

FLORDINICE PEREIRA SANTOS

**A RELEVÂNCIA DOS PROCESSOS INTERACIONAIS PARA A
COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO
COMPARATIVO**

Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas

Universidade Federal da Bahia-UFBA
2005

FLORDINICE PEREIRA SANTOS

**A RELEVÂNCIA DOS PROCESSOS INTERACIONAIS PARA A
COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO
COMPARATIVO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira à Comissão Julgadora da Universidade Federal da Bahia – Salvador –BA, sob a orientação da Profa. Dra. Iracema Luiza Souza.

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

S237 Santos, Flordinice Perreira.
A relevância dos processos interacionais para a compreensão oral em língua estrangeira: um estudo comparativo / Flordinice Pereira Santos. - 2005.
117 f.: il. + anexos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iracema Luiza Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2005.

1. Língua inglesa – Inglês falado. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Testes de compreensão auditiva. 4. Compreensão. I. Souza, Iracema Luiza. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.
CDU – 811.111(07)
CDD – 428.24

FLORDINICE PEREIRA SANTOS

**A RELEVÂNCIA DOS PROCESSOS INTERACIONAIS PARA A
COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO
COMPARATIVO**

Dissertação para obtenção do grau Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira.

Salvador, 05/09/2005.

Banca Examinadora:

Iracema Luiza Souza
Universidade Federal da Bahia

Sílvia Guerra Anastácio
Universidade do Estado da Bahia

Odilon Pinto de Mesquita Filho
Universidade Estadual de Santa Cruz

A Beatriz, minha filha, e a Márcio,
meu esposo, fontes inesgotáveis de
amor e paz.

AGRADECIMENTOS

A Deus,
por essa conquista;

À Prof.a Dra. Iracema Luiza de Souza,
pela orientação precisa e profundamente serena;

Ao prof. Jorge Viana,
pelos diálogos incansáveis e por ter enviado inúmeras cópias do material teórico;

À Amélia,
pela admirável maturidade profissional em receber um pesquisador;

Aos alunos,
informantes desta pesquisa;

Ao Prof. Reginaldo Costa,
por ter prontamente realizado a análise estatística;

Aos professores e coordenadores da Pós-graduação,
Pelos ensinamentos seguros e valiosos;

Pelas secretárias da Pós-graduação, Cristiana e Laís,
pelo cuidado e afeto em tratar os alunos;

À minha família e amigos;

Aos colegas de trabalho que me apoiaram.

Speaking does not itself constitute communication unless what is said is comprehended by another person.

Rivers (1968)

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar os processos de compreensão oral (*listening comprehension*) de aprendizes iniciantes de inglês como língua estrangeira, em contexto educacional de ensino superior de uma universidade estadual da Bahia. É um estudo qualitativo, mas que, em determinado momento, utiliza-se de teste estatístico, análise de variância (ANOVA). Possui natureza comparativa e procura identificar os efeitos dos modificadores lingüísticos e interacionais sobre a compreensão. Duas situações foram estabelecidas como parâmetro de análise: Leitura Sem Ajuste Lingüístico e Interacional (LSALI) e Leitura Com Ajuste Lingüístico e Interacional (LCALI). Foram utilizados três textos para as duas situações. As LCALIs foram apresentadas obedecendo aos critérios: ajustamento lingüístico (redução da estrutura, quantidade de palavras e redundância) e ajustamento interacional (confirmação, pergunta de esclarecimento e verificação da compreensão). Os dados foram coletados junto a cinco alunos iniciantes, e um professor. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram testes objetivos, reconstrução de textos escritos e auto-avaliação. Todas as aulas foram gravadas, e alguns trechos transcritos. Os dados referentes às modificações lingüísticas e interacionais foram investigados considerando-se a análise taxonômica usada por Pica e outros (1987), e Anderson e Lynch (1988). A análise dos dados não foi feita por categorias isoladas, mas comparando-se, em âmbito geral, o desempenho do aprendiz. Os resultados apontaram que os instrumentos de reconstrução de texto e auto-avaliação constituíram as melhores oportunidades para o aprendiz demonstrar como a interação modificou sua compreensão oral. Algumas considerações relativas às práticas pedagógicas sobre compreensão oral em língua estrangeira foram apresentadas ao final do estudo. Através dos resultados pode-se comprovar que a atividade de *listening* pode ser ensinada e não apenas treinada.

Palavras-chave: compreensão oral, ajuste lingüístico, ajuste interacional, aprendiz, língua estrangeira.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze learner's oral comprehension of students of English as foreign language from an university of the State of Bahia. It is a qualitative study that at a certain level requires the Analysis of variance (ANOVA), as well. The study has a comparative nature and identifies the effect of the interactive and linguistic modification on comprehension. Two situations were established under which data were analyzed: *Leitura Sem Ajustamento Lingüístico e Interacional* (LSALI) e *Leitura Com Ajustamento Lingüístico e Interacional* (LCALI). Three texts were used. During LCALI reading, the input was modified according to the features: linguistic modification (complexity, quantity and redundancy), interactive modification (confirmation checks, clarification requests and comprehension checks). The data were gathered from five beginner students and one professor. The methodology used for data collection consisted of objective test, written retelling of texts, and self-evaluation questionnaire. The data referring to the linguistic and interactive modifications were investigated according to the taxonomic analysis constituted by Pica et al (1987) and Anderson & Lynch (1988). The data were not related to the analysis of each individual category, but in considering the general student's comprehension performance. Findings revealed that the instruments written retellings texts and self-evaluation questionnaire consisted the best way for learners show how oral comprehension occurred. Some consideration related to pedagogical practice about oral comprehension in foreign language context will be presented at the end of the study, and according to the results, it was verified that listening comprehension can be taught and not only tested.

Keywords: Listening comprehension, linguistic adjustment, interactive adjustment, learner, foreign language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação de um diálogo.	32
Figura 2 - <i>Listening Comprehension Lessons</i>	35
Figura 3 - Nomenclatura utilizada ao longo do estudo para a análise da compreensão.	47
Figura 4 - Nomenclatura utilizada ao longo do estudo para os participantes.	48
Figura 5 - Tópicos apresentados em forma de perguntas no questionário para os participantes.	51
Figura 6 - Visão geral do aprendiz sobre a habilidade de LC.	51
Figura 7 - Tópicos apresentados em forma de perguntas no questionário para o professor.	53
Figura 8 - Visão geral do professor sobre a habilidade de LC.	54
Figura 9 - Etapas expressas em duas situações.	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Etapa I: <i>The Beatles</i> . Universo total: 11 questões.....	67
Tabela 2 - Etapa II: <i>It's written in the stars</i> . Universo total: 12 questões.....	68
Tabela 3 - Etapa III: <i>Band-Aid</i> . Universo total: 16 questões.....	68
Tabela 4 - Comparação do nível de compreensão entre as etapas. LSALI.....	72
Tabela 5 - Comparação do nível de compreensão entre as etapas. LCALI.....	73
Tabela 6 - Etapa I: <i>The Beatles</i> . LSALI / LCALI.....	74
Tabela 7 - Etapa II: <i>It's witten in the stars</i> . LSALI / LCALI.....	80
Tabela 8 - Etapa III: <i>Band-Aid</i>	86
Tabela 1A - Valores de F para $\alpha = 2,5\%$	117

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LC	<i>Listening Comprehension</i>
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
LSALI	Leitura Sem Ajuste Lingüístico e Interacional
LCALI	Leitura Com Ajuste Lingüístico e Interacional
ANOVA	<i>Analysis Of Variance</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - LISTENING COMPREHENSION NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	20
1 Considerações preliminares.....	20
2 A teoria interacionista.....	22
3 A importância do <i>input</i> compreensível.....	24
4 <i>Listening comprehension</i> : armadilha ou ensino?.....	27
5 Uso de material didático no <i>listening comprehension</i>	31
6 O papel do professor durante as atividades de <i>listening</i>	37
7 <i>Listening comprehension</i> enquanto processo interativo.....	42
CAPÍTULO II: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	46
1 Descrição da metodologia.....	46
2 Os participantes.....	47
2.1 A visão dos alunos sobre <i>Listening Comprehension</i>	49
2.2 A visão do professor sobre <i>Listening Comprehension</i>	52
3 Período e local da Pesquisa.....	54
3.1 A estrutura curricular do curso de Letras.....	55
3.2 As atividades didáticas do LC na disciplina Básico I.....	56
4 Instrumental de coleta.....	58
5 Instrumental e procedimentos de análise.....	59
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	66
1 Resultados da compreensão oral SEM e COM ajuste lingüístico e interacional.....	66
1.1 Desempenho nos testes objetivos.....	66
1.2 Reconstrução dos textos.....	74
1.3 Questionário de auto-avaliação.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	109

INTRODUÇÃO

Apesar de todos os avanços na área de ensino de língua, as atividades de *listening comprehension* no ensino-aprendizagem de língua estrangeira¹ ainda representam um grande desafio para aprendizes e educadores. Entende-se por *listening comprehension* (doravante LC) todas as atividades que viabilizam a compreensão do discurso oral. Uma das maiores dificuldades no ensino dessa habilidade pode estar na falta de desenvolvimento de abordagens específicas que possam comprovar a viabilidade do ensino de compreensão do discurso oral.

Enquanto toda criança aprende a ouvir e compreender sua língua materna, como processo natural de aquisição da linguagem, aprender a ouvir e compreender a língua estrangeira parece ser o estágio mais complexo da aprendizagem desse idioma. Para alguns autores, a exemplo de Rivers (1968), entre as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), a de ouvir é a mais complexa de todas, principalmente pela característica imaterial da língua falada.

Conforme colocado por Rivers (1968, p.135), no ensino comunicativo de línguas há muita ênfase no ensino da fala com fluência e autenticidade idiomática. Mas para atingir a referida fluência, afirma a autora, é necessário desenvolver os mecanismos da compreensão. Assim, a presente dissertação propõe-se a contribuir com a área de ensino de língua estrangeira, ao estudar o LC e suas implicações pedagógicas para o aprendizado de língua. Tem como objetivo analisar o papel dos processos interativos na compreensão oral por aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Na perspectiva do desenvolvimento de LC, Feyten (1991, p.173-174) afirma que o reconhecimento de atividades com *listening* como campo de investigação iniciou-se no final de 1940 com James Brown, Ralph Nichols, e Carl Weaver, conhecidos como *fathers of listening*. Dos meados de 1950 até o final de 1970, os pesquisadores começaram a focalizar os aspectos pedagógicos do *listening* no campo da compreensão da mensagem, e numa perspectiva crítica, com o objetivo de aceitar ou rejeitar a mensagem. Apenas em 1979 foi fundada a *International Listening Association*, por pesquisadores de diversas áreas, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre *listening*. Somente nas duas últimas décadas, com o

¹ Para Almeida Filho (1988, p.11-12), língua estrangeira *pode significar língua dos outros, ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se desestrangeiriza ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la.*

advento das abordagens comunicativas para o ensino de línguas, o *listening* passou a ser utilizado com fundamentos metodológicos.

Há duas razões que conduziram o desenvolvimento da presente dissertação. A primeira, centra-se na observação da própria aprendizagem da pesquisadora, enquanto aprendiz de inglês. Embora tenha frequentado curso de idioma, curso de graduação e pós-graduação *lato sensu*, estada no exterior, a pesquisadora concluiu que havia uma lacuna no seu desempenho comunicativo, proveniente das dificuldades em compreender perfeitamente o discurso oral, em seus diversos contextos de realização. Após constatar tal dificuldade, passou a buscar mecanismos facilitadores da compreensão, tais como práticas constantes com LC.

A partir do seu próprio êxito, passou a ofertar curso de extensão em seu ambiente de ensino, para que os aprendizes, assim como ela, superassem muitas dificuldades inerentes ao processo da aprendizagem oral da língua estrangeira, doravante LE.

A segunda razão, considerada como um ponto de inquietação proveniente do contexto acima descrito, foi a experiência da pesquisadora ao perceber que as atividades de LC podem ser **ensinadas**, como são ensinadas ou aperfeiçoadas as habilidades de falar, através de práticas do sistema fonético/fonológico da língua em questão; ou como são ensinadas as habilidades de leitura e escrita, através de estratégias e técnicas de aprendizagem. Foi ofertado, portanto, o curso de extensão “Estratégias de compreensão do texto oral em língua inglesa”, cujo objetivo era o de ampliar as estratégias de compreensão do aprendiz através de processos interativos, mediados pelo professor. Durante as práticas com LC, o professor utilizava gestos, inferências, questionamentos, gravuras, desenhos, enfim, todos os recursos interativos que julgasse facilitadores da compreensão. Constatou-se que, além de facilitar a compreensão oral, os processos interativos contribuiriam para que as habilidades de falar, ler e escrever fluíssem com mais naturalidade, sem tanto esforço. Ao concluir o curso, verificou-se que a compreensão oral é um fator fundamental e originário dos demais processos comunicativos. Os atos da comunicação verbal, de certo modo, dependem da compreensão oral.

Ao buscar os fundamentos teóricos para questões acima descritas, verificou-se que muitos autores defendem o ensino de LC desde os primeiros estágios da aprendizagem. Brown (1994, p.14), por exemplo, afirma que a importância do LC no aprendizado de línguas não pode ser subestimada, porque: *através da recepção nós internalizamos as informações lingüísticas sem as quais não podemos produzir linguagem.*²

² Segundo Brown (1994, p.14) *through reception we internalize linguistic information without which we could not produce language.*

De posse dos resultados positivos do curso, a exemplo das inúmeras demonstrações de aprendizagem dos alunos, a pesquisadora concluiu que a habilidade de ouvir e compreender a LE pode ser **ensinada**, e não apenas **treinada**, como regularmente ocorre nos ambientes de ensino de língua. Motivada por questões como o papel do professor durante a realização do LC, o estado emocional do aprendiz, o material didático e os processos interativos que facilitam a compreensão, a pesquisadora buscou na literatura pertinente a resposta a esses questionamentos. A partir daí, formularam-se as seguintes fundamentações para a sua investigação:

1. O professor pode ajudar o aprendiz a desenvolver mecanismos de compreensão oral em LE, através de recursos interativos?
2. Os processos interacionais desempenham papel facilitador da compreensão?

Com base nestes questionamentos, o presente trabalho apresenta-se como um estudo sobre o efeito dos processos interativos na compreensão de textos orais em LE. Tem como objetivo geral investigar o papel dos processos interativos na compreensão oral de aprendizes de LE, em contexto educacional de ensino superior. Tem ainda como objetivos específicos: a) verificar o nível de compreensão oral dos aprendizes, através de texto apresentado pelo professor sem ajuste lingüístico e interacional; b) verificar o nível de compreensão oral dos aprendizes, através de texto apresentado pelo professor com ajuste lingüístico e interacional; c) comparar e discutir os níveis de compreensão oral dos aprendizes, a partir de textos apresentados com e sem ajuste lingüístico e interacional.

É um estudo qualitativo de natureza comparativa, mas que em um determinado momento, utiliza-se de recurso quantitativo enquanto parâmetro de comparação de variáveis. Para a comparação definiram-se dois níveis de compreensão: em um primeiro momento, três textos são apresentados sem ajuste lingüístico e interacional; e em um segundo momento, os mesmos textos são apresentados através de ajuste lingüístico e estratégias interacionais. Os níveis de compreensão são comparados a partir dos seguintes instrumentos de análise: a) Desempenho no teste objetivo; b) Reconstrução da história ouvida, c) Questionário de auto-avaliação.

O estudo da compreensão oral em LE pode ser estruturado a partir de inúmeros enfoques e abordagens, a exemplo da abordagem psicolingüística, da cognitiva, da filosófica, etc. Nesse estudo, entretanto, a atividade LC é abordada numa perspectiva interativa, em que os mecanismos de ajustamento lingüístico e interacional levam os participantes da comunicação a buscarem a compreensão por meio de um esquema mútuo de cooperação: o

professor ajuda o aprendiz a compreender através de recursos interativos, e os aprendizes respondem positivamente a esses recursos.

Ao buscar na literatura pertinente, respostas aos questionamentos anteriormente apresentados, constata-se que os mesmos estão presentes nos trabalhos de muitos pesquisadores.

Brown (1994) afirma que embora em sala de aula ouvimos mais que falamos a LE, ainda existe uma tendência em relacionar proficiência a desempenho oral. Por exemplo, naturalmente perguntamos a alguém: “você fala inglês?” O contrário não acontece: “você compreende inglês?”

Autores como Rivers (1968) e Vandergrift (1999) discutem a importância do ensino da compreensão antes do ensino da fala. Segundo Rivers (1968, p.135) *a fala não constitui comunicação em si, a menos que o que é dito seja compreendido por uma outra pessoa.*³ Para Vandergrift (1999) ensinar LC nos estágios iniciais da aprendizagem significa uma maneira natural de aprender a língua. O autor ainda afirma que *colocar a fala antes da audição, como defendido pelo método áudio-lingual, é colocar o carro diante dos bois*⁴ (VANDERGRIFT, 1999, p.169).

Para Brown (1994), o trabalho com LC tornou-se o principal componente no ensino e aprendizagem de línguas, a partir do trabalho de James Asher (1977). Para Asher é fundamental expor o aprendiz a inúmeras situações que envolvem a linguagem oral, e após a compreensão da mesma, eles seriam encorajados a responder oralmente. Outras abordagens de ensino de línguas possuem os mesmos princípios. A Abordagem Natural, por exemplo, recomenda o período de silêncio, no qual o aprendiz ouve sem a obrigatoriedade de falar imediatamente.

Entretanto, os estudos sobre LC centram-se, principalmente, na recepção do *input*. Entende-se por *input* todo conteúdo e estruturas presentes nos processos comunicativos. O estudo do *input* no campo de aquisição de segunda língua tem vários domínios. Nesse estudo, porém, o *input* é visto em uma perspectiva interacional: (a) o professor cria condições necessárias e facilitadoras para que o aprendiz compreenda as informações; (b) o aprendiz, motivado e envolvido no ambiente social da aprendizagem, é levado a desenvolver mecanismos que facilitam a compreensão (cf. LONG, 1981; UR, 1984; PICA; DOUGHTY, 1987).

³ Segundo Rivers (1968, p.135) *Speaking does not of itself constitute communication unless what is said is comprehended by another person.*

⁴ Vandergrift (1999, p.169) afirma que: *to place speaking before listening, as advocated by the audio-lingual method, is to put the cart before the horse.*

O desenvolvimento de pesquisas sobre a aquisição da língua materna pela criança, a partir da observação da fala do adulto, tem levado pesquisadores a investigarem como as modificações e ajustamentos lingüísticos afetavam positivamente o aprendizado. Pesquisadores como Chaudron (1983) e Long (1981) desenvolveram trabalhos que provaram que o *input* destinado ao aprendiz iniciante, conhecido como *foreigner talk*, ocorria a partir de ajustamentos lingüísticos em áreas como: (a) a fonologia: mais pausas, uso de formas completas sem abreviações, mais entonação enfática; (b) a morfologia: estruturas menos complexas, menos elipses, mais perguntas; (c) a semântica: maior frequência de uso de substantivos, poucas expressões idiomáticas, mais referências concretas etc.

A partir de pesquisas desenvolvidas nesse campo, tornou-se evidente que o *input* compreensível desempenha papel fundamental na aquisição da linguagem. Krashen (1982), por exemplo, desenvolveu pesquisas que apontaram a relação entre ajustamento do *input* e compreensão da mensagem. Krashen (1982) defendeu, portanto, que a compreensão do *input* era uma condição necessária para aprendizagem da língua. Baseado em princípio de aquisição da língua materna, o autor (1982) afirma que através do *input* compreensível, a informação ouvida é retida e transformada em linguagem adquirida. Nesse sentido, a conversão do *input* em *intake*⁵ dá ao LC um papel crucial no aprendizado de línguas (cf. BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; FAERCH; KASPER, 1986).

Ellis (1994) postula que as teorias de aquisição de segunda língua, doravante L2, diferenciam-se quanto ao papel do *input*. O estudo do *input* é baseado em três abordagens de aquisição de língua: behaviourismo, mentalismo e interacionismo. A teoria interacionista está dividida em: cognitiva e social. A vertente cognitiva centra-se na aquisição como produto da interação dos mecanismos internos do aprendiz e do meio. A vertente social enfatiza a interação verbal como fator principal para o aprendizado de línguas. A teoria interacionista será posteriormente discutida, devido a sua relevância para os processos interativos através do *input*, aspecto importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Há uma questão bastante discutida nos estudos sobre a compreensão: a modificação e o ajustamento do *input* para compreensão de L2. Larsen-Freeman e Long (1991) apontam que muitas pesquisas têm focalizado aspectos da simplificação e do ajustamento lingüístico, enquanto fatores importantes para a compreensão. Segundo a autora, porém, na medida em que os referidos estudos apresentam modalidades e critérios metodológicos diferenciados, em

⁵ Segundo Brown (1994, 281), o *intake* são as informações armazenadas na memória de longo prazo, ou seja, toda informação que jamais será esquecida.

um aspecto eles são unânimes: *a compreensão era consistentemente melhorada quando as modificações elaborativas estavam presentes.*⁶ (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 139). As modificações elaborativas relacionam-se aos ajustamentos sofridos pelo *input* a fim de torná-lo compreensível. Entretanto, a autora adverte que a modificação não implica apenas em fornecer ao aprendiz novas estruturas. O importante é determinar a possibilidade de modificações e ajustes no uso da língua, a fim de ajudar o aprendiz a compreendê-la, sem negar-lhe o acesso a novos itens.

Possivelmente pode haver dificuldades para o professor modificar constantemente a linguagem a fim de torná-la compreensível aos aprendizes. Perguntas como: quando, como, e em que proporção a língua pode ser modificada, não raras vezes, tornam-se uma abstração para os professores. Sobre esse assunto, Field (1998) diz que é preciso repensar os propósitos das lições de *listening*, pois as metodologias atuais apenas modificaram as mesmas práticas do final dos anos 60. O ensino desta habilidade tornou-se mais sensível à necessidade do aprendiz, porém as atividades e a maneira como são transmitidas, revelam-se as mesmas.

Ao descrever o controle da fala e seus efeitos na compreensão de L2, Zhao (1997) aponta uma contradição no atual ensino de LC, ao tempo em que também aponta uma nova possibilidade. Para o autor é discutível que o uso de material autêntico e *input* compreensível sejam essenciais ao aprendizado de línguas. O acesso ao material autêntico tornou-se fácil, através de noticiário via satélite e através da *internet*. Porém, torná-los compreensíveis ao aprendiz ainda é um desafio. Neste sentido, considera a atividade de compreensão como um resultado de vários fatores, dentre eles, a rapidez da fala na transmissão da mensagem. Ao desenvolver sua pesquisa, levanta a hipótese de que: cada indivíduo tem um ritmo próprio para compreender a mensagem. Por outro lado, não existe um ritmo ideal que possa atender a todos. Como resultado, conclui que o ouvinte pode mudar o ritmo da mensagem do falante, ajustando-o à sua compreensão. Estes trabalhos podem ser desenvolvidos através de programas de computador.

A partir desta introdução foram apresentadas questões relativas à importância e às dificuldades inerentes ao trabalho com LC no aprendizado de línguas. Posteriormente, será analisado mais especificamente o papel que os processos interativos desempenham para a compreensão oral em LE.

Ao pontuar questões sobre as dificuldades e possibilidades de trabalho com LC, esta pesquisa leva em conta a opinião de instrutores e de aprendizes de LE sobre as dificuldades

⁶ Segundo Larsen-Freeman (1991, p.139) *Comprehension was consistently improved when elaborative modifications were present.*

em relação à essa habilidade. Pretende-se, também, oferecer aos educadores da área de ensino aprendizagem de línguas, a possibilidade de ver as atividades de LC passíveis de serem ensinadas, e não apenas como um ritual treinado isoladamente. Deste modo, a dissertação será organizada em 05 (cinco) partes:

- a) Introdução;
- b) Três Capítulos: no primeiro haverá a fundamentação teórica acerca do *input* compreensível, o papel do professor durante as atividades com LC, material didático; enfim, será apresentado todo entendimento geral de pesquisadores sobre o tema, com base na bibliografia pertinente. No segundo, haverá descrição da metodologia e métodos de análise dos dados. Finalmente, no terceiro capítulo, haverá apresentação e discussão dos dados.
- c) Considerações finais: haverá uma reflexão sobre o papel do professor, como facilitador da compreensão de textos orais em LE, através dos processos interativos;
- d) Referências Bibliográficas;
- e) Anexos.

CAPÍTULO I - LISTENING COMPREHENSION NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1 Considerações preliminares

Ao ensinar-se LE é necessário considerar que o aprendiz, ao principiar os seus estudos, não possui familiaridade com a língua. Sendo assim, é imprescindível tornar compreensível toda comunicação apresentada. Quando o aprendiz se dirige a uma sala de aula com o objetivo de aprender uma LE, ele precisa, primeiramente, compreender a linguagem que o envolve. Para ilustrar a importância da compreensão dentro dos processos de ensino de línguas, Rivers (1968) toma como exemplo a situação de um viajante em terra estrangeira. O mais difícil não é se fazer compreendido, pois o uso de gestos e movimentos corporais podem ajudar. O mais difícil, entretanto, é compreender a linguagem do outro, mesmo quando esta é auxiliada pela linguagem corporal. A falta de compreensão resulta no desencadeamento de uma série de desordens emocionais que bloqueiam a comunicação. A autora, portanto, afirma que *o ensino da compreensão da língua falada é entretanto de importância primária se a comunicação é o objetivo a ser alcançado.*⁷ (RIVERS 1968, p.135-136).

Embora as práticas com LC tenham alcançado níveis consideráveis de aprimoramento através de recursos tecnológicos e estratégias de ensino, ainda assim, a compreensão da LE pode tornar-se uma atividade complexa ao ser ensinada, em virtude da natureza da linguagem oral.

A primeira implicação sobre o ensino de LC encontra-se nas características da língua falada. Brown (1994), após ampla revisão bibliográfica, aponta oito características da fala que tornam a compreensão um processo complexo, no início da aprendizagem:

- a) o agrupamento de palavras;
- b) a redundância;
- c) as formas reduzidas;
- d) as variáveis (pausa, hesitação, falsos começos, etc);
- e) a linguagem coloquial;
- f) o ritmo da fala

⁷ Para Rivers (1968, p.135-136) *teaching the comprehension of spoken language is therefore of primary importance if the communication aim is to be achieved.*

- g) a entonação, o ritmo;
- h) a interação.

Sobre o último item, a interação, o autor ainda afirma que, em conversações, o aprendiz precisa aprender a negociar sentido. Hardley (1993) também apresenta outras dificuldades inerentes à compreensão oral. Tais dificuldades estão relacionadas à natureza imaterial da linguagem oral: as informações são apresentadas de maneira contínua e progressiva, e nem sempre é possível retornar ao texto, ou parte do texto, não compreendido. Este é o fator que gera a incompreensão e que força o aprendiz a buscar os significados das palavras individualmente.

A atividade de LC não consiste na compreensão de palavras. Ur (1996) afirma que tentar entender todas as palavras resulta em uma compreensão ineficiente, causando no aprendiz, a sensação de fracasso e fadiga.

Rivers (1968) também discute as dificuldades em lidar com LC. Aponta que o aprendiz precisa ser treinado, desde o início da aprendizagem, a receber os padrões sonoros da LE, aos quais não está acostumado. Ao aprender a língua materna, a criança espera determinadas estruturas fônicas capazes de revelar o significado da mensagem. Por esta razão, o aprendiz necessita de longas práticas com a LE, a fim de familiarizar-se com sua estrutura. Cada língua possui padrões e estruturas específicos. Assim, o aprendizado de LE requer longos períodos de prática, e segundo a autora, tais práticas precisam ser ensinadas.

Sobre as práticas tradicionais com LE, Brown e Yule (1983) têm uma posição bastante crítica: o processo de ensino de LC não consiste no ensino de significados de palavras e sentenças. É necessário fornecer ao aprendiz acesso ao contexto da produção, a fim de levá-lo a compreender a intenção do falante. Segundo estes autores (1983, p.10): *até conseguirmos ensinar o que o falante quer dizer ao usar a linguagem em contextos específicos, nosso progresso no campo de ensino de listening será necessariamente lento.*⁸

Nessa mesma linha de argumentação, Collins (1990) em sua conceituada tese de doutorado *Compreensão oral: um estudo em língua estrangeira* aponta que nenhum estudo sobre compreensão oral pode ter verdadeira credibilidade caso os aprendizes não tenham acesso ao contexto situacional das falas apresentadas. Nesse sentido, Collins (1990, p.43) aponta uma grande causa do fracasso: o fato dos aprendizes estudarem textos orais, aos quais têm um acesso limitado, ou seja, o tempo para a compreensão representa o mesmo tempo da

⁸ Brown e Yule (1983, p.10): *until we can get some sort of handle on teaching what speakers mean by using language in particular types of context our progress in the field of teaching listening comprehension will necessarily be slow.*

duração do texto. Para a autora, na compreensão oral o compreendedor corre atrás do texto e, em se tratando de língua estrangeira, muitas vezes perde a corrida. Collins (1990, p.152) também aponta a falta de conhecimento lexical como o principal responsável pelo insucesso na compreensão: *quando a compreensão falha, o principal fator está no desconhecimento do léxico*. Assim, como recomendação de caráter metodológico, sugere o trabalho com atividades que facilitam o enriquecimento do vocabulário.

Após esta breve apresentação sobre as dificuldades inerentes ao ensino de LC, torna-se compreensível porque o trabalho com essa habilidade constitui-se um desafio, ao mesmo tempo em que revela como o ensino da mesma apresenta-se como o ponto de partida para os demais processos que desencadeiam a aprendizagem. Para melhor pontuar a importância da compreensão para a aprendizagem da LE, apenas um questionamento torna-se essencial a toda essa discussão: alguém pode aprender uma linguagem, independente qual de seja, sem minimamente compreendê-la?...

