis de compreensão semântica dos alunos, e da percepção das diferenças entre língua materna e língua alvo. Por esse motivo, é interessante que os participantes estejam inseridos em níveis intermediários ou avançados da aprendizagem.

Os participantes foram submetidos a um questionário biodata, de modo a traçar o perfil desses alunos, considerando os seguintes aspectos: idade, período da vida que começaram a estudar a língua inglesa, grau de dificuldade de realização de tarefas orais e grau de dificuldade de apreensão das estruturas linguísticas.

3.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram um questionário biodata (APÊNDICE D), conforme já apresentado, duas tarefas de tradução oral (APÊNDICE C), e dois questionários pós-tarefa (APÊNDICES E e F), utilizado ao final de cada tarefa realizada.

As tarefas inserem-se na categoria de narrativa baseada em figuras (Foster e Skehan, 1996). Ambas se tratam de uma tradução oral referente a uma narrativa escrita em português e sua respectiva sequência de imagens. O primeiro texto apresenta a estória de um casal que, em comemoração ao aniversário de casamento, sai para jantar em um restaurante. A esposa começa a reclamar. Então, o marido imagina ações que gostaria de fazer com a esposa em resposta às reclamações. O texto é narrado no passado. Assim, o marido, ao expressar seus pensamentos, revela ações que queria ter feito com a esposa.

O segundo texto apresenta o caso de John, que se apaixonou por Mary. Na tentativa de conquistá-la, ela leva vários presentes para Mary. Ela, no entanto, continua sem se interessar por John. Ele, então, reflete sobre o que ele deveria ter feito para conquistá-la.

As figuras utilizadas foram extensivamente testadas em estudos prévios relacionados a execução de tarefas e planejamento pré-tarefa (D'ELY, 2006; GUARÁ-TAVARES 2006, 2016; WEISSHEIMER, 2007), o que justifica seus usos na elaboração das tarefas na presente pesquisa. Dessa forma, os textos serão utilizados na implementação de duas tarefas de tradução oral: a primeira sem planejamento, e a segunda com tempo de planejamento pré-tarefa. Haverá também a aplicação de questionários pós-tarefa para análise das dificuldades linguísticas e foco dos participantes, os quais serão realizados ao final de cada tarefa.

Esqueda, Oliveira e Jesus (2011, p.270) destacam que a tradução de língua materna para LE é uma atividade mais complexa, se comparado a tradução para língua materna. No entanto, os exercícios de tradução devem ser adaptados ao nível de conhecimento dos alunos. Nessa perspectiva, o texto desenvolvido para as tarefas foi elaborado com base em estruturas gramaticais já familiares aos participantes, a partir dos conteúdos contidos no livro didático do curso. Assim, foi possível fazer a análise do desempenho da acurácia dos participantes em estruturas específicas, as quais serão mencionadas posteriormente.

A realização das tarefas será registrada através de gravação de áudio, como recurso para a análise das traduções e do desempenho oral.

3.5 Procedimentos

Conforme já mencionado, os participantes da pesquisa foram 10 alunos matriculados no semestre 6 do curso regular de inglês, podendo ser considerados de nível intermediário de domínio da LE. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento (APÊNDICE A). Os procedimentos da pesquisa seguiram a sequência apresentada na tabela a seguir.

Quadro 1: Procedimentos de implementação das tarefas

	Tarefa 1 (tarefa sem planejamento)	Tarefa 2 (tarefa com planejamento)
	- Aplicação do questionário biodata.	- Apresentação das instruções para a realização da tarefa.

Etapas de implementação das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das instruções para a realização da tarefa. - Realização da tarefa de tradução oral sem tempo limite de execução. - Aplicação do questionário pós-tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento pré-tarefa em díades por um período de 20 minutos. - Realização da tarefa de tradução oral sem tempo limite de execução. - Aplicação do questionário pós-tarefa.
-------------------------------------	--	---

Cada participante foi submetido à realização de duas tarefas de tradução oral (APÊNDICE C). As tarefas foram realizadas em duas salas de aula disponibilizadas pela instituição de ensino em que os participantes estavam matriculados. Os participantes atuaram voluntariamente, em horários anteriores ou posteriores às aulas. Todas as tarefas foram realizadas aos sábados, dia em que os participantes estavam disponíveis, uma vez que compreendia o dia das aulas no curso. Assim, considerando a limitação de tempo e salas, as tarefas foram realizadas de modo alternado, com um intervalo de 15 dias entre a realização das duas tarefas. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, os nomes dos mesmos foram substituídos por letras e números. Também, de modo a evitar familiaridade com a tarefa, os textos e imagens foram contrabalanceados entre os participantes.

Inicialmente, os participantes responderam ao questionário biodata, conforme apresentado na tabela 1. Em seguida, para a realização da tarefa 1, foi entregue a cada participante individualmente a narrativa com sua sequência de imagens. As instruções foram lidas junto à cada participante, de modo a evitar possíveis incompreensões. Após a leitura das instruções, a pesquisadora retirava-se da sala para a realização da tradução oral da narrativa. Não foi determinado um tempo limite para a execução tarefa, de modo que cada participante teve autonomia para realizá-la no tempo necessário. Entretanto, pela análise dos áudios, essa primeira tarefa variou de 3 a 8 minutos para conclusão. Ao final da tarefa, cada aluno foi solicitado a preencher um questionário referente a suas impressões e questões sobre o que fora realizado.

Para a realização da tarefa 2, em díades, os participantes receberam uma nova sequência de imagens com a respectiva narrativa em português. Novamente, foram lidas as instruções da tarefa. Nas instruções, não foram apresentadas orientações específicas de como utilizar o tempo do planejamento, de modo que os participantes foram apenas orientados a

planejar a tradução da narrativa apresentada. Já com o material da tarefa, as díades tiveram 20 minutos para planejar a tradução oral da narrativa.

Nas pesquisas sobre planejamento o tempo de 10 minutos tem sido considerado ideal (GUARÁ-TAVARES, 2009); porém, estudos envolvendo tradução tem demonstrado que é necessário mais tempo para planejar (D'ELY e GUARÁ-TAVARES, 2018; SALES, 2016). Durante o planejamento aos pares, toda a interação dos alunos foi gravada em áudio para analisar se o planejamento propicia foco nas estruturas gramaticais. Destaco, no entanto, que a análise dos processos durante o planejamento pré-tarefa não compreende o objetivo da presente pesquisa.

Após o tempo de planejamento, cada participante, em salas diferentes, realizou a tradução oral individualmente da narrativa. Finalmente, os participantes responderam a um questionário pós-tarefa para analisar suas dificuldades linguísticas e percepções sobre a tarefa realizada após o planejamento.

3.6 Critério para a análise de dados

Considerando o principal objetivo da presente pesquisa, a análise dos dados se concentrou na verificação do uso das estruturas linguísticas produzidas pelos participantes. De modo específico, as duas narrativas continham sentenças com verbos modais no passado. Baseado no uso dessas estruturas, verificamos o desempenho da acurácia dos participantes. Além disso, considerando o propósito da tarefa voltado para a produção de sentido, verificamos também a tradução produzida como um todo, a fim de compreendermos se a tarefa foi cumprida com êxito, através da transmissão da mensagem. Embora todo o processo de planejamento tenha sido registrado em gravação de áudio, a análise dos processos que ocorrem durante o planejamento não faz parte do escopo deste estudo, uma vez que nosso objetivo está na análise do desempenho da acurácia apresentada nas traduções.

Assim, a produção oral dos alunos foi medida em níveis específicos e gerais (ELLIS, 1987, 2005). De modo específico, foi verificada a elaboração das sentenças com os verbos modais no passado, como delimitação para análise das estruturas linguísticas.

Hurtado Albir (1998b, apud LUCINDO 2006, p.7) propõe que os exercícios de tradução incluam interesses linguísticos e extralinguísticos, como palavras polissêmicas, falsos amigos e estruturas particulares de expressão da língua estrangeira

Os verbos modais no passado são utilizados para hipóteses, ou seja, para falar de

situações no passado, mas que não aconteceram de fato. Os verbos modais no passado são *could have*, *should have* e *would have*. Todos esses verbos modais são seguidos de verbos no particípio passado. Desses, analisamos o uso de *should have* e *would have* nas tarefas realizadas.

Assim, no texto 1 a narrativa apresenta a história de um casal que sai para jantar em um restaurante, em comemoração ao aniversário de casamento. A partir das reclamações da esposa, o marido irritado começa a se imaginar em ações que gostaria de fazer com a esposa, mas não pôde. Para cada ação haverá também a hipótese de um resultado. Isso determina o caráter hipotético da situação e, portanto, o uso do terceiro condicional, a partir do modal *would have + past participle*. Como exemplo, apresentamos a seguinte frase contida no texto 1:

If the husband had hit her head, she **would have gone** to the hospital.

O texto 2 apresenta a história de John que, apaixonado por Mary, pensa em presentes que podem agradá-la e fazê-la se apaixonar por ele. John reflete sobre o que deveria ter feito para conquistar Mary. Aqui temos o uso principal do modal *should have + past participle*. Como exemplo, apresentamos a seguinte frase contida no texto 1:

I should have brought a bigger gift for Mary.

Assim, foram adequadas as sentenças que continham os três elementos da estrutura de modais no passado: *verbo modal + have + past participle*. Foram analisadas 6 sentenças que apresentam essas estruturas em cada texto, uma vez que essa corresponde à quantidade de sentenças com os modais no passado em ambos os textos. Assim, teremos a mesma proporção de sentenças analisadas nas duas tarefas.

As medidas gerais, por sua vez, consideram os erros a cada 100 palavras e porcentagem de períodos livres de erros em relação ao total de períodos produzidos. Estas medidas têm sido muito utilizadas em pesquisas prévias sobre planejamento (ELLIS, 1987; FOSTER & SKEHAN, 1996; MENHERT, 1998; SANGARUN, 2005; ORTEGA, 1999, 2005; GUARÁ-TAVARES, 2011, 2013, 2016). Assim, o cálculo para esse critério de análise considerou o número total de erros dividido pelo total de palavras produzidas. Esse resultado, multiplicado por 100, apresenta um dado percentual de erros léxico-gramaticais de cada participante.

Por fim, analisamos os questionários pós-tarefa como forma de complementação

sobre percepções, reflexões e dificuldades dos participantes durante o planejamento e durante a tarefa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os 10 participantes que realizaram as tarefas tinham entre 18 e 27 anos. Como já mencionado, as informações referentes aos participantes foram coletadas com base um questionário biodata (APÊNDICE D). Os participantes também foram questionados sobre seu contato com a LE fora de sala de aula, evidenciando o contato através de livros, artigos e vídeos em inglês. Quando questionados sobre o uso do inglês na modalidade oral fora de sala de aula, 7 participantes responderam que utilizam as vezes, enquanto 2 nunca fazem uso da língua inglesa oralmente, e apenas um afirmou o uso frequente. Uma análise dessas duas últimas perguntas evidencia o fato de que os alunos costumam receber bastante insumo (*input*) da LE, entretanto não há a produção frequente, o *output*, que segundo Swain (2001) é essencial para o processo de aprendizagem.

Considerando suas impressões pessoais, os participantes são questionados sobre a habilidade que deve ser mais estimulada durante as aulas de LE. Como resposta, 8 alunos consideram que a produção oral deva ser a habilidade mais estimulada durante as aulas, enquanto os outros 2 apresentaram a compreensão oral. Nenhum dos participantes da presente pesquisa considerou as habilidades de compreensão e produção escrita como as que devam ser mais estimuladas durante as aulas.

Quando questionados sobre a realização de atividades que envolvam tradução, 8 alunos responderam que não realizam esse tipo de atividade, enquanto 2 confirmam já ter realizado atividades de tradução. Por fim, os participantes são questionados quanto ao grau de dificuldade de falar em LE. Entre os alunos, apenas um afirmou ser fácil, alegando que o inglês possui menos regras gramaticais se comparado ao português. Três alunos afirmaram que o grau de dificuldade depende da pessoa, apresentando, portanto, resposta pouco conclusiva. Por fim, 6 alunos consideraram a produção oral um processo difícil, por demandar tempo de dedicação e prática. A partir disso, foi possível compreender o perfil dos participantes da pesquisa e suas percepções a respeito da tradução e da produção oral em LE.

Considerando a natureza oral das tarefas realizadas, a análise de dados ocorreu a partir da transcrição dos áudios das tarefas. Conforme já mencionado, na primeira etapa da coleta de dados os participantes realizaram a tradução oral de uma narrativa com sua respectiva sequência de imagens. A partir da tradução oral desenvolvida pelos participantes, foram

analisados dois pontos principais: o uso adequado das estruturas do verbo modal no passado, e a tradução como um todo, a partir da verificação do percentual de erros a cada 100 palavras. De uma perspectiva geral, os resultados do desempenho nas tarefas possibilitaram uma análise do uso adequado das estruturas analisadas, a partir da média dos resultados individuais dos participantes.

Quadro 2: Percentual médio de uso adequado do modal no passado

Média de uso do modal no passado Tarefa 1	Média de uso do modal no pasado Tarefa 2
8,2%	16,5%

Os resultados mostram que na tarefa sem planejamento o desempenho no uso adequado das estruturas analisadas foi muito baixo, mesmo se tratando de estruturas que já haviam sido apresentadas aos alunos durante as aulas do curso regular de inglês em que estão inseridos. Em contrapartida, o percentual de acertos em relação a esse aspecto dobrou na tarefa com planejamento. Assim, mesmo com percentual médio de acertos baixo, os resultados tendem a demonstrar melhorias no uso das estruturas analisadas. Tais resultados estão em concordância com estudos já realizados a respeito do impacto do planejamento no desempenho da precisão (ELLIS, 1987, 2005; CROOKES, 1989).

Possivelmente, o uso do modal no passado consistiu em uma estrutura mais complexa, dificultando o processo de monitoramento consciente durante o planejamento. Ellis (1987) destaca que ganhos em acurácia ocorrem quando há monitoramento consciente durante o planejamento, o qual só acontece em formas facilmente aprendidas (KRASHEN, 1982). Isso explica a razão pela qual o uso adequado das estruturas demonstrou ganhos, porém com um percentual ainda baixo. Assim, para se ter ganhos em acurácia é preciso considerar a complexidade do item linguístico.

Crookes (1989) apresenta a relação entre acurácia e complexidade. Considerando a capacidade de atenção limitada, é improvável que os aprendizes produzam estruturas mais complexas e sejam capazes de manter proporcional nível de precisão. Assim, quanto maior o grau de complexidade das estruturas elaboradas, menor serão as chances de precisão. Tal fato pode justificar os baixos percentuais de uso adequado do modal no passado nas duas tarefas realizadas, uma vez que se trata de uma estrutura complexa.

Contudo, é válido destacar que o percentual de acertos, embora ainda baixo, dobrou

(embora nem todos do grupo tenham apresentado ganhos) com a tarefa que envolveu planejamento. Foster e Skehan (1999) afirmam que o equilíbrio da capacidade de atenção pode ser alterado quando há a oportunidade de planejamento, de modo a amenizar o peso atencional da tarefa a ser realizada subsequentemente. Assim, mesmo com a complexidade das estruturas apresentadas, o planejamento contribuiu para a acurácia, uma vez que pôde propiciar essa redução na carga atencional, de modo a contribuir para o desempenho da tarefa.

No entanto, dado que há evidências de variação dentro do grupo, no que se segue, apresento alguns fenômenos ocorridos nos perfis individuais. Portanto, segue uma comparação dos resultados no desempenho do uso adequado dos modais nas duas tarefas realizadas, detalhando especificamente a performance de cada participante.

Quadro 3: Resultados do uso adequado do modal nas tarefas 1 e 2

Participante	Texto utilizado na tarefa 1	Uso adequado do modal no passado Tarefa 1	Texto utilizado na tarefa 2	Uso adequado do modal no passado Tarefa 2
P1	1	16%	2	50%
P2	1	0%	2	16%
P3	1	50%	2	33%
P4	1	0%	2	33%
P5	1	0%	2	33%
P6	1	0%	2	0%
P7	2	16%	1	0%
P8	2	0%	1	0%
P9	2	0%	1	0%
P10	2	0%	1	0%

Na tarefa 1, apenas três participantes realizaram pelo menos uma estrutura adequada ao verbo modal no passado. De modo mais específico, o percentual de uso adequado da estrutura por esses alunos pode ser considerado baixo, uma vez que apenas um atingiu 50% de uso apropriado. Como referência para a verificação dessas estruturas, as sentenças analisadas em cada texto foram:

Quadro 4: Sentenças com as estruturas analisadas nas tarefas

TEXTO 1	TEXTO 2
She would have gone	I should have brought
She would have gotten	I should have brought

She would have had	I shouldn't have given
He would have called	I should have made
She would have died	She would have fallen
He would have been	She would have fallen

A partir disso, verificou-se que todos os participantes utilizaram os modais em seus discursos (*should, would*) em muitas das sentenças analisadas, em ambas as tarefas. No entanto, os modais em sua maioria, não foram apresentados em sua forma no passado. Os verbos principais também oscilaram de forma. Por vezes, apresentados em forma base, e em outros momentos apresentados no passado simples. Analisando a primeira sentença com modal produzida por cada participante, conforme apresentado acima, temos as seguintes produções dos alunos:

Quadro 5: Primeira sentença com a estrutura do modal produzida na tarefa 1

P1 – She would gone	P6 – She went
P2 – She would go	P7 – I should
P3 - She would went	P8 – I should bring
P4 – She would go	P9 – I didn't bring
P5 - She would go	P10 – sentença não elaborada

O uso do modal seguido de verbo na forma base (ex. *would go*) compreende uma estrutura inserida no sistema linguístico da língua inglesa. Entretanto, seu contexto de uso associa-se a ações posteriores ao momento sobre o qual se fala, trata-se de possibilidade. O uso do modal no passado (ex. *would have gone*), por sua vez, caracteriza um fato que se realizaria no passado, uma condição ou possibilidade de um fato já passado. Por esse motivo, o uso do modal seguido de verbo na forma base (ex. *would go*), apesar de linguisticamente correto, é considerado inadequado para o contexto dos textos analisados, uma vez que apresentam situações hipotéticas. Ainda assim, muitos participantes fizeram uso dessa estrutura. Possivelmente uma comparação dos sistemas linguísticos da língua materna e da língua estrangeira, e uma busca pela correspondência formal com o intuito de atingir a correspondência de significado podem ter levado participantes a elaborar as sentenças dessa forma. Larsen-Freeman (2004) destaca que aprendizes iniciantes se apoiam na língua materna para elaborar o discurso, enquanto os mais avançados apoiam-se gradualmente na própria

língua estrangeira.

