

Estratégias de comunicação e tarefas orais no ensino e aprendizagem em LI

Giovana Marinho Ferreira
Universidade de Brasília

Joara Martin Bergsleithner
Universidade de Brasília

Resumo: Este estudo investigou o uso das estratégias de comunicação utilizadas por aprendizes ao desempenharem três tarefas orais em língua inglesa. O experimento foi conduzido com uma amostra de 27 aprendizes de inglês como L2/LE de uma universidade federal no Distrito Federal, Brasil. A pesquisa consistiu na aplicação de um questionário, uma tarefa de diálogo, uma tarefa de descrição e uma tarefa de narração, sendo todas elas seguidas de uma retrospectiva. Os resultados mostraram que os participantes de ambas as turmas utilizaram estratégias de todos os tipos adotados nesta pesquisa e que eles utilizaram mais estratégias na tarefa de diálogo. Além disso, os resultados revelaram também que existiu correlação estatisticamente significativa entre o uso das estratégias de pausa, repetição e entre todas as estratégias nas tarefas de diálogo e narração e, entre as tarefas de descrição e narração.

Palavras-chave: estratégias de comunicação; tarefas orais; produção oral em LI.

Title: Communication strategies and oral tasks in foreign language teaching and learning

Abstract: This study investigated the use of the communication strategies employed by two groups of learners when performing three different tasks. The experiment was conducted with a sample of 27 learners of English as an L2/LE in a university in the Federal District, Brazil. This research consisted of a questionnaire, a dialogue task, a description task, a narrative task performance, and a retrospection task. The results showed that the participants of both groups used all kinds of strategies adopted for this research and that they also used more strategies in the dialogue task. Besides, the results revealed statistically significant correlation between the use of pause and repetition communication strategies, between the description and narrative tasks, and among all the strategies used in the dialogue.

Keywords: communication strategies; oral tasks; oral production in EL.

Introdução

Estudos da área de aquisição de segunda língua (doravante L2/LE) (BIALYSTOK, 1990; BONGAERTS; POULISSE, 1989; DÖRNYEI, 1995; DÖRNYEI; KORMOS, 1998; DÖRNYEI; SCOTT, 1995; DÖRNYEI; SCOTT, 1997; DÖRNYEI; THURREL, 1991; FÜRCH; KASPER, 1983; POULISSE; BONGAERTS; KELLERMAN, 1987; TARONE, 1978, 1981), no ramo da Linguística Aplicada, têm debatido acerca do papel das estratégias de comunicação (doravante EC) na produção oral de aprendizes de L2/LE nas últimas quatro décadas.

Do mesmo modo, estudos sobre tarefas vêm sendo discutidos na literatura (BERGSLEITHNER, 2007, 2008, 2009; BYGATE; SKEHAN; SWAIN, 2001; CANDLIN, 2009; CROOKES; GASS, 1993; ELLIS, 2000, 2003; LONG; CROOKES, 1992; NUNAN, 2004; PRABHU, 1987; ROBINSON, 2001, 2011; SKEHAN, 1996, 2003, 2013; XAVIER, 1999; WILLIS, 1996) que aborda o ensino baseado em tarefas, bem como o papel das tarefas e o impacto que elas podem causar na aquisição de L2/LE.

Logo, este estudo observou como aprendizes brasileiros lidam com os problemas de negociação de significados na comunicação em língua

inglesa (LI) em três diferentes tarefas orais. Nesse sentido, o estudo pode contribuir no campo pedagógico no que se refere à elaboração de tarefas e ao planejamento de instruções para tarefas orais e à elaboração de materiais didáticos por parte dos professores para que estes possam auxiliar os alunos na aprendizagem da habilidade oral em sala de aula. De modo que, mesmo o aprendiz que não tenha pleno domínio em todos os aspectos da oralidade na língua alvo, depara-se com oportunidades de se tornar mais estratégico através da prática oral, que o ajude a superar e a compensar as lacunas ou falhas na comunicação.

Portanto, investigou-se se o emprego de estratégias de comunicação dos aprendizes/ou participantes poderia influenciar no uso das tarefas orais. Os resultados apontaram para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados das tarefas de diálogo e narração e entre as tarefas de descrição e narração. A análise revelou também que existiu correlação estatisticamente significativa entre o uso das estratégias de pausa, repetição e todas as estratégias juntas e entre as diferentes tarefas aplicadas na pesquisa.

Fundamentação teórica

Quando aprendizes de LI estão aprendendo a produzir frases, sobretudo no começo da aprendizagem, podem encontrar diversos empecilhos para se expressarem na língua alvo. Nesse sentido, a habilidade oral pode se tornar uma tarefa extremamente difícil, porém é considerada primordial na aprendizagem de uma segunda língua (L2/LE) por muitos professores e por pesquisadores da área de aquisição de línguas (BERGSLEITHNER, 2009, 2011; GOH; BURNS, 2012; MOTA, BERGSLEITHNER, WEISSHEIMER, 2011). Em razão disso, essa habilidade linguística vem sendo tópico de discussão nos estudos sobre o desempenho na produção oral e o ensino da habilidade oral em L2/LE no campo da Linguística Aplicada (BERGSLEITHNER, 2011).

Færch e Kasper (1983), De Bot (1992) e Poulisse (1997) diferenciam a produção oral na língua materna (LM) da produção oral da L2/LE em três

diferentes aspectos. O primeiro é o de que o conhecimento da L2/LE não é completo, ou seja, aprendizes da L2/LE não possuem tantas palavras a seu dispor quanto os falantes de LM; o segundo sugere que a produção na L2/LE é mais hesitante e mais lenta se comparada à da LM, e o terceiro propõe que a LM pode influenciar a produção na L2/LE (DE BOT, 1992; FÆRCH; KASPER, 1983; POULISSE, 1997).