Na tentativa de apontar a importância da compreensão como fato desencadeador dos demais processos de aprendizagem da LE, esse estudo tem como um dos seus objetivos discutir possibilidades de trabalho com LC enquanto processo interativo, e de construção mútua de significados. Assim, a presente resenha passará a apresentar alguns aspectos da abordagem interacionista, visto que a pesquisa adota alguns fundamentos da referida teoria enquanto modelo de aquisição de linguagem.

2 A teoria interacionista

Segundo Lightbown e Spada (1999) as teorias de aquisição de língua materna se assemelham em vários aspectos, às teorias de aquisição de L2. Tais autores destacam estas teorias: o behaviourismo, o inatismo e o interacionismo. O behaviorismo defende a aprendizagem em termos de imitação, práticas e reforço como condicionamento e formação de hábitos. O inatismo baseia-se na hipótese de que existe um conhecimento inato com princípios na gramática universal que permite toda criança adquirir a linguagem do seu ambiente.

Por outro lado, a teoria interacionista descreve o desenvolvimento da linguagem a partir da capacidade inata da criança e do ambiente lingüístico ao qual está integrada. Esta teoria tem como fundamento principal as modificações lingüísticas que viabilizam a compreensão da linguagem por meio de processos interativos. A aquisição da linguagem é

vista como um processo influenciado pela aquisição de outras habilidades e conhecimentos, os quais são independentes da experiência e do desenvolvimento cognitivo da criança (cf. LIGHTHBOWN; SPADA, 1999, p.23).

Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento da linguagem ocorre inteiramente por força da interação social. A criança só é capaz de atingir qualquer nível de conhecimento, quando integrada a um meio sócio-cultural. A interação entre membros de uma comunidade é o principal fator responsável pela linguagem e pelo pensamento. Por isso, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados. O aprendizado pré-escolar, para Vygotsky (1978), é sistematizado, e para elaborar as dimensões desse aprendizado, descreveu o conceito zona de desenvolvimento proximal, como sendo a possibilidade do aprendizado conjunto despertar uma série de outros aprendizados. Segundo o autor

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY 1978, p. 100).

Para Vygotsky (1978), o aspecto fundamental da teoria de aquisição de linguagem é que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, porque o desenvolvimento progride de maneira mais lenta e posteriormente aos processos de aprendizagem; desse contínuo, portanto, resultam as zonas de desenvolvimento proximal. O fato da criança adquirir um determinado conhecimento, não significa que o seu processo de desenvolvimento está completo; ao contrário ela apenas se inicia para que outros conhecimentos sejam desenvolvidos. Por exemplo, analisando os processos educacionais sob essa medida significa, segundo o autor, que o domínio das quatro operações aritméticas fornece base para o desenvolvimento subsequente de vários outros processos internos altamente complexos no pensamento da criança.

A teoria interacionista tem exercido grande influência sobre as teorias de aquisição de segunda língua. Defensores desta abordagem, tais como Pica (1985) e Long (1985), afirmam que a aquisição da linguagem ocorre por força da interação conversacional. Os processos de modificação interacional e aquisição da linguagem são apresentados por Long (1985, p.378), a partir dos seguintes princípios:

1. (a) ajustamentos lingüísticos / interacionais promovem (b) compreensão do *input*.
2. (b) compreensão do *input* promove (c) aquisição.
3. (a) ajustamentos lingüísticos / interacionais promovem (c) aquisição.⁹

Com base nestes princípios verifica-se como a interação entre aprendizes e professores decorre do conhecimento comum. É fundamental que os participantes das práticas de ensino de LE estejam integrados para a co-construção do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a teoria interacionista interpreta a sala de aula enquanto um ambiente social, cujo foco de ensino deve ser o aprendiz, em virtude de suas necessidades de construção do conhecimento. Posto isso, nada mais natural do que transformar, ajustar, simplificar a linguagem apresentada, a fim de que o aprendiz a adquira. Por essa razão, a pesquisa enfatiza-se o papel do professor, e do material didático utilizado, enquanto itens essenciais para a construção do referido conhecimento.

A utilização da teoria interacionista na aquisição de uma segunda língua relaciona-se ao conceito sócio-cultural criado por Vygotsky (1978), e aplicado aos processos de desenvolvimento mental. Mas como citado em Lightbown e Spada (1999, p.44) o aprendiz iniciante só atinge índices mais altos de conhecimento lingüístico quando em contato com aprendizes ou professores, cujos níveis de conhecimento são mais altos que o seu, porque ao dirigir-se ao aprendiz iniciante, é natural que o nativo ou o falante mais proficiente crie condições para que o discurso seja compreendido. Tais condições se referem a recursos como: repetições, exemplificações, um ritmo de fala mais lento, etc. Aqueles que defendem a abordagem interacionista para a aprendizagem de L2 afirmam que a aprendizagem da língua ocorre por meio da interação entre o aprendiz e interlocutores. Há outros autores, ainda, a exemplo de Larsen-Freeman e Long (1991), que acreditam que a aprendizagem é um processo de modificação e ajustamento do *input*.

3 A importância do *input* compreensível

Como visto anteriormente, os interacionistas defendem a importância dos processos interativos para a aquisição de linguagem. Neste aspecto, a teoria interacionista acolhe os pressupostos defendidos pela teoria de Krashen (1982) sobre a relevância do *input*

⁹ Long (1985, p. 378):

1. (a) *linguistic / conversational adjustments promote (b) comprehension of input.*
2. (b) *comprehension input promotes (c) acquisition.*
3. (a) *linguistic / conversational adjustments promote (c) acquisition.*

compreensível para a aquisição de linguagem. De fato, a teoria de Krashen (1982) causou um grande impacto sobre o ensino de língua, principalmente porque acolheu e apresentou uma interpretação simplificada da importância dos princípios educacionais sobre a zona de desenvolvimento proximal apresentado por Vygotsky (1978), discutidos anteriormente.

Ao comentar a referida obra de Krashen (1982), Nunan (1999) afirma que o *input* compreensível constitui um importante fator para a aquisição. Para Nunan (1999:205): *o input compreensível é um importante fator na aquisição de segunda língua, e a abordagem que enfoca a compreensão antes da produção facilita a aquisição da linguagem, particularmente nos estágios iniciais.*¹⁰

Segundo Brown (1994), as atividades de LC ganharam força com os trabalhos de ensino de língua apresentados no final dos anos 70. Como exemplo, cita-se o trabalho de Asher (1977), denominado *Total Physical Response-TPR*. Este trabalho teve como fundamento expor o aprendiz, inicialmente, a grandes quantidades de *listening*. Somente após compreender perfeitamente o contexto lingüístico ao qual estava exposto, o aprendiz deveria ser encorajado a responder oralmente, utilizando também como resposta os movimentos físicos. Larsen-Freeman e Long (1991, p.140) afirmam que, além do TPR, outros métodos do ensino de língua, tais como *Suggestopedia* e *Natural Approach* defendem a exposição do aprendiz a linguagem oral, simples e compreensiva, antes da produção da fala. Desse modo, inúmeros estudos e pesquisas passaram a evidenciar a importância do *input* na aquisição de L2.

Entre esses estudos, o trabalho de maior impacto foi o de Krashen (1982). Denominada a teoria do *input*, este estudo baseia-se nos princípios de aquisição da língua materna: a maneira como a criança primeiramente ouve e compreende, para, posteriormente, produzir a linguagem. Vários autores analisam e discutem o trabalho do referido autor (1982). Por exemplo, Carione (1988, p.53) esclarece: *a hipótese do 'input' baseia-se em observações do processo de aquisição.*

Embora o trabalho de Krashen (1982) sobre a teoria do *input* esteja fundamentado em cinco hipóteses, apenas duas destas, a hipótese do *input* e a do filtro afetivo serão tomados como estudo para esta dissertação: a primeira, pelo fato de considerar todos os aspectos relacionados aos processos de compreensão do *input*; a segunda, por tratar das condições emocionais negativas decorrentes da falta de compreensão.

¹⁰ Para Nunan (1999, p.205) *comprehension input is an important factor in second language acquisition, and that comprehension-before-production approach can facilitate language acquisition, particularly in the early stages.*

Para uma compreensão mais abrangente sobre essa teoria, e para entender a teoria do filtro afetivo e do *input*, torna-se necessário definir a primeira hipótese: a distinção entre aquisição e aprendizagem de língua. Para Krashen (1982), a aquisição de língua é um processo inconsciente que ocorre por força da necessidade de comunicação. Por outro lado, a aprendizagem é proveniente do conhecimento consciente da estrutura da língua, e, portanto, não faculta a comunicação. Por isso, a aprendizagem não gera aquisição.

A distinção entre aprendizagem consciente e aquisição inconsciente, rendeu a obra de Krashen inúmeras observações e críticas. Conforme Brown (1994, p.280), estudiosos da área de psicologia questionaram qual a dimensão dos termos consciente e inconsciente empregados por Krashen. Nunan (1999) também afirma que é totalmente “radical” a afirmação de Krashen em tratar aquisição e aprendizagem como processos separados e em afirmar que a aprendizagem não gera aquisição. Mais críticas são apresentadas. Brown (1994) também critica a afirmativa de Krashen de que o *input* compreensível seria a única variável que causa a aquisição. Desse modo, a teoria do *input* não valoriza o empenho do aprendiz em conseguir a competência comunicativa, através do seu engajamento ativo nos processos comunicativos. Posto isso, Brown (1994) enfatiza a necessidade de distinção entre *input* e *intake*: o *input* é toda forma de comunicação lingüística armazenada e lembrada em períodos curtos, ou seja, informações passíveis de serem esquecidas. Ao passo que *intake* é toda comunicação lingüística armazenada e posteriormente lembrada. Com base nessa distinção, centra-se todo o questionamento: embora o aprendiz seja exposto a grandes quantidades de *input*, apenas pequenas porções transformam-se em *intake* (cf. BROWN, 1994, p.281).

Há uma relação direta entre a hipótese do *input* e a do filtro afetivo. A primeira hipótese baseia-se no fato de que a aprendizagem ocorre de maneira gradual. Assim, se a competência do aprendiz é “i”, o *input* deve conter informações lingüísticas além desta competência, ou seja, “i + 1”. Somente através da compreensão da linguagem, o “+ 1” pode ser acrescido. Krashen também afirma que, se o *input* é compreensível, em uma sala de aula onde há alunos com níveis diferentes, todos acabam adquirindo a linguagem. A característica essencial do *input* é que seja compreensível através da mensagem. Além disso, deve ser interessante, a fim de despertar e envolver o aprendiz nos processos comunicativos. Outra característica do *input* é que não ser seqüenciado, ou seja, no aprendizado de uma língua natural as estruturas não são adquiridas em blocos isolados e/ou seqüenciados. O aprendizado não decorre por meio de estruturas e regras aprendidas em compartimentos. Tal mecanismo não leva o aprendiz a adquirir a língua, pois a comunicação exige o domínio simultâneo de várias estruturas.

A segunda hipótese, a do filtro afetivo, está relacionada com as desordens de caráter emocional, tais como ansiedade, nervosismo, medo, etc. Tais processos são causados pela baixa compreensão da língua. Se o aprendiz é exposto a um ambiente lingüístico em que não consegue compreender a LE, inevitavelmente tais desordens emocionais agirão como barreira para a aprendizagem. O desencadeamento das desordens emocionais bloqueia a comunicação. Neste sentido, o ambiente ideal para a aquisição de línguas ocorre através do fornecimento de *input* compreensível, com baixo filtro afetivo.

Há vários fatores inerentes ao *input* compreensível. Larsen-Freeman e Long (1991), após revisão de vários trabalhos sobre ajustamento lingüístico e compreensão do *input*, conclui que tanto os estudos em laboratório, como em contexto natural, a interação é mais importante para a aprendizagem do que o *input*. A autora ainda acrescenta que o aprendiz não pode ser visto como um recipiente passivo de *input* compreensível, manipulado por outra pessoa. A compreensão do *input* é o resultado de um processo de negociação.

Outros autores também apontam como há uma relação direta entre *input* compreensível e aquisição. Long (1985), por exemplo, aponta que há na literatura sobre aquisição de linguagem ‘consideráveis evidências’ sobre a relação entre o *input* compreensível e a aquisição. A esse respeito, afirma o autor: *há poucas pesquisas em aquisição de segunda língua sobre os efeitos do ajustamento lingüístico e conversacional na compreensão.*¹¹ (LONG, 1985, p.378).

Conforme descrito na Introdução, o objetivo desta dissertação é o de analisar o papel dos processos interativos na compreensão oral. Todavia, a descrição acima tem por finalidade situar o leitor com relação ao tema proposto, principalmente no que se refere à importância da compreensão para o aprendizado de LE. A próxima etapa será a fundamentação de questões relativas ao *input*, através das práticas pedagógicas com LC.

4 *Listening comprehension*: armadilha ou ensino?

O LC é fundamental no aprendizado de línguas. Segundo Brown (1994, p.25), o professor deve considerar os seguintes itens durante as práticas com LC:

- O que os ouvintes fazem quando ouvem?
- Quais fatores afetam o bom *listening*?
- Quais as características do *listening* na vida real?

¹¹ Segundo Long (1985, p.378) *there has been very little research on the effects of linguistic/ conversational adjustments on comprehension.*

- Que princípios norteiam as técnicas de *listening*?
- As técnicas de *listening* podem ser interativas?

Brown (1994) apresenta importantes considerações sobre as atividades de LC, tanto na perspectiva do ato de ouvir e compreender, como no tratamento metodológico que a atividade tem recebido nos ambientes de ensino. O autor postula que as questões acima descritas devem ser consideradas porque a atividade de ouvir, em si, é um processo interativo. Ao ouvir os segmentos sonoros, o cérebro age sobre impulsos, envolvendo uma série de mecanismos cognitivos e afetivos. Por outro lado, Brown (1996), também, afirma que um dos grandes problemas para investigar a compreensão oral está na metodologia. Os experimentos conduzidos em laboratórios nem sempre são suficientes para generalizações. Para uma compreensão mais criteriosa sobre a compreensão, afirma Brown (1996), é necessário uma análise criteriosa e detalhada sobre as verdadeiras exigências de cada atividade. Por essa razão, o grande problema que envolve a compreensão relaciona-se à falta de clareza e propósitos dos autores de materiais didáticos nessa área. As atividades, geralmente, são estruturadas para provar se o aprendiz errou ou acertou as questões. Nesse caso, não conta se o aprendiz foi pelo menos capaz de obter uma compreensão razoável do material ao qual foi exposto.

Faerch e Kasper (1986) descrevem os mecanismos de compreensão da língua materna como ajustáveis à compreensão de segunda língua. Na descrição, há um item relevante: a compreensão é estabelecida quando o *input* e o conhecimento são combinados. Isso ocorre porque a memória humana é incapaz de armazenar todas as informações do *input*. A memória seleciona e processa os itens salientes do *input*, através do mecanismo *botton-up*¹², e as expectativas do ouvinte, através do mecanismo *top-down*¹³. Assim, o *input* passa a ser buscado de forma a combinar tais mecanismos: Toda compreensão é um processo *tipicamente mais parcial do que total* (FAERCH; KASPER, 1986, p.265). Para estes autores, o processo de compreensão da língua materna aplica-se à compreensão em L2, com apenas dois ajustes: primeiro, o aprendiz de L2 terá mais problemas de compreensão, em virtude do restrito

¹² Segundo Nunan (1999, p.200) *the bottom-up processing model assumes that listening is a process of decoding the sounds that one hears in a linear fashion, from the smallest meaningful units (or phonemes) to complete texts*. No processo *botton-up*, por exemplo, o aprendiz identifica os referentes dos pronomes usados em uma conversação.

¹³ Segundo Nunan (1999, p.200) *the top-down suggests that the listener actively constructs (or, more accurately, reconstructs) the original meaning of the speaker using incoming sounds as clues*. No processo *top-down*, por exemplo, o aprendiz lê informações sobre um tópico, em seguida ouve um pequeno diálogo sobre o tópico, e verifica através da compreensão se a informação foi mencionada ou não.

conhecimento da língua. Segundo, o aprendiz de L2 tende a apoiar-se no conhecimento lingüístico da sua língua materna, para compreender o sistema lingüístico da língua estudada.

Os ajustes acima descritos implicam em sérios prejuízos à compreensão e podem estar relacionados aos problemas metodológicos na aplicação do LC. Para Faerch e Kasper (1986, p.256), o pouco conhecimento da língua leva o aprendiz, durante as atividades de LC, a acreditar que, para ter uma compreensão total há condições necessárias a serem preenchidas: *eles precisam decodificar cada e todo elemento lingüístico do input*.¹⁴

Entretanto, como afirmam Brown e Yule (1983) nem mesmo o nativo durante a compreensão opera com o significado de cada palavra, mas sim com o sentido inerente a elas. A questão do pouco conhecimento da língua leva o aprendiz a tentar compreender cada palavra, através do sistema lingüístico de sua língua materna. Se o aprendiz, em contexto formal de aprendizagem, adota tal atitude, certamente ele é vítima de um ensino inadequado, proveniente de um entendimento falho por parte dos professores sobre os mecanismos da compreensão.

Brown e Yule (1983) apresentam as origens do ensino deficiente de LC. Para eles, ouvir e compreender a LE depende de um mecanismo de interação. Desse modo, a compreensão precisa ser criteriosamente construída por meio de processos interativos. O professor, neste caso, desempenha papel importante, pelo menos nos estágios iniciais da aprendizagem. Outra questão apresentada por estes autores diz respeito ao *input* artificial apresentado ao aprendiz. Isso decorre da concepção do professor de que facilitar a compreensão do *input* significa falar devagar, utilizando estruturas mais simples de maneira caricatural. Estas estratégias causariam no aprendiz um grande choque, quando em contato com o mundo real do falante nativo. Segundo Brown e Yule (1983, p.55) *a maioria dos aprendizes de língua estrangeira não adquirirão uma habilidade de ouvir e entender a língua falada por nativos se eles apenas ouvirem seus professores e colegas e através do feedback de suas próprias produções*.¹⁵

Se o aprendiz não dispõe do ambiente natural para as práticas de compreensão, certamente esta habilidade precisa ser ensinada. Mas quando as atividades de LC são ensinadas, não raramente elas transformam-se numa armadilha para o aprendiz: além dos sentimentos negativos que são desencadeados pela falta de compreensão, o aprendiz passa a

¹⁴ Segundo Faerch e Kasper (1986, p.256), muitos aprendizes acreditam que há condições necessárias para a compreensão do *input*: *they need to decode each and every linguistic element in the input*.

¹⁵ Segundo Brown e Yule (1983, p.55) *most foreign learners will not acquire a comfortable ability to listen and understand the foreign language as spoken by native speakers if they only listen to their teacher and class mates and feedback from their own production*.

vivenciar a sensação de fracasso e frustração. Por isso, os objetivos do LC devem contemplar os princípios: a) como o LC deve ser explorado? b) as estruturas discursivas do LC foram previamente trabalhadas? c) o aprendiz conhece as estruturas do LC, inclusive o vocabulário, ou passa a conhecê-los no momento da prática?

Outro dado relevante sobre o ensino de LC é que nos currículos de línguas, a habilidade de ouvir, assim como a habilidade de ler, são consideradas como receptivas. Nesse sentido, o termo “receptivo” tem adquirido uma conotação restrita para esta área. Harmer (1991) postula que as habilidades receptivas exigem envolvimento ativo dos participantes. Vandergrift (1999, p.168), por outro lado, assume um posicionamento mais rígido em relação ao tema: *Listening comprehension pode ser tudo, exceto uma atividade passiva*.¹⁶ Para os mencionados autores, o caráter dinâmico do processo de ouvir e compreender decorre da intensa atividade mental coordenada simultaneamente pelo ouvinte, como discriminação de sons, compreensão de vocabulário e estrutura gramatical. Ademais, todos estes elementos devem ser interpretados dentro de um contexto sócio-cultural.

Tradicionalmente, as atividades de LC são praticadas através do uso de fita cassete, em que a compreensão da fala do nativo, é cobrada posteriormente. Os exercícios, de um modo geral, centram-se no reconhecimento de palavras, frases, etc. Porém Brown e Yule (1983) enfatizam que os aspectos do contexto onde o discurso foi produzido precisam ser considerados, porque existe uma grande diferença entre significado literal e significado da intenção do falante. Segundo os referidos autores: *a distinção entre significado literal e intenção do falante deve ser lembrada quando a noção de listening comprehension é considerada. É absurdo pensar que os falantes apresentam em palavras tudo o que pretendem comunicar* (BROWN; YULE, 1983, p.57).¹⁷

O ato de ouvir e compreender, portanto, decorre da interpretação do contexto geral daquilo que é ouvido. Nesse sentido, parece impossível exigir que o aprendiz de LE tenha uma compreensão total das palavras ouvidas, quando o próprio nativo opera com a compreensão de forma parcial. Em decorrência deste fato, Brown e Yule (1983) propõem uma nova perspectiva para o ensino de LC. Para eles,

¹⁶ Sobre as práticas com LC, Vandergrift (1999, p.168) afirma que: *listening comprehension is anything but a passive activity*.

¹⁷ Para Brown e Yule (1983, p.57) *the distinction between 'literal meaning' and speaker's intended meaning must be kept in mind when the notion of listening comprehension is considered. It is absurd to think that speakers will present, in words, everything they intend to communicate*.

[...] o objeto de um exercício de *listening comprehension* deveria levar o aluno a uma razoável compreensão, e não processar cada palavra, e não tentar compreender todo o significado literal da sentença, que em princípio, é uma tarefa impossível (BROWN; YULE, 1983, p.57).¹⁸

Para os autores, o objetivo do LC não se relaciona à repetição do texto ouvido, mas à sua interpretação, por meio do contexto onde o mesmo ocorre. Inegavelmente, muitas pesquisas têm surgido sobre o ensino de LC. As novas metodologias, entretanto, focalizam o uso de material autêntico e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

5 Uso de material didático no *listening comprehension*

Em um artigo sobre o ensino de LC, Snow e Perkins (1979) apontam que a habilidade de LC ainda é tratada com superficialidade na área de ensino de inglês como L2, posto que há pouca pesquisa e pouco material publicado. Dois aspectos contribuem para este quadro: 1) o pouco entendimento sobre a habilidade de *listening*; 2) e a concepção de que ao viver num país estrangeiro, o aprendiz assimilaria toda a compreensão necessária. Para eles, há razões históricas que originaram este quadro: com a abordagem Audio-lingual¹⁹, os aprendizes eram habituados a produzir as formas da linguagem ao invés de aprendê-las. Assim, com a noção de que aprender a língua no método áudio-lingual significava produzi-la ativamente, a habilidade de LC enquanto prática receptiva, não deveria ser ensinada. Este artigo foi escrito em 1979. Observa-se doravante quais os aspectos do LC que foram progressivamente mudando, através do uso de matérias e abordagens de ensino.

Outra implicação sobre o ensino de LC é quanto ao uso de material autêntico e não autêntico. Field (1998) analisa as diferenças e os resultados metodológicos entre o uso de materiais dessa natureza. O autor manifesta sobre os objetivos do LC na sala de aula, afirmando que: *as atividades de sala de aula precisam levar em conta a verdadeira natureza do listening da vida real, em que o entendimento é parcial e a inferência é crucial.*²⁰ (FIELD,

¹⁸ [...] the aim of a listening comprehension exercise should be for the student to arrive successfully at a reasonable interpretation, and not process every word, and not to try to work out all that is involved in the literal meaning of the utterance, since that is, in principle, an impossible task (BROWN; YULE, 1983, p.57).

¹⁹ Leffa (1988, p.219-220) descreve as premissas da abordagem audiolingual. Sobre algumas dessas premissas pode-se afirmar que: *Língua é fala e não escrita, a implicação pedagógica dessa premissa era que o aluno devia primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever. Língua é um conjunto de hábitos, a língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercício de repetição. Ensine a língua não sobre a língua, a premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitação ou explicação de regras.*

²⁰ Segundo Field (1998, p.110) *classroom activities need to take account of the true nature of real –life L2 listening, where understanding is partial, and inferencing is crucial.*

1998, p.110). Para muitos autores, o uso de material autêntico e não autêntico nas atividades de LC produz resultados diferenciados. Por material autêntico entende-se o uso de modelos de linguagem tal como praticados em contextos reais de comunicação. Por material não autêntico entende-se todo material escrito especialmente para aprendizes de línguas. Segundo Harmer (1991), o material não autêntico tende a ser artificial, com foco na estrutura, e sem funcionalidade para a vida real. O diálogo a seguir ilustra claramente o pensamento de Harmer (1991, p.185)

John: How long have you been collecting butterflies?
Mary: I´ve been collecting them since I entered secondary school.
John: How many butterflies have you collected?
Mary: I´ve collected about four hundred foreign ones.
John: Are there any rare ones among them?
Mary: Yes, there are some. I got them in Thailand.
John: My hobby is playing football.
Mary: How long have you been playing it?
John: I´ve been playing it since last year. I can play it pretty well now.
Mary: Another hobby of mine is cooking.
John: Will you cook me a meal?
Mary: Yes, of course.

Figura 1 - Representação de um diálogo.

Para Harmer (1991), a linguagem usada no diálogo é artificial pelas seguintes razões: a) ambos os falantes usam sentenças perfeitamente construídas; b) a mesma estrutura gramatical é usada tanto na pergunta quanto na resposta. Este é um recurso utilizado para o ensino de estrutura. Assim, a utilização desse modelo de linguagem em nada contribui para a compreensão oral.

Quanto ao uso de material autêntico ou não autêntico para as práticas de LC, há autores que têm opiniões diferentes. Hadley (1993) afirma que certos autores aprovam, ou não aprovam, o uso de material autêntico, a partir do nível de proficiência do aprendiz. Outros consideram o uso de material autêntico, para aprendizes iniciantes, uma experiência frustrante, em virtude da dificuldade de compreensão. Outros, ainda, afirmam que expor o aprendiz a formas autênticas da linguagem significa evitar o choque quando em contato com o mundo real.

Segundo Nunan (1999), há duas razões importantes, em virtude das quais os aprendizes devem ser expostos a textos autênticos: primeiro, o texto de LC quando não autêntico possui mais características da linguagem escrita do que propriamente da linguagem oral, uma vez que são eliminados os falsos começos, as lacunas, hesitações, reformulações, redundâncias, mudanças de assunto, enquanto características da oralidade. Segundo, na vida real a compreensão não é comumente facilitada através de pedidos de repetição, velocidade da fala etc. Desse modo, o uso de fontes autênticas conduz os aprendizes a um crescente interesse e a uma maior variedade de temas, aspectos que tornam a aprendizagem mais significativa.

Para Field (1998) a grande diferença entre o uso de texto autêntico e não autêntico encontra-se no ritmo do discurso e nas demais características conversacionais. Ele sugere ainda que a maneira de preparar o aprendiz iniciante para o LC autêntico é expô-lo sistematicamente a pequenas seções de textos autênticos, e, em seguida, solicitar a escrita do texto compreendido.

Outra questão que envolve o uso de material didático é quanto ao uso exclusivo de fitas cassetes para as práticas de LC. A forma como a atividade é praticada quase sempre leva o aprendiz ao desespero e ao fracasso. O texto a ser ouvido é passado mais de uma vez, para que o aprendiz possa dele extrair vários tipos de informações. Muitas vezes, o aprendiz não sabe realmente que informação deve localizar a fim de responder satisfatoriamente à atividade requisitada. Field (1998) conclui recomendando que a atividade de LC seja praticada a partir de objetivos claros, como por exemplo: a) ouvir e ver o contexto das falas através de imagens de vídeos; b) ouvir para confirmar expectativas; c) ouvir para extrair informações específicas; d) ouvir para desenvolver atividades comunicativas; e) ouvir para o entendimento geral; f) ouvir para compreender detalhes.

Kellerman (1990) também vê o uso de fita cassete como recurso pouco apropriado para o desenvolvimento do *listening*, pela falta de acompanhamento dos movimentos cinestésicos por parte do ouvinte. Estes movimentos são parte integrante da compreensão. Por isso, sugere que os professores deveriam estar informados sobre a importância dos referidos movimentos para a compreensão da linguagem oral. Desse modo, estudos dessa natureza deveriam ser incluídos aos processos de aprendizagem de línguas.

Ao se estudar os efeitos do uso de fita cassete nas práticas com LC, principalmente para o aprendiz iniciante, Ur (1984, p.23) aponta duas grandes desvantagens:

Primeiro, o discurso autêntico utilizado em gravações não é gradual e a linguagem é difícil, sendo apropriado para níveis mais elevados. Segundo, quem ouve gravações com falas naturais sabe o quanto é difícil compreendê-las; sem ver o falante é muito difícil até mesmo para o nativo compreender as falas.²¹

Todavia, Ur (1984) afirma que o uso de vídeo é mais apropriado, pois o aprendiz pode, através das imagens, ter acesso a pistas contextuais que facilitam a compreensão. Quanto a autenticidade das falas apresentadas em fitas, há uma ressalva em relação ao sentido de ser autêntico, pois sempre haverá tensão na fala dos participantes que gravam suas falas com propósitos determinados. O material adequado seria aquele cuja dificuldade correspondesse ao nível da habilidade e necessidades do aprendiz, dentro de um padrão mais próximo da autenticidade. Desse modo, a autora afirma que o aproveitamento do aprendiz é melhor quando: *os estudantes aprendem melhor a ouvir o discurso que, quando não completamente autêntico, seja uma aproximação do mundo real, e que seja planejado, levando em consideração o nível da habilidade do aprendiz e suas dificuldades particulares.* (UR, 1984, p.24).²²

Ur (1984), ainda postula que o material pode ser gradativamente apresentado pelo professor através de leituras com ritmo e pronúncia naturais. Para isso, tanto o professor nativo e não nativo são capazes de desenvolver trabalhos de tal natureza, pois a espontaneidade da fala é mais importante que a precisão. Para a autora

Esponaneidade é mais importante que precisão, e os alunos que aprendem com o falante nativo não parecem adquirir necessariamente sotaque melhor do que aqueles que aprendem como não nativos. Qualquer professor com conhecimento razoável de inglês pode improvisar testes (caso contrário tal professor não está apto a ensinar) e através de um esforço consciente tornar tais testes uma prática frequente (UR, 1984, p.24).²³

Field (1998, p.110) descreve um quadro comparativo, com a finalidade de mostrar e discutir as mudanças de perspectiva no uso de material com LC.