Destaco também os participantes P3 e P7, os quais tiveram desempenho reduzido na tarefa 2. Primeiramente, o fato de P7 ter apresentado índice de uso adequado da estrutura bem baixo, provavelmente caracteriza pouca conscientização da sentença elaborada. Isso fica bem evidenciado quando se analisa a tradução apresentada pelo participante.

Excertos

John was completely love for Mary. So:: think:: in when give your heart. Once:: once upon a time:: he go your house:: and (pausa) pediu:: your:: in marriage, but Mary don't care. John:: John (pausa) I don't think about this:: I:: Mary in marriage. Não sei. Of course I did. (pausa) And was:: your Marry's house with anel marriage for her. Marry don't care:: nem look for:: (pausa) John foi:: John went for your house think about this: I:: I:: should:: I should (falta de informação) marriage for Mary. So:: teve other idea. He (pausa) He:: took an gold colar// for Mary. And more Mary don't care about this. Mary don't care with the presente. John:: go for house and sad: I don't took:: I don't:: (pausa) I shouldn't (pausa) I shouldn't have given:: a :: colar for Mary. Why? So, he have other idea. [...]

Aqui, P7 evidência ter tido dificuldades desenvolvimento de estruturas. As frases oscilaram em vários tempos verbais, verbos não conjugados e uso inadequado de diversas estruturas. Isso mostra que, possivelmente durante o processo tradutório na elaboração das sentenças, P7 desenvolveu uma das frases adequadamente, no entanto, sem a percepção explícita de conhecimento das estruturas apresentadas. Tal fato também pode ser confirmado quando se verificam as frases posteriores às apresentadas, as quais também contém uso inadequado dos tempos verbais e limitações de vocabulário. Essa não compreensão metalinguística da estrutura elaborada adequadamente na tarefa 1, justifica a possível não elaboração adequada das sentenças na tarefa 2 e, portanto, a queda no resultado do desempenho.

Outro fenômeno relevante está no fato de que, mesmo sentenças que supostamente seriam semelhantes, foram produzidas de formas distintas pelo mesmo participante. Tal constatação pode configurar incertezas na elaboração das estruturas. Novamente, tal situação ocorreu em ambas as tarefas. O participante P3, por exemplo, o qual teve desempenho de 50%

na elaboração das estruturas do modal no passado na tarefa 1, apresentou oscilações na produção das sentenças.

Quadro 6: Sentenças com o modal no passado produzidas por P3 na tarefa 1

<p>=> she would went => she would have became => she would have had => would have called => would have died => would be arrested</p>
--

É possível perceber a oscilação na construção das estruturas nas duas primeiras sentenças. Isso também evidencia o processo de transição entre competência gramatical e competência comunicativa, uma vez que o participante demonstra conhecimento da estrutura do modal no passado, mas ainda apresenta limitações em seu uso. P1 também apresentou oscilações no uso das estruturas dos tempos verbais. Isso mostra que possivelmente P1 tenha conhecimento claro das estruturas, mas as mesmas ainda não foram internalizadas a ponto de serem elaboradas totalmente livre de erros. Isso fica evidente ao notar que, as sentenças elaboradas adequadamente com os modais no passado foram as últimas, o que mostra que, após várias hipóteses geradas durante a tradução, P1 chegou ao modelo que considerou mais adequado. Novamente, estamos nos referindo ao processo de competência gramatical para competência comunicativa.

Excertos

[...] So, he thought on, he thought of... ways in **win** her heart.

I should have **bring**::: I should **had** bring a marriage ring.

She didn't even::: she didn't even **looked** at the ring.

Should I have **bring** a marriage ring **to** Mary?

He **bring** a::: golden necklace to Mary.

Shouldn't I have given a necklace, a golden necklace to Mary?

I should have **bring** a::: bigger pres::: bigger gift.

John::: John **bring** a coat to Mary.

I shouldn't **had** given any present to Mary.

I should have::: **I should have made** her jealous.

If I hadn't given any present to her, she would have::: **she would have fallen** in love with me. If I have::: If I had made Mary jealous at the begining **she would have fallen in love with me.** [...]

Esses resultados de P1 e P3 também apontam para os achados de Ellis (1987), indicando o processo de variabilidade na interlíngua. De acordo com ele, essas variações de uso nas estruturas ocorrem quando aprendizes ainda estão em processo de internalização de novas estruturas, especialmente estruturas mais complexas. Assim, essas oscilações na elaboração das sentenças do modal no passado compreendem não simplesmente a dificuldade dos aprendizes em utilizar estruturas complexas, mas evidenciam a ocorrência de uma etapa no processo de aprendizagem dessas estruturas. Para verificação das traduções produzidas pelos participantes, ver APÊNDICE G.

Ainda com relação a P3, o participante foi o que teve melhor desempenho das estruturas na tarefa 1, com índice de 50% de acertos. Esse percentual nos apresenta dados mais concretos a respeito de compreensão da estrutura elaborada. Quando verificamos as sentenças com o modal no passado apresentadas pelo participante, é possível observar um processo de testagem de hipóteses que culmina na elaboração adequada da estrutura.

Assim, P3 primeiramente utiliza o *would* seguido de verbo no passado simples. Em sua segunda sentença, o *would* já vem seguido do *have*, mas ainda com o verbo principal no passado simples. Finalmente, a partir da terceira sentença o modal já é apresentado de modo adequado, seguido de verbo no particípio. Essa estrutura se repete nas duas sentenças seguintes. Isso nos revela a tomada de consciência da estrutura elaborada durante o processo de tradução.

No entanto, há uma queda no desempenho de P3 na tarefa 2. Considerando que P3 apresentou o melhor desempenho da estrutura analisada na tarefa 1, comparado aos demais participantes, o questionamento reside na compreensão do que gerou a queda no desempenho de P3 na tarefa com planejamento.

Analisando as tarefas e os questionários, foi possível chegar a algumas proposições a respeito. Em seu questionário pós-tarefa 2, P3 afirma como foi de grande relevância o tempo para planejamento. Além disso, P3 afirma que, lembrar das sugestões de P4, sua díade durante

o planejamento, foi uma das estratégias utilizadas pelo participante para sanar incertezas referentes a estruturas. A partir disso, notou-se que a troca de informações com um outro participante proporciona autoconfiança para elaborar o discurso, o que não necessariamente vem acompanhado de melhores resultados. Novamente, é possível que o processo de variabilidade na interlíngua (ELLIS, 1987) tenha influenciado a queda no desempenho de P3. Considerando o planejamento em díades, quando os aprendizes estão em processo de variabilidade da língua, ou seja, quando as estruturas conhecidas ainda não foram internalizadas culminando no seu uso adequado, são apresentadas opiniões diversas sobre as estruturas, as quais podem estar adequadas ou não. No entanto, uma vez que ambos os aprendizes apresentam incertezas sobre o uso da gramática, o que vai determinar as escolhas linguísticas desses alunos não é o caráter linguístico em si, mas a capacidade de persuadir o outro.

Possivelmente, isso foi com o que aconteceu com P3, de modo que várias estruturas sugeridas por P4 foram acolhidas por P3, mesmo que gramaticalmente inadequadas. Isso ficou também evidente durante o processo de planejamento. P3, apesar de ter se apresentado mais seguro na elaboração da tarefa 2, também pareceu ter se confundido mais na elaboração das sentenças. Esse fenômeno também nos traz uma evidência bastante relevante da influência do planejamento pré-tarefa no desempenho da acurácia. Uma vez que o planejamento proporciona maior foco na forma (ELLIS, 2005), possivelmente a percepção de lacunas e do processo de variabilidade da língua durante o planejamento promoveram insegurança no participante, uma vez que houve a tomada de consciência das limitações de uso na língua estrangeira. Já na tarefa sem planejamento, o foco dos participantes possivelmente estava mais voltado para a transmissão de significados, na tentativa de cumprir o objetivo da tarefa. Através do planejamento, os participantes podem trocar informações e solucionar problemas de tradução. Entretanto, o planejamento também promove maior reflexão das estruturas e, portanto, maior percepção de lacunas existentes nas estruturas elaboradas. Além disso, a partir das evidências de P3, é notável que não somente as estruturas adequadas são transmitidas de um participante para outro. Essa troca de informações também envolve o compartilhamento de estruturas inadequadas ou que ainda não foram sedimentadas apropriadamente pelos alunos, uma vez que os participantes estão no processo de internalização das estruturas. E é justamente esse compartilhamento de estruturas inadequadas que pode não só confundir o aluno, mas contribuir para a sedimentação de estruturas inapropriadas na língua alvo.

Assim, a partir de uma perspectiva pedagógica, uma análise comparativa do desempenho dos participantes no uso do modal no passado apresentou ganhos na tarefa com

planejamento.

Além da análise do uso do modal, foi também realizada uma análise comparativa do desempenho da acurácia considerando a tradução como um todo. Conforme já mencionado, esse desempenho foi medido pelo percentual de erros a cada 100 palavras. Assim, considerando a média de percentual de erros a cada 100 palavras nas duas tarefas, os resultados foram os seguintes.

Quadro 7: Percentual médio de erros nas tarefas 1 e 2

Média de percentual de erros a cada 100 palavras Tarefa 1	Média de percentual de erros a cada 100 palavras Tarefa 2
15,6%	13,6%

A partir da redução do percentual de erros a cada 100 palavras, os resultados revelam que, de modo geral, também houve ganhos em acurácia em uma análise léxico-gramatical das traduções produzidas. Em acordo com os resultados de Foster e Skehan (1996), a análise generalizada das produções promoveu ganhos em precisão. Especificamente por se tratar de uma tarefa de tradução, é possível que o planejamento tenha influenciado os participantes a usarem formas específicas e tenha reduzido o processamento de carga para a posterior produção da fala, conforme sugerido por Sangarun (ELLIS, 2005). Além disso, é provável que o foco na forma tenha permitido a solução de problemas através do acesso aos recursos linguísticos, e a possibilidade de monitorar o discurso e reorganizar as estruturas (ELLIS, 2005).

Entretanto, é necessário que mais pesquisas sejam realizadas a fim de verificar ganhos reais em acurácia, uma vez que a redução no percentual de erros na presente pesquisa parece ter sido pequena, e não foram conduzidos dados estatísticos para esses resultados. Foster e Skehan (1996) afirmam que uma tarefa sem conexão com a vida real pode contribuir para poucos ganhos em acurácia. Eles sugerem que o aprendiz se envolve e se esforça mais em desenvolver precisamente tarefas de cunho pessoal. Nessa perspectiva, a tarefa utilizada na presente pesquisa correspondeu à uma narrativa de caráter ficcional.

Os resultados em acurácia das traduções, como um todo, concordam com os resultados encontrados no uso adequado das estruturas. De modo geral, o planejamento contribuiu para o desempenho da acurácia. Mesmo com esses ganhos a nível de grupo, é importante destacar que nem todos os participantes apresentaram ganhos em acurácia na análise do texto como um todo.

Quadro 8: Resultados de percentual de erros nas tarefas 1 e 2

Participante	Texto utilizado na tarefa 1	Percentual de erros a cada 100 palavras Tarefa 1	Texto utilizado na tarefa 2	Percentual de erros a cada 100 palavras Tarefa 2
P1	1	6,7%	2	5%
P2	1	13%	2	8,8%
P3	1	6,9%	2	5,9%
P4	1	16%	2	9,9%
P5	1	14%	2	9,1%
P6	1	21%	2	11%
P7	2	24%	1	25%
P8	2	18%	1	21%
P9	2	24,7%	1	25%
P10	2	13%	1	16%

Em uma análise detalhada da tarefa 1, comparado com a média do grupo, evidenciam-se os seguintes resultados. P1 e P3 apresentaram desempenho consideravelmente inferior à média do grupo e, portanto, tiveram o melhor desempenho em acurácia. P2, P4, P5 e P10 apresentaram resultados bem próximos da média do grupo. Por fim, P6, P7, P8 e P9 apresentaram percentuais bem acima da média do grupo e, assim, tiveram desempenho em acurácia inferior ao restante do grupo.

Destaco que, através da análise das traduções, foi possível verificar que os erros mais frequentes dos participantes estavam voltados exatamente para a elaboração das estruturas, mais do que limitações de vocabulário. De modo mais específico, os erros estruturais mais frequentes concentraram-se exatamente nas formas do verbo modal no passado. Esses momentos no processo de produção da tradução são evidenciados por pausas, e repetições das estruturas. Isso pode evidenciar a complexidade das estruturas inseridas nos textos e, portanto, ter influenciado nos resultados de acurácia.

Excertos

If he had::: if he had did::: if he::: had::: did it, she would have became angry, really

angry. So, thought about::: hurt her head, bump in her head. But he didn't do it. If he had did it, she would have::: she would have had a terrible::: headache.

Assim, as hesitações do participante revelam as lacunas na interlíngua e a possível complexidade das estruturas apresentadas. Referindo-se à tarefa com planejamento, o percentual de erros a partir das díades mostra resultados próximos entre participantes das mesmas díades. Dessa forma, P1 e P2 obtiveram percentual de erros inferior da 10%, o que também ocorreu com P3 e P4. P5 e P6 apresentaram menos de 2% de diferença nos resultados. P7 e P8 apresentaram percentual acima de 15%, bem como P9 e P10.

Apesar de o processo de planejamento pré-tarefa não compreender o escopo da presente pesquisa, resalto aqui alguns fenômenos ocorridos durante a etapa do planejamento e que possivelmente justificam ou proporcionam melhor compreensão dos resultados. A primeira situação em destaque compreende a atuação de P1 e P2 durante o planejamento. A partir dos áudios, verificamos que não houve diálogo contínuo ou discussão a respeito da elaboração da tradução. Os participantes, de um modo geral, aproveitaram o tempo de planejamento para fazê-lo de modo individual quase que em sua totalidade, a partir da leitura silenciosa e ausência de diálogos. Apenas em momentos bem específicos, os participantes questionaram um ao outro sobre a tradução de termos para a língua inglesa. Não houve discussão sobre estruturas.

O participante P8, mesmo com o planejamento pré-tarefa, utilizou muitas palavras em língua materna durante a tarefa. O participante não conseguiu lembrar os termos que foram utilizados durante o planejamento. Tal fato evidencia-se no uso de algumas expressões durante a realização da tarefa, em destaque a seguir.

Excertos

He thought in::: **não sei, bater, esqueci**::: bateu o lustre in the restaurant in her head. But he don't do this. If he::: do this, her probably will die and he::: **teria sido preso**. Finally, he::: decided::: **jogar::: play::: não, não é play não**. Finally, he decided **não sei o que**, uma azeitona, the "azeiton" in nose the your wife. And::: she was very angry.

Através de frases como "não sei" e "esqueci", vemos que P7 teve dificuldades de lembrar os termos apresentados durante o planejamento. Conforme Ellis e Yuan (ELLIS, 2005) o tempo de planejamento pode contribuir para o processo de solução de problemas a

partir do acesso aos recursos linguísticos. Baseado nisso, é possível sugerir que, no caso de P8, a solução de problemas durante planejamento ocorreu em diálogo, a partir dos recursos linguísticos do outro participante. Provavelmente, por esse motivo, P7 não conseguiu lembrar os termos e estruturas discutidos no planejamento.