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

Nessa linha de pensamento, sabe-se que é por meio da fala, e também da escrita, que se expressam os pensamentos, sentimentos e opiniões aos interlocutores (MOTA *et al.*, 2011), com a diferença de que, o discurso oral acontece normalmente sem um planejamento e é informal se comparado à escrita (BYGATE, 1998). Nesse sentido, a elaboração da fala se torna mais complexa, pois existe uma pressão maior de processamento de tempo. Portanto, a habilidade oral, sobretudo de falantes não nativos, exige um grande empenho daqueles que desejam adquiri-la, por essa razão, é comum observar o uso das estratégias de comunicação na fala de aprendizes de língua inglesa.

As estratégias de comunicação fazem parte de um dos pilares que compõem o constructo da Competência Comunicativa, chamado competência estratégica (DÖRNYEI E THURREL, 1991; DÖRNYEI; SCOTT, 1995). Dörnyei e Thurrel (1991) afirmam que a competência estratégica está relacionada à “[...] habilidade de uma pessoa se expressar ao se deparar com dificuldades ou conhecimento limitado da língua” (p.16), levando em consideração qualquer subsídio utilizado para enfrentar os problemas comunicativos e não somente os recursos que tem como

objetivo negociar significado, como defende Tarone (1981). Os estudiosos ainda apontam que a competência estratégica é relevante não somente para a segunda língua, mas também para a primeira língua, uma vez que a comunicação em ambas está sujeita a problemas e falhas (DÖRNYEI; THURREL, 1991; FÆRCH; KASPER, 1983).

Canale e Swain (1980) afirmam que a competência estratégica é constituída por estratégias de comunicação verbais e não verbais que os falantes empregam para lidar com as falhas na comunicação nos momentos que enfrentam situações difíceis no intuito de manter o canal de comunicação aberto. Assim, por meio do uso de EC, os aprendizes possam compensar as falhas nos outros componentes essenciais que formam a Competência Comunicativa. Sob o mesmo viés, as estratégias de comunicação também são definidas como recursos de resolução de problemas utilizados por aprendizes de L2/LE ao se comunicarem na língua alvo (DÖRNYEI; KORMOS, 1998).

De acordo com Bialystok (1990) e Dörnyei (1995), existem diferentes e variadas taxonomias na literatura sobre estratégias de comunicação. Dörnyei e Kormos (1998) tiveram como referências as principais classificações da literatura (TARONE, 1978; FÆRCH; KASPER, 1983) para elaborar a classificação de EC, apenas diferenciando-se em dois aspectos. O primeiro deles é do mesmo modo que expõem a classificação de estratégias de comunicação, esses autores (ibidem) também fazem uma relação entre as EC e os processos da produção oral em L2/LE, baseados no modelo de Levelt (1989). O segundo aspecto em que a taxonomia se diferencia das outras classificações é no que se refere ao acréscimo das estratégias de ganho de tempo na categoria associada aos mecanismos de resolução de problema de processamento de tempo, levando em consideração o gerenciamento ou resolução de problemas em geral, não apenas lexical.

Na visão de Dörnyei e Kormos (1998) as EC são mecanismos de resolução de problemas na L2/LE. Assim, os principais tipos de problemas encontrados estão relacionados ao déficit de recurso, tempo de processamento, deficiência percebida na própria produção (output) e

deficiência percebida no desempenho do interlocutor. Para os autores (ibidem), cada um desses problemas pode estar associado a uma fase do modelo de produção oral, por exemplo, o déficit de recurso está relacionado à fase de planejamento e codificação da mensagem pré-verbal. Ademais, o déficit de recurso se associa a três mecanismos de resolução de problema: lexical, gramatical, fonológico e articulatório.

A segunda principal área de problema exposta por Dörnyei e Kormos (1998) é o tempo de processamento e este está relacionado ao fato de os aprendizes empregarem mecanismos de preenchimento da fala para ganhar tempo e dedicar mais atenção ao processamento quando planejam e codificam o plano pré-verbal. Após a mensagem ser codificada, o processo de monitoramento pode revelar a terceira área de problema: as deficiências percebidas na própria produção, que resultam em mecanismos de resolução de problemas como as autocorreções e as perguntas de checagem. Por fim, o último tipo de problema: as deficiências percebidas no desempenho do interlocutor, relaciona-se ao quarto componente do modelo de Levelt (1989), o sistema de compreensão de produção, que envolve os mecanismos de negociação de significado (DÖRNYEI; KORMOS, 1998).

Para classificar e identificar as estratégias de comunicação, autores como Poulisse, Bongaerts e Kellerman (1987) e Dörnyei e Scott (1995) utilizaram a retrospectiva como instrumento em seus estudos sobre estratégias de compensação. A retrospectiva é definida por esses estudiosos (ibidem) como sendo um comentário realizado pelo participante da pesquisa sobre o próprio desempenho durante a coleta de dados, o que Cohen (1987) define como “auto-observação” (p.84).

