

A habilidade oral em língua estrangeira: uma experiência com tarefas

Gisele Luz Cardoso¹, Gicele V. V. Prebianca², Mailce B. Mota³, Cecilia W. de Souza⁴

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

gica22@hotmail.com, gicelevpreb@gmail.com, mailce@cce.ufsc.br,
cecilibr@gmail.com

Resumo. No âmbito da abordagem de ensino de língua estrangeira (LE) baseada em tarefas, vários estudos têm demonstrado que o planejamento da fala antecedente ao desempenho da tarefa oral é uma variável importante no desenvolvimento da habilidade oral em LE, pois permite ao aprendiz manipular seus recursos atencionais de memória de trabalho para focar na forma e no significado sistematicamente, o que resulta em produção oral mais fluente e precisa (Bygate, Skehan e Swain, 2001; D'Ely e Fortkamp, 2003; D'Ely, 2006). Estes estudos têm demonstrado também que o tempo de planejamento parece afetar a produção oral em LE de formas diferentes. O presente estudo examinou o efeito de um minuto de planejamento no desempenho oral de 15 aprendizes de inglês como língua estrangeira (ILE) em uma narrativa. Três aspectos da produção oral foram analisados: fluência, precisão gramatical e complexidade. Os dados do estudo, que foram analisados tanto quantitativamente como qualitativamente, revelaram (i) um equilíbrio entre significado e forma durante o desempenho da tarefa; (ii) um desequilíbrio entre a auto-percepção dos participantes com relação ao seu desempenho oral e ao planejamento prévio da fala e a real implementação do que foi planejado; e (iii) efeitos de trocas atencionais na memória de trabalho durante o desempenho oral em LE, mesmo quando tempo para planejar é disponibilizado.

Palavras-chave: produção oral de ILE; perspectiva baseada em tarefas; tempo de planejamento; capacidade de memória de trabalho; efeitos de troca atencionais; ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Abstract. An encompassing body of research examining the nature of planning as well as various frameworks for the implementation of the task-based approach (for example, Bygate, Skehan & Swain, 2001; D'Ely, & Fortkamp,

2003; D'Ely, 2006) have demonstrated that planning time prior to performance is an important variable in the development of oral abilities in a foreign language (FL) for it allows learners to manipulate their working memory attentional resources in order to focus on form and meaning systematically, leading to more fluent and accurate oral production. The above mentioned studies have also demonstrated that planning time seems to affect learners' oral production in different ways. The present study examined the effects of one-minute planning time on the oral performance of 15 advanced learners of English as a foreign language (EFL). The oral task consisted of a narrative. Three measures of oral production were analyzed: fluency, accuracy, and complexity. Quantitative and qualitative analyses revealed (i) a balance between meaning and form during the performance of the task; (ii) an imbalance between learners' self-perception of their oral performance and planning time and the actual implementation of their planning notes during task performance and, (iii) the existence of trade-off effects among working memory attentional resources in EFL oral performance even when planning time was provided.

Key-words: EFL oral production, task-based approach, planning time, working memory capacity, trade-off effects, FL teaching and learning

1. Introdução

O presente estudo teve como objetivo investigar os efeitos que o tempo de planejamento (1 minuto) tem sobre o desempenho de uma tarefa oral, em sala de aula, por estudantes de inglês como língua estrangeira (ILE). Para este fim, quatro perguntas de pesquisa nortearam este estudo:

1. Os alunos de ILE implementam seus planos durante a execução da tarefa oral em tempo real?
2. O que os alunos de ILE fazem durante o tempo prévio destinado ao planejamento da tarefa oral?
3. Como os alunos de ILE avaliam a oportunidade de planejamento e de seus desempenhos orais subsequentes?
4. Há relação entre a avaliação relatada pelos alunos e sua produção oral em termos de fluência, precisão gramatical e complexidade da fala?

No que se segue, apresentamos os postulados teóricos em que o presente estudo se baseia, o método utilizado na coleta de dados, os principais resultados e as limitações do estudo.

2. Revisão de literatura

Nesta seção, fazemos uma breve revisão dos conceitos de tarefa, da abordagem direcionada ao uso de tarefas e do planejamento prévio de tarefas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE).