Destaco também a performance de P10. Na tarefa 1, o participante, após a leitura silenciosa do texto, recontou a história de forma resumida, partindo de suas próprias escolhas lexicais e estruturais. Questiona-se, no entanto, a tomada de decisão referente à tarefa realizada. Isso porque, possivelmente compreendendo suas limitações em elaborar as estruturas conforme apresentadas no texto, o participante partiu para uma outra possibilidade de execução da tarefa, com o intuito de atingir o mesmo fim. É preciso, portanto, considerar esse fenômeno. Como estratégia para a produção da tarefa, o participante evitou utilizar estruturas que possivelmente considerou difíceis de produzir. D'Ely e Guará-Tavares (2018) destacam que resultados anteriores de tarefas indicam que os aprendizes tendem a evitar o uso de estruturas novas ou desconhecidas. No caso desse participante, ele possivelmente evitou utilizar estruturas que não foram internalizadas, pela incerteza da produção, na tentativa de não comprometer a transmissão da mensagem. No entanto, a forma resumida em que a tradução foi apresentada, impossibilitou a transmissão de uma série de informações contidas no texto de partida que não foram apresentadas na tradução elaborada. Assim, a estratégia utilizada por P9 pôde contribuir com o seu desempenho, mas possivelmente impossibilitou a aprendizagem das estruturas que ainda não haviam sido internalizadas.

Já na tarefa 2, os alunos P9 e P10 apresentaram textos bastante sucintos, o que pode ser evidenciado na quantidade de palavras produzidas, se comparadas com os demais participantes. Tal fato pôde ser compreendido a partir da verificação dos áudios do planejamento pré-tarefa. Os dois participantes utilizaram bastante tempo do planejamento na discussão da estrutura modal no passado. Sem chegar a um resultado que parecesse adequado, P10 sugeriu que eles apenas resumissem o texto. Com dificuldades para elaborar as estruturas apresentadas no texto, P9 acolhe a perspectiva de resumir o texto. Novamente, evidencia-se o caso da variabilidade de interlíngua entre os dois participantes. Como estratégia para a solução da incerteza, ambos decidiram fazer um resumo da narrativa. É fato que, utilizar as próprias palavras pode ser um recurso eficaz para atingir o mesmo objetivo. Entretanto, a perspectiva do resumo promoveu poucas informações na tradução elaborada, de modo que a mensagem não pôde ser transmitida em sua totalidade. Mais ainda, o resumo limitou a prática de uso das estruturas, conforme se propôs com a tarefa de tradução.

Comparando os resultados individuais, verifica-se que P1, P2, P3, P4, P5 e P6 tiveram

redução no percentual de erros na tarefa com planejamento. P1 e P3 apresentaram pequena redução no percentual de erros entre as duas tarefas, ainda apresentando ganhos em acurácia. P2, P4, P5 e P6 apresentaram redução considerável no percentual, evidenciando melhora do desempenho precisão na tradução oral na tarefa 2. Nessa perspectiva, 60% dos participantes apresentaram melhora no percentual de erros na tarefa com planejamento. Entretanto, P7, P8, P9 e P10 obtiveram queda no desempenho na tarefa 2. De fato, P7 e P9 apresentaram pouca variação no percentual comparando as duas tarefas. Já P8 e P10 apresentaram aumento relevante no percentual de erros na tarefa 2.

Apesar das oscilações no desempenho dos participantes, os resultados apresentaram algum padrão. De modo geral, partindo dos resultados do desempenho em acurácia apresentados na tarefa 1, e em comparação com os resultados do desempenho na tarefa 2, notou-se que:

1. Participantes P1 e P3, os quais tiveram melhor desempenho linguístico (ou seja, que apresentaram percentual de erros inferior à média do grupo) na tarefa 1, apresentaram pequeno grau de melhora no desempenho da acurácia na tarefa com planejamento.
2. Participantes P2, P4 e P5, os quais tiveram desempenho linguístico próximo à média do grupo, apresentaram considerável melhora no desempenho da acurácia na tarefa com planejamento.
3. Participantes P7, P8 e P9, os quais tiveram desempenho inferior à média do grupo (ou seja, que apresentaram percentual de erros superiores à média) na tarefa 1, tiveram queda no desempenho da acurácia na tarefa com planejamento.

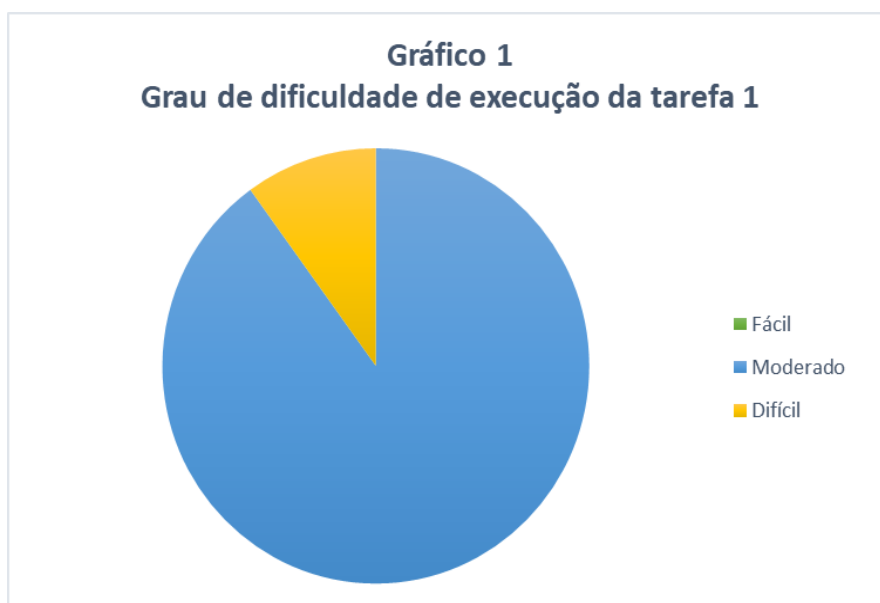
Apenas P6 e P10 apresentaram resultados distintos do padrão apresentado. P6 teve desempenho bastante inferior ao grupo na tarefa 1, e uma melhora relevante em acurácia na tarefa com planejamento. Já P10 teve desempenho próximo à média do grupo na tarefa 1, e queda no desempenho da acurácia na tarefa com planejamento.

O questionamento, reside na compreensão do quê motivou a queda no desempenho desses participantes na tarefa com planejamento. Nessa perspectiva, é notável que o planejamento na tarefa de tradução proporcionou foco na forma. O fato é que, conforme Ortega (ELLIS, 2005), apenas proporcionar atenção ao foco na forma pode não ser suficiente para desencadear resultados no desempenho. Foster e Skehan (ELLIS, 2005) obtiveram altos níveis de precisão a partir da implementação do planejamento detalhado, ou seja, fornecendo aos alunos orientações específicas sobre como utilizar o tempo do planejamento. Assim, junto a uma tarefa com foco na forma, uma intervenção pedagógica pode contribuir para o processo

de solução de problemas e para a internalização das estruturas de forma adequada.

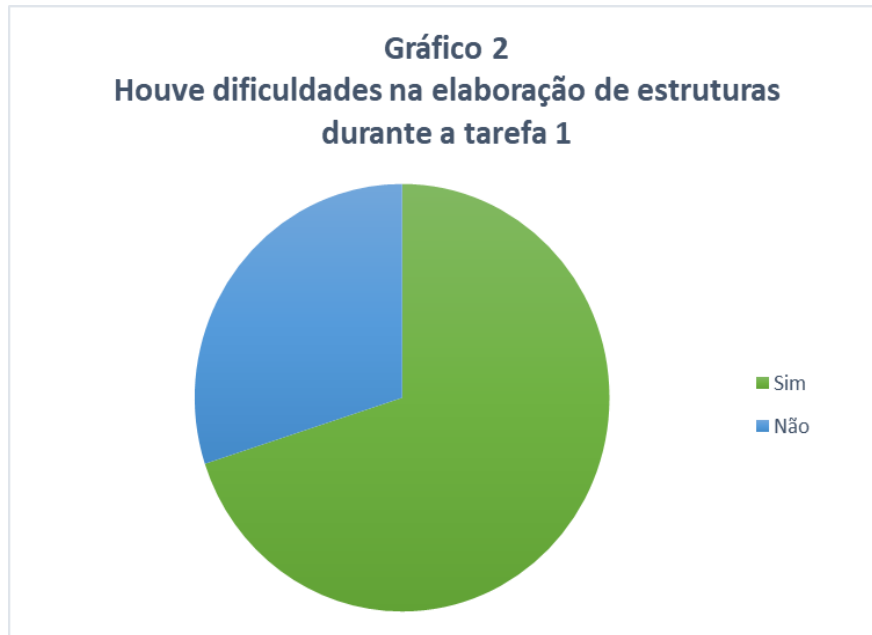
D'Ely e Guará-Taraves (2018) também apresentam ganhos em acurácia a partir do planejamento para repetição em uma tarefa de tradução. Elas atribuem esses ganhos aos processos de reflexão do desempenho, correção de erros, discussão com outros participantes e orientação do professor como resultados do planejamento. Essa perspectiva de implementação proporcionou não apenas o foco na forma, mas ganhos reais no desempenho da acurácia. Dessa forma, a intervenção do professor pode ser fator influenciador de equilíbrio entre complexidade e acurácia, de modo a promover não apenas ganhos no desempenho, mas ganhos em aprendizagem.

Após a realização de cada tarefa, os participantes responderam a um questionário referente a suas percepções sobre o que foi realizado. Considerando que, na presente pesquisa, não serão analisados os processos cognitivos apresentados no planejamento pré-tarefa, os resultados desse questionário pós-tarefa compreendem dados bastante relevantes. Isso porque a percepção dos participantes possibilita a compreensão de alguns fenômenos ocorridos durante a elaboração da tarefa. Quanto ao grau de dificuldade da tarefa sem planejamento, obtivemos os participantes apresentaram os seguintes resultados:

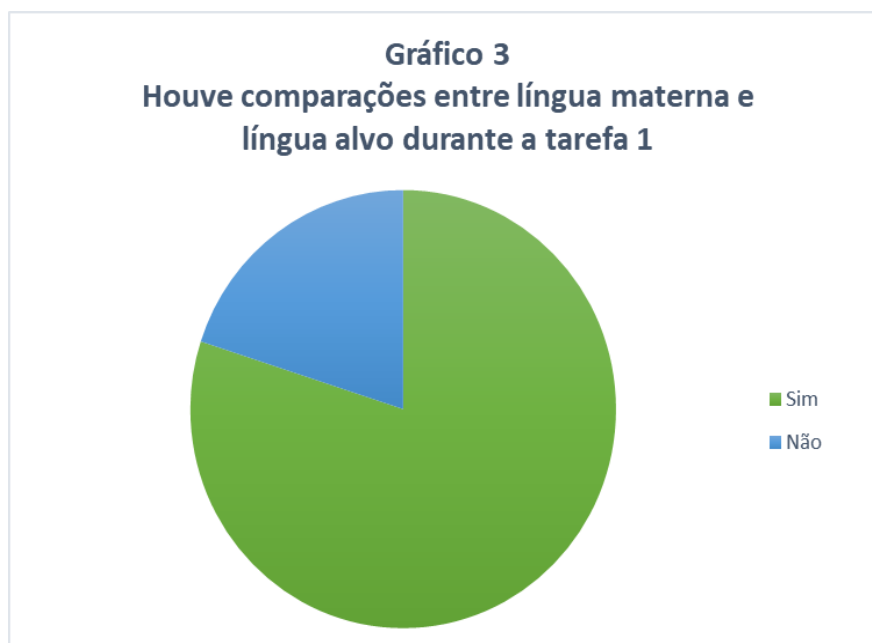


Dessa forma, 9 participantes consideraram a tarefa de grau moderado. Os alunos também foram questionados quanto a possíveis dificuldades na estruturação de frases durante

a tarefa. Nessa perspectiva, a maioria afirma ter tido dificuldades nesse quesito, conforme o gráfico:



Destaco nesse gráfico os três participantes que afirmaram não terem tido dificuldades nas estruturas, os quais correspondem a P1, P4 e P8. Quando retomamos os resultados, verificamos que nenhum desses participantes teve desempenho relevante no uso das estruturas analisadas (verbos modais no passado), o que os remete à não percepção das lacunas existentes no domínio da língua alvo. Ainda nesse contexto, ao serem questionados sobre possíveis comparações entre língua materna e língua alvo durante a tradução, os participantes apresentaram a seguinte resposta:



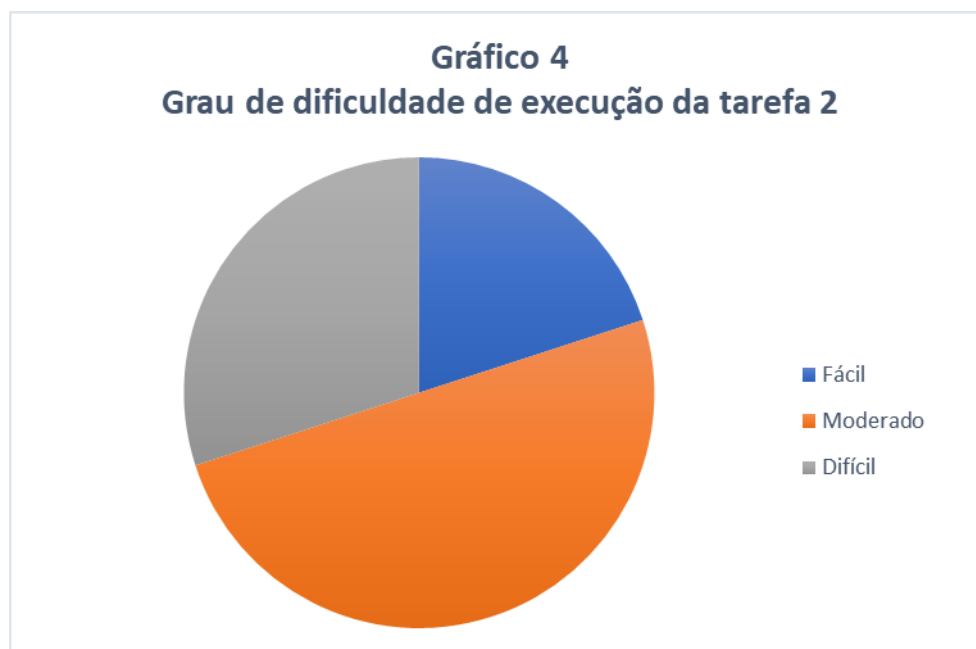
Assim, a grande maioria dos participantes afirma ter feito comparações. Isso compreende um dado bastante relevante a respeito do uso de comparações entre línguas materna e estrangeira em diferentes níveis de domínio da língua. Reafirmando que os participantes da tarefa de tradução foram alunos de nível intermediário. Os participantes também foram questionados a respeito de suas percepções sobre possíveis benefícios durante a tarefa de tradução oral. Para essa questão, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 9: Percepções dos participantes sobre os benefícios da tarefa de tradução

Participante	Percepções de possíveis benefícios durante a tarefa de tradução oral
P1	“Pude lembrar palavras que quase havia esquecido.”
P2	“Ajuda a desenvolver algo que não é praticado no cotidiano das aulas.”
P3	“Me senti desafiada e surpresa porque vi que não sei traduzir.”
P4	“Foi um desafio de vocabulário e formação de frases.”
P5	“Ajudou na fala, que é o mais complicado.”
P6	“Gerou raciocínio de como se vai falar, e adaptar o texto.”
P7	“Toda atividade gera algum aprendizado.”
P8	“Treina leitura, pois tem que traduzir em voz alta.”
P9	“Aprendizado na fala.”
P10	“Aprendizado na fala e na leitura.”

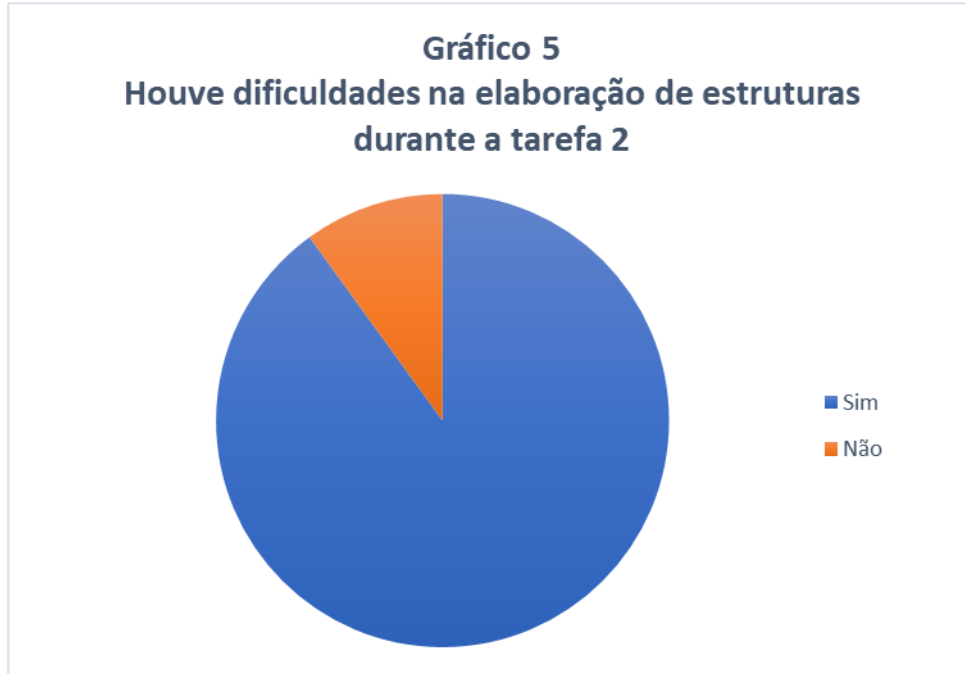
Um olhar para as percepções dos participantes em relação a tarefa de tradução oral promove a visualização de como esse perfil de tarefa chega ao aluno e é percebida por ele, a fim de atingir o objetivo proposto. Em meio a respostas distintas, destacamos algumas colocações. P1 afirma que pôde lembrar palavras que estavam quase sendo esquecidas. Isso reforça a possibilidade de retomada que a tarefa de tradução pode gerar. P3 afirma ter se sentido desafiado e surpreso pela dificuldade em traduzir. Além da natureza desafiadora da tarefa, já mencionada por teóricos (ATKISON, 1993), o participante conseguiu notar suas lacunas em relação ao domínio da língua alvo. E, somente é possível avançar no processo de aprendizagem a partir da percepção dessas lacunas.