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

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

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

Portanto, Willis (1996) define as tarefas como “[...] atividades em que a língua alvo é utilizada por aprendizes para propósitos comunicativos (metas) para alcançar um resultado” (p.23). Na visão da autora (ibidem), a ênfase está em entender e conduzir significado para que a língua seja utilizada com um sentido e propósitos expressivos. Conforme Willis (1996), a fluência na comunicação é o ponto mais importante, por isso o foco da tarefa deve ser no significado. Sob esse ponto de vista, o ensino baseado em tarefas é diferenciado, porque os alunos, ao desempenharem as tarefas, ficam livres para utilizar qualquer forma da língua que precisarem ou quiserem desde que realizem o propósito comunicativo estabelecido na tarefa.

Assim, pode-se inferir que as tarefas se tornam importantes para a produção oral da língua, pois elas podem promover situações em que os

aprendizes precisarão lidar com a falta de recursos linguísticos, deficiências da própria produção e a pressão de processamento de tempo como já mencionaram Dörnyei e Kormos (1998) e Skehan (1996). Desse modo, o aprendiz precisará encontrar formas de resolver esses problemas comunicativos ou imprevistos, empregando mecanismos como as estratégias de comunicação.

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

Uma das pesquisas realizadas sobre esses dois temas juntos foi realizada por Poulisse e Schils (1989) que tiveram como propósito principal investigar o efeito do nível de proficiência no uso de estratégias de compensação para resolver problemas lexicais, bem como o efeito de fatores relacionados às tarefas nas estratégias de compensação. O estudo foi realizado com três grupos de alunos holandeses aprendizes de inglês em três níveis de proficiência, utilizando tarefas de descrição de figura, repetição de uma estória e uma entrevista com um falante nativo de inglês. Os resultados do estudo revelaram que existiu uma significativa relação entre as tarefas, a proficiência e a preferência dos aprendizes por determinados tipos de estratégias de compensação.

O presente estudo teve como objetivo investigar o uso de estratégias em três tarefas orais diferentes, porém sem relacioná-las diretamente à proficiência oral dos aprendizes. O intuito principal foi verificar se os aprendizes usariam estratégias diferentes ao se depararem com tarefas distintas, ou seja, se o uso de estratégias de comunicação está relacionado aos diferentes tipos de estratégias propostas.

A próxima seção do capítulo relata o método utilizado na pesquisa, reportando quais as tarefas e a classificação das estratégias de comunicação utilizadas.

Metodologia

A pesquisa consistiu em uma abordagem quantitativa, que investigou o uso de estratégias de comunicação (EC) por aprendizes de L2/LE ao desempenharem tarefas orais distintas. Os principais questionamentos que nortearam o estudo foram com relação ao número de estratégias de comunicação presentes na fala de aprendizes ao desempenharem três tarefas orais distintas e em qual tarefa os aprendizes utilizaram mais estratégias de comunicação. Além disso, investigou-se se existiu alguma relação estatisticamente significativa entre o uso de estratégias, o tipo de tarefa e se houve diferença entre o tipo de tarefa e o uso das estratégias.

O estudo selecionou 27 aprendizes adultos de inglês como L2/LE e falantes de português como língua materna para serem os participantes da pesquisa. O grupo de participantes foi composto por estudantes de duas turmas do curso de Letras com habilitação em língua inglesa. A primeira turma foi constituída por 15 alunos, os quais, durante a coleta de dados, estavam cursando a disciplina chamada Expressão Oral I. Oito dos participantes eram do sexo feminino e sete do sexo masculino e a idade deles variou entre 17 e 43 anos, fazendo, assim, uma média de 21,9 anos de idade. Os participantes dessa turma possuíam um nível avançado de conhecimento linguístico na língua alvo de acordo com um teste diagnóstico de proficiência em inglês que foi aplicado a ambas as turmas.

A segunda turma foi constituída por 12 alunos, os quais também frequentavam o curso de Letras com habilitação em língua inglesa e estavam cursando a disciplina Expressão Oral III quando a pesquisa foi realizada. Dez participantes do grupo eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, sendo que a idade deles variou entre 19 e 27 anos, perfazendo uma média de 20,9 anos. Conforme os resultados do teste diagnóstico, nove dos 12 participantes mostraram ter um conhecimento gramatical avançado de inglês e três deles obtiveram resultado de nível intermediário avançado, de acordo com a classificação do teste.

Procedimentos da coleta de dados

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: um questionário (Tabela 1), três tarefas orais, consideradas também como testes na pesquisa (Tabela 2 e Figuras 1 e 2) e uma retrospectiva. Além dos instrumentos mencionados, procedimentos como o planejamento antes da execução das tarefas também foram utilizados na pesquisa.

O questionário, como se pode conferir na tabela 1 abaixo, objetivou identificar o perfil dos participantes. O questionário conteve perguntas a respeito da idade, do sexo, do tempo de estudo de LI dos participantes e objetivou também obter informações relacionadas às preferências dos aprendizes concernentes às quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, falar e escrever), como, por exemplo, qual das habilidades eles afirmaram ter que desenvolver mais e qual preferem praticar. As informações coletadas por esse instrumento não foram utilizadas como variáveis para este estudo e foram utilizadas com o objetivo de descrever características dos aprendizes, que poderiam ser relevantes para a análise de dados.

Tabela 1: Questionário

1. Nome: _____	2. Data: _____		
3. Idade: _____	4. Sexo: feminino () masculino ()		
5. Língua materna: _____			
6. Há quanto tempo você está estudando inglês? Onde estudou (ou ainda estuda)?			
7. Por qual (is) motivos você decidiu aprender inglês?			
() Por interesse na língua	() É exigência do trabalho		
() Por interesse na cultura	() É exigência do curso de graduação		
() Para ter amigos com quem conversar em inglês	() Preciso para minha carreira futura		
() Preciso para viajar	() Outros.		
Cite: _____			
8. Numere as habilidades abaixo da mais importante (1) a menos importante (4) em sua opinião:			
() Ler	() Falar	() Escrever	() Ouvir
9. Qual das habilidades abaixo, na sua opinião, você precisa praticar mais?			
() Ler	() Falar	() Escrever	() Ouvir
10. Qual das habilidades você mais gosta?			
() Ler	() Falar	() Escrever	() Ouvir
11. Você gosta de aprender inglês? () Sim () Não			
12. Quais outras línguas você já estudou ou estuda?			

