



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE TRADUÇÃO - POET

MARIA LUEUDA PEREIRA ALVES

**TAREFAS DE TRADUÇÃO, PLANEJAMENTO COLABORATIVO PARA
REPETIÇÃO E DESEMPENHO ORAL EM L2**

FORTALEZA
2024

MARIA LUEUDA PEREIRA ALVES

TAREFAS DE TRADUÇÃO, PLANEJAMENTO COLABORATIVO PARA
REPETIÇÃO E DESEMPENHO ORAL EM L2

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Guará Tavares.

FORTALEZA

2024

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

A48t Alves, Maria Lueuda.
TAREFAS DE TRADUÇÃO, PLANEJAMENTO COLABORATIVO PARA REPETIÇÃO E
DESEMPENHO ORAL EM L2 / Maria Lueuda Alves. – 2024.
104 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Maria da Glória Guará Tavares..

1. estudos da tradução. 2. cognição. 3. tarefas de tradução. 4. planejamento colaborativo para repetição. I.
Título.

CDD 418.02

MARIA LUEUDA PEREIRA ALVES

TAREFAS DE TRADUÇÃO, PLANEJAMENTO COLABORATIVO PARA REPETIÇÃO E
DESEMPENHO ORAL EM L2

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Aprovada em 09/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria da Glória Guará Tavares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Raquel Carolina Ferraz D'Ely
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dra. Sara de Paula Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar, me dar força e discernimento ao longo dessa jornada.

À Nossa Senhora, minha Mãe, agradeço pela proteção, pelo amor e pela luz que sempre iluminam meu caminho. Sua intercessão e apoio são fundamentais em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Luís e Eneida, exemplos de simplicidade e sabedoria, que sempre estiveram ao meu lado com amor incondicional e apoio constante. Desde a minha infância, eles me ensinaram o valor do trabalho e da honestidade, moldando meu caráter e minha visão de mundo. Cresci em um ambiente onde os pequenos momentos, como as conversas ao redor da mesa, as tardes na calçada e os ensinamentos sobre a vida simples no interior, se tornaram preciosas lições de vida. Amo vocês!

Ao meu esposo, Carlos Alberto, pela paciência e compreensão, por estar ao meu lado em cada passo dessa jornada e, especialmente, pela valiosa contribuição na análise estatística dos dados desta pesquisa. Sou grata por termos decidido compartilhar a vida juntos. Amo vc!

Ao meu filho, Pedro Bruno, por ser uma fonte constante de inspiração e incentivo, motivando-me a buscar sempre o meu melhor em cada desafio. Te amo, B!

Ao meu irmão Eleildo, pelas valiosas contribuições acadêmicas. Agradeço também aos meus irmãos Luana, Lívia e Elieudo, por estarem sempre ao meu lado, compartilhando momentos de alegria e superação. Apesar de tantas dificuldades, nossa infância foi repleta de lembranças felizes que carrego com muito carinho para sempre no meu coração.

À minha orientadora, professora Dra. Maria da Glória Guará Tavares, pela sabedoria, dedicação e orientação indispensáveis para a conclusão deste trabalho. Muito obrigada!!!

Aos meus amigos, Eryka, Alberto, Marília, Tamara e Aline, pelo suporte incondicional, pelo constante incentivo, apoio emocional e pelos momentos de descontração que tornaram essa jornada mais leve.

Às professoras doutoras Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely e Sara de Paula Lima, pela disponibilidade, pelos valiosos comentários e contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação da POET, por oferecer um ambiente enriquecedor, que estimulou meu aprendizado e promoveu meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Em especial ao Kelvis por todo o apoio emocional e incentivo durante esta caminhada.

RESUMO

Entre os séculos XVII e XIX, o ensino de línguas era dominado pela abordagem Gramática e Tradução. No decorrer dos anos, o Método Direto emergiu como alternativa, enfatizando a imersão total na língua-alvo e excluindo completamente a tradução da sala de aula. Posteriormente, o Método Audiolingual e o Método Comunicativo também surgiram evitando a tradução, priorizando a repetição de padrões linguísticos e a comunicação em situações reais. Atualmente, a Abordagem Pós-método reconhece a importância de adaptar métodos de ensino de acordo com as necessidades dos alunos e considera a tradução como uma ferramenta valiosa (Atkinson, 1993; Lucindo, 2006; Tessaro, 2012; Corrêa, 2014; Bhatti, 2018; Gutiérrez, 2019). Dentro desse contexto, o ensino de línguas baseado em tarefas tem sido considerado por autores como Ellis (2003) e Skehan (1996) uma abordagem pedagógica efetiva, utilizando tarefas reais e significativas como o principal meio de aprendizagem de uma língua. Pesquisas sobre planejamento e repetição evidenciam que a integração do conhecimento prévio com um encontro subsequente com a mesma tarefa, leva a mudanças no desempenho dos alunos (Bygate; Samuda, 2005; Ashcraft, 1994). Este estudo situa-se no âmbito do planejamento para repetição de tarefas (D'Ely, 2006), e analisa os efeitos do planejamento colaborativo para a repetição de uma tarefa de tradução oral em L2. Mais especificamente, ele investiga se o planejamento colaborativo para repetição aos pares leva a ganhos significativos em termos de acurácia e como os alunos percebem esse tipo de planejamento. Participaram desta pesquisa 12 estudantes do curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Ceará. Eles foram submetidos à coleta de dados através de um questionário biodata, uma tarefa de tradução oral de um comercial e dois questionários pós-tarefa. O desempenho oral foi medido através da acurácia e calculado de duas formas: número de erros a cada 100 palavras e porcentagem de orações livre de erros. Apenas uma das duas medidas (número de erros a cada 100 palavras) mostrou diferenças significativas após o planejamento e repetição da tarefa aos pares. As observações qualitativas indicaram que a colaboração auxiliou os alunos a se sentirem mais confiantes e a melhorarem o desempenho geral.

Palavras-chave: estudos da tradução; cognição; tarefas de tradução; planejamento colaborativo para repetição.

ABSTRACT

Between the 17th and 19th centuries, language teaching was dominated by the Grammar and Translation approach. Over the years, the Direct Method emerged as an alternative, emphasizing full immersion in the target language and completely excluding translation from the classroom. Moreover, the Audiolingual and the Communicative Method also arose, avoiding translation, prioritizing the repetition of linguistic patterns, and communication in real situations. Nowadays, the Post-Method Approach recognizes the importance of adapting teaching methods according to students' needs and considers translation as a valuable tool (Atkinson, 1993; Lucindo, 2006; Tessaro, 2012; Corrêa, 2014; Bhatti, 2018; Gutiérrez, 2019). Within this context, task-based language teaching has been considered by authors such as Ellis (2003) and Skehan (1996) as an effective pedagogical approach, using real and meaningful tasks as the primary means of language learning. Research on planning and repetition shows that integrating prior knowledge with a subsequent encounter with the same task leads to changes in students' performance (Bygate; Samuda, 2005; Ashcraft, 1994). This study focuses on the field of planning for task repetition (D'Ely, 2006) and investigates the effects of collaborative planning for the repetition of an oral translation task in L2. More specifically, it aims to understand if collaborative peer planning for repetition leads to statistically significant differences in terms of accuracy and how students perceive this type of planning. This study involved 12 students from the English/Literature degree course at the Federal University of Ceará. They were subjected to data collection through a biodata questionnaire, an oral translation task of an advertisement, and two post-task questionnaires. Oral performance was measured through accuracy and calculated in two ways: number of errors per 100 words and percentage of error-free clauses. Only one of the two measures (number of errors per 100 words) showed significant differences after planning and repeating the task in pairs. Qualitative observations indicated that collaboration helped students feel more confident and improved overall performance.

Keywords: translation studies; cognition; translation tasks; strategic planning for repetition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases de implementação de tarefas	35
Figura 2 - Planejamento para repetição	38
Figura 3 - Fases dos procedimentos de coleta de dados	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de familiaridade com a tarefa.....	65
Gráfico 2 - Como você considera a tarefa que acabou de repetir.....	65
Gráfico 3 - Aspectos de prioridade durante a tarefa.....	66
Gráfico 4 - Aspectos de prioridade após a repetição da tarefa.....	66
Gráfico 5 - Desempenho geral da tarefa.....	68
Gráfico 6 - Resgate de informações.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Operacionalização das medidas de acurácia.....	62
Quadro 2 - Resultados da análise descritiva.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado da análise descritiva.....	71
Tabela 2 - p-valor para o teste Shapiro-Wilk	72
Tabela 3 - p-valor do teste-t.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L2	Segunda Língua
MGT	Método gramática e tradução
AC	Abordagem comunicativa
MD	Método Direto
MA	Método audiolingual
ELBT	Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 Retrospectiva dos métodos de ensino de Línguas e o papel da e a tradução no ensino de L2.....	23
2.2 Ensino de Línguas baseado em tarefas (ELBT)	32
2.3 Modelo Teórico para Implementação de Tarefas.....	35
2.4 A Tradução Pedagógica	39
2.5 Estudos empíricos sobre planejamento de tarefas e desempenho oral em L2	43
2.6 Estudos empíricos sobre Repetição de tarefas	49
3 METODOLOGIA	55
3.1 Contexto do estudo e participantes	55
3.2 Instrumentos de coleta de dados	56
3.2.1 Tarefa de tradução	56
3.2.2 Questionários	57
3.3 Procedimento de coleta de dados	58
3.4 Procedimentos de análise dos dados	61
3.4.1 Medidas de acurácia	61
3.4.2 Procedimentos de transcrição e análise.....	62
3.4.3 Medida estatística (teste T).....	63
4 RESULTADOS	64
4.1 Resultados dos questionários antes e depois da tarefa.....	64
4.2 Resultados da análise descritiva da acurácia.....	69
4.3 Análise estatística do teste de hipótese (Shapiro-Wilk).....	71
4.4 Resultados provenientes da aplicação dos testes de hipótese (<i>teste-t</i>).....	73
4.5 Discussão dos resultados	75
4.5.1 Percepção dos alunos em relação ao uso do planejamento colaborativo para repetição.....	75
4.5.2 O planejamento colaborativo para repetição e as diferenças significativas em termos de acurácia.....	77

5 CONCLUSÃO.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A - APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO BIODATA.....	90
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 1.....	92
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 2.....	94
APÊNDICE D - INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA TAREFA.....	96
APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DAS MEDIDAS DE ACURÁCIA.....	98
ANEXO A - DADOS DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UFC).....	104

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de séculos, o campo do ensino de L2¹ tem testemunhado uma evolução, impulsionada por uma busca incessante por métodos pedagógicos mais eficazes e adaptáveis. Em particular, a prática da tradução, que outrora ocupava uma posição central no Método Gramática e Tradução (Doravante MGT) (Leffa, 1988, Richards & Rodgers; 2001, Romanelli, 2009) foi progressivamente relegada a um segundo plano à medida que novas abordagens surgiam.

O MGT, caracterizado por suas tradicionais atividades sem interação e desconsiderando a individualidade do aprendiz, cedeu espaço a outras abordagens, como o Método Direto (Doravante MD), que propunha uma imersão completa dos alunos na língua-alvo (Santoro, 2011); o Método áudio-Lingual (Doravante MA), que surgiu excluindo a tradução e enfatizando a prática oral (Leffa, 1988); e o Método Comunicativo (Doravante MC) que teve como foco a comunicação autêntica em sala de aula (Leffa, 1988; Prabhu, 1990, Brown, 2001; Santoro, 2011).

Cada um desses métodos surgiu com o intuito de aprimorar a eficácia do processo de aprendizado de línguas, contudo, a seu tempo, cada uma foi apresentando limitações, o que é comum com o avanço de todo e qualquer pensamento teórico e prático acerca de um aspecto científico, nesse caso, o ensino de línguas estrangeiras. Com o passar do tempo, a complexidade das necessidades dos aprendizes evidenciou que nenhum método isoladamente seria eficiente para atender a todas as demandas educacionais de forma eficaz, surgindo, então, a abordagem Pós-Método.

O Pós-Método pôs em xeque a concepção de um modelo único e universalmente eficiente no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Ao invés disso, optou-se por adaptar e combinar métodos conforme as necessidades dos alunos, considerando as circunstâncias locais e demandas sociais (Kumaravadivelu, 2003). É nesse contexto que a tradução, outrora marginalizada, renasce como ferramenta pedagógica e passa a ser reconsiderada no ensino de línguas.

¹ Ellis (1994) define os termos segunda língua e língua estrangeira com base no contexto em que a língua é adquirida e usada: a aprendizagem de uma segunda língua se refere a situações em que a língua aprendida desempenha um papel institucional e social dentro da comunidade. Por outro lado, o aprendizado de língua estrangeira ocorre principalmente dentro do ambiente da sala de aula, e pode não ser necessária ou amplamente utilizada fora desse contexto. O autor considera a necessidade de um termo neutro, e em consonância com o uso comum, utiliza o termo segunda língua (L2). Portanto, a partir deste ponto do trabalho, ancorados no que afirma Ellis (1994), nos referiremos tanto à segunda língua quanto à língua estrangeira como L2.

Neste cenário de renovação, as atividades de tradução despontam como uma mudança significativa no paradigma educacional (Duff, 1989; Atkinson, 1993; Naimushin, 2002; Kumaravadivelu, 2003; Lucindo, 2006; Corrêa, 2014; Batista, 2014; Branco E Santos, 2017). Ao ultrapassar a visão tradicional, que relegava a tradução a um papel secundário, essa transformação espelha a busca por abordagens mais eficazes e adaptáveis ao diversificado perfil dos aprendizes.

A Tradução Pedagógica, que, de acordo com Lucindo (2006, p. 4), refere-se ao conceito de “implementação de atividades educacionais voltadas para a aquisição de uma Língua Estrangeira”, emergiu buscando proporcionar uma aprendizagem completa e eficiente, indo além da simples transmissão de informações e envolvendo os alunos de maneira significativa e prática no processo de aquisição da nova língua.

No contexto do ensino de línguas baseado em tarefas (doravante ELBT), o planejamento passou a ser parte fundamental para a preparação e execução das mesmas (Crookes, 1989; Foster; Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999). De acordo com Skehan (1996), ao organizar as tarefas de maneira estratégica, os alunos são incentivados a refletir sobre como as atividades se inter-relacionam, promovendo um entendimento mais familiarizado e profundo, facilitando o alcance dos objetivos de aprendizado. D'Ely (2004) afirma que o planejamento se torna um processo metacognitivo quando é usado estrategicamente pelo aluno, “uma vez que o aprendiz tem a oportunidade de ouvir sua própria produção, é orientado a detectar problemas em sua fala e é ainda incentivado a desenvolver possíveis soluções”. (D'Ely 2006, p.71)

Skehan (1996) ressalta que a quantidade de esforço mental exigido para realizar uma tarefa pode variar consideravelmente, dependendo de diversos fatores. Ele destaca dentre estes fatores, a complexidade intrínseca da tarefa, o grau de familiaridade com o assunto, o nível de habilidade e experiência do indivíduo, o ambiente onde a tarefa é executada, as condições de implementação, entre outros. O autor salienta que, à medida que um aprendiz executa repetidamente uma tarefa, esta se torna cada vez mais familiar para ele.

Essa prática contínua permite que o aprendiz gradativamente execute a tarefa com maior facilidade, resultando em uma redução da carga mental necessária. Na primeira execução da

tarefa, o aprendiz já mobilizou planos comunicativos e itens linguísticos, delineando um esboço mental inicial. Contudo, a diminuição da pressão cognitiva proporcionará ao aprendiz oportunidades para aprimorar seu desempenho, assumir riscos adicionais e realizar ajustes gerais na tarefa.

Bygate e Samuda (2005), corroborando com os estudos de Skehan (1996, 1998), trazem o conceito de "planejamento integrativo" para enfatizar que o planejamento tem o potencial de simplificar a integração do conhecimento adquirido no primeiro encontro com a tarefa, facilitando a aplicação prática desse conhecimento durante a repetição. Essa noção sugere que, quando os alunos têm a oportunidade de repetir uma tarefa, a primeira tentativa serve como uma forma de planejamento no qual os aprendizes estabelecem uma compreensão fundamental do que a tarefa envolve. E essa compreensão e experiência da primeira tentativa fornecem a eles recursos valiosos quando enfrentam a tarefa pela segunda vez.

D'Ely (2006), em seu estudo sobre a realização de tarefas, combinou as condições de planejamento e repetição e desenvolveu uma condição chamada *Planejamento para Repetição*. A pesquisadora desenvolveu um cenário em que os participantes têm a oportunidade de planejar e refletir sobre seus erros e ações antes de repetir uma tarefa específica, permitindo que os participantes se preparem de maneira mais eficaz para a execução subsequente da tarefa com base em feedbacks, discussões e considerações relevantes da sua experiência anterior. “A condição de planejamento para repetição parece permitir que os alunos se beneficiem tanto do planejamento quanto da repetição de uma forma mais colaborativa” (D'ely E Guará-Tavares, 2018, P. 360).

Embora pesquisas anteriores no contexto de tarefas tenham indicado que os alunos tendem a evitar o uso de estruturas linguísticas pouco familiares (Guará-Tavares, 2009; 2016), que há uma compensação entre os objetivos de fluência, acurácia e complexidade devido às limitações nos recursos de atenção dos alunos (Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Foster E Skehan, 1999; Guará-Tavares, 2011), também foi observado que, no planejamento colaborativo pré-tarefa para a condição de repetição, os aprendizes priorizam a acurácia em detrimento da fluência e complexidade, conforme descrito por D'Ely e Guará-Tavares (2018).

A presente pesquisa se insere no contexto da tradução pedagógica e do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (doravante ELBT), visando uma maior compreensão das estratégias de planejamento colaborativo, com foco específico na repetição. Inspirados pelas investigações anteriores de D'Ely e Guará-Tavares (2018), que examinaram o desempenho oral em tarefas de tradução em L2 sob duas condições de implementação: planejamento pré-tarefa e planejamento colaborativo pré-tarefa para repetição.

Conforme Skehan (1996), as fases de execução das tarefas compreendem atividades como apresentações públicas, análises e testes. O propósito dessas atividades é estimular os alunos a repetirem suas tarefas diante de uma audiência, com foco na reestruturação e precisão. Segundo o autor, este enfoque não apenas solidifica o conhecimento recém-adquirido, mas também reduz a necessidade de intervenção constante do professor na correção de erros, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de forma mais independente. Ao organizar as tarefas de maneira estratégica, os alunos são incentivados a refletir sobre como as atividades se inter-relacionam, promovendo um entendimento mais familiarizado e profundo, facilitando o alcance dos objetivos de aprendizado.

Isso significa que um processo de observação das lacunas em seu próprio desempenho é desencadeado, “uma vez que o aprendiz tem a oportunidade de ouvir sua própria produção, é orientado a detectar problemas em sua fala e é ainda incentivado a desenvolver possíveis soluções” (D'Ely 2006, p.71). O “*Planejamento para Repetição*” incentiva uma repetição ativa, na qual os alunos são conduzidos a refletir e avaliar seu próprio desempenho, identificando áreas de dificuldade.

Quando os alunos repetem uma tarefa, eles passam por um processo chamado de proceduralização do conhecimento. O que implica afirmar que o conhecimento adquirido na primeira vez que realizaram a tarefa vai se tornando cada vez mais automático e familiar, integrando-se aos processos mentais dos estudantes (D'Ely 2006):

Além disso, como há uma consciência por parte do aluno de que a tarefa será repetida, o processo de estabelecer uma série de sub-objetivos para alcançar ganhos gerais no desempenho oral pode ser maximizado. Uma vez que os alunos já realizaram a tarefa uma vez, ao repeti-la, eles são levados a proceduralizar o conhecimento, possivelmente

tornando o processo de fala mais automatizado e, conseqüentemente, menos esforçado, o que pode permitir que façam mais progressos no processo de transmissão e formulação da mensagem (p.71).²

De modo geral, as pesquisas têm demonstrado que planejar causa um impacto positivo. O conceito de planejamento é interessante e considerado tanto do ponto de vista pedagógico quanto teórico, pois, de acordo com Ortega (1999), o planejamento pode não apenas diminuir a carga cognitiva de uma tarefa, mas também levar os alunos a prestarem atenção aos aspectos formais da língua. Neste sentido, alguns estudos no campo do planejamento demonstraram ganhos na fluência (Foster; Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999), Na Acurácia (Ellis, 1987; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Foster; Skehan, 1999; D'ely E Guar-Tavares, 2018) E No Aumento Da Complexidade (Crookes, 1989; Foster; Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Yuan; Ellis, 2003).

Nessas discussões sobre planejamento e execu-o de tarefas insere-se esta pesquisa, reconhecendo a complexidade inerente  realiza-o de atividades desafiadoras, como a tradu-o. Tal complexidade  influenciada por diversos fatores lingu-sticos, psicol-gicos e sociais (Skehan, 1996; D'ely, 2006). Dialogamos com as abordagens contempor-neas dos estudos da tradu-o, destacando que as tarefas v-o al-m da fun-o acad-mica, envolvendo uma rede complexa de processos cognitivos, comunicativos e lingu-sticos (Willis E Willis, 1988; Crookes, 1989; Ashcraft, 1994; Skehan, 1998, 1996; Ellis, 1999; Bygate & Samuda, 2005).

Dessa forma, movemo-nos, neste trabalho, a fim de responder  pergunta de pesquisa: Quais os efeitos do planejamento colaborativo para a repeti-o de uma tarefa de tradu-o oral em L2? Da qual decorrem os seguintes questionamentos: Qual a percep-o dos alunos sobre o uso do planejamento colaborativo para repeti-o? O planejamento colaborativo para repeti-o aos pares leva a ganhos significativos em termos de acur-cia?

² Furthermore, as there is awareness on the part of the learner that the task will be repeated, the process of establishing a series of subgoals for achieving overall gains in oral performance might be maximized. Once learners have already implemented the task at time one, in repeating that task, learners are led to proceduralize knowledge, possibly making the speech process more automatized and, consequently, less effortful, which may allow learners to make more inroads in the process of message conveyance and formulation.

Nosso objetivo principal é investigar os efeitos do planejamento colaborativo para a repetição de uma tarefa de tradução oral em L2. Mais especificamente, a percepção dos alunos sobre o uso do planejamento colaborativo para repetição e se o planejamento colaborativo para repetição aos pares leva a ganhos significativos em termos de acurácia. Os dados nos levam a preencher lacunas significativas, expandindo reflexões anteriormente elucidadas por D'Ely e Guará-Tavares (2018), explorando mais a fundo o papel do planejamento colaborativo durante o planejamento para repetição de tarefas de tradução oral em L2.

D'Ely e Guará-Tavares (2018) realizaram um estudo sobre o desempenho oral em L2 de uma tarefa de tradução em duas condições de implementação de tarefas: planejamento pré-tarefa e planejamento colaborativo pré-tarefa para repetição. Os resultados mostraram que após a condição de planejamento pré-tarefa colaborativa os alunos tiveram um desempenho oral em L2 significativamente maior em termos de acurácia. Isso indica que, ao realizar uma tarefa de tradução, os aprendizes geralmente se concentram mais nos aspectos formais da linguagem (acurácia) em detrimento da fluência e complexidade.

Concentrando-nos no planejamento colaborativo para a repetição, oferecemos uma análise estatística para investigar os efeitos do planejamento colaborativo para repetição de uma tarefa de tradução oral em L2. Além disso, tendo como base o contexto da pesquisa, também exploraremos a percepção dos alunos sobre o uso do planejamento colaborativo para repetição e se o planejamento colaborativo para a repetição aos pares, de uma tarefa de tradução oral em L2, resulta em diferenças significativas em termos de acurácia.

Este estudo tende a contribuir para o avanço teórico da área de tradução, repetição de tarefas e apresentar implicações práticas significativas para o ensino de L2, sugerindo abordagens que possam ser incorporadas de maneira benéfica nas práticas pedagógicas futuras.