A análise do questionário pós-tarefa 2 nos apresentou os seguintes resultados. Quando questionados quanto ao grau de dificuldade de execução da tarefa 2, os participantes apresentaram as seguintes respostas:



Assim, enquanto na tarefa 1 o resultado para essa questão foi quase unanimemente considerado moderado, para a tarefa 2 esse resultado foi diferente. Na tarefa 1, nenhum dos alunos considerou a execução fácil e, apenas um participante propôs ser uma tarefa difícil. Já na tarefa 2, dois participantes consideraram a tarefa fácil e três participantes a consideraram difícil. Uma vez que o planejamento pré-tarefa em díades proporciona ao aluno condições de preparar seu discurso e trocar informações com outro, esperava-se que o grau de dificuldade fosse reduzido para a maioria dos participantes, se comparado à tarefa 1. No entanto, os resultados do questionário nos apresentam dados diferentes. Isso pode estar relacionado à perspectiva de que o planejamento proporciona o foco na forma, o qual possibilita a percepção de lacunas na interlíngua. Assim, questões linguísticas que não foram percebidas na tarefa 1 ficaram evidentes durante o planejamento. Possivelmente a troca de informações com outro participante promoveu também novos questionamentos sobre estruturas e termos, lacunas que não teriam sido percebidas individualmente. A maioria dos participantes permanece em sua proposição de considerar uma tarefa moderada, e o percentual de nível difícil também aumentou. Nessa perspectiva, o planejamento pré-tarefa não interferiu de modo relevante no grau de dificuldade da tarefa de tradução oral. Ou seja, a tarefa de tradução oral mantém seu grau de dificuldade e seu caráter desafiador para o aluno com e sem o planejamento.

Ao serem questionados sobre a existência de alguma estrutura que não souberam como elaborar, os resultados foram quase unânimes.



Assim, 90% dos participantes afirmaram apresentar dificuldades na elaboração de alguma estrutura linguística. Da mesma forma, comparamos esse resultado com os dados apresentados no questionário pós-tarefa 1. Na primeira tarefa, três participantes afirmaram não ter tido dificuldades na elaboração de estruturas. Esse dado reduziu para apenas um aluno na tarefa 2. Novamente, esperava-se que o percentual de dificuldade em elaborar estruturas fosse reduzido na tarefa com planejamento, uma vez que o diálogo com o outro participante poderia proporcionar a solução de problemas durante o processo tradutório. Entretanto, os dados foram contrários. Isso pode ser explicado pelo fato de que, convergindo com os resultados da pergunta anterior, o planejamento pré-tarefa e a troca de informações com o outro participante possivelmente proporcionaram a percepção de lacunas na elaboração das estruturas, as quais não haviam sido percebidas na tarefa 1.

Ainda referente a essa questão, os participantes responderam a respeito do que foi feito para solucionar dúvidas sobre a elaboração das estruturas gramaticais. Para esse questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 10: Estratégias de soluções de problemas durante a tarefa após o planejamento

Participante	Estratégias de solução de problemas referente a elaboração de estruturas na Tarefa 2
P1	Afirmou não apresentar dúvidas na elaboração de estruturas.
P2	“Aproveitei o contexto para tentar elaborar as frases.”
P3	“Tentei lembrar das aulas e dos conselhos do outro participante.”
P4	“Durante a preparação, quase no fim do texto percebi que esqueci de usar o <i>have</i> e o <i>had</i> .”
P5	“Tentei pensar nos tempos passados em inglês.”
P6	“Procurei mudar para outra estrutura que fosse parecida e não mudasse completamente a tradução.”
P7	“Em alguns casos eu não fiz.”
P8	“Tentei usar outras alternativas.”
P9	“Procurei elaborar uma frase que mantivesse o mesmo significado.”
P10	“Tentei usar estruturas conhecidas.”

Destaco aqui P1, o único participante que afirmou não ter tido dificuldades em elaborar as estruturas. De fato, quando analisamos o quadro 2, referente aos resultados da tarefa 2, vemos que P1 foi o participante com melhor desempenho.

Ainda sobre esse questionamento, a resposta em maior evidência na solução de dúvidas sobre as estruturas está na busca por outras possibilidades estruturais de elaborar o discurso. Os participantes P6, P8, P9 e P10 afirmaram utilizar essa estratégia. Esses participantes falam sobre usar estruturas parecidas com as apresentadas, usar outras alternativas ou utilizar estruturas conhecidas. Isso compreende um dado a ser considerado a respeito da tarefa de tradução oral. Tal fato remete, novamente, à perspectiva de formas linguísticas complexas presentes nos textos, as quais ainda não foram aprendidas a ponto de haver a produção adequada. Assim, como estratégia de solução de problemas, e com o intuito de concluir a tarefa de tradução, os aprendizes tenderão a desenvolver outras estruturas para comunicar a mensagem. Nessa perspectiva, a tarefa de tradução com o objetivo de promover uso das estruturas apresentadas pode não funcionar sem que haja a intervenção do professor.

A presente pesquisa partiu do pressuposto de que tarefas de tradução, pela própria natureza da transmissão da mensagem para a língua alvo, levariam os participantes a utilizar as estruturas apresentadas sem que isso fosse explicitamente solicitado. Os participantes, no

entanto, evitaram elaborar estruturas das quais não tinham convicção de seu uso, optando por substituí-las por outras possibilidades.

Ainda em relação ao questionário, quando perguntados sobre a utilidade do tempo para o planejamento, os participantes foram unânimes em afirmar que foi bastante relevante para a execução da tarefa. Sobre isso, os alunos também afirmaram:

Quadro 11: Explicações sobre a possível influência do tempo de planejamento

Participante	Por que foi útil o tempo para planejar a tarefa?
P1	“Podemos sanar questões de tradução.”
P2	“Ajudou a formar os pensamentos.”
P3	“Percebi que teria travado em algumas partes.”
P4	“Com o planejamento corrigimos erros que iríamos cometer caso traduzíssemos de uma vez.”
P5	“Deu tempo ler e identificar as palavras desconhecidas, a dificuldade era pensar em inglês e português.”
P6	“Foi um tempo de qualidade para analisar as estruturas e melhor me expressar.”
P7	“Ajudou com as palavras, principalmente por ter sido em dupla.”
P8	“Fez perceber que preciso ler mais em voz alta.”
P9	“Ajudou na hora de resumir e traduzir as frases mais difíceis.”
P10	“Foi bom para ver melhor a forma de realizar.”

Dessa forma, a maioria dos participantes considerou que o planejamento ajudou a solucionar questões de estrutura e vocabulário. Ressalto especificamente que, mesmo os participantes que apresentaram queda no desempenho da acurácia afirmaram ter sido útil o tempo para planejamento. Isso revela que, conforme Elder e Iwashita (Ellis, 2005), o fato de os alunos não estarem familiarizados com o tempo para planejamento limitou seu uso de modo eficaz. Assim, a percepção de que o planejamento tenha sido benéfico evidencia que possivelmente todas as tentativas de melhorar o desempenho durante a tarefa foram ineficazes. Novamente, é provável que, apenas o foco na forma proporcionado durante o planejamento, não seja suficiente para um melhor desempenho em acurácia.

Somado a esses dados, após a finalização das duas tarefas, cada participante foi questionado a respeito da tarefa que considerou ter tido melhor desempenho, sendo a tarefa 1

sem planejamento, e a tarefa 2 com planejamento. Para esse último questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 12: Descrição da tarefa que o participante considera apresentado melhor desempenho

Participante	Qual tarefa você considera ter tido melhor desempenho?
P1	“Em ambas, pois costumo ter bom desempenho em questões de tradução.”
P2	“Na tarefa 2, apesar de não achar ter ido muito bem. Porque o tempo de planejamento é útil para facilitar o processo.”
P3	“Na tarefa 2, porque eu pude pensar melhor sobre tudo.”
P4	“Na tarefa 2, pois o planejamento reduziu o número de erros de tradução.”
P5	“Na tarefa 1, porque o texto e o vocabulário eram menores.”
P6	“Na tarefa 1, porque na segunda o texto era muito extenso.”
P7	“Na tarefa 2, pois tinha o amigo para ajudar em uma prévia da tradução.”
P8	“Na tarefa 2, pois não tinha que ser realizada simultaneamente a tradução com a leitura do texto.”
P9	“Na tarefa 2, pois teve tempo de planejamento.”
P10	“Na tarefa 1, pois o texto era mais simples.”

Assim, a partir das proposições dos participantes, é possível perceber que P1 considera que o planejamento foi irrelevante para o bom desempenho da tarefa 2. De fato, houve melhora no desempenho de P1 e P3, porém com variação pouco expressiva, sem comparado aos demais participantes. Nessa perspectiva, temos P1 e P3 como os participantes com melhor desempenho na tarefa 1. Os participantes P2, P3 e P4 consideraram ter tido melhor desempenho na tarefa 2. Tal percepção é, de fato, coerente com os resultados apresentados por esses participantes. Já P5 e P6 consideraram ter tido melhor desempenho na tarefa 1, o que foi justificado pelo fato de a tarefa 1 compreender um texto menor e com menos vocabulário. No entanto, mesmo compreendendo um texto mais extenso, P5 e P6 obtiveram melhores resultados na tarefa 2, a qual envolveu o planejamento. Assim, mesmo sem uma percepção clara, o tempo de planejamento contribuiu para a melhora no desempenho desses alunos.

Em prosseguimento às impressões dos participantes sobre as tarefas, P7, P8 e P9 também consideraram ter tido melhor desempenho na tarefa 2, atribuindo isso ao processo de planejamento. No entanto, o percentual de erros desses alunos na tarefa 2 foi aumentado. Esses mesmos participantes também não obtiveram nenhuma melhora no uso do modal no

passado. Para esses participantes, portanto, o planejamento pré-tarefa não proporcionou ganhos na acurácia.

P10 afirmou ter tido melhor desempenho na tarefa 1, atribuindo esse resultado ao fato de que o texto era mais simples. Interessante relatar que o texto ao qual P10 se refere como mais simples é também o mesmo texto que P5 e P6 afirmaram ser mais extenso e, portanto, mais complicado. Possivelmente, as impressões de P10 com relação ao texto da tarefa 2 referem-se ao fato de que, o processo de planejamento gerou reflexões a respeito do uso das estruturas e percepções de lacunas nas sentenças elaboradas, as quais não foram evidenciadas na tarefa sem planejamento. Ressalto que P10 foi o participante que optou por fazer um resumo do texto, como estratégia para solucionar as limitações de desenvolvimento das estruturas. Dessa forma, no planejamento em díades, P10 foi levado a refletir sobre as estruturas apresentadas.

4.1 Discussão dos resultados

A partir da análise de dados, discutiremos a seguir o impacto do planejamento pré-tarefa em tarefas de tradução oral, considerando as questões que serviram de base para o desenvolvimento da presente pesquisa.

1. O planejamento pré-tarefa gerou ganhos no desempenho do verbo modal no passado produzido pelos participantes?

A partir da análise média do grupo, o planejamento levou a ganhos no uso adequado do verbo modal. Comparada a execução das tarefas sem planejamento (tarefa 1) e com planejamento (tarefa 2), a análise dos resultados aponta que 40% dos participantes tiveram melhora no desempenho adequado do modal no passado. Metade dos participantes utilizaram ao menos uma estrutura adequada com o modal no passado. Ainda assim, o percentual de uso adequado dessas estruturas foi pequeno, caracterizando o não domínio dessas estruturas, mesmo após o planejamento pré-tarefa. Esses dados podem caracterizar o grau de complexidade das estruturas analisadas. Conforme pesquisas anteriores, um aumento no grau de complexidade na produção das estruturas pode implicar na redução da precisão no uso dessas estruturas (CROOKES, 1989). Junto a isso, é provável que esse não domínio das estruturas esteja relacionado ao processo de variabilidade na interlíngua (ELLIS, 1987). Isso porque trata-se de estruturas que já são do conhecimento desses aprendizes, as quais foram

apresentadas em contexto de sala de aula. No entanto, essas estruturas ainda não foram internalizadas a ponto de serem utilizadas adequadamente. De acordo com Ellis (1987), essas variações na produção da língua acontecem exatamente quando os aprendizes ainda estão em processo de internalização das novas estruturas, principalmente quando se tratam de estruturas complexas. Ainda nesse aspecto, Crookes (1989) argumenta que em qualquer domínio gramatical específico, o aprendiz poderá fazer uso de uma série de formas diferentes na tentativa de transmitir adequadamente a mensagem. É nessa perspectiva que há a variabilidade na interlíngua. Para o autor, se o planejamento resultar no uso de formas complexas, é provável que haja maior flexibilidade das formas. Por esse motivo, o planejamento pode proporcionar maior variabilidade na língua estrangeira. Tal constatação justifica não só a oscilação na elaboração dos resultados como, conseqüentemente, o percentual baixo de uso adequado das estruturas analisadas.

Portanto, os resultados mostram alguma contribuição do planejamento pré-tarefa no desempenho da acurácia. Porém, o percentual baixo nos resultados e a não condução de uma análise estatística na presente pesquisa sugerem que mais pesquisas sejam realizadas para que seja possível compreender o grau do impacto do planejamento sobre o desempenho da acurácia.

2. O planejamento pré-tarefa proporciona melhores resultados de acurácia na tradução como um todo?

O segundo questionamento da pesquisa correspondia a uma possível melhora no desempenho da acurácia no texto como um todo, a partir da análise da tradução completa. Novamente, a análise média do grupo apresenta ganhos em relação ao uso da léxico-gramática após o planejamento pré-tarefa. De modo geral, 60% dos participantes apresentaram ganhos na acurácia na tarefa com planejamento. Por fim, 40% dos participantes apresentaram queda no percentual de erros e, portanto, melhora na acurácia, quando comparado com a tarefa sem planejamento. Esses resultados apontam para a possibilidade de que apenas o foco na forma proporcionado pelo planejamento pode não ser suficiente para a melhoria no desempenho da acurácia (ELLIS, 2005). Assim, uma possível intervenção do professor durante o processo de planejamento pode ser o fator de equilíbrio entre complexidade e acurácia, fazendo com o foco na forma promova ganhos no desempenho da precisão gramatical.

Evidências contidas nos dados e na análise também apontam para outros resultados.

Ao comparar a execução das duas tarefas e verificar os resultados dos participantes, foi possível compreender alguns fenômenos. Primeiramente, o tempo de planejamento pode ter permitido mais reflexões metalinguísticas, porém não esteve diretamente associado a melhores resultados no desempenho da acurácia para todos os participantes.

De acordo com Ellis (2005), o planejamento é uma atividade de solução de problemas. Ainda segundo o autor, o planejamento proporciona maior foco na forma, fazendo com que o aprendiz acesse o conhecimento linguístico que ainda não está automatizado. Assim, provavelmente os participantes da presente pesquisa retomaram conhecimento linguístico que ainda não estava automatizado, e submeteram essas estruturas linguísticas ao processo de produção durante o planejamento pré-tarefa. Além disso, durante o processo de planejamento, o conhecimento linguístico de cada participante foi compartilhado com o outro elemento da díade. Considerando que os aprendizes pareciam estar em processo de variabilidade linguística, as estruturas apresentadas no planejamento nem sempre estavam em acordo com o sistema da língua estrangeira. Dessa forma, o processo de planejamento pré-tarefa em díades pode não apenas ter auxiliado na solução de problemas, como também ter contribuído para a emergência de novos problemas estruturais e o compartilhamento de estruturas inadequadas, uma vez que os participantes não tinham as estruturas já internalizadas. Esse fenômeno pode ter contribuído para a queda no desempenho de alguns participantes.

É preciso ter atenção a esse fenômeno, uma vez que Lightbown e Spada (1990) afirmam que a repetição de falhas sem correção pode causar fossilização, ou seja, a apreensão permanente de estruturas inadequadas. Isso significa que, o planejamento em díades com foco na acurácia, sem uma intervenção do professor, pode, ou não, promover ganhos no processo de aprendizagem. É preciso, portanto, que haja o monitoramento do professor, a fim de que o planejamento pré-tarefa cumpra a função de contribuir para o processo de aprendizagem.