²¹ Ur (1984, p.23): First, being authentic the speech used in such recordings is ungraded and the language is often very difficult, suitable only for the highest levels. Second, anyone who has listened to recordings of natural conversation knows how difficult they are to understand; without seeing the speakers it is very hard even for a native listener to disentangle the thread of the discourse.

²² Para Ur (1984, p.24), *students may learn best from listening to speech which, while not entirely authentic, is an approximation to the real thing, and is planned to take into account the learner's level of ability and particular difficulties.*

²³ *Spontaneity is far more important than accuracy; and in any case, students who learn from native English speakers do not necessarily seem to acquire noticeably better accents than those who learn from non-natives. Any teacher with a reasonable command of English can improvise testing material in the class room (if she cannot, she should not be teaching English anyway), and should make a conscious effort to do so as often as possible* (UR, 1984, p.24).

In the late 1960s and early 1970s.	A present-day listening
- pre-teaching of new vocabulary;	- pre-listening (for context and motivation)
- extensive listening = questions about general context;	- extensive listening = questions to establish the situations
- intensive listening = detailed questions;	- pre-set questions or pre-set task;
- examination of vocabulary and/or exponents of grammar;	- extensive listening;
- use of play and repeat / play and predict/recall words.	- review of questions or task;
	- inferring new vocabulary / examination of functional language.

Figura 2 - Listening Comprehension Lessons.

Field (1998) considera que a metodologia aprimorou nos seguintes aspectos: a) a habilidade de ouvir tem prioridade sobre detalhes do conteúdo da linguagem; b) o *listening* se assemelha aos modelos de linguagem da vida real, fato que permite ao aprendiz inferir sobre o significado das palavras; c) a importância da motivação. Mesmo com estes avanços, o autor considera a metodologia atual de ensino de LC como um momento de “prática” e não de ensino. Então, o modelo exposto não é capaz de ajudar o aprendiz a vencer as dificuldades de compreensão, pois o LC é visto como um produto e não como um processo. Interpretar o LC como um processo significa analisar, através dos erros dos aprendizes, que ajustes são necessários para ajudá-los a melhorar a compreensão. Para alguns autores, a exemplo de Vandregirft (1999), os ajustes referem-se às estratégias de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem de língua são todos os mecanismos cognitivos desenvolvidos pelo aprendiz para compreender a linguagem (cf. NUNAN, 1999).

Há autores que defendem a eficácia do uso de estratégias de aprendizagem de LC, há outros que não. O'Malley e Chamot (1990), por exemplo, desenvolveram a luz da teoria cognitiva atividades que viabilizam o aprendizado de línguas, através de três categorias de estratégias: metacognitivas, cognitivas e sociais/afetivas. Estratégias metacognitivas relacionam-se ao desempenho de uma função executiva para o aprendiz. Por exemplo, quando o aprendiz decide sobre o planejamento do seu aprendizado (qual a melhor maneira de desenvolver e sistematizar o seu estudo, sua auto-avaliação verificar a compreensão após o término de uma atividade), a monitoração de compreensão ou produção de seu próprio trabalho (concentrar-se em palavras chaves de um texto). As estratégias cognitivas implicam na manipulação direta ou na transformação do material de aprendizagem, como por exemplo, inferência contextual de um texto oral. As estratégias sociais/afetivas representam um grupo mais diversificado que abrange tanto a interação com outra pessoa, quanto ao controle afetivo.

Vandergrift (1999) defende que a aprendizagem de estratégias é um recurso eficaz para o aprendiz, porque funciona como caminho seguro para o aprendizado de línguas. O uso de estratégias no LC torna textos autênticos mais acessíveis nos estágios iniciais da aprendizagem. Porém o autor enfatiza a importância do papel do professor no desenvolvimento e na sistematização das estratégias. Segundo Vandergrift (1999, p.176)

[...] o processo de desenvolvimento de estratégias eficazes de compreensão é melhor alcançado quando os professores fornecem aos estudantes muitas oportunidades para a prática do *listening*, fora das avaliações. Frequentemente os professores apenas usam as habilidades de *listening* que conduzem à ansiedade e apreensão.²⁴

Através do desenvolvimento de estratégias de compreensão nos estágios iniciais da aprendizagem, o aprendiz pode experimentar a sensação de sucesso ao aprender a língua, assim como a eliminar toda a tensão e ansiedade que envolvem a produção oral nos estágios iniciais da aprendizagem. No entanto, o trabalho com estratégias deve ser ensinado, a fim de que o aprendiz possa, gradualmente, desenvolver e sistematizar o seu aprendizado (cf. VANDERGRIFT, 1999).

Para outros autores, estratégias de compreensão não podem ser ensinadas. Ridway (2000), por exemplo, questiona o processo consciente e inconsciente a partir do qual as estratégias são definidas. Enquanto entidades psicológicas, as estratégias são vistas pelo autor como um mecanismo que pode variar de indivíduo para indivíduo. Outro argumento é que a atividade de ouvir e compreender uma LE envolve mecanismos de alta complexidade cognitiva. Sendo assim, como as estratégias, enquanto processos conscientes, podem ser ensinadas? Outro ponto apresentado situa-se na transferência de estratégias de leitura para estratégia de compreensão oral. Esse tipo de transferência é um procedimento comum nas práticas de ensino de LE, uma vez que tanto a compreensão oral como as leituras são consideradas atividades receptivas, como tratado anteriormente. Assim, postula Ridway que tal transferência não é viável em virtude das diferenças entre texto oral e texto escrito. Por exemplo, quando ouvimos um texto, não há tempo nem capacidade mental para buscarmos conscientemente trechos desconhecidos. A leitura permite o uso recorrente de material extra, auxiliares da compreensão. A atividade de LC não pode ser fragmentada em estratégias, passíveis de serem ensinadas porque a mesma, enquanto processo interativo e inconsciente,

²⁴ Vandergrift (1999, p.176): [...] process of developing useful listening strategies is best achieved when teachers provide students with abundant opportunities for listening practice outside of evaluation. Too often teachers only use listening abilities of their students, which leads to anxiety and apprehension.

não pode ser interrompido para a inserção e uso de estratégias conscientes (cf. RIDWAY, 2000).

Considerando que o uso de estratégias sócio/afetivas são mecanismos de aprendizagem desenvolvidos conjuntamente, tais mecanismos podem representar um recurso importante para o desenvolvimento da compreensão, pois ajuda o aprendiz a reduzir o medo de fracassar e a ansiedade, além de ajudá-lo a sentir-se mais confortável ao saber que a compreensão será construída conjuntamente. Essas estratégias podem ser desenvolvidas através de atividades em grupo sobre a compreensão de um texto ouvido, questionamentos para se obter esclarecimentos ou exemplos. Quando o professor apresenta um texto oral utilizando ajustamentos lingüísticos e interacionais, ele, primeiramente, deve saber quais são as limitações de conhecimento dos alunos sobre a língua, e, então, deve criar mecanismos para ajudar o aprendiz. Agindo desse modo, ele adota os dois princípios apresentados por Krashen (1982): a hipótese do *input* e a do filtro afetivo. O primeiro princípio ocorre quando ele, através de uma linguagem compreensível, ajuda o aprendiz a sair do estágio lingüístico em que se encontra, para um nível mais elevado, ou seja, quando o aprendiz move do estágio atual “i” para “+1”. Como discutido anteriormente, esse é o princípio básico postulado por Krashen (1982) sobre a maneira como os seres humanos adquirem a linguagem, concretizada apenas quando a mensagem é assimilada através do *input* compreensível. O segundo princípio ocorre quando, o professor, ao tornar a mensagem compreensível evita que o aprendiz desenvolva desordens de natureza emocional, aspectos negativos para a sua aprendizagem. Nesse sentido, quando o professor utiliza recursos como ajustamento lingüístico, linguagem simplificada, uso de expressões corporais, etc, ele faz uso de estratégias de aprendizagem.

Entretanto, nem todos os autores concordam com o ensino de estratégias para compreensão oral. Alguns entendem que as atividades de LC são passíveis de serem ensinadas, pelo menos nos estágios iniciais da aprendizagem. Neste caso, o professor desempenha um papel fundamental para a prática das referidas atividades.

6 O papel do professor durante as atividades de *listening*

Feyten (1991, p.174), após complexa revisão da literatura sobre o ensino de *listening*, afirma que a atividade de ouvir é a mais complexa de todos os processos de aprendizagem, pois mais de 45% de todo o nosso tempo na comunicação é voltado para a atividade de ouvir; a fala ocupa 30%; a leitura 16%; e a escrita 9%. Para o autor, considerando o aprendizado de

L2, o tempo dispensado às atividades de *listening* deve ser ainda bem maior. Por esta razão, autores como Rivers (1968) e, Larsen-Freeman e Long (1991) defendem que as práticas com LC devem ser ensinadas a fim de levar o aprendiz a acostumar-se com os padrões sonoros e estruturais da LE. Nessa perspectiva, autores como Harmer (1991) e Rivers (1968) defendem o ensino de LC. Para Harmer (1991) o professor não tem apenas o dever de ensinar as habilidades receptivas (ouvir e ler), mas, a responsabilidade de despertar no aprendiz desejos e expectativas em ouvir e ler, porque ninguém ouve ou lê sem propósitos específicos. Para Harmer (1991, p.188)

Não conseguiremos levar os estudantes interagirem adequadamente com os recursos orais a menos que certificamos que seus desejos de ler ou ouvir foram despertados. Especialmente quando o conteúdo não parece atrativo para eles, temos a responsabilidade de levar os estudantes a terem interesses e encorajá-los a lidar com o texto com antecipação positiva.²⁵

Segundo Vandergrift (1999), o LC deve ser antecedido por um conjunto de atividades denominado *pre-listening activities*, cujo objetivo é preparar o aprendiz para o texto que irá ouvir, encorajando-o a tornar consciente toda informação sobre o assunto a ser apresentado. Outros autores também defendem o uso extensivo do *pre-listening*. Ur (1984), por exemplo, postula que o ato de ouvir e compreender depende em grande parte das expectativas e propósitos individuais. Ao ouvir, existe uma idéia, ou algum conceito sobre aquilo que se ouve. Portanto, a expectativa em ouvir e compreender algo está relacionado aos propósitos individuais de cada um. Nas falas cotidianas, há uma motivação implícita em cada indivíduo, fator que o leva a ouvir determinada mensagem. Por exemplo, ouvir um noticiário se traduz como o desejo de saber o que está acontecendo no mundo, ouvir a uma palestra significa conhecer ou aprofundar as informações sobre dado assunto, e assim sucessivamente. Desse modo, o desejo e a motivação em ouvir determinado assunto é o que leva o processo da compreensão a desencadear-se. Se tais condições, bem como o desejo e a motivação não estão implícitos no indivíduo, dificilmente o que é ouvido poderá ser compreendido. Daí, Ur (1984) afirmar que existe uma associação entre as expectativas e propósitos do ouvinte por um lado, e a compreensão por outro. Segundo a autora:

²⁵ Harmer (1991, p.188): *We will not get students to interact properly with spoken material unless we ensure that their desire to read or listen has been awakened. Especially where the subject matter of the text may not be immediately appealing to them we have the responsibility to make students interested and to encourage them to tackle the text with positive anticipation.*

O discurso oral que corresponde ao que o ouvinte espera e precisa ouvir é muito mais perceptível e compreensível do que o discurso que não é esperado, irrelevante ou desnecessário. Então seria uma boa idéia quando apresentar uma passagem de *listening*, em sala, fornecer aos alunos alguma informação sobre o contexto, a situação e o falante(s) antes que eles comecem o *listening* (UR, 1984, p.4).²⁶

Harmer (1991) também afirma que parte do trabalho do professor é treinar o aprendiz a concentrar-se na informação principal, caso contrário, o fato de desconhecer o texto ouvido e a expectativa de compreender todos os detalhes podem levá-lo à frustração.

Como apresentado no “item 2” desta dissertação, no contexto da sala de aula, o professor tem a função de tornar as atividades de LE acessíveis aos aprendizes através de informações compreensíveis. Para Carione (1988, p.59), o professor de LE tem uma função específica: *a qualidade fundamental de um professor é a habilidade de dar a seus alunos uma maior quantidade de input compreensível, dentro de sua competência na língua que visa ‘ensinar.’* Carione (1988, p.59-60) acrescenta ainda que para o *input* se tornar compreensível é necessário:

- a) Falar mais devagar, articulando melhor cada palavra, o que ajuda a quem está aprendendo a identificar os limites das palavras e permite mais tempo para que o adquirente processe as informações transmitidas;
- b) usar palavras mais comuns, mais freqüentes, evitar usar expressões idiomáticas ou gírias, visando a quantidade de *input* compreensível;
- c) usar estruturas sintáticas mais simples, sentenças mais curtas.

Essas regras de conduta lingüística, afirma, porém, Carione (1988), são determinadas mesmo de forma inconsciente entre alunos e professores, a partir das necessidades reais de comunicação. Por outro lado, isso não quer dizer que o professor deva utilizar uma linguagem “infantil” com seus alunos.

Para alguns autores o LC deve ser ensinado. Já para outros, as práticas tradicionais com LC são vistas como um processo injusto. Brown e Yule (1983) afirmam que se a habilidade de compreender a língua oral não é naturalmente adquirida, parece óbvio ensiná-la. A questão principal desta discussão é que a língua nos modelos tradicionais de ensino não é ensinada, mas testada: a fita cassete é tocada duas vezes e o aprendiz deve reter todas as informações exatamente como apresentadas no texto, para, em seguida, serem cobradas em forma de questões de múltipla escolha. Nesse sentido, os autores consideram tais práticas como injustas, uma vez que até mesmo o nativo compreende o sentido das palavras e não o

²⁶ *Heard discourse which corresponds closely to what the listener expects and need to hear is far more likely to be perceived and understood than that which is unexpected, irrelevant or unhelpful. Thus it would seem a good idea when present listening passage in class to give the students some information about the content, situation and speaker (s) before they actually start listening* (UR, 1984, p.4).

significado estrito das mesmas. O objetivo do LC deve ser, portanto, o de levar o aprendiz a uma interpretação razoável do texto ouvido e não à memorização de cada palavra.

Para Rivers (1968), o ensino de LC envolve dois níveis de atividade, os quais precisam ser ensinados: o nível de reconhecimento e o nível de seleção. O primeiro envolve a identificação de palavras e frases em suas estruturas interrelacionais. O segundo implica em retirar da comunicação os elementos que expressam o propósito do falante com os objetivos de quem ouve a mensagem. O aprendiz deve ser treinado no nível de reconhecimento, desde a primeira lição. Para isso, o professor deve ensinar a imediata apreensão dos segmentos dos sons e não a retenção de longos períodos. Através da familiaridade, o aprendiz passaria a reconhecer e a suprir rapidamente os itens da comunicação que são irrelevantes ou redundantes à sua compreensão. A autora, também acrescenta que o aprendiz deve ser ensinado a não concentrar sua atenção em todos os constituintes do texto, com a mesma intensidade. No quadro geral do ensino das habilidades em LE, o LC torna-se a área mais crítica, pois o professor, não raras vezes, subestima as dificuldades de compreensão dos aprendizes.

Para Rivres (1968), em virtude de todas as dificuldades do ensino de LC, essa área foi por muito tempo negligenciada. Somente após os estudos sobre o *input* e sua relevância na aquisição de L2, os trabalhos com LC foram aprofundados. Nas duas últimas décadas, as abordagens de ensino comunicativo de língua deram ao LC uma posição de destaque: a aquisição da linguagem é baseada no que ouvimos e entendemos. Por isso, os métodos de ensino de língua que apareceram nas últimas décadas, tais como TPR, *Silent Way*, *Community Language Learning*, *Suggestopedia*, e *Natural Approach* compartilharam o mesmo objetivo comum: a competência comunicativa. Em todos estes métodos a habilidade de ouvir tem prioridade sobre a habilidade de falar, e, assim, as atividades com LC passaram a ocupar lugar de destaque (cf. FEYTEN, 1991).

Para Dunkel (1986), o objetivo do desenvolvimento da competência comunicativa e da fluência oral é alcançada se o LC preceder a produção oral. Para a autora: *em outras palavras, a chave para alcançar a proficiência na fala está no desenvolvimento da proficiência em listening comprehension.*²⁷ (DUNKEL, 1986, p.100).

Por outro lado, como afirma Zhao (1997), embora haja uma série de recursos tecnológicos e metodológicos que facilitam o trabalho com LC, principalmente através do uso

²⁷ Segundo Dunkel (1986, p.100) *In other words, the key to achieving proficiency in speaking is developing proficiency in listening comprehension.*

de material autêntico, o grande desafio para educadores ainda está em como torná-los compreensíveis para o aprendiz.

Lucas (1998) aponta que o descaso com LC é fruto das *lacunas em nossa formação de professores*. Segundo seu ponto de vista, além da falta de preparo para o trabalho com *listening* em sala, os exercícios de LC ainda estão fortemente relacionados ao tradicional circuito da comunicação. Segundo Lucas (1998, p.108)

Em síntese, pode-se afirmar que o fracasso da prática tradicional de exercícios de compreensão oral se calca numa metáfora antiga, associada ao processo de compreensão em comunicação verbal, segundo a qual haveria um emissor, um receptor e uma mensagem perfeitamente 'transmissível' de um para o outro, salvo ruídos na comunicação.

Lucas (1998) entende a compreensão oral como um processo lento a ser adquirido. Por isso os professores não devem exigir que os aprendizes compreendam integralmente o texto ouvido. De um modo geral, há muitos educadores e pesquisadores engajados no trabalho em tornar o LC um processo eficaz de aprendizagem de língua. Kellerman (1990), por exemplo, manifesta grande preocupação quanto à falta de informações visuais durante o processo de ouvir/compreender. Tais informações estão relacionadas ao ambiente físico, às pistas contextuais que envolvem os atos de fala, os movimentos cinestésicos etc. A autora observa que, de um modo geral, as pesquisas sobre LC estão relacionadas apenas ao ato de ouvir. A falta de informação visual torna a percepção de alguns sons difíceis de serem entendidos pelo aprendiz iniciante. O professor, portanto, pode viabilizar a compreensão do aprendiz por meio de inúmeros recursos visuais, o que torna o ato de ouvir um processo interativo, e por conseguinte, mais real.

Brown (1986) também aponta outro problema na formação do professor, em relação aos critérios de avaliação do LC: o foco é apenas o erro, ou o acerto. Em se tratando do erro, geralmente, o professor não é capaz de fornecer ao aprendiz condições necessárias para que ele melhore o seu desempenho. As práticas com LC limitam-se apenas a testes de compreensão, e não a ensino. Por isso, torna-se impossível para o professor entender porque alguns alunos são bem sucedidos nesta área, enquanto outros, não. Segundo Brown (1986, p.286): *infelizmente nós não temos nenhuma análise do que leva alguns aprendizes a*

*aprender enquanto os outros fracassam. Enquanto não tivermos algum diagnóstico, o professor apenas continua a testar compreensão e não a ensiná-la.*²⁸ (grifo nosso).

Sem assumir um procedimento de investigação sobre os problemas originários do fracasso do aprendiz, nenhum avanço sério será feito na área de LC. Como é difícil penetrar na mente do ouvinte para saber, de fato, como a compreensão ocorre, o professor pode através da observação de fatores externos tentar compreender como a dificuldade do aprendiz se manifesta. As dificuldades do aprendiz podem ser explicitadas a partir dos problemas de compreensão entre o ouvinte, texto e contexto. Assim, nenhuma discussão séria sobre LC pode ser principiada, sem levar em consideração o papel do ouvinte (cf. BROWN, 1986; LONG, 1985; PICA e outros, 1987).

7 Listening comprehension enquanto processo interativo

Muitos trabalhos sobre LC, dentro da pedagogia de L2, estão relacionados aos tipos de atividades e a maneira como os participantes se interagem através dos processos discursivos. Estudos sobre a modificação do *input* tem sido estabelecido através de vários estudos, sobre discursos utilizados por falantes nativos e não nativos. Esses estudos são conhecidos como *foreigner-talk studies*, que de acordo com Ellis (1994) esse modo de fala é utilizado por nativos quando em processos de comunicação com estrangeiros, e possui peculiaridades da fala destinadas a crianças. Considerando que o aprendiz seja um adulto, o *foreigner-talk* possui a característica essencial da fala estrangeira ser caracterizada por modificadores que viabilizem a compreensão para facilitar a comunicação. A fala destinada a criança, por outro lado, é caracterizada por comandos e direcionamentos de comportamento. Nesse caso, há o uso mais abundante de expressões imperativas.

Os estudos sobre a modificação do ambiente lingüístico para a aquisição da linguagem são caracterizados pela interação entre falante nativo e aprendiz, no qual ambas as partes modificam e reestruturam a interação para chegarem a um entendimento mútuo. Esse tipo de prática não é muito comum em ambiente de ensino, ambiente no qual o professor tem a forte tendência de controlar as falas. Entretanto, esse quadro vai mudando, mesmo que lentamente, pois é cada vez mais crescente o surgimento de metodologias que buscam o aprendizado através do uso de jogos conversacionais, peças, atividades em grupo etc.

²⁸ Segundo Brown (1986, p.286): *unfortunalely, we do not have any analysis of what it is that they are learning which the other students, in varying degrees are failing to learn. Until we have some diagnostic procedures, the teacher can only continue to test comprehension not to teach it.*

Essa linha de estudo sobre a comparação entre *input* e interação já foi desenvolvida por Chaudron (1983, 1985) e Long (1985) que comprovaram que o *input* lingüístico modificado é melhor compreendido. Segundo Pica e outros (1987), tanto Long quanto Hatch apresentam uma teoria atual sobre o papel da interação na aquisição da linguagem. Eles propõem que:

É no curso da interação que aprendizes e seus interlocutores negociam o significado da mensagem ao modificarem e reestruturarem suas interações para alcançarem compreensão mútua. Como resultado dessa negociação, aprendizes compreendem palavras e estruturas gramaticais que estão além dos seus níveis atuais de competência, incorporando-as a suas próprias produções. Então se a compreensão do *input* é uma condição necessária para a bem sucedida aquisição de segunda língua, a interação, ou conto Long tem afirmado mais especificamente, a modificação interacional, é o mecanismo que causa a compreensão (PICA e outros, 1987, p.740-741).²⁹

Para Long (1985), a aquisição da linguagem é promovida quando na conversação ocorrem modificações e ajustamentos interacionais. O modelo de interação descrito por Long (1985) foi apresentado na Introdução desta dissertação. Muitos estudos realizados por este autor têm por objetivo mostrar que os aprendizes em pequenos grupos, e sem a presença do professor se engajam em processos interativos modificados³⁰; fator que desencadeia a aquisição da linguagem. Os modificadores conversacionais como a repetição, verificação da compreensão e expansão são facilitadores da compreensão entre falante e ouvinte. Estes processos são eficazes na presença do ouvinte, ou seja, os ajustamentos interacionais ocorrem na medida em que há incompreensão explícita por parte daquele que não compreende a mensagem.

Pica e Doughty (1985) também apresentam trabalhos sobre o papel da negociação para a compreensão. A negociação decorre de dois processos: a) aquele que não compreende pede esclarecimento sobre as partes do texto não compreendido; b) o falante repete através de reformulação o que não foi compreendido. Os processos de elaboração lingüística são cruciais para a compreensão. Como resultado de trabalho com pequenos grupos, sem a presença do professor, as autoras obtiveram os seguintes resultados: *nas atividades em grupos, a ausência*

²⁹ *is that in the course of interaction, learners and their interlocutors negotiate the meaning of messages by modifying and restructuring their interaction in order to reach mutual understanding. As a result of this negotiation, learners come to comprehend words and grammatical structures beyond their current level of competence and ultimately incorporate them in their own production. Thus if comprehension of input is a necessary condition for successful second language acquisition then interaction, or as Long has claimed more specifically, interactional modification, is the mechanism that brings about that comprehension (PICA e outros, 1987, p.740-741).*

³⁰ Segundo Nunan (1999, p.52) interação modificada *refers to those instances during an interaction when the speaker alters the form in which his or her language is encoded in order to make it more comprehensible.*

do professor como autoridade e líder permitiria uma variedade de atos retóricos e trocas interpessoais (PICA; DOUGHTY, 1985, p.118).³¹

Para Anderson e Lynch (1988) a atividade de *listening* é um processo essencialmente integrativo, e só conhece as dificuldades e importância inerentes a essa habilidade, aquele indivíduo que, com limitada proficiência, é exposto ao ambiente lingüístico de uma LE. Em detrimento da importância desta habilidade para os processos de aquisição da linguagem, os autores afirmam a necessidade de mudança nos trabalhos com LC: *o ouvinte não é meramente receptivo ou passivo*. (ANDERSON; LYNCH, 1988, p.3). O ato da compreensão não é algo que acontece apenas porque o falante diz alguma coisa. O ouvinte é parte fundamental da fala do enunciador, porque ao ouvir, o ouvinte ativa uma série de conhecimentos pré-existentes para tenta entender o que o falante quer dizer.

Anderson e Lynch (1988) entendem que o ato de ouvir/compreender tem a mesma importância da habilidade de falar, no desenvolvimento dos processos comunicativos, porque ninguém comunica face-a-face, caso não desenvolva, na mesma dimensão, as duas habilidades. Assim os autores consideram que:³² *A produção é inútil quando não somos capazes de responder aos questionamentos originados pelos nossos interlocutores* (ANDERSON; LYNCH, 1988, p.4). Portanto, eles enfatizam a importância do treinamento suficiente do aprendiz em atividades que enfocam a troca de informações.

Ao desenvolver a teoria do *input*, tratada na introdução desta dissertação, Krashen (1982) afirma que o *input* só transforma-se em *intake* quando a informação é compreendida. Assim, o ajustamento lingüístico, pelo menos nos estágios iniciais da aprendizagem torna-se necessário. Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), o ajustamento lingüístico não significa facilitar a compreensão através da apresentação de estruturas simples, cognatos e estruturas não complexas. Tal comportamento em nada contribuirá para integrar o aprendiz ao mundo real da comunicação. Ao contrário, o ajustamento lingüístico significa ajudar o aprendiz a compreender a mensagem através de todos os mecanismos disponíveis, tais como desenhos, gestos, movimentos corporais, objetos etc, sem negar-lhe o acesso a novas estruturas.

Uma das maiores preocupações de professores e pesquisadores na área de ensino de línguas tem sido o de encontrar mecanismos que levam o aprendiz a internalizar a LE. Por isso, importantes estudos na área de aquisição do *input* compreensível têm sido realizados.

³¹ Segundo Pica e Doughty (1985) *In the group activity, the absence of the teacher as authority and leader would also allow for a variety of rhetorical acts an interpersonal exchanges*.

³² Para Anderson e Lynch (1988, p.4) *Producing is useless if we are unable to respond to the reply that is generated from our interlocutor*.

Cabrera e Martinez (2001), por exemplo, apresentam um importante estudo sobre textos, apresentados para aprendizes de LE, com ajustamento lingüístico e interacional e texto apresentado apenas com ajustamento lingüístico. Por ajustamento lingüístico, os autores entendem como sendo a simplificação do *input* através de sentenças reduzidas, uso restrito de orações subordinadas, uso de poucas palavras, entonação exagerada etc. Por ajustamento interacional entende-se o uso de gestos repetições, verificação de compreensão (CABRERA; MARTINEZ, 2001, p.281). No resultado do estudo, os textos apresentados com ajustamento lingüístico e interacional foram bem mais compreendido pelos aprendizes.

Todavia, Lightbown e Spada (1999) sublinham que muitas pesquisas têm evidenciado como o ajustamento conversacional auxilia a compreensão. Tais pesquisas têm demonstrado que a interação afeta a compreensão em um contexto imediato. Torna-se necessário haver mais pesquisas que mostrem como a interação afeta a compreensão a longo prazo.

Acrescenta-se ainda que todas as discussões sobre o papel dos processos interativos para a compreensão estão relacionados ao modelo de ensino que interpreta a sala de aula para a aprendizagem de língua como um espaço social, em que cada indivíduo, com a ajuda do professor, precisa desenvolver mecanismos que o integre gradativamente aos processos comunicativos.

CAPÍTULO II: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

1 Descrição da metodologia

Considerando que este estudo tem por objetivo analisar o papel dos processos interativos na compreensão oral por aprendizes de inglês como LE, optou-se por adotar uma metodologia que leve em consideração parâmetros comparativos entre os níveis de compreensão de textos, a partir de leituras realizadas com e sem ajuste lingüístico e interacional. Desse modo, utilizou-se um paradigma interpretativista, que segundo Erickson (1986), a importância primordial desse tipo de pesquisa deve ser o contexto dos eventos sociais que envolvem os participantes, e, não necessariamente, os procedimentos adotados. Para tanto, a pesquisa interpretativista tem características essenciais. Segundo Erickson (1986, p.120) tais características são:

(a) a natureza da sala de aula enquanto ambiente social e culturalmente organizado para a aprendizagem, (b) a natureza do ensino como um, apenas um ambiente de aprendizagem reflexiva, e (c) a natureza (e conteúdo) dos perspectivas do professor e aprendizes como intrínsecas ao processo educacional.³³

Segundo Erickson (1986), tal parâmetro de pesquisa engloba uma série de abordagens - tais como o estudo de caso, o estudo etnográfico e a pesquisa qualitativa - que focalizam a análise e descrição dos aspectos cotidianos, com o objetivo de obter esclarecimentos sobre os significados dos eventos para os envolvidos na investigação. O referido autor salienta, também, que a pesquisa de caráter interpretativista pode, às vezes, submeter determinados dados a uma análise quantitativa enquanto recurso auxiliar. Assim, essa pesquisa em um dado momento utiliza-se da Análise de Variância *ANalysis Of VAriance between groups* (ANOVA), análise de variância entre grupos, com o objetivo de constatar empiricamente se os níveis de compreensão são diferentes a partir de leituras com e sem ajuste lingüístico e interacional. Esse estudo é investigado através de 03 (três) instrumentos: a) teste estatístico ANOVA, b) reconstrução da história ouvida c) questionário de auto-avaliação. Estes instrumentos foram os recursos utilizados para analisar os níveis de compreensão de cada

³³ Erickson (1986, p.120): (a) *the nature of classroom as socially and culturally organized environments for learning*, (b) *the nature of teaching as one, but only one, aspect of reflexive learning environment*, and (c) *the nature (and content) of the meaning-perspectives of teacher and learner as intrinsic to the educational process*.

aprendiz, e enquanto unidade de comparação e análise dos dados. A comparação se repete três vezes, considerando que cada etapa representa um texto, e cada texto é testado duas vezes a partir do seguinte critério:

Leitura Sem Ajuste Lingüístico e Interacional (LSALI)
Leitura Com Ajuste Lingüístico e Interacional (LCALI)

Figura 3 - Nomenclatura utilizada ao longo do estudo para a análise da compreensão.