Esta dissertação estrutura-se em 5 capítulos. Neste primeiro capítulo, tratamos da introdução e da relevância desta proposta de estudo. No segundo capítulo discutiremos sobre a fundamentação teórica, realizando uma retrospectiva dos métodos de ensino de L2 relacionados à tradução, destacando a evolução das abordagens e práticas. Além disso, examinaremos a abordagem de ensino baseada em tarefas e em seguida forneceremos um arcabouço teórico para nossa investigação. Exploraremos a tradução pedagógica, discutindo seu papel no contexto

educacional e por fim, revisaremos estudos empíricos relevantes sobre planejamento e repetição de tarefas com o intuito de embasar nosso trabalho.

Na seção de metodologia, que será o terceiro capítulo, descreveremos o contexto e os participantes envolvidos, detalharemos os instrumentos de pesquisa, incluindo a tarefa e questionários, e discutiremos sobre o procedimento de coleta e análise dos dados para garantir a validade e confiabilidade do trabalho. Este capítulo compreenderá ainda a aplicação da medida de desempenho de acurácia e os procedimentos de análise estatística.

No quarto capítulo, que será de resultados, serão apresentados os achados da pesquisa, interpretados à luz da literatura revisada. Também será apresentada uma análise descritiva da acurácia e os resultados da análise estatística. Por fim, no capítulo cinco, destacaremos algumas contribuições significativas e as implicações práticas de nossos resultados para o uso de tarefas de tradução no ensino e aprendizagem de línguas, bem como sugestões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Composta por seis seções, este capítulo visa proporcionar uma compreensão abrangente dos elementos teóricos que permeiam a presente pesquisa. Inicialmente, será realizada uma análise retrospectiva dos métodos e o ensino de língua estrangeira. Em seguida, abordaremos sobre o ensino de línguas baseada em tarefas e sobre o modelo teórico para implementação de tarefas, destacando suas implicações e contribuições para o campo educacional. Ofereceremos uma breve explicação acerca do conceito de Tradução Pedagógica, além de abordar o posicionamento de teóricos que defendem o uso da tradução como uma ferramenta educacional eficaz. Por fim, dedicaremos as duas últimas seções à análise de estudos empíricos sobre o planejamento de tarefas e o desempenho oral em L2, respectivamente. Tais investigações visam aprofundar nossa compreensão das práticas e dos resultados alcançados nos diversos contextos de estudo sobre planejamento e repetição de tarefas.

2.1 Retrospectiva dos métodos de ensino de Línguas e o papel da tradução no Ensino de L2

De acordo com Branco (2009), a tradução pode ser compreendida como “uma operação de transmissão de mensagens de um sistema linguístico para outro” (p.186). O que parece ser algo simples, é uma atividade bastante complexa, que demanda alta carga cognitiva além de domínio cultural, negociação de sentidos e habilidade de interpretação entre os idiomas.

Desde a Idade Média, a tradução vem sendo utilizada como uma das ferramentas principais para o ensino de idiomas. No ocidente, iniciou-se com o propósito de se ensinar Latim, dando início ao MGT. Este foi amplamente utilizado em escolas, universidades europeias e, posteriormente, em outros países ao redor do mundo. Seu foco era propagar a literatura e aumentar o desempenho intelectual dos estudiosos através da aprendizagem de uma segunda língua. A partir da propagação desse método, a tradução tornou-se o instrumento principal de ensino e aprendizagem de língua estrangeira da época.

No MGT, a tradução desempenhava o papel fundamental, como parte integrante do processo de ensino de línguas. Os alunos eram frequentemente solicitados a traduzir textos de e para a língua-alvo. Tal atividade tinha o propósito de desenvolver habilidades de leitura e escrita e de aumentar a compreensão textual. As explicações dos professores para o desempenho das

atividades em sala de aula eram dadas na língua materna. Durante esse período, a habilidade de fala foi totalmente desprezada, a realização dos exercícios era focada na aprendizagem de regras gramaticais. Os principais exercícios incluíam: preencher lacunas, ditados de palavras, identificar erros em frases, conjugar verbos e formar frases (Leffa, 1988).

Em seus estudos sobre o MGT, Leffa (1988) argumenta que:

Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para exemplo (p.23).

O MGT seguia uma abordagem dedutiva, na qual o aprendizado partia sempre da exposição às regras gramaticais, antes de aplicá-las em exemplos práticos. No geral, priorizava a precisão na compreensão e produção de texto em detrimento da comunicação oral fluente, e o processo de aprender uma nova língua ocorria usando a língua materna do aluno como ponto de partida. A habilidade de fala não era exigida do professor e, por consequência, nem do aluno, como assevera Romanelli (2009):

O discente era considerado uma tabula rasa e o docente o modelo, o juiz que lhe ditava as regras. A língua era nada mais que um conjunto de regras dentro de uma cultura meramente literária e clássica; as principais técnicas didáticas, como já foi mencionado, eram a tradução, o ditado e os exercícios de manipulação (p.205).

Diante de práticas exaustivas, passividade, falta de oralidade e pouca ênfase na individualidade dos aprendizes, as críticas ao MGT começaram a emergir. O principal alvo era a ênfase exagerada que se dava à tradução ao passo que se negligenciava a compreensão oral, nenhuma importância se dava à pronúncia e entonação das palavras. De acordo com Richards & Rodgers (2001), não havia uma teoria que desse sustentação a esse método e à medida que o MGT frustrava os aprendizes, se tornava confortável para os professores, pois estes não necessitavam dominar oralmente o idioma que ensinavam.

Com o passar do tempo, o MGT acabou sendo superado por abordagens de ensino de línguas mais modernas e eficazes. No final do século XIX, surgiu um movimento significativo na área da linguística que sinalizou o advento da linguística moderna e foi nesse contexto que o MD emergiu.

Santoro (2011) enfatizava que o MD propunha uma maneira radicalmente diferente de pensar o ensino de línguas estrangeiras, na qual a língua materna e a tradução eram completamente excluídas da sala de aula. A premissa era que, ao aprender um idioma sem interferência da Língua materna, os alunos seriam capazes de se expressar de forma mais natural e espontânea em L2. Com isso, o MD buscou desenvolver as habilidades de comunicação oral e escrita desde o início do processo de aprendizado, incentivando os alunos a pensar e se expressar diretamente na língua estrangeira.

As principais características do MD são explicadas em Leffa (1988):

A gramática, e mesmo os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos “fatos” da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. O exercício oral deve preceder o exercício escrito. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula. O ditado é abolido como exercício (p.35).

De acordo com o autor, as regras gramaticais não eram ensinadas de forma explícita, não se falava em tradução de textos, o professor fornecia exemplos práticos e os alunos deduziam as regras por meio desses exemplos. A pronúncia correta e a entonação surgem nesse contexto como aspectos muito importantes, já que a comunicação oral se torna uma prioridade. Os grandes defensores do MD baniam a tradução em todos os sentidos, os professores deveriam recorrer a gestos, imagens, desenhos e objetos para ilustrar conceitos e facilitar a compreensão.

Conforme Richards e Rodgers (1999), as instruções em sala de aula eram dadas na língua alvo, o vocabulário utilizado era relacionado a situações cotidianas (no restaurante, no supermercado, na escola, no aeroporto etc.), a oralidade era desenvolvida através da interação entre professor/aluno ou aluno/aluno, a gramática não era ensinada através de regras, associações e exercícios, mas apresentada indutivamente, de acordo com a necessidade do contexto. A

motivação para aprender um novo idioma era impulsionada pelo desejo de se comunicar e alcançar metas específicas como: resolver problemas práticos, interagir com falantes nativos ou explorar culturas estrangeiras.

Embora esse método oferecesse algumas vantagens, foi perdendo popularidade com o tempo, devido ao alto custo de investimento, à falta de materiais didáticos adequados e à falta de treinamento para os professores. Durante o período da Segunda Guerra Mundial, a necessidade do exército americano de ter nativos fluentes em várias línguas estrangeiras, no menor tempo possível, levou as autoridades a investirem em projetos para desenvolver um método de ensino de línguas estrangeiras que fosse rápido e eficaz.

De acordo com Uphoff (2007) é diante desse cenário que surge o MA, enfatizando a prática oral, com um foco na repetição e na memorização de palavras, diálogos e padrões linguísticos. A língua-alvo era apresentada em diálogos situacionais e os alunos encorajados a imitar e repetir essas conversas várias vezes. O objetivo seria, através da repetição, criar uma espécie de "hábito" linguístico no aluno, de modo que ele pudesse falar naturalmente, sem precisar traduzir mentalmente do seu próprio idioma. A língua era vista como um hábito condicionado, que se adquire através de um processo mecânico de estímulo e resposta. (Leffa, 1988).

Richards e Rodgers (1999) descrevem os principais aspectos que permeiam o MA: Os textos eram apresentados em forma de diálogo, padrões e estruturas gramaticais ensinados por meio de repetição, quase nenhuma explicação gramatical, vocabulário limitado, aprendido dentro de um contexto específico e muito uso de fitas, cds, figuras e informações visuais no geral. A ênfase na língua oral estava estabelecida (Leffa, 2016) e esta começa a ganhar prioridade nas aulas. Dava-se muito destaque à pronúncia precisa e à entonação adequada, os alunos aprendiam a reconhecer e aplicar padrões linguísticos gradualmente, muitas vezes sem necessariamente entender a teoria por trás deles.

O MA foi influente em seu tempo, mas não promoveu a compreensão profunda da língua e a comunicação contextual. As aulas eram muitas vezes mecânicas e repetitivas, com pouca exploração de contextos significativos. Brown (2001) destaca que as críticas a esse método

começaram a surgir por não fornecer aos alunos uma exposição autêntica do uso da L2. A ênfase excessiva na repetição e memorização poderia levar à falta de compreensão profunda da estrutura da língua e à falta de criatividade por parte do aluno, os diálogos artificiais e situações que não refletiam a comunicação real poderiam levar o aluno a não estar preparado para situações reais de comunicação na língua-alvo.

Descobrimos que a linguagem não foi realmente adquirida através de um processo de formação de hábitos e superaprendizagem, que os erros não deviam necessariamente ser evitados a todo custo e que a linguística estrutural não nos dizia tudo o que precisávamos saber sobre a linguagem (p.23).³

À medida em que as críticas surgiam, a eficácia do método passou a ser bastante questionada, como nos mostra Zainuddin et al. (2011):

Anos mais tarde, os alunos que estudaram com o método audiolingual ainda se lembravam dos diálogos, mas não podiam falar a língua estrangeira que tinham estudado. Assim, o método não foi bem-sucedido em alcançar o objetivo principal. Era demasiado prescritivo; não havia oportunidade proporcionada para uma comunicação "verdadeira" na sala de aula com o método audiolingual. Os alunos tinham sido ensinados um "script", e pessoas não falam seguindo um roteiro particular. (p. 66)

Os questionamentos de que os alunos não estavam aprendendo de fato, eles apenas estavam repetindo estruturas prontas, começaram a surgir, pois quando os alunos se deparavam com situações práticas, muitas vezes esqueciam o que haviam aprendido ou não sabiam modificar o contexto de interação. No MA, mais uma vez, a tradução foi desencorajada em favor da prática oral repetitiva e da imersão na língua-alvo, a aquisição de padrões de linguagem por meio de estímulos auditivos e da prática oral se tornaram prioridade. Conforme as críticas avançavam, levavam ao desenvolvimento de outros métodos de ensino de línguas que buscavam abordar as limitações dos métodos anteriores e oferecer uma abordagem mais equilibrada para o ensino da língua-alvo, como a AC.

³ We discovered that language was not really acquired through a process of habit formation and overlearning, that errors were not necessarily to be avoided at all costs and that structural linguistics did not tell us everything about language that we needed to know.

A AC foi se evidenciando entre as décadas de 1970 e 1980, à medida que educadores e pesquisadores reconheciam a importância de enfatizar a comunicação em sala de aula de línguas:

À medida que as metodologias para o ensino das línguas estrangeiras foram mudando e que a abordagem comunicativa foi se afirmando, as atividades e os tipos de texto permitidos foram, cada vez mais, substituídos por textos que se acreditava pudessem refletir de forma mais fiel a língua falada e cotidiana, isto é, a língua que se considerava ser a verdadeira comunicação (SANTORO, 2011, p.150)

Santoro (2011) destaca que a abordagem comunicativa surge valorizando a língua falada e usada em situações reais, como a forma autêntica de comunicação, o que implica não apenas o conhecimento linguístico, mas o de várias habilidades simultaneamente, tais como conhecimento cultural e social. Conforme Brown (2001), a AC foi pautada em características que englobam aspectos da competência comunicativa, as técnicas de ensino eram projetadas para envolver os alunos em usos autênticos e funcionais da linguagem, a fluência e a precisão eram consideradas igualmente importantes, não se falava em tradução. Esta, mais uma vez, tornou-se excepcional. Conforme Pym et al. (2013), com o advento da AC houve um consenso de que o ensino de línguas estrangeiras seria mais potente se a língua materna não fosse utilizada na sala de aula.

De acordo com Leffa (1988) “A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.” para o autor, a abordagem comunicativa considerava, entre outros aspectos já mencionados, o uso de linguagem apropriada, se adequando a diferentes contextos. O papel desempenhado pelos participantes dentro da esfera comunicativa e a ênfase na comunicação eram essenciais, a forma linguística não era o principal ponto a se considerar. Não se extingue a gramática, ela é ensinada para fins específicos, mas sem muito destaque. O aluno vai se mantendo como o centro das atenções, e o professor vai ficando mais livre para trabalhar de acordo com a necessidade dos alunos.

A partir do método comunicativo, a afetividade ganha relevância no processo de aprendizagem, gerando uma maior aproximação do professor com o aluno, o primeiro, sendo visto não mais como autoridade, mas como um mediador do conhecimento.

Também acredito que quanto maior o envolvimento do professor no ensino nesse sentido, mais provável é que o sentimento de envolvimento seja transmitido aos aprendizes, envolvendo-os também e ajudando a criar aquela condição elusiva, mas altamente considerada na sala de aula: a empatia entre professor e aluno (PRABHU, 1990, p.173).⁴

Conforme salienta Prabhu (1990), acreditava-se que o envolvimento por parte do professor poderia inspirar os alunos a também se envolverem mais ativamente no processo de aprendizagem. Além de criar uma conexão entre o professor e os alunos na sala de aula, o que era visto como algo valioso, pois acreditava-se que através da empatia poderia se estabelecer um relacionamento mais positivo e produtivo entre professor e aluno, o que poderia ser benéfico para o processo de ensino e aprendizagem.

Embora a AC tenha se tornado uma abordagem dominante no ensino de línguas, também enfrentou críticas e desafios. O foco quase exclusivo na comunicação se colocava em detrimento de outras habilidades, o que poderia resultar em lacunas no conhecimento linguístico dos alunos, como afirma Almeida (2007):

Se a linguagem é apresentada apenas como um código, por meio de exercícios formais, estudo de vocabulário, ensaio de funções específicas etc., o aluno nunca será confrontado com a totalidade da língua, que é necessária como um tipo constante de teste de realidade (p. 27).

Outras críticas foram levantadas: a ausência de uma estrutura gramatical sólida, a complexidade em situações de ensino com turmas numerosas, uma vez que demanda interações pessoais profundas que podem ser desafiadoras de se alcançar, e a possível exclusão de estudantes introvertidos ou tímidos, que se sentiam desconfortáveis com a ênfase na comunicação oral, correndo o risco de serem abandonados no processo de aprendizado (Leffa, 2016). As críticas e discussões acerca das limitações do MC levaram ao surgimento de outra metodologia: a abordagem Pós-Método.

⁴ I also think that the greater the teacher's involvement in teaching in this sense, the more likely it is that the sense of involvement will convey itself to learners, getting them involved as well and helping to create that elusive but highly regarded condition in the classroom: teacher-learner rapport.

Essa abordagem, inicialmente proposta por Kumaravadivelu (1994), compartilha uma forte afinidade com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1979). Ela fomenta o conceito de educação como uma força transformadora e enfatiza a importância da conscientização social, visando capacitar os indivíduos a se tornarem agentes de mudança, promovendo uma educação que transcende a mera transmissão de conhecimento e engajando os estudantes na compreensão ativa e na transformação construtiva de suas realidades.

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique ainda a mudança de estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórica cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (Freire, p. 27).

O Pós-Método surgiu como um desafio às abordagens educacionais convencionais, reconhecendo que não há um método único e universalmente eficaz para o ensino. Em vez disso, defende a adaptação e a combinação de diferentes métodos com base nas necessidades dos alunos, nas circunstâncias locais e nas demandas sociais. Segundo Kumaravadivelu (2003), os professores devem ser capazes de adaptar sua prática pedagógica às necessidades e preferências dos alunos, bem como ao contexto de ensino específico em que estão trabalhando:

A condição pós-método, no entanto, reconhece o potencial dos professores de saber não apenas como ensinar, mas também como agir de forma autônoma dentro das restrições acadêmicas e administrativas impostas pelas instituições, currículos e livros didáticos. Ela também promove a capacidade dos professores de saber como desenvolver uma abordagem crítica para se auto-observar, autoanalisar e autoavaliar sua própria prática de ensino com o objetivo de efetuar mudanças desejadas (p.33).⁵

Kumaravadivelu defende que os professores devem ser capazes de observar a si mesmos, analisar seu próprio desempenho e avaliar sua prática de ensino de forma crítica e construtiva. O autor alicerça ainda o conceito de Pós-método em três parâmetros fundamentais: Particularidade (considerar as características individuais dos alunos); Praticidade (compreensão sólida da relação

⁵ The postmethod condition, however, recognizes the teachers' potential to know not only how to teach but also how to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula, and textbooks. It also promotes the ability of teachers to know how to develop a critical approach in order to self-observe, self-analyze, and self-evaluate their own teaching practice with a view to effecting desired changes.

entre a teoria pedagógica e sua implementação prática; e Possibilidade (as experiências individuais dos alunos). Dentro deste contexto, os educadores são incentivados a investigar diversas alternativas e estratégias de ensino, incorporando elementos provenientes de uma variedade de métodos, abordagens pedagógicas e outros recursos educacionais conforme necessário.

Para complementar esse sistema, o pesquisador ainda apresentou um modelo que inclui estratégias pedagógicas em um formato mais amplo. Segundo ele, a ideia é orientar o professor de línguas para que ele possa agir de maneira mais independente e adaptada ao contexto. As dez macroestratégias são: 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a interação negociada; (3) minimizar o percentual de incompatibilidades; (4) ativar a heurística intuitiva; (5) desenvolver a consciência linguística; (6) contextualizar o input linguístico; (7) integrar habilidades linguísticas; (8) promover a autonomia do aluno; (9) fomentar a consciência cultural e (10) garantir a relevância social.⁶

O surgimento do Pós-Método pôde ser visto como uma maneira de reconhecer que o ensino de línguas estrangeiras é uma atividade muito complexa e multifacetada, que não cabe apenas dentro de uma metodologia específica como argumenta Prabhu (1990):

Se houver uma percepção de que parte do que é um método é uma verdade parcial, então essa percepção constitui uma teoria, que acaba tendo uma sobreposição de entendimento com várias outras teorias. Portanto, ela representa um método, que é como qualquer outro método, com uma sobreposição de entendimento com outros métodos. Não há motivo para pensar, com base no fato de ser uma combinação, que ela tenha mais da verdade do que qualquer outro método (p. 167).⁷

⁶ The strategic framework comprises the following 10 macrostrategies: a) maximize learning opportunities, b) facilitate negotiated inter-action, c) minimize perceptual mismatches, d) activate intuitive heuristics, e) foster language awareness, f) contextualize linguistic input, g) integrate language skills, h) promote learner autonomy, i) raise cultural consciousness, and j) ensure social relevance.

⁷ If there is a perception of which part of what method is a partial truth, then that perception constitutes a theory, which happens to have an overlap of understanding with various other theories. It therefore represents a method, which is like any other method, with an overlap of understanding with others. There is no reason to think, on the strength of its being a blend, that it has any more of the truth than any other method.

Ou seja, o fato de uma teoria ou método combinar várias ideias não significa que seja mais preciso e válido do que outros métodos já existentes. Cada método pode ter sua própria validade e utilidade, independentemente de ser uma combinação de diferentes abordagens ou não, pois cada um vem com suas próprias vantagens e limitações. Alguns métodos podem ser particularmente úteis para responder a certas perguntas, enquanto outros podem ser mais adequados para explorar diferentes aspectos de um problema. Portanto, não faz sentido tentar forçar todas as ideias em uma única estrutura e muito menos ignorar a eficiência da combinação de estratégias. Isso poderia limitar a compreensão da complexidade do mundo e a eficácia da aprendizagem.

Ao longo desse percurso histórico, percebe-se que diferentes métodos de ensino de idiomas variam na importância atribuída à tradução em sala de aula. O MGT a coloca como ferramenta central, enquanto o MD a minimiza, já o MA e a AC praticamente a excluem. Mais adiante, a Abordagem Pós-Método promove a adaptação de métodos de acordo com as necessidades dos estudantes. É a partir da abordagem Pós-método que a tradução renasce, passa a ser reconsiderada no ensino de línguas e a ser vista como uma valiosa ferramenta pedagógica de aprendizagem.

No MGT, a tradução era vista como prejudicial, pois acreditava-se que os alunos poderiam se tornar dependentes dela e não seriam capazes de desenvolver habilidades comunicativas autênticas na língua-alvo. A partir da abordagem Pós-método, as atividades de tradução vão gradativamente sendo reintroduzidas em sala de aula, trazendo uma nova perspectiva para o ensino de L2.

Surge então o conceito de ELBT, o qual será explicado na próxima seção.

2.2 Ensino de Línguas baseado em tarefas (ELBT)

O ensino de línguas baseado em tarefas constitui uma abordagem que prioriza o significado, mas não negligencia a forma (Ellis et al., 2020, p.1).

No ELBT a principal função da linguagem é a comunicação, ou seja, a transmissão de ideias e informações entre as pessoas. Por isso, essa abordagem busca criar um contexto em que os alunos possam utilizar a língua de maneira prática e significativa, enfatizando a importância de aproveitar as habilidades naturais dos alunos na aquisição da língua e “promovendo um aprendizado incidental” (Ellis et al., 2020, p.1) enquanto eles interagem com a linguagem como uma ferramenta para construir significado.

As tarefas são projetadas para simular situações do mundo real, desafiando os alunos a resolverem problemas, colaborarem e se expressarem em contextos significativos. Como resultado, os alunos desenvolvem suas habilidades linguísticas de forma mais natural e contextualizada, promovendo não apenas a fluência, mas também a capacidade de pensar criticamente e se adaptar a diferentes situações comunicativas.

Existem diversas definições de tarefas dentro do ensino de línguas e elas variam ligeiramente entre os estudiosos, mas compartilham elementos comuns, que destacam sua importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Prabhu (1987) define uma tarefa como uma atividade que exige que os alunos cheguem a um resultado usando informações fornecidas, permitindo que o professor controle e regule o processo. Essa definição corrobora com o que defende Skehan (1998) e coloca o professor como foco principal do desenvolvimento da atividade, assumindo papel de mediador para guiar os alunos na forma com a qual eles abordam e resolvem a tarefa.

Neste sentido, o professor deve planejar cuidadosamente a tarefa para que esta esteja adequada ao nível de competência dos alunos e estabelecer as metas de aprendizagem específicas. Durante a execução, é indispensável que o professor monitore o progresso dos alunos, garantindo que eles estejam envolvidos e que o objetivo a ser alcançado através da tarefa esteja claro. Esse direcionamento permite que os alunos possam seguir as instruções corretamente, conforme destacado pelos autores Richards, Platt e Weber (1985, p.10) “Uma tarefa geralmente exige que o professor especifique o que será considerado como conclusão bem-sucedida da tarefa”.⁸

⁸ A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task.