É notório também o fato de que o planejamento pré-tarefa parece ter contribuído para a ampliação da percepção de lacunas que antes não haviam sido notadas. Após a realização da tarefa 2, parece haver, por parte dos participantes, uma tomada de consciência maior das estruturas realizadas e das limitações pessoais em relação ao domínio da língua estrangeira. Proporcionar a consciência dessas lacunas pode ser ferramenta motivadora no processo de aprendizagem, principalmente considerando o público de nível intermediário participante da presente pesquisa. Isso porque é nesse nível que os aprendizes passam pelo “efeito intermediário”, momento que o aprendizado parece estar estagnado. Muitos aprendizes desistem nessa etapa por não visualizarem resultados claros no processo de aprendizagem. Assim, a tarefa de tradução não apenas se insere como elemento desencadeador da percepção

de lacunas no domínio da língua, bem como ferramenta motivadora. A partir dessa percepção é possível também direcionar o foco da aprendizagem para as necessidades específicas do aprendiz.

Uma outra percepção dos resultados está na busca pela correspondência formal apresentada pelos participantes, na tentativa de elaboração adequada do modal no passado. Conforme Sperber e Wilson (1998) e Branco (2009), o aprendiz constrói as sentenças comparando as estruturas das duas línguas, de modo que ambas ao final se pareçam em forma e significado. Isso ficou bastante evidente nas sentenças realizadas com o modal no passado.

Como exemplo, esperava-se que os participantes utilizassem a estrutura *would have + past participle*, o que corresponde ao futuro do pretérito composto na língua portuguesa. Essas estruturas consideram um fato que se realizaria no passado, entretanto com uma condição, ou possibilidade de um fato já passado. Essa estrutura na língua inglesa é, assim, composta pelos três elementos já mencionados em destaque. Acontece, no entanto, que essa estrutura no português é composta de apenas dois elementos lexicais, conforme podemos analisar na seguinte frase:

She would have gone => Ela teria ido

Possivelmente, durante as comparações entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira, que a maioria dos participantes afirmou ter realizado, a percepção de que o português apresenta apenas dois elementos para essa estrutura pode ter induzido os alunos a elaborarem sentenças nesse mesmo padrão. Com isso, a maioria das sentenças produzidas pelos participantes foi realizada com o uso do *would + verb*, de modo que a forma do verbo principal variava entre forma base, passado simples e particípio passado. Parece haver, portanto, uma crença por parte dos aprendizes de que a aproximação em forma também compreende aproximação em significado.

Os resultados da presente pesquisa sobre tarefas de tradução colocam em destaque a busca por desenvolver estratégias que proporcionem aos alunos o avançar no processo de transição entre competência gramatical e competência comunicativa Hymes (1971, 1972, 1979 apud LARSEN-FREEMAN, 2001). Nesse contexto, a tarefa de tradução oral compreende ainda uma ferramenta com potencial para promover esse avanço da competência gramatical para a competência comunicativa, uma vez que promove a retomada de estruturas e termos já vistos pelos aprendizes (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998). Isso também

evidencia-se nos depoimentos dos participantes, que reforçam que a tarefa de tradução os fez relembrar termos que já não eram utilizados por eles há algum tempo.

É preciso, portanto, partir das evidências apresentadas pela presente pesquisa, a fim de verificar sob outras circunstâncias se a tarefa de tradução pode promover ganhos claros no desempenho da acurácia. Ur (1995, p.83) destaca que, quando determinadas estruturas ainda não foram completamente dominadas pelo aprendiz, é preciso que haja uma medida de monitoramento consciente, de modo que esse aprendiz possa produzir tais estruturas adequadamente.

Uma das motivações para o uso da tarefa de tradução nessa pesquisa baseou-se em considerar que, pela natureza da tradução, os aprendizes seriam desafiados a desenvolver as estruturas apresentadas, sem que isso fosse solicitado de forma explícita. Assim, os alunos seriam levados ao foco na forma, porém entendendo que seu objetivo principal residia na transmissão da mensagem, ou seja, na comunicação.

No entanto, uma vez que o objetivo principal dos participantes estava concentrado na transmissão da mensagem, a perspectiva de foco na forma proporcionada pela tarefa de tradução não impediu o *avoidance*. Trata-se do fenômeno em que o aprendiz tem conhecimento passivo de determinada estrutura, ou seja, ele é capaz de reconhecer sua forma e significado. No entanto, em um contexto de produção onde essa estrutura seria adequada, o aprendiz opta por não a usar (KLEINMANN, 2006). Assim, o aprendiz evita a estrutura em questão, possivelmente por considerá-la de difícil produção.

Esse fenômeno fica evidente quando, na análise das traduções e questionários, alguns participantes afirmam que suas estratégias para solucionar dúvidas referentes a estruturas foram a utilização de sentenças parecidas ou o uso de estruturas mais conhecidas. Outros participantes afirmaram ainda ter realizado um resumo do texto em vez da tradução, como solicitado.

Ellis (1987) também afirma que, quando os aprendizes são confrontados com problemas de processamento, é provável que eles recorram à simplificação semântica. Dessa forma, a busca por outras estruturas que possam transmitir o mesmo significado não deixa de ser uma estratégia de comunicação e que, portanto, precisa ser validada como estratégia para solucionar problemas. No entanto, um processo constante de *avoidance* pode estagnar a aprendizagem e impedir que o aluno internalize novas estruturas. O que deixa de ser estratégia comunicativa e passa a ser fator limitante do processo de aprendizagem. O *avoidance* certamente impede que o aprendiz saia da competência gramatical para a competência comunicativa. Assim, o fenômeno caracteriza-se como estratégia eficaz para o desempenho,

mas elemento limitador no processo de aprendizagem. A tarefa de tradução aqui se propôs a promover não simplesmente uma tradução bem elaborada, mas a internalização do conhecimento passivo, proporcionando também aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar possíveis benefícios do planejamento pré-tarefa no desempenho da acurácia em tarefas de tradução oral. Para isso, foram realizadas tarefas de tradução sob duas condições de implementação: sem planejamento e com planejamento pré-tarefa (FOSTER & SKEHAN, 1996; ELLIS, 1987, 2005, CROOKES, 1989, D'ELY e GUARÁ-TAVARES, 2018). Dez aprendizes de língua inglesa de nível intermediário, todos inseridos em um mesmo nível de um curso de idiomas, realizaram as duas tarefas de tradução. A tarefa de tradução com planejamento foi realizada em díades, com um total de 20 minutos para o planejamento.

O estudo foi motivado por dois questionamentos principais: (1) O planejamento pré-tarefa leva a ganhos no desempenho do verbo modal no passado? e (2) O planejamento pré-tarefa proporciona melhores resultados de acurácia na tradução como um todo? De modo geral, os resultados mostraram ganhos tanto no desempenho do verbo modal no passado, quando na produção léxico-gramatical do texto traduzido. Assim, os resultados apresentam a mesma tendência dos estudos de planejamento citados como fundamentação teórica para esta pesquisa, que é uma tendência a ganhos. Porém não foi possível observar ganhos significativos na presente pesquisa, uma vez que não foi conduzido o tratamento estatístico. Mesmo sem o uso da estatística, em uma perspectiva pedagógica, os resultados apresentados pelo grupo foram positivos.

A tarefa compreende uma atividade pedagógica que requer do aluno um esforço linguístico que objetiva atingir um fim comunicativo. A partir disso, o enfoque no desenvolvimento das estruturas linguísticas estaria em favor do objetivo comunicativo, não tratando a gramática com um fim si mesma. Nesse mesmo contexto, a tarefa de tradução compreende um modelo de tarefa que não apenas desafia o aluno a atingir um objetivo comunicativo, mas o impulsiona a utilizar as estruturas linguísticas apresentadas e pensar as duas línguas inseridas em contextos comunicativos. Por fim, a perspectiva da tarefa de modo oral justificou-se por se tratar da habilidade que apresenta maior dificuldade para ser desenvolvida pelos aprendizes, conforme mencionado durante o texto. Assim, essa pesquisa aliou em uma tarefa aspectos de tradução, gramática e produção oral, com o intuito de propor

um modelo de tarefa funcional com potencial para auxiliar no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Após a análise, os dados da pesquisa motivaram algumas considerações:

1. O planejamento pré-tarefa, ao proporcionar o foco na forma (Foster e Skehan, 1996), pode evidenciar o processo de variabilidade na interlíngua pelos aprendizes (Crookes, 1989). Nessa perspectiva, o planejamento em díades pode não apenas auxiliar na solução de problemas, mas contribuir para a emergência de novos problemas estruturais e o compartilhamento de estruturas inadequadas, uma vez que os aprendizes ainda não estão com as estruturas internalizadas.
2. As estruturas elaboradas com o modal no passado demonstraram que parece haver entre os participantes uma crença de que a aproximação em forma também implica aproximação em significado.
3. O planejamento pré-tarefa ampliou a percepção de lacunas na fala, as quais não haviam sido percebidas na tarefa sem planejamento.
4. O fenômeno do *avoidance* pode corresponder a uma estratégia relevante para a produção, mas não para o processo de aprendizagem. Isso porque essa estratégia impede que o aprendiz utilize e internalize as estruturas mais complexas da língua, e conseqüentemente, alcance um maior domínio da língua alvo.
5. Sem a orientação do professor, os alunos terão acesso apenas aos seus próprios recursos linguísticos, o que pode não ser suficiente para a internalização de estruturas complexas de modo adequado. Para que haja ganhos reais em acurácia, a partir do planejamento em tarefas de tradução, pode ser importante a intervenção do professor, de modo a fazer com que o foco na forma leve ao melhor desempenho e à internalização adequada das estruturas, conforme apresentado por D'Ely e Guará-Tavares (2018). Assim, a orientação do professor pode contribuir para um equilíbrio da atenção entre complexidade e acurácia.

Dessa forma, a pesquisa apresenta resultados que apontam para ganhos gerais no desempenho da precisão através do planejamento em tarefas de tradução orais. Contudo, este estudo apresenta algumas limitações, como o número reduzido de participantes e seu nível de proficiência, já que os resultados aqui obtidos podem não ser os mesmos para outros níveis de proficiência dos aprendizes. Além disso, por limitações de tempo e recursos financeiros, não foram conduzidas análises estatísticas, as quais deverão ser realizadas para fins de publicações posteriores.

Mesmo diante das limitações do estudo, algumas implicações pedagógicas podem ser traçadas. Nesse sentido, para que o planejamento tenha impactos reais em acurácia, é necessário que seja guiado pelo professor, já que a intervenção pedagógica do professor em alguns momentos do processo de planejamento pode não só contribuir para um melhor desempenho, mas promover ganhos em aprendizagem.

Dessa forma, a percepção de lacunas no processo de planejamento pode ser solucionada através da orientação do professor, com o intuito de prover ao aprendiz as informações necessárias para chegar ao desenvolvimento adequado da estrutura analisada.

Sobre essa questão e o que foi proposto pela presente pesquisa, Ur (1995, p.83) também destaca:

Um dos nossos focos como professores é ajudar os alunos a darem o ‘salto’ do trabalho de acurácia focado na forma para a produção, promovendo uma ‘ponte’: uma variedade de atividades práticas que os familiarizem com as estruturas em contexto, proporcionando as práticas na forma e no significado comunicativo.¹¹

Para fins pedagógicos, também conforme D’Ely e Guará-Tavares (2018), as tarefas de tradução podem ser utilizadas em sala de aula para promover a acurácia. A partir da presente pesquisa e de estudos anteriores, portanto, é sugerível que a tarefa de tradução com objetivo de promover a acurácia ocorra sob a condição de planejamento em díades, e com a intervenção do professor. Uma análise dos processos cognitivos durante a etapa de planejamento também pode contribuir para a compreensão da influência das tarefas de tradução no aprendizado da língua estrangeira, o que não compreendeu o escopo da presente pesquisa. Assim, mais pesquisas são necessárias na área da tradução no ensino, de modo a compreender o impacto do planejamento para o desempenho da acurácia em tarefas de tradução.

¹¹ “One of our focus as teachers is to help students to make the ‘leap’ from form-focused accuracy work to production, by providing a ‘bridge’: a variety of practice activities that familiarize them with the structures in context, giving practice both in form and communicative meaning (UR, 1995: p.83).

REFERÊNCIAS

ARRIBA GARCÍA, C. Introducción a la traducción pedagógica. **Lenguaje y Textos**, n. 8, p. 269-283, 1996.

ATKINSON, D. **The mother tongue in the classroom: a neglected resource?** *ELT Journal*, v. 41, n. 4, October, 1987, p. 241-247.

ATKINSON, D. **Teaching Monolingual Classes**. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.

BOCK, K., & LEVELT, W. (1994). **Language production: Grammatical encoding**. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 945-984). London: Academic press.

BRANCO, S. O. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.8, n. 2, p. 185-199, 2009

BYGATE, M. Effects of task repetition: appraising the developing language of learners. In J. Willis and D. Willis (Eds.) **Challenge and Change in Language Teaching**. 1996. (pp. 136-146). Oxford: Heinemann.

BYGATE, M. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain. **Task-based learning: language teaching, learning and assessment**. 2001. (pp. 23-48). London: Longman.

CACHO, M. B. e BRANCO, S. O. Análise das estratégias de tradução sintáticas em textos traduzidos por alunos de letras. **Cultura & Tradução**. João Pessoa, v. 3, n. 1, 2014 (56-68)

CROOKES, G. Planning and interlanguage variation. **Studies in Second Language Acquisition**, 11, 367-383, 1989.

D'ELY, R. C. S. F. **A Focus on learners' metacognitive processes: the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

D.ELY, R. C. S. F.; MOTA, M. B. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 2, (65-98), 2004.

D'ELY, R. GUARÁ-TAVARES, M. G. **Translation tasks, collaborative pre-task planning for repetition and L2 speech Performance**. Revista da Anpoll, v. 1, no 44, p. 346-360, Florianópolis, 2018.

DE BOT, K. A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. **Applied Linguistics**, 13, 1-24, 1992.

DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge University Press. 1998.

ELLIS, R. Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense. **Studies in Second Language Acquisition**, 9, 12-20, 1987.

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

ELLIS, R. **Planning and task performance in a second language**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2005.

ESQUEDA, M.D.; OLIVEIRA, R. C. e JESUS, S. M. "A Grande Família – O filme" e "The big Family – The film": a tradução no ensino comunicativo de línguas. **TradTerm** 18/2011.1, p. 265-296

FOSTER, P. & SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, 18, 299-323, 1996.

FOSTER, P. & SKEHAN, P. The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. **Language Teaching Research**, 3, 215-247, 1999.

GUARÁ-TAVARES, M. G. **Pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance**. 438 f. Trabalho de conclusão de curso (tese). Curso de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2008.

GUARÁ-TAVARES, M. G. The relationship among pre-task planning, working memory capacity and L2 speech performance: a pilot study. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 12, p. 165-194, 2009.

GUARÁ-TAVARES, M. G. Pre-task planning, Working memory, capacity and L2 Speech Performance. **Organon**. Porto Alegre, No 51 pp 245-266, 2011.

GUARÁ-TAVARES, M.G. Working memory capacity and L2 speech performance in planned and spontaneous conditions: a correlational analysis. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 52, p. 09-29., 2013.

GUARÁ-TAVARES, M. G. Learners' processes during pre-task planning and working memories capacity. **Ilha do Desterro** (UFSC), v. 69, p. 79-94, 2016.

H. KLEINMANN, H. Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition. In **Language Learning**. v. 27, p. 93 – 107, 1977.

HURTADO ALBIR, A. “Hacia um enfoque comunicativo de la traducción”, In **II Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera**. Ávila. 1987.

KIMINAMI, A. Y.; CANTAROTTI, A. Tradução e ensino de língua estrangeira – possibilidades e direcionamentos. In CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (Org). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. Mossoró: UERN, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. On the teaching and learning of grammar: challenging the myths. In: ECKMAN, F. et al. (Ed.). **Second language acquisition: theory and pedagogy**. Mahwah: Lawrence Erlbaum. p. 131-150, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language teaching**. Oxford University Press, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D. Conversation analysis for second language acquisition? It all depends. **The modern language journal**. 88 (4) 603-607. 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching grammar. In M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M.A. Snow (Eds.), **Teaching English as a Second or Foreign Language** (4th ed.) National Geographic Learning/Cengage, 256-270, 2014.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.20, n.2, p. 389 – 411, jul./dez. 2012

LEVELT, W. J. M. **Speaking: From intention to articulation**. Cambridge, MA: MIT press. 1989.

LEVELT, W.J.M. **The ability to speak: From intentions to spoken words**. 1995. Disponível:https://www.researchgate.net/publication/46543807_The_ability_to_speak_From_intentions_to_spoken_words

LIGHTBOWN, P. M., & SPADA, N. (1990). Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. **Studies in Second Language Acquisition**, 12, 429-448.

LIGHTBOWN, P. M., & SPADA, N. **How languages are learned**, Oxford: OUP, 2002

LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes**. 2009. 185 f. Trabalho de conclusão de curso (dissertação). Curso de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Sci. Trad.**, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil, eISSN 1980-4237, 2006.

MEHNERT, U. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, 20, 83-108, 1998.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge University Press. 2004.

OLIVEIRA, A. L. A. M., CARNEIRO, M. M.; AZEVEDO, A. M. T. Ensino de gramática baseado no uso: uma experiência de produção de materiais por professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol.16 n3, Belo Horizonte 2016

ORTEGA, L. Planning and focus on form in L2 oral performance. **Studies in Second Language Acquisition**, 21, 109-148, 1999.