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

Três diferentes tarefas orais foram realizadas com os aprendizes a fim de verificar como aconteceu o uso de EC na oralidade quando o tipo de tarefa se diferenciou. A primeira tarefa (Tabela 2) exigiu que os participantes conduzissem um diálogo em duplas sobre o tema casamento, a segunda tarefa (Figura 1) requereu uma descrição de uma figura e a terceira tarefa (Figura 2) solicitou que os alunos elaborassem uma narração de uma sequência de figuras. Todas as tarefas foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora (para mais detalhes, veja-se AUTOR, 2013). Os três tipos de tarefas foram escolhidas por apresentarem características diferentes entre si e, também, porque já foram utilizadas, com algumas adaptações, por outros pesquisadores, como Poulisse e Schils (1989), Corrales e Call (1989), Fernández Dobao (2001) e Prebianca (2004).

Tabela 2: Diálogo

THE PROS

“Marriage prevents you from dying alone.”

“A recent study done at an Australian university shows that married men are happier than single men. In fact, married men are 135% more likely to report a high happiness score than single men.”

“With marriage comes maturity in life. A marriage requires trust, faith and commitment which makes a boy grow into a man, and makes him feel more responsible for himself and the relationship.”

“Marriage is a tradition that’s stood the test of time”

“As humans, we’ve evolved to be social creatures that need attention. Living life as a single forever may sound appealing, but at some point, all of us feel the need to be watched by someone else, and have someone else to share our happy and sad moments.”

“There’s no bigger proof of love than asking your lover for their hand in marriage.”

THE CONS

“She (He) is going to put on weight.”

“The number of divorce increase 109%.”

“There’s no such thing as a life partner. It’s pointless to get married.”

“Humans aren’t meant to be monogamous”

“Marriage makes you fat, it makes you boring, it will ruin your sex life and destroy your personality.”

“Being married means spending more time at home and with family, which can interfere with such people’s career goals.”

“You like to sleep across the whole bed.”

“Your toilet seat will NEVER be the same.”

“Marriage = one person for the rest of your life. One person for the rest of your life = BORING.”

“Marriage is expensive. So is divorce. You'd rather take the cash and travel around Europe for three years.”

Fonte:<http://shine.yahoo.com/love-sex/15-very-good-reasons-never-married-175800262.html>