Nunan (1989) descreve uma tarefa comunicativa como uma atividade em sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, com foco principal no significado e não na forma. Nesse contexto, o aluno passa a atuar como um mediador entre a tarefa e o uso da língua, concentrando-se principalmente no significado do que está sendo comunicado, em vez de se fixar nas regras gramaticais ou na forma correta da linguagem. De acordo com o conceito de Nunan, o aprendiz não é apenas um receptor passivo de informações, mas alguém que negocia, constroi, reflete, busca soluções e expressa significados por meio da interação com a língua.

Skehan (1996a) complementa essa visão destacando que as tarefas devem priorizar o significado, tendo uma relação com o mundo real e avaliando o desempenho com base no resultado da tarefa. Nessa perspectiva, o aluno, como mediador, desempenha um papel ativo em conectar o conteúdo da tarefa com situações reais e práticas de comunicação. Ao mediar a tarefa proposta e a aplicação prática, o aluno faz uso do idioma de maneira mais autêntica, tomando consciência do processo de aprendizagem e refletindo sobre suas individualidades ao longo da execução.

Diante das várias definições aqui apontadas, podemos perceber que, por diversas razões, na ELBT as tarefas são fundamentais para o ensino e aprendizagem de línguas, pois estas oferecem benefícios essenciais para alunos e professores. Através da comunicação autêntica e relevante, as tarefas promovem oportunidades para que os alunos utilizem a língua de forma espontânea. Em vez de se concentrarem apenas na teoria, os aprendizes praticam a comunicação em contextos reais ou simulados, o que os ajuda a enfrentar desafios concretos de comunicação e ensina a usar a língua de maneira mais natural e fluente.

No que se refere aos professores, isso significa a possibilidade de um ensino mais direcionado, alinhado às necessidades individuais dos alunos. Como resultado, os alunos se tornam mais envolvidos, desenvolvem independência, confiança em suas habilidades e reconhecem o valor prático do que estão aprendendo.

Considerando o que foi descrito sobre o uso de tarefas e o ELBT, fica evidente a eficácia dessa abordagem para a prática pedagógica no ensino e aprendizagem de línguas. A formação do conhecimento através da resolução de tarefas acontece de maneira ativa, razão pela qual assumimos, em nossa pesquisa, esse método. Na seção a seguir explicaremos como o modelo de implementação de tarefas funciona.

2.3 Modelo Teórico para Implementação de Tarefas.

Skehan (1996) desenvolveu um modelo teórico para implementação de tarefas. De acordo com o autor, a ideia central é “desenvolver um framework que ajudará o professor a compreender melhor as tarefas que está usando e a sequenciá-las e implementá-las de forma mais eficaz” (p.39).⁹

Dentro desse modelo, existe um ciclo que engloba atividades que ocorrem antes, durante e após a realização de cada tarefa, como podemos observar na Figura 1:

Figura 1 - Fases de implementação de tarefas

Fases de implementação de tarefas		
Estágios	Objetivos	Técnica
Pré-tarefa	Estabelecer a língua alvo e reduzir a carga cognitiva	Ativação pré-tarefa
Durante	Mediar acurácia e fluência	Escolha da tarefa e manipulação da pressão cognitiva
Pós 1	Reestruturação e precisão	Desempenho, análise e testes
Pós 2	Síntese e análise	Repetição e conjunto de tarefas

Fonte: Traduzido pela autora (Skehan, 1996)

De acordo com o autor, as atividades pré-tarefa visam preparar os alunos de maneira

⁹ to develop a framework which will help the teacher to better understand the tasks s/he is using, and to sequence and implement them more effectively.

eficiente para o desempenho da tarefa principal, conseqüentemente contribuindo para um desempenho mais efetivo e reduzindo possíveis obstáculos. Para Skehan, o objetivo geral dessas atividades é “aumentar a chance de que ocorra alguma reestruturação no sistema linguístico subjacente, e que novos elementos sejam incorporados, ou que ocorra algum rearranjo dos elementos existentes” (Foster & Skehan, 1994, P.53).¹⁰

Conforme Skehan (1996), a redução da carga cognitiva na fase de pré-tarefa permite que os alunos dediquem mais atenção ao que foi solicitado e isso pode ser alcançado através de algumas estratégias. Expô-los a exemplos semelhantes em vídeo ou transcrições (Willis E Willis, 1988), envolvê-los em atividades que ajudam a ativar o conhecimento prévio em relação ao tópico abordado (Crookes, 1989), fazer uma introdução ou revisão de vocabulário e gramática específicos, permitir que os alunos pratiquem a tarefa de forma simplificada ou similar antes de realizar a tarefa principal (Prabhu, 1987), incentivar os alunos a planejar como irão abordar a tarefa, sobre a linguagem que eles precisarão usar ou sobre os significados que eles querem expressar (Foster & Skehan, 1994) são estratégias relevantes nesta fase para aliviar a sobrecarga mental e ajudá-los a organizar suas ideias antes de iniciar a tarefa principal.

Ellis (1999) reafirma a importância do planejamento pré-tarefa, pois este constitui um meio de alcançar pedagogicamente um foco na forma e cria um contexto no qual os alunos têm a oportunidade de mapear a forma e o significado, acessando o conhecimento linguístico que ainda não foi automatizado. Segundo o autor, ao se concentrar na forma, os alunos têm a oportunidade de prestar atenção às regras e estruturas da língua que estão aprendendo, focando mais nos aspectos gramaticais e estruturais.

As atividades que são executadas durante a tarefa concentram-se na forma e têm como objetivo equilibrar, reduzir ou aumentar a dificuldade da tarefa para direcionar a atenção dos aprendizes para os objetivos específicos. Neste estágio, existe uma atenção para o ajustamento, garantindo que a tarefa seja desafiadora o suficiente para promover o engajamento e o aprendizado, mas não tão difícil a ponto de causar frustração:

As tarefas não devem ser tão difíceis a ponto de exigir um processamento mental excessivo apenas para comunicar qualquer tipo de significado. Se isso ocorrer, pode gerar uma dependência da elipse, do contexto, das estratégias e da lexicalização, o que reduz o

¹⁰ Increase the chance that some restructuring will occur in the underlying language system, and that either new elements will be incorporated, or that some re-arrangement of existing elements will take place.

valor pedagógico de uma abordagem baseada em tarefas (Skehan 1996, p.55).¹¹

Para o pesquisador, é crucial encontrar um equilíbrio, evitando que a tarefa seja excessivamente desafiadora, o que demandaria um processamento mental excessivo, e garantindo que não seja excessivamente fácil, uma vez que a simplicidade pode resultar no desinteresse dos alunos e na subestimação da importância da atividade, reduzindo seu valor pedagógico.

Skehan (1996) explica que os professores podem tomar algumas decisões de implementação para manipular a forma como a tarefa é realizada. Uma dessas estratégias é oferecer suporte visual, o que reduz a carga de informações que os alunos precisam manter em mente ao lidar com a tarefa. Além disso, o professor pode optar por organizar o trabalho em pares ou grupos, o que promove maior interação e colaboração, permitindo que os alunos compartilhem conhecimentos e habilidades linguísticas.

Outra possibilidade é dividir a tarefa em etapas, com pausas para reflexão ou discussão entre elas, ou incorporar elementos lúdicos, como jogos, para tornar a tarefa mais envolvente e motivadora. Quando se deseja aumentar o grau de desafio, pode-se introduzir elementos-surpresa que desalinhem das expectativas dos alunos sobre o que a tarefa exigirá.

Seguindo o modelo de Skehan (1996), após a conclusão de uma tarefa, há duas fases de pós-tarefa: "Pós 1" e "Pós 2". A primeira fase está vinculada ao ensino recente, compreende atividades como apresentações públicas, análises e testes. O propósito dessas atividades é estimular os alunos a repetirem suas tarefas diante de uma audiência, com foco na reestruturação e precisão. Segundo o autor, este enfoque não apenas solidifica o conhecimento recém-adquirido, mas também reduz a necessidade de intervenção constante do professor na correção de erros, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de forma mais independente.

A segunda fase, Pós 2, orienta a atenção para a organização das tarefas em consonância com os objetivos de ensino. Ao organizar as tarefas de maneira estratégica, os alunos são incentivados a refletir e entender sobre como as atividades se inter-relacionam, promovendo uma

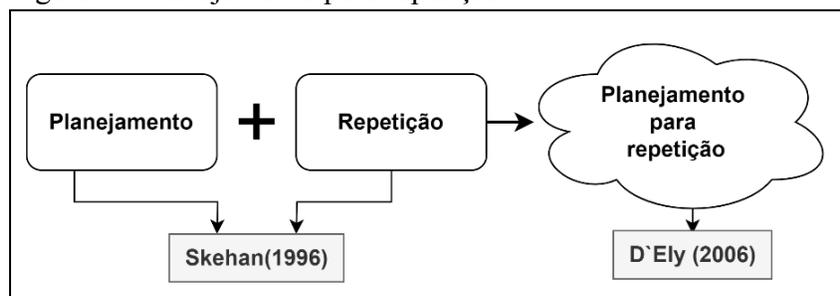
¹¹ Tasks, that is, should not be so difficult that excessive mental processing is required simply to communicate any sort of meaning. If they do, it may produce a reliance on ellipsis, context, strategies, and lexicization. Which reduces the pedagogic value of a task-based approach.

interpretação profunda e facilitando o alcance dos objetivos de aprendizado.

D'Ely (2006) argumenta que, embora o planejamento seja essencialmente um processo cognitivo inerente ao ato de falar, este evolui para um processo metacognitivo quando é usado estrategicamente pelo aluno. Significa que, quando o aluno usa o planejamento estrategicamente, ele não apenas pensa nas palavras que usará, mas também considera como está pensando, sobre o ato de falar em si. Assim sendo, ele pode estar mais ciente de suas estratégias de comunicação e ajustar seu discurso com base nessa consciência. Tal procedimento viabiliza a transformação do conhecimento teórico em competências práticas, o que, por sua vez, pode resultar em melhorias notáveis no desempenho dos estudantes. (Ashcraft, 1994; Bygate & Samuda, 2005).

D'Ely (2006) combinou planejamento e repetição na tentativa de aprimorar a aprendizagem e o desempenho de tarefas em L2. A autora, buscando implementar o esquema desenvolvido por Skehan (1996), desenvolveu uma nova fase, chamada de “*Planejamento para Repetição*”, na qual os alunos não só repetem a tarefa (Skehan, 1996), mas antes, revisitam e refletem sobre os aspectos que possam ser aprimorados:

Figura 2 - Planejamento para repetição



Fonte: Elaborado pela autora

No planejamento para repetição, ambos os processos de planejamento estratégico e repetição ocorrem. No entanto, o planejamento estratégico adquire o status de um processo de conscientização, no qual ocorre a resolução de problemas. Isso significa que um processo de observação das lacunas em seu próprio desempenho é desencadeado “uma vez que o aprendiz tem a oportunidade de ouvir sua própria produção, é orientado a detectar problemas em sua fala e é ainda incentivado a desenvolver possíveis soluções”(D'Ely 2006, p.71). Segundo a autora, essa

abordagem não se limita à mera repetição mecânica, em vez disso, incentiva uma repetição ativa, durante a qual os alunos são conduzidos a avaliar seu próprio desempenho e identificar áreas de dificuldade:

Assume-se que o planejamento estratégico, na primeira tentativa, pode otimizar o processo de organização do pensamento, enquanto a repetição, na segunda tentativa, pode otimizar o caminho em direção ao processo de proceduralização do conhecimento declarativo, o que pode resultar em mudanças qualitativas no desempenho oral dos aprendizes (p. 07).¹²

Como já afirmado anteriormente, este estudo concentra-se no âmbito do planejamento para repetição de tarefas, visando investigar a eficácia da abordagem proposta por D'Ely (2006) no contexto do desenvolvimento da habilidade oral durante a execução de tarefas de tradução. O objetivo central é investigar se o planejamento colaborativo para a repetição de uma tarefa de tradução oral, aos pares, resulta em diferenças significativas em termos de acurácia, incentivando os alunos a não apenas realizar uma repetição mecânica, mas a se envolverem em uma repetição ativa, identificando padrões, refletindo sobre o processo no qual estão inseridos e fomentando desempenho linguístico.

Após a descrição dos estágios e dos processos de implementação de tarefas, é necessário entender como utilizar-se da tradução como uma ferramenta facilitadora, que ajudará os alunos a compreenderem de que maneira a evolução das competências educacionais e cognitivas acontece. A tradução pedagógica será assunto da próxima seção.

2.4 A Tradução Pedagógica

O resgate da tradução no ensino de idiomas tem sido objeto de discussão ao longo dos anos, com contribuições de acadêmicos como Duff (1989), Atkinson (1993), Naimushin (2002), Kumaravadivelu (2003), Lucindo (2006), Corrêa (2014), Batista (2014), Branco e Santos (2017). O conceito de "Tradução Pedagógica", conforme delineado por Lucindo (2006), refere-se à "implementação de atividades educacionais voltadas para a aquisição de uma Língua Estrangeira"(p.4). Nesse contexto, o propósito subjacente à "Tradução Pedagógica" é reconhecer a tradução como uma ferramenta facilitadora no desenvolvimento da competência em uma L2,

¹² It is assumed that strategic planning, on the first trial, may optimize the process of organization of thought, whereas repetition, on the second trial, may optimize the path towards the process of proceduralization of declarative knowledge, which may lead to qualitative changes in learners' oral performance.

visualizando-a como um meio que pode ajudar os alunos a compreenderem e assimilarem as complexidades linguísticas, favorecendo, desse modo, um aprendizado mais efetivo.

Alan Duff (1989) defende o retorno da tradução como uma ferramenta pedagógica essencial no ensino de inglês e afirma que exercícios de tradução são uma abordagem muito eficaz, pois permitem que os alunos desenvolvam uma navegação fluida entre a língua materna (L1) e a língua estrangeira (L2) sem maiores dificuldades. Ele argumenta que a língua materna e a tradução devem desempenhar um papel fundamental na sala de aula, pois ajudam a compreender a influência da língua materna e reduzem sua interferência na comunicação em uma língua estrangeira. O autor ressalta que, uma vez que a tradução é uma atividade natural, e está presente em diversos contextos sociais, não existem razões plausíveis para excluí-la de sala de aula. Ao contrário, o uso da tradução é benéfico, pois ela estimula questionamentos, fomenta reflexões e ainda oferece aos alunos a oportunidade de se expressarem.

Atkinson (1993) destaca que a tradução pedagógica contribui para o ensino de línguas de diversas maneiras. Ela promove o desenvolvimento da educação, a consciência cultural, aprimora as habilidades de pesquisa e a resolução de problemas e aumenta a motivação através do engajamento dos alunos em atividades de tradução. O pesquisador afirma que esses benefícios combinados proporcionam um ambiente de aprendizado enriquecedor, incentivando a reflexão, a compreensão profunda da língua e a aplicação prática das habilidades linguísticas.

Mas, para que ocorra uma aprendizagem significativa, Atkinson (1993) enfatiza o papel do professor em relação às expectativas de aprendizado ligadas à atividade de tradução. Pontuando que, estabelecer um contexto e propósito claros facilitará a tarefa, pois fará com que os alunos compreendam por que estão traduzindo e qual é o objetivo educacional por trás da atividade:

O propósito da tradução na sala de aula de línguas não é produzir tradutores profissionais. O objetivo é ajudar os alunos a desenvolverem o seu conhecimento de inglês, dando-lhes oportunidades de se tornarem mais conscientes das diferenças e semelhanças

significativas entre a L1 e o inglês. Os alunos devem sempre saber por que estão usando uma atividade de tradução e o que esperam que os alunos obtenham com ela (p.55).¹³

Corrêa (2014) descreve a tradução como uma habilidade importante a ser desenvolvida no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que permite que os alunos adquiram conhecimentos sobre a gramática, sobre o vocabulário e sobre a cultura da língua-alvo. A trata da importância da tradução como ferramenta pedagógica no ensino de línguas não-maternas, com um foco específico na chamada "Quinta habilidade" (Naimushin, 2002), e nas macroestratégias linguísticas (Kumaravadivelu, 2003). Ela enfatiza também a necessidade de reconhecer a tradução como uma habilidade essencial para a comunicação intercultural e para o desenvolvimento global das competências linguísticas dos alunos, destacando os diversos benefícios que ela propicia aos estudantes. Por isso, Corrêa (2014) defende que a tradução não deve ser vista como uma atividade isolada, independente e desconectada de outros elementos ou contextos. Em vez disso, deve ser considerada como parte integrante de um quadro mais amplo, influenciado por fatores como o contexto cultural, social e como uma competência fundamental que contribui de maneira significativa para que os alunos consigam transmitir suas ideias de forma clara.

O conceito de tradução pedagógica também foi apresentado por Lucindo (2006), compreendendo dois aspectos principais: a "tradução explicativa" e os "exercícios de tradução". Para ela, "tradução explicativa" é aquela adotada pelo professor em sala de aula com o intuito de auxiliar os alunos, enquanto os "exercícios de tradução" podem se desdobrar em modalidades diretas e inversas. A modalidade direta incentiva a participação ativa dos alunos ao traduzirem para sua língua materna, por outro lado, os exercícios de interpretação inversa proporcionam a aplicação de estruturas da língua estrangeira, frequentemente evitadas. Lucindo (2006) defende que essas práticas, além de aprimorar as habilidades auditivas e de expressão oral dos estudantes, também contribuem para o desenvolvimento da consciência linguística em diferentes tipos de textos, promovem a consciência crítica em relação à cultura da língua estrangeira e estimulam

¹³ The purpose of translation in the language classroom isn't to produce professional translators. It is to help learners to develop their knowledge of English by giving them opportunities to become more aware of significant differences and similarities between their L1 and English. Students should always know why they are using a translation activity and what they expect students to get out of it.

uma participação mais ativa dos alunos, estabelecendo, assim, um ambiente de aprendizado mais autêntico, equilibrado e saudável na sala de aula.

Batista (2014) destaca que a tradução, quando utilizada de maneira reflexiva e integrada, pode potencializar o processo de aprendizagem, proporcionando uma experiência mais rica e significativa no ensino de línguas estrangeiras. O autor ressalta o apoio incondicional dos estudos da tradução para enfatizar a função fundamental dessa atividade como instrumento pedagógico. Destaca, ainda, a necessidade de uma transformação no ensino de línguas, propondo uma abordagem que vai além da concepção simplista da tradução como mera transposição literal de palavras entre idiomas. Batista propõe uma compreensão mais abrangente, enquadrando a tradução como um processo de (re)criação linguístico-cultural considerando os diversos papéis que a tradução pode desempenhar no contexto de sala de aula e reconhecendo sua capacidade de promover uma compreensão mais profunda e contextualizada das línguas e culturas envolvidas no processo.

Branco e Santos (2017) defendem o uso da tradução intersemiótica como uma ferramenta pedagógica importante no ensino de vocabulário, “pois o uso do recurso visual pode tornar a assimilação mais imediata” (p. 208). Segundo as autoras, a interpretação é desencadeada por meio de um processo de raciocínio baseado em signos, que podem ser tanto verbais quanto visuais (Jakobson 1958, 2000). Nesse contexto, a tradução intersemiótica vem atuar como um estímulo ao pensamento dos alunos, tornando mais acessível a compreensão e memorização do material por meio de recursos visuais. Ao envolver a transferência de informações entre diferentes modalidades de signos, como a transformação de texto em elementos visuais ou gráficos, a tradução intersemiótica visa não apenas traduzir palavras, mas também enriquecer a compreensão do conteúdo, oferecendo uma perspectiva mais completa e eficaz para a assimilação do conhecimento. Além disso, essa prática pode estimular a reflexão dos alunos, promovendo uma abordagem mais integrada e envolvente no processo de aprendizagem.

Em síntese, essa análise sobre a tradução pedagógica no ensino de línguas estrangeiras revela uma convergência quanto à sua importância multifacetada. Ao desenvolver a comunicação, promover a consciência cultural e aprimorar habilidades linguísticas, a tradução

como ferramenta educacional emerge valiosa, quando incorporada de maneira consciente e bem-sucedida. Quando combinada com outras estratégias de ensino inteiramente voltadas para a prática em sala de aula, é possível perceber que as atividades de tradução valorizam e potencializam a capacidade individual dos alunos, pois oferecem uma oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos sociais, linguísticos e culturais.

Na seção a seguir, revisaremos alguns estudos empíricos sobre o planejamento de tarefas e desempenho oral em L2.

2.5 Estudos empíricos sobre planejamento de tarefas e desempenho oral em L2

Quando nos referimos a planejamento de tarefas, é importante considerarmos o modelo proposto por Skehan (1996). A estrutura considera uma série de etapas para planejamento e execução de tarefas pautadas em três elementos principais: complexidade do código - o conteúdo - complexidade cognitiva e a pressão para alcançar a comunicação - estresse comunicativo. O autor define um modelo com base em um ciclo que engloba atividades que ocorrem antes, durante e após. As atividades que ocorrem antes têm como objetivo mobilizar estratégias para garantir que o indivíduo esteja mais bem preparado e equipado para lidar com os desafios e demandas da tarefa em questão. Durante a realização da tarefa, o foco está na forma como estas são executadas, já as atividades pós-tarefas visam principalmente aumentar a conscientização para um foco na reestruturação e precisão.

Ellis (2005), com base no esquema desenvolvido por Skehan (1996), avalia as diferenças e os benefícios de cada etapa de planejamento e chama a atenção para dois tipos principais de planejamento baseado em tarefas: pré-tarefa e dentro da tarefa. Ellis ainda divide o planejamento pré-tarefa entre: ensaio e planejamento estratégico. O ensaio implica proporcionar aos alunos a oportunidade de executar a tarefa antes do desempenho real, enquanto o planejamento estratégico envolve que os alunos se preparem antes da execução da tarefa, considerando o conteúdo que precisarão utilizar. O planejamento dentro da tarefa também foi classificado em dois subtipos: com pressão, no qual os aprendizes precisam planejar rapidamente e sem pressão, em que os aprendizes têm um tempo maior para a execução da tarefa.

Ellis (2005) salienta que o planejamento oferece uma base para compreender quais aspectos da produção linguística os aprendizes priorizam durante a tarefa e como essas estratégias impactam a produção efetiva da linguagem. Dentro do modelo proposto por Skehan (1996), o pressuposto é que ¹⁴“Os fatores psicológicos e condições de processamento são altamente relevantes para a aprendizagem e desempenho de segunda língua” (Skehan, 1998, p. 93). Nesse sentido, devido ao crescente interesse e ao conseqüente aumento do corpo de pesquisa sobre planejamento, esta área evoluiu para se tornar uma esfera de investigação independente, reconhecida como "uma área de pesquisa próspera dentro da aprendizagem de línguas baseada em tarefas" (Ortega, 2005, p. 77).

Crookes (1989) relata um estudo sobre o impacto do planejamento no desempenho dos estudantes em duas tarefas de produção de monólogos: Tarefas de Lego e mapa. Esse estudo foi feito com dois grupos de 20 estudantes japoneses de inglês. O planejamento foi operacionalizado sob duas condições diferentes: sem tempo de planejamento, em que os participantes não tiveram tempo para planejar antes da apresentação e com o planejamento de 10 minutos. O desempenho foi avaliado em termos de acurácia e complexidade. Os resultados mostraram que o tempo de planejamento não influenciou na acurácia, porém, levou os alunos a alcançarem um padrão de linguagem mais complexo.

Mehnert (1998) investigou o efeito de diferentes quantidades de tempo de planejamento no desempenho de falantes de L2. Os sujeitos foram 4 grupos de alunos de alemão, de nível intermediário, totalizando 31. Foram realizadas duas tarefas: uma tarefa de instrução e uma tarefa de exposição. Tais tarefas aconteceram sob quatro condições distintas: sem planejamento (grupo controle), planejamento de 1 minuto, planejamento de 5 minutos e planejamento de 10 minutos (grupos experimentais). As tarefas variaram no grau de estrutura que continham e na familiaridade com as informações que utilizavam.