2.1. O conceito de tarefas

Várias definições têm sido propostas para o conceito de tarefa na literatura. O conceito pode ser definido, por exemplo, como “atividades nas quais a língua alvo é usada pelo aprendiz com um fim comunicativo com o intuito de se atingir um objetivo (Willis, 1996, p.23). Seguindo esta mesma linha, Bygate, Skehan e Swain (2001) definem tarefa como “uma atividade que requer que os aprendizes usem a língua, com ênfase no significado, para atingir um objetivo” (p. 11). Em ambas as definições, e mais especificamente a proposta por Bygate et al., é possível perceber um importante aspecto do conceito de tarefa: o foco no significado.

A relevância do significado também está presente na definição de tarefas proposta por Skehan (1998): “uma atividade em que o significado é o foco principal; há alguma relação com o mundo real; a completude da tarefa tem alguma prioridade e a avaliação da tarefa é em termos de resultado” (p. 38). A definição de Skehan (1998) para tarefas é especialmente relevante para o presente estudo porque além de enfatizar a importância do significado no desempenho da tarefa, também prioriza sua completude e o fato de que tais tarefas, para que alcancem um objetivo pedagógico (ensino/aprendizagem), tenham uma conexão com ações executadas no mundo real, ou seja, que não sejam tarefas desempenhadas somente no contexto de sala de aula.

A seguir, apresentamos uma breve revisão da literatura sobre a abordagem de tarefas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.2 A abordagem de tarefas

A abordagem de ensino baseada em tarefas surgiu nos fins dos anos 1980 a partir da necessidade de promover o ensino de línguas com ênfase mais no significado do que na forma, visto que “o foco na forma inibia o aprendizado de línguas” (Prahbu, 1987, em Willis e Willis, 2001, p. 175). Esta nova abordagem levou os pesquisadores a proporem atividades com foco no significado. A estas atividades deu-se o nome de *tarefas*.

Atualmente, parece haver duas perspectivas relacionadas à abordagem de ensino baseada em tarefas. A primeira se refere ao fato de que esta abordagem engloba um currículo organizado de tal maneira que os resultados das tarefas sejam alcançados através da língua alvo, e não através do ensino de itens lingüísticos. A segunda perspectiva se refere ao fato de que o aprendizado deve ser baseado no uso da língua alvo e deve ser relacionado à forma e significado para ser bem sucedido (Willis & Willis, 2001). Nesta perspectiva, portanto, a integração de forma e significado é essencial.

Pesquisadores têm sugerido que o foco no significado pode levar os aprendizes a alcançarem um alto nível de *fluência*, definida como “a capacidade de lidar com a comunicação em tempo real” (Foster e Skehan, 1996, p. 304). O foco na forma, por outro lado, pode levar os aprendizes a alcançarem um alto nível de *precisão gramatical*.

Segundo Skehan (1996), a precisão gramatical refere-se ao uso de normas e regras da língua que leve a uma produção oral semelhante a de um falante nativo. A fim de se alcançar ambos os objetivos de fluência e precisão gramatical, “se faz importante que ciclos de atividades sejam organizados para haver um equilíbrio do foco na forma e do foco na comunicação (significado)” (Van Patten, 1990; Skehan, 1992, em Skehan, 1996; p. 49). Baseado nos objetivos acima mencionados, Skehan (1996) propõe um arcabouço para a implementação de tarefas em que cada tarefa possui três estágios: a fase pré-tarefa, a fase durante- tarefa, e a fase pós-tarefa.

A fase pré-tarefa, de acordo com Skehan (1996), é constituída de atividades que visem ativar novas e existentes estruturas lingüísticas (vocabulário e regras gramaticais) necessárias ao desempenho da tarefa, reduzindo a carga cognitiva de se produzir fala em tempo real. Isto pode ser feito através de uma série de atividades que conscientizam os aprendizes sobre a importância de observarem as funções da língua proporcionando-lhes um determinado tempo para planejar o que dizer e como dizer antes da execução da tarefa oral.