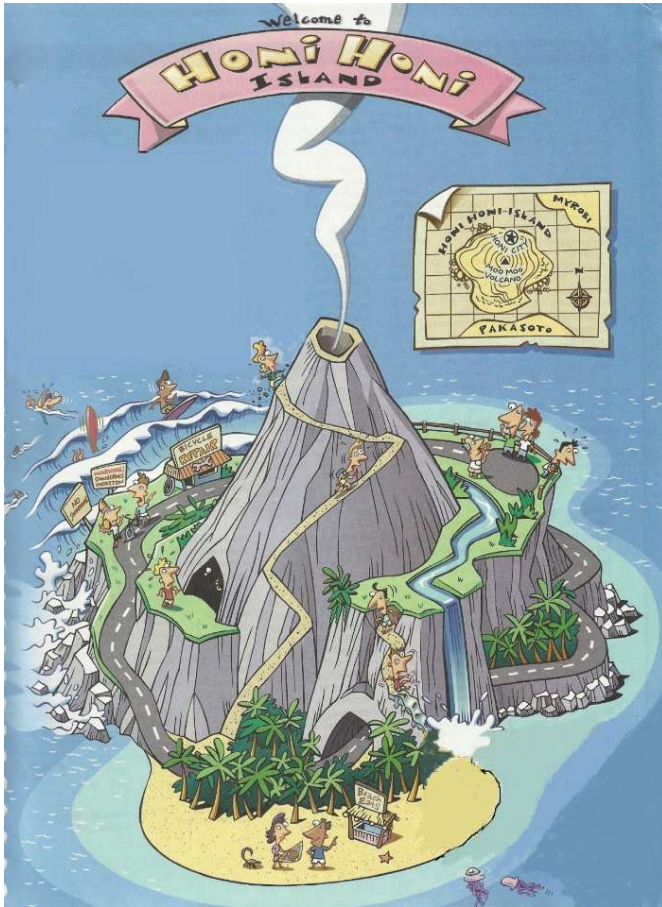


Figura 1: Descrição da figura

Fonte:http://www.askmen.com/top_10/dating/top-10-reasons-to-get-married_1.html

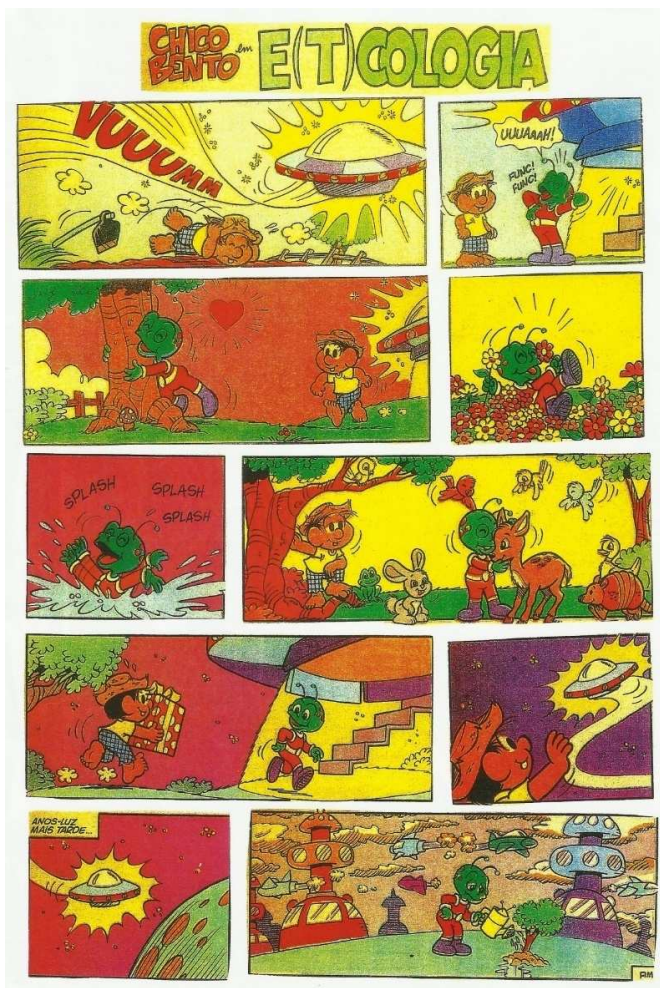


Figura 2: Narração

Fonte: http://www.casadinhos.com.br/blog/uploaded_images/200445153-001-705158.jpg

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

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

Análise dos dados

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

Para a identificação das estratégias de comunicação, foi considerado todos os tipos de estratégias na classificação adotada. À medida que o participante utilizasse uma estratégia, um ponto foi

atribuído a ela independente do grupo de estratégias do qual participasse e do número de vezes que a estratégia aparecesse na tarefa analisada.

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

A classificação das estratégias de comunicação na qual o estudo se embasou foi elaborada por Dörnyei e Kormos (1998, p.359-376). A escolha dessa classificação se justifica, pois os autores (ibidem) tiveram como referências outras categorizações (TARONE, 1978; FÜRCH; KASPER, 1983) e fizeram uma relação entre as EC e os processos da produção oral baseados em Levelt (1989).

Resultados e discussão

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

Podemos observar o emprego das estratégias lexicais, gramaticais, fonológicas, pausas, repetições e autocorreções. Como exemplos, vejamos as falas dos participantes:

Na fala a seguir: “...Ah: this is a nice picture I can see a volcan and there is a river and a waterfall...”, (participante 1 na tarefa de descrição) o participante utiliza a estratégia do tipo lexical ao utilizar a palavra “volcan” quando se referia à palavra vulcão que no inglês é “volcano”. A palavra “volcan” utilizada pelo participante pode ser classificada como uma estratégia do tipo lexical, descrita como estrangeirização, pois ele utilizou uma palavra semelhante à existente na língua materna ajustando-a fonologicamente com a pronúncia da LI. Notamos também que a palavra “volcan” se assemelha à palavra da língua alvo. Além da estratégia lexical, identificamos o uso das estratégias de pausa representada pelos dois pontos (:) e o uso da expressão “Ah”, pois nesse trecho o participante decide alongar o som da expressão para poder ter mais tempo de pensar ou planejar outra sentença.

Na fala: “...I guess that’s it there is a lot of trees there a lot of trees most of the: the landscape is grass ...” (participante 4 na tarefa de descrição) verificamos o uso da estratégia gramatical de redução quando o aprendiz descreve: “there is a lot of trees there a lot o trees”. Primeiro, quando ele utiliza a forma singular do verbo haver com o substantivo árvores no plural. Segundo, quando suprime o verbo “are” após o uso do “there” e terceiro quando suprime a palavra “there” antes do “is”. Esse tipo de estratégia é identificada quando percebemos que o participante utiliza uma regra gramatical de forma simplificada, esperando que o significado seja compreendido pelo contexto.

Em outra fala: “there is someone swimming in the: there is a place to repair bicy/bikes and there are two people here...” (Participante 5, tarefa de descrição) identificamos as estratégias do tipo pausa e autocorreção. A estratégia do tipo pausa é representada pelos dois pontos após a palavra “the:” e é utilizada quando o aprendiz precisa de um tempo para pensar ou planejar seu discurso. A estratégia de autocorreção é

identificada no uso de “bicy/bikes” quando o aprendiz faz uma correção de algum lapso da própria fala.

Em outra amostra de fala: “...I mean you can be more sure of yourself and: you can feel more xecu/ xecu/ secure about...” (Participante 12, tarefa de diálogo) identificamos a estratégia do tipo fonológica e pausa. A pausa é observada após a palavra “and:”. A estratégia do tipo fonológica é identificada nas palavras “xecu/xecu/secure”, esse tipo de estratégia é descrita como fenômeno na ponta da língua, que acontece no momento em que o aprendiz utiliza uma série de formas incompletas até alcançar a melhor opção (DÖRNYEI; KORMOS, 1998).