Os resultados mostraram aumento da fluência e da densidade lexical da fala em função do tempo de planejamento. Em termos de acurácia, esta melhorou com apenas 1 minuto de planejamento, mas não continuou de forma gradativa e não aumentou conforme o tempo de

¹⁴ Psychological factors and processing conditions are highly relevant to second language learning and second language performance.

planejamento se estendeu. A complexidade foi significativamente maior apenas para a condição de planejamento de 10 minutos e não foram encontradas diferenças significativas no efeito do planejamento nas diferentes tarefas. Contudo houve um efeito de compensação entre os recursos atencionais nos objetivos de acurácia, fluência e complexidade dos envolvidos no estudo.

Ortega (1999) investigou se a oportunidade de planejamento (pré-tarefa) resulta em um aumento do foco na forma no contexto comunicativo em L2 baseado em uma tarefa dirigida para o significado. Ela também investigou os tipos de processos em que os alunos se envolvem durante o planejamento. Entrevistas retrospectivas foram usadas para documentar o que os alunos fizeram durante o planejamento dos seus discursos. Os participantes do estudo foram 64 alunos de nível avançado de espanhol, e todos eram falantes nativos de Inglês americano.

Os resultados do desempenho dos participantes e das entrevistas indicaram que o tempo de planejamento pode levar os alunos a se concentrarem na forma e a produzirem resultados mais fluentes e complexos. No que diz respeito à precisão, os resultados foram mistos. Já o planejamento levou a resultados positivos significativos no uso da concordância substantivo-modificador, mas não no uso do sistema de artigos em espanhol. Os resultados dos efeitos do planejamento na precisão foram também diferentes e variaram de acordo com o item linguístico que estava sendo testado.

Foster e Skehan (1996) realizaram um estudo sobre a influência do tempo de planejamento e do tipo de tarefa no desempenho da fala em L2. Durante este estudo, foram aplicadas a realização de três tarefas diferentes: Troca de Informações Pessoais, Narrativa e Tomada de Decisão. Todas as tarefas foram realizadas por sujeitos em díades e a escolha dos tipos foi baseada na análise de tarefas comumente utilizadas. Cada tarefa foi realizada sob duas diferentes condições de implementação: sem planejamento, planejamento sem detalhes e planejamento detalhado. Na condição de planejamento detalhado; metade das díades experimentais recebeu orientação sobre como poderiam usar os 10 minutos para considerar a sintaxe, o léxico, o conteúdo e a organização do que diriam, na não detalhada a outra metade não recebeu orientação e foi simplesmente instruída a planejar.

Participaram do estudo 32 alunos de EFL pré-intermediários de uma ampla e variedade de origens de L1. Os resultados obtidos foram consistentes com as propriedades hipotéticas da

tarefa, indicando que o planejamento levou a ganhos em fluência e complexidade, já a relação entre o grau de planejamento e complexidade foi linear e nenhum dos valores de complexidade, para qualquer tarefa, para qualquer uma das condições de planejamento, apresentou diferenças significativas. O desempenho dos alunos foi mais preciso na condição de planejamento menos detalhada e os resultados também indicaram efeitos mais fortes do planejamento nas tarefas de narrativa e tomada de decisões. Efeitos de compensação entre fluência acurácia e complexidade são enfatizados neste estudo.

Kawauchi (2005) relata que não há diferenças significativas nos resultados em relação aos efeitos de diferentes atividades de planejamento estratégico: escrita, leitura e ensaio. 16 alunos de japonês, de diferentes níveis de proficiência, participaram deste estudo e os resultados mostraram não haver benefícios distintos entre as três condições de planejamento estudadas. No entanto, parece ter havido uma diferença qualitativa entre as atividades de planejamento de entrada (leitura) e saída (escrita e ensaio) quanto ao uso de itens lexicais de baixa frequência e itens estruturais problemáticos. Esses itens mostraram um uso mais próximo do alvo durante o desempenho da atividade de leitura.

Em relação ao papel do nível de proficiência no desempenho após o planejamento estratégico, os resultados revelaram que em relação a medida de fluência houve efeitos significativos tanto para a proficiência quanto para o planejamento. Na condição não planejada, observaram-se diferenças significativas entre os grupos de proficiência em relação ao número de palavras, com os alunos avançados apresentando o melhor desempenho, seguidos pelos de nível intermediário alto e intermediário baixo, respectivamente.

Sangarun (2005) conduziu um estudo com 40 participantes tailandeses do 11º ano do ensino fundamental, de nível intermediário. Divididos em 4 grupos de 10, eles executaram tarefas monológicas sob quatro condições de planejamento diferentes: na condição mínima de planejamento estratégico, em que não tinham tempo para planejar; na condição de planejamento estratégico focado, em que eles tiveram 15 minutos para planejar; na condição de planejamento estratégico focado na forma, em que tiveram 15 minutos para planejamento; e na forma-significado condição de planejamento estratégico em que tiveram 15 minutos para planejamento estratégico. Além de investigar os efeitos das diferentes condições de planejamento

no desempenho, Sangarun (2005) também examinou a aplicação real dos planos pelos participantes.

De maneira geral, os resultados mostraram que os participantes focaram principalmente no planejamento de significado nas condições de planejamento focado em significado, planejamento focado em forma e planejamento significado-forma. Os resultados são mistos em relação à aplicação dos planos pelos aprendizes. Efeitos positivos da condição de planejamento significado-forma foram revelados para a tarefa de instrução, e da condição de planejamento focado em significado para a tarefa argumentativa na aplicação do significado planejado. Além disso, efeitos positivos da condição de planejamento significado-forma foram revelados para ambas as tarefas. Portanto, o planejamento estratégico que visa um equilíbrio entre significado e forma parece ser mais eficaz.

D'Ely (2006) conduziu um estudo de planejamento baseado em tarefas que investigou o impacto de diferentes condições de planejamento: sem planejamento, planejamento estratégico, repetição, planejamento estratégico mais repetição e planejamento estratégico para repetição na performance oral dos alunos. 47 estudantes brasileiros intermediários de inglês foram divididos em cinco grupos, que realizaram tarefas narrativas nessas diferentes condições. O desempenho foi avaliado em termos de fluência, complexidade, acurácia e densidade lexical.

Os resultados mostram que a repetição, o planejamento estratégico mais a repetição, e o planejamento estratégico para repetição renderam ganhos significativos em alguns aspectos do desempenho, como: densidade lexical e precisão para o grupo de repetição, densidade lexical para o grupo de planejamento estratégico mais repetição, e precisão, complexidade, e densidade lexical para o planejamento estratégico do grupo de repetição. Uma descoberta surpreendente foi que a condição de planejamento estratégico não rendeu ganhos no desempenho oral.

Guará-Tavares (2016) investigou o relacionamento entre capacidade de memória de trabalho, planejamento pré-tarefa e desempenho de fala em L2. O objetivo do estudo foi analisar em quais processos os alunos se envolvem durante o planejamento pré-tarefa e se os participantes com maior ou menor memória de trabalho envolvem-se em diferentes processos durante esse planejamento. Os processos dos aprendizes foram acessados por meio de protocolos verbais e uma

entrevista retrospectiva. A capacidade da memória de trabalho foi medida através de um teste chamado de *Speaking Span Test*.

Participaram desse estudo 25 alunos, de nível intermediário, da Licenciatura em Letras, com ênfase em Secretariado, e dos Cursos de Línguas Extracurriculares na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os resultados mostram que os alunos se envolvem, principalmente, na organização de ideias, ensaios, pesquisas lexicais e monitoramento. Além disso, os participantes com maior capacidade de memória de trabalho empregam significativamente mais estratégias metacognitivas durante o planejamento, quando comparados aos com menor capacidade de memória de trabalho.

D'ely e Guará-Tavares (2018) realizaram um estudo sobre o desempenho oral em L2 de uma tarefa de tradução em duas condições de implementação de tarefas: planejamento pré-tarefa e planejamento colaborativo pré-tarefa para repetição. A pesquisa aconteceu com 9 estudantes do curso de letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Os alunos realizaram a tarefa de tradução duas vezes, sob um planejamento pré-tarefa e em um planejamento colaborativo pré-tarefa para a condição de repetição, respectivamente. A tarefa consistia em um vídeo comercial de um minuto. O desempenho oral em L2 foi medido em termos de fluência, acurácia e complexidade. Os resultados mostraram que o desempenho após a condição de planejamento pré-tarefa colaborativa produziu desempenho oral em L2 significativamente maior em termos de acurácia, quando comparado ao desempenho sob uma condição de planejamento pré-tarefa. Os resultados também sugerem que as atividades de tradução podem ser proveitosas por direcionar a atenção dos alunos para os aspectos formais da linguagem.

Leandro e Weissheimer (2020) conduziram um estudo sobre os efeitos de diferentes condições de planejamento pré-tarefa acerca do desempenho oral em L2. 26 aprendizes de inglês de um instituto de línguas realizaram uma tarefa oral na qual tiveram de descrever três figuras, cada uma por um minuto, sob três condições diferentes: não-planejamento, planejamento oral e planejamento escrito. O desempenho oral dos participantes foi examinado em termos de fluência, acurácia e densidade lexical. As medidas de produção oral foram comparadas estatisticamente de acordo com as condições de planejamento, seguindo um *design* intra-sujeitos.

Os resultados demonstraram que planejar afetou positivamente o desempenho oral em L2, especialmente, quanto à fluência. Os aprendizes realizaram melhor a tarefa quando tiveram pelo menos um minuto para elaborar sua fala quando comparado à condição que não tinham nenhum tempo de planejamento. Quando confrontadas as condições oral e escrita, não houve diferença relevante e nenhuma se sobressai a outra. Os resultados gerais indicaram que o planejamento pré-tarefa é benéfico independentemente da forma que assuma.

Após as revisões desses estudos, algumas conclusões acerca do impacto do planejamento no desempenho da L2 podem ser observadas. De uma forma geral, os resultados sugerem um resultado mais significativo do planejamento na fluência e na complexidade enquanto os resultados são mistos em termos de acurácia. As investigações sobre planejamento sugerem que existem efeitos de compensação entre fluência, acurácia e complexidade no contexto de atenção limitada dos alunos, contudo, a utilização da capacidade de memória de trabalho como mais uma variável afeta o desempenho oral de L2 sob condições de planejamento. A maioria dos estudos adotou uma abordagem orientada para o produto, centrando-se no impacto do planejamento no desempenho da L2 e deixando de lado os processos cognitivos nos quais os alunos embarcam durante o planejamento, sugerindo um potencial lacuna de investigação.

Assumindo que o planejamento estratégico é uma atividade de resolução de problemas e oferece aos aprendizes a oportunidade "de exercer algum controle sobre o que sabem para alcançar ganhos no desempenho oral" (D'ely, 2004, p.17), nossa pesquisa busca investigar se o planejamento colaborativo para a repetição aos pares de uma tarefa de tradução oral em L2 resulta em diferenças significativas em termos de acurácia. Queremos compreender se o contexto prévio de exposição à L2, a colaboração entre os alunos, a reflexão e a discussão durante o planejamento influenciam positivamente a precisão dos resultados, sem necessitar da ajuda do professor.

Na presente seção, revisamos alguns estudos empíricos sobre planejamento de tarefas e desempenho oral em L2. Adiante revisaremos alguns estudos sobre repetição de tarefas.

2.6 Estudos empíricos sobre Repetição de Tarefas

A repetição de tarefas é uma condição de implementação em que os alunos têm a oportunidade de repetir o desempenho da tarefa (Ellis, 1987; Bygate, 2001; D'ely, 2006). Bygate

e Samuda (2005) defendem que, à medida que os alunos têm a oportunidade de repetir a tarefa, a primeira execução da tarefa serve como uma forma de planejamento na qual os alunos podem recorrer tanto para (re)conceituar quanto para (re)formular a mensagem.

Os autores introduzem o conceito de repetição como um tipo de planejamento denominado “planejamento integrativo”, pois durante a realização de tarefas, o desempenho inicial dos alunos serve como um modelo do qual extraem informação para o desempenho subsequente. Assim, a repetição tem o papel de atuar como um guia ou modelo que informa e molda a abordagem da tarefa quando repetida. Este processo permite que os alunos reflitam e melhorem o seu desempenho com base nas percepções obtidas nas tentativas anteriores, facilitando uma integração mais profunda das competências psicológicas e conhecimentos linguísticos.

Bygate e Samuda (2005) exploraram o planejamento integrativo durante a realização de uma tarefa de comunicação pela segunda vez. Participaram deste estudo 14 estudantes de inglês de uma universidade britânica, com diferentes níveis de proficiência e vindo de diferentes origens linguísticas. A tarefa consistiu na gravação da narração para um ouvinte de um curto trecho de vídeo de um desenho animado do *Tom & Jerry* em duas ocasiões separadas. As duas narrações foram gravadas com um intervalo de 10 semanas. Participantes diferentes tiveram desenhos animados diferentes e quatro desenhos animados diferentes foram usados para que semelhanças nos resultados entre os participantes não pudessem ser atribuídas diretamente ao trecho específico de vídeo que foi utilizado.

Os resultados revelaram que os efeitos da repetição de tarefas se estendem muito além dos domínios de fluência, precisão e complexidade. Os participantes integram seu conhecimento da língua ao seu desempenho real para gerar um discurso mais eficiente, melhorando a qualidade geral da história contada durante a repetição, verificou-se que o tipo de tarefa não teve efeito significativo no desempenho dos alunos. No entanto, os resultados revelaram que a repetição de tarefas teve um efeito significativo na fluência e complexidade, enquanto a acurácia foi o aspecto menos influenciado. Isso sugere que a repetição de tarefas não necessariamente direcionava a atenção dos estudantes para aspectos da formulação.

Ahmadian (2011) investigou os impactos da repetição em massa de tarefas ao longo de

um período de seis meses, com foco na tríade de complexidade, acurácia e fluência. 30 estudantes de inglês como língua estrangeira foram selecionados e divididos em dois grupos distintos: Experimental e controle. Os participantes do grupo experimental foram instruídos a realizar uma tarefa de narrativa oral em onze ocasiões diferentes (repetindo a mesma tarefa onze vezes) e uma tarefa de entrevista na ocasião doze. Entre cada uma dessas ocasiões, houve um intervalo de duas semanas. Por outro lado, os participantes do grupo de controle foram apenas solicitados a realizar a tarefa de narrativa oral uma única vez, na primeira ocasião, e a participar da tarefa de entrevista na ocasião doze.

Os resultados obtidos indicaram que a repetição em massa da mesma tarefa contribuiu significativamente para que os participantes do grupo experimental superassem o desempenho do grupo de controle em termos de complexidade e fluência. No entanto, não houve diferenças significativas em relação à precisão entre os dois grupos. Além disso, observou-se que os benefícios decorrentes das repetições concentradas da mesma tarefa não se transferiram para o desempenho em uma nova tarefa. Este achado é relevante, pois evidencia que a repetição de tarefas pode, de fato, promover a aprendizagem de línguas, embora haja particularidades a considerar quanto a transferência de habilidades entre contextos.

N. de Jong & Perfetti (2011) realizaram uma investigação sobre o efeito da repetição de tarefas no desenvolvimento da fluência oral. O experimento consistiu em uma atividade na qual os participantes deveriam falar sobre um determinado tópico por três vezes consecutivas, seguindo um padrão de tempo decrescente: na primeira vez, falavam por 4 minutos, depois trocam de parceiro e falavam por 3 minutos, e na terceira vez falavam por 2 minutos, aumentando assim gradualmente a pressão de tempo, num contexto de procedimento 4/3/2. Os participantes foram divididos em dois grupos: um grupo que falou sobre o mesmo tópico em todas as três repetições da tarefa, e um grupo de comparação que mudou o tópico a cada repetição (repetindo a tarefa, mas não o conteúdo).

Os resultados revelaram um desenvolvimento mais consistente da fluência no grupo que repetiu a tarefa com o mesmo conteúdo (repetição de tarefa específica). Além disso, esse mesmo grupo de repetição de conteúdo demonstrou manter sua maior fluência em um pós-teste com um conteúdo diferente. Uma análise da sobreposição lexical entre as repetições também indicou uma maior repetição de palavras no grupo de repetição de conteúdo. Os autores atribuíram o

desenvolvimento da fluência oral no grupo de repetição de conteúdo à internalização do conhecimento linguístico, em vez de simplesmente à recuperação léxica mais rápida. Eles sugerem que estudos futuros investiguem de forma mais aprofundada a fluência no uso das estruturas gramaticais.

Sample e Michel (2014) investigaram os efeitos da repetição de tarefas em termos de fluência, acurácia e complexidade. A pesquisa foi desempenhada com um grupo de 6 crianças de nove anos de idade, estudantes de língua inglesa, que estavam aprendendo inglês como língua estrangeira. A tarefa consistia em uma atividade realizada em dupla, na qual cada integrante segurava uma figura com ligeiras diferenças visuais. O objetivo era conversar com o parceiro para identificar e apontar as diferenças entre as figuras. A tarefa foi repetida três vezes, com um intervalo de uma semana entre cada repetição.

Os resultados do estudo revelaram uma tendência de *trade-off* entre as medidas de complexidade, acurácia e fluência durante as primeiras execuções da atividade. O que implica concluir que, inicialmente, os participantes pareciam priorizar uma dessas medidas em detrimento das outras. No entanto, ao longo das repetições, esse efeito de compensação entre as medidas diminuiu e, no terceiro desempenho, praticamente desapareceu. Tais conclusões indicam que, à medida que os alunos se tornam mais familiarizados com a tarefa, são capazes de direcionar sua atenção de forma mais equilibrada para as três medidas de desempenho oral, simultaneamente. Em outras palavras, à medida que os alunos se sentem confortáveis com a tarefa, eles conseguem direcionar atenção tanto à complexidade, à acurácia quanto à fluência, sem que nenhuma delas seja sacrificada em detrimento das outras.

Thai e Boers (2016) conduziram uma pesquisa com 10 estudantes adolescentes do Vietnã. Eles exploraram a relação entre a repetição imediata de tarefas, o aumento da pressão de tempo e o desempenho em tarefas orais em L2. Durante a tarefa, os alunos foram instruídos a falar sobre um filme favorito sob duas condições de tempo: uma com aumento gradual de pressão (modelo 4/3/2) o mesmo utilizado no estudo descrito anteriormente (N. De Jong & Perfetti, 2011) e outra com tempo constante. Os resultados revelaram que houve uma melhoria na fluência apenas sob o aumento gradual de pressão de tempo, enquanto a complexidade e a acurácia, estas melhoraram apenas quando o tempo em cada atividade permaneceu constante. Não foram observadas melhorias na sofisticação lexical em nenhum dos grupos.

Fukuta (2016) conduziu uma investigação para determinar se a repetição de uma tarefa afetaria a orientação da atenção dos participantes. Para isso, ele empregou uma análise combinada sob as medidas de complexidade, acurácia e fluência, também fez uso de entrevistas retrospectivas. Os participantes foram estudantes de inglês, de nível avançado, divididos em dois grupos: um grupo que repetiria exatamente a mesma tarefa (mesmo procedimento e conteúdo) e um grupo que repetiria apenas o procedimento, mas com conteúdo diferente. A tarefa era uma narrativa e foi realizada com uma semana de intervalo entre o primeiro e o segundo desempenho.

Os resultados indicaram uma melhoria significativa na precisão e na variedade lexical nos participantes que repetiram exatamente a mesma tarefa, tanto em termos de procedimento quanto de conteúdo. Os dados das entrevistas revelaram que, enquanto o grupo que repetiu apenas o procedimento não alterou o foco de sua atenção, permanecendo centrado na escolha lexical, o grupo que repetiu exatamente a mesma tarefa direcionou mais atenção para a sintaxe do que para a escolha lexical durante o segundo desempenho. Isso sugere que, ao repetir uma tarefa pela segunda vez, os falantes direcionam os recursos de atenção para aspectos formais de processamento e a repetição da tarefa causa uma mudança na orientação da atenção dos participantes em direção a aspectos mais estruturais da linguagem.

Um estudo de extrema relevância para a presente pesquisa, como já destacamos, é o de D'Ely & Guará-Tavares (2018). A pesquisa envolveu tarefas de tradução nas quais os alunos traduziram um vídeo do comercial de chinelos Havaianas, tendo que realizar a tarefa por duas vezes, sob duas condições diferentes: a primeira sob condição de planejamento pré-tarefa, e a segunda sob condição de planejamento pré-tarefa colaborativo para repetição. A pesquisa envolveu 9 estudantes do quinto semestre do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina e a medida de desempenho oral foi feita em termos de fluência, acurácia e complexidade.

Os alunos gravaram a narração do comercial e em seguida, eles tiveram sessões de instrução nas quais puderam transcrever e refletir sobre quais aspectos de seu desempenho poderiam ser melhorados. Os alunos trabalharam de forma colaborativa e contaram com a ajuda do professor. Após algumas sessões de debate, feedback e instrução, a tarefa foi desempenhada pela segunda vez. Os resultados mostraram que o planejamento para a condição de repetição levou a ganhos significativos na acurácia, indicando que, ao realizar uma tarefa de tradução, os

alunos tendem a se concentrar principalmente nos aspectos formais da língua.

O que se pode observar até aqui, asseverado pelos estudos citados, é que a repetição de tarefas pode ser considerada um processo pelo qual os aprendizes podem exercer algum tipo de controle, bem como a integração do conhecimento prévio com um encontro subsequente com a mesma tarefa, leva a mudanças no desempenho dos alunos (Bygate; Samuda, 2005; Ashcraft, 1994). Todos os trabalhos revisados evidenciaram mudanças, o que sugere que o desempenho anterior de uma tarefa provavelmente afetará a forma como os alunos realizarão a segunda tarefa, trazendo margem para o foco principal da nossa pesquisa que busca investigar se o planejamento colaborativo para a repetição de uma tarefa de tradução oral em L2 resulta em diferenças significativas em termos de acurácia.

Após a revisão dos estudos empíricos relevantes para o presente trabalho, a seguir serão descritos os passos metodológicos que permearam esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreveremos a metodologia adotada neste estudo. Apresentaremos o contexto do estudo, as informações sobre os participantes e os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados.

Embora a análise dos dados seja predominantemente quantitativa, faremos também uma análise qualitativa na tentativa de focar em como o planejamento auxilia no desempenho dos aprendizes. Faremos uso de análise estatística e utilizaremos questionários para investigar se o planejamento colaborativo para a repetição de uma tarefa de tradução oral em L2 resulta em diferenças significativas em termos de acurácia.

3.1 Contexto do estudo e participantes

Os participantes da pesquisa são 12 estudantes entre homens e mulheres com idade entre 18 e 34 anos, que estão no terceiro semestre do curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os alunos não serão submetidos a exames prévios de proficiência. O nível de inglês dos estudantes será considerado intermediário, determinado com base em critérios institucionais da universidade, uma vez que, os estudantes estão cursando a disciplina de Inglês III e necessitam do uso das suas habilidades em Língua Inglesa para realização de tarefas avaliativas.

O curso de Licenciatura em Letras-Inglês (noturno) da Universidade Federal do Ceará (UFC) foi criado em 2010 e é oferecido no campus de Fortaleza, no Centro de Humanidades. Este curso é destinado a formar professores de língua inglesa para atuar no ensino básico e médio, além de preparar profissionais para outras áreas relacionadas ao domínio do idioma, como tradução e revisão de textos. O curso inclui disciplinas de formação específica em língua inglesa, literatura e linguística, além de atividades complementares, que totalizam 200 horas obrigatórias.

A participação dos alunos neste estudo foi voluntária e sem qualquer remuneração. Foi conduzido de forma remota (online) através do *google meet* e como parte obrigatória do processo,

todos os participantes assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) onde contém todas as informações necessárias para a formalização da participação na presente pesquisa.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Para explorar as variáveis deste estudo, foram empregados dois principais instrumentos: uma tarefa de tradução oral e três questionários. A tarefa de tradução foi desenvolvida para avaliar as habilidades linguísticas e o desempenho dos participantes no contexto de planejamento colaborativo. Já os questionários foram utilizados para captar percepções e experiências dos participantes, oferecendo uma visão mais ampla e subjetiva dos fatores envolvidos na tarefa. A seguir, descreveremos cada instrumento.