ORTEGA, L. What do learners plan? Learner-driven attention to form during pretask planning. In R. Ellis (Ed.), **Planning and task performance in a second language** (pp. 77-110). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2005.

PONTES, V. O.; PEREIRA, L. L. O. A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. **Tradterm**, São Paulo, v. 28, p. 338-363, 2017.

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

RATHERT, S. **I think that when... Translation in the English Classroom – some considerations**. 2006. Disponível: [https://www.researchgate.net/publication/283081788 Translation in the English classroom - some considerations](https://www.researchgate.net/publication/283081788_Translation_in_the_English_classroom_-_some_considerations)

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press. 2001.

ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. **Revista Inventário**. (UFBA), salvador, v. 05, 2006.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

SALES, A. J. **Tarefas de tradução e ensino de L2: uma investigação dos processos cognitivos pelo viés da hipótese da produção**. 2016. 129 f. Trabalho de conclusão de curso (dissertação). Curso de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal do Ceará, UFC. Fortaleza, 2016.

SANGARUN, J. The effects of focusing on meaning and form in strategic planning. In R. Ellis (Ed.), **Planning and task performance in a second language** (pp. 111-142). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2005.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. **Cadernos de Tradução**, v.1 n27, p.147 a 160, 2011.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, 17 (1), 38-62, 1996.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SKEHAN, P. e FOSTER, P. **The influence of planning and post-task activities on accuracy and complexity in task based learning.** Language Teaching Research. 1997

SPERBER, D. e WILSON, D. The mapping between the mental and the public lexicon. In P. Carruthers & J. Boucher (eds.), **Thought and language** (Cambridge University Press) 184-200. 1998.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. *In*: BYGATE, M; SKEHAN, P; Swain, M. (Org.) **Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and testing.** New York: Routledge, 2001.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory.** Cambridge University Press, 1995.

WENDEL, J. **Planning and second language narrative production.** Unpublished Ph.D. dissertation, Temple University, Japan, 1997.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning, London:** Longman. 1996.

YUAN, F., & ELLIS, R. The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. **Applied Linguistics**, 24, 1-27, 2003.

APÊNDICE A – TCLE: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você está sendo convidado por Ellen Cristiane Freitas e Silva Barreto como participante da pesquisa intitulada “**Tradução e Gramática: o planejamento pré-tarefa no desempenho da acurácia**”, que tem por objetivo primário investigar as contribuições do planejamento pré-tarefa para acurácia oral em língua estrangeira. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Ressaltamos que todos os procedimentos metodológicos da pesquisa serão desenvolvidos em acordo à resolução 510/16, a qual trata das normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, considerando a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.

A partir disso, o desenvolvimento desta pesquisa considera a preservação da integridade e identidade de cada participante. Consideramos, entretanto, riscos mínimos para os participantes, dos quais o principal diz respeito à perda de sigilo das informações, uma vez que trataremos da produção e elaboração linguística dos participantes.

Por outro lado, os benefícios da pesquisa compreendem possíveis reflexões a respeito das estruturas linguísticas nas línguas materna e estrangeira, o que pode ampliar a compreensão e o aprendizado da língua estrangeira. Dessa forma, avanços na compreensão das relações e reflexões entre língua materna e língua estrangeira podem afetar positivamente as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas.

Nessa perspectiva, o participante da pesquisa será submetido a realização de um ciclo de tarefas orais, com o intuito de analisarmos a relevância desse modelo de tarefa no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O processo ocorrerá em duas etapas, as quais compreenderão um período de 40 minutos.

Na Primeira etapa, o participante receberá um questionário biodata para colher informações a respeito do nível de Inglês, considerando os seguintes aspectos: idade, período de vida que começaram a estudar Inglês, grau de dificuldade de realização de tarefas orais e grau de dificuldade de apreensão das estruturas linguísticas. O questionário inclui 9 questões entre objetivas e subjetivas. Em seguida, o participante receberá uma sequência de imagens com uma narrativa em português. A partir disso, o aluno deverá realizar a tradução oral do texto apresentado. Todo o procedimento ocorrerá de modo oral, registrado por gravação de áudio. Ao final da etapa, o participante deverá responder um questionário pós-tarefa, para

análise de suas dificuldades e percepções sobre a tarefa realizada. O questionário inclui igualmente 9 questões entre objetivas e subjetivas.

A segunda etapa do processo deverá ocorrer com 15 dias de intervalo da primeira etapa. Nesse momento, o participante, em dupla com outro participante, receberá uma outra sequência de imagens com sua respectiva narrativa em português. A partir disso, a dupla terá o período de 20 minutos para planejar a tradução oral desse texto para a língua Inglesa. Após o período de planejamento, em uma sala privada, o participante deverá reproduzir oral e individualmente o resultado do planejamento, ou seja, a tradução do texto apresentado. Todo o procedimento ocorrerá de modo oral, registrado por gravação de áudio. Ao final da etapa, o participante deverá responder um questionário pós-tarefa, para análise de suas dificuldades e percepções sobre a tarefa realizada. O questionário inclui igualmente 9 questões entre objetivas e subjetivas.

A realização da pesquisa ocorrerá em salas disponibilizadas pela instituição de ensino privada Centro de Línguas Estrangeiras (CLEC), localizada na cidade de Fortaleza, curso em que estão inseridos os participantes.

Assim, os dados gerados serão utilizados no desenvolvimento da pesquisa em questão e publicação de seus resultados em eventos acadêmicos. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação na pesquisa. A identidade do participante não será revelada.

O participante receberá uma via do Termo de Consentimento. A qualquer momento o participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, através do telefone/endereço da pesquisadora.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Ellen Cristiane Freitas e Silva Barreto

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Alcides Santos, 219. Parangaba. Fortaleza – CE

Telefones para contato: (85) 99791-6549

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua

Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

Nome do pesquisador principal

Data

Assinatura

APÊNDICE B – INSTRUÇÕES DAS TAREFAS



Caro participante:

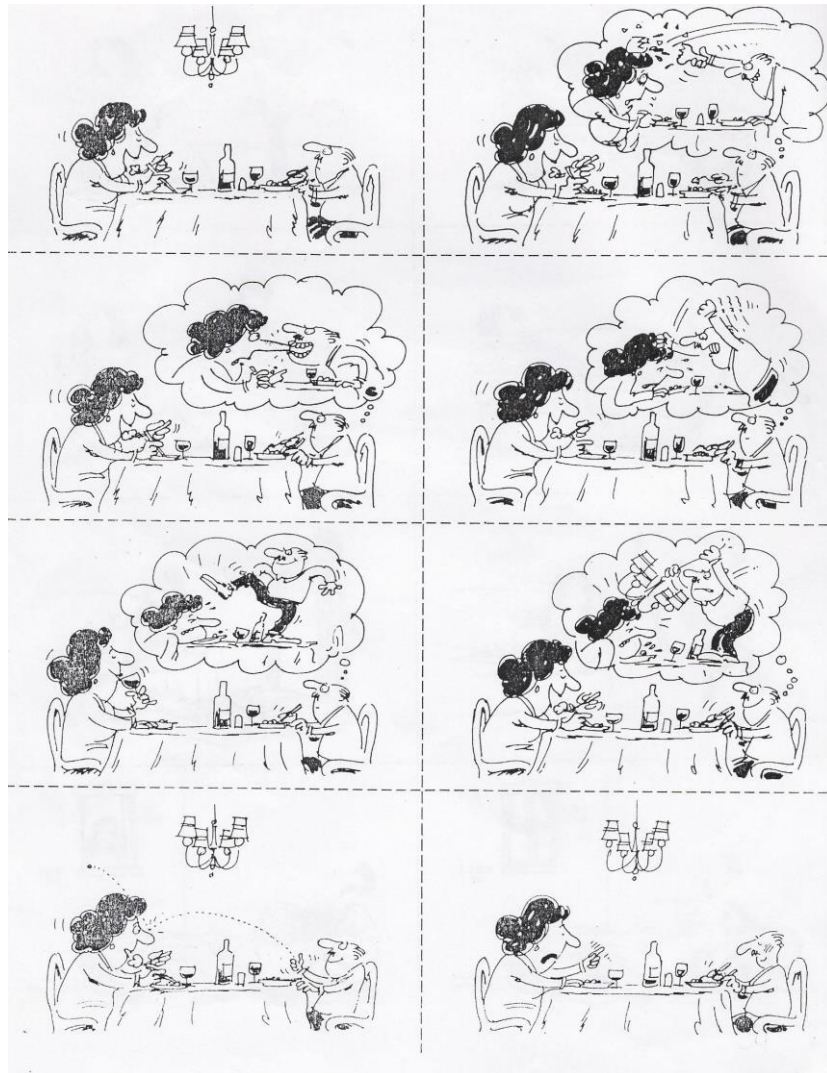
INSTRUÇÕES DA TAREFA 1

- 1. Há uma folha na sua mesa. A folha contém uma sequência de figuras e sua respectiva narrativa em Português.**
- 2. Você deverá realizar a tradução do texto apresentado para o Inglês.**
- 3. A tarefa será oral.**
- 4. A tarefa será gravada. Não é permitido pausar a gravação em momento algum da narrativa. Você pode parar de falar para pensar, espirrar, tossir, etc. durante a história. Porém, não pode jamais pausar a gravação.**

INSTRUÇÕES DA TAREFA 2

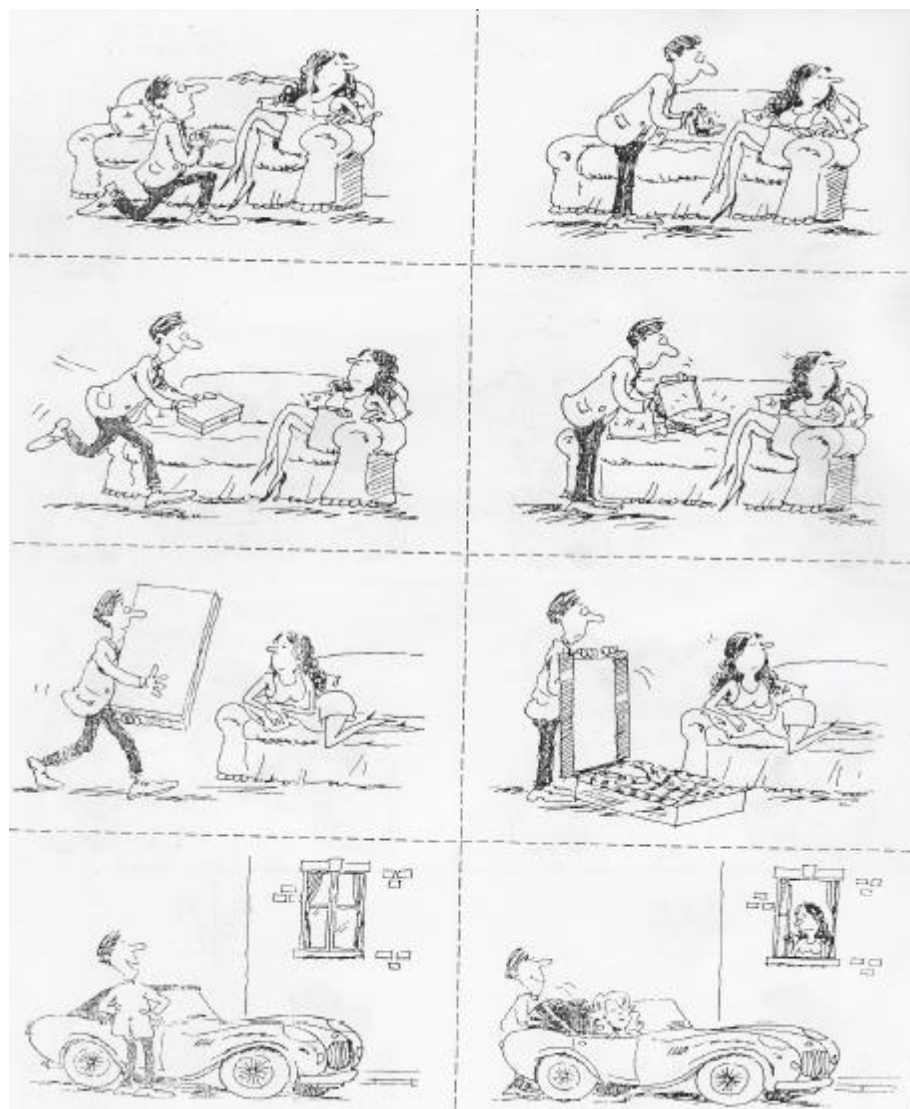
- 1. Há uma folha na mesa de vocês. A folha contém uma sequência de figuras e uma narrativa referente a essas figuras.**
- 2. Vocês deverão traduzir a história sobre a sequência de figuras para o Inglês.**
- 3. Será disponibilizado um tempo de 15 minutos para o planejamento da tradução antes da gravação.**
- 4. A tradução será oral.**
- 5. Vocês planejam juntos, mas cada um faz a sua tradução oral individual.**
- 6. A tarefa será gravada. Não é permitido pausar a gravação em momento algum da narrativa. Vocês podem parar de falar para pensar, espirrar, tossir, etc. durante a história. Porém, não podem jamais pausar a gravação.**

APÊNDICE C – TAREFAS A SEREM TRADUZIDAS



TEXTO 1: COMEMORANDO NOSSO ANIVERSÁRIO DE CASAMENTO

Um casal saiu para jantar fora. Eles estavam celebrando seu aniversário de casamento. A esposa começou a reclamar do restaurante, e o esposo ficou irritado. Então, ele começou a se imaginar fazendo coisas horríveis com ela. Ele pensou em quebrar uma garrafa na cabeça dela. Mas ele não fez isso. Se ele tivesse feito isso, ela provavelmente teria ido ao hospital. Mas sua esposa continuou a reclamar. Ele pensa em novas formas de expressar sua raiva. Ele pensou em morder seu nariz. Mas ele não fez isso. Se ele tivesse feito isso ela teria ficado muito zangada. Então, ele pensou em bater na cabeça dela. Mas ele não fez isso. Se ele tivesse feito isso ela teria tido uma terrível dor de cabeça. Então, ele pensou em subir na mesa do restaurante e chutar a cabeça dela. Mas ele não fez isso. Se ele tivesse feito isso o gerente do restaurante provavelmente teria chamado a polícia. Ele pensou também em bater o lustre do restaurante na cabeça dela. Mas ele não fez isso. Se ele tivesse feito isso, ela provavelmente teria morrido e ele teria sido preso. Finalmente, ele decide jogar uma azeitona no nariz de sua esposa. E ela ficou muito irritada



TEXTO 2 – AS TENTATIVAS DE JOHN

John estava completamente apaixonado por Mary. Então, pensava em como ganhar seu coração. Uma vez ele foi até sua casa e pediu sua mão em casamento. Mas Mary não se importou, nem respondeu. John então ficou pensando: Eu deveria ter pedido Mary em casamento tão cedo? Claro! Eu deveria ter levado um anel de casamento. E foi até a casa de Mary com um anel de casamento pra ela. Para sua surpresa, Mary não se importou, nem mesmo olhou para o anel. John foi pra casa pensando. Eu deveria ter dado um anel de casamento para Mary? Então teve outra ideia. Ele levou um colar de ouro para Mary. E mais uma vez, Mary não se importou com o presente. John foi pra casa pensativo e triste. Eu não deveria ter dado um colar de ouro para Mary? Por que? Então, ele teve outra ideia. Eu deveria ter levado um presente maior, mais impressionante. John levou um casaco de pele para Mary. E mais uma vez, ela não se importou e esnobou o presente de John. Ele saiu triste e foi pensando. Eu não deveria ter dado nenhum presente para Mary. Eu deveria ter feito ela sentir ciúmes de mim. Então, ele teve outra ideia, convidou uma amiga para sair e parou com seu lindo carro e sua amiga na porta da casa de Mary. Mary veio para a janela e olhou para o carro e a moça dentro do carro. Mary sentiu ciúmes. John concluiu: Se eu não tivesse dado nenhum presente ela teria se apaixonado por mim. Se eu tivesse feito Mary sentir ciúmes desde o início, ela teria se apaixonado por mim. Bem, eu aprendi a lição.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO BIODATA



Caro participante,

Pedimos que, por gentileza, responda ao questionário a seguir. Lembramos que suas respostas serão mantidas confidenciais e serão usadas somente para fins de pesquisa. Desde já, agradeço sua participação.

QUESTIONÁRIO BIODATA

Nome:

Idade:

1. Desde quando você estuda inglês?
 Desde a infância
 Desde a adolescência
 Comecei ao entrar no curso. (Semestres: _____)
2. Com que frequência você estuda inglês?
 todos os dias
 3 vezes por semana
 1 vez por semana
3. Você costuma estudar inglês fora do curso?
 sim
 não
4. Como ocorre o seu contato com a língua inglesa fora do curso?
 leio livros/artigos em inglês.
 assisto videos em inglês
 estudo apenas nas aulas do curso
 já morei/ estudei fora
5. Você costuma falar em inglês fora do curso?
 sim não às vezes nunca

6. Enumere as habilidades que, em sua opinião, devem ser mais estimuladas durante uma aula de língua estrangeira: (considerando 1 = mais importante, 4 = menos importante).