Com base na categorização realizada, percebemos que houve uma maior utilização das estratégias do tipo pausa nas tarefas 1 (total de 309), 2 (total de 381) e 3 (total de 210) da turma 1 e nas tarefas 1 (total de 214), 2 (total de 218) e 3 (total de 125) na turma 2, conforme os dados expostos na tabela 3. Existem quatro tipos de estratégias de pausa conforme Dörnyei e Kormos (1998) e, na análise dos dados, verificamos os quatro tipos, sobretudo a estratégia descrita como extensão de um som por mais tempo, como exemplificamos anteriormente. Mais exemplos desse tipo de estratégias, podemos visualizar na tabela a seguir:

Tabela 3: Exemplos de estratégias do tipo pausa

Estratégias de pausa	Pausas sem preenchimento	Permanecer em silêncio enquanto pensa
	Umming e erring	Uso de: ah, é, hum.
	Extensão de som	Alongar um som para ganhar mais tempo: bu:t, the:, becau:se.
	Pausas lexicalizadas	Uso de: Well, you know, okay, what else.

Um número expressivo de estratégias de repetição também pode ser observado, sobretudo na tarefa 1, com um total de 111 na turma 1 e 74 na turma 2. Esse tipo de estratégia pode ser identificado em qualquer fala dos participantes desta pesquisa, não houve léxicos específicos repetidos, variou de participante para participante. Para exemplificar as estratégias de repetição, especialmente as mais utilizadas descritas como as autorrepetições que surgem quando o falante repete a palavra imediatamente após dizê-la, como podemos ver nas falas seguintes: “ to to, I I, You you, If if, every every, a person a person.”

Podemos verificar também um uso significativo de estratégias lexicais na tarefa 2, com 41 estratégias na turma 1 e 42 estratégias na turma 2. Esses dados sugerem que os aprendizes podem ter encontrado mais problemas relacionados ao déficit de recursos lexicais na tarefa de descrição, ou seja, a tarefa de descrição pode ter requerido um vocabulário desconhecido que levou os aprendizes a utilizar mais estratégias de comunicação pertencentes a essa categoria.

Observa-se que a tarefa 1, a tarefa de diálogo, apresentou o número total de estratégias de comunicação utilizadas em ambas as turmas. Além disso, de acordo com os dados quantitativos a seguir, a tarefa de diálogo apresentou amostras de todos os grupos de estratégias, ainda que algumas em pequeno número, sugerindo que ao realizar a tarefa de diálogo, os aprendizes encontraram problemas de diversos tipos como aqueles relacionados ao déficit de recursos, maior pressão de processamento de tempo, deficiências percebidas na própria produção e na produção do interlocutor (DÖRNYEI; SCOTT, 1997). Em razão disso, o nível de dificuldade dessa tarefa pode ter sido maior do que das tarefas de descrição e narração.

Tabela 4: Número de estratégias separadas por grupos de estratégias, tarefa e grupo de participantes

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

O tempo de processamento foi a principal fonte de problemas, confirmando assim os postulados de Dörnyei e Scott (1995). O tempo de processamento que Dörnyei e Scott (1995) se referem está diretamente relacionado ao uso de estratégias de pausa, as quais foram as mais empregadas pelos aprendizes em todas as tarefas. Na pesquisa, essas estratégias foram identificadas através dos símbolos: (.) ou ;, palavras e expressões como: ah, ok, well, you know e palavras repetidas. Exemplos dessas estratégias podem ser observados nos excertos abaixo, retirados das falas dos participantes (P):

“ ...ah: (.) one of them are almost feeling down (.)...” (P9 na tarefa de narração).

“...made he made friends with (.) some cute animals like birds ah: (.) and ah: (.)...”(P9 na tarefa de narração).

“... ah: it’s hard to: to say that beca:use when you: (.) like me when I the I have a girlfriend and it’s too big to say this kind of things...” (P2, tarefa de diálogo).

“...very strange near to: near a couple who is near ah the beach beach eats (.) ah: there is a: bicycle repair and there is just one bicycle (.) what else (.) ...” (P11, tarefa de descrição da figura).

“...a:nd tourists taking photos a:nd (.) looking at the se:a there is (.) mari:/ marine creatures like (.) sharks a:nd there is a shark going after a man a:nd a: (.) I don't know there is a florest a:nd (.)...” (P2, tarefa de descrição da figura)

Quanto ao uso da retrospecção para a identificação das estratégias de comunicação, pôde-se examinar que, nessa pesquisa, não se mostrou tão eficaz, pois o número de estratégias detectadas através desse instrumento não foi significativo se comparado ao número total de estratégias identificadas em todas as tarefas de ambos os grupos. Esse resultado vai de encontro aos estudos de Dörnyei e Scott (1995) e Poulisse et al. (1987) que encontraram resultados positivos no uso da retrospecção. Todavia, as estratégias lexicais do tipo redução de mensagem foram as mais encontradas nas retrospecções, assim como nas pesquisas de Dörnyei e Scott (1995). Pode-se perceber esse tipo de estratégia nos seguintes comentários retrospectivos: “Era para eu falar o tatu também, mas eu esqueci como era tatu...” (participante 14 realizando a retrospecção sobre a tarefa de narração) e “Um comentário que eu queria falar bem lá atrás era que eu queria falar bens em inglês e falei things. Aí teve mais alguma coisa, acho que foi places, eu queria falar live separately, mas aí eu falei you live in different places...” (participante 3 comentando a tarefa de diálogo).

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

Portanto, os resultados apresentados responderam o questionamento sobre a frequência de uso das estratégias por aprendizes de duas turmas ao desempenharem três tarefas orais distintas. A resposta foi baseada nos resultados da análise descritiva que analisou as médias das estratégias de comunicação, a quantidade de estratégias agrupadas por semelhança de grupo, as estratégias que foram mais utilizadas dentro de cada um desses grupos e o número de ocorrências em cada tarefa e grupo de aprendizes, bem como a quantidade e os tipos de estratégias utilizadas pelos dois grupos juntos.