3.5.1 Tarefa de tradução

A tarefa a ser traduzida foi um vídeo comercial sobre as sandálias ¹⁵*Havaianas*, uma marca popular brasileira de chinelos de dedo. O vídeo já foi utilizado em pesquisas anteriores (D'Ely & Guará-Tavares, 2018; Viana 2019) o que estabelece uma base mais sólida para o andamento desta pesquisa. A escolha deste vídeo considera a viabilidade da realização por alunos com um nível intermediário de proficiência em inglês, correspondente ao nível de habilidade dos participantes deste estudo.

O comercial tem a duração de 1 minuto e consiste na seguinte descrição:

- Por favor, tire os seus sapatos.
- Você está entrando em território brasileiro.
- Atravessar as nossas fronteiras é fácil, difícil mesmo é ir embora.
- Pra entrar em território brasileiro você tem que usar os dois pés.
- Não dá pra fazer pela metade, e já vou logo avisando, é paixão à primeira pisada.
- Então joga logo suas havaianas no chão e saia andando por aí.
- Você vai ver, é como se estivesse andando por aqui.

¹⁵ O vídeo poderá ser consultado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=SsFxEp6Zcos>

- Havaianas, território brasileiro.

Os dados provenientes das traduções orais foram captados pelos alunos e enviados via aplicativo *whatsapp*. Esse aplicativo foi utilizado durante todo o processo permitindo enviar instruções e armazenar os dados para análise posterior.

3.5.2 Questionários

Foram aplicados três questionários. O primeiro questionário (biodata) que foi respondido antes da aplicação da tarefa, com o intuito de coletar informações relevantes para a construção dos perfis dos alunos. Foram feitas perguntas como: desde quando você estuda inglês? Com que frequência você estuda inglês? Como ocorreu/ocorre o seu contato com a língua inglesa? Você costuma escrever em inglês? Sobre atividades de tradução, você tem familiaridade com esse tipo de atividade? Qual sua opinião sobre o processo de escrever textos em língua estrangeira (inglês)? Qual a sua opinião sobre traduzir textos do Inglês para o português? Quais as habilidades que, em sua opinião, devem ser mais estimuladas durante uma aula de língua estrangeira?

Já o segundo questionário foi respondido logo após a aplicação da tarefa pela primeira vez. Os estudantes foram indagados sobre suas opiniões sobre a atividade, com opções de familiar ou não familiar. Também perguntamos sobre qual aspecto do desempenho oral os participantes se preocuparam mais e se a ausência de planejamento prévio teve algum impacto no desempenho. Perguntas adicionais incluíram uma autoavaliação do desempenho oral, as dificuldades encontradas na realização da tarefa, e sugestões sobre o que os participantes gostariam de fazer para melhorar seu desempenho oral na repetição da tarefa.

O terceiro e último questionário foi aplicado logo após a repetição da tarefa aos pares, visando obter as impressões dos estudantes sobre os procedimentos adotados durante a segunda realização. A opinião sobre a tarefa foi feita novamente, e mais uma vez perguntado com quais aspectos do desempenho oral eles mais se preocuparam ao realizar a tarefa pela segunda vez. Eles também opinaram sobre o fato de já conhecerem a tarefa e ter planejado com antecedência e se eles consideram que o desempenho melhorou na repetição da tarefa. Por fim, responderam sobre o

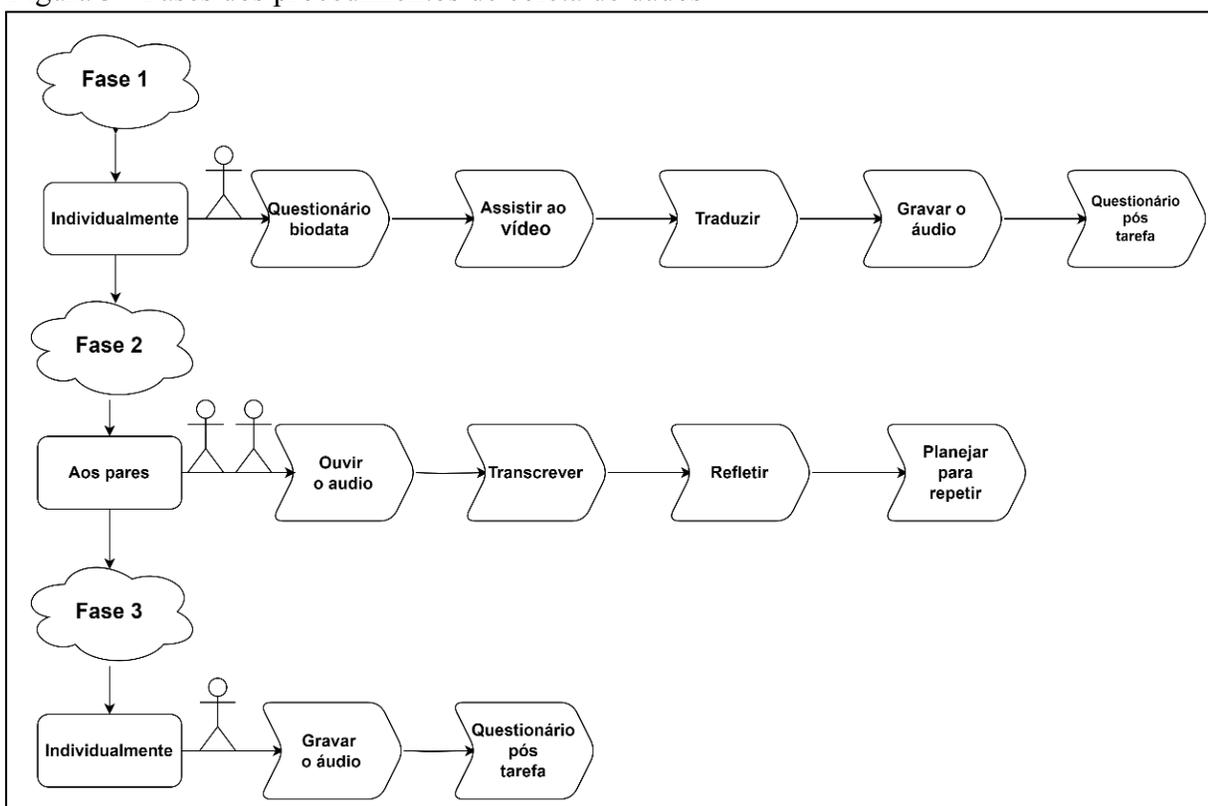
fato de ter desempenhado a tarefa com a ajuda de um colega e se conseguiram resgatar e utilizar informações do primeiro encontro com a tarefa nesta segunda execução.

As respostas dos participantes foram coletadas através de formulários, com a utilização da ferramenta do google (*google forms*) e serão apresentadas em formas de gráficos no próximo capítulo, o qual abordará os resultados desta pesquisa. No momento, faz-se necessária a descrição de como os dados deste estudo foram coletados, o que se encontra disponível na próxima seção.

3.3 Procedimento de coleta de dados

A tarefa foi dividida em três fases e ocorreram de acordo com as instruções detalhadas no fluxograma abaixo:

Figura 3 - Fases dos procedimentos de coleta de dados



Fonte: elaborado pela autora

Foi aplicada uma tarefa de tradução por duas vezes (conforme item 3.5.1), em encontros distintos. Na primeira vez, a tarefa foi feita imediatamente após a instrução do professor, sem planejamento prévio. Na segunda vez (repetição), os alunos planejaram aos pares, sem a interferência do professor e seus desempenhos orais foram comparados entre a primeira e segunda aplicação da tarefa.

Foram aplicados questionários antes e após a realização das tarefas (Ver Apêndice A, B e C) com o intuito de obter informações sobre experiências pessoais relevantes que possam, de alguma forma, impactar no desempenho dos alunos. Além disso, os questionários buscam compreender de forma geral como os alunos perceberam a tarefa e sua repetição, relacionando essas percepções ao uso do planejamento colaborativo.

Primeiramente, a pesquisadora criou um grupo de WhatsApp com todos os participantes da pesquisa, esse grupo serviu para viabilizar a comunicação e para coletar os áudios decorrentes da execução da tarefa. Foi enviado um convite aos alunos, em forma de TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido). Esse processo ocorreu com o objetivo de informar aos participantes todos os aspectos relevantes do estudo ou procedimento, incluindo seus objetivos, métodos, riscos envolvidos, benefícios esperados, direitos e responsabilidades. Além de informar que a pesquisa se dará de forma voluntária, eles não receberão nenhuma remuneração por isso.

No primeiro momento, antes das instruções, os alunos responderam o questionário biodata (Ver Apêndice A). Após todos os alunos responderem o questionário, a pesquisadora leu as instruções da tarefa em voz alta, pediu que não houvesse, em hipótese alguma, uso de dicionários ou ferramentas de tradução, pois esta interferência poderia comprometer o resultado da pesquisa. Após as instruções da tarefa, a pesquisadora esclareceu possíveis dúvidas dos participantes antes da exibição do vídeo. Em seguida, eles foram informados de que iriam assistir a um comercial de uma marca popular brasileira e depois fariam a tradução do comercial. Os alunos foram informados de que teriam 15 minutos para fazer a tradução e que deveriam fazê-la de forma individual, sem nenhuma interferência dos colegas e nem mesmo do professor.

Eles receberam um link do *google docs* com o roteiro do comercial, para que pudessem lembrar da descrição e fazer as traduções. Após o tempo estipulado, eles, de forma reservada, gravaram em áudio a tradução feita por eles e foram informados de que, durante a gravação, poderiam consultar as transcrições e anotações feitas por eles, para auxiliá-los. Em seguida, eles enviaram essas gravações para o grupo do WhatsApp. Finalizado esse primeiro momento, os participantes responderam a um questionário pós-tarefa (Ver Apêndice B), cujo objetivo foi avaliar suas percepções e dificuldades sobre a tarefa que acabaram de realizar.

No segundo momento, a pesquisadora dividiu os alunos em pares e em salas reservadas, dentro do *google meet* (6 no total). Foi avisado que, desta vez, eles teriam que traduzir o comercial novamente, contando com a ajuda do colega. Porém, assim como ocorreu da primeira vez, não haveria interferência do professor e nem uso de dicionários ou ferramentas de tradução, e o professor se restringirá apenas aos comandos necessários para a realização da tarefa. Nesta segunda parte, os alunos foram instruídos a ouvir os áudios decorrentes da própria performance durante a primeira execução e transcrevê-los.

Em duplas, eles tiveram 5 minutos para ouvir e transcrever o áudio decorrente da primeira tarefa. As transcrições foram feitas diretamente no documento compartilhado via link (*google docs*). Eles tiveram 15 minutos para analisarem suas transcrições e a do colega. O intuito dessa interação foi fazer com que os alunos pudessem identificar áreas que chamaram a atenção, aspectos a serem melhorados e oferecer sugestões para a performance dos colegas. Eles fizeram isso de maneira bem independente, sugerindo as melhorias que consideraram pertinentes e o colega ficou livre para acatar ou não a mudança na sua tradução.

Após o tempo estipulado de planejamento aos pares, os alunos foram instruídos a gravarem novamente suas traduções, fazendo os ajustes ou não, e compartilhá-las com o grupo do WhatsApp. Apesar de terem planejado aos pares, a segunda gravação se dará de forma individual. Eles também poderão, assim como ocorreu na fase 1, durante a gravação consultar as anotações provenientes da transcrição e da reflexão aos pares. Por fim, eles transcreveram o áudio que acabaram de gravar e, em seguida, responderam o questionário pós-tarefa (Ver Apêndice C).

Após a realização de todas as fases, partiremos para a análise dos dados gerados.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos utilizados para organizar e tratar os dados incluíram, primeiramente, a aplicação de duas medidas de acurácia para avaliar a oralidade dos alunos e em seguida, realizamos os procedimentos de transcrição e análise dos dados, assegurando a integridade das informações coletadas. Por fim, aplicamos o teste t como medida estatística, com o objetivo de verificar a significância dos resultados e auxiliar na interpretação das variáveis investigadas.

3.4.1 Medidas de acurácia

Skehan (1996, 1998) afirma que “a acurácia está relacionada à crença do aprendiz em normas e ao desempenho que se assemelha ao de um falante nativo devido à sua natureza regida por regras”. Em outras palavras, a acurácia diz respeito à precisão gramatical da norma culta da língua. A escolha das medidas de acurácia propostas por Skehan (1996) para esta pesquisa, justifica-se por terem sido medidas utilizadas extensivamente em pesquisas prévias na área de tarefas, a exemplo de D’Ely & Guará-Tavares (2018), Foster & Skehan (1996) e Mehnert (1998), possibilitando assim comparar os meus resultados aos desses estudos.

Foram utilizadas na presente pesquisa duas medidas de acurácia: a) o número de erros a cada cem palavras e b) a porcentagem de orações livre de erros. Estas medidas serão calculadas das seguintes formas:

- Número de erros a cada 100 palavras - é calculado dividindo-se o número total de erros dos participantes pelo número total de palavras produzidas e multiplicando-se o resultado por 100 (Fortkamp, 2000; Mehnert, 1998).
- Porcentagem de orações livre de erros - é calculada dividindo-se o número de orações sem erros pelo número total de orações produzidas e multiplicando o número resultante por 100 (D’ely & Guará-Tavares, 2018; Foster; Skehan, 1996; Mehnert, 1998).

Foster & Skehan (1996) e Mehnert (1998) sugerem que, ao avaliar o desempenho linguístico, é importante considerar a acurácia de uma maneira mais abrangente. Sendo assim, as escolhas adotadas neste estudo consideram como erro qualquer desvio da norma gramatical do inglês em termos de sintaxe, morfologia, escolha lexical ou ordem das palavras.

3.4.2 Procedimentos de transcrição e análise

A operacionalização das medidas de acurácia é ilustrada no seguinte trecho de fala produzido pelo participante 1. Na transcrição, o sublinhado indica os erros e as barras indicam as divisões das orações. As falas dos participantes, resultantes das duas tarefas de tradução, foram transcritas por eles durante a realização da tarefa e posteriormente conferidas pelo pesquisador. Conforme estabelecido nos objetivos desta pesquisa, as amostras foram submetidas a uma análise comparativa entre a primeira e a segunda tradução a fim de identificar possíveis diferenças e avaliar se essas variações são significativas em termos de acurácia.

Vale salientar que, os dados foram transcritos e cuidadosamente analisados com ajuda de ferramentas de inteligência artificial. A acurácia 1 diz respeito ao número de erros a cada cem palavras e a acurácia 2 refere-se a porcentagem de orações sem erro. A seguir está uma breve explicação das convenções utilizadas na transcrição das amostras:

Quadro 1 - Operacionalização das medidas de acurácia

	Transcrição da tarefa antes do planejamento	Transcrição da tarefa após planejamento
P1	Please, take off your shoes / You're arriving <u>in brazilian territory</u> / Pass through our <u>fronties</u> is easy / the hard <u>is leave</u> / To enter <u>in the brazilian's territory</u> / you have to use both feet / You can't <u>leave</u> incomplete / I'm warning you / It's love at first sight /So throw your Havaianas on the floor / and go walk around there / <u>You going</u> to see /It's like <u>if</u> you are walking here . Havaianas, <u>brazilian's</u> territory. Número de palavras: 70 Número de erros por palavras: 8	Please, take off your shoes / you are arriving in <u>brazilian territory</u> / crossing our frontiers is easy / the hard <u>is leave</u> / To enter <u>in the brazilian's</u> territory / you have to use both feet / You can't leave half done / I'm warning you / It's love at the first step / So throw your Havaianas on the floor / and <u>go</u> walk around You are going to see / It's like <u>if</u> you are walking here. Havaianas, <u>brazilian's</u> territory Número de palavras: 72 Número de erros por palavras: 6

Medida de acurácia 1: $8/70 \times 100 = 11,4$ Total de orações: 13 Orações com erro: 7 Número de orações livre de erros: 6 Medida de acurácia 2: $7/13 \times 100 = 53,8$	Medida de acurácia 1: $6/72 \times 100 = 8,3$ Total de orações: 13 Orações com erro: 5 Número de orações livre de erros: 8 Medida de curácia 2: $5/13 \times 100 = 38,4$
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o exemplo do Quadro 1, após a conclusão dos procedimentos e a geração dos resultados, foi criada uma lista de variáveis e valores para cada participante (Ver Apêndice E). Considerando as duas fases da realização da tarefa, essa lista detalha os resultados obtidos em cada fase, permitindo uma análise mais aprofundada do desempenho da acurácia de cada participante antes e depois do planejamento aos pares.

O capítulo a seguir apresenta os resultados da análise dos dados. Foram feitas análises descritivas, bem como a aplicação de procedimentos estatísticos, com o intuito de identificar padrões, entender as relações entre as variáveis e proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos dados dentro dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

3.4.3 Medida estatística (teste t)

Para verificar se o planejamento colaborativo para repetição de uma tarefa de tradução oral aos pares levou a diferenças significativas em termo de acurácia, foi utilizado um *teste t* pareado. Esse teste consiste em um procedimento estatístico usado para determinar se a diferença média entre dois conjuntos de observações é zero. Dessa forma, cada sujeito ou entidade é medido duas vezes, resultando em duas respostas: uma antes e outra depois de uma intervenção.

O teste t pareado serviu para comparar o desempenho dos aprendizes em duas condições diferentes: antes e depois do planejamento colaborativo. O teste calculou a diferença média entre os desempenhos nas duas condições para determinar se a intervenção (planejamento colaborativo) resultou em uma melhoria significativa na acurácia das traduções orais dos alunos.

4 RESULTADOS

O objetivo da análise qualitativa no presente estudo é explorar de maneira mais detalhada como os alunos compreendem o processo de planejamento colaborativo para repetição de tarefas de tradução oral em L2. Os 12 participantes que colaboraram na geração de dados tinham entre 18 e 34 anos. Para manter o anonimato dos alunos, estes foram identificados pela letra P e números, respectivamente, conforme exemplo abaixo:

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----

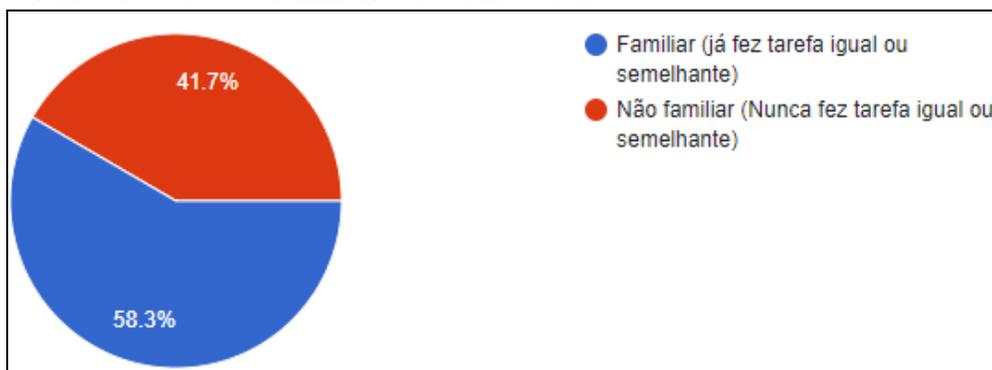
Exploraremos agora, os resultados dos dois questionários aplicados antes e depois da repetição da tarefa de tradução.

4.1 Resultados dos questionários antes e depois da realização da tarefa

A análise dos questionários aplicados antes e após a realização da tarefa de tradução revelou diferenças qualitativas importantes sobre os participantes. Esses resultados permitiram identificar variações nas abordagens que os alunos têm das tarefas e nas habilidades individuais e compreender as percepções dos participantes em relação à execução e repetição da tarefa aos pares. A investigação focou em como a colaboração entre os alunos e a repetição da atividade influenciaram o processo de tradução.

Depois da realização da tarefa de tradução pela primeira vez, os alunos foram indagados sobre o grau de familiaridade com a atividade. 7 alunos afirmaram já ter feito algo semelhante e 5 disseram nunca ter realizado algo parecido.

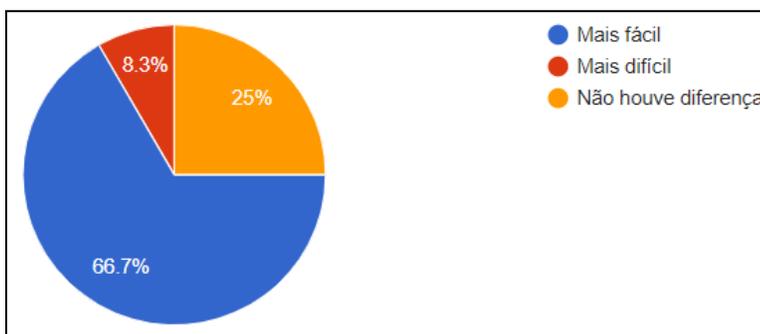
Gráfico 1 - Grau de familiaridade com a tarefa



Fonte: Questionário pós tarefa

Porém, após a repetição, a maioria dos participantes relatou que realizar a tarefa se tornou mais fácil, como observamos no Gráfico 8. Esta melhoria pode ser atribuída ao efeito do aprendizado por repetição, que sugere que a prática contínua contribui para uma maior familiaridade com a tarefa e conseqüentemente diminuição na dificuldade (Skehan, 1996).

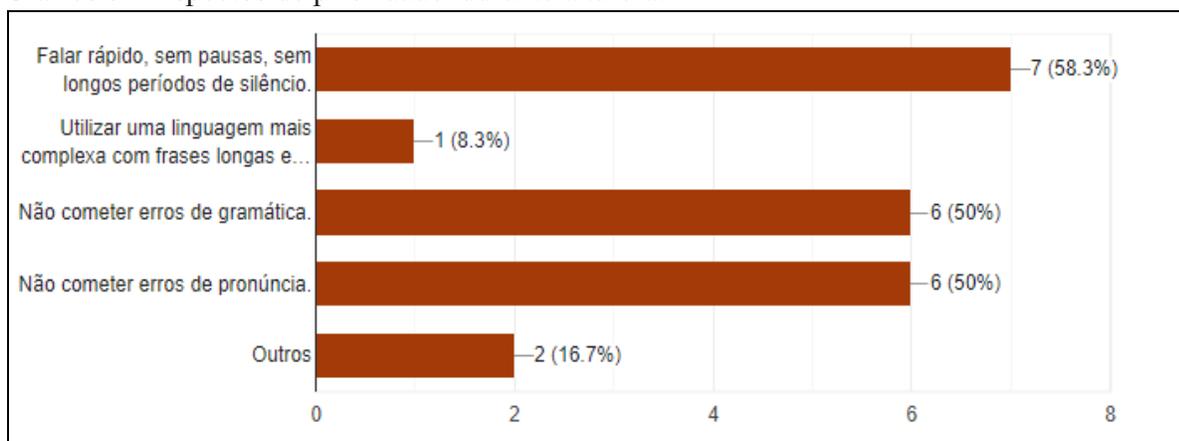
Gráfico 2 - Como você considera a tarefa que acabou de repetir



Fonte: Questionário pós tarefa

Com relação a quais aspectos os alunos mais priorizam enquanto realizam a tarefa, na primeira vez em que foram entrevistados sobre suas prioridades, a maioria dos participantes relatou que sua principal preocupação era manter a fluência durante a gravação. Muitos mencionaram que se esforçaram para falar rapidamente, evitando pausas prolongadas e longos períodos de silêncio, evidenciando uma preocupação maior com a fluência.