A fase durante-tarefa se refere ao desempenho da tarefa propriamente dita. Esta fase pode ser manipulada pelo professor, aumentando ou diminuindo o grau de dificuldade da tarefa, ou motivando os aprendizes a focar mais na forma (precisão gramatical), mais no significado (fluência), ou mais na complexidade da língua alvo.

A fase pós-tarefa tem por objetivo focar a atenção dos alunos não somente em fluência, mas também em precisão gramatical e complexidade da fala, especialmente se os aprendizes souberem anteriormente que eles terão que desempenhar a tarefa em público. Segundo Skehan (1996), quando os alunos sabem que haverá uma pós-tarefa, eles tendem a redirecionar sua atenção de modo a afetar os objetivos de fluência, precisão gramatical e/ou complexidade de diferentes maneiras, dependendo da tarefa a ser desempenhada (Skehan, 1996).

A seguir, damos enfoque a outro aspecto importante do ensino de línguas baseado em tarefas: o tempo prévio de planejamento do desempenho.

2.3 Planejamento e abordagem de tarefas

O tempo dado para se planejar tarefas tem sido tema de constante debate na literatura sobre o ensino/aprendizagem baseados em tarefas. De acordo com Skehan (1996), planejamento se refere à disponibilidade de um certo período de tempo provido antes da execução da tarefa. Na abordagem direcionada ao uso de tarefas, este tempo pré-tarefa tem sido identificado como uma ferramenta pedagógica que leva o aprendiz a focar na forma enquanto planeja (Long, 1991, em D'Ely, 2006). Deste modo, o tempo prévio de planejamento, além de “diminuir a carga cognitiva envolvida na produção da fala em tempo real, leva os aprendizes a focarem também nos aspectos formais da língua” (Ortega, 1999, p. 110, em D'Ely, 2006, p. 27) levando, por assim dizer, a uma fala mais acurada e fluente, além de estimular o desenvolvimento da interlíngua (Crookes, 1989; Ellis, 1987; Foster e Skehan, 1996; Ortega, 1999, em D'Ely, 2006). No entanto, o período de tempo ideal para realização do planejamento da fala pode variar entre 1 e dez minutos ou mais (D'Ely, 2006).

Mehnert (1998) investigou os efeitos de diversos períodos de tempo sobre a fluência, complexidade e precisão gramatical da fala de 31 aprendizes de LE. Mehnert

utilizou três tarefas: uma mensagem de telefone, uma instrução e uma tarefa expositória. Em geral, os resultados mostraram que um minuto de planejamento levou a mudanças específicas na produção oral em LE dos aprendizes. O tempo de dez minutos levou os aprendizes a falarem mais fluentemente utilizando-se de uma linguagem mais complexa. Com relação à precisão gramatical, o tempo apenas de um minuto já foi o suficiente para provocar um efeito na fala dos aprendizes. Isto nos leva a inferir que, quanto mais tempo há para se planejar, mais fluente e complexa se torna a fala dos participantes. Mehnert explicou seus resultados sugerindo que a troca de recursos atencionais na memória de trabalho pode ter levado os aprendizes a priorizarem certos aspectos da produção oral em detrimento de outros (Mehnert, 1998, em D'Ely, 2006). Ou seja, devido à falta de recursos atencionais de memória de trabalho suficientes para produzir uma fala ao mesmo tempo fluente, gramaticalmente correta e complexa, os aprendizes podem ter escolhido direcionar tais recursos cognitivos ao aspecto da fala que lhes parecia mais importante.

Já Ortega (1999) analisou a fala de 64 aprendizes de espanhol após um determinado tempo de planejamento. Ortega analisou a produção oral dos aprendizes em termos de fluência, complexidade e precisão gramatical e aplicou também uma entrevista retrospectiva. Os resultados revelaram que o tempo de planejamento levou os aprendizes a focar na forma, mesmo quando os mesmos não tinham essa intenção, levando a uma produção oral mais fluente e sintaticamente mais complexa e variada (Ortega, 1999, em D'Ely, 2006).