De acordo com a análise estatística descritiva (Tabela 3), a tarefa 1 apresentou o maior número de ocorrência de estratégias de comunicação. Conforme os resultados, a tarefa 1 apresentou amostras de todos os tipos de estratégias de comunicação nos dois grupos de aprendizes e também o maior número total de estratégias utilizadas (563 no grupo 1 e 401 no grupo 2), destacando-se, sobretudo, as estratégias de pausa e repetição. Contudo, observou-se que a tarefa 2 também apresentou um número expressivo de estratégias totais (538 no grupo 1 e 337 no grupo 2), salientando o uso das estratégias de pausa e as lexicais.

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

Logo, inferiu-se que a tarefa de diálogo pode ter sido mais difícil de realizar do que as outras duas tarefas, pois os alunos encontraram mais problemas ao executá-la e, por isso, utilizaram mais estratégias de comunicação, uma vez que as estratégias são mecanismos de resolução de

problema (DÖRNYEI; KORMOS, 1998; DÖRNYEI; SCOTT, 1995; POULISSE; SCHILS, 1989; FERNÁNDEZ DOBAO, 2001).

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

Estratégias de comunicação e tarefas orais no ensino e aprendizagem em LI

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

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

Estabelecer um grau de dificuldade para as tarefas foi necessário para poder relacioná-las ao uso de cada grupo de estratégias de comunicação. Portanto, o grau de dificuldade foi estipulado a partir dos resultados da análise descritiva as quais mostraram que a tarefa 1 exigiu o maior número de estratégias, a tarefa 2 um número um pouco abaixo da tarefa 1 e a tarefa 3 um número significativamente menor do que os das tarefa 1 e 2.

Portanto, conforme os resultados da correlação de Spearman, há evidências significativas para relacionar o uso de estratégias de pausa, repetição e todas as estratégias com o nível de dificuldade da tarefa, uma vez que o uso delas se modificou diante do grau de dificuldade da tarefa, ou melhor, o uso aumentou perante o desafio que as tarefas impuseram aos participantes. Esses resultados corroboram os pressupostos teóricos de Poulisse e Schils (1989), Fernández Dobao (2001), Corrales e Call (1989), Rabab'ah e Bulut (2007), que apontam que o uso de estratégias pode se modificar de acordo com a tarefa proposta, tendo em vista as características próprias de cada tarefa.

A Tabela 5 mostra os resultados inferenciais que foram obtidos através de uma Análises de Variância de Medidas Repetidas – ANOVA - de um fator para medidas repetidas, a qual revelou que existiram diferenças entre as tarefas 1, 2 e 3 ($F(2, 52) = 11,51$, $p = 0,00$). Entretanto, ressalta-se que a ANOVA não identificou onde estão as diferenças entre as tarefas, por isso, as análises post hoc foram conduzidas entre os pares de tarefas para identificar onde estavam essas diferenças. As diferenças estatisticamente relevantes existiram entre os resultados das tarefas 1 e 3

($p = 0,01$) e das tarefas 2 e 3 ($p = 0,01$). Portanto, visto que as diferenças não foram ao acaso, pode-se inferir que foi ocasionado pelas diferenças entre as tarefas.

Tabela 6: Análises de variância de medidas repetidas- ANOVA.

Efeito do teste entre sujeitos

Fonte		Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Média Quadrática	F	Sig.
Tarefa	Esfericidade assumida	3609,65	2	1804,82	11,517	,000
Erro (tarefa)	Esfericidade assumida	8149,01	52	156,71		

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

Tabela 7: Comparações entre pares

(I) tarefa	(J) tarefa	Diferença média (I-J)	Erro padronizado	Sig. ^b	Intervalo de confiança de 95% para a diferença	
					Limite inferior	Limite superior
1	2	3,296	3,611	1,000	-5,945	12,5
	3	15,519 [*]	3,694	,001	6,065	24,9
2	1	-3,296	3,611	1,000	-12,538	5,9
	3	12,222 [*]	2,852	,001	4,924	19,5
3	1	-15,519 [*]	3,694	,001	-24,972	-6,0
	2	-12,222 [*]	2,852	,001	-19,521	-4,9

Por fim, a hipótese relacionada à pergunta de pesquisa número 4 se confirma parcialmente, uma vez que os resultados da análise inferencial

(ANOVA e análises post hoc) revelaram que as diferenças existiram entre as tarefas, porém foram estatisticamente significativas entre as tarefas 1 e 3 e, 2 e 3 e não significativa entre as tarefas 1 e 2. Sendo assim, concluiu-se que o nível de dificuldade delas pode ter tido mais relação com o uso de estratégias de comunicação do que as características próprias de cada tarefa, pois apesar de as três tarefas apresentarem características de gênero textual diferentes, duas delas (1 e 2) podem ter apresentado um grau de complexidade semelhantes, gerando assim um número e tipos de estratégias parecidos. Em face disso, a estatística não apontou diferenças significativas entre as duas.

Conclusão

Os resultados deste estudo indicaram que houve amostras de todos os grupos de estratégias propostas na classificação de Dörnyei e Kormos (1998), corroborando os estudos realizados pelos autores. Além disso, o uso dessas estratégias evidenciou que as principais fontes de problema (déficit de recurso, tempo de processamento, deficiência percebida na própria produção e deficiência percebida no desempenho do interlocutor) identificadas por Dörnyei e Kormos (1998) ocorreram na comunicação desses aprendizes de L2/LE no contexto da pesquisa em foco.

