



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada

UM NOVO OLHAR SOBRE A COMPREENSÃO ORAL

Os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque
da Abordagem Comunicativa

MARIA LUCIENE DE SOUZA FREITAS GONDIM

BRASÍLIA-DF
2008

MARIA LUCIENE DE SOUZA FREITAS GONDIM

UM NOVO OLHAR SOBRE A COMPREENSÃO ORAL

Os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque
da Abordagem Comunicativa

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet

BRASÍLIA-DF
2008

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu inesquecível pai. A dor, a saudade e a tristeza da sua partida se transformaram em amor, gratidão e motivação para a realização deste trabalho.

Tudo valeu a pena, querido pai!

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Gilberto Antunes Chauvet que faz jus às palavras de Vygotsky (1999); o qual percebe o homem como um ser que pensa, e raciocina e ainda é alguém que se comove sente e sensibiliza. Assim eu o vejo.

Aos professores do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, em especial: Prof. Dr. José Carlos de Almeida Filho, Prof^ª Dr^ª. M^a Luísa Ortiz Alvarez e Prof^ª. Dr^ª. Percília Santos pela valiosa contribuição à ciência lingüística.

Aos professores da Banca Examinadora, por aceitarem o nosso convite.

Ao Prof. Dr. Graham Howells pela colaboração espontânea ao se dispor a proferir a palestra que serviu como mais um subsídio para a consecução deste trabalho.

A minha querida mãe, amada e lembrada em todos os momentos.

Ao meu marido, pelo entusiasmo, compreensão e pela cumplicidade vivenciada em nossa união.

A família Freitas e Gondim, minha família, que por ser imensa, não citarei nomes, mas saibam que vocês são muito importantes para mim.

A Prof^ª. Msc. Almerinda Garibaldi pela leitura reflexiva feita deste trabalho.

Aos colegas de curso, pela ótima convivência e pela troca de idéias, em especial à Lisiani Ferração de Paula e Oldinê Ribeiro de França.

Ao CILC, aos participantes da pesquisa e, em especial, às professoras e amigas Ana Cristina Silveira Chaves e Júlia Maria Antunes Barros.

Ao *Ability* Instituto de Línguas pelo qual eu tenho muito carinho e gratidão.

E acima de tudo DEUS por mais uma conquista; quem Nele crê tudo alcança.

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor. Mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas graças a Deus não somos o que éramos.”

(Martin Luther King)

“Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando dessa forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.”

(Paulo Freire)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Representação Configurativa da CO.....	34
---	----

QUADROS

Quadro 1 – Quadro sobre abordagem tradicional.....	24
Quadro 2 – Quadro sobre abordagem estrutural.....	25
Quadro 3 – Quadro sobre abordagem cognitiva.....	26
Quadro 4 – Quadro sobre abordagem comunicativa.....	28

TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos alunos sujeitos.....	17
Tabela 2 – Calendário de observação de aulas.....	18
Tabela 3 – Professores e alunos sujeitos e respectivas turmas.....	51

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

Apêndice A – Carta para os professores.....	102
Apêndice B – Carta para os alunos.....	103
Apêndice C – Convite aos alunos sujeitos para participar e autorização.....	104
Apêndice D – Modelo de questionário para alunos sujeitos.....	105
Apêndice E – Modelo de questionário para professores sujeitos.....	107
Apêndice F – Roteiro para entrevista com alunos sujeitos.....	109
Apêndice G – Roteiro para entrevista com professores sujeitos.....	110

ANEXOS

Anexo A – Cópia da atividade do material didático (T1 e T2).....	111
Anexo B – Cópia da atividade do material didático (T3).....	112

CONVENÇÕES

Convenções para transcrição dos dados adaptados de Marcuschi (1986)

Pq: Pesquisador

P1: Professor 1

P2: Professor 2

P3: Professor 3

S1: Aluno 1

S2: Aluno 2

S3: Aluno 3

S4: Aluno 4

S5: Aluno 5

S6: Aluno 6

S7: Aluno 7

S8: Aluno 8

S9: Aluno 9

S10: Aluno10

S11: Aluno 11

T1: Turma 1

T2: Turma 2

T3: Turma 3

[...]: Corte em trecho de registro

(.): Pausa breve