Compreensão escrita

Produção escrita

Compreensão oral

Produção oral

7. Quanto ao grau de dificuldade de uso adequado das estruturas gramaticais na fala, você o considera:

fácil

moderado

difícil

8. Sobre atividades de tradução, você costuma ter este tipo de atividade nas aulas do curso de Inglês?

sim

não

9. Em sua opinião, falar na língua estrangeira é uma atividade fácil ou difícil? Por quê?

Caro participante,

Solicito a você que responda às questões abaixo, referentes à atividade realizada por você. Não há respostas corretas e/ou incorretas. Sua resposta sempre será válida.

Muito obrigada pela colaboração com a pesquisa.

1. Quanto ao grau de dificuldade da atividade apresentada, você a considera:

- fácil
 moderada
 difícil

Justifique sua resposta:

2. Durante a tarefa, você considera que você refletiu sobre as estruturas e vocabulário que você não conhecia ou não dominava tão bem?

- sim. Quais?

- não

3. Houve alguma estrutura gramatical que você não soube/ teve dúvida como elaborar?

- sim não

3.1 em caso afirmativo, como você resolveu a questão?

- com a colaboração do seu par
 sozinho
 outros _____

4. As possíveis reflexões durante a tarefa lhe possibilitaram algum aprendizado novo?

- sim
 não

Justifique sua resposta:

5. Durante a tarefa, você comparou as estruturas da língua materna com a língua estrangeira, objetivando elaborar a frase em língua estrangeira?

() sim

() não

Se sim, em quais situações?

6. Você considera que a tarefa lhe proporcionou aprendizado:

() na escrita

() na leitura

() não proporcionou nenhum aprendizado

Justifique sua resposta:

7. A sugestão de uso do tempo condicional de hipótese facilitou o desenvolvimento da narrativa?

() sim

() não

() outro:

8. Foi útil o tempo para planejar a tarefa?

() Sim

Por que?

() Não

Por que?

Comentários

- Fique livre para expor sua opinião sobre a atividade. Você pode mencionar, por exemplo, algum detalhe que lhe pareceu importante e que não tenha sido contemplado nas perguntas desse questionário.

Caro participante,

Solicito a você que responda às questões abaixo, referentes à atividade realizada por você. Não há respostas corretas e/ou incorretas. Sua resposta sempre será válida.

Muito obrigada pela colaboração com a pesquisa.

9. Quanto ao grau de dificuldade da atividade apresentada, você a considera:

- fácil
 moderada
 difícil

Justifique sua resposta:

10. Durante a tarefa, você considera que você refletiu sobre as estruturas e vocabulário que você não conhecia ou não dominava tão bem?

- sim. Quais?

- não

11. No momento da tarefa de tradução, você observou lacunas em termos gramaticais? Houve alguma estrutura gramatical que você não soube/ teve dúvida como traduzir?

- sim não

11.1 em caso afirmativo, como você resolveu a questão?

- com a colaboração do seu par
 sozinho
 outros _____

12. As possíveis reflexões durante a tarefa tradutória lhe possibilitaram algum aprendizado novo?

- sim
 não

Justifique sua resposta:

13. Durante a tarefa, você comparou as estruturas da língua materna com a língua estrangeira, objetivando elaborar a frase em língua estrangeira?

sim

não

Se sim, em quais situações?

14. Você considera que a tarefa de tradução lhe proporcionou aprendizado:

na escrita

na leitura

não proporcionou nenhum aprendizado

Justifique sua resposta:

15. Quanto às atividades tradutórias no aprendizado de LE, você as considera:

úteis no aprendizado

sem utilidade no aprendizado

16. Foi útil o tempo para planejar a tarefa?

Sim

Por que?

Não

Por que?

Comentários

- Fique livre para expor sua opinião sobre a atividade. Você pode mencionar, por exemplo, algum detalhe que lhe pareceu importante e que não tenha sido contemplado nas perguntas desse questionário.

Transcrição – TAREFA 1

P1 – 3 minutos – 253 palavras

A couple got out for dinner, for dinner. They were celebrating their ::: wedding anniversary. The spou... the wife started to complain about the restaurant and her::: husband **get** irritated. So, he thought of::: he started to imagine him doing horrible things with her. He thought of **broking** a bottle on her head. But he didn't do that. **If he::: if he had::: if he had done it (XXX), then she probably would::: gone to the hospital.** But his wife (XXX), his wife continued to complain. He thought of new ways to express his angry. He thought of biting her nose.// But he didn't do that. **If he had done it, then she would get really angry.** So, he thought of **hit** her head, hit her in head. But he didn't do that. **If he had done it, she would get a terrible "heartache".** So, he thought of::: (XXX)::: he thought of ::: **getting up** in the ::: restaurant chair oh, in the restaurant table, and::: and kick her, kick her head. But he didn't do that. **If he had done it, the restaurant::: the restaurant manager would get::: would called the police.** He thought of::: hitting the::: lustre::: **lustre** //(pausa)::: hitting the::: lustre restaurant on her head. But he didn't do that. **If he had done it, then she probably::: would have died, and he'd get::: ((pausa)) I forgot::: He'd get::: arrested, arrested!** Finally, he decided to::: throw away (**an**) olive on his spouse nose, his wife's nose, and she **get** really angry.

She would have gone => she would gone

She would have gotten => she would get

She would have had => she would get

He would have called => he would called

She would have died => she would have died

He would have been => he would get

Uso adequado do modal no passado: 16%

Percentual de erros a cada 100 palavras: $17/253 = 6,7\%$

P2 - 8 minutos – 215 palavras

((pausa de 40 segundos provavelmente para a leitura silenciosa do texto)) A couple got out to have dinner. They were celebrating **your::: your birthday::: of::: of marrying.** The wife started to::: to (pausa), to discuss about the restaurant and his husband **get** mad. So, he **starts** to imagine::: doing things::: doing horrible things with her. He thought to break a bottle in::: in her head. But he didn't do this. (pausa) **If he did(2), she probably (pausa) would go to the hospital.** But his wife continued to discuss. He **think** in new forms (pausa) of expressing::: his madness. He thought to::: to bite::: her nose. But he didn't do this. //(pausa) **If he had did::: If he had::: she was (3) very angry.** So, he thought to (pausa) bater::: to push... punch... to punch her head. So he thought to **up** in the::: table::: of the restaurant, (pausa) and **shoot** her head. But he didn't do this. **If he had do this, the::: the::: gerente (pausa) The "gerent" of the restaurant probably would call the police.** He thought to also, to::: punch the::: lustre::: the lamp of the restaurant in her head. **But he didn't do this. If he would(2)::: she probably would::: kill::: would die, and he was(3) (pausa) preso //::: Finally, he decide (pausa) to shoot::: one::: an azeitona::: in her nose, and she **get** mad.**

She would have gone => she would go

She would have gotten => she was

She would have had => não realizada

He would have called => he would call
 She would have died => she would die
 He would have been => he was

Uso adequado do modal no passado: 0%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 28/215 = 13%

P3 - 3:30 minutos 259 palavras

So, a couple went::: a couple went to dinner out. They were celebrating... celebrating their::: anniversary, **birthday** of marriage. The wife started to complain about the restaurant. And the husband::: **became** irritated. Then, he started to imagine him doing awful things to her. He thought::: about::: breaking a... breaking a bottle on her head, but he didn't do it. **If he had::: if he had did it, she would probably went to the hospital.** But his wife continued to complain. He thinks::: he **start** to think new ways of expressing his anger. He thought about::: biting his::: biting her nose //(pausa) biting her nose. But he didn't do it. **If he had::: if he had did::: if he::: had::: did it, she would have became angry, really angry.** So, thought about::: **hurt** her head, bump in her head. But he didn't do it. **If he had did it, she would have::: she would have had a terrible::: headache.** So, he thought about **climbing** in a table, climbing in the table of the restaurant, and... kick in her head. But he didn't do it. **If he had did it, probably the manager of the restaurant would have called the police.**// He thought to::: about::: bumping the::: I don't know the name of this... **lustre** of the restaurant in her head. But he didn't do it. **If he had did it, she probably would have died and he would be arrested.** Finally, he thought about::: he thought about throwing a olive in the nose of her wife. And she **became** irritated.

She would have gone => she would went
 She would have gotten => she would have became
She would have had => she would have had
He would have called => would have called
She would have died => would have died
 He would have been => would be arrested

Uso adequado do modal no passado: 50%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 18/259 = 6,9%

P4 - 6:25 minutos 204 palavras

((pausa de um minuto e meio, provavelmente para a leitura silenciosa do texto)) A couple **go** out to a dinner. They were celebrating their wedding anniversary. The wife started to::: complain about the restaurant, and the husband get, got mad. Then, he started (pausa) **imagine** (pausa) himself doing mean things with her. He think... he thought in::: **broke::: broke** a bottle in her, in her head. But he **don't** do this. **If he::: would done this, she probably would go to the hospital.** But::: his wife::: **continuous** to complain. He **thinks** about new ways to express his anger. He thought in **bite** her nose. He thought in **hit** her head, but he **don't** // do this. **If he would do this, she would (pause) have a terrible "achehead".** Then, he thought in (pausa) **go** upon the table of the restaurant, and **kick** her head. But he **don't** do this. **If he would do this, the manager... the restaurant maganer would probably call the police.** He thought (pausa), he also thought in::: **hit** the:::(pausa) lights of the restaurant in his head, her head. **But he don't do this. If he would do this, she probably would die, and he would be (pausa)**

sent to the jail. Finally, he decides throw a olive in her nose, // that got very angry.

She would have gone => she would go
 She would have gotten => não realizada
 She would have had => she would have
 He would have called => he would call
 She would have died => she would die
 He would have been => he would be

Uso adequado do modal no passado: 0%

Percentual de erros a cada 100 palavras: 33/ 204 = 16%

P5 - 3 minutos 225 palavras

A couple went out for dinner. They were celebrating their birthday of wedding. The wife started to complain to the restaurant. And the husband got annoying. Then, he started to imagine doing horrible things to her. He thought in:: break a bottle in her head. But he didn't do this. So, if he:: had:: do this, she probably would go to the hospital. The wife had continued to complain. He thinks in new ways to express his angry. He started to bite her nose. But he didn't do this. If he would:: if he would do this:: to her, then // she would get really angry. Then, he thought to:: hit her head. But he didn't do this. If he would do this to her:: she:: would get a terrible headache. Then, he thought in:: to:: get on the table of the restaurant, the restaurant table and kick her head. But he didn't do this. If he had do this, the manager of the restaurant, the restaurant manager probably would call the police. He thought to:: he thought also in:: hit the:: chandelier of the restaurant in her head. But he didn't do this. If he would do this, she probably //would died and he was:: he would get arrested. Finally, he decided to take a olive to her nose. And then, she was really angry.

She would have gone => she would go
 She would have gotten => she would get
 She would have had => she would get
 He would have called => he would call
 She would have died => she would died
 He would have been => he would get

Uso adequado do modal no passado: 0%

Percentual de erros a cada 100 palavras: 32/225 = 14%

P6 - 2 minutos 219 palavras

One couple:: went out for dinner. He's celebrating a birthday marriage. The wife started yelling in the restaurant and her husband get really angry. So, he:: start:: imagining doing terrible things to her. He thinks to broke a glass on her head. But he didn't do it. Because if he had do it, she (would have) probably went to the hospital. But the wife keep yelling. He thinks in new strategies to express his angry. He think to bite her nose, but he didn't do it. Because if he had do it, she(would have) get really angry. So, he think::// to:: hit her head. But he didn't do it. Because if he had do it :: this with her:: she probably (would have) get a terrible headache. So, he thinks in:: stand:: stand up the table:: to the restaurant and kick her:: head. But he didn't do it. Because, if he had do it, the manager to the restaurant probably would call the police. So, he think to:: hit the:: chan:: chandelier to the restaurant

on her head. But he didn't do it. Because if he had **do** it, **she probably would die** and **he (would have) get** on jail. // Finally, he **decide:: (to)** throw **a** olive on her nose, on:: his wife's nose. And she got really angry.

She would have gone => she went
 She would have gotten => she get
 She would have had => she get
 He would have called => he would call
 She would have died => she would die
 He would have been => he get

Uso adequado do modal no passado: 0%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 47/219 = 21%

P7 - 8 minutos 284 palavras

John was completely love for Mary. So:: **think::** in **when give your** heart. Once:: once **upon a time::** he **go your** house:: and (pausa) **pediu:: your::** in marriage, but Mary **don't care**. John:: John (pausa) I don't think about this:: I:: Mary in marriage. Não sei. Of course I did. (pausa) And **was:: your** Mary's house with **anel** marriage for her. Mary **don't care:: nem look for::** (pausa) John foi:: John went **for your** house **think** about this: **I:: I:: should:: I should (falta de informação)** marriage for Mary. So:: **teve** other idea. He (pausa) He:: took an gold colar// for Mary. And **more** Mary **don't care** about this. Mary **don't care** with the presente. John:: **go for house** and sad: I don't took:: **I don't:: (pausa) I shouldn't (pausa) I shouldn't have given::** a :: colar for Mary. Why? So, he **have** other idea. I **should::** the big present, more impressive. John:: **given the casaco de pele** for Mary, and one **more** she **don't care e esnobou** the present:: the **present** John. He **leave** sad and:: **go think** about this: I shouldn't have given:: the present for Mary. I **shouldn't::** she **feels ciúmes** for me. So he **have other // idea**. (pausa) convidou:: **an friend for leave::** and **stop::** with **your** beautiful car and **your** friend, and:: **na porta::** the:: house's Mary, Mary's house:: Mary **coming for::** Windows and **look for** the car, and:: (xxx) the woman in the car. Mary **feels ciúmes**. John **finishes**: If I don't:: have:: If I **haven't** given (pausa) If I **don't** haven't given any present, she **was** loved for me. If I have **had**, Mary **feels::** She **have with loved** for me. Well, I:: I:: learned the lesson.

I should have brought => I should
 I should have brought => não realizada
I shouldn't have given => I shouldn't have given
 I should have made => I shouldn't
 She would have fallen => she was
 She would have fallen => She have

Uso adequado do modal no passado: 16%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 69/284 = 24%

P8 - 4 minutos 320 palavras

John was completely fall in love for Mary. So he thought in some ways to **her** fall in love for him too. One **time** he **goes** to her house, asked if she **want (to) marriage** with him. But Mary

don't mind, never mind::: I don't know. She don't asked. John so was thinking: I should have Marry::: I should (have) asked to marry with me too soon? Of course. I should bring a ring for her. So, he goes to her house::: with the ring for her. But::: for your surprise, Marry don't mind too, even look for the ring.// John come back to house thinking: I shouldn't::: oh my God, wait a minute. I shouldn't have give the ring for Mary? So, he had another idea. He bring a gold necklace for Mary. And once again Mary don't mind with the present. John goes to home thinking::: thinking and sad: I shouldn't have give the gold necklace for Mary. Why? So, he had another idea. I should have bring the biggest present, better. John brings a coat of::: pele::: for Mary. And once again::: oh! A coat of skin for Mary. And once again she don't mind. And (pausa)// I forgot. He go outside and thinking. I shouldn't give her a present for Mary. I should make she feel jealous of me. And so, he had another idea. He invite a friend for go out with him. With his handsome and green car, and his friend in the::: (xxx) door of Mary house. Mary comes to the window, and look to the car and the girl inside the car. Mary feel jealous. John conclude, John think: If I don't::: have give any of this presentes, she would will fall in love with me. If I had make Mary feel// jealous of me since of the begining, she will be fall in love for me. Well::: I learn a lesson.

I should have brought => I should bring
 I should have brought => I should have bring
 I shouldn't have given => I shouldn't have give
 I should have made => I should make
 She would have fallen => She would will fall
 She would have fallen => she will be fall

Uso adequado do modal no passado: 0%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 58/320 = 18%

P9 – 4 minutos 287 palavras

John was completely in love for Mary. So he thinking in “conquest” her love. One time, he was (pause) for your house, for Mary house, and ask Mary in marriage. But Mary don't care, or asked to John. So he was thinking: I should::: have asked Mary so early? Of course I did. But I didn't bring a wedding ring for Mary. So John go for your house. (pause) And she bring a::: wedding ring. For your surprise, Mary don't care. Mary don't see for the wedding ring. So John back to your house thinking: I should give a wedding //ring for Mary? So, he had another idea. He get a gold colar for Mary. And one more time Mary don't care with his present. So, John go out thinking and sad. He was thinking: I should give a wedding ring for Mary? Why? So, he have another idea. I should::: bring a bigger present for Mary. So, John led a skin for Mary. And one more time, I don't care. John go out sad and he was thinking: I don't should bring a::: I don't bring::: any present for Mary. I should be::: she felt “easily”. So he had //another idea. He invite a friend, girl friend for go out with him. So John stopped in front Mary's house with your friend in your car. Mary bring out to the window, and see for the car and the girl in the car. Mary feel jealousy. So John think: If I didn't give (xxx) a present for Mary, she probably (would have) fall in love for me. But::: if I feel::: Mary feel jealousy::: early, he fall in love for me:::. Well, I::: I learn the lesson.