Isso evidencia que as principais fontes de problema (déficit de recurso, tempo de processamento, deficiência percebida na própria produção (output) e deficiência percebida no desempenho do interlocutor) identificadas por Dörnyei e Kormos (1998) ocorreram na comunicação desses aprendizes de L2/LE. Os resultados revelaram o uso do grupo de estratégias de pausa como o mais utilizado pelos aprendizes, corroborando os estudos de Færch e Kasper (1983), De Bot (1992) e Poullisse (1997) no que tange às características da produção oral em L2/LE em que afirmam que os aprendizes de L2/LE precisam de mais tempo para pensar e, por consequência, empregam muitas estratégias de preenchimento de tempo na oralidade.

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

Futuras pesquisas poderiam investigar se os aspectos da oralidade como a fluência, acurácia e complexidade (PREBIANCA, 2004) podem estar relacionadas ao uso de estratégias de comunicação e ao tipo de tarefa proposta. Nesse sentido, poderia se verificar se os aprendizes, ao desempenhar uma tarefa complexa, apresentariam um nível de acurácia, por exemplo, maior ou menor e relacionar se esse desempenho teria relação com o uso de estratégias de comunicação empregadas por eles.

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

Referências

- BIALYSTOK, E. *Communication strategies: a psychological analysis of second language use*. Oxford: Blackwell, 1990.
- BONGAERTS, T.; POULISSE, N. Communication Strategies in L1 and L2: same or different? *Applied Linguistics*, v.10, n.3, p. 253-268, 1989.
- BERGSLEITHNER, J. M. Working memory capacity, noticing, and L2 speech production. *Tese de Doutorado em Letras: Língua Inglesa e Linguística Aplicada*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

- BERGSLEITHNER, J. M. Cognitive Aspects Of Task-based Syllabus Designs. *Revista Língua & Literatura*, v.10, p.9-18, 2008.
- BERGSLEITHNER, J. M. Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de L2/LE através de tarefas. *Revista Língua & Literatura*, v. 1, p.113-124, 2009.
- BERGSLEITHNER, J. M. Atenção e memória de trabalho na produção oral em L2. In: BERGSLEITHNER et al. (Eds.). *Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, p.21-46, 2011.
- BYGATE, M. Theoretical perspectives on speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.18, p.20-42, 1998.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). In: BYGATE et al. *Researching pedagogic Tasks second language learning, teaching and testing*. London: Longman, p.1- 0,2001.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v.1, n.1, p.1-47, 1980.
- CANDLIN, C. N. Towards task-based language learning. In C. Van den Branden, K; Bygate, M.; Norris J. (Eds.). *Task-Based Language Teaching: A Reader*. Amsterdam : John Benjamins Pub. Co., 2009, p. 171-192.
- CROOKES, G.; GASS, S. In CROOKES, G.; GASS, S. (Eds.). *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1993, p.1-7.
- COHEN, A. D. Using verbal reports in Research on language learning. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.). *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.
- CORRALES, O.; CALL, M. E. At a loss for word: The use of communication strategies to convey lexical meaning. *Foreign Language Annals*, v.22, n.3, p.227-240, 1989.
- DÖRNYEI, Z. *On the teachability of communication strategies*. TESOL Quarterly, v.29, n.1, p. 55-85, 1995.
- DÖRNYEI, Z.; KORMOS, J. Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, p.349-385, 1998.
- DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Communication strategies: an empirical analysis with retrospection. In: Turley, J. S.; Lusby K. (Eds.). *Selected papers from*

the proceedings of the 21st Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society. Provo, UT: Brigham Young University, 1995, p.155-168.

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

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

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

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

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

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

FERNÁNDEZ DOBAO, A. *Communication strategies in the interlanguage of Galician students of English: the influence of learner-and task-related factors*. Atlantis, v.23, n.1, p.41-62, 2001.

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

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

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

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

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

- RABAB' AH, G. & BULUT, D. Compensatory strategies in Arabic as a second language. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, v.43, n.2, p.83-106, 2007.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: University Press, 1995, p.125-144.
- TARONE, E. *Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report*. In: H. D. Brown, C.A. Yorio & R. C. Crymes (Eds.). *On TESOL 77: Teaching learning ESL*. Washington: TESOL, 1978.
- TARONE, E. Some thoughts on the notion of communication strategies. *TESOL Quarterly*, v.15, n.3, p.285-295, set.1981.
- LEVELT, W. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press, 1989.
- LONG, M., & CROOKS, G. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, v.26, n.1, p.27-56, 1992.
- MOTA, M. B.; BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre produção oral em LE. In: BERGSLEITHNER et al. (Eds.). *Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, p.7-17, 2011.
- NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP, 2004.
- ORTEGA, L. Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas. *ELIA*, v.5, p.15-38, 2004.
- POULISSE, N. Language production in bilinguals. In: DE GROOT, A. M. B; KROLL, J. F. *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah, N. J.: LEA, 1997, p. 01-224.
- PRABHU, N. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PREBIANCA, G. V. V. Communication strategies and L2/LE speech production. *Dissertação de Mestrado*. Florianópolis: UFSC, 2004.
- ROBINSON, P. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 287-318.
- ROBINSON, P. Task-Based Language Learning: A Review of Issues. *Language Learning*, v.61, n.1, p.1-36, jun. 2011.

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

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

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

XAVIER, R. P. A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental. *Tese de doutorado*, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

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

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