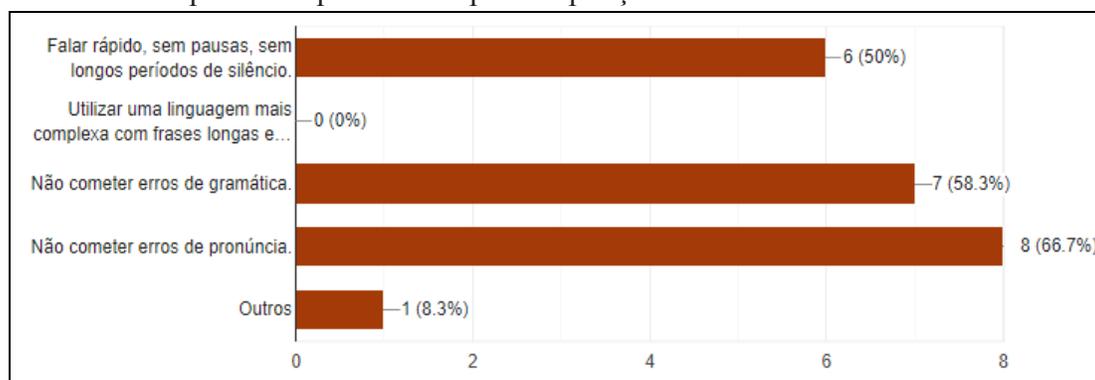
Gráfico 3 - Aspectos de prioridade durante a tarefa.



Fonte: Questionário pós tarefa

Após a interação aos pares e repetição, a prioridade dos alunos mudou. A nova preocupação passou a ser evitar erros gramaticais e de pronúncia, demonstrando um maior cuidado com a qualidade do discurso, clareza da comunicação. O que reflete uma atenção crescente à acurácia, indicando que, após a interação aos pares, os alunos focaram em produzir uma linguagem mais precisa e correta.

Gráfico 4 - Aspectos de prioridade após a repetição da tarefa.



Fonte: Questionário pós repetição da tarefa

Sobre o planejamento, 50% dos alunos afirmaram que não ter planejado a atividade com antecedência teve um impacto negativo no seu desempenho. A ausência de uma preparação adequada fez com que muitos se sentissem inseguros para executar a tarefa. No entanto, ao

repetirem a atividade, houve uma melhora na autoconfiança e desempenho. Eles destacaram que o conhecimento prévio do tipo de tarefa foi um fator decisivo para essa melhoria. Neste sentido a repetição foi considerada positiva por todos os participantes:

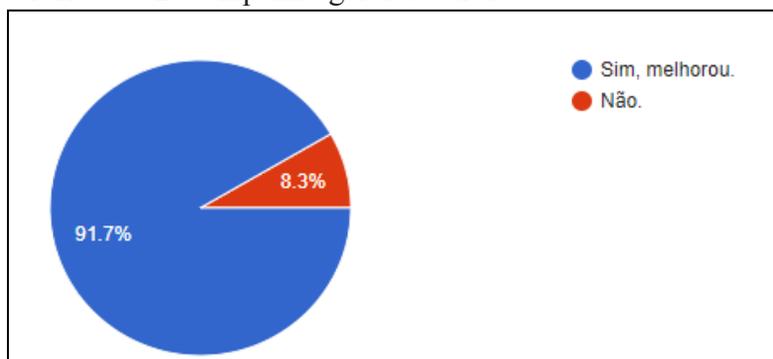
- *“Positivo já que eu tive mais tempo pra ler e ouvir as frases mais vezes antes de ter que enviar um áudio falando elas de novo.”*
- *“Positivo, sinto que consegui corrigir alguns erros.”*
- *“Positivo, consegui me preparar melhor e pontuar o que precisava melhorar”*
- *“Positivo. Por já saber como fazer você fica mais preparado.*
- *“Positivo, me senti mais preparado e mais validado.”*

Com relação ao fato de terem repetido a tarefa, discutido aos pares e contado com a ajuda do colega, todos os alunos avaliaram essa experiência como uma etapa positiva. Esses resultados corroboram com o que defendem D’Ely e Guará-Tavares (2018): “A condição de planejamento para repetição parece permitir que os alunos se beneficiem tanto do planejamento quanto da repetição de uma forma mais colaborativa”. Foi exatamente isso que os dados mostraram, a interação com o colega seguido da repetição da tarefa permitiu que os alunos pudessem revisar e aperfeiçoar suas respostas, aprimorando a qualidade do trabalho final:

- *“Positivo eu acho, é interessante debater as diferentes possibilidades de tradução.”*
- *“Positivo, pois ela me ajudou a corrigir meus erros e dar sugestões.”*
- *“Positivo, pois tivemos a oportunidade de ver mais possibilidades e expandir nosso vocabulário.”*
- *“Foi positivo. Ela me ajudou a perceber um erro que eu não tinha percebido.”*
- *“Positivo. Meus colegas fizeram que eu notasse alguns erros que eu havia cometido e trouxeram outras palavras que serviram melhor para o contexto da propaganda.”*
- *Foi positivo, porque pude comparar com o colega e verificar se o que fiz fez sentido ou alterar alguma palavra.*

Sobre o desempenho geral da tarefa, quase todos os alunos consideraram que, após a repetição, seu desempenho foi melhor. Apenas 1 aluno respondeu que não.

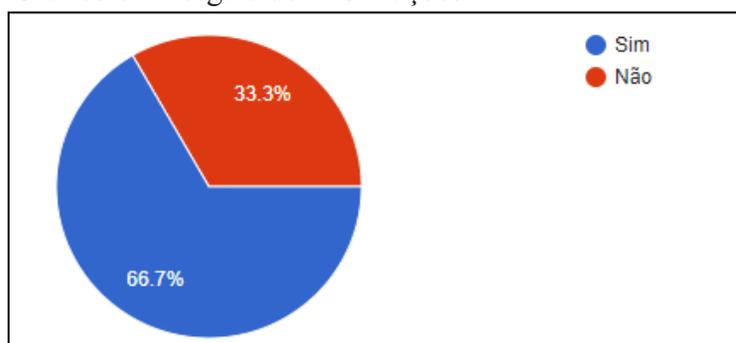
Gráfico 5 - Desempenho geral da tarefa.



Fonte: Questionário pós repetição da tarefa

Quanto ao resgate de informações da primeira execução, 8 alunos relataram que, durante a repetição, fizeram um esforço para recordar e aplicar o que haviam aprendido na primeira tentativa. Esse resultado demonstra o que defendem Bygate e Samuda (2005) e Skehan (1996). Segundo os autores, quando os alunos têm a chance de repetir uma tarefa, a primeira tentativa funciona como um esboço mental inicial, uma etapa de planejamento, permitindo que eles adquiram uma compreensão básica do que a tarefa exige. Essa compreensão inicial e a experiência adquirida na primeira execução se tornam recursos valiosos, que os alunos tendem a resgatar ao realizar a tarefa pela segunda vez.

Gráfico 6 - Resgate de informações.



Fonte: Questionário pós repetição da tarefa

Seguem algumas justificativas apontadas pelos alunos sobre o resgate de informações:

- *“Na primeira eu falei mais rápido, dessa vez tentei falar mais devagar”*
- *“Palavras que não lembrei de colocar na primeira tarefa.”*
- *“Boa parte das frases permaneceram iguais, mudei apenas algumas palavras.”*

- *“A pronúncia ficou um pouco mais apurada, já que eu já li o mesmo texto para a tarefa anterior.”*
- *“Palavras que não lembrei de colocar na primeira tarefa.”*

Diante desses resultados, podemos concluir de uma forma geral, que a falta de planejamento prévio impactou negativamente no desempenho dos alunos, gerando insegurança em relação a execução da tarefa. Contudo, a repetição da atividade combinada com a discussão com colegas, melhorou a autoconfiança e o desempenho. A maioria dos alunos fez um esforço consciente para recordar e aplicar as estratégias da primeira execução, evidenciando que colaboração, prática e revisão são eficazes na repetição da tarefa.

Os resultados de todos os formulários aplicados durante a pesquisa trouxeram evidências importantes que nos levam a sustentar a relevância do planejamento colaborativo durante a execução de tarefas de tradução. Para uma análise mais robusta, na seção a seguir, partiremos para a descrição dos dados e avaliação da acurácia.

4.2 Resultado da análise descritiva da acurácia

Partindo para a análise descritiva dos dados, apresentaremos os resultados conforme os dois tipos apresentados: acurácia 1 (número de erros por 100 palavras) e acurácia 2 (porcentagem de orações livres de erro). É importante destacar que para essa análise específica, o número de decréscimos significará ganhos na produção, tendo em vista que quanto menos erros o participante produzir, mais ganhos ele terá em seu desempenho.

De acordo com o quadro 2 abaixo, podemos observar que, dos 12 alunos, 8 apresentaram uma melhora significativa na acurácia. 1 após o planejamento da tarefa aos pares. Este resultado é um indicativo de que a colaboração entre os alunos durante a fase de planejamento foi benéfica para a maioria. Três alunos não mostraram diferença entre os dois tipos de tarefa, o que pode sugerir que, para eles, o planejamento colaborativo não influenciou diretamente no desempenho. Apenas um teve um desempenho pior após o planejamento.

Quanto à acurácia 2, 6 alunos obtiveram uma melhora significativa, demonstrando que o planejamento colaborativo também impactou positivamente na precisão em relação a um

segundo aspecto de realização da tarefa. 4 participantes mantiveram igual percentual de acurácia antes e depois do planejamento. 2 alunos tiveram um desempenho pior após planejar aos pares.

Quadro 2 - Resultado da análise da transcrição

	Transcrição da tarefa antes do planejamento		Transcrição da tarefa após planejamento	
	Acurácia 1	Acurácia 2	Acurácia 1	Acurácia 2
P1	11,4	53,8	8,3	38,4
P2	7,0	38,4	9,7	53,8
P3	7,0	38,4	7,0	38,4
P4	8,3	28,5	6,9	28,5
P5	15,1	78,5	13,6	61,5
P6	5,8	30,7	5,8	23,0
P7	5,4	30,7	1,2	7,6
P8	1,4	7,6	1,4	7,6
P9	8,9	46,1	1,4	7,6
P10	12,3	53,8	11,9	53,8
P11	3,0	15,3	1,5	7,6
P12	10,6	38,4	8,2	46,1

Fonte: elaborado pela autora

Acurácia 1: Número de erros por 100 palavras.

Acurácia 2: porcentagem de orações livres de erro.

Em resumo, os resultados do quadro 2 revelam que, o planejamento colaborativo entre pares impactou positivamente a maioria dos alunos, com 8 apresentando melhora na acurácia 1 e 6 na acurácia 2. No entanto, três alunos não mostraram diferença na acurácia 1, e quatro mantiveram desempenho igual na acurácia 2, revelando que o planejamento e a repetição da tarefa não afetaram de forma uniforme todos os participantes.

Além disso, um aluno teve desempenho inferior na acurácia 1 e dois na acurácia 2, o que pode ser um indicativo de que, embora a colaboração seja benéfica para a maioria, fatores individuais podem interferir nos resultados (Ellis, 2005). Aspectos como estilo de aprendizagem, nível de proficiência, desafios na colaboração ou até uma maior ansiedade ao tentar ajustar suas estratégias com base no feedback do colega, tudo isso pode ter interferido no desempenho final dos alunos.

Em relação à média geral dos dois tipos de acurácia, a Tabela 1 apresenta os resultados da análise descritiva. Observa-se que, na acurácia 1, a média antes do planejamento foi de 8.02 e diminuiu para 6.41 após o planejamento. Esse resultado sugere um ganho no desempenho geral dos alunos após a fase de planejamento e repetição, indicando que o processo colaborativo pode ter contribuído para melhorar a acurácia 1 dos alunos na realização da tarefa.

Já na acurácia 2, a média antes do planejamento foi de 38.35, também mostrando uma redução para 31.16 após o planejamento. Assim como na Acurácia 1, estes dados sugerem um ganho no desempenho geral da acurácia 2. Esta análise aponta que, de forma geral, o planejamento colaborativo pode ter resultado em uma melhora no desempenho dos alunos em relação aos dois tipos de acurácia.

Tabela 1 - Resultado da análise da estatística descritiva

	Acurácia 1 antes	Acurácia 1 depois	Acurácia 2 antes	Acurácia 2 depois
mean	8.02	6.41	38.35	31.16
std	3.93	4.28	18.69	20.38

Fonte: elaborado pela autora

Apesar dos dados acima indicarem diferenças nos dois tipos de acurácia após o planejamento, não podemos afirmar com precisão se esses ganhos são estatisticamente significativos. Para uma análise mais robusta, faz-se necessário o uso de ferramentas estatísticas que possam determinar se as melhorias observadas são de fato significativas.

Na seção a seguir, partiremos para a análise estatística.

4.3 Análise estatística do teste de hipótese (Shapiro-Wilk)

Antes de aplicar o teste t pareado, foi necessário verificar a suposição de normalidade em ambos os grupos. Para isso, utilizamos o teste de *Shapiro-Wilk*, que avalia se os dados seguem uma distribuição normal. A validade do teste t pode ser comprometida caso essa premissa não seja atendida. Conforme explicam Shapiro e Wilk (1965, p. 591), "o teste de normalidade para amostras completas é baseado na comparação da variância dos dados amostrais com a variância esperada de uma distribuição normal". Nesse teste, as hipóteses são formuladas da seguinte maneira:

- *Hipótese Nula (H_0)*: Os dados seguem uma distribuição normal.

Interpretação: Se a hipótese nula for verdadeira, isso significa que o conjunto de dados é distribuído normalmente.

- *Hipótese Alternativa (H_1)*: Os dados não seguem uma distribuição normal.

Interpretação: Se a hipótese alternativa for verdadeira, isso indica que o conjunto de dados não segue uma distribuição normal.

O p-valor obtido do teste *Shapiro-Wilk* ajuda a determinar se você pode ou não rejeitar a hipótese nula. Se o p-valor é maior que o nível de significância ($p > 0.05$), não há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula, sugerindo que os dados seguem uma distribuição normal. Por outro lado, se o p-valor é menor ou igual ao nível de significância ($p \leq 0.05$), é porque existem evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula, significando que os dados não seguem uma distribuição normal. Nesse segundo caso, faz-se necessário usar métodos alternativos que não assumem normalidade.

Logo abaixo está a análise do p-valor para os testes de normalidade:

Tabela 2 - p-valor para o teste Shapiro-Wilk

	Shapiro-Wilk Antes - Depois
Acurácia 1 (Número de erros por 100 palavras)	0.99 - 0.19
Acurácia 2 (% de orações livres de erro)	0.77 - 0.09

Fonte: elaborado pela autora

Conforme apresentado na Tabela 2, os resultados indicam que não há violação da normalidade em nenhum dos dois grupos. Os achados de p-valor, superiores a 0.05 em ambos os casos, confirmam que os conjuntos de dados seguem uma distribuição normal e podem ser tratados como normalmente distribuídos.

Na seção a seguir, tratamos da aplicação o *teste-t* pareado.

4.4 Resultados provenientes da aplicação dos testes de hipótese (*teste-t*)

A fim de verificar se os resultados da análise descritiva anteriormente feita atingem significância estatística neste estudo, optou-se pela utilização do teste-t pareado. Os testes t são usados para comparar as médias de duas amostras e assumem que os dados são normalmente distribuídos (Siegel; Castellan, 1988). O teste de hipótese para a acurácia 1 foi conduzido com o objetivo de avaliar se a aplicação de planejamento colaborativo para repetição resulta em ganhos estatisticamente significativos. As hipóteses formuladas foram:

- **H0:** A aplicação de planejamento colaborativo para repetição não leva a ganhos estatisticamente significativos na Acurácia 1.
- **H1:** A aplicação de planejamento colaborativo para repetição leva a ganhos estatisticamente significativos na Acurácia 1.

Conforme apresentado na Tabela 3 abaixo, o p-valor obtido para a Acurácia 1 foi de 0.05, um valor que está exatamente no limite do nível de significância usual. Isso sugere que há evidências necessárias para rejeitar a hipótese nula. Com base nos dados disponíveis, há comprovação suficiente para afirmar que o planejamento colaborativo para repetição leva a ganhos estatisticamente significativos na Acurácia 1.

Tabela 3: p-valor do teste-t

	Test t pareado (p value)
Acurácia 1	0.05
Acurácia 2	0.11

Fonte: elaborado pela autora

De maneira semelhante, o teste t pareado para a acurácia 2 foi realizado a fim de verificar se a aplicação de planejamento colaborativo para repetição resulta em ganhos estatisticamente significativos. As hipóteses formuladas foram:

- **H0:** A aplicação de planejamento colaborativo para repetição não leva a ganhos estatisticamente significativos na Acurácia 2.
- **H1:** A aplicação de planejamento colaborativo para repetição leva a ganhos estatisticamente significativos na Acurácia 2.

Conforme observado na Tabela 3, o *p-valor* obtido para a Acurácia 2 foi 0.11. Tal valor é muito superior ao nível de significância tradicional de 0.05, o que indica que a evidência para rejeitar a hipótese nula é insuficiente. Dado que o *p-valor* excede o nível de significância de 0.05, não há evidências estatísticas suficientes para rejeitar a hipótese nula. Portanto, com base nos dados disponíveis, não podemos afirmar que a aplicação de planejamento colaborativo para repetição resulta em ganhos estatisticamente significativos na Acurácia 2. O *p-valor* relativamente alto sugere que não há evidências suficientes para concluir definitivamente sobre a ausência de efeito.

Concluimos então que, com base nos dados analisados, os resultados dos testes de hipótese para Acurácia 1 indicam que a aplicação de planejamento colaborativo para repetição trouxe ganhos estatisticamente significativos. Estes resultados corroboram os estudos de D'ely e Guará-Tavares (2018) a acurácia quando medida pelo número de erros a cada 100 palavras, é uma medida eficaz para mensurar o impacto das tarefas de tradução no desempenho oral dos alunos.

Com relação a medida de acurácia 2, não houve uma redução notável na porcentagem de orações livres de erros. Diante desses resultados, é importante perceber que a medida de acurácia, quando avaliada pelo número de erros a cada 100 palavras, difere da avaliação baseada no número de orações livres de erros. Enquanto a contagem de erros por palavras fornece uma visão geral da performance textual ao considerar a frequência total de erros cometidos, a análise de orações livres de erros foca na proporção de orações corretas em relação ao número total, não sendo relevante o número total de palavras com erros em cada oração. Dessa forma, um texto pode incluir um número significativo de palavras corretas, mas ainda assim ter uma alta

proporção de cláusulas com erros, resultando em uma porcentagem elevada de orações incorretas.

Em suma, a aplicação do planejamento colaborativo melhorou significativamente o desempenho dos alunos em termos de acurácia ao reduzir o número total de erros a cada 100 palavras, enquanto a medida de orações, por ser mais suscetível a erros, não conseguiu capturar essas melhorias.

4.5 Discussão dos resultados

Na presente seção, discutiremos os resultados alcançados no presente estudo, com o intuito de responder às perguntas de pesquisa propostas. Primeiramente, analisaremos a percepção dos alunos sobre o uso do planejamento colaborativo para repetição de tarefas, buscando compreender como essa abordagem foi recebida e quais aspectos foram mais valorizados ou desafiadores para os participantes. Em seguida, exploraremos os dados obtidos para avaliar se o planejamento colaborativo gerou diferenças significativas em termos de acurácia.

4.5.1 Percepção dos alunos em relação ao uso do planejamento colaborativo para repetição

Neste ponto do trabalho, refletiremos sobre a percepção dos alunos em relação ao uso do planejamento colaborativo para repetição. A pergunta de pesquisa que permeia este tópico é: qual é a percepção dos alunos em relação ao uso do planejamento colaborativo para repetição?

A análise qualitativa dos dados obtidos através dos questionários revela uma percepção amplamente positiva dos alunos em relação ao uso do planejamento colaborativo para a repetição de tarefas de tradução. Todos os participantes consideraram que realizar a tarefa com o apoio de um colega foi uma experiência benéfica. Como podemos observar nos comentários a seguir:

- *“Positivo, senti que nos completamos em nossos erros prévios”.*
- *“Positivo eu acho, é interessante debater as diferentes possibilidades de tradução.”*
- *“Positivo, pois ela me ajudou a corrigir meus erros e dar sugestões”.*

- *“Positivo, pois tivemos a oportunidade de ver mais possibilidades e expandir nosso vocabulário”.*
- *“Sim, pois ele tinha pontos de vista que eu não tinha pensado e tivemos tempo para compartilhar a ideia de cada um e até ideias que nós dois não tínhamos pensado.”*
- *“Positivo, ter outro ponto de vista ajuda a ter plena certeza de que você fez um bom ou mau trabalho, e dar mais confiança.”*
- *“Foi positivo. Ela me ajudou a perceber um erro que eu não tinha percebido.”*
- *“Positivo, ter uma segunda opinião é sempre positivo.”*
- *“Positivo. Meu colega fez que eu notasse alguns erros que eu havia cometido e trouxe outras palavras que serviram melhor para o contexto da propaganda.”*
- *“Positivo, o colega me mostrou outros pontos de vista.”*
- *“Positivo. É sempre bom compartilhar experiências e visões diferentes.”*
- *“Foi positivo, porque pude comparar com o colega e verificar se o que fiz fez sentido ou alterar alguma palavra.”*

A principal razão apontada pelos alunos para essa percepção positiva está ligada ao apoio e à troca de ideias durante o planejamento colaborativo. O que nos leva a acreditar que o fato de ter trabalhado com um colega provavelmente proporcionou um ambiente mais seguro e confortável. Alguns comentários, como: “senti que nos completamos em nossos erros prévios” e “tivemos a oportunidade de ver mais possibilidades e expandir nosso vocabulário” destacam o impacto positivo da colaboração no aprendizado. Eles reconheceram que trabalhar em conjunto ampliou suas perspectivas, o que é indispensável em tarefas de tradução, na qual diferentes possibilidades podem enriquecer o resultado.

Outro ponto forte que podemos destacar nos comentários é a valorização das diferentes opiniões e visões dos colegas. Comentários, como “ter uma segunda opinião é sempre positivo” e “meu colega fez que eu notasse alguns erros que eu havia cometido” mostram que a contribuição de outra pessoa não só trouxe novas ideias, mas também possibilitou a correção de erros que poderiam ter passado despercebidos, corroborando diretamente com os estudos de D’Ely (2006) em que a pesquisadora aponta a correção mútua e o feedback como aspectos cruciais do trabalho colaborativo.

Além disso, a ideia de "confiança" é mencionada por alguns alunos, como no comentário: “ter outro ponto de vista ajuda a ter plena certeza de que você fez um bom ou mau trabalho”. Isso sugere que o planejamento colaborativo fortalece a confiança dos alunos com relação às próprias escolhas. Por fim, 11 alunos afirmaram que seu desempenho melhorou após a repetição da tarefa. A repetição, especialmente com base em um planejamento prévio, permitiu aos alunos identificar áreas de melhoria e aperfeiçoar seu desempenho. Os estudos de Ellis (2005), Bygate e Samuda (2005) e D’Ely (2006) também valorizam, nesse sentido, o planejamento como uma maneira eficaz de preparar os alunos para tarefas linguísticas mais complexas e desafiadoras.

Podemos concluir que, de forma geral, o uso do planejamento colaborativo para a repetição das tarefas foi percebido de maneira positiva pelos alunos, com a maioria relatando um aumento no desempenho e na confiança. A troca de experiências promoveu a reflexão e fomentou o desempenho linguístico, permitindo a esses participantes explorarem novas abordagens e soluções que, provavelmente, não teriam surgido sem a contribuição dos colegas.

Um ponto a ser salientado é que as tarefas de tradução, em D’Ely e Guará-Tavares (2018) e no presente estudo, parecem levar a um maior foco na forma e impactar a acurácia. Este resultado é relevante *per se*, visto que ganhos em fluência e complexidade têm se mostrado mais evidentes, mas ganhos em acurácia têm sido mais inconsistentes na pesquisa em tarefas (Ellis, 2005). A ênfase na forma durante a realização de tarefas de tradução estimulou os participantes a dedicarem mais atenção aos detalhes gramaticais e à precisão linguística, o que contribuiu para melhorar a acurácia dos enunciados produzidos. Dessa forma, este estudo reforça a importância das tarefas de tradução no desenvolvimento de uma competência linguística mais completa, o que inclui não apenas a habilidade de se expressar fluentemente, mas também de produzir estruturas linguísticas precisas gramaticalmente.