Considerando que o objetivo desse trabalho foi o de obter o melhor entendimento sobre o papel dos processos interativos na compreensão de textos orais em LE, optou-se por utilizar a prática interativa da atividade de LC como instrumento essencial. Para tanto, usou-se alguns aspectos da taxonomia descrita por Anderson e Lynch (1988), sobre os componentes dinâmicos e interativos das atividades de LC através de exercícios pedagógicos, em que as atividades de *listening* são analisadas como práticas comunicativas, e utilizou-se também a taxonomia descrita por Pica e outros (1987) sobre o impacto da interação na compreensão. As referidas taxonomias foram desenvolvidas a partir de dois trabalhos intitulados: o trabalho dos primeiros autores, *Listening* cujo objetivo foi discutir e demonstrar em termos práticos através de exercícios como a compreensão da LE pode ser ensinada, por meio de atividades graduais que se aproximam ao máximo do contexto real. O segundo trabalho, *The Impact of Interaction on Comprehension* teve como objetivo mostrar dois contextos lingüísticos de apresentação do *input*, e seus efeitos sobre a compreensão de aprendizes de inglês como L2. No primeiro contexto são realizados ajustamentos lingüísticos, tais como; paráfrase, redundância, eliminação e simplificação de estruturas complexas e uso de vocabulário familiar. No segundo contexto o *input* é apresentado por meio da interação entre o professor, o falante nativo, e os aprendizes, em que ambas as partes buscam a compreensão por meio da interação. Concluiu-se, portanto, que o segundo contexto causou um impacto mais produtivo para a compreensão dos falantes porque mecanismos como a paráfrase, repetição, confirmação e perguntas para checar o entendimento causam no aprendiz a necessidade de modificar o *input* recebido em favor da compreensão.

2 Os participantes

O estudo compreendeu 25 (vinte e cinco) alunos regularmente matriculados no curso de Letras com inglês da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus, Caetité. Os textos

apresentados (ver Anexo A), no total de 03 (três), e a atividade de reconstrução dos textos e questionário de auto avaliação *corpus* aplicados para todos os participantes. Como o total de 03 (três) textos para um universo de 25 alunos seria um número muito extenso para compor um estudo qualitativo, em virtude da necessidade de descrever e analisar os dados individualmente, optou-se pela escolha de cinco participantes. É importante acrescentar que a escolha dos participantes obedeceu apenas um critério de seleção: os participantes foram aqueles que não estudaram inglês anteriormente em cursos de língua, ou seja, suas experiências eram as período escolar e da universidade. Exceto o referido critério, a escolha foi aleatória, com o cuidado apenas de selecionar o mesmo material produzido nas mesmas etapas de realização.

Todos os participantes, cujos nomes são representados pelas letras, A, B, C, D e E eram alunos do I semestre, estavam cursando a disciplina Básico I, enquanto primeira disciplina de língua inglesa do novo currículo. Foi realizado um questionário com o objetivo de conhecer a visão geral e experiências dos aprendizes na referida área (Anexo B).

Antes de apresentar informações gerais sobre os participantes é necessário enfatizar que o *corpus* produzido pelos participantes foi organizado em três etapas:

- a) Etapa I - compreensão da leitura com e sem ajuste lingüístico e interacional, através da apresentação dos textos I, II e III. Nessa etapa, o *corpus* foi analisado por meio de teste estatístico e análise qualitativa.
- b) Etapa II - análise da reconstrução dos textos ouvidos, por meio de teste estatístico e análise quantitativa.
- c) Etapa III - questionário de auto-avaliação.

ETAPA I, II e III: Texto I, II e III	ETAPA I, II e III: Texto I, II e III
Leitura sem ajuste lingüístico e interacional: LSALI (I), (II), (III)	Leitura com ajuste lingüístico e interacional: LCALI (I), (II), (III)
Aprendiz A	Aprendiz A
Aprendiz B	Aprendiz B
Aprendiz C	Aprendiz C
Aprendiz D	Aprendiz D
Aprendiz E	Aprendiz E

Figura 4 - Nomenclatura utilizada ao longo do estudo para os participantes.

Entretanto, para que o leitor dessa dissertação se familiarize com os participantes, serão apresentadas a seguir informações consideradas relevantes sobre cada um deles, levando

em consideração que cada etapa representa o trabalho de análise com os textos individualmente.

É importante observar que existe uma relação entre as linhas horizontais no quadro apresentado. A relação A-A, B-B, C-C, D-D, E-E não é meramente circunstancial pois os níveis de compreensão foram analisados e comparados com base no material produzido individualmente. Houve, em um segundo momento, a comparação do material produzido nas Etapas I e II para verificar se o nível de compreensão entre textos variou.

Segue abaixo uma breve descrição das experiências dos participantes na área de língua inglesa, obtida por meio dos questionários, realizados antes do período da coleta de dados.

Aprendiz A: Nunca estudou inglês anteriormente. Toda experiência que obteve foi proveniente do segundo grau. Frequentemente, utiliza práticas com LC, através de músicas.

Aprendiz B: Nunca estudou inglês anteriormente. Toda a experiência que obteve foi proveniente do segundo grau. Raramente pratica o inglês oral.

Aprendiz C: Nunca estudou inglês anteriormente. Toda a experiência que obteve foi proveniente do segundo grau. Só tem práticas com LC, na universidade.

Aprendiz D: Nunca estudou inglês anteriormente. Toda a experiência que obteve foi proveniente do segundo grau. Pratica o LC extra classe através de músicas.

Aprendiz E: Nunca estudou inglês anteriormente. Toda a experiência que obteve foi proveniente do segundo grau. Pratica o LC assistindo a filmes e ouvindo músicas.

2.1 A visão dos alunos sobre *Listening Comprehension*

Durante os primeiros contatos com os participantes foram aplicados questionários com o objetivo de conhecer inicialmente a concepção de aprendizes e professor sobre as prática de LC. Foi aplicado apenas um questionário para cada grupo.

As perguntas contidas no questionário, foram em número de 17. É importante mencionar, entretanto, que a natureza das perguntas não segue nenhum critério pré-estabelecido: procurou-se apenas focar como o aprendiz ativa sua compreensão por meio de atividades de LC, aspecto que foi parcialmente extraído de Brown (1994), ao considerar a relevância do LC nos processos de aprendizagem de língua. Desse modo, o questionário apresentado a seguir buscou coletar dados (figura 5).

Questionário aplicado para os informantes (aprendizes)

1. Na sua opinião, como uma língua estrangeira é aprendida?
2. Entre as habilidades de (ouvir, falar, ler e escrever), há uma que julga mais importante para o aprendizado da língua estrangeira?
() sim () não. Qual?
3. Justifique a resposta anterior.
4. Você tem facilidade em compreender o inglês falado?
() sim () não () mais ou menos
5. Quando você se encontra em um ambiente em que há pessoas falando inglês, você procura meios de participar da conversa?
6. O que é mais fácil compreender: o inglês falado pelo professor, ou pelo nativo?
() professor () nativo
7. Justifique a resposta anterior?
8. É mais fácil compreender:
() O inglês falado nos filmes
() o inglês cantado em músicas
() o inglês apresentado no material didático em sala de aula
9. Pratica atividades de *listening* extra classe?
() sim () não
10. Com que frequência?
() nunca () raramente () frequentemente
11. Quais recursos didáticos que utiliza para a prática de *listening*?
() fita cassete () músicas
() vídeo () práticas conversacionais
12. As atividades de *listening* utilizadas em sala de aula têm ajudado você a desenvolver a habilidade de compreensão?
() sim () não () mais ou menos
13. Justifique a resposta anterior.
14. Estas atividades poderiam ser modificadas?
() sim () não
15. Em caso positivo, justifique a resposta anterior.
16. Como se sente quando não compreende o inglês falado?
17. Quais mecanismos tenta criar para entender o inglês falado?

18. O você poderia fazer para melhorar a compreensão da língua falada?
19. O que os professores, a partir das metodologias, uso de materiais e atividades didáticas poderiam fazer para ajudá-lo a compreender mais a língua falada?
20. Como julga o seu curso em relação ao ensino de línguas?

TÓPICO DE SONDAAGEM	QUESTÕES Nº
Vivências do aprendiz na área de LC	01
Preferência pelo o LC	02,03
Práticas com LC no programa de ensino	12,13,14,15
Práticas com LC no contexto geral	4,8,9,10
Uso de recursos e material didático	11
Experiências emocionais no uso de LC	16
Estratégias de compreensão	06,07,17,18,19
Opinião sobre o seu curso de inglês	20

Figura 5 - Tópicos apresentados em forma de perguntas no questionário para os participantes.

Algumas respostas apresentadas no questionário serão retomadas e discutidas ao longo do Capítulo III. Todavia, ressalta-se a necessidade de antecipar alguns trechos do questionário com o objetivo de apresentar uma visão geral dos aprendizes sobre a maneira como entendem e trabalham com a habilidade de LC (figura 6).

QUESTÕES
Questão 5: Quando você se encontra em um ambiente em que há pessoas falando inglês, você procura meios de participar da conversa? Por quê?
<i>“Mais ou menos”. Dependê se eu conheço o vocabulário, procuro participar, mas se eu não compreendo as palavras, prefiro ficar calado.</i>
Questão 16: Como se sente quando alguém dirige-se para você falando inglês?
<i>Um pouco inferior e desenfornado [...] Inútil. Pois é difícil ouvir sons, saber que é uma forma de comunicação e não poder responder ou até mesmo interagir. Principalmente para que me que gosto de dar opiniões e expor sentimentos. Um pouco perdida às vezes desmotivada. Como uma pessoa de outro planeta, perdida, confusa. Boiando, sem direção, sem sentido. É como se tivesse perdido todos os sentidos. Me sinto um peixe fora d’água. Porque quando entendemos sentimos fazer parte do grupo. Quando não entendemos estamos à margem, literalmente [...] Excluído do grupo, da sala.</i>
Questão 6: O que é mais fácil compreender: o inglês falado pelo professor ou pelo nativo?
<i>Eu prefiro mais o inglês do professor e dos colegas, porque é mais fácil compreender. Quando a gente escuta a fita cassete ou assiste o filme é muito difícil compreender tudo o que está dizendo. Só é fácil entender uma palavra ou outra.</i>

Figura 6 - Visão geral do aprendiz sobre a habilidade de LC.

2.2 A visão do professor sobre *Listening Comprehension*

Com o mesmo objetivo do teste para o aprendiz, foi aplicado 01 (um) questionário para o professor. Inicialmente foram aplicados dois questionários. Um, no início da coleta de dados, e outro ao final. No entanto, percebeu-se que algumas questões eram recorrentes, e assim, optou-se por transformar os dois questionários em apenas um.

As perguntas contidas no questionário são em número de 29 e não seguiram nenhum critério pré-estabelecido: procurou-se apenas focar como o professor entende a importância do LC em seu programa de ensino, a utilização do material didático e as estratégias de aprendizagem, bem como executa o LC; o último aspecto, parcialmente extraído de Brown (1994), ao considerar o papel do LC nos processos de aprendizagem de língua. Desse modo, o questionário a seguir buscou coletar dados (figura 7)

Questionário aplicado para informantes (Professor)

1. Qual a importância que as atividades de LC tem no desenvolvimento do seu trabalho?
2. Qual a maior dificuldade que encontra para o desenvolvimento das atividades de LC?
3. Seus alunos são receptivos às atividades de *listening comprehension*?
4. Com quais objetivos utiliza as atividades LC dentro do seu programa de ensino?
5. As práticas com LC são utilizadas como exercícios diários, ou como atividades esporádicas com fins específicos?
6. Com qual frequência utiliza as atividades de *listening* durante uma semana de aula?
7. Que tipo de texto é mais adequado como prática de *listening*?
8. Você prefere praticar *listening* através da sua própria fala, ou através de textos com fala do nativo?
9. Que critério utiliza para selecionar as atividades de *listening*?
10. Utiliza o mesmo material didático para todos os grupos?
11. As atividades de LC são voltadas especificamente para o seu programa de ensino, ou utiliza um material diversificado?
12. O LC é utilizado como avaliação?
13. Se percebe que o aluno tem um pequeno nível de compreensão oral, que medidas você toma para ajudá-lo?

14. Você acha que é melhor interromper a audição de uma atividade de LC quando o aluno demonstra que não está compreendendo, ou é melhor deixar que ele termine a atividade?
15. Como você pratica as atividades de LC em sala de aula? Pode fazer uma descrição dos passos da atividade?
16. Costuma passar atividades extra classe de LC?
17. Posteriormente cobra do seu aluno estas atividades?
() sim () não
18. De que maneira?
19. Quais os recursos que utiliza como meio de pratica de LC em sala de aula?
20. Qual deles é o que mais funciona com os seus alunos?
21. Qual o papel do professor durante as atividades de LC?
22. As atividades de LC são gradativamente mais difíceis?
23. Como os alunos reagem quando não compreendem as atividades de LC?
24. Sempre apresenta atividades novas de LC, ou reutiliza o mesmo material?
25. Você prefere as atividades de LC com ou sem imagens?
26. Qual a importância das imagens nas atividades de LC?
27. No seu espaço de trabalho tem laboratório?
28. Com que frequência utiliza o espaço?
29. Já teve a experiência de praticar atividades de LC fora do ambiente da sala de aula?

TÓPICO DE SONDAAGEM	QUESTÕES N°
Importância da habilidade de LC	01
Receptividade do aprendiz ao LC	03
Objetivos na prática com LC	04
Dificuldades na aplicação do LC	02
As atividades didáticas com LC	05, 06, 07, 08, 09, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 24, 25 e 26
Uso material didático de LC	07, 09, 10, 14, 12, 34 e 35
Estratégias que levam o aluno a compreender	13 e 23
Uso de recursos didáticos	19 e 20
O papel do professor durante o LC	21
Uso do laboratório	27, 28 e 29

Figura 7 - Tópicos apresentados em forma de perguntas no questionário para o professor.

Algumas respostas apresentadas no questionário serão retomadas e discutidas ao longo do Capítulo III. Há necessidade, porém, de antecipar alguns trechos do questionário pois constituem também objetivos dessa dissertação focar o papel do professor durante as

práticas com LC, o uso do material didático e os mecanismos que o professor utiliza para levar o aprendiz a compreender o texto oral. Desse modo, somente algumas questões que tratam dos referidos itens serão apresentadas (figura 8).

QUESTÕES
<p>Questão 3: Seus alunos são receptivos às atividades de <i>listening comprehension</i>?</p> <p><i>Sim são receptivos. Acredito que este comportamento deve-se ao fato de tais atividades estarem sempre presentes no trabalho que desenvolvo com eles.</i></p>
<p>Questão 2: Qual a maior dificuldade que encontra para o desenvolvimento das atividades de LC?</p> <p><i>Eu diria que ainda é muito presente na vida dos alunos que recebemos, o sentimento de incapacidade, inaptidão ou impotência diante do processo de aquisição de LE. Muitos, mesmo tendo passado um tempo estudando a L. Inglesa (Língua estrangeira que nós estudamos), falam da grande dificuldade que é para eles estudarem o Inglês e, principalmente, entender o Inglês falado. Destaco também, a falta de apoio como forma de investimento nas Unidades de Ensino Público em nosso Estado. Assim, os recursos são escassos, a biblioteca está quase vazia do material em L. Estrangeira, a estrutura dos chamados laboratórios de Línguas está longe de ser o que deveria.</i></p> <p><i>Além de todas essas dificuldades, existem ainda diversas limitações que os nossos alunos enfrentam e que são específicos desta unidade de Ensino no Estado da Bahia.</i></p>
<p>Questão 14: Você acha que é melhor interromper a audição de uma atividade de LC quando o aluno demonstra que não está compreendendo, ou é melhor deixar que ele termine a atividade?</p> <p><i>Depende muito de como a atividade está sendo desenvolvida e das informações que ele não está compreendendo. Eu sempre busco priorizar a situação do aluno. Assim, se eu percebo que uma ou outra informação está dificultando a compreensão dele, explico mais pausadamente, ilustro de outras formas, faço perguntas que ajudam explicitar e se, de toda forma não conseguir, acho melhor deixar que ele ouça a mensagem até o fim e volto ao processo inicial.</i></p>
<p>Questão 21: Qual o papel do professor durante as atividades de LC?</p> <p><i>Acredito que em todas as atividades o professor deve ser o mediador. Nas atividades de LC por exigirem tanta atenção e concentração ele deve também ser um facilitador, alguém que faça fluir a atividade sem pressões e exigências que estejam além do que os alunos possam oferecer.</i></p>

Figura 8 - Visão geral do professor sobre a habilidade de LC.

3 Período e local da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na UNEB, no curso de Letras com Inglês, situada no Estado da Bahia. Os encontros da pesquisadora com os participantes foram realizados na fase de coleta dos dados, durante semestre II letivo de 2004, nas dependências da instituição de ensino superior onde estudavam os referidos colaboradores. Com a professora, por outro lado, os encontros foram mais intensos e prolongados: durante vários meses que antecederam a pesquisa, a professora e a pesquisadora tinham encontros semanais com o objetivo de discutir e definir os métodos de trabalho para a coleta do *corpus*.

3.1 A estrutura curricular do curso de Letras

Foi realizada uma recente reforma curricular no curso de inglês, na universidade em que estudo foi realizado. No currículo antigo, os alunos cursavam (01) uma disciplina de inglês instrumental, (08) oito disciplinas de língua inglesa, (02) duas disciplinas de literatura - uma norte-americana e outra inglesa, (01) uma disciplina de metodologia e (01) uma disciplina de prática de ensino. No novo currículo, as disciplinas de língua possuem carga horária com (60) sessenta e com (75) setenta e cinco horas.

O atual curso é formado por componentes curriculares fixos, divididos em oito períodos. Os períodos são compostos por disciplinas com estruturas variadas: sessões de orientações coletivas, oficinas, mesa redonda, módulos, seminários temáticos e laboratório instrumental.

A pesquisa foi desenvolvida na turma do primeiro semestre – Básico I, cujo componente fixo é denominado Laboratório Instrumental. Esta disciplina é organizada pelos colegiados dos cursos, a partir de dois módulos de 45 horas cada, perfazendo um total de 90 horas semestrais. A ementa concentra-se em estudos básicos que devem instrumentalizar o aprendiz no desenvolvimento das habilidades lingüísticas e /ou comunicativas em ouvir, falar, ler e escrever.

No atual currículo, os alunos têm um contato mais extensivo com a língua inglesa em virtude de uma carga horária mais ampla. Além desse aspecto, considerando o ensino da disciplina Básico I, pode-se afirmar que a ementa atual contempla uma abordagem de ensino de LE mais extensa, pois abrange o trabalho com as quatro habilidades em uma perspectiva comunicativa. Seguem abaixo a comparação entre as disciplinas Língua Inglesa I e Básico I, pertencentes, respectivamente ao antigo e ao novo currículo:

LÍNGUA INGLESA I

EMENTA: Estudar o desenvolvimento oral e escrito das estruturas elementares lingüísticas numa visão sincrônica.

BÁSICO I (Laboratório instrumental)

EMENTA: Este componente será operacionalizado com dois módulos de 45 horas cada um com carga horária semanal planejada por cada colegiado, perfazendo 90 horas semestrais, cujos componentes básicos deverão instrumentalizar os alunos no desenvolvimento das habilidades lingüísticas e/ou comunicativas em ouvir, falar, ler e escrever.

3.2 As atividades didáticas do LC na disciplina Básico I

A pesquisadora, ao entrar em contato com a professora e alunos para o desenvolvimento da pesquisa foi bem recebida. Os alunos, de maneira menos enfática, manifestaram interesse em conhecer alguns mecanismos facilitadores da compreensão. A professora, por outro lado, teve um posicionamento mais marcante porque demonstrou que as atividades de LC também constituem um grande desafio para o seu processo de ensino. Ela inclusive tem artigos nessa área, escritos com o objetivo de fazer uma reflexão acerca das dificuldades e desafios sobre o ensino e a aprendizagem dos processos de compreensão em LE. Dessa forma, a pesquisa fluiu num esquema de parceria e muita cooperação.

O trabalho que estava sendo desenvolvido pela professora junto aos seus alunos constituía um desafio para ambas as partes: o professor se empenhava numa busca constante de materiais didáticos que viabilizassem o trabalho com uma turma bastante heterogênea, sendo o ritmo de trabalho executado em dois blocos individuais: havia um trabalho mais exigente com os alunos mais avançados e um trabalho mais elementar com o restante do grupo. Havia também um terceiro momento, através de trabalhos que envolvessem toda a turma. Os aprendizes eram divididos em grupos porque o nível de conhecimento da língua era bastante diferenciado.

Embora o trabalho muitas vezes seguia um ritmo variado, em razão do motivo acima exposto, a professora seguia um cronograma de trabalho orientado pelo plano de curso da disciplina Básico I (Anexo B).

De um modo geral, as atividades de LC desenvolvidas em sala de aula compreendiam o trabalho com música, compreensão de texto oral lido pelo professor e atividades lúdicas. No trabalho com música, por exemplo, a letra da canção era toda escrita em um cartaz, recortado em faixas e distribuídas aos alunos para que os mesmos afixassem as frases no quadro, na medida em que a música era tocada. O professor dava pequenas pausas para que os alunos tivessem tempo suficiente para levar as faixas ao quadro.

Ao observar o material didático utilizado pode-se afirmar que ainda existe uma inclinação tradicionalista na execução das atividades sobre compreensão oral: as atividades foram apresentadas diretamente. Não houve um trabalho de pré-compreensão das estruturas e do contexto, esclarecimento das estruturas sintáticas, vocabulares e fonológicas. Essa conduta metodológica é comum durante as práticas com LC, e circunscreve ao que Brown e Yule (1983), e Faerch e Kasper (1986) afirmam sobre a forte tradição de testar o LC, e não ensiná-lo. Autores como Rivers (1968), Brown (1994) mostram a importância do trabalho com os

padrões sonoros da LE, pois tais padrões não são familiares aos aprendizes iniciantes. Quando o trabalho com LC é executado em sala de aula, o professor, geralmente, tem a crença que a prática do LC é o momento de compreensão de palavras. Porém, como foi apresentado no Capítulo I dessa dissertação, nem mesmo o nativo opera com o significado estrito das palavras; ao contrário, compreensão significa interpretar as palavras em contextos específicos onde são realizadas. É natural, portanto, que a metodologia de trabalho utilizada pela professora seja apenas uma repetição do mesmo modelo de adquirido pela a mesma, durante os seus processos de aprendizagem (cf. LUCAS, 1998).

Desse modo, quando o professor trabalha o conteúdo das atividades de LC previamente, tanto no nível de suas estruturas lingüísticas como em nível de seu contexto de ocorrência, isto significa que ele busca estabelecer a compreensão por meio dos processos interativos: se o professor antecipa o conteúdo e esclarece estruturas desconhecidas, ele incentiva a compreensão do aprendiz num esquema de cooperação mútua (cf BROWN, 1994; UR, 1984; HARMER, 1991; RIVER, 1968).

O esquema da cooperação mútua, inclusive, está ligado ao objetivo de cursos que têm uma abordagem comunicativa³⁴, a exemplo do curso de inglês onde esta pesquisa foi realizada: *desenvolvimento das estruturas básicas utilizando as habilidades lingüísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa*. (cf. Anexo B). Há vários autores que questionam o verdadeiro significado do ensino comunicativo. Almeida Filho (1998, p.47), por exemplo, afirma que aplicar uma abordagem comunicativa significa uma compreensão prévia por parte do professor acerca dos pressupostos comunicativos, a fim de levar o aprendiz ao desempenho do uso da nova língua.

Como as atividades de LC desenvolvidas pela professora, até o momento da coleta de dados, não contemplavam os objetivos propostos dessa pesquisa, ela concordou que a pesquisadora apresentasse um material didático específico (Anexo A), a partir de pesquisas realizadas em livros didáticos, adequados ao nível dos aprendizes. O material foi bem recebido, e de forma competente e responsável foi criteriosamente aplicado pela professora junto aos aprendizes.

³⁴ Segundo Almeida Filho (1998, p.47) há duas definições para o ensino comunicativo de LE:

- a) O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza experiências de aprender em termos de atividades / tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes –usuários dessa língua.
- b) O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua alvo que se vão oferecer ao aluno aprendiz.

4 Instrumental de coleta

Foram utilizados (03) três instrumentos para coleta de dados: a) Etapa I - análise da compreensão através da apresentação de 03 (três) textos apresentados com ajustamento lingüístico e interacional. Todas as leituras foram gravadas em fita cassete. Os resultados foram analisados através de teste estatístico e análise quantitativa; b) Etapa II - reconstrução da história ouvida, através de teste estatístico e análise quantitativa; e c) Etapa III - questionário de auto-avaliação. Tais instrumentos foram detalhados a partir dos fundamentos que se seguem.

Os testes estatísticos utilizados nas Etapas I e II foram realizados a partir da Análise de Variância (ANOVA). Segundo Vieira (1980), a análise de variância tem por objetivo comparar a média de populações ou grupos, a partir de amostras. Por exemplo, para verificar se pessoas com diferentes níveis de renda, isto é, alto, médio e baixo têm o mesmo peso corporal, é preciso comparar a média de três populações. Outras vezes, é preciso comparar várias situações experimentais. Por exemplo, se um pesquisador separa, ao acaso, um conjunto de pacientes em quatro grupos e administra uma droga diferente a cada grupo, terá que comparar médias de quatro populações.

A comparação entre a variação real das médias e do grupo que se estuda é expressa nos termos da relação de F, enquanto valor de referência do teste ANOVA. Entende-se F, a variação encontrada na média dos grupos. Nesse estudo, os grupos são submetidos a duas etapas de análise: na Etapa I - são analisados os testes COM e SEM ajustamento lingüístico e interacional (LSALI), na Etapa II - são analisadas o número de frases utilizadas na reconstrução dos textos, após a leitura com e sem ajuste lingüístico e interacional, LCALI (figura 9).

Para que essa pesquisa não ficasse restrita apenas aos testes estatísticos, os níveis de compreensão com e sem ajuste lingüístico e interacional foram também analisados a partir de dois outros critérios: reconstrução dos textos ouvidos e questionário de auto-avaliação. Esses recursos de análise não seguiram nenhum critério pré-estabelecido e foram utilizados porque no entendimento da pesquisadora era muito importante que cada participante registrasse livremente sua compreensão, seja através da reconstrução do texto compreendido da avaliação do próprio desempenho.

ETAPA I: Texto I, II e II	ETAPA II: Texto I, II e III
Leitura sem ajuste lingüístico e interacional: LSALI (I), (II), (III)	Leitura com ajuste lingüístico e interacional: LCALI (I), (II), (III)
Aprendiz A	Aprendiz A
Aprendiz B	Aprendiz B
Aprendiz C	Aprendiz C
Aprendiz D	Aprendiz D
Aprendiz E	Aprendiz E
ETAPA II: Texto I, II e II	ETAPA II: Texto I, II e III
Reconstrução da história, após leitura sem ajuste lingüístico e interacional.	Reconstrução da história, após leitura com ajuste lingüístico e interacional.
Aprendiz A	Aprendiz A
Aprendiz B	Aprendiz B
Aprendiz C	Aprendiz C
Aprendiz D	Aprendiz D
Aprendiz E	Aprendiz E

Figura 9 - Etapas expressas em duas situações.

5 Instrumental e procedimentos de análise

Em grande parte das pesquisas sobre a compreensão oral é comum o uso de teste estatístico, através de programas de *software*, enquanto instrumento de análise de variáveis. Nesta pesquisa, entretanto, não houve a análise de cada categoria do ajustamento lingüístico e do interacional isoladamente. Os itens foram analisados no conjunto geral, considerando o desempenho do aprendiz, após a realização do teste SEM e COM ajuste lingüístico e interacional. O total geral dos itens corretos é que foi utilizado como análise estatística. Os testes quantitativos foram aplicados seis vezes, considerando que cada texto, no total de três, foi lido e testado três vezes: as primeiras três leituras foram feitas sem ajuste lingüístico e interacional, as demais leituras foram feitas com ajuste lingüístico e interacional. Desse modo, os dados foram analisados segundo os instrumentos:

a - Teste quantitativo

Segundo Vieira (1980), a análise de variância (ANOVA), através do teste estatístico, é capaz de confirmar se as médias entre determinados grupos são ou não diferentes. As leituras SEM interação e COM interação foram apresentadas na seqüência da apresentação de cada texto. Quanto ao teste, pode-se afirmar que os mesmos foram retirados de exercícios de compreensão das gramáticas e livros didáticos do ensino fundamental. O objetivo era testar a

compreensão utilizando o mesmo padrão de estruturas aos quais os aprendizes já estavam habituados. No entendimento da pesquisadora, seria mais complicado levar modelos de exercícios didáticos que os alunos não estivessem habituados. Poderia ocorrer um estranhamento ou rejeição ao material, fato que poderia comprometer os objetivos do trabalho. Os testes foram divididos em duas seções A e B. Na seção A, foram feitas questões de múltipla escolha, com perguntas e respostas de compreensão em inglês. Na seção B, foram feitas questões de enumerar o texto, na ordem dos acontecimentos, em português. Ainda nessa seção, houve uma questão para assinalar verdadeiro ou falso, também em português. Todos os testes seguiram essa ordem de questões, com a variação apenas do número de questões de cada teste.