3. Método

3.1. Contexto e participantes da presente pesquisa

O presente estudo foi conduzido em uma sala de aula de inglês intacta¹ de uma escola pública em Florianópolis/SC. Havia 15 estudantes neste grupo. Suas idades variavam entre 16 e 17 anos. Devido a problemas técnicos, oito participantes foram eliminados da análise de dados. A professora de inglês deste grupo era a mesma que implementou as tarefas desta pesquisa, sendo também, uma das autoras.

3.2. Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada no laboratório de línguas da referida escola. A tarefa oral foi realizada neste laboratório e gravada individualmente pelos próprios participantes. A fala dos participantes e suas anotações feitas durante o tempo de planejamento que antecedeu a tarefa foram transcritas a fim de permitir a análise dos dados.

3.2.1 Materiais e Tarefas

A professora do grupo levou para a sala de aula algumas tarefas orais e escritas para serem implementadas antes da tarefa principal, ou seja, na fase pré-tarefa. Para tanto, ela montou um ciclo de tarefas baseando-se no modelo proposto por Skehan (1996), o

¹ Sala de aula intacta se refere a uma sala de aula que não foi alterada para fins do presente estudo, ou seja, os próprios alunos desta respectiva turma foram os participantes sem nenhuma modificação nem de aprendizes nem de local.

qual será descrito a seguir.

3.2.1.1 Fase pré-tarefa

A fase pré-tarefa foi conduzida durante duas aulas e foi dividida em quatro estágios. Na primeira aula, a professora apresentou o tópico selecionado para pesquisa, o qual, na ocasião, tratava-se do próximo tópico a ser trabalhado de acordo com o livro-texto dos estudantes: *sonhos*. A fim de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o referido tópico, uma atividade de *brainstorming* foi feita. Depois disso, foi pedido aos alunos que relatassem por escrito um sonho que haviam tido para ser entregue à professora/pesquisadora na aula seguinte. Na segunda aula, a professora recolheu a atividade escrita e prosseguiu a aula entregando aos alunos seis histórias de sonhos incompletas. Em pares, os alunos deveriam usar sua imaginação e criatividade para completar as mesmas. Em seguida, outra atividade foi conduzida: os alunos deveriam ouvir duas das histórias anteriores gravadas em um CD e identificar qual das seis histórias estavam ouvindo. Finalmente, uma terceira atividade foi proposta: os alunos tiveram que ler treze orações relacionadas a três gravuras que representavam uma pequena história. As orações deveriam ser colocadas em ordem cronologicamente.

Todas as atividades feitas na fase pré-tarefa tiveram por objetivo direcionar a atenção dos alunos às estruturas gramaticais e itens lingüísticos específicos necessários para se contar e/ou escrever uma história. O papel do professor nesta fase foi o de guiar os aprendizes na execução das atividades direcionando o foco de atenção a determinados aspectos gramaticais. Em suma, como os participantes do presente estudo já tinham um nível avançado de proficiência na língua alvo (Inglês), nesta fase pré-tarefa decidimos direcionar sua atenção à forma, reduzindo o esforço cognitivo na execução da tarefa propriamente dita. Além disso, nesta fase objetivamos familiarizar os participantes com a tarefa que iriam produzir na próxima fase do ciclo de tarefas, promovendo o desenvolvimento da consciência de certas estruturas lingüísticas.

3.2.1.2 Fase durante tarefa

Na terceira aula, os alunos foram levados ao laboratório de línguas da escola. Cada aluno sentou em uma cabine individual com acesso a um painel de controle para poder gravar sua fala. Neste estudo, o tempo de planejamento permitido aos aprendizes foi de 1 minuto. Durante este tempo, os aprendizes foram orientados a fazer anotações escritas relativas ao conteúdo, forma ou ambos aspectos da mensagem oral a ser transmitida. As anotações planejadas anteriormente à execução da tarefa não puderam ser utilizadas durante a narrativa, já que um dos principais objetivos deste estudo era o de observar se os aprendizes implementaram o que haviam planejado. Após um minuto de planejamento, solicitou-se aos aprendizes que narrassem o mesmo sonho que tinham relatado previamente por escrito. A tarefa deveria ser executada na língua alvo (Inglês) e especial atenção foi requisitada para a produção de fala gramaticalmente correta. Os alunos que narraram um sonho diferente do que havia sido anteriormente narrado por escrito foram excluídos da análise de dados.