4.5.2 O planejamento colaborativo para repetição e as diferenças significativas em termos de acurácia.

Aqui provocaremos algumas reflexões sobre os resultados relativos às diferenças significativas no desempenho oral em L2 a partir da repetição de uma tarefa de tradução. A pergunta de pesquisa que permeia este tópico é: o planejamento colaborativo para repetição aos pares leva a diferenças significativas em termos de acurácia?

É importante salientar que, para o presente estudo, foram adotadas duas medidas de acurácia: Acurácia 1 (número de erros a cada 100 palavras) e Acurácia 2 (porcentagem de orações livres de erros). A análise estatística dos dados indicou diferenças significativas na Acurácia 1, evidenciando que a aplicação do planejamento colaborativo aos pares para repetição resultou em melhorias relevantes nesse aspecto. Este resultado demonstra que a abordagem colaborativa é eficaz em reduzir o número total de erros a cada 100 palavras.

Em contraste, a Acurácia 2, que não apresentou ganhos significativos. Podemos concluir que isto se deu pelo fato de que é possível que um texto apresente uma quantidade considerável de palavras corretas, mas ainda tenha uma alta proporção de cláusulas com erros, resultando em uma porcentagem elevada de orações contendo erros. A acurácia 2, ao focar apenas na análise de cláusulas livres de erros, ignora a frequência total de erros em cada produção. Assim, mesmo que um texto tenha um número elevado de palavras corretas, a presença de erros em várias cláusulas impacta negativamente o resultado geral da tarefa.

Em outras palavras, um aluno pode reduzir o número de erros por cada 100 palavras, mas isso nem sempre altera a porcentagem de frases completamente corretas. Por exemplo, se uma frase com 3 erros passa a ter apenas 1, isso diminui a quantidade de erros a cada 100 palavras (acurácia 1). No entanto, essa redução não afeta a porcentagem de frases livres de erros (acurácia 2), pois uma frase com qualquer quantidade de erros, mesmo que apenas 1, ainda não é considerada totalmente livre de erros.

Ao revisitar o estudo que fundamenta esta pesquisa, conduzido por D'ely e Guará-Tavares (2018), observamos que o desempenho sob a condição de planejamento colaborativo pré-tarefa resultou em uma acurácia significativamente maior, confirmando a eficácia dessa abordagem colaborativa, conforme evidenciado nos resultados desta pesquisa. No entanto, ao comparar os dois estudos, é crucial destacar algumas diferenças metodológicas e contextuais. Enquanto a pesquisa de D'Ely e Guará-Tavares utilizou uma única medida de acurácia (porcentagem de orações livre de erros), o presente estudo implementou duas variações distintas. Contudo, a ausência de mediação direta do professor durante o processo de preparação para a repetição é um fator significativo a ser considerado. Nesta pesquisa, os alunos não tiveram

sessões de preparação com o professor antes de repetir a tarefa, recebendo apenas orientações prévias e contando com o apoio de um colega durante o processo de preparação.

Retomando o arcabouço teórico de Skehan (1996) sobre as etapas para planejamento e execução de tarefas, vemos que o autor considera três variáveis principais: a) a complexidade do código, b) a complexidade cognitiva e c) o estresse comunicativo. É possível contrastar essas variáveis com os resultados dos questionários, uma vez que alguns alunos relataram nunca terem feito uma atividade semelhante ou a não familiaridade com este tipo de tarefa. Tais relatos são um indicativo de que os alunos podem ter enfrentado desafios adicionais relacionados à complexidade cognitiva, complexidade do código e ao estresse comunicativo. A falta de familiaridade com a tarefa e o tempo limitado pode ter aumentado a carga cognitiva, já que os alunos precisaram processar e aplicar novas estratégias em um contexto desconhecido dentro de um tempo reduzido.

Os resultados deste estudo também corroboram com alguns trabalhos previamente revisados na seção de fundamentação teórica. Ellis (2005) fala sobre ensaio e planejamento estratégico. No estudo, o ensaio proporciona aos alunos a oportunidade de executar a tarefa antes do desempenho real e o planejamento estratégico ajuda os alunos a se preparem antes da execução da tarefa. A ausência de um ensaio efetivo e a falta de um planejamento estratégico mais focado nos objetivos da tarefa nesta pesquisa podem ter contribuído para as dificuldades relatadas pelos alunos e para a falta de ganhos na acurácia 2, porém não impactaram as melhorias observadas na Acurácia 1.

Bygate e Samuda (2005) exploraram o planejamento integrativo durante a realização de uma tarefa de comunicação e os resultados revelaram que a repetição de tarefas teve um efeito significativo na fluência e complexidade, enquanto a acurácia foi o aspecto menos influenciado, o que nos leva a concluir que a repetição da tarefa sem a interferência de um mediador não necessariamente direciona a atenção dos estudantes para aspectos da forma. Sem a presença de um professor para fornecer ferramentas estratégicas e direcionamento específico, os alunos podem não estar suficientemente motivados ou informados para corrigir erros e melhorar a precisão.

Ahmadian (2011) investigou os impactos da repetição de tarefas ao longo de um período

de seis meses, com foco na complexidade, na acurácia e na fluência. Os resultados obtidos indicaram que a repetição em massa da mesma tarefa contribuiu significativamente para que os participantes do grupo experimental superassem o desempenho do grupo de controle em termos de complexidade e fluência. No entanto, não houve diferenças significativas em relação à acurácia entre os dois grupos. Na pesquisa de Ahmadian, a repetição contínua permitiu que os participantes desenvolvessem maior controle sobre a estrutura da tarefa e aumentassem sua fluência, provavelmente devido à familiaridade e prática da repetição. Entretanto, o fato de não terem ocorrido diferenças significativas na acurácia sugere que apenas repetir a tarefa pode não ser suficiente para melhorar a acurácia dos envolvidos.

Crookes (1989) investigou se houve diferenças na acurácia e complexidade dos estudantes em duas tarefas de produção de monólogos. Os resultados mostraram que o tempo de planejamento não influenciou na acurácia, porém, levou os alunos a alcançarem um padrão de linguagem mais complexo. Este resultado demonstra que o tempo teve um impacto significativo na complexidade da linguagem utilizada, indicando que o planejamento pode permitir aos alunos desenvolverem um padrão de linguagem mais sofisticado. Contudo, a ausência de ganhos na acurácia pode ser um indicativo de que apenas o tempo de planejamento pode não ser suficiente para melhorar a precisão linguística.

Podemos concluir contudo que a repetição colaborativa de tarefas de tradução é eficiente para melhorar a complexidade e a fluência da linguagem, como também tem o potencial de contribuir para aprimorar a acurácia. A repetição aos pares permitiu que os alunos ganhassem mais confiança e familiaridade com a atividade, resultando em ganhos significativos na acurácia quando medida pelo número de erros a cada 100 palavras. No entanto, a ausência de progresso na medida de acurácia 2 pode estar diretamente relacionada à falta de intervenções adicionais de um par mais experiente, o professor. Ao planejar aos pares, os alunos contam apenas com seus próprios recursos. O apoio de um par mais experiente poderia contribuir para uma melhoria significativa na acurácia medida pelo número de orações livre de erros.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo, nosso objetivo foi investigar os efeitos do planejamento colaborativo para a repetição de uma tarefa de tradução oral em L2. A partir desse objetivo, foi aplicada uma tarefa de tradução oral para 12 participantes, estudantes de língua inglesa, com o intuito de investigar se o planejamento colaborativo para repetição aos pares leva a ganhos significativos em termos de acurácia e quais as percepções dos alunos sobre o uso do planejamento colaborativo para repetição.

Os resultados revelaram que o planejamento colaborativo foi bem recebido pelos alunos, levando a um aumento na confiança, e houve ganhos significativos em uma das medidas de acurácia. A análise quantitativa foi calculada com base em duas medidas: a) Acurácia 1 (número de erros a cada cem palavras) e b) Acurácia 2 (porcentagem de orações livres de erros). Apenas uma das duas medidas (Acurácia 1) mostrou diferenças significativas após o planejamento e repetição da tarefa aos pares. As observações qualitativas também indicam que a colaboração auxiliou os alunos a se sentirem mais confiantes e a melhorarem o desempenho geral.

Na comparação com o estudo de D'Ely e Guará-Tavares (2018), que encontrou ganhos significativos na acurácia medida pela porcentagem de orações livre de erros e teve a tarefa mediada pelo professor, nosso estudo trouxe diferenças metodológicas e contextuais que podem ter influenciado diretamente na execução e resultado. Enquanto o estudo de D'Ely e Guará-Tavares utilizou uma única medida de acurácia, o presente estudo adotou duas variações distintas e não incluiu mediação direta do professor durante a preparação para a repetição da tarefa. Isso pode sugerir que a ausência de um direcionamento mais focado, *feedback* construtivo, reflexão e manipulação durante o planejamento tenha limitado o potencial de melhoria geral dos alunos.

Preservando as diferenças metodológicas, os ganhos do presente estudo foram significativos, mesmo utilizando uma medida de acurácia diferente da utilizada por D'Ely e Guará-Tavares (2018). O que pode ser um indicativo de que *planejar para repetir uma tarefa de tradução* (aos pares ou com a mediação do professor) tende a ganhos em acurácia, quando medida de forma mais geral (número de erros a cada 100 palavras).

A eficácia do planejamento para repetição de tarefas no processo de ensino e aprendizagem de L2 está fortemente ligada à forma como a carga cognitiva é gerida (SKEHAN, 1996). O entendimento e aplicação de estratégias para otimizar a fase de planejamento são essenciais para fortalecer o impacto pedagógico da repetição e garantir que os alunos possam se beneficiar plenamente dessa abordagem.

Skehan (1996) defende que a redução da carga cognitiva durante a fase de pré-tarefa permite que os alunos direcionem mais atenção às demandas específicas da tarefa principal. Isso é crucial porque a sobrecarga cognitiva pode prejudicar a capacidade dos alunos de processar e aplicar novas informações de maneira eficiente. A fim de minimizar essa carga, é recomendável expor os alunos a exemplos semelhantes de tarefas como sugerido por Willis e Willis (1988). Essas exposições visam proporcionar para os alunos um modelo claro e concreto do que se espera, facilitando a compreensão e o desenvolvimento das tarefas propostas.

Além disso, atividades que ajudam a ativar o conhecimento prévio sobre um tema específico, como defendido por Crookes (1989), são fundamentais para contextualizar a nova informação e integrá-la com o conhecimento já existente. A introdução ou revisão de vocabulário e gramática específicos também emergem como uma prática importante dentro deste cenário, pois prepara os alunos para usar corretamente a linguagem necessária. Essa exposição preliminar permitirá que os alunos se familiarizem com os elementos linguísticos e contextuais que serão utilizados na tarefa principal (Prabhu, 1987).

Outro aspecto relevante seria incentivar os alunos a planejarem como irão abordar a tarefa e refletirem sobre a linguagem e os significados que desejam expressar. Conforme Foster e Skehan (1994), isso ajuda na organização das ideias e no planejamento estratégico e são aspectos essenciais para um desempenho bem-sucedido da tarefa. O planejamento aqui descrito serve como meio para alcançar um foco pedagógico na forma, criando um contexto em que os alunos podem mapear a forma e o significado da linguagem (Ellis, 1999).

Portanto, a integração dessas estratégias pedagógicas é importante para garantir que a repetição de tarefas seja uma ferramenta eficiente no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. A gestão cuidadosa da carga cognitiva combinada com um planejamento

pré-tarefa bem articulado, promove um ambiente mais estruturado e produtivo fazendo com que o aluno se sinta confiante o suficiente para focar nos objetivos principais da tarefa.

Este estudo apresentou algumas limitações, que devem ser consideradas ao interpretar os resultados e ao planejar pesquisas futuras. A primeira limitação significativa foi o tamanho reduzido da amostra, que pode ter influenciado na acurácia e não permite maior generalização dos resultados. A propagação a ser traduzida consistiu em um número relativamente baixo de orações, o que pode ter comprometido a representatividade dos dados e a robustez das conclusões.

Outra limitação foi a aplicação de testes de proficiência, que não foram realizados antes da intervenção. A ausência desses testes impediu uma avaliação precisa do nível de proficiência dos participantes e, conseqüentemente, uma análise mais detalhada do impacto do planejamento colaborativo na Acurácia. Além disso, a quantidade reduzida de participantes pode ter limitado a capacidade de detectar diferenças significativas entre os grupos e entre as medidas de acurácia. Estudos com amostras maiores e mais diversificadas poderiam fornecer uma visão mais completa e precisa dos efeitos do planejamento colaborativo para a repetição de tarefas.

Pesquisas futuras devem desenhar estudos comparando planejamento para repetir sozinho, em pares e com a mediação do professor utilizando mais medidas de acurácia. Dessa forma, será possível explorar mais amplamente diferentes condições de planejar para repetir tarefas com maior variedade de medidas.

REFERÊNCIAS

- AHMADIAN, M. J. The effect of “**massed**” **task repetition on complexity, accuracy and fluency: does it transfer to a new task?** *The Language Learning Journal*, v. 39, p. 269-280, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; BARBIRATO, R. C. **Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 36, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639311>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Language contact and bilingualism.** London: Arnold, 1987.
- ARIFFIN, Rafik-Galea. **Code-switching as a communication device in conversation.** (n.d.).
- ATKISON, David. **Teaching monolingual classes.** London: Longman, 1993.
- ALSHAMMARI, Marzook M. **The use of the mother tongue in Saudi EFL classrooms.** *Journal of International Education Research (JIER)*, v. 7, n. 4, p. 95-102, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/322091>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- ASHCRAFT, M. **Human memory and cognition.** New York: Harper Collins, 1994.
- ASHER, James J. **The Total Physical Response Approach to Second Language Learning.** *The Modern Language Journal*, v. 53, n. 1, p. 3-17, 1969. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/322091>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- BASHIR, A.; AUTHOR, C. **The functions of code switching in ESL classroom discourse.** *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, n. 6, p. 6-9, 2015.
- BATISTA, Luís Otávio. **A tradução e o ensino de Inglês na contemporaneidade.** *Revista ECOS*, v. 16, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/46>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- BLOOMFIELD, L. **Language.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.
- BHATTI, A.; SHAMSUDIN, S.; SAID, S. **Code-switching: A useful foreign language teaching tool in EFL classrooms.** *English Language Teaching*, v. 11, n. 6, p. 93, 2018. DOI: 10.5539/elt.v11n6p93.
- BRANCO, S. O. **Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira.** *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.
- BRANCO, S. O.; SANTOS, L. S. **O uso de atividades de tradução intersemiótica e interlingual em uma sala de aula de língua inglesa como LE.** *Rev. EntreLínguas*, v. 3, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2017.

- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. Longman, 2001.
- BYGATE, M. **Introduction**. In: BYGATE, M. (Ed.). **Learning Language Through Task Repetition**. Amsterdam: John Benjamins, 2018. p. 1-25.
- BYGATE, M.; SAMUDA, V. **Integrative planning through the use of task repetition**. 2005.
- CANDLIN, C. **Towards task based language learning**. In: CANDLIN, C.; MURPHY, D. (Eds.). **Language Learning Tasks**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.
- COOK, G. **Use of translation in language teaching**. In: BAKER, Mona (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London: Routledge, p. 117-120, 1998.
- CORRÊA, E. F. S. **Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias**. Revista de Letras, Fortaleza, v. 2, n. 33, p. 53-64, jul./dez. 2014.
- D'ELY, R. **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**. 2006. Tese (Doutorado) — Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brazil.
- D'ELY, R. C. S. F.; GUARÁ-TAVARES, M. da G. **Tarefas de tradução, planejamento pré-tarefa colaborativo para repetição e desempenho na L2**. Revista da Anpoll, [S. l.], v. 1, n. 44, p. 346–360, 2018. DOI: 10.18309/anp.v1i44.1173. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1173>. Acesso em: 16 out. 2023.
- DE JESUS SALES, A. **Tarefas de tradução e ensino de L2 pela hipótese da produção: uma possível interface**. Cadernos de Pós-Graduação em Letras, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 95–110, 2019. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/12787>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- DE JONG, Nel; PERFETTI, Charles A. **Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization**. Language Learning, v. 61, n. 2, p. 533-568, 2011.
- DUFF, A. **Translation**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- ELLIS, R. **Planning and task-based performance: Theory and research**. In: ELLIS, R. (Ed.). **Planning and task performance in a second language**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2005. p. 03-34.
- ELLIS, R. **Task-based language teaching and learning**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo, SP: Paz & Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

FUKUTA, J. **Effects of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production**. *Language Teaching Research*, v. 20, n. 3, p. 321-340, 2016.

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

_____. **The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance**. *Language Teaching Research*, v. 3, p. 215-247, 1999.

FUJII, Y. **The effects of L1 on L2 writing and translation: A case study**. *Journal of Modern Languages*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 32-44, 2017. Disponível em: <https://ajba.um.edu.my/index.php/JML/article/view/3309>. Acesso em: 24 nov. 2023.

GULZAR, M. A. **Code-switching: Awareness about its utility in bilingual classrooms**. *Bulletin of Education and Research*, v. 32, n. 2, p. 23-44, 2010.

GUARÁ-TAVARES, M. G. **The relationship among pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance**. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v. 12, n. 1, p. 165-194, jan./jun. 2009.

GUARÁ-TAVARES, M. G. **Pre-task planning, working memory capacity and L2 speech performance**. *Organon, Porto Alegre*, n. 51, p. 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*, v. 52, p. 9-29, 2013.

GUARÁ-TAVARES, M. G.; CARVALHO, S. A. **Working memory capacity and the implementation of planned ideas into L2 speech performance of translation tasks**. 2018.

GUARÁ-TAVARES, M. G. **Learners' processes during pre-task planning and Working Memory Capacity**. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 1, p. 79-94, 2016.

GUTIÉRREZ, L. P.; CARVALHO, F. C. L. (Trad.). **Fundamentos da tradução pedagógica: Tradução, ensino e comunicação**. *Revista X*, v. 14, n. 2, p. 5-41, 2019.

ELLIS, R. (Ed.). **Planning and task performance in a second language**. *Language Learning and Language Teaching*, v. 11, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 38-73.

ELLIS, Rod et al. **Task-based language teaching: Theory and practice**. Cambridge University Press, 2020.

JAKOBSON, Roman. **On linguistic aspects of translation**. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The translation studies reader**. London: Routledge, 2000. p. 113-118.

KAWAUCHI, C. **The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate levels of L2 proficiency.** In: ELLIS, R. (Ed.). **Planning and task performance in a second language.** Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2005. p. 143-164.

LEANDRO, D. C.; WEISSHEIMER, J. **O planejamento leva à perfeição? Os efeitos de diferentes condições de planejamento pré-tarefa sobre o desempenho oral em L2.** Revista da Anpoll, [S. l.], v. 51, n. 1, p. 170-183, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i1.1410. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1410>. Acesso em: 13 fev. 2024.

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

LEFFA, Vilson. **Metodologia do ensino de línguas.** In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Eds.). **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016.

LOEWEN, S.; SATO, M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition.** 1st ed. London: Routledge, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315676968>.

LUCINDO, E. S. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras.** Ciência Traductionis, Santa Catarina, n. 3, 2006.

LYNCH, T.; MACLEAN, J. **Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning.** Language Teaching Research, v. 4, n. 3, p. 221-250, 2000.

KRASHEN, Stephen. **The input hypothesis: Issues and implications.** Harlow: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)Merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching.** TESOL Quarterly, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. JSTOR. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3587197>. Acesso em: 26 ago. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.** 2003. Disponível em: https://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

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

NAIMUSHIN, Boris. **Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill.** Modern English Teacher, v. 11, p. 46-49, 2002.

NUNAN, D. **Design Tasks for the Communicative Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

PAULA, Socorro Gardenia Carvalho de. **Repetição de Tarefa de Tradução, Memória de Trabalho e Desempenho Oral em L2**. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2020.

PRABHU, N. S. **There Is No Best Method – Why?**. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990. National University of Singapore. Disponível em: <http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

PYM, Anthony; MALMKJAER, Kirsten; GUTIERREZ-COLON PLANA, Mar. **Translation and language learning: the role of translation in the teaching of languages in the European Union. A study**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

ROMANELLI, S. **O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras**. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 200-219, abr. 2009. ISSN 1677-9770.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

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

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SALES, Antônio de Jesus. **Tarefas de tradução e ensino de L2: uma investigação dos processos cognitivos pelo viés da hipótese da produção**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2016.

SAMPLE, E.; MICHEL, M. **An exploratory study into trade-off effects of complexity, accuracy and fluency in young learners' oral task repetition**. *TESL Canada Journal*, v. 31, n. Special Issue 8, p. 23-46, 2014.

SANTORO, E. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências**. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 27, 2011.

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

SHAPIRO, S. S.; WILK, M. B. **An analysis of variance test for normality (complete samples)**. *Biometrika*, v. 52, n. 3-4, p. 591-611, 1965. Disponível em:

<https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>. Acesso em: 25 set. 2024.

SIEGEL, S.; CASTELLAN, N. J. **Nonparametric statistics for the behavioral sciences**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1988.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation, 1957.

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

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

SKEHAN, P. **Modeling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis**. *Applied Linguistics*, v. 30, n. 4, p. 510-532, 2009.

SWAIN, M. **Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development**. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newsbury House, 1985. p. 235-253.

THAI, C.; BOERS, F. **Repeating a monologue under increasing time pressure: Effects on fluency, complexity and accuracy**. *TESOL Quarterly*, v. 50, p. 369-393, 2016.

UPHOFF, D. **A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil**. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **Discurso e ensino: a língua inglesa na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VIANA, Silvânia Márcia Bezerra. **Tarefas de tradução oral e o gerenciamento de incertezas de aprendizes de francês como língua estrangeira**. 2019.

WINCKELMANN, Johann Joachim. **The history of ancient art**. Boston: JR Osgood and Company, 1880.

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*, v. 24, p. 1-27, 2003.

ZAINUDDIN et al. **Methods/Approaches of teaching ESOL: A Historical Overview**. In: *Fundamentals of Teaching English to Speakers of other Languages*. 3. ed. 2011.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO BIODATA

Nome: _____

Idade: _____

01. Desde quando você estuda inglês? (marque apenas uma opção)

- Desde a infância
- Desde a adolescência
- Comecei antes de entrar na faculdade
- Comecei depois que entrei na faculdade

02. Com que frequência você estuda inglês? (marque apenas uma opção)

- Todos os dias
- 1 vez por semana
- 3 vezes por semana
- Raramente estudo

03. Como ocorreu/ocorre o seu contato com a língua inglesa? (check todas as opções que se aplicam)

- Leio livros em inglês
- Assisto séries e/ou filmes em Inglês
- Faço curso de inglês/estudei em escola bilíngue
- Estudo apenas nas disciplinas da faculdade
- Já morei/ estudei fora
- Estudo sozinho com recursos da internet. (aulas, chats, apps)
- Outros

04. Você costuma escrever em inglês? (marque apenas uma opção)

- Sim
- Não
- Às vezes
- Apenas quando necessito (realização de tarefas obrigatórias: trabalho ou estudo)
- Nunca

05. Sobre atividades de tradução, você tem familiaridade com esse tipo de atividade?

- Sim
- Não
- Um pouco

06. Qual sua opinião sobre o processo de escrever textos em língua estrangeira(inglês)?
(marque apenas uma opção)

- fácil
- difícil
- depende

Justifique a resposta da questão anterior (06):

07. Qual a sua opinião sobre traduzir textos do Inglês para o português? (marque apenas uma opção)

- fácil
- difícil
- depende

Justifique a resposta da questão anterior (07):

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

	1	2	3	4
Compreensão escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 1

Nome: _____

Data: _____

01. A tarefa que você acabou de realizar é...

- Familiar (já fez tarefa igual ou semelhante)
- Não familiar (Nunca fez tarefa igual ou semelhante)

02. A tarefa que você acabou de realizar é...

- Muito fácil
- Fácil
- Apresenta certo grau de dificuldade
- Difícil
- Muito difícil

03. Durante a realização da tarefa quais aspectos você priorizou? (Escolha no máximo 2 opções)

- Falar rápido, sem pausas, sem longos períodos de silêncio.
- Utilizar uma linguagem mais complexa com frases longas e bem elaboradas.
- Não cometer erros de gramática.
- Não cometer erros de pronúncia.
- Outros

04. O fato de você NÃO ter planejado a tarefa com antecedência, teve algum impacto no seu desempenho? SIM ou NÃO? Isso foi positivo, negativo, ou não fez diferença?