I should have brought => I didn't bring
 I should have brought
 I shouldn't have given
 I should have made
 She would have fallen

She would have fallen

Uso adequado do modal no passado: 0%

Percentual de erros a cada 100 palavras: $71/287 = 24,7\%$

P10 - (contou a história com as próprias palavras) 3 minutos 115 palavras

John was completely in love for Mary. So he **asked if** her to marry with him. But she didn't:: no:: Then, he:: (xxx) he took a ring for her, but she didn't **know to**. (xxx) She **don't importante** about the ring. After he took a necklace for her, but she **don't like** and **don't accept**. He **has** another idea. He buy a:: coat, and he bought a coat and:: but she **don't like** too. And, so:: John **stay** very bad:: and had another idea. He:: he **makes jealous for her**:: and:: it worked, because Marry **feelings** jealous. So, he thinks //about the:: gifts, and:: the love:: and he:: learned the lesson:: about he and Mary.

I should have brought

I should have brought

I shouldn't have given

I should have made

She would have fallen

She would have fallen

Uso adequado do modal no passado: 0%

Percentual de erros a cada 100 palavras: $15/115 = 13\%$

Transcrição de áudios – Tarefa 2

P1 3:24 minutos 334 palavras

John was completely in love for Mary, completely in love with Mary. So, he thought on, he thought of... ways in **win** her heart. One **time**, he went until... he went **at**:: her house, and asked her in **marriage**. But Mary didn't care, nor answered. John:: John started thinking. Should I have asked Mary in **marriage** so soon? Of course. I should have **bring**:: I should had bring a marriage ring. And he went to:: Mary house, Mary's house with a:: marriage ring for her. For h:: for his surprise, Mary didn't care. She didn't even:: she didn't even **looked** // at the ring. John went home thinking. Should I have **bring** a marriage ring **to** Mary? So, he thought of:: a new idea. He **bring** a:: golden necklace to Mary. And once again, Mary didn't care with the gift. John went home thinking and sad. Shouldn't I have given a necklace, a golden necklace to Mary? Why? So, he:: he had a new idea. I should have **bring** a:: bigger pres:: bigger gift **to** her. And one more:: **impressionate**. John:: John **bring** a coat to Mary. And once again, she didn't care for John's present. He went home sad and// was thinking. Shouldn't, XXX, I shouldn't **had** given any present to Mary. I should have:: **I should have made** her jealous, jealous, jealous:: I don't know how to s:: I don't know how to speak that. So, he had a new idea. And invited a friend to go out, and prepared:: no:: and stopped with his beautiful car in front **at** Mary's house. Mary went:: Mary was at the window and looked at the car and the woman in the car. Mary was jealous. John:: John **went** in a conclusion: If I hadn't given any present to her, she would // have:: she would have fallen in love with me. If I have:: If I had made Mary jealous at the begining she would have fallen in love with me. Well, I learned the lesson.

I should have brought => I should have bring
 I should have brought => I should have bring
 I shouldn't have given => I shouldn't had given
I should have made => I should have made
She would have fallen => She would have fallen
She would have fallen => She would have fallen

Uso adequado do modal no passado: 50%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 17/ 334 = 5%

P2 – 7:20 minutos 304 palavras

John was completely in love for Mary. So, he thought::: in::: how to gain her heart, her heart. Once, he went to her home, and asked her in marriage. But Mary didn't care, ((pausa)) and neither answered. So, John was thinking: **I should have asked::: Should I had::: Should I have asked Mary in marriage?** Sure. ((pausa)) **I should have bring** her::: a marriage ring. And he went to Mary's house with a::: marriage ring to her. For his surprise, Mary didn't care. And::: neither::: saw::: the ring. ((pausa)) John went to house, **to** home thinking: I should have bring // her a::: marriage ring? Should I. Should I have **bring** her a marriage ring? So he had::: other idea. He **bring** a necklace, a gold necklace **to** Mary. And **more** once Mary didn't care **with** the gift. John went **to** home thinking and **sadness**. **I shouldn't have::: given**, given her other necklace. Why? So he had other idea. I should have **bring** her a bigger::: a bigger present, a bigger gift, more impressionate::: more impre::: more impressive. ((pausa)) John **bring** her a **skin** coat. And **more** once, **he** didn't care::: **with** John's gift. He got out **sadness** and thinking. I //shouldn't have given her::: any present. I should have ((pausa)) **done** her to feel::: jealous::: about me. So, he had other idea. He invite::: invited::: a friend::: to **get** out. And **stop** with **her** beautiful car and his friend::: **in** the::: Mary's::: door house. Mary **come** with a::: come to the car, and to the woman inside the car, and Mary got jealous. So, John **conclude**: If I hadn't given any **present** to her:::, she (**would**) **had** fallen in love for me. If I had **done** Mary feel jealous about me, she (**would**) **was** fallen in love of me. Well, I learned::: the lesson.

I should have brought => I should have bring
 I should have brought => I should have bring
I shouldn't have given => I shouldn't have given
 I should have made => I should have done
 She would have fallen => she had fallen
 She would have fallen => she was fallen

Uso adequado do modal no passado: 16%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 27/ 204 = 8,8%

P3 - 4:50 minutos 334 palavras

John was completely in love with Mary, for Mary. So, he thought in how to win her heart. One **time**, he went to Mary's house and asked her hand (**in marriage**) . But Mary didn't care, she didn't even answer it. John so::: became::: John so was::: John, so, thought: **I** should have asked Mary's hand so soon? Of course. I should have::: I should have::: take::: I should have **take** a ring, wedding ring. And he went to Mary's house with a wedding ring for her. But, to his surprise, Mary didn't care. She didn't even **looked to the//** ring. John went to his house

thinking: I should have::: I should have gave a wedding ring to Mary? So, he had another idea. He took a necklace to Mary. And one more time, Mary didn't care about the present. John went to his house thoughtful and sad. I shouldn't have::: I shouldn't have gave a necklace to Mary? Why? So, he had another idea. I should have take::: I should have taken a bigger gift, something more incredible. John, so, took a skin coat to Mary. And another time she didn't care, and ignored the gift of John. //John left sad and went thinking: I shouldn't have::: I shouldn't have gave any gift to Mary. I should have made Mary feel jealous, jealous about me? So, he had another idea. He invited a friend to come and::: to come and go out with him, and stopped with his beautiful car, and his friend at the door of Mary's house. Mary went to the window, Mary came to the window, and looked to the car and the beautiful lady inside the car. Mary felt jealous, felt jealous. John so concluded: If I didn't have::: If I didn't had gave //any gift to Mary, she would have fell in love for me. If I had made Mary feel jealous since the beginning, she would have felt in love with me. Well, I learned a lesson.

I should have brought => I should have take

I should have brought => I should have taken

I shouldn't have given => I shouldn't have gave

I should have made => I should have made

She would have fallen => she would have fell

She would have fallen => she would have felt

Uso adequado do modal no passado: 33%

Percentual de erros a cada 100 palavras: 18/ 334 = 5,9%

P4 - 6:50 minutos 303 palavras

John was completely in love for Mary. So, he thought in::: about::: how::: (to) win her heart, heart. One time, he went::: (to) her house and asked her hand (in marriage). But Mary didn't care, and didn't even answer. John then, so::: ((pausa)) was thinking: I should have asked Mary in marriage so soon? Of course. I should have::: I should have take a wedding ring. And::: (he) went to the::: Mary's house with a::: wedding ring for her. For your surprise, Mary didn't care. She didn't even look at the ring. John went to her, his home thinking: I //should have::: I should have given a wedding ring to Mary? Then ((pausa)), he bring another idea. He take a necklace, a necklace of::: gold to Mary. ((pausa)) And one more time, Mary didn't care about the gift. John went home thoughtful and sad. I didn't had given, given Mary a gold necklace? Why? So, he have::: another idea. I should have::: take a bigger gift, more impressive. John take a skin coat to Mary. And one more time::: she didn't care::: ((pausa)) and look down the John's gift::: he left sad and went thinking: I shouldn't have had given// any gift to Mary. I should have::: I should have::: made her::: feel jealous of me. So, he had another idea. He invite a friend to go out and stop with his beautiful car and his friend at the door of Mary's house. Mary went to the window and looked at the car and the lady inside the car. Mary feel jealous. John conclude: If I hadn't given any gift, she would have::: she::: would::: have fallen in love for me. If I::: had::: made Mary feel jealous since the beginning, she would fallen in love for me. Well, I learned a lesson.

I should have brought = > I should have take

I should have brought => I should have take

I shouldn't have given => I shouldn't have had given

I should have made => I should have made

She would have fallen => She would have fallen

She would have fallen => She would fallen

Uso adequado do modal no passado: 33%

Percentual de erros a cada 100 palavras: 30/ 303 = 9,9%

P5 3:45 minutos 317 palavras

John was completely in love for Mary. Then, he was thinking how to catch her heart. One **time**, he went to::: until her home and asked her in marriage. But Mary didn't even care. She neither answered. John was reflexive. I should had asked Mary in marriage::: Should I **(have)** asked Mary in marriage so soon? Of course. I should::: I should::: I should have **bring** her a **ring's** marriage. Then, he went to Mary's home with a **ring's** marriage to her. For **her** surprise, Mary **wasn't** even care::: she neither looked at the ring. John was::: John went home// thinking: Should I **had give**::: a **ring's** marriage to Mary? Then, he had another idea. He brought a golden necklace to Mary. And one more time, Mary didn't even care to the present. John was at home::: John went **at** home, reflexive and sad: Should I **(have)** **give** the::: give a gold necklace to Mary? Why? Then, he had another idea. I should **had**::: **give** her a bigger present, more impressive. John gave her::: gave to Mary a **skin** coat. And one more time she didn't even care and snobbed **the**::: John's present. He went out sad and reflexive. I// shouldn't **(have)** **give** any **present** to Mary. I **should had** her feel jealous about me. Then, he had another idea. And invited his friend to go out and stopped his beautiful car and her friend on the door::: on the home's::: on the door of the house::: on the door of Mary's house. Mary came to the window and looked **to** the car and the lady inside the car. Mary felt jealous. John concluded. If I **didn't give** her any **present**, she would have fallen in love **to** me. If I had **(made)** Mary feel jealous about me since the begining, she would had::: she would have fallen in love **to** me. Well, I learned the lesson (Difícil viu?)

I should have brought => I should have bring

I should have brought => I should had give

I shouldn't have given => I shouldn't give

I should have made => I should had

She would have fallen => she would have fallen

She would have fallen => She would have fallen

Uso adequado do modal no passado: 33%

Percentual de erros a cada 100 palavras: 29/ 317 = 9,1%

P6 - 3:25 minutos 276 palavras

John was completely in love for Mary. So... he **thinking** in::: **got** her heart. Once, he went to Mary's house and asked her **on marry**. Mary didn't care, even answered. John::: **get** really reflexive. Should I **(have)** **ask** Mary too early **on marry**? Sure! I should have **take** one **marry** ring. And::: he went to::: **Mary** house with a marriage ring for her. For his surprise, Mary didn't even care, even look **for** the ring. John went to his house very reflexive. Should I **(have)** **gave** her a marriage ring? So, he had another idea. He went::: he brought her //a::: gold necklace for Mary. Once again, Mary didn't even care **with** the present. John::: went to his house very reflexive and sad. Should I **(have)** **gave** her a::: gold necklace? Why? So, he had another idea. I should have **give** her a big present, more impressive. So, John gave her a::: coat, **skin** coat to Mary. Once again, she didn't even care. She actually snobbed **to** John's

present. He went really sad and reflexive. I **shouldn't give** her any **present**. I **should make** her feel jealous about me. So, he had another idea. He invited one friend to hang// out and stopped his beautiful car with his friend on front door of Mary's house. Mary went to the window, looked **(at)** the car and looked **(at)** the girl inside **of** the car. Mary felt jealous. John concluded: If I **had** given her any present, she would **be fall** with me. If I::: had made her feel jealous about me since the beginning, she would **had** fallen in love for me. Well, I learned the lesson.

I should have brought => I should have take
 I should have brought => I should have give
 I shouldn't have given => I shouldn't give
 I should have made => I should make
 She would have fallen => she would be fall
 She would have fallen => she would had fallen

Uso adequado do modal no passado: 0%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 31/ 276 = 11%

P7 - 6:40 minutos 263 palavras

One couple **go** out to dinner. They **was celebration your birthday** the marriage. The wife started to **talk to** the restaurant, and the::: and the husband::: ((pausa)) was angry. So, he started::: imagining::: ((pausa)) So, he started imagining::: **fazendo** terrible things with her. He thought in **broking** a bottle **in** head **her**. But he **don't** do this. If he::: if he **was do** this, she probably::: go::: out::: no::: she probably **(would have) go** to the hospital. But **your wife continuous** to **talk**. He thought::: in::: new ways::: new forms **the expressions your angry**. He thought in::: he thought in::: **//quitting your** nose. But he **don't** do. If he was::: if he::: tivesse feito isso::: if he **was do** it::: her::: if he do it, **her teria ficado** very angry. So he thought in::: **bater:::** in her head. But he **don't** do this. If he::: **(had done)was:::** if he do it, **her:::** XXX **(would have) feel** pain her head. So, he thought in::: **up:::** the tablet **to** restaurant and::: to::: **chutar:::** in her head. But he **don't** do this. If he **(had) do** this, the manager the restaurant probably **the (would have) call** the police. He thought in::: não //sei, bater, esqueci::: **bateu o lustre** in the restaurant in her head. But he **don't** do this. If he::: **(had) do** this, **her probably will (have) die** and he::: **teria sido preso**. Finally, he::: decided::: **jogar:::** play::: não, não é play não. Finally, he decided não sei o que, uma azeitona, **the "azeiton"** in nose the **your** wife. And::: she was very angry.

She would have gone => she go
 She would have gotten
 She would have had
 He would have called
 She would have died
 He would have been

Uso adequado do modal no passado: 0%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 66/ 263 = 25%

P8 - 2:25 minutos 238 palavras

A couple **go** out for dinner. They were celebrating **his birthday** wedding. His wife started **(to) talk bad** about the restaurant. So, the husband **stay** angry. So, he started to imagine doing

terrible things with her. He thought first in **broke** a bottle on **his** head. But he **don't** do this. Because, if he had **do** this, she **would** probably **go** to the hospital. But his wife **keep**::: talking to him. XXX. He thought on new ways of **express yourself**, of express his **angry**. But::: his wife::: XXX::: he thought, thought in **bite** her nose. But he **don't** do // this. If he had **do** this, she **would be** very angry. So, he thought in **hit** on **his** head. But he **don't** do this. Because if he had **do** this, she **would be** a terrible pain **head**. So, he thought in::: **up** to the table, to the restaurant, to kick her head. **So**, he **don't** do this. Because, if he had **do** this, the manager of the restaurant probably **will call** the police. So, he::: so, he thought to::: in **hit** the chandelier of the restaurant on her head. But he **don't** do this. Because, if he had **do** this, // she probably **will (would) die** and he **will be** arrested. He **decide (to)** throw an "azeitona" on his head, no::: on **his** nose::: of **her** wife, so he will be very angry, no::: she **will stay** very angry.

She would have gone => she would go
 She would have gotten => she would be
 She would have had => She would be
 He would have called => he will call
 She would have died => she will die
 He would have been => he will be

Uso adequado do modal no passado: 0%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 50/ 238 = 21%

P9 - 1:43 minutos 141 palavras

A couple **get** out **to** dinner. They **are** celebrating **your** birthday, your wedding **birthday**. **Your** wife started to complain about the restaurant. And **your** husband **gets** angry. So, he started imaging::: doing::: doing terrible things with her. He thinks in **broking** a bottle in (**his**) wife's head. But he didn't. If he had done this, she probably::: **would go** to the hospital. But **your** wife continued to complain. He thinks in **another** ways to express **your** angry. So, he **think** in **bite your** nose. He **think** in **hit your** wife's head. And he thinks in::: **kick your** wife's head. But// he didn't. because, **your** wife probably (**would have**) **get** angry or::: she probably (**would have**) **go** to the hospital. So, finally, he **think** in::: hit::: finally, he decided (**to**) throw an olive in **your** wife's nose. So, she **gets so** angry.

She would have gone => she would go
 She would have gotten => she get
 She would have had
 He would have called
 She would have died
 He would have been

Uso adequado do modal no passado: 0%
 Percentual de erros a cada 100 palavras: 35/ 141 = 25%

P10 - 3:20 minutos 108 palavras

A couple went out **to** dinner. They **stayed** celebrating **your** wedding **birthday**. The wife stayed to::: **don't** like **to** the restaurant, and::: the husband **stayed** very angry. So, he started to

imagine::: doing::: terrible things with her. He thought about **break** a bottle in her head. He

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



thought in::: ((pausa)) he thought in::: **fight**::: **in your** head. He thought in::: **go** to XXX on the table. But::: and::: other things. But he didn't. because he::: had::: he thought::: that he didn't do. So, he didn't do it. He finally, decided **(to)**throw an olive **in**::: at::: **a nose**::: that her, **that** his wife. And **her stayed** very angry with him.

She would have gone

She would have gotten

She would have had

He would have called

She would have died

He would have been

Uso adequado do modal no passado: 0%

Percentual de erros a cada 100 palavras: $18/108 = 16\%$

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Tradução e Gramática: o impacto do planejamento pré-tarefa no desempenho da acurácia.

Pesquisador: ELLEN CRISTIANE FREITAS E SILVA
BARRETO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 94880018.3.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO

CEARÁ **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.906.068