3.2.2 Entrevista Retrospectiva

Seguindo Ortega (1999), uma entrevista retrospectiva foi conduzida imediatamente após a execução da tarefa oral para podermos determinar o que os participantes realmente

fizeram durante o período em que estavam planejando. A entrevista retrospectiva foi conduzida em Português e foi elaborada pelas próprias autoras deste estudo. As perguntas da entrevista foram:

1. Como você utilizou o tempo que lhe foi dado para planejar a sua fala? O que você fez? Em que você pensou?
2. Com que detalhes da sua fala você se preocupou especificamente ao planejar sua mensagem oral?
3. Você gostou de ter esse tempo para planejar a sua fala? Por quê?
4. Você acha que a sua fala melhorou com o planejamento? De que forma?
5. Com o que você mais se preocupou enquanto você contava o seu sonho: com o que você dizia ou com a forma como dizia?

Na próxima subseção, descrevemos os dados coletados e como foram analisados.

3.2.3 Análise de dados

Os dados analisados neste estudo constaram das anotações feitas pelos participantes durante o planejamento, das falas dos alunos ao executarem a tarefa oral e das respostas às perguntas da entrevista retrospectiva. Os dados foram analisados quantitativamente e qualitativamente.

A análise qualitativa foi feita a partir das respostas às perguntas elaboradas para a entrevista retrospectiva. Já a análise quantitativa preocupou-se com as três dimensões orais investigadas neste estudo: fluência, precisão gramatical e complexidade. Em seguida, descrevemos como essas dimensões foram operacionalizadas.

3.2.4 Medidas de produção oral

A fluência foi medida levando-se em consideração o número total de palavras produzidas por cada aprendiz, incluindo repetições e correções. O número total de palavras de cada aprendiz foi então dividido pelo tempo total que cada participante levou para narrar seu sonho, indicando assim a velocidade da fala (Fortkamp, 2000).

A precisão gramatical foi calculada contando o número total de erros a cada 100 palavras produzidas por cada participante, excluindo erros imediatamente auto-corrigidos pelos aprendizes. Para a análise individual desta variável, apenas erros morfosintáticos e escolhas inadequadas de vocabulário foram considerados (Fortkamp, 2000; Rossi, 2006; Vasquez, 2004).

A complexidade foi medida de acordo com o número total de orações subordinadas multiplicado por 100 palavras (Skehan, 1996) e foi calculada de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Complexidade} = \frac{\text{orações subordinadas} \times 100}{\text{total de palavras}}$$

Na próxima seção, apresentamos os resultados da análise de dados.

4. Resultados

Para respondermos às perguntas de pesquisa, procedemos à análise qualitativa dos dados coletados através da entrevista retrospectiva, perguntas de 1 a 5. A análise quantitativa é apresentada no final desta seção.

Pergunta de pesquisa 1: Os alunos de inglês como LE implementam seus planos durante a execução da tarefa oral em tempo real?

De acordo com o relato dos participantes, a maioria foi capaz de utilizar em sua produção oral grande parte do que planejou antes da realização da tarefa. Embora o uso das anotações feitas durante o planejamento não tenha sido permitido e muitos dos participantes tenham relatado não se lembrar do que haviam planejado previamente, constatou-se que muitos aprendizes recorreram às mesmas palavras/frases escritas durante o tempo de 1 minuto que lhes foi oferecido para planejar, como ilustrado abaixo:

Planejamento (escrito): *“I dream with the best friend of my boyfriend. We are in the studio of musical band, when he kiss me. I’m...”*.

Trecho de fala produzido durante a narrativa: *“...I dream with the best friend of my boyfriend and we are in the studio band of then when he...and he kiss me...”*.

Pergunta de pesquisa 2: O que alunos de inglês como LE fazem durante o tempo prévio destinado ao planejamento da tarefa oral?