Após a leitura de cada texto, aplicou-se os testes: o questionário, a reconstrução da história e a auto-avaliação. Na três primeiras leituras, SEM Ajuste Lingüístico e Interacional (LSALI), houve o seguinte procedimento de apresentação por parte do professor:

- Ler o texto pausadamente duas vezes;
- Aplicar os testes de compreensão.

Após realizada a aplicação dos testes de compreensão relativos à primeira leitura, o professor efetivava a segunda leitura, Leitura COM Ajuste Lingüístico e Interacional (LCALI), a partir dos procedimentos:

- Ler o texto pausadamente e enfaticamente duas vezes;
- Apresentar as frases com o auxílio de gestos, movimentos, desenhos e recursos visuais;
- Apresentar a primeira parte do texto. Em seguida, verificar o nível de compreensão através de perguntas e dos processos interativos. Verificada a compreensão da primeira metade do texto, prosseguia-se à continuação da leitura.
- Aplicar os testes de compreensão.

Durante a apresentação das LCALI houve modificações do *input*. Tais modificações ocorreram através de paráfrases de sentenças, de frases, de palavras, acréscimo de modificadores e conectores de sentenças, redução do tamanho das sentenças e sua complexidade (cf. PICA e outros, 1987). As modificações foram feitas a partir dos critérios:

Modificações lingüísticas na apresentação do *input*

Redução da Estrutura: Simplificação da estrutura da frase.

Estrutura original: *Most newspapers in the United States print horoscopes, and about forty people read them everyday. Many young people plan to marry at a time when*

their horoscope will be favorable, while others decide not to marry because their signs are not harmonious.

Estrutura modificada: *A lot of people read their horoscope in the United States everyday.*

Quantidade de Palavras: Aumento do número de palavras

Estrutura original: *After years of hard work and low wages, they finally succeed: first in England, then around the world* (18 palavras).

Estrutura modificada: *After years of hard work, how many years? [...] one year, two years, three years, many, many years and low wages, short salary, short money, they finally succeed: first in England, then around the world [...] in everywhere...in every place.* (40 palavras).

Redundância: Aumento do número de substantivos

Estrutura original: *Four teenagers from working class in Liverpool get together in a new band.*

Estrutura modificada: *Four teenagers, adolescents, young people from working class in Liverpool get together in a new band.*

Semântica ou Paráfrase: Aumento do número de estruturas iguais para explicar uma estrutura.

Estrutura original: *Thousands of teenagers cry, shout, and faint for them.*

Estrutura modificada: *Thousands of teenagers [...] a lot of them, a lot of people [...] cry, shout, and faint for them.*

Modificações interacionais na apresentação do input

Confirmação: Mudanças nas quais um falante busca a confirmação da fala do outro, através de repetições, com o aumento de interação.

Professor: *Did the Beatles become famous quickly? Yes, or no? They became famous from today to another day? Everybody knew the band? Is that true or false? Yes, or no?*

Aprendiz: *No, no [...]*

Perguntas de Esclarecimento: Mudanças em que um falante busca a compreensão ao tentar compreender as estruturas precedentes através de perguntas, ou afirmativas como não “compreendo” ou através de frases imperativas como “repita, por favor.”

Professor: *Who formed the band? Two boys, four boys? Humm?*

Aprendiz: *Four boys [...]*

Professor: *What did you say? Four boys?*

Verificação da compreensão: Mudanças nas quais um falante atenta em determinar se outro falante entendeu a mensagem antecedente.

Professor: *Were they rich people? Yes, or no? [...] they worked hard. Many, many years receiving short money, short salary then [...] a day they become famous, after years of hard work [...] Did you understand? [...]*

Aprendiz: *Yes [...]*

A análise de variância (ANOVA) foi iniciada com a comparação entre os resultados dos testes, considerando o número de questões corretas. No quadro abaixo são apresentados os resultados das questões corretas, e a partir das mesmas, a análise de variância foi aplicada. Os resultados serão detalhadamente explicados no próximo capítulo referente à análise dos dados.

Texto I: *The Beatles*

Número de Questões: 11

Leitura Sem Ajuste Lingüístico e Interacional	Leitura Com Ajuste Lingüístico e Interacional
Aprendiz A: 6	Aprendiz A: 11
Aprendiz B: 4	Aprendiz B: 8
Aprendiz C: 10	Aprendiz C: 11
Aprendiz D: 7	Aprendiz D: 9
Aprendiz E: 7	Aprendiz E: 11

Texto I: *It's written in the stars*

Número de Questões: 12

Leitura Sem Ajuste Lingüístico e Interacional	Leitura Com Ajuste Lingüístico e Interacional
Aprendiz A: 7	Aprendiz A: 12
Aprendiz B: 6	Aprendiz B: 9
Aprendiz C: 9	Aprendiz C: 12
Aprendiz D: 6	Aprendiz D: 12
Aprendiz E: 8	Aprendiz E: 11

Texto I: *Band-Aid*

Número de Questões: 16

Leitura Sem Ajuste Lingüístico e Interacional	Leitura Com Ajuste Lingüístico e Interacional
Aprendiz A: 8	Aprendiz A: 15
Aprendiz B: 9	Aprendiz B: 12
Aprendiz C: 11	Aprendiz C: 15
Aprendiz D: 12	Aprendiz D: 15
Aprendiz E: 7	Aprendiz E: 14

b - Reconstrução da história

Através desse instrumento, os participantes demonstraram como compreenderam os textos ouvidos, reconstruindo-os com suas próprias palavras. Adotou-se o seguinte critério de análise: a quantidade de frases de acordo com o texto original. Por quantidade de frases, entende-se que, quanto maior o número de frases de acordo com o texto original, mais complexo seria o nível de compreensão do aprendiz.

Reconstrução do Texto I: *The Beatles*

Texto original: 11 frases

Nº de Frases – LSIAL	Nº de Frases – LCIAL
Aprendiz A: 2 frases	Aprendiz A: 6 frases
Aprendiz B: 1 frase	Aprendiz B: 5 frases
Aprendiz C: 4 frases	Aprendiz C: 8 frases
Aprendiz D: 5 frases	Aprendiz D: 7 frases
Aprendiz E: 4 frases	Aprendiz E: 6 frases

Reconstrução do Texto II: *It's written in the stars*

Texto original: 14 frases

Nº de Frases- LSIAL	Nº de Frases- LCIAL
Aprendiz A: 3 frases	Aprendiz A: 5 frases
Aprendiz B: 3 frases	Aprendiz B: 5 frases
Aprendiz C: 1 frase	Aprendiz C: 5 frases
Aprendiz D: 1 frase	Aprendiz D: 6 frases
Aprendiz E: 4 frases	Aprendiz E: 6 frases

Reconstrução do Texto III: *Band-Aid*

Texto original: 12 frases

Nº de Frases – LSALI	Nº de Frases – LCALI
Aprendiz A: 7 frases	Aprendiz A: 10 frases
Aprendiz B: 4 frases	Aprendiz B: 7 frases
Aprendiz C: 5 frases	Aprendiz C: 8 frases
Aprendiz D: 5 frases	Aprendiz D: 8 frases
Aprendiz E: 4 frases	Aprendiz E: 7 frases

c - Questionário de auto-avaliação

A grande parte das pesquisas que testam compreensão oral utilizam como instrumento de análise os testes estatísticos. Através desses testes, os resultados são submetidos a análise de sofisticados programas de *software* capazes de analisar em qual proporção os itens analisados varia uns em relação aos outros. As pesquisas sobre LC variam, a depender dos seus objetos de estudo, mas certamente todas elas visam a responder perguntas que circunscrevem a um eixo central: como os aprendizes interagem com o *input* oral (RUBIN, 1994, p.199).

Como mencionado anteriormente, este estudo não teve por objetivo principal quantificar, analisar e descrever dados estatísticos, embora tenha utilizado um teste dessa natureza (ANOVA), a fim de analisar o desempenho dos aprendizes em testes objetivos de LC. Desse modo, após a análise dos testes estatísticos, passou-se a utilizar o instrumento Reconstrução do Texto Ouvido, e, finalmente questionários de auto-avaliação, com o objetivo de analisar como as experiências vividas pelos aprendizes durante as etapas LCALI e LSALI se refletiram em processos de aprendizagem.

Através dos questionários de auto-avaliação pode-se constatar como o próprio aprendiz avaliava a sua compreensão a partir do modelo de *input* recebido. O mais importante, entretanto, foi verificar se a atividade de LC, dentro do quadro das metodologias de ensino de língua, pode ser uma habilidade passível de ser ensinada, e não apenas treinada, e como a referida habilidade pode ser trabalhada a partir do modo como o material didático é explorado, e acima de tudo, qual a conduta didática assumida pelo professor ao trabalhar a compreensão oral dos aprendizes. O questionário foi estruturado com base nas questões: a primeira investiga qual a maior dificuldade encontrada pelo aprendiz no aprendizado da LE, comparando as habilidades de ler, escrever, ouvir/compreender e falar; na segunda, ele escolheria entre os itens, aquele que melhor representasse a sua compreensão, obtida a partir

da leitura do professor, e nessa mesma questão foi levado a justificar a sua resposta; finalmente, na terceira questão, ele responderia como atividades daquela natureza como o ajudaria a melhorar o seu nível de compreensão oral.

O questionário de auto-avaliação, portanto, constituiu um instrumento valioso para essa pesquisa, pois os aprendizes, enquanto os principais envolvidos, puderam registrar qual o verdadeiro impacto dos processos interativos em seus mecanismos de compreensão oral.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 Resultados da compreensão oral SEM e COM ajuste lingüístico e interacional

A seguir, apresenta-se a análise efetuada a partir da comparação dos testes realizados pelos aprendizes após a Leitura Sem Ajuste lingüístico e Interacional (LSALI) e a Leitura Com Ajuste Lingüístico e Interacional (LCALI), bem como através da análise estatística, a fim de evidenciar o nível de compreensão oral dos aprendizes. Em seguida, há também a apresentação da comparação dos testes a partir da reconstrução dos textos ouvidos e dos questionários de auto-avaliação. Finalmente, há uma análise geral dos resultados das duas experiências, considerando-se os depoimentos dos aprendizes por meio da auto-avaliação.

1.1 Desempenho nos testes objetivos

Conforme mencionado no Capítulo II (item 4), a análise de variância (ANOVA) tem por objetivo comparar a média de populações ou grupos, a partir de amostras. Neste estudo, a análise de variância foi realizada com a comparação entre os resultados dos testes, considerando o número de questões corretas em relação ao universo total do número de questões de cada teste. Como o objetivo da pesquisa é comparar o desempenho da compreensão oral de cada aprendiz, tendo como parâmetro de comparação os resultados dos testes aplicados após as leituras, LSALI e LCALI, os mesmos serão discutidos obedecendo-se à seqüência em que foram apresentados.

Os resultados das Etapas I, II e III são explicados da seguinte forma: há uma tabela (Anexo C) que serve como parâmetro para a conclusão final dos resultados de testes, quando se verifica se, de fato, um determinado grupo varia em relação a outro grupo. Em todas as etapas foram encontrados os valores: hipótese nula (μ_1), hipótese alternativa (μ_2) e variação encontrada da média dos grupos (F). Desse modo, a análise de variância (ANOVA) compara médias e determina se as médias de duas ou mais populações são iguais aplicando o teste F, desde que a variável em estudo tenha ou se aproxime de uma distribuição normal.

Neste estudo, foi comparada a eficácia da Leitura Sem Ajuste Lingüístico e Interacional (LSALI), e Leitura Com Ajuste Lingüístico e Interacional (LCALI), para tanto os

grupos em estudo foram analisados em dois momentos conforme os pontos obtidos (tabela 1, 2, e 3).

Tabela 1 - Etapa I: *The Beatles*. Universo total: 11 questões.

Aprendiz	Pontuação	
	LSALI	LCALI
A	6	11
B	4	8
C	10	11
D	7	9
E	7	11

Variável	Nº de casos	Média aritmética	Desvio padrão
LSALI	5	6,8	2,17
LCALI	5	10	1,41

F=7,64	>	7,57*
---------------	-------------	--------------

Na Etapa I, a média do teste sem interação foi 6,8 pontos e com interação esta média aumentou para 10 pontos. O teste F (análise de variância) verifica se esta diferença é significativa ao ponto de afirmar que houve realmente alteração (aumento) na pontuação. Temos então que analisar:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$ (hipótese nula: 1ª média é igual a 2ª)

$H_a: \mu_1 \neq \mu_2$ (hipótese alternativa: 1ª média não é igual a 2ª)

Conforme os dados coletados foi realizado uma série de cálculos necessários em que encontrou-se o valor de $F= 7,64$. Em seguida compara-se o valor calculado com o informado em tabela (anexa), ao nível de significância estabelecido (2,5 %) e com $(k-1)$ graus de liberdade no numerador e $(n-k)$ graus de liberdade no denominador, onde n é o número de informações obtidas (10 notas) e k é o número de grupos analisados (dois grupos, SEM e COM interação). Neste caso compara portanto $F= 7,64$ com $F_\alpha = F_{0,025} = 7,57$. A teoria informa que, se $F > F_\alpha$, rejeita-se H_0 , então no caso estudado pode-se afirmar, ao nível de 2,5 % de significância, que as médias de pontos nos testes não são iguais, ou seja, no teste feito com interação houve mais eficácia. Desse modo, se o resultado de $F > 7,57$, existente na tabela (Anexo E), verifica-se que houve variação entre grupos. Esta conclusão pode ser encontrada nas palavras de Vieira (1980, p.140): *toda vez que o valor calculado de F for igual ou maior do que o da tabela conclui-se, ao nível de significância estabelecida, que as médias de*

tratamento não são iguais. Com base em tal explicação, conclui-se que nas LCALI o nível de compreensão foi maior em relação as LSALI. Em todas as outras análises os mesmos critérios foram seguidos.

Tabela 2 - Etapa II: *It's written in the stars.* Universo total: 12 questões.

Aprendiz	Pontuação	
	LSALI	LCALI
A	7	12
B	6	9
C	9	12
D	6	12
E	8	11

Variável	Nº de casos	Média aritmética	Desvio padrão
LSALI	5	7,2	1,30
LCALI	5	11,2	1,30

F=23,53	>	7,57
---------	---	------

O procedimento de análise dos cálculos obedece aos mesmos critérios descritos na Etapa I. Ressalta-se apenas que os valores para a referida análise foram: $\mu_1 = 7,2$, $\mu_2 = 11,2$ e $F = 23,53$.

Tabela 3 - Etapa III: *Band-Aid.* Universo total: 16 questões.

Aprendiz	Pontuação	
	LSALI	LCALI
A	8	15
B	9	12
C	11	15
D	12	15
E	7	14

Variável	Nº de casos	Média aritmética	Desvio padrão
LSALI	5	9,4	2,07
LCALI	5	14,2	1,30

F=19,20	>	7,57
---------	---	------

O procedimento de análise dos cálculos obedece aos mesmos critérios descritos na Etapa I. Ressalta-se apenas que os valores para a referida análise foram: $\mu_1 = 9,4$, $\mu_2 = 14,2$ e $F = 19,20$.

Como mencionado no item 5 (Capítulo II), nas pesquisas cujo objetivo é testar compreensão oral, a análise das variáveis é realizada através de testes estatísticos. Nesta pesquisa não houve a análise de cada categoria individual do ajustamento lingüístico e interacional. A análise foi feita por meio da observação do desempenho geral do aprendiz após a realização de cada teste SEM e COM ajuste lingüístico e interacional. Desse modo, foi considerado o total geral do número de acertos em cada teste em relação ao universo total do número de questões. Esses resultados foram, então, submetidos à análise estatística.

Como todas as aulas foram gravadas, alguns fragmentos das três etapas da leitura COM ajustamento lingüístico e interacional foram transcritos, a fim de demonstrar como os processos interacionais se desenvolveram.

Etapa I: *The Beatles*

Modificadores lingüísticos na apresentação do *input*.

a- Redução da estrutura

Estrutura original: *After years of hard work and low wages, they finally succeed*

Estrutura modificada: *After hard work, they succeed*

b-Quantidade de palavras

Estrutura original: *Dozens of bands playing together.*

Estrutura modificada: *Dozens of bands, a lot of [...] many [...] a group of bands [...] playing together the rhythm (grifo nosso).*

c- Redundância

Estrutura original: *[...] first in England, then **around the world** [...]* (grifo nosso).

Estrutura modificada: *[...] first in England, then **in everywhere, then in everyplace** [...]* (grifo nosso).

Modificadores interacionais na apresentação do *input*

a- Confirmação

Professor: *When was rock'n'roll created? Do you remember? [...] when? [...]*

Aprendiz: *Ten years after second world war [...]*

Professor: *Ten years? That's OK! After second world was [...]*

b- Pergunta de esclarecimento

Professor: *Who formed the band? One boy? Two boys? Hum? [...]*

Aprendizes: *Fooour!*

Professor: *OK! Four boys!*

c- Verificação da compreensão

Professor: *Did the Beatles become famous quickly? From today to another day quickly [...] they became famous [...] everybody knew them? The band [...]? **Is that true?** [...] **Is that true or not?** [...] **Yes or no?** [...]* (grifo nosso)

Aprendizes: *Yes [...]*

Professor: *Yes, what? They became famous quickly? Or they worked hard and one day they became famous [...]*

Aprendiz: *After years [...]*

Professor: *Yes, after years of hard work [...].*

Etapa II: It's written in the stars**Modificadores lingüísticos na apresentação do input****a- Redução da estrutura**

Estrutura original: *One well-known businessman prefers to do his most important work at 3:00 am.*

Estrutura modificada: *People consult their horoscope.*

b- Quantidade de palavras

Estrutura original: *Many young people plan to marry.*

Estrutura modificada: *Many young people plan to marry, many adolescents, young people from 20, 30 years old [...]*

c- Redundância

Estrutura original: *Most newspaper in the United States print horoscope [...]*

Estrutura modificada: *Most newspaper in the United States, show, present horoscope.*

Modificadores interacionais na apresentação do *input*

a- Confirmação

Professor: *There is no doubt astrology does not affect our lives? Affect? Did you understand? OK?*

Aprendiz: *OK?*

b- Pergunta de esclarecimento

Professor: *How many read newspaper everyday?*

Aprendizes: *Forty*

Professor: *Four, forty, fourteen million?*

Aprendizes: *Forty million.*

c- Verificação da compreensão

Professor: *While others decided not marry because their signs are not harmonious [...] harmonious? [...] signs [...] OK? What is your sign?*

Aprendiz: *Aquário.*

Professor: *Ok! What's about yours? [...]*

Etapa III: *Band-Aid*

Modificadores lingüísticos na apresentação do *input*

a- Redução da estrutura

Estrutura original: *To keep the dressing clean he covered it with a piece of cloth*

Estrutura modificada: *He covered It [...]*

b- Quantidade de palavras

Estrutura original: *The problem was that Earle wasn't always at home.*

Estrutura modificada: *The problem was that Earle wasn't always at home, he needed to work, ok? He wasn't at home everyday to take care of his wife, ok?*

c- Redundância

Estrutura original: *He needed two hands to apply the dressing*

Estrutura modificada: *He needed two hands to put the dressing in this way, to cover her finger, to apply the dressing, ok?*

Modificadores interacionais na apresentação do *input*

a- Confirmação

Professor: *He wasn't at home everyday? Did you understand that?*

Aprendiz: *Yes [...]*

b- Pergunta de esclarecimento

Professor: *Describe Early Dickson's wife. How did she look like? What kind of person she was?*

Aprendiz: *Clumsy*

Professor: *Clumsy? what does clumsy mean? [...]*

Aprendiz: *Desajeitada*

c- Verificação da Compreensão:

Professor: *What Early invented to help his wife? When he was not at home, what he invented?*

Aprendiz: *A kind of strip*

Professor: *Oh! That's very good Vanderléia, and in the middle [...]*

Com a finalidade de analisar se houve variação da compreensão dos aprendizes em relação às etapas I, II e III, foi feito um estudo comparativo dos três momentos. A explicação para as tabelas 4 e 5 obedece ao mesmo critério de análise efetuada anteriormente. A análise de variância (ANOVA) foi novamente aplicada a fim de verificar se a compreensão do aprendiz variou em relação ao conteúdo dos textos aplicados.

Tabela 4 – Comparação do nível de compreensão entre as etapas. LSALI.

Aprendiz	Pontuação (%)		
	Etapa I	Etapa II	Etapa III
A	0,55	0,58	0,53
B	0,36	0,50	0,60
C	0,91	0,75	0,73
D	0,64	0,50	0,73
E	0,64	0,67	0,80
F = 0,052939		<	5,1

Resultados encontrados: $\mu_1 = 0,62$, $\mu_2 = 0,60$, $\mu_3 = 0,63$ e $F = 0,04 < F_{\alpha} = F_{0,025} = 5,1$ ($k = 3$ e $n = 15$). A partir destes resultados conclui-se que $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$, ou seja, não há diferença entre os grupos com relação à proporção de acertos nos textos utilizados. Independente do conteúdo do texto utilizado a pontuação média de acertos continua, se todos forem trabalhados SEM interação.

Tabela 5 – Comparação do nível de compreensão entre as etapas. LCALI.

Aprendiz	Pontuação (%)		
	Etapa I	Etapa II	Etapa III
A	1,00	1,00	1,00
B	0,73	0,75	0,80
C	1,00	1,00	1,00
D	0,82	1,00	1,00
E	1,00	0,92	0,93
F = 0,081657		<	5,1

Resultados encontrados: $\mu_1 = 0,91$, $\mu_2 = 0,93$, $\mu_3 = 0,95$ e $F = 0,15 < F_{\alpha} = F_{0,025} = 5,1$ ($k = 3$ e $n = 15$). A partir destes resultados conclui-se que $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$, ou seja, não há diferença entre os grupos com relação à proporção de acertos nos textos utilizados. Independente do conteúdo do texto utilizado a pontuação média de acertos continua, se todos forem trabalhados COM interação.

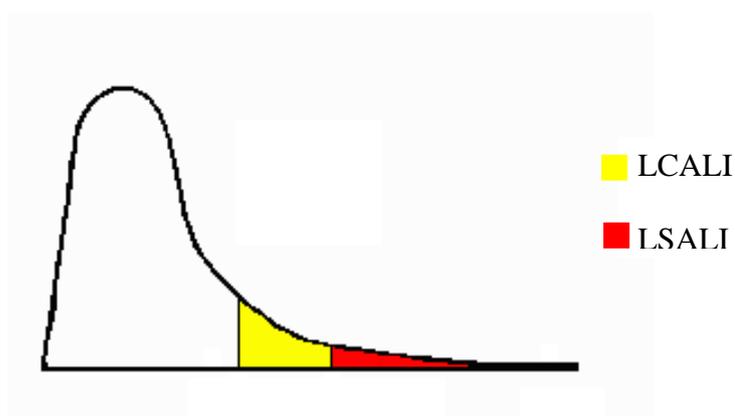


Figura 10 - Comparação do nível de compreensão SEM e COM ajuste lingüístico e interacional.

1.2 Reconstrução dos textos

Nessa etapa, estabelecida para avaliar o nível de compreensão oral dos aprendizes, foi solicitado que os mesmos reconstruíssem os textos ouvidos a partir das informações que conseguiram compreender. Os textos foram escritos em português pois como os referidos informantes são aprendizes iniciantes, eles poderiam recusar-se a escrever em inglês.

Dois critérios para análise foram utilizados: primeiro, contou-se o número de frases dos textos escritos, coerentes com o texto original, levando em consideração a ordem dos acontecimentos; e segundo, a análise das frases a partir do modo como foram organizadas no texto. Os cinco textos da Etapa I foram analisados na íntegra. Dos outros textos das Etapas II e III foram retiradas apenas algumas frases dos textos construídos, levando-se em consideração que os aspectos abordados nos mesmos seriam diferentes daqueles já abordados na Etapa I.

Tabela 6 - Etapa I: *The Beatles*. LSALI / LCALI.

Nº de frases adequadas – LSALI		Nº de frases adequadas – LCALI	
Aprendiz A (2 frases)	0,17	Aprendiz A (6 frases)	0,50
Aprendiz B (1 frase)	0,08	Aprendiz B (5 frases)	0,42
Aprendiz C (4 frases)	0,33	Aprendiz C (8 frases)	0,67
Aprendiz D (5 frases)	0,42	Aprendiz D (7 frases)	0,58
Aprendiz E (4 frases)	0,33	Aprendiz E (6 frases)	0,50

Variável	Nº de casos	Média aritmética	Desvio padrão
LSALI	5	0,26	0,14
LCALI	5	0,53	0,10

F=12,80	>	7,57
---------	---	------

A explicação para o resultado $F= 12,80 > 7,57$ é a mesma explicação apresentada no item 1.1. Para um melhor entendimento de como os níveis de comparação da reconstrução dos ouvidos ocorreram, toma-se por base os textos apresentados:

Texto da Etapa I: Os Beatles

Dez anos após a Segunda Guerra Mundial, uma invenção americana chamada *rock'n'roll* invade Liverpool. Dezenas de bandas tocam o ritmo.

Quatro jovens da classe trabalhadora em Liverpool juntam-se em uma nova banda - *The Beatles*.

Depois de anos de trabalho árduo e baixos salários, eles finalmente são bem sucedidos: primeiro na Inglaterra, depois pelo mundo.

Eles criaram um novo tipo de *rock'n'roll* e a Beatlemania. Milhares de jovens choravam, gritavam e desmaiavam por eles.

Em 1970 Paul McCartney anuncia o fim da banda devido a tensões e diferenças pessoais.

Mais de três décadas após o fim do grupo, adolescentes ao redor do mundo ainda cantam as músicas dos *Beatles*.³⁵

Reconstrução dos Textos

LSALI	LCALI
<p>Aprendiz A</p> <p><i>Formou-se em Liverpool uma banda rock'n'roll composta por quatro adolescente, a partir de dez anos depois abandona invade Liverpool contagiando muitas pessoas, tornando-os fanáticos.</i></p> <p><i>A banda denominada os Bealtes provocou êxtase não somente em Liverpool, mas em todo o mundo, este foi tão forte que depois de mais de duas décadas do final da banda, jovens de todo o mundo ainda cantam suas músicas.</i></p>	<p>Aprendiz A</p> <p><i>Dez anos após da 1ª Guerra Mundial começa a nascer o rock'n'roll que invade Liverpool. Em decorrência disso 4 adolescentes formam uma nova banda: The Beatles.</i></p> <p><i>Depois de muitos anos trabalhando duro e com pouco dinheiro, eles começaram a fazer sucesso, primeiro, na Inglaterra e depois no mundo todo.</i></p> <p><i>Milhares de adolescentes, choram, gritam e desmaiam ao ouvir suas músicas.</i></p> <p><i>Porém em 1970, Paul McCartney anuncia o fim da banda, por causa de problemas e diferenças entre eles. Mas o sucesso foi tanto que ainda hoje, três décadas do final da banda, jovens de todo o mundo cantam as músicas deles.</i></p>
<p>Aprendiz B</p> <p><i>Em 1970 surgem 4 jovens, jovens esses, que mais tarde explodem em ritmos e danças, capaz de levar a loucura milhões de e milhares de jovens e adultos do mundo todo.</i></p> <p><i>Hoje ainda se vê em todo o mundo pessoas que procuram vestir e cantar as suas lindas músicas. Por isso que ainda hoje existem pessoas que os imitam.</i></p>	<p>Aprendiz B</p> <p><i>Depois de algumas décadas após a II Guerra Mundial o rock'n'roll foi um ritmo que invadiu Liverpool, então 4 jovens de classe trabalhadora se juntam e formam uma banda de Rock'n'roll, chamada os Beatles, que depois de alguns anos faz sucesso em todo o mundo, porém por causa das personalidades diferentes entre os componentes acaba se desfazendo então em 1970 Paul McCartney anuncia o fim da banda mas anos depois o mundo inteiro ainda canta e dança os sucessos da banda os Beatles.</i></p>
<p>Aprendiz C</p> <p><i>Algum tempo depois da 2ª guerra mundial um ritmo chamado rock'n'roll invade Liverpool. Mais tarde quatro jovens formam uma banda de nome os Beatles de grande sucesso, primeiramente em Liverpool e depois em todo o mundo. Quando os fãs ouviam as músicas dos Beatles eles gritavam, choravam, enfim enlouqueciam, mas infelizmente, em 1970, Paul McCartney anuncia o fim da banda em função de diferenças pessoais, porém até hoje as músicas dos Beatles são cantadas pelo mundo.</i></p>	<p>Aprendiz C</p> <p><i>Dez anos após a segunda guerra mundial, uma invenção americana chamada rock'n'roll invade Liverpool. Quatro jovens pobres vindo da classe trabalhadora formam uma banda de nome The Beatles eles criam um novo tipo de rock chamado Beatlemania e depois de muitos anos de trabalho duro eles alcançaram o sucesso, desde então faziam seus fãs chorarem, gritarem e até mesmo desmaiarem quando ouviam suas músicas. Mas em função de diferenças, brigas entre os membros da banda, em 1970 Paul McCartney anuncia o fim dos Beatles. Até hoje três décadas após o final as músicas deles são cantadas ao redor do mundo.</i></p>

³⁵ **The Beatles**

Ten Years after World war II, an American invention called rock'n'roll sweeps Liverpool. Dozens of bands playing together the rhythm.

Four teenagers from working class in Liverpool get together in a new band – The Beatles. After years of hard work and low wages, they finally succeed: first in England, then around the world.

They created a new kind of rock'n'roll and the Beatlemania. Thousands of teenagers cry, shout, and faint for them.