05. Você prefere falar de forma improvisada ou ter tempo para preparar a sua fala?

06. Como você avalia seu desempenho oral?

- Insatisfatório
- Satisfatório
- Bom
- Excelente

07. Você teve dificuldades na realização da tarefa? Quais?(Tente detalhar suas dificuldades durante o processo.)

08. Você terá a chance de repetir essa tarefa... O que você gostaria de fazer para melhorar o seu desempenho oral? Explique.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 2

Nome: _____

Data: _____

01. Como você considera a tarefa que acabou de repetir?
- Mais fácil
 - Mais difícil
 - Não houve diferença
02. Durante a realização da tarefa quais aspectos você priorizou? (Escolha no máximo 2 opções)
- Falar rápido, sem pausas, sem longos períodos de silêncio.
 - Utilizar uma linguagem mais complexa com frases longas e bem elaboradas.
 - Não cometer erros de gramática.
 - Não cometer erros de pronúncia.
 - Outros
03. O fato de você já conhecer a tarefa e ter planejado com antecedência foi positivo, negativo, ou não fez diferença? Explique!

-
-
04. O fato de você ter desempenhado a tarefa com a ajuda de um COLEGA foi positivo, negativo ou não fez diferença? Explique...
-
-

05. Como você avalia seu desempenho oral na tarefa que repetiu?

- Não houve diferença
- Foi melhor
- Foi pior

06. Você acha que seu desempenho melhorou na repetição da tarefa?

- Sim, melhorou.
- Não

07. Caso tenha escolhido SIM na questão anterior, em quais aspectos você avalia que melhorou?

- Falei mais rápido, sem pausas, sem longos períodos de silêncio.

- Utilizei uma linguagem mais complexa com frases longas e bem elaboradas.
- Não cometi erros de gramática.
- Não cometi erros de pronúncia.
- Outros

08. Durante a repetição, você tentou lembrar da primeira vez que fez a tarefa?

- Sim
- Não

09. Se você respondeu SIM na questão anterior, cite alguns exemplos de algo que você resgatou da primeira tarefa.

10. Quais outras considerações você gostaria de deixar a respeito da aplicação da tarefa?
Comente suas reflexões, considerações positivas e/ou negativas.

APÊNDICE D - INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA TAREFA

Esta atividade envolve momentos individuais e em pares e foi dividida em 3 fases:

- Fase 1: Preparação e Tradução Individual

Questionário Biodata

Antes de iniciar a tarefa de tradução, vocês deverão completar este questionário biodata. Neste questionário, você deverá responder a perguntas sobre sua formação acadêmica, experiências profissionais e seu contato anterior com a língua estrangeira. Essas informações nos ajudarão a contextualizar melhor o seu histórico com a língua-alvo e a entender como suas experiências podem influenciar suas decisões de tradução. Por favor, dedique um tempo para refletir e responder detalhadamente.

Assistir ao Vídeo

Após a conclusão do questionário, vocês assistirão a um vídeo de propaganda das sandálias Havaianas.

Tradução Individual

Em seguida, vocês terão 15 minutos para traduzir o conteúdo do vídeo individualmente. Durante esse tempo, não será permitido o uso de dicionários, aplicativos ou ferramentas de tradução automática. O objetivo desta tarefa é avaliar como você lida com a tradução com base no seu conhecimento pessoal da língua, portanto, não é permitido nenhuma intervenção que venha a comprometer a veracidade dos dados fornecidos. O relógio ficará contando aqui na tela. Podem começar...

Áudio da Tradução Individual

Tempo acabado! Agora, você deverá gravar um áudio da sua tradução. Você poderá consultar as anotações feitas no momento da gravação. Em seguida, envie o áudio para o grupo de WhatsApp designado para a atividade.

Questionário 1

Concluimos a primeira etapa da atividade e agora você deverá responder ao Questionário 1. Este questionário tem como objetivo recolher suas percepções sobre o processo de tradução individual, então, é muito importante que vocês reflitam sobre as dificuldades encontradas ao longo da tarefa. Responda o questionário cuidadosamente...

Obs: Colocar os alunos em duplas para a próxima fase

- Fase 2: Revisão e Tradução em Pares

Ouvir o Áudio

Agora que você já completou a primeira parte da tarefa, você trabalhará em pares. A primeira atividade em dupla será ouvir o áudio que você gravou na etapa anterior.

Transcrever

Após ouvir o áudio da sua tradução, você deverá transcrever o conteúdo. Essa versão escrita servirá como base para as próximas etapas de análise e comparação.

Tradução em Pares

Após a transcrição, é hora de realizar a tradução em pares. Você e seu par terão 15 minutos para, juntos, traduzirem novamente o vídeo assistido na Fase 1. Nessa etapa, o diálogo entre os dois é fundamental: discutam as decisões de tradução que cada um tomou individualmente e busquem formas de aprimorar o resultado final. Ofereçam sugestões e opinem nas traduções dos colegas.

Planejar para Repetir

Com base nas discussões, vocês deverão agora planejar uma repetição da tarefa. Reflitam sobre os pontos que foram melhorados no processo em pares e pensem em como aplicar isso em uma nova tradução.

- Fase 3: Repetição

Repetição da tarefa:

Agora, vocês trabalharão de forma individual novamente. Em 5 minutos, vocês deverão regravar a tradução com as devidas modificações sugeridas pelo colega. Como na primeira vez, aqui também vocês poderão revisar as anotações durante a gravação do áudio. Terminada a gravação, envie para o grupo de whatsapp!

Transcrever:

Com o áudio gravado enviado, a próxima etapa é transcrever a nova versão da tradução. Ouça o áudio com atenção e transcreva o conteúdo dentro do documento colaborativo fornecido.

Questionário 2:

Após o término da tarefa em pares, complete o Questionário 2. Este questionário permitirá uma reflexão sobre as diferenças entre as traduções individuais e em pares, além de analisar o impacto do trabalho colaborativo no processo de tradução. Pense nas vantagens e desvantagens de cada processo. A colaboração trouxe novas perspectivas? O trabalho em dupla ajudou a identificar possíveis erros ou escolhas inadequadas? Reflita antes de responder e procure lembrar de todos os detalhes da tarefa.

Chegamos ao fim da nossa atividade, e gostaríamos de expressar um agradecimento sincero a todos que participaram e dedicaram seu tempo e esforço. A colaboração de cada um de vocês foi fundamental para o sucesso desta atividade! Gratidão!

APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DAS MEDIDAS DE ACURÁCIA

	Transcrição da tarefa antes do planejamento	Transcrição da tarefa após planejamento
P1	<p>Please, take off your shoes / You're arriving <u>in brazilian</u> territory / Pass through our <u>fronties</u> is easy / the hard <u>is leave</u> / To enter <u>in the brazilian's</u> territory / you have to use both feet / You can't <u>leave</u> incomplete / I'm warning you / It's love at first sight / So throw your Havaianas on the floor / and go walk around there / <u>You going</u> to see / It's like <u>if</u> you are walking here . Havaianas, <u>brazilian's</u> territory.</p> <p>Número de palavras: 70 Número de erros por palavras: 8 Medida de acurácia 1: $8/70 \times 100 = 11,4$ Total de orações: 13 Orações com erro: 7 Número de orações livre de erros: 6 Medida de acurácia 2: $7/13 \times 100 = 53,8$</p>	<p>Please, take off your shoes / you are arriving in <u>brazilian</u> territory / crossing our frontiers is easy / the hard <u>is leave</u> / To enter <u>in the brazilian's</u> territory / you have to use both feet / You can't leave half done / I'm warning you / It's love at the first step / So throw your Havaianas on the floor / and <u>go</u> walk around You are going to see / It's like <u>if</u> you are walking here. Havaianas, <u>brazilian's</u> territory</p> <p>Número de palavras: 72 Número de erros por palavras: 6 Medida de acurácia 1: $6/72 \times 100 = 8,3$ Total de orações: 13 Orações com erro: 5 Número de orações livre de erros: 8 Medida de acurácia 2: $5/13 \times 100 = 38,4$</p>
P2	<p>Please, take your shoes off / You are getting on <u>brazilian's</u> territory / <u>Come to</u> our place is easy / <u>hard is</u> to go away / To come to <u>Brazilian's</u> territory / you need to use your two feet / You can't stop in the middle / and I'm telling you / <u>is</u> love at the first step / Put your Havaianas on the floor / and walk on by / you'll see / it's like you're walking here. havaianas, Brazilian territory</p> <p>Número de palavras: 71 Número de erros por palavras: 5 Medida de acurácia 1: $5/71 \times 100 = 7,0$ Total de orações: 13 Orações com erro: 5 Número de orações livre de erros: 8 Medida de acurácia 2: $5/13 \times 100 = 38,4$</p>	<p>Please take your shoes off / You are getting on <u>brazilian's</u> territory / To enter <u>in</u> our borders is easy / <u>hard</u> is to walk away / To get in <u>brazilian's</u> territory / you need to use <u>your both</u> feet / You can't stop in the middle / and I'm telling you / <u>is</u> love at the first step Throw the Havaianas on the ground / and walk on / You'll see / it's like you <u>were</u> walking here. havaianas , Brazilian territory</p> <p>Número de palavras: 72 Número de erros por palavras: 7 Medida de acurácia 1: $7/72 \times 100 = 9,7$ Total de orações: 13 Orações com erro: 7 Número de orações livre de erros: 6 Medida de acurácia 2: $7/13 \times 100 = 53,8$</p>
P3	<p>Please, take off your shoes / You're entering Brazilian territory / <u>Get through</u> our borders is easy / the tough part <u>it's</u> to go away / to get into Brazilian territory / you have to use both feet / You can't do <u>just half</u> / and I'm</p>	<p>Please, take off your shoes / You're entering Brazilian territory / <u>Get through</u> our borders is easy / the tough part <u>it's</u> to go away / to get into Brazilian territory / you have to use both feet / You can't do <u>just half</u> / and I'm already</p>

	<p>already warning you / it's love at first step So throw your Havaianas on the ground / and <u>go walk</u> / You're going to see / it's like <u>if</u> you're walking here. Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 71 Número de erros por palavras: 5 Medida de acurácia 1: $5/71 \times 100 = 7,0$ Total de orações: 13 Orações com erro: 5 Número de orações livre de erros: 8 Medida de acurácia 2: $5/13 \times 100 = 38,4$</p>	<p>warning you / it's love at first step So throw your Havaianas on the ground / and <u>go walk</u> / You're going to see / it's like <u>if</u> you're walking here. Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 71 Número de erros por palavras: 5 Medida de acurácia 1: $5/71 \times 100 = 7,0$ Total de orações: 13 Orações com erro: 5 Número de orações livre de erros: 8 Medida de acurácia 2: $5/13 \times 100 = 38,4$</p>
P4	<p>Please, take off your shoes / You're entering <u>brazilian's</u> territory /<u>Cross</u> our borders <u>it's</u> easy / hard it's to get out / and go away / to enter <u>Brazilian's</u> territory / you need to use both of your feet. /You can't <u>half to do it</u>./ and I will already say to you /It's love at the first step / So put your Havaianas on the floor /and go walking around /You will see/ it is like you're walking here. Havaianas <u>brazilian's</u> territory.</p> <p>Número de palavras: 72 Número de erros por palavras: 6 Medida de acurácia 1: $6/72 \times 100 = 8,3$ Total de orações: 14 Orações com erro: 4 Número de orações livre de erros: 9 Medida de acurácia 2: $5/14 \times 100 = 28,5$</p>	<p>Please, take off your shoes / You're entering <u>brazilian's</u> territory /<u>Cross</u> our borders <u>it's</u> easy / hard it's to get out / and go away / to enter <u>Brazilian's</u> territory you need to use both of your feet. /You can't <u>half to do it</u>./ and I will already say to you /It's love at the first step / So put your Havaianas on the floor /and go walking around /You will see, it is like you're walking here. Havaianas Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 72 Número de erros por palavras: 5 Medida de acurácia 1: $5/72 \times 100 = 6,9$ Total de orações: 14 Orações com erro: 4 Número de orações livre de erros: 9 Medida de acurácia 2: $5/14 \times 100 = 28,5$</p>
P5	<p><u>Hey</u>, take off your shoes / You are entering <u>in</u> Brazilian land / <u>Cross</u> our land is easy / <u>but go away</u> / To <u>entering</u> in brazilian land /you have to use <u>you both</u> feet / <u>You can't do it without them</u> / and I have to say / it is love in the first step / So <u>wear</u> you Havaianas on the ground / and <u>go walk</u> away out there /<u>You gonna</u> feel / it will look <u>like just</u> as if you were here. Havaianas <u>is</u> Brazilian land.</p> <p>Número de palavras: 79 Número de erros por palavras: 12</p>	<p><u>Hey</u>, take off your shoes /You are entering <u>in</u> Brazilian land / <u>Cross</u> our border is easy / <u>whatever go away</u> /To <u>entering</u> in brazilian land / you must use your two <u>feets</u> / You could not do it <u>in a half</u> / and I advise you /it is love in the first step / So wear you havaianas / and <u>walking</u> through the world. You're going to see / <u>that was</u> like walking in Brazil. Havaianas <u>is</u> Brazilian land.</p> <p>Número de palavras: 73 Número de erros por palavras: 10</p>

	<p>Medida de acurácia: $12/x \times 100 = 15,1$ Total de orações: 13 Orações com erro: 11 Número de orações livre de erros: 2 Medida de acurácia: $11/14 \times 100 = 78,5$</p>	<p>Medida de acurácia 1: $10/73 \times 100 = 13,6$ Total de orações: 13 Orações com erro: 8 Número de orações livre de erros: 5 Medida de acurácia 2: $9/13 \times 100 = 61,5$</p>
P6	<p>Please, take off your shoes / You're entering <u>in brazilian</u> territory / Crossing our borders is easy / hard <u>it is</u> to leave / To enter <u>in brazilian</u> territory / you have to use both feet / You can't do it halfway / and I must warn you / it's love <u>at first step</u> / So throw your havaianas on the ground / and go walking around / You'll see / it's like you're walking around here. Havaianas, Brazilian territory</p> <p>Número de palavras: 68 Número de erros por palavras: 4 Medida de acurácia 1: $4/68 \times 100 = 5,8$ Total de orações: 13 Orações com erro: 4 Número de orações livre de erros: 9 Medida de acurácia 2: $4/13 \times 100 = 30,7$</p>	<p>Please, take off your shoes / You're entering <u>in brazilian</u> territory / Crossing our border is easy / the hard part is to walk away / To enter <u>in brazilian</u> territory / you have to use both feet / You can't do it halfway / and I'm telling you / it's love <u>at first step</u> / So throw your havaianas on the ground / and go walking around / You'll see / it's like you're walking around here. Havaianas, Brazilian territory</p> <p>Número de palavras: 69 Número de erros por palavras: 3 Medida de acurácia 1: $4/68 \times 100 = 5,8$ Total de orações: 13 Orações com erro: 3 Número de orações livre de erros: 10 Medida de acurácia 2: $3/13 \times 100 = 23,0$</p>
P7	<p>Please take off your shoes / You are in Brazilian territory / <u>Cross</u> our borders is easy / the hard part is <u>to leave</u> / To enter in Brazilian territory / you have to use both feet / You can not do it only halfway / and I will tell you / <u>is</u> passion on the first step / so put on your Havaianas now / and walk around / you will see / it <u>would be like</u> you were walking here. Havaianas Brazilian territory</p> <p>Número de palavras: 73 Número de erros por palavras: 4 Medida de acurácia 1: $4/73 \times 100 = 5,4$ Total de orações: 13 Orações com erro: 4 Número de orações livre de erros: 9 Medida de acurácia 2: $4/13 \times 100 = 30,7$</p>	<p>Please take off your shoes / You are in Brazilian territory / Crossing our borders is easy / the hard part is to go away / to enter Brazilian territory / you have to use both feet / you can not do it only half way/ and I will tell you / it is passion on the first step /so put on your Havaianas on the floor now / and go walking around / you will see / <u>would be like</u> you were walking here. Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 78 Número de erros por palavras: 1 Medida de acurácia 1: $1/78 \times 100 = 1,2$ Total de orações: 13 Orações com erro: 1 Número de orações livre de erros: 12 Medida de acurácia 2: $1/13 \times 100 = 7,6$</p>

P8	<p>Please take off your shoes / You are entering Brazilian territory /Crossing our borders is easy /the hard part is leaving/ To enter Brazilian territory / you'll need to <u>have to</u> use both feet/ You can't do it halfway / and I'll tell you right away / it's love at first step / So just throw your Havaianas on the ground / and start walking around /You'll see / it's like walking around here. Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 70 Número de erros por palavras: 1 Medida de acurácia 1: $1/70 \times 100 = 1,4$ Total de orações: 13 Orações com erro: 1 Número de orações livre de erros: 12 Medida de acurácia 2: $1/13 \times 100 = 7,6$</p>	<p>Please take off your shoes / You are entering Brazilian territory / Crossing our borders is easy / the hard part is leaving / To enter Brazilian territory / you'll need to <u>have to</u> use both feet /You can't do it halfway, and I'll tell you right away, it's love at first step /So just throw your Havaianas on the ground / and start walking around / You'll see /it's like walking around here. Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 70 Número de erros por palavras: 1 Medida de acurácia 1: $1/70 \times 100 = 1,4$ Total de orações: 13 Orações com erro: 1 Número de orações livre de erros: 12 Medida de acurácia 2: $1/13 \times 100 = 7,6$</p>
P9	<p>Please, remove your shoes /You're walking at <u>brazilian</u> territory / <u>Walk-through</u> our borders is easy / the hard part is to <u>walkout.</u>/ To get <u>in brazilian</u> territory / you have to use both feet / You can't do it halfway / and I'm warning you / <u>is</u> love at first step /So <u>throw already</u> your Havaianas at the floor / and walk around / You'll see /it's like you're walking around here. Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 67 Número de erros por palavras: 6 Medida de acurácia 1: $6/67 \times 100 = 8,9$ Total de orações: 13 Orações com erro: 6 Número de orações livre de erros: 7 Medida de acurácia 2: $6/13 \times 100 = 46,1$</p>	<p>Please, take off your shoes /You're entering Brazilian territory /Crossing our borders is easy / the hard part is to walk away /To enter Brazilian territory / you have to use both feet/ You can't do it halfway /and I'm telling you / <u>is love</u> at first step / So throw your Havianas on the ground /and walk around / You'll see / it's like you're walking around here. Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 67 Número de erros por palavras: 1 Medida de acurácia 1: $1/67 \times 100 = 1,4$ Total de orações: 13 Orações com erro: 1 Número de orações livre de erros: 12 Medida de acurácia 2: $1/13 \times 100 = 7,6$</p>
P10	<p>Please, take off your shoes / You're <u>getting</u> in Brazilian territory /<u>cross</u> ours borders <u>it's</u> easy /<u>it's hard</u> to leave / to enter <u>in</u> Brazilian territory / you have to use <u>booth foot</u> /<u>can't</u></p>	<p>Please, take off your shoes /You're <u>getting in</u> Brazilian territory /<u>to cross</u> ours borders <u>it's</u> easy /<u>it's hard</u> to leave /to enter <u>in brazilian</u> territory / you have to use <u>booth foot</u> / you</p>

	<p><u>do</u> just half /and I'll let you know / it's passion at first step /so throw your Havaianas on the ground / and walk away /<u>you gonna</u> see/ it's like you're walking here / Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 65 Número de erros por palavras: 8 Medida de acurácia 1: $8/65 \times 100 = 12,3$ Total de orações: 13 Orações com erro: 7 Número de orações livre de erros: 6 Medida de acurácia 2: $7/13 \times 100 = 53,8$</p>	<p><u>can't do</u> just half / and I'll let you know / it's passion at first step / so throw your Havaianas on the ground / and walk away /you're <u>gonna</u> see /it's like you're walking here /Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 67 Número de erros por palavras: 8 Medida de acurácia 1: $8/67 = 11,9$ Total de orações: 13 Orações com erro: 7 Número de orações livre de erros: 6 Medida de acurácia 2: $7/13 \times 100 = 53,8$</p>
P11	<p>Please, take off your shoes /You are entering Brazilian territory / Crossing our <u>border</u> is easy /<u>hard</u> is to go away / To enter Brazilian territory / you have to use both feet /You can't do it halfway / and I'll let you know right away /it's love at first step /So, throw your Havaianas down / and walk around / You'll see /it's like you're walking around here. Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 66 Número de erros por palavras: 2 Medida de acurácia 1: $2/66 \times 100 = 3,0$ Total de orações: 13 Orações com erro: 2 Número de orações livre de erros: 11 Medida de acurácia 2: $2/13 \times 100 = 15,3$</p>	<p>Please, take off your shoes /You are entering Brazilian territory / Crossing our borders is easy /<u>hard</u> is to go away / To enter Brazilian territory / you have to use both feet /You can't do it halfway / and I'll let you know right away /it's love at first step /So, throw your Havaianas down / and walk around / You'll see /it's like you're walking around here. Havaianas, Brazilian territory.</p> <p>Número de palavras: 66 Número de erros por palavras: 1 Medida de acurácia 1: $1/66 \times 100 = 1,5$ Total de orações: 13 Orações com erro: 1 Número de orações livre de erros: 11 Medida de acurácia 2: $1/13 \times 100 = 7,6$</p>
P12	<p>Please, <u>take out</u> your shoes / you're entering in a Brazilian territory / Passing through our lines <u>it's easy</u> / <u>heavy</u> is get out /to enter in a Brazilian territory / you must use your two <u>feets</u> / <u>it could</u> not do it in a half / and I advise you / you'll <u>falling</u> in love / so wear your Havaianas / and <u>walking</u> through the world /you're going to see / that <u>was</u> like walking in Brazil. Havaianas, Brazilian territory.</p>	<p><u>Hey</u>, take off your shoes! You are <u>entering in</u> Brazilian land/ Cross our border is easy / whatever go away /To <u>entering in</u> brazilian land / you must use your two <u>feets</u> / You could not do it in a half / and I advise you /it is love in the first step /So wear your Havaianas / and <u>walking</u> through the world /You're going to see / that <u>was</u> like walking in Brazil. Havaianas, Brazilian land.</p>

	<p>Número de palavras: 75 Número de erros por palavras: 8 Medida de acurácia 1: $8/75 \times 100 = 10,6$ Total de orações: 13 Orações com erro: 8 Número de orações livre de erros: 5 Medida de acurácia 2: $5/13 \times 100 = 38,4$</p>	<p>Número de palavras: 73 Número de erros por palavras: 6 Medida de acurácia 1: $6/73 \times 100 = 8,2$ Total de orações: 13 Orações com erro: 6 Número de orações livre de erros: 7 Medida de acurácia 2: $6/13 \times 100 = 46,1$</p>
--	--	---

ANEXO A -DADOS DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UFC)

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /

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

Título da Pesquisa: TAREFA DE TRADUÇÃO, PLANEJAMENTO COLABORATIVO PARA A REPETIÇÃO E CAPACIDADE DE MEMÓRIA DE TRABALHO

Pesquisador: MARIA LUEUDA PEREIRA ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64827922.9.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.809.698