Para respondermos a esta pergunta, analisamos as respostas às perguntas 1, 2 e 5 da entrevista retrospectiva.

(i) *Como você utilizou o tempo que lhe foi dado para planejar a sua fala? O que você fez? Em que você pensou?*

Quatro dos 7 alunos relataram estar preocupados em usar o tempo de um minuto para reter na memória informação relativa ao conteúdo a fim de usá-la posteriormente, durante a produção oral da narrativa. Os exemplos abaixo ilustram essa preocupação:

Participante 1: *“...eu só selecionei uns topicozinhos pra não esquecer o que eu ia falar...”*.

Participante 7: *“Eu só escrevi um monte de palavras que ia lembrar na hora...”*.

(ii) *Com que detalhes da sua fala você se preocupou especificamente ao planejar sua mensagem oral?*

Três dos 7 participantes pareceram estar mais preocupados com a precisão gramatical, como ilustrado a seguir:

Participante 3: *“Eu procurei falar, é, me preocupar mais em falar corretamente...”*

Participante 7: *“Ah, eu queria botar o verbo no passado...”*

(v) *Com o que você mais se preocupou enquanto você contava o seu sonho: com o que você dizia ou com a forma como dizia?*

A maioria dos alunos, 4 de 7, sugeriu estar preocupada em passar sua mensagem, ou seja, em produzir uma fala que transmitisse algum significado. Estes alunos também relataram uma preocupação em como planejar o conteúdo dos seus sonhos e em colocar informações gerais no papel, como exemplificado na fala dos seguintes participantes:

Participante 4 : “*É, me preocupei em passar a mensagem...*”

Participante 6 “*Acho que com o significado...*”.

Contrariamente, 3 deles relataram ter prestado mais atenção em *como* transmitir suas mensagens, indicando uma preocupação com a forma. Estes alunos são os mesmos que relataram estar preocupados em falar corretamente. O participante 3 respondeu o seguinte: “*Como eu dizia as coisas...*”. O participante 5 disse: “*Ah, a maneira que eu falava, como eu falava*”. Finalmente, o participante 7 respondeu: “*Com a forma que eu tava passando*”.

Pergunta de pesquisa 3: Como os alunos de inglês como LE avaliam a oportunidade de planejamento e seus desempenhos orais subsequentes?

Esta pergunta foi respondida através da análise das respostas às perguntas 3 e 4 da entrevista retrospectiva.

(iii) *Você gostou de ter esse tempo para planejar a sua fala? Por quê?*

Quatro de 7 participantes relataram ter gostado da oportunidade de planejar, como podemos observar na fala dos seguintes participantes:

Participante 1: “*Foi interessante pra poder lembrar melhor um pouquinho o sonho...*”

Participante 4: “*É, gostei, mas queria que fosse mais, pra poder ter mais detalhes....*”.

Os outros 3 participantes acharam que 1 minuto de planejamento foi insuficiente e inútil: “*Não. Muito pouco tempo.*”; “*É..Adiantou mais antes desse tempo do que durante o tempo, porque antes do tempo eu tentei lembrar do sonho ou da história. Durante o tempo eu só escrevi os principais fatos... não fez muita diferença.*”; “*Ah, sei lá, não fez muita diferença no final porque eu não usei.*”

(iv) *Você acha que a sua fala melhorou com o planejamento? De que forma?*

Três participantes relataram que não obtiveram nenhuma melhora devido à oportunidade de planejar como mostram as transcrições a seguir: “*Eu acho que piorou...*”; “*Não...não, sinceramente não*”; “*Não, eu me confundi algumas vezes...*”

Dois deles disseram que o tempo de planejamento não teve nenhuma influência no seu desempenho como mostram as seguintes amostras de fala: “*Eu acho que não fez*

diferença com o planejamento...”; “Não sei, porque eu acabei esquecendo todo o planejamento quando comecei a falar...”.