In 1970 Paul McCartney announces the end of the band due to tensions and personal differences.

More than three decades after the end of the group, teenagers around the world still sing the Beatles songs.

LSALI	LCALI
<p>Aprendiz D</p> <p><i>Os Beatles eram um grupo musical formado por quatro jovens de Liverpool. Pertenciam a classe trabalhadora. Fizeram sucesso primeiro em Liverpool e depois expandiram no mundo todo. O rock'n'roll foi um ritmo que surgiu em Liverpool. Em 1970 Paul McCartney anuncia o final da banda.</i></p>	<p>Aprendiz D</p> <p><i>Dez anos após a I Guerra Mundial, o rock'n'roll tomou conta de Liverpool. 4 jovens trabalhadores, que ganhavam pouco por sinal, juntaram e formaram o grupo Beatles. Esse grupo fez muito sucesso primeiramente na sua cidade e depois no mundo inteiro. O sucesso era tão grande, que os adolescentes gritavam, choravam e até desmaiavam pelo nome Beatles. Mas em 1970 Paul McCartney anunciou o fim do grupo, isso porque as personalidades eram muito diferentes entre eles. Apesar do fim dos Beatles, passado três décadas depois, jovens de todo o mundo ainda ouvem e cantam suas músicas.</i></p>
<p>Aprendiz E</p> <p><i>Depois da 2ª guerra mundial o rock'n'roll, se expandiu, invadindo assim a cidade de Liverpool, então adolescentes de classe trabalhadora formam uma banda 'Os Beatles', depois de trabalharem muito duro, a banda finalmente fez sucesso e levava multidões de jovens e adolescentes ao delírio, influenciando a música da época com um novo estilo de rock e na moda entre os adolescentes além das canções que na verdade eram protestos em forma de melodia, mas infelizmente em 1970 Paul McCartney anuncia o fim da trajetória musical da banda, que até hoje tem milhares de fãs no mundo inteiro.</i></p>	<p>Aprendiz E</p> <p><i>Dez anos depois da 2ª guerra mundial um ritmo americano invade o mundo inclusive a cidade de Liverpool um grupo de. Um grupo de 4 adolescentes formaram "Os Beatles", no início trabalhavam muito e ganhavam pouco anos depois a banda explodiu e levava milhares de adolescentes a chorar, gritar e desmaiar ao som que agora era o novo estilo do rock chamado de Beatlemania, anos depois por discussões e diferenças pessoais Paul McCartney em 1970 anuncia o fim da banda hoje três décadas depois adolescentes e adultos ainda ouvem e curtem os "Beatles".</i></p>

Aprendiz A: Há uma mudança significativa na construção dos textos desse aprendiz. Na reconstrução do texto com a estratégia LSALI, os acontecimentos estão organizados com uma estrutura parcialmente coerente com o texto original [...] *Formou-se em Liverpool uma banda rock'n'roll composta por quatro adolescentes, apartir de dez anos depois a banda invade Liverpool* [...] As informações secundárias não são apresentadas, fato que torna o texto mais vago. Por exemplo, em momento algum foram citados o ano, informações sobre a origem dos *Beatles*, que motivo ocasionou o fim da banda, como era o comportamento dos adolescentes referidos como "fanáticos". Por outro lado, quanto à reconstrução do texto a partir da estratégia LCALI, pode-se dizer que o nível de compreensão foi elevado, tendo como base a organização das idéias. Todos os fatos estão coerentes com o texto original, exceto a expressão [...] *depois da 1ª Guerra Mundial* [...], o coerente seria após a Segunda Guerra Mundial. No decorrer da apresentação da LCALI, o professor apresenta as frases mais de uma vez, escreve no quadro as datas e referências numéricas, faz o gesto do número dois com os dedos, como por exemplo [...] *after the World War Two* [...] *did you understand?* [...] *World War Two* [...].

Ur (1984) afirma que o uso de pistas visuais (extra-lingüísticas) quando combinadas à compreensão auditiva, leva o aprendiz a entender o conteúdo das informações de maneira mais precisa. Porém, as pistas visuais devem ser trabalhadas dentro do contexto imediato da apresentação das informações e não de maneira isolada. Para Ur (1984, p.20), *a dificuldade não está na falta de habilidade em perceber e interpretar as pistas extra-lingüísticas, mas na habilidade de aplicar as pistas no momento em que ouve a língua estrangeira.*³⁶ A dificuldade do aprendiz relaciona-se ao fato de o seu sistema receptivo estar sobrecarregado. O trabalho de decodificação é intenso em virtude da sua necessidade e crença de que, para compreender todas informações, é necessário decodificar todas as informações do *input*, não restando tempo e atenção suficientes para compreender além do conteúdo semântico das palavras.

A explicação apresentada por Ur (1984) relaciona-se às atividades de compreensão auditiva a partir de fita cassete ou vídeo. Na apresentação das LCALI, as pistas contextuais são estratégias utilizadas pelo professor como auxílio à compreensão. Desse modo, as pistas contextuais foram um requisito elementar para a LCALI. Tais requisitos contribuíram para que a compreensão fosse mais ampla e, conseqüentemente, as frases do segundo texto fossem mais completas em informações:

[...] Depois de muitos anos de **trabalho duro** e com **pouco dinheiro** [...] - informação sobre os *Beatles*;
 [...] Porém em 1970, Paul McCartney anuncia o fim da banda, por causa de **diferenças entre eles**, - informação sobre o motivo do final da banda;
 [...] Milhares de adolescentes **choram, gritam e desmaiam** [...] - informação sobre o comportamento fanático dos adolescentes. (grifo nosso)

Aprendiz B: Esse aprendiz tem dificuldades em apresentar as informações de forma correta, após a LSALI:

[...] Em 1970 surgem 4 jovens [...] (As idéias não fluem com facilidade pois há repetição contínua do mesmo substantivo):
 [...] surgem 4 **jovens, jovens** esses [...] Uma informação é substituída por outra informação idêntica: **jovens** esses, que mais tarde **explodem** em ritmo e danças [...] (grifo nosso).

Segundo o texto, o ritmo musical criado pelos *Beatles*, a Beatlemania, fez com que os jovens dançassem e cantassem de forma frenética. Embora seja do conhecimento geral que os *Beatles* exerceram várias modificações no comportamento dos jovens, no texto original não

³⁶ Para Ur (1984, p.20) for the problem is not the lack of skill in perceiving and interpreting extra-linguistic clues, but the ability to *apply* it when listening to the foreign language.

há referência quanto ao modo de vestir, como citado no texto do aprendiz: *hoje ainda se vê em todo o mundo pessoas que procuram **vestir** e cantar [...]* (grifo nosso).

O fato de o aprendiz utilizar a expressão “vestir”, embora essa informação não tenha sido mencionada no texto original, pode estar relacionado ao conhecimento que tem sobre o tema e que, em certo sentido, o tenha ajudado a ampliar o nível de informações do texto escrito.

Outro aspecto importante que evidencia uma melhor compreensão da LCALI está no desenvolvimento do segundo texto, em relação ao primeiro. No segundo texto, as frases são encadeadas por meio de conectores, elementos que possuem uso restrito no primeiro texto, e que confirmam a seqüência dos acontecimentos:

[...] ritmo que invadiu Liverpool [...] **então** quatro jovens [...];
 [...] chamada os Beatles **que depois** de alguns anos [...];
porém por causa das personalidades diferentes [...];
 [...] **então** em 1970 [...] (grifo nosso).

Aprendiz C: Embora os textos escritos a partir da LSALI e LCALI tenham praticamente quase a mesma estrutura, principalmente na apresentação e no desenvolvimento dos fatos, o texto escrito após a LCALI possui uma estrutura mais elaborada e rica de detalhes e informações. Observa-se como as informações são mais completas, quase idênticas ao texto original:

Algum tempo depois da 2ª guerra mundial [...];
Dez anos depois a segunda guerra mundial [...];
 [...] **quatro jovens** formaram uma banda [...];
quatro jovens vindos da classe trabalhadora formaram uma banda [...];
 [...] *the Beatles* de grande sucesso [...]; [...] **eles criaram um novo tipo de rock chamado Beatlemania** [...];
 Quando os **fãs ouviam** as músicas dos *Beatles* eles **gritavam, choravam**, enfim enlouqueciam [...];
 [...] o sucesso desde então **faziam seus fãs chorarem, gritarem e até desmaiarem** quando ouviam suas músicas [...];
 [...] porém **até hoje** as músicas dos *Bealtes* são cantadas pelo mundo;
Até hoje três décadas após o final as músicas deles são cantadas ao redor do mundo (grifo nosso).

Segundo Anderson e Lynch (1988), uma das formas eficazes de testar a compreensão é através da habilidade de lembrar as informações recebidas, aspecto que torna o *listening* uma prática eficiente. Os autores, entretanto, fazem analogia à capacidade de retenção das informações com uma fita gravada: *essa analogia sugere que, tão longo seja o input alto para ser gravado, e não exceda a extensão disponível da fita, então a mensagem será gravada e*

*armazenada, e posteriormente acionada.*³⁷ (ANDERSON; LYNCH, 1988, p.9) Essa analogia serve como parâmetro de comparação para explicar algumas diferenças do comportamento do aprendiz quando a informação recebida falha, por não ser compreendida. O fracasso do aprendiz em compreender e reter longos períodos refere-se às limitações mentais, comparadas à falta de espaço da fita disponível à gravação. Porém é possível que as informações sejam lembradas, mesmo que não sejam totalmente compreendidas. Todavia, o mais importante é que, se as informações são reconstruídas, é porque foram primeiramente interpretadas e posteriormente lembradas. O fato de as palavras serem utilizadas umas após as outras na reconstrução de um texto, não implica necessariamente que foram interpretadas e compreendidas.

Um aspecto importante a ser mencionado é que na reconstrução dos dois textos, o aprendiz C demonstra uma grande segurança em sua escrita. Possivelmente essa segurança está relacionada ao fato do assunto tratado, “Os *Beatles*”, ser um tema que as pessoas, de certa forma, já conhecem. O conhecimento de mundo e a capacidade de interpretar fatos funcionam como aspectos facilitadores da compreensão em LE. Anderson e Lynch (1988, p.11) apontam que *o papel do conhecimento prévio às vezes chamado de ‘background knowledge’ ou ‘knowledge of the world’ é fundamental para a maneira como compreendemos o mundo, através da compreensão oral ou da leitura.*³⁸

Aprendiz D- Na reconstrução dos textos desse aprendiz, verifica-se como a LCALI lhe possibilitou escrever, de fato, um texto. A escrita é estruturada a partir de conectores e estruturas, o que faz com o texto possua seqüência, funcionando como um conjunto de informações claras e precisas. A escrita realizada após a LSALI não possui, de certo modo, a estrutura de um texto, mas parece ser um agrupamento de frases isoladas que informam sobre o tema, os *Beatles*:

Os *Beatles* eram um grupo musical formado por quatro jovens de Liverpool. **Pertenciam** a classe trabalhadora. O *rock’n’roll* **foi** um ritmo que surgiu em Liverpool [...] Em 1970 Paul McCartney **anuncia** o final da banda (grifo nosso).

Diferentemente dessa escrita, a escrita após a LCALI possui as características de um

³⁷ Segundo Anderson e Lynch (1988, p.9) *this analogy suggests that, as long as the input is sufficiently loud to be recorded and does not exceed the length of the available blank tape, then the message will be recorded and stored, and can be replayed later.*

³⁸ Para Anderson e Lynch (1988, p.11): *the role of this previous knowledge- sometimes called ‘background knowledge’ or ‘knowledge of the world’_ is central to the way we understand language, whether through listening or reading.*

texto e não de um agrupamento de frases³⁹ (COSTA VAL, 1999, p.36): *dez anos após a I Guerra Mundial o rock'n'roll tomou conta de Liverpool. 4 jovens trabalhadores, **que** ganhavam muito pouco por sinal, juntaram e formaram o grupo Beatles* (grifo nosso).

Assim, os dados textuais contribuem para a confirmação dos dados estatísticos, que comprovaram ser a escrita pós LCALI bem mais estruturada e, portanto, mais informativa, do que a escrita após a LSALI. Tais fatos confirmam a importância dos processos interativos e dos ajustes interacionais enquanto itens essenciais à compreensão da LE por aprendizes iniciantes.

Aprendiz E – O texto construído após a LSALI apresenta quase a mesma estrutura do texto escrito após a LCALI, com apenas duas observações: no primeiro texto, o aprendiz parece utilizar-se do seu conhecimento de mundo para organizar progressivamente suas idéias sobre o tema. Como mencionado anteriormente, utilizar o conhecimento de mundo é um mecanismo essencial à compreensão (cf. BROWN, 1994; RIVERS, 1968; UR, 1984). Como também mencionam Faerch e Kasper (1986, p.256): *a compreensão é estabelecida quando o input e o conhecimento são combinados*.

Desse modo, o aprendiz acrescenta informações ao seu texto escrito, que, mesmo sendo verdadeiras, não fazem parte das informações contidas no texto original: [...] *com um novo estilo de rock e na moda entre os adolescentes **além das danças que na verdade eram protestos em forma de melodia*** [...] (grifo nosso).

Essa informação não é recorrente no texto após a LCALI, o que leva a acreditar que as informações compreendidas a partir de mecanismos interativos foram capazes de fornecer condições suficientes para que o texto oral fosse reconstruído com base no que foi estritamente ouvido e interpretado, sem a necessidade de outros acréscimos. Esse mecanismo de construir um texto ouvido se inscreve nos embasamentos *top-down* (NUNAN, 1999, p.200) discutidos no “item 4” dessa dissertação.

Tabela 7 - Etapa II: *It's witten in the stars*. LSALI / LCALI.

Nº de frases adequadas – LSALI		Nºde frases adequadas – LCALI	
Aprendiz A (2 frases)	0,38	Aprendiz A (6 frases)	0,63
Aprendiz B (1 frase)	0,38	Aprendiz B (5 frases)	0,63
Aprendiz C (4 frases)	0,13	Aprendiz C (8 frases)	0,63
Aprendiz D (5 frases)	0,13	Aprendiz D (7 frases)	0,75
Aprendiz E (4 frases)	0,50	Aprendiz E (6 frases)	0,75

³⁹ Segundo Costa Val (1999, p.36) *texto é uma unidade de sentido na qual os elementos significam uns em relação aos outros e em relação ao todo*.

Variável	Nº de casos	Média aritmética	Desvio padrão
S/interação	5	0,41	0,10
C/interação	5	0,66	0,10
F=15,00		>	7,57

O resultado do teste estatístico ANOVA para a análise dos resultados do nível de compreensão na Etapa II segue o mesmo critério de análise das demais etapas. Considere-se apenas: $\mu_1 = 0,41$, $\mu_2 = 0,66$ e $F = 15,00$. Nas próximas análises dos textos, só serão mencionados os textos dos aprendizes que apresentarem informações novas e, portanto, questões relacionadas à compreensão, diferentes daquelas discutidas na análise anterior.

Texto da Etapa II: Está escrito nas estrelas

Por milhares de anos as pessoas têm acreditado que a posição das estrelas afeta novas vidas. Isso pode ser ou não verdade, mas não há dúvida que a astrologia em si não interfere em nossas vidas. A maioria dos jornais nos EUA publicam horóscopos, e aproximadamente quarenta milhões de pessoas lêem horóscopo todos os dias. Muitos jovens planejam seus casamentos quando o horóscopo está favorável, enquanto outros não se casam porque seus horóscopos não estão harmoniosos. Algumas empresas empregam astrólogos para aconselhar seus dirigentes, e um importante homem de negócios prefere executar o seu trabalho às 3 da madrugada porque alguém o disse que era a melhor hora. Mas até os céticos não têm certeza se não são afetados pelas estrelas. Como você sabe, por exemplo, que seu empregado, seu melhor amigo, ou até seu esposo ou esposa não está secretamente seguindo as instruções do horóscopo?⁴⁰

Reconstrução dos Textos

LSALI	LCALI
APRENDIZ A	APRENDIZ A
<i>Há milhares de anos, as pessoas acham que a posição das estrelas influenciam nas suas vidas. Alguns jornais publicam em suas páginas horóscopo e quase 40 milhões de pessoas consultam essa página. Até algumas empresas contratam astrólogos para os aconselharem.</i>	<i>há milhares de anos as pessoas acreditam que a posição das estrelas afetam suas vidas. Mas não se sabe se isso é verdade ou não. O horóscopo é publicado no jornal dos USA e aproximadamente 40 milhões de pessoas lem seus signos. Muitas pessoas só se casam com a harmonia da astrologia; empresas consultam astrólogos para terem sucesso e outros querem saber do futuro. Há também os que não acreditam que a astrologia pode influenciar em suas vidas.</i>

⁴⁰ *It's Written in the Stars*

For thousands of years, people have believed that the position of the stars affects our lives. This may or may not be true, but there is no doubt that astrology itself does not affect lives. Most newspapers in the United States print horoscopes, and about forty million people read them everyday. Many young people plan to marry at a time when their horoscopes will be favorable, while others decide not to marry because their signs are not harmonious. Some companies have hired astrologers to advise them, and one well-known businessman prefers to do his most important work at 3:00 A.M. because he was told that it is his most favorable hour. But even skeptics can't be sure that they are not affected by what the stars says. How do you know, for example, that your employer, your best friend, or perhaps even your husband or wife is not secretly following the directions of horoscope?

LSALI	LCALI
APRENDIZ B	APRENDIZ B
<i>O texto fala de como as pessoas se vêem nesse mundo onde várias pessoas acreditam em horóscopos, guias astrais, fala de pessoas que acreditam acima de tudo no que lê, mas também existem aquelas pessoas que não acreditam em nada, segundo o texto a astrologia afeta diretamente as nossas vidas e que lá existem pessoas que não vivem, sem consultar o horóscopo todos os dias.</i>	<i>O texto fala que milhões de anos as pessoas acreditam nas estrelas, no horóscopo como um guia astral, ou seja, nos Estados unidos, por exemplo, quarenta e cinco milhões de pessoas consultam o jornal para saber que decisões tomar em suas vidas, elas acreditam que a astrologia afeta suas vidas, e fala também que até mesmo os céticos, os chefes sempre dão uma olhada nos horóscopos.</i>
APRENDIZ E	APRENDIZ E
<i>Há muitos anos pessoas acreditam que a posição dos astros (estrelas e planetas) afetam nossas vidas. Jornais americanos o publicam diariamente e aproximadamente 40 milhões de pessoas lêem o horóscopo diariamente, jovens o consultam para marcar o melhor dia para o casamento, pessoas mais velhas para não dar nada errado, empresários o consultam para ver o melhor dia e a hora de fazer negócios, e até as empresas o utilizam. Muitos lêem o horóscopo para encontrar um emprego, amigo, esposo ou esposa.</i>	<i>Há mais de mil anos pessoas acreditam que a posição das estrelas afetam suas vidas embora não há dúvidas que a astrologia não afeta nossa vidas, maioria dos jornais americanos o publicam e aproximadamente 40 milhões de pessoas lêem diariamente, jovens escolhem a melhor data para se casar e outros adiam por não o dia favorável, empresas contratam astrólogos para aconselha-las, até mesmo um famoso empresário trabalha às 3:00 da manhã porque acredita que é bom para o seu trabalho. Outras pessoas o consultam para resolver questões como falar com o chefe, arrumar um esposo, ou esposa, ou melhor amigo para saber se o tempo está favorável.</i>

Aprendiz A – O nível das estruturas escritas nos dois momentos, LSALI e LCALI, mostra que, em relação ao texto original, a quantidade de informações acrescentadas ao segundo texto, LCALI, não se altera muito em relação ao primeiro texto. Mas, ainda assim, é possível verificar que houve o acréscimo de mais informações coerentes com o texto original, fato que confirma que os processos interacionais desempenham relevantes mudanças na compreensão do *input* oral. Na escrita após a LSALI, pode-se verificar como as estruturas são mais restritas, ao passo em que, após a LSALI, uma nova informação é acrescentada. No geral, as informações estão parcialmente ou completamente de acordo com o texto original:

Há milhares de anos, as pessoas acham que a posição das estrelas influenciam nas suas vidas.

Há milhares de anos as pessoas acreditam que posição das estrelas afetam suas vidas. **Mas não se sabe se isso é verdade ou não.**

Alguns jornais publicam em suas páginas horóscopos e quase 40 milhões de pessoas consultam essas páginas.

O horóscopo é publicado nos jornais **dos USA** e aproximadamente 40 milhões de pessoas lem seus signos (grifo nosso).

Os dois modelos de escrita desse aprendiz demonstram que há uma restrição na apresentação das informações. Considerando tais escritas em relação aos textos escritos pelo mesmo aprendiz na Etapa I, pode-se inferir que, embora ele conheça o tema em sua língua materna, possivelmente ele desconhece essas estruturas em inglês. Duas questões podem estar

relacionadas às dificuldades de compreensão: primeiro, o aspecto abordado por Collins (1990, p.152) sobre a importância do elemento lexical na compreensão oral. Para Collins, o desconhecimento e a utilização não adequada do elemento lexical é o principal fator responsável pelo insucesso na compreensão oral. O segundo está relacionado ao primeiro: o fato de não conhecer determinados componentes lexicais e por conseguinte, certas estruturas em LE, pode resultar nas dificuldades de lidar com o que não é reconhecido ou o que não é familiar.

Desse modo, a pedagogia atual do ensino de língua, principalmente no que está relacionado ao ensino comunicativo, recomenda que qualquer atividade de LC seja precedida por um trabalho criterioso de pré-compreensão.

Aprendiz B- A pouca compreensão oral desse aprendiz reflete-se em sua escrita. Ele apresenta dificuldades em apresentar a seqüência dos fatos como são apresentados no texto. Acaba utilizando todas as estruturas que se seguem dentro de um mesmo parágrafo: o texto fala [...]; [...] fala de pessoas que acreditam [...]; [...] segundo o texto [...] Esse fato pode revelar que tal comportamento assumido pelo aprendiz o apresenta como se não tivesse confiança suficiente para demonstrar o seu entendimento sobre o texto compreendido:

O **texto fala** de como as pessoas se vêem nesse mundo [...]
 [...] **fala** de pessoas que acreditam [...]
 [...] **segundo o texto** a astrologia [...] (grifo nosso).

Por outro lado, o texto escrito após a LCALI, embora tenha sido escrito, também, dentro de apenas um parágrafo, revela mais segurança por parte do aprendiz que acaba utilizando a expressão “o texto fala” apenas uma vez, no início do texto. Nas demais construções, ele passa a apresentar os fatos ao leitor, o que sugere que ele pretenda demonstrar que entendeu o texto: [...] *eu entendi que* [...]

O **texto fala** que milhões e milhões de anos as pessoas acreditam nas estrelas, no horóscopo como guia astral, **ou seja**, nos Estados Unidos **por exemplo** quarenta e cinco milhões de pessoas [...] (grifo nosso).

Um aspecto importante foi apresentado na escrita LCALI desse aprendiz. O aparecimento do vocábulo “cético” comprova a hipótese de Krashen (1982) de que a aquisição da linguagem ocorre através da compreensão. [...] *elas acreditam que a astrologia afeta suas vidas, e fala também que até mesmo os céticos, os chefes sempre* [...] (grifo nosso).

Como foi discutido no “item 3” dessa dissertação, a aquisição ocorre quando o aprendiz compreende a linguagem que contém estruturas que estão além do nível atual de seu conhecimento (i+1) (KRASHEN,1982). No primeiro texto escrito pelo aprendiz, não há referência ao vocábulo “cético”. Porém, no segundo texto, em que os processos interativos estão presentes na fala do professor, a palavra “cético” é apresentada de forma explicativa, havendo insistência por parte do mesmo para verificar se realmente a palavra foi compreendida pelos aprendizes, através dos mecanismos de confirmação, clarificação e verificação da compreensão (cf. PICA e outros,1987). Verifica-se como a palavra “cético” é apresentada pelo professor nos dois momentos da LSALI e LCALI.

LSALI

Professor: *But even skeptics can't be sure that they are not [...]*

Aprendiz: Os aprendizes apenas ouvem em silêncio.

LCALI

Professor: *But even skeptics [...] skeptics [...] Do you understand? (confirmação) [...] what it means? [...] humm? [...] people that don't believe, then (clarificação) [...] Ok? (verificação da compreensão).*

Aprendizes: *Hum, hum [...]* (confirmação da compreensão)

Mesmo o professor apresentando a palavra “cético” em ambas às leituras, somente após a leitura LCALI, se pode comprovar o aparecimento do referido vocábulo no texto escrito do aprendiz. Esse fato confirma os resultados de pesquisas sobre *input* e aquisição de linguagem, em que é comprovado que os mecanismos interacionais produzem mais resultados sobre a compreensão dos aprendizes do que simplesmente os ajustes lingüísticos. (cf. LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; CABRERA; MARTINEZ, 2001; LONG, 1985).

Aprendiz E- A escrita desse aprendiz após a LCALI é mais completa em informações em relação à sua escrita em LSALI, embora nas duas escritas ele confirme uma boa compreensão dos textos apresentados. Há uma informação importante que aparece no início do texto escrito do aprendiz, após a LCALI, e a mesma não aparece em seu texto escrito após a LSALI. A referida informação faz parte do texto original e, portanto é uma opinião do autor sobre o assunto. O aprendiz demonstra compreendê-la bem, a ponto de escrevê-la em seu texto. Como astrologia é um assunto que causa muitas controvérsias em razão das diferentes crenças pessoais em relação ao tema, o aprendiz poderia confundir, ou até mesmo ter dúvidas

de quem era, de fato, aquele ponto de vista. Mas, a partir de uma compreensão mais elaborada do texto após a LCALI, o aprendiz revela ser capaz de apresentar o ponto de vista do autor, mantendo, portanto, uma escrita mais elaborada em relação às idéias apresentadas no texto original.

LSALI

Há muitos anos pessoas acreditam que a posição dos astros (estrelas e planetas) afetam em suas vidas [...].

LCALI

*Há mais de mil anos pessoas acreditam que a posição das estrelas afetam suas vidas embora **não há dúvida que a astrologia não afeta nossas vidas** [...] (grifo nosso).*

Um fato inverso a esse acima descrito ocorre no texto do mesmo aprendiz. Trata-se do aparecimento de uma informação que não faz parte do texto original, mas que o aprendiz acrescenta ao seu texto, como um mecanismo de apresentação do conteúdo. Após a apresentação da LCALI, essa informação não reaparece no texto escrito do aprendiz.

LSALI

*[...] 40 milhões de pessoas lêem o horóscopo diariamente, jovens o consultam para marcar o melhor dia para o casamento, **pessoas mais velhas para não dar nada errado** [...] (grifo nosso).*

LCALI

[...] 40 milhões de pessoas lêem diariamente, jovens escolhem a melhor hora para se casar e outras adiam por não ser o dia favorável, empresas contratam astrólogos para aconselha-los [...] outras pessoas o consultam para resolver questões como falar com o chefe [...]

O fato de o aprendiz apresentar no seu texto LSALI a expressão **pessoas mais velhas para não dar nada errado** (grifo nosso), pode ser entendido como a necessidade de demonstrar como a sua compreensão atingiu um nível mais abrangente. Tal argumento pode também ser reforçado com o uso dos antônimos: jovens / velhas.

LSALI

[...] 40 milhões de pessoas lêem o horóscopo diariamente, **jovens** o consultam para marcar o melhor dia para o casamento, pessoas mais **velhas** para não dar nada errado [...] (grifo nosso).

Como o texto fala de um número amplo de pessoas que lêem horóscopo (40 milhões), possivelmente, o aprendiz tendo a necessidade de mostrar o seu entendimento, faz a relação entre pessoas de todas as faixas etárias: jovens e velhas. Atividades dessa natureza são aconselhadas por pesquisadores da área de compreensão oral. Brown e Yule (1983), por exemplo, afirmam a necessidade de trabalhar a compreensão parcial do que é ouvido, por duas razões: primeiro, mesmo na língua nativa somente através de práticas extensivas é que compreendemos a intenção do falante, aspecto que está além do mero uso das palavras; segundo, o professor não deve cobrar do aprendiz a compreensão de 100% das palavras existentes em um texto, porque isso apenas colaboraria para a frustração e pânico do mesmo.

Tabela 8 - Etapa III: Band-Aid.

Nº de frases adequadas – LSALI		Nº de frases adequadas – LCALI	
Aprendiz A (7 frases)	0,58	Aprendiz A (10 frases)	0,83
Aprendiz B (4 frase)	0,33	Aprendiz B (7 frases)	0,58
Aprendiz C (5 frases)	0,42	Aprendiz C (8 frases)	0,67
Aprendiz D (5 frases)	0,42	Aprendiz D (8 frases)	0,67
Aprendiz E (4 frases)	0,33	Aprendiz E (7 frases)	0,58

Variável	Nº de casos	Média aritmética	Desvio padrão
S/interação	5	0,38	0,17
C/interação	5	0,67	0,07

F=21,43	>	7,57
---------	---	------

A explicação para o resultado é a mesma apresentada nas análises anteriores. Considere-se apenas: $\mu_1 = 0,38$, $\mu_2 = 0,67$ e $F = 21,43$.

Texto da Etapa III: Band-Aid

Earle Dickson, um empregado da Johnson & Johnson tinha uma esposa muito desjeitada. O nome dela era Josephine Dickson. Sempre que tinha o dedo cortado ou queimado Earle tinha que colocar ataduras cirurgicas produzidas na empresa onde trabalhava. Ele precisava usar as duas mãos para por a atadura. O problema era que nem sempre Earle estava em casa.

Então Earle decidiu criar uma atadura que fosse fácil aplicar. Ele pegou uma atadura cirúrgica e pôs um pedaço de gaze no meio. Para manter o curativo limpo, ele o cobriu com um pedaço de pano.

A próxima vez que a senhora Dickson se machucou, ela apenas removeu o pano e pôs o curativo com apenas uma mão.