Dois dos sete participantes confirmaram que acharam que seu desempenho oral melhorou em consequência do tempo de planejamento, como se pode observar a seguir: *“Olha, acho que sim, acho que sim. Eu escrevi pouca coisa, mas acho que sim. Lembrei de tudo assim.”* E ainda: *“Sim, porque é sempre bom a gente pensar no que a gente vai falar antes de falar, não, não ser uma coisa assim de surpresa. Daí, por mais que tenha sido pouco, dá pra ter uma idéia”.*

Para podermos responder à pergunta de pesquisa número 4, uma análise quantitativa dos dados foi conduzida.

Pergunta de pesquisa 4: Há uma relação entre a avaliação relatada pelos alunos e sua produção oral em termos de fluência, precisão gramatical e complexidade?

Como reportado anteriormente, 5 dos 7 participantes do presente estudo concluíram que o planejamento não afetou sua produção oral. Para verificarmos mais detalhadamente tal conclusão, mensuramos a fluência, a precisão gramatical e a complexidade das falas dos participantes seguindo o trabalho de Foster e Skehan (1996) conforme descrito na seção sobre o método.

Como pode ser observado na Tabela 1 abaixo, o participante 1 produziu uma fala mais fluente e precisa gramaticalmente, mas usou estruturas menos complexas. Já o participante 2 produziu uma fala relativamente mais fluente do que os outros participantes, exceto pelo participante 1. O participante 2 também usou uma estruturas relativamente mais complexas, porém menos precisas gramaticalmente. Apesar de ter apresentado uma fala menos precisa gramaticalmente, o participante 3 apresentou produção oral mais complexa em comparação aos outros participantes (exceto pelo participante 1), e mais fluente (exceto pelos participantes 1 e 2). O participante 4, por sua vez, não foi tão fluente, mas produziu uma narrativa mais gramaticalmente complexa e precisa. Este participante ficou em terceiro no *rank* de fluência, e em segundo no *rank* de precisão gramatical, produzindo a amostra de fala mais complexa se comparado aos outros participantes. O participante 5 foi menos fluente e sua narrativa, relativamente mais complexa e gramaticalmente precisa. As amostras de fala dos participantes 6 e 7 foram menos complexas e menos precisas se comparadas aos outros participantes. As mesmas também foram as falas menos fluentes, representando os escores mais baixos dentre todos os dos sete participantes.

Participante	Fluência	Participante	Precisão Gram.	Participante	Complexidade
1	151,34	1	1,77	4	4,56
2	90,81	4	2,48	3	3,57
3	90,38	5	6,25	5	3,12
4	87,69	7	8,77	2	3,06
5	83,48	2	13,26	6	2,63
6	82,01	6	15,78	7	2,63
7	78,40	3	16,07	1	2,36

Tabela 1: Rank dos escores individuais de fluência, precisão gramatical e complexidade.

5. Discussão geral

Em suma, os resultados do presente estudo nos levam a concluir que houve um equilíbrio entre sentido e forma durante o desempenho da tarefa oral por parte dos aprendizes de LE. Além disso, observamos que os participantes tendem a planejar as suas mensagens orais no nível de discurso e que a percepção que têm sobre o seu próprio planejamento parece não revelar a real implementação das suas anotações durante a execução da tarefa. Também foram observados efeitos de troca de recursos atencionais (*trade-off effects*) entre fluência, precisão gramatical e complexidade durante a produção oral em LE. Ou seja, apesar do tempo prévio de planejamento oferecido aos participantes, o esforço cognitivo necessário para produção da fala em tempo real em LE parece ter excedido a capacidade de memória de trabalho dos participantes e conseqüentemente, seus recursos atencionais. Sendo assim, um ou mais aspectos da fala foram priorizados em detrimento de outros. Como podemos observar anteriormente, uma fala mais fluente não demonstrou, necessariamente, mais complexidade e/ou precisão gramatical. Do mesmo modo, uma narrativa oral mais complexa não apresentou maior grau de precisão gramatical.

Devido ao foco na forma dado na fase pré-tarefa os participantes aqui investigados devem ter interpretado a tarefa de diferentes maneiras, escolhendo de maneira idiossincrática como alocar seus recursos atencionais - ou seja, se deveriam focar mais na forma ou mais no significado. Estes resultados corroboram os de Ortega (2005), indicando diferenças individuais relacionadas à alocação dos recursos atencionais de memória de trabalho necessários à conceitualização e formulação, em tempo real, da mensagem em LE (Levelt, 1989; Fortkamp, 2000). No entanto, é importante salientar que, apesar do foco na forma dado pela professora de classe (e também pesquisadora) durante a fase pré-tarefa, houve certo equilíbrio entre forma e significado durante o desempenho oral dos aprendizes.

6. Limitações e sugestões para pesquisas futuras

A maior limitação deste estudo foi o número restrito de participantes. Amostras de fala em maior número nos permitiriam uma análise quantitativa mais significativa. Igualmente importante seria a investigação de um grupo controle a fim de analisar as diferenças entre o grupo que planejou e o grupo que executou a tarefa oral sem nenhum

tipo de planejamento. Outra sugestão seria comparar a produção oral com e sem tempo de planejamento entre diferentes níveis de proficiência. Aprendizes com maior conhecimento da língua alvo podem eventualmente apresentar diferentes pontos de vista em relação ao ato de planejar sua fala. Finalmente, sugerimos também uma comparação da produção oral com a produção escrita, a fim de analisar de que modo as atividades desenvolvidas na fase pré-tarefa podem influenciar o planejamento do desempenho oral.

7. Referências bibliográficas

- BYGATE M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Org). Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing. *Applied Linguistics and Language Study*, Londres: Longman, 2001.
- D'ELY R.S.C.F; FORTKAMP M. B.M. *Do task planning and task repetition enhance learners' second language performance? An empirical study*. Florianópolis, 2003. Trabalho não publicado.
- D'ELY, R. C.S. F. *A focus on learners' metacognitive processes: the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on l2 oral performance*. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado em Inglês), UFSC.
- FORTKAMP, M. B. M.. *Working memory capacity and L2 speech production: an exploratory study*. Florianópolis, 2000. Tese (Doutorado em Inglês). UFSC.
- FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. v. 18, p. 299-323, 1996.
- FERRARI, M.. *Inglês para o ensino médio*. São Paulo. Scipione, 2002.
- LENNON, P. Investigating Fluency in EFL: a qualitative approach. *Language Learning*, v. 40, n. 3, p. 387-417, 1990.
- LEVELT, W. J. M. Speaking: from intention to articulation. *The Speaker as Information Processor*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
- 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.
- ORTEGA, L. Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. v.21, p. 109-148, 1999.
- ORTEGA, L. What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. In: ELLIS, R. (Org.) *Planning and task performance in a second language*, p.77-109. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

- POULISSE, N. Language production in bilinguals. In: de Groot, A. M. B.; Kroll, J. F. (Org.) *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah, N. J.: LEA, p. 201-224, 1997.
- ROBINSON, P. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. In: ROBINSON P. (Org) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 287-318, 2001.
- ROBINSON, P. Cognitive complexity and task sequencing: studies in a componential framework for second language task design. *IRAL*, v. 43, p. 1-32, 2005.
- ROSSI L. *The impact of strategy instruction on L2 learners' oral performance: investigating metacognitive learning strategies*. Florianópolis, 2006. Dissertação (Mestrado em Inglês), UFSC.
- SCHMIDT, R. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. v. 14, p. 423-441, 1992.
- SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, p. 38-62, 1996.
- SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and tasks. In: ROBINSON (Org.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 183-205, 2005.
- SKEHAN, P.; FOSTER, P. Strategic and on-line planning: the influence of surprise information and task time on second language performance. In: ELLIS (Org.) *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins, p. 193-216, 2005.
- VAN PATTEN, B. Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition, AILA Review*, v. 11, p. 27-36, 1990.
- VASQUEZ, F. B. *L2 learners' oral performance on independent and integrated tasks*. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em Inglês), UFSC.
- WIGGLESWORTH, G. Influences on performance in task-based oral assessments. In: BYGATE, M., SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Org.) *Researching pedagogic tasks – second language learning and testing*. Londres: Longman, 2001.
- WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Londres: Longman, 1996.

WILLIS, D.; WILLIS, J. Task-based language learning. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Org.) *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 173-179, 2001.