Earle mostrou sua invenção para James Johnson, o presidente da empresa Johnson que imediatamente viu o potencial da invenção. Em 1942 Johnson & Johnson lançou um novo produto *Band-Aid*, o curativo mais conhecido no mundo.⁴¹

Reconstrução dos Textos

LCALI	LSALI
<p>APRENDIZ A</p> <p><i>Earle era um funcionário da empresa Johnson e Johnson. Ele era casado com uma mulher muito desajeitada, que se chamava Josephine Dickson. Todas as vezes que ela se cortava ou queimava, Earle tinha que usar uma cobertura com ataduras cirúrgicas produzidas pela empresa onde trabalhava. O problema era que essas ataduras eram complicadas de serem aplicadas porque era necessário utilizar duas mãos e ela precisava de uma atadura que fosse fácil aplicar. Então Earle começou a desenvolver uma nova invenção que mostrou para James Johnson, o presidente da companhia.. E em 1942 a Johnson e Johnson lançou o novo produto band-Aid.</i></p>	<p>APRENDIZ A</p> <p><i>Earle era um funcionário da empresa Johnson e Johnson. Ele era casado com uma mulher muito desajeitada que se chamava Josephine Johnson. Todas as vezes que ela cortava ou queimava o dedo, Earle tinha que usar uma cobertura com ataduras cirúrgicas produzidas pela empresa onde ele trabalhava. Essas ataduras serviam para manter o ferimento limpo. Mas havia um problema, essas ataduras eram complicadas de serem aplicadas pois necessitavam utilizar duas mãos. E Earle nunca estava em casa para ajudar sua esposa, ele sempre estava trabalhando. Então ela precisava de uma atadura que fosse fácil aplicar. Foi aí que Earle para ajuda-la começou a fazer uma nova invenção e mostrou para James Johnson, presidente da companhia. Essa nova invenção era boa porque precisava utilizar apenas uma mão. E em 1942 a Johnson e Johnson lança o Band-Aid, que hoje é conhecido no mundo todo.</i></p>
<p>APRENDIZ B</p> <p><i>Tinha um homem Earle Dickson que trabalhava para Johnson e Johnson ele tinha uma mulher desajeitada que se machucava o tempo todo e precisava usar ataduras cirúrgicas então ele cria o Band-Aid e apresenta ao presidente da companhia, apartir de então o band-aid vira um sucesso no mundo todo.</i></p>	<p>APRENDIZ B</p> <p><i>O texto conta a história do band-aid que por sinal é bem interessante. Earle é um funcionário da Johnson e Johnson e manufaturava ataduras cirúrgicas ele tinha uma mulher muito desajeitada que vivia se cortando o tempo todo para fazer os curativos com as ataduras na mulher e precisava das duas mãos,ele acabou criando um curativo fácil de aplicar e que a própria pessoa poderia utilizar quando preciso ele criou o Band-Aid, logo após ele mostrou o presidente da companhia que lançou a idéia a novidade no mercado e hoje o band-aid é um produto bem conhecido e que faz sucesso no mundo todo.</i></p>

⁴¹ *Band-Aid*

Earle Dickson, a Johnson & Johnson employee, had a very clumsy wife. Her mane was Josephine Dickson. Every time she cut or burned a finger, Earle had to apply the dressings and surgical tapes that his company produced. He needed two hands to apply the dressing. The problem was that Earle wasn't always at home. So, Earle decided to invent a dressing that stayed in place and could be easily applied. He took a strip of surgical tape and put a small piece of gauze in the middle. To keep the dressing clean, he covered it with a piece of cloth.

The next time Mr. Dickson, got hurt, she just removed the cloth and applied the dressing with only one hand.

Earle showed his invention to James Johnson, the president of the company. Johnson immediately saw the potential of the invention. In 1942 Johnson & Johnson launched a new product _ Band-Aid, the most popular dressing around the world today.

LCALI	LSALI
APRENDIZ E	APRENDIZ E
<i>Earle Dickson trabalha para a Johnson e Johnson que produzia ataduras cirúrgicas. Ele tinha uma esposa muito desajeitada e sempre cortava os dedos, e era difícil de por as ataduras porque precisa das duas mãos e ele quase nunca estava em casa, então ele inventou o Band Aid e o apresentou para o seu chefe e em 1942 o Band Aid foi lançado.</i>	<i>Earle Dickson era empregado da Johnson e Johnson e sua esposa Josephine Dickson era muito desastrada e sempre cortava os dedos ou se feria, e ele precisava fazer curativos com gaze e ataduras cirúrgicas fabricadas pela Johnson e Johnson, mas o difícil é que precisava –se de duas mãos para aplicar o curativo, e ele não fiava em casa o tempo todo, então ele confeccionou com um pedaço de atadura com uma gaze no meio que era fácil de usar e decidiu mostrar ao presidente da empresa e em 1942 foi lançado o Band-Aid além de ser muito vendido é hoje conhecido no mundo inteiro.</i>

Aprendiz A- Em ambos os textos escritos, o aprendiz revela praticamente todos os fatos principais, de acordo com o texto original. A única diferença é que no segundo texto, LCALI, os fatos estão ordenados de maneira mais precisa e bem mais complexa em detalhes. Isso comprova que, mesmo já acostumado ao tipo de atividade desenvolvida, pois todas as atividades possuem os mesmos procedimentos, a escrita após a LCALI demonstra um nível de compreensão mais elevado, inclusive por apresentar informações relevantes ao tipo de discussão presentes no texto:

Earle era um funcionário da empresa Johnson e Johnson. Ele era casado com uma mulher muito desajeitada, que se chamava Josephine Dickson. Mas toda vez que ela s cortava ou queimava, Earle tinha que usar uma cobertura com atadura cirúrgicas [...]

Earle era um funcionário da empresa Johnson e Johnson. Ele era casado com uma mulher muito desajeitada, que se chamava Josephine Dickson. Todas as vezes que ela cortava ou queimava o **dedo**.

[...] essa ataduras eram complicadas de serem aplicadas porque era necessário utilizar as duas mãos.

[...] essas ataduras eram complicadas de serem aplicadas pois necessitavam utilizar as duas mãos. **E Earle nunca estava em casa para ajudar a sua esposa** [...] (grifo nosso).

Os processos interativos desenvolvidos na apresentação desse texto foram bem dinâmicos. A professora leva um *band-aid* para que, no momento da apresentação, os movimentos sejam mostrados e, conseqüentemente, a compreensão seja acelerada. Um trecho da fita foi transcrito e tais fatos podem ser demonstrados a partir do diálogo entre o professor e os aprendizes.

Professor: *He took a strip of surgical tape and put a small gauze in the middle.*

[...] *He needed TWO hands* (gestos, mostrando as mãos aos alunos);
 (ênfase na palavra two), *TWO hands, ok? The two hands to apply the
 dressing* [...] *The problem was Earle wasn't at home* [...] (grifo nosso).

Aprendizes: *hum, hum* [...]

Professor: [...] *he needed to work everyday, so he isn't at home with his wife
 everyday, to see her* [...], [...] *to take care of her* [...] *Did you understand?* (grifo nosso).

Aprendizes: *Yes* [...]

Pode-se constatar como as pistas contextuais ativam os processos de compreensão dos aprendizes, através da verificação da compreensão, clarificação e da confirmação, na medida em as informações do texto são trabalhadas:

Professor: *Describe the invention. Students, what did Early invented to help his wife?
 [...] when he was not at home [...] What did he invent? [...]*

Aprendiz: *a strip* [...]

Professor: *a strip?* [...]

Aprendiz: *yes, a strip, and what in the middle?*

Professor: *gauze?* [...]

Aprendiz: *Yes,*

Professor: *Yes, Vanderléia [...] that't very good, gauze in the middle [...]*

Com a análise desses trechos da gravação, verifica-se que as pistas contextuais exercem uma influência favorável à compreensão do texto, e devem ser trabalhadas antes da sua apresentação. Krashen (1982), por exemplo, afirma que a principal característica do *input* é ser compreensível. De posse da compreensão da informação, o *input* é transformado em *intake*, conceitos discutidos no início dessa dissertação.

A pedagogia atual do ensino de LE enfatiza a importância do trabalho com o contexto antes da apresentação de qualquer atividade. No ensino de LC, as atividades que devem preceder a apresentação do texto são denominadas por Vandergrift (1999) de *pre-listening activities*, com o objetivo de tornar os aprendizes conscientes do que sabem sobre o tópico; como as informações são organizadas em diferentes textos; e prepará-los para compreender informações específicas do texto.

Aprendiz B- Os textos desse aprendiz apresentam uma grande diferença de estruturas. O segundo texto, LCALI, apresenta uma estrutura mais elaborada, mais complexa em nível de

informações: *O texto conta a **história** do band-aid que por sinal é **bem interessante*** (grifo nosso).

No primeiro texto, LSALI, todos os personagens da narração são apresentados com poucas informações sobre os mesmos. No segundo, LCALI, os personagens foram bem mais descritos, aspecto que permitiu maiores possibilidades de relações entre eles, a partir de uma melhor compreensão.

LSALI

Earle Dickson (*trabalhava para a Johnson e Johnson; **tinha** uma mulher desajeitada; **cria** o band-aid, **apresenta** o band-aid ao presidente da Johnson e Johnson*) (grifo nosso).

LCALI

Earle Dickson (*funcionário da Johnson e Johnson, **manufaturava** ataduras cirúrgicas, **tinha** uma mulher desajeitada, **não estava** o tempo todo em casa para ajudar a mulher, **criou** um curativo – o band-aid, **mostrou** o presidente da companhia*) (grifo nosso)

LSALI

Mulher (*mulher de Earle, **desajeitada**, se **machuva** sempre, **precisava** de atadura cirúrgica*) (grifo nosso)

LCALI

Mulher (***muito desajeitada**, se **cortava** todo o tempo, **ficava** muito sozinha, **precisava** de alguém para fazer curativos*) (grifo nosso)

LSALI

Band-aid- (***vira um sucesso** no mundo todo*) (grifo nosso)

LCALI

Band-aid- (***curativo**, **fácil de aplicar**, a própria pessoa **poderia utilizar** quando preciso, **novidade** no mercado, produto **bem conhecido**, **faz sucesso** no mundo todo*) (grifo nosso)

Na medida em que os acontecimentos são bem mais detalhados no segundo texto, fica evidente o motivo pelo qual o *band-aid* se torna um sucesso: é uma atadura cirúrgica que pode ser auto-aplicada. Os demais fatos, a mulher ser desajeitada, ficar a maior parte do tempo sozinha, foram os motivos que levaram Earle à necessidade de desenvolver uma atadura auto-aplicável, e esta é finalmente a causa do sucesso do *band-aid*, não mencionado no primeiro texto, LSALI. Os processos de interação apresentados na LCALI causaram um forte impacto na compreensão dos aprendizes. Várias pesquisas têm comprovado que, mais importante do que o ajuste das estruturas linguísticas em qualquer nível, seja fonológico, sintático, semântico, ou discursivo, o fator que mais contribui para a compreensão oral são os processos interativos estabelecidos a partir dos níveis de negociação da fala dos interlocutores (NUNAN,1999; LONG,1985; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; PICA e outros,1987).

Aprendiz E- Na estrutura dos dois textos produzidos por esse aprendiz há a apresentação do elemento essencial à compreensão: o *band-aid* surge pela necessidade de desenvolver um curativo auto-aplicável. Mesmo que o segundo texto apresente estruturas mais complexas e elaboradas, fato que comprova um nível de compreensão mais elaborado, proveniente dos recursos interativos utilizados, em ambos os textos o aprendiz mostra ser capaz de expressar que claramente compreendeu os dois textos. Ainda, assim, no segundo texto, o seu alto grau de compreensão é demonstrado com o uso da palavra **então**. [...] *precisava-se de duas mãos para aplicar o curativo e ele não ficava em casa o tempo todo, então ele confeccionou [...]*

1.3 Questionário de auto-avaliação

Através dos questionários de auto-avaliação buscou-se identificar como os processos de compreensão das informações foram estabelecidos a partir do *input* recebido. Após a realização de cada leitura, LSALI e LCALI, foi aplicado o questionário para que o aprendiz pudesse, imediatamente após cada atividade, registrar as suas experiências. Com base nos resultados da primeira questão, observou-se que a maior parte dos aprendizes declarou que entre as habilidades que constituem o aprendizado da LE, ler, escrever, ouvir/compreender e falar, a habilidade de ouvir/compreender é a mais difícil de todas.

A segunda questão trata diretamente das experiências obtidas pelos aprendizes após as leituras, LSALI e LCALI, a partir da escolha de um dos itens sobre os textos:

- Fácil compreender

- Difícil compreender
- Compreendi razoavelmente o que foi lido

Após a escolha de um dos itens acima relacionados, o aprendiz explicou o porquê da escolha daquele item. Desse modo, as respostas foram agrupadas e analisadas considerando-se a resposta de cada aprendiz individualmente, a partir do item escolhido nos dois momentos, LSALI e LCALI. Esse modelo de análise foi escolhido pois entende-se que, como esse é um estudo comparativo sobre a compreensão a partir do desempenho total do aprendiz, a realização de um paralelo entre os dois momentos, tornou-se necessária.

Além do aspecto anteriormente mencionado, torna-se fundamental para o professor reestruturar a sua metodologia e conduta didática em função do desenvolvimento do aprendiz. Mas nem sempre ao ensino de LE é dado um tratamento mais flexível em relação à maneira como se entende e se ensina a língua. As tendências de ensino são mais direcionadas ao método que está no auge, a exemplo da abordagem comunicativa, ou apenas se ensina, a partir do modelo de aprendizagem que foi adquirido.

Etapa I: *The Beatles*

LSALI	LCALI
Compreensão: Fácil/ Difícil / Razoável	Compreensão: Fácil/ Difícil /Razoável
Aprendiz A: Razoável	Aprendiz A: Fácil
<i>Devido ao pouco conhecimento que obtenho da língua inglesa.</i>	<i>Desta vez, além do conhecimento, eu contei com ajuda da professora que leu pausadamente e que fez alguns gestos para melhor compreensão. Sem falar que eu prestei atenção em detalhes que não havia percebido da primeira vez.</i>
Aprendiz B: Fácil	Aprendiz B: Fácil
<i>Por já ter palavras que eu já ouvir, e por ser uma leitura pausada e de boa compreensão.</i>	<i>Porque a professora foi explicando, dando a oportunidade para que agente fosse assimilando as informações então foi mais fácil compreender o quê o texto estava passando para nós.</i>
Aprendiz C: Fácil	Aprendiz C: Fácil
<i>Porque o professor não possui o sotaque dos falantes nativos da língua.</i>	<i>Porque a professora ao ler o texto gesticulou bastante deixou bem claro o que o texto relatava, porém tudo isso sem falar em português.</i>
Aprendiz D: Razoável	Aprendiz D: Fácil
<i>Porque não conheço os significados das palavras, e quando não entendo alguma me embaraço no restante e fico perdida.</i>	<i>A leitura foi pausada ao mesmo tempo que interpretada e encenada pela professora dessa forma, ouvir e compreender melhor se torna uma prática gratificante.</i>

LSALI	LCALI
Compreensão: Fácil/ Difícil / Razoável	Compreensão: Fácil/ Difícil /Razoável
Aprendiz E: Razoável	Aprendiz E: Fácil
<i>Porque algumas palavras ainda são difíceis de assimilar e compreender, talvez pelo vocabulário que precisa enriquecer ou praticar mais a atividade de listen, já que não tenho a audição aguçada por alguns problemas de audição e realmente preciso trabalhar mais ouvir e compreender em inglês.</i>	<i>Porque a entonação da voz e a gesticulação tornou a leitura mais dinâmica e participativa melhorando a compreensão.</i>

Todos os aprendizes, nessa primeira etapa, foram unânimes em afirmar que a compreensão da leitura foi fácil. Todos os fatores que contribuíram para tornar a compreensão oral uma prática bem sucedida estão relacionados à apresentação dos mecanismos interativos desenvolvidos pela professora durante a apresentação do *input*, como se pode comprovar a partir das próprias palavras dos aprendizes:

[...] leu pausadamente [...]
 [...] fez alguns gestos [...]
 [...] dando oportunidade para que a gente fosse assimilando as informações [...]
 Porque a entonação e a gesticulação tornou a leitura mais dinâmica e participativa [...]

O principal aspecto abordado por Krashen (1982) sobre a apresentação do *input* é que o mesmo deve ser compreensível. A compreensão do *input* é o fator responsável pela aquisição da linguagem. É importante considerar que nos estágios iniciais da aprendizagem de uma LE, o aluno precisa de uma boa orientação sobre como os mecanismos da compreensão são processados. Por isso, o professor precisa ter uma boa formação prática e teórica para entender que o aluno iniciante precisa, em todos os momentos, compreender a nova linguagem que o cerca. Seguro de que a compreensão será sempre sua “aliada”, o aprendiz passa a desenvolver os processos comunicativos que, aos poucos, vão se estabelecendo. O aprendiz, que em sala de aula não compreende a linguagem usada, passa a desenvolver vários sentimentos negativos de caráter emocional, os quais se revelam negativos para a sua aprendizagem. O próprio aprendiz registra sua opinião a esse respeito: [...] *a prática dessa atividade melhora tanto a percepção, a memória e tira realmente aquele medo que agente tem de não entender nada e se descobre que não é tão difícil assim* (grifo nosso).

Outra questão relevante em relação à importância da compreensão é abordada por Rivers (1968, p.135) quando afirma que a comunicação só se constitui quando a mensagem dita é compreendida. Mesmo que o aprendiz, nos estágios iniciais da sua aprendizagem, não tenha condições de expressar-se com clareza oralmente através da nova linguagem, a sua

compreensão oral deve ser ampla, pois, o desenvolvimento dos mecanismos de ouvir e compreender, está relacionados ao desenvolvimento dos demais. Os aprendizes B e C, por exemplo, que afirmaram facilidade em compreender a leitura SEM interação, relacionaram a referida facilidade, sobretudo, aos aspectos sonoros da língua. Se ele entende, o texto é fácil:

Aprendiz B: *Por já ter palavras que eu já ouvir [...] (grifo nosso)*

Aprendiz C: *O professor não possui o sotaque dos falantes nativos da língua (grifo nosso).*

Segundo Rivers (1968), a habilidade de compreensão precisa ser ensinada pois a dificuldade de ouvir/compreender do aprendiz está exatamente nos padrões fônicos aos quais ele não está acostumado. Quando uma LE é aprendida, a ocorrência dos padrões fônicos aparece em uma frequência de baixo reconhecimento pelo aprendiz, aspecto que o leva, nos estágios iniciais de sua aprendizagem, a interpretar de forma incorreta até mesmo as estruturas que já conhece. As palavras não podem ser compreendidas isoladamente. Por outro lado, aquelas palavras que ele não conhece transformam-se apenas em barulho. Como o trabalho de compreensão é iniciado pelo reconhecimento dos sons, a habilidade de distinguir sons razoavelmente familiares daqueles que são totalmente desconhecidos, além do estado emocional afetado pela ansiedade em receber estruturas novas, constituem os principais fatores que levam o aprendiz ao fracasso. Posto isso, autores como Brown e Yule (1983) condenam a forma caricatural de o professor ensinar a língua somente através de sua fala, ou através das falas dos próprios aprendizes. Esse tipo de prática acaba excluindo a fala nativa de inúmeros circuitos de ensino, em decorrência das dificuldades impostas pelas variedades das falas regionais, dos sotaques, dos idioletos, dos variados ritmos de fala etc.

Com base nos argumentos descritos, torna-se evidente que a atividade de LC precisa ser ensinada, pois como afirma Rivers (1968, p.141), referindo-se ao aprendiz: *quando ele ouve muito a língua estrangeira ele eventualmente adquire a facilidade em reconhecer os elementos cruciais que determinam a mensagem.*⁴² Por isso, o contexto ideal para o aprendizado da LE é aquele em que o professor passa a apresentar as atividades orais tanto através de sua própria fala, quanto da fala do nativo.

No depoimento dos Aprendizes D e E, verifica-se que a falta de compreensão oral está relacionada ao baixo conhecimento do vocabulário:

⁴² Segundo Rivers (1968, p.141) *as he hears much foreign-language speech, he eventually acquires facility in recognizing the crucial elements which determine the message.*

Porque não conheço os **significados das palavras** e quando entendo alguma me embaraço no restante e fico perdida.
[...] algumas palavras ainda são difíceis de assimilar e compreender talvez pelo **vocabulário que precisa enriquecer** [...] (grifo nosso).

A compreensão de uma estrutura depende da compreensão das demais estruturas presentes nos processos comunicativos. Esse aspecto foi acima discutido a partir do ponto de vista abordado por Rivers (1968), quando menciona que a pouca ou baixa compreensão de uma estrutura compromete a compreensão das demais: *porque não conheço os significados das palavras e quando entendo alguma me embaraço no restante e fico perdida* (grifo nosso).

Como afirma Collins (1999)⁴³, o conhecimento dos itens lexicais determina os níveis de proficiência do aprendiz. Por isso, a autora recomenda metodologias que possam promover o enriquecimento do vocabulário, pois o conhecimento das palavras é o fator responsável pela compreensão oral.

Etapa II: *It's written in the stars*

LSALI	LCALI
Compreensão: Fácil / Difícil / Razoável	Compreensão: Fácil / Difícil / Razoável
Aprendiz A: Difícil	Aprendiz A: Fácil
<i>Esse texto eu não consegui compreender talvez pelas palavras ou porque eu não prestei atenção ou porque eu não estava concentrada o bastante.</i>	<i>Uma leitura pausada e interpretada facilita muito a compreensão de qualquer texto.</i>
Aprendiz B: Razoável	Aprendiz B: Fácil
<i>Porque eu não tenho nenhum conhecimento prévio do texto e não saber as palavras o significado das palavras em inglês isso dificulta muito o aprendizado e a compreensão do texto.</i>	<i>A professora foi explicando, esclarecendo as dúvidas e o que não entendia durante a leitura do texto então deu para ter uma noção do texto.</i>
Aprendiz C: Razoável	Aprendiz C: Fácil
<i>A depender do texto tenho dificuldade de compreensão, pois nem sempre conheço as palavras, expressões e suas respectivas pronúncias.</i>	<i>Porque leu de maneira pausada e clara.</i>
Aprendiz D: Difícil	Aprendiz D: Fácil
<i>Pouca coisa eu conseguir entender.</i>	<i>A leitura seguida de ênfases e gestos fica melhor para compreensão do texto.</i>
Aprendiz E: Fácil	Aprendiz E: Fácil
<i>A leitura foi bastante clara e as palavras não eram desconhecidas.</i>	<i>A leitura foi bastante clara, e estamos mais ou menos a vontade com os exercícios.</i>

⁴³ Segundo Collins (1999, p.152), a compreensão do elemento lexical é importante porque: *sua utilização adequada encaminha o sucesso da compreensão de textos orais em língua estrangeira; uma utilização não adequada do elemento lexical é o principal fator responsável pelo insucesso na compreensão; além disso, quando a compreensão falha por lacuna de conhecimento na língua estrangeira, o desconhecimento do léxico constitui-se o maior responsável.*

Como na Etapa I, o julgamento dos aprendizes em relação à compreensão da leitura através dos processos interativos é unânime. Todos afirmam que a compreensão foi fácil. Em relação à LSALI pode-se considerar que os depoimentos dos aprendizes B e C revelam que muitas vezes a dificuldade de compreensão ocorre em virtude do uso do material didático:

Porque eu não tenho nenhum conhecimento prévio do texto e não saber o significado das palavras em inglês isso dificulta muito o aprendizado da compreensão oral.

A **depende do texto** do texto tenho **dificuldade de compreensão** pois nem sempre conheço as palavras expressões e suas respectivas pronúncias (grifo nosso).

O aprendiz deve ter conhecimento prévio do texto a ser trabalhado como atividade de compreensão oral. Para Vandergrift (1999, p.172) as atividades de *pre-listening* são fundamentais para a compreensão porque os aprendizes:

- são preparados para ouvir, através da exploração prévia dos assuntos;
- trazem conscientemente todo o conhecimento que têm sobre o assunto, como as informações foram organizadas, quais os aspectos culturais relevantes à compreensão;
- selecionam quais informações específicas vão ouvir e passam a concentrar mais os esforços nos detalhes requisitados.
- podem fazer previsões e antecipar informações sobre o conteúdo, a partir do que ouvem.

O depoimento do Aprendiz A, durante a apresentação da LSALI, confirma a importância do trabalho com atividade de *pre listening*: *esse texto eu não consegui compreender talvez pelas palavras ou porque eu não prestei atenção ou porque eu não estava concentrado o bastante* (grifo nosso).

O aprendiz enumera três possibilidades responsáveis pela sua incompreensão: as palavras, a falta de atenção e a falta de concentração. Mesmo enumerando as três possibilidades, o aprendiz não tem absoluta certeza das verdadeiras razões que o fizeram fracassar. Com base nessa discussão, pode-se verificar que a atividade de LC é uma habilidade que exige todo um preparo inicial por parte do professor, pois, além de levar o aprendiz a conhecer o vocabulário e estruturas pertinentes ao texto, torna-se fundamental que o professor antecipe com qual objetivo determinada atividade oral irá ser executada. No caso dos objetivos estabelecidos para esse estudo, as atividades foram executadas com a finalidade de mostrar como os processos interativos ajudam na compreensão, e, portanto, o significado dos vocábulos e estruturas surgiam na medida em que os mesmos foram apresentados.

Todavia, comparando-se o depoimento do mesmo aprendiz (D), após as duas leituras, verifica-se como foram positivos os efeitos dos processos interativos sobre sua compreensão:

LSALI

Pouca coisa eu conseguir entender.

LCALI

A leitura seguida de ênfase e gestos fica melhor para compreensão do texto.

Os mecanismos interativos apresentados ao longo desse estudo foram os instrumentos indispensáveis à compreensão oral de aprendizes iniciantes. Um fator importante dessa modalidade de apresentação do *input* é o fato de o mesmo não ter sido facilitado apenas por meio de ajustamentos lingüístico, ou seja, não houve uma preocupação apenas em tornar as estruturas mais simplificadas. Esse tipo de conduta inclusive bloqueia o acesso do aprendiz a novas estruturas (cf. LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Ao contrário, todas as estruturas do texto foram apresentadas ao aprendiz através da negociação dos significados. O professor, conjuntamente com os alunos, assumiu uma conduta didática que favoreceu a aprendizagem. Desse modo, as modificações interacionais como a confirmação, a clarificação e a verificação da compreensão foram os instrumentos essenciais, a partir dos quais as estruturas lingüísticas foram assimiladas.

Desse modo, tem-se confirmado que os processos interacionais exercem uma transformação positiva na compreensão e, portanto, no aprendizado de línguas, aspecto que tem respaldo teórico na abordagem interacionista, que defender o desenvolvimento da linguagem por meio da interação social.

Etapa III: Band-Aid

LSALI	LCALI
Compreensão: Fácil / Difícil / Razoável	Compreensão: Fácil / Difícil / Razoável
Aprendiz A: Difícil	Aprendiz A: Fácil
<i>Porque foram poucas as palavras que eu conhecia.</i>	<i>Porque eu prestei bastante atenção e como eu tinha feito a 1ª atividade eu já tinha noção de sobre o que falava o texto.</i>

LSALI	LCALI
Compreensão: Fácil / Difícil / Razoável	Compreensão: Fácil / Difícil / Razoável
Aprendiz B: Razoável	Aprendiz B: Fácil
<i>Porque ainda não tenho um vocabulário razoável das palavras estrangeira o que dificulta ouvir e entender o que está sendo falado.</i>	<i>Porque a professora fez uma leitura devagar, esclarecendo vários pontos, dando o significado das palavras desconhecidas, facilitando a nossa compreensão em relação ao texto.</i>
Aprendiz C: Difícil	Aprendiz C: Fácil
<i>Eu não sabia o significado da maioria das palavras.</i>	<i>Porque nos mostrou a essência do texto através de gestos.</i>
Aprendiz D: Razoável	Aprendiz D: Fácil
<i>Essa leitura foi rápida e não deu pra compreender com perfeição o contexto, apenas uma idéia do que se trata.</i>	<i>Uma leitura explicativa, pausada e encinada auxilia muito a compreensão de qualquer texto.</i>
Aprendiz E: Razoável	Aprendiz E: Fácil
<i>Porque havia palavras desconhecidas as quais não estávamos acostumados a usar ou ouvi-las, mas com o tempo com certeza se tornará mais compreensível.</i>	<i>As dificuldades que tivemos na primeira leitura foram agora esclarecidas com a interpretação e dinamização da leitura tornou-se mais fácil a compreensão e além de tudo enriquecemos nosso vocabulário.</i>

Finalmente, verifica-se que, na última etapa, os aprendizes foram unânimes em afirmar que após a LCALI a compreensão tornou-se mais fácil. Considerando-se que os três textos utilizados possuem níveis de conteúdo diversificados, pode-se afirmar que esse aspecto não influenciou para uma melhor compreensão dos mesmos. Em todas as três etapas os aprendizes foram unânimes em afirmar que a compreensão tornou-se mais “fácil” após a apresentação da LCALI. Desse modo, verifica-se que a grande diferença em favor da compreensão foi à maneira como os textos foram apresentados, a partir dos processos interativos.

Como discutido anteriormente, os aprendizes atribuíram suas dificuldades de compreensão ao desconhecimento do léxico e das estruturas da língua:

[...] **porque** foram **poucas** as **palavras** que eu **conhecia**.
 [...] **porque** ainda não tenho um **vocabulário** razoável das **palavras** [...]
 [...] não **sabia** o significado da maioria das **palavras**.
 Porque havia **palavras desconhecidas** as quais não estávamos **acostumados** [...] (grifo nosso).

Com base nesses depoimentos, apresentados já na última etapa da aplicação das atividades, verifica-se como os aprendizes utilizam a palavra “porque”, apresentando e explicando as suas dificuldades que, por sua vez, estão todas relacionadas aos termos: palavras e vocabulário.

Quando os aprendizes mencionam que essas dificuldades de compreensão da LE, eles estão, de certo, modo revelando os pontos críticos de suas aprendizagens, ao tempo em que

indicam ao professor, os aspectos que precisam melhorar. Parece contraditório aceitar que o significado das palavras tem constituído entrave à compreensão dos aprendizes. Porém, pela expressão “compreender a palavra”, entende-se assimilar o significado inerente às palavras dentro de um contexto específico de realização, pois saber o significado de qualquer palavra em si, isoladamente, em nada contribui para a prática da compreensão. Por outro lado, isso em nada ajuda o aprendiz a compreender com qual intenção determinada fala foi produzida. Esse entendimento pode ser confirmado através do depoimento do aprendiz C, após a LCALI, que aponta como os processos interacionais interferiram positivamente na sua compreensão: *porque nos mostrou a **essência do texto** através de **gestos*** (grifo nosso).

Quando os aprendizes apontam suas dificuldades, eles revelam para o professor em quais aspectos as práticas didáticas precisam ser reestruturadas. Quando o aprendiz E avalia a sua aprendizagem comparando os dois momentos LSALI e LCALI, ele revela como a compreensão depende do modo como o *input* é apresentado. *As **dificuldades** que tivemos na primeira leitura **foram agora esclarecidas** com a interpretação e dinamização da leitura [...]* (grifo nosso). O uso do advérbio “**agora**” revela que foi maior toda a possibilidade de compreensão oral do aprendiz, a partir do momento em que o professor transformou o *input* em mensagem compreendida, através dos processos interativos.

Os processos interativos nos estágios iniciais do aprendizado são essenciais porque ativam a compreensão e também os demais processos responsáveis pela aprendizagem. Observa-se como na fala do aprendiz E, através do uso da expressão “**além de tudo**”, existe uma relação de consequência entre a compreensão e a aprendizagem: [...] *tornou-se mais fácil a compreensão e **além de tudo** enriquecemos nosso vocabulário* (grifo nosso).

Através dos depoimentos dos aprendizes D e E pode-se, mais uma vez, verificar como o impacto positivo dos processos interacionais sobre a compreensão oral dos aprendizes, ao tempo em que também revela o LC enquanto recurso indispensável para o aprendizado da LE. *Porque havia palavras desconhecidas as quais não estávamos acostumados a usar ou ouvi-las, **mas com o tempo** com certeza se **tornará mais compreensível*** (grifo nosso).

O uso da conjunção **mas** mostra que o aprendiz reconhece e tem consciência do seu nível de aprendizagem. Também o uso das expressões **com o tempo**, **com certeza** e **se tornará mais compreensível**, mostra que ele tem consciência que somente através das práticas sistemáticas com *listening*, a compreensão poderá ser adquirida.

Com base nesse último depoimento pode-se verificar que até mesmo o aprendiz iniciante cujo conhecimento teórico e prático sobre a aprendizagem da LE se apresenta em formação, é capaz de revelar que as atividades de LC, a partir de condutas interativas, são

procedimentos passíveis de serem ensinados. *Uma leitura explicativa, pausada e **encinada** auxilia muito a compreensão de qualquer texto* (grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serão apresentadas algumas reflexões sobre os efeitos que os processos interativos exercem sobre a compreensão oral em LE. Conforme mencionado no Capítulo II, a maior parte das pesquisas sobre compreensão oral possui como instrumentos de análises dos dados testes estatísticos, através de sofisticados programas de *software*. Estes programas analisam como os dados sobre a compreensão oral podem variar, nos mais diferentes contextos da comunicação. Nesse estudo particularmente, a análise estatística, através do teste de análise de variância (ANOVA), foi utilizada como um instrumento inicial que pudesse comprovar se a compreensão de cada indivíduo modificou-se a partir da apresentação do *input*.

Não houve um modelo rígido de análise dos dados utilizado na condução desse trabalho. Alguns aspectos da taxonomia descrita por Pica e outros (1987), e por Anderson e Lynch (1988) foram de certa forma utilizados. O primeiro trabalho descreve o impacto dos processos interativos sobre a compreensão; já o segundo, analisa como a compreensão pode ser melhorada através de exercícios comunicativos. Aspectos de ambos os trabalhos foram utilizados a fim de delimitar quais os elementos dos ajustes lingüísticos e interacionais poderiam ser considerados. Entretanto, como constituía parte dos objetivos do trabalho analisar o papel do professor e o uso de material didático, foram utilizados como recursos de análise a reconstrução dos textos e questionário de auto-avaliação. Com o resultado do trabalho verificou-se então que, através dos processos interativos, a compreensão oral em LE de aprendizes iniciantes foi positivamente modificada, quando o professor transformou o conteúdo dos textos em mecanismos de interação.

Uma razão justifica o motivo pelo qual a análise estatística ficou restrita apenas ao primeiro momento da análise: o objeto de estudo da pesquisa não estaria restrito a apenas uma análise de resultados numéricos. Em decorrência da razão apresentada, a análise dos dados não se limitou ao uso de um paradigma de análise existente. Os dados tornaram-se os principais fatores que direcionaram as categoriais das análises efetivadas. Desse modo, a Reconstrução dos textos ouvidos e os Questionários de auto-avaliação constituíram instrumentos importantes e decisivos para a realização dessa pesquisa. O mais importante não era apenas descrever os resultados encontrados, mas, acima de tudo, revelar como o reflexo da atividade de LC, a partir do uso de procedimentos diferenciados, leitura SEM e COM

interação lingüística e interacional, pôde modificar as relações sociais dos envolvidos em favor da compreensão oral..

Ao adotar esses procedimentos de análises dos dados, acreditou-se que, a partir dos mesmos, uma contribuição estaria sendo oferecida a todos envolvidos na área de ensino de línguas, no que se refere aos trabalhos com as atividades de compreensão oral. O professor, enquanto sujeito estimulador das relações sociais estabelecidas em sala de aula, necessita compreender que o ensino das habilidades em LE depende muito da base sólida de seu conhecimento teórico, mas por outro lado, também depende sobremaneira da sua percepção sobre em que medida os métodos e abordagens podem ser utilizados em sala de aula. Desse modo, pôr o aprendiz em uma posição em que possa revelar qual, de fato, é o resultado do conhecimento adquirido a partir dos trabalhos com a linguagem, demonstrou ser o caminho mais seguro para o professor de LE reavaliar os seus métodos e técnicas de trabalho. Assim, torna-se evidente que existe uma necessidade de o aprendiz conhecer a língua, mas tal necessidade só pode ser atendida no momento em que o professor torna-se capaz de provocar, verdadeiramente, o envolvimento dos participantes nos processos comunicativos.

Através dos instrumentos Reconstrução da história e Questionário de auto-avaliação, verificou-se que é possível ajudar o aprendiz a compreender a linguagem, a partir do momento em que os processos de LC são interpretados como atividades passíveis de serem ensinadas e não como um momento de prática em que o aprendiz permanece sozinho, aguardando o julgamento do seu erro ou acerto. O erro ou certo do aprendiz inclusive depende em grande parte daquilo que o foi ensinado. Desse modo, em nenhum momento da pesquisa houve o interesse em abordar qual a técnica e procedimento metodológico são mais eficientes para os exercícios de compreensão oral.

Esta pesquisa tem em seu objetivo principal a análise do papel dos processos interativos desenvolvidos a partir da conduta didática do professor frente ao uso do material. Assim, visou contribuir com a pesquisa em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua porque se inscreve nos fundamentos da referida área de pesquisa ao possuir caráter etnográfico. Por conseguinte, centra-se no que Moita Lopes (1996) sublinha para a pesquisa em sala de aula, ou seja, sobre como a aprendizagem ocorre. O próprio Moita Lopes (1996, p.20) sugere que: *um problema de uso da linguagem que poderia interessar ao lingüista aplicado, por exemplo, seria dificuldades na compreensão oral de filmes por usuários de inglês como língua estrangeira.*

Embora o número de pesquisas na área de LC seja crescente em virtude da atual tendência de ensino de línguas na perspectiva da comunicação, os trabalhos em sala de aula

com essa habilidade nem sempre têm apresentado grande avanços. A questão principal que norteia os trabalhos com LC tem sido como ensinar o aprendiz a ter acesso aos mecanismos da compreensão oral. Basta apenas concordar que o aprendizado de LC depende apenas do uso de aparatos tecnológicos?... Certamente, a resposta é não. Fato que reforça as constatações de pesquisadores como Zhao (1997), para quem de nada adianta acesso a recursos tecnológicos e uso de materiais autênticos se não se sabe como torná-los compreensíveis ao aprendiz.

Conforme foi mencionado no “item 5” do Capítulo II, grande parte das pesquisas sobre compreensão oral realiza análises de variáveis através de testes estatísticos. Neste estudo não houve a análise de cada categoria individual da compreensão. A análise foi realizada por meio da observação do desempenho geral do aprendiz, após a realização de cada teste SEM e COM ajuste lingüístico e interacional. Desse modo, foi considerado o total geral de acertos em cada teste em relação ao universo total do número de questões. Esses resultados foram submetidos à análise de variância (ANOVA). Através dos resultados, como descritos no Capítulo III, verificou-se que nas leituras em que o professor utilizou os ajustamentos lingüísticos e interacionais, o nível de compreensão dos aprendizes foi maior.

Todas as apresentações dos textos foram gravadas. Assim, logo após a apresentação dos resultados das análises de variância, alguns trechos da aula foram transcritos a fim de demonstrar como os processos interacionais ocorreram. Verificou-se nessa fase da análise, como as modificações lingüísticas e interacionais foram trabalhadas através da apresentação da estrutura original (leitura SEM ajustes), e da estrutura modificada (leitura COM ajustes). Na medida em que o professor apresentava o texto, o *input* era modificado com o objetivo de torná-lo compreensível. Os modificadores lingüísticos foram: redução da estrutura, quantidade de palavras e redundância. Os modificadores interacionais foram: confirmação, perguntas de esclarecimento e verificação da compreensão. Para finalizar a primeira parte da análise, aplicou-se novamente o teste ANOVA com o objetivo de verificar se houve variação da compreensão do aprendiz em relação ao conteúdo dos textos.

Além dos testes estatísticos, a Reconstrução dos textos e Questionários de auto-avaliação também constituíram instrumentos de análise. Estes dois últimos instrumentos revelaram-se importantes recursos, pois que em ambos, cada aprendiz pôde demonstrar como a compreensão ocorreu.

Para comparar a compreensão, através do instrumento de Reconstrução dos textos, foi utilizado o teste ANOVA, a partir da observação do número de frases escritas adequadas, em relação ao número de frases do texto original. Em seguida, o texto de cada aprendiz foi

comparado a partir das duas leituras, LSALI e LCALI, e então, foi estabelecida a comparação considerando a estrutura individual de cada texto.

Os questionários de auto-avaliação constituíram um valioso recurso de análise, pois, através dos mesmos, o aprendiz pôde revelar com muita autenticidade cada experiência vivenciada após cada leitura. Em todas as Etapas, os aprendizes confirmaram que as leituras apresentadas por meio dos processos interativos foram mais fáceis de compreender. Durante estas análises também foi confirmada uma das conclusões de Collins (1990) sobre compreensão oral: o desconhecimento do léxico é o fator responsável pela incompreensão da LE.

Com base na análise dos dados acima descritos, verificou-se que o *input* torna-se mais compreensível quando os processos interacionais estão presentes. Ao praticar atividades de LC, os processos interativos são principiados quando o conteúdo a ser apresentado é antecipado através do *pre-listening*, que se configura como primeiro estágio da compreensão. Na Etapa II, através do depoimento do aprendiz B foi possível verificar como o trabalho de antecipação das estruturas desconhecidas se revela de grande importância à compreensão: *porque não tenho **nenhum conhecimento prévio** do texto e não saber as palavras o significado das palavras em inglês isso **dificulta muito** o aprendizado e a compreensão do texto* (grifo nosso).

Três questões importantes estão implícitas no trabalho prévio de LC e as mesmas têm respaldo na literatura pertinente ao ensino dessa habilidade, tornando-se necessário mencioná-las:

- a) a falta de compreensão oral em LE está diretamente relacionada ao desconhecimento do léxico da língua (COLLINS, 1990);
- b) o trabalho prévio com as estruturas a serem apresentadas no LC relaciona-se ao modelo de ensino da habilidade, fato que inclusive torna o professor um elemento ativo durante as práticas com a referida habilidade, e o LC, por conseguinte, passa a ser um mecanismo de ensino e não de prática. (UR, 1984; RIVERS, 1968; VANDERGRIFT, 1999);
- c) o fato de o aprendiz conhecer e dominar as estruturas previamente evita que o mesmo instaure a busca incessante e inglória pela decodificação de cada elemento lingüístico do *input* (BROWN; YULE, 1983); aspecto que vai desencadear as desordens emocionais em decorrência do alto filtro afetivo, prejudicial à sua aprendizagem (KRASHEN, 1982).

Se, por um lado, foi demonstrado através da análise dos dados que a compreensão oral pode ser consideravelmente melhorada a partir de trabalhos com propósitos interativos, não é fácil para o professor decidir sozinho como a interação pode ser desenvolvida, na proporção

em que o conhecimento do aprendiz sobre língua torna-se mais elaborado. Este, inclusive, pode ser um aspecto capaz de fomentar novas pesquisas na área de compreensão oral.

Há duas questões que podem contribuir para uma reflexão sobre a melhoria da qualidade de ensino de *listening*. A primeira envolve o nível da formação acadêmica do professor licenciado, que não raras vezes vem recebendo uma quantidade extensiva de informação sobre o ensino de uma LE, mas que não consegue relacionar tais conhecimentos à sua vida cotidiana em sala de aula, sobre o que, primeiramente, seja o ensino de uma LE. Segundo, há ainda uma relação muito frágil entre as pesquisas sobre *listening* aos acontecimentos em sala de aula. Desse modo, ao professor de LE necessita ser ensinado que o melhor método para se ensinar uma LE é principalmente aquele que parte do depoimento dos seus próprios alunos. Como pôde ser confirmado através das palavras do aprendiz D sobre a leitura COM ajuste lingüístico e interacional: *é praticando que se aprende, ou seja, se fazermos essa atividade mais vezes, ou até mesmo outras parecidas que desenvolva e desperte o aluno, o final desse curso será promissor.*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1998). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes.
- AMOS, E. P.; PRESCHER, E. (1997). Band-aid. In: *New graded english*. 13. ed. São Paulo: Moderna, p.72.
- ANDERSON, A.; LYNCH, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- ASHER, J. (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- BROWN, D. H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. USA: Prentice Hall Regents.
- BROWN, G.; YULE, G. (1983). *Teaching the spoken language*. An approach based on the analysis of conversational english. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, G. (1986). Investigating Listening in Context. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v.7, n. 3, p.284-301.
- CABRERA, M. P.; MARTINEZ, P. B. The effect of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation. *ELT Journal*, v.55, n.3, p.281-288. Jul.
- CARIONI, L. (1988). Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de língua estrangeira*. Florianópolis: Ed. da UFSC. p.50-72.
- CHAUDRON, C. (1983). Simplification of input: Topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *Tesol Quarterly*, v.17, n. 3, p.437-458.
- COLLINS, H. (1990). *Compreensão oral: um estudo em língua estrangeira*. Tese (Doutorado) - PUC/SP.
- COSTA VAL, M. G. (1999). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes. p.36.
- DUNKEL, P. (1986). Developing listening fluency in L2: theoretical principles and pedagogical considerations. *Modern Language Journal*, v. 70, n.2, p.99-106.
- _____. (1991). Listening in the native and second / foreign language: towards an integration of research and practice. *Tesol Quarterly*, v.25, n.3, p.431-457.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERICKSON, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. Occasional papers n. 81. The Institute of Research on Teaching. Michigan State University. East Lansing Michigan.

FAERCH, C.; KASPER, G. (1986). The Role of comprehension in second-language learning. *Applied Linguistics*, v.7, n.3, p.257-302.

FEYTEN, C. M. (1991). The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, v.75, n.2, p.173-178.

FIELD, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*. Oxford University Press April, v.52, n.2, p.100-118.

HARDLEY, A. O. (1993). *Teaching language in context*. Massachusetts: Heile & Heile Publishers.

HARMER, J. (1991). *The practice of english language*. Longman.

KELLERMAN, S. (1990). Lip service: The contribution of the visual modality to speech perception and its relevance to the teaching and testing of foreign language listening comprehension. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, v.11, n.3.

_____. (1992). I see what you mean: The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, v.13, n. 3.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H.(1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.

LEFFA, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H., VANDRESEN, P. (Org). *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de língua estrangeira*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p.219-220.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. (1999). *How languages are learned*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press.

LONG. M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.

LUCAS, R. (1998). Quem tem medo de “listening comprehension”? In: PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua estrangeira. Reflexões e experiências*. Campinas: Pontes.

MOITA LOPES, L. P. (2001). *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras.

NUNAN, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Massachusetts: Hiele & Heile Publishers.

O’MALLEY, J. M.; CHAMONT, U. A. (1996). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

PICA, T.; DOUGHTY (1985). Input Interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher- fronted and group activities. In: GASS, S. M.; MADDEN C. G. *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.

PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *Tesol Quarterly*, v.21, n.4, p.737-758, Dec.

PIMSLEUR, P et al. (1980). *Encounters: a basic reader*. United States of America: Harcourt Jovanovich, Inc.

RIDWAY, T. (2000). Listening Strategies _ I Beg Your Pardon? *ELT Journal*. Oxford University Press, v. 54, n.2, p.179-185, Apr.

RIVERS, W. M. (1968). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago.

RUBIN, J.(1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, v.78, n.2. p.199-217.

SABACK, J. W. (1994). Teaching listening. In: BROWN, D. H. *Teaching by principles*. USA: Prentice Hall Regents.

SNOW, B. G; PERKINS, K. The teaching of listening comprehension and communication activities. *Tesol Quarterly* March, v.13, n.1, p. 51-63.

UR, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.

VANDERGRIFT, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, v.53, n.3, p.168-176, Jul.

VIEIRA, S. (1980). *Introdução à bioestatística*. Rio de Janeiro: Campus.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

ZHAO, Y. (1997). The effects of listeners' control of speech rate on second language comprehension. *Applied Linguistics*, v.18, n.1, p. 49-62.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo de textos utilizados para testar a leitura SEM e COM ajuste lingüístico e interacional.

Leitura SEM Ajuste Lingüístico e Interacional

Etapa I: *The Beatles*

Ten years after World war II, an American invention called rock'n'roll sweeps Liverpool. Dozens of bands playing together the rhythm.

Four teenagers from working class Liverpool get together in a new band _ The Beatles. After years of hard work and low wages, they finally succeed: first in England, then around the world.

They create a new kind of rock'n'roll and the Beatlemania. Thousands of teenagers cry, shout, and faint for them.

In 1970 Paul McCartney announces the end of the band due to tensions and personal differences. More than three decades after the end of the group, teenagers around the world still sings the Beatles songs.

Etapa II: *It's Written in the Stars*

For thousands of years, people have believed that the position of the stars affects our lives. This may or may not be true, but there is no doubt that astrology itself does not affect lives. Most newspapers in the United States print horoscopes, and about forty million people read them everyday. Many young people plan to marry at a time when their horoscopes will be favorable, while others decide not to marry because their signs are not harmonious. Some companies have hired astrologers to advise them, and one well-known businessman prefers to do his most important work at 3:00 A.M. because he was told that it is his most favorable hour. But even skeptics can't be sure that they are not affected by what the stars says. How do you know, for example, that your employer, your best friend, or perhaps even your husband or wife is not secretly following the directions of horoscope?

(Based on the information supplied by stars)

Etapa III: *Band-Aid*

Earle Dickson, a Johnson & Johnson employee, had a very clumsy wife. Her name was Josephine Dickson. Every time she cut or burned a finger, Earle had to apply the dressings and surgical tapes that his company produced. He needed two hands to apply the dressing. The problem was that Earle wasn't always at home.

So, Earle decided to invent a dressing that stayed in place and could be easily applied. He took a strip of surgical tape and put a small piece of gauze in the middle. To keep the dressing clean, he covered it with a piece of cloth.

The next time Mr. Dickson, got hurt, she just removed the cloth and applied the dressing with only one hand.

Earle showed his invention to James Johnson, the president of the company. Johnson immediately saw the potential of the invention. In 1942 Johnson & Johnson launched a new product _ Band-Aid, the most popular dressing around the world today.

Leitura COM Ajuste Lingüístico e Interacional

As letras utilizadas como marcadores dos textos abaixo correspondem aos ajustes lingüísticos e interacionais feitos durante as LCALIs: **R** = repetição, **S** = sinônimo, **E** = escrito no quadro, **G** = gesto, **D** = desenho no quadro.

Etapa I: *The Beatles*

Ten years after World war II, an American invention called rock'n'roll sweeps
G **G**

Liverpool. Dozens of bands playing together the rhythm. **R**
D **G**

Four teenagers from working class Liverpool get together in a new band. The Beatles.
G

After years of hard work and low wages, they finally succeed: first in England, then around
S **G** **G** **G**
the world. **R**

Comprehension check

1. *When was rock 'n'roll was created?*
2. *Who formed the band?*
3. *Did the Beatles become famous quickly?*
4. *Were they rich people?*

They create a new kind of rock'n'roll and the Beatlemania. Thousands of teenagers
cry, shout, and faint for them. **R**
G

In 1970 Paul McCartney announces the end of the band due to tensions and personal
differences. More than three decades after the end of the group, teenagers around the world
still sings the Beatles songs. **R**
G

Comprehension check

1. *How teenagers reacted when they listened to Beatles?*
2. *Who announced the end of the band?*
3. *Why did the band come to its end?*

Etapa II: *It's Written in the Stars*

For thousands of years, people have believed that the position of the stars affects our
lives. This may or may not be true, but there is no doubt that astrology itself does not affect
lives. Most newspapers in the United States print horoscopes, and about forty million people
read them everyday. Many young people plan to marry at a time when their horoscopes will
be favorable, while others decide not to marry because their signs are not harmonious. **R**
G

Comprehension check

1. *Do people believe that the position of the stars affect our lives?*
2. *How many people do read newspaper every day in United States?*
3. *Why do people prefer to consult their horoscope before taking decision?*

Some companies have hired astrologers to advise them, and one well-known
businessman prefers to do his most important work at 3:00 A.M. because he was told that it is
his most favorable hour. But even skeptics can't be sure that they are not affected by what the

stars says. How do you know, for example, that your employer, your best friend, or perhaps
D
even your husband or wife is not secretly following the directions of horoscope?**R**

Comprehension check

1. *Why do companies consult horoscope? 2. Are skeptics sure about the position of star*

Etapa III: Band-Aid

Earle Dickson, a Johnson & Johnson employee, had a very clumsy wife. Her mane
G
was Josephine Dickson. Every time she cut or burned a finger, Earle had to apply the
G G
dressings and surgical tapes that his company produced. He needed two hands to apply the
G G G G
dressing. The problem was that Earle wasn't always at home.**R**

So, Earle decided to invent a dressing that stayed in place and could be easily applied.
He took a strip of surgical tape and put a small piece of gauze in the middle. To keep the
D D D
dressing clean, he covered it with a piece of cloth.**R**
G

Comprehension check

1. *Who is Earle Dickson?*
2. *Describe Earle Dickson's wife?*
3. *How did Earle Dickson treat his wife's wounds?*
4. *What did Earle Dickson invent to help his wife when he was not at home?*
5. *Describe the invention.*

The next time Mr. Dickson, got hurt, she just removed the cloth and applied the
G G
dressing with only one hand.**R**
G G

Earle showed his invention to James Johnson, the president of the company. Johnson immediately saw the potential of the invention. In 1942 Johnson & Johnson launched a new product Band-Aid, the most popular dressing around the world today.**R**

G G

Comprehension check

1. *To whom did Earle show his invention?*
2. *When did Johnson & Johnson launch the Band-Aid?*
3. *Why Band-Aid is popular today?*

ANEXO B – Plano de curso da disciplina Básico I.

EMENTA:

- Desenvolvimento das estruturas básicas da Língua Inglesa, utilizando as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, numa abordagem comunicativa.

OBJETIVOS:

- Compreensão geral da abordagem comunicativa e seus aplicativos no processo de aquisição de uma LE;
- Compreensão geral das estratégias de aprendizagem de uma LE;
- Preenchimento adequado dos questionários e entrevistas sobre as estratégias de aprendizagem;
- Analisar criticamente a cultura de aprender línguas (Inglês): crenças, concepções, pressupostos culturais e implicações na formação do perfil do profissional do curso de Letras;
- Ouvir e entender a leitura de textos em Língua Inglesa;
- Ler, interpretar e traduzir textos em Língua Inglesa;
- Procurar comunicar-se em Língua Inglesa;
- Produzir textos de estrutura simples;
- Identificar e empregar as estruturas gramaticais no contexto das atividades realizadas durante o semestre.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- *Learning Strategies focusing the four linguistic abilities (listening/comprehension; speaking; reading and writing);*
- *SILL (Strategies Inventory Language Learner);*
- A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos do Curso de Letras;
- *Contextualized Basic Structures of English Grammar: Word Classes: an overview (verb; noun; pronoun; determiners; adjective; adverb; prepositions; linking words). Present Progressive; Simple Present; Simple Past; Future (will / uses of the **ing** form).*

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- *Activities involving the listening/ comprehension; speaking; reading and writing abilities;*

- *Oral explanations;*
- *Oral reconstructions (dialogues; short stories; descriptions, etc);*
- *Guided conversation;*
- *Role-plays;*
- *Written activities (compositions; short stories; summaries; short essays, etc);*
- *Group activities, etc;*

RECURSOS:

- Laboratório de Língua estrangeira; (aparelho de CD; vídeo; murais; quadro; retroprojektor);
- Livros diversos com textos em Língua Inglesa;
- Revistas; Jornais; Informativos; etc
- Jogos;
- Músicas, etc.

AVALIAÇÃO: O processo de avaliação, assim como o processo de aprendizagem, precisa ser contínuo, reflexivo, relacional, compreensivo e mediador. Isso significa, que enquanto educadores e, principalmente, enquanto professores de língua estrangeira, importa que sejamos críticos em relação à nossa própria conduta, face ao cumprimento teórico-prático que devemos buscar.

Sendo assim, a avaliação será processual, através da aplicação de atividades de ação continuada, possibilitando uma integração entre a aprendizagem e o ensino, conscientizando o aluno de seus avanços, dificuldades e possibilidades: (*avaliação formativa*). Também, ao final de cada etapa pré-estabelecida e/ou atividade avaliativa programada, constituir-se-á um produto em relação ao desempenho do aluno, tendo em vista o progresso total deste, como indivíduo integrado a sua comunidade acadêmica: (*avaliação somativa*).

ANEXO C – Tabela de valores de F para $\alpha = 2,5\%$, segundo o número de graus de liberdade do numerador e do denominador.

Tabela 1A - Valores de F para $\alpha = 2,5\%$.

Nº de g.1. do denominador	Número de graus de liberdade do numerador								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	648	800	864	900	922	937	948	957	963
2	38,5	39,0	39,2	39,2	39,3	39,6	39,4	39,4	39,4
3	17,4	16,0	15,4	15,1	14,9	14,7	14,6	14,5	14,5
4	12,2	10,6	9,98	9,60	9,36	9,20	9,07	8,98	8,90
5	10,0	8,43	7,76	7,39	7,15	6,98	6,85	6,76	6,68
6	8,81	7,26	6,60	6,23	5,99	5,82	5,70	5,60	5,52
7	8,07	6,54	5,89	5,52	5,29	5,12	4,99	4,90	4,82
8	7,57	6,06	5,42	5,05	4,82	4,65	4,53	4,43	4,36
9	7,21	5,71	5,08	4,72	4,48	4,32	4,20	4,10	4,03
10	6,94	5,46	4,83	4,47	4,24	4,07	3,95	3,85	3,78
11	6,72	5,26	4,63	4,28	4,04	3,88	3,76	3,66	3,59
12	6,55	5,10	4,47	4,12	3,89	3,73	3,61	3,51	3,44
13	6,41	4,97	4,35	4,00	3,77	3,60	3,48	3,39	3,31
14	6,30	4,86	4,24	3,89	3,66	3,50	3,38	3,29	3,21
15	6,20	4,77	4,15	3,80	3,58	3,41	3,29	3,20	3,12
16	6,12	4,69	4,08	3,73	3,50	3,34	3,22	3,12	3,05
17	6,04	4,62	4,01	3,66	3,44	3,28	3,16	3,06	2,98
18	5,98	4,56	3,95	3,61	3,38	3,22	3,10	3,01	2,93
19	5,92	4,51	3,90	3,56	3,33	3,17	3,05	2,96	2,88
20	5,87	4,46	3,86	3,51	3,29	3,13	3,01	2,91	2,84
21	5,83	4,42	3,82	3,48	3,25	3,09	2,97	2,87	2,80
22	5,79	4,38	3,78	3,44	3,22	3,05	2,93	2,84	2,76
23	5,75	4,35	3,75	3,41	3,18	3,02	2,90	2,81	2,73
24	5,72	4,32	3,72	3,38	3,15	2,99	2,87	2,78	2,70
25	5,69	4,29	3,69	3,35	3,13	2,97	2,85	2,75	2,68
26	5,66	4,27	3,67	3,33	3,10	2,94	2,82	2,73	2,65
27	5,63	4,24	3,65	3,31	3,08	2,92	2,80	2,71	2,63
28	5,61	4,22	3,63	3,29	3,06	2,90	2,78	2,69	2,61
29	5,59	4,20	3,61	3,27	3,04	2,88	2,76	2,67	2,59
30	5,57	4,18	3,59	3,25	3,03	2,87	2,75	2,65	2,57
40	5,42	4,05	3,46	3,13	2,90	2,74	2,62	2,53	2,45
60	5,29	3,93	3,34	3,01	2,79	2,63	2,51	2,41	2,33
120	5,15	3,80	3,23	2,89	2,67	2,52	2,39	2,30	2,22
∞	5,02	3,69	3,12	2,79	2,57	2,41	2,29	2,19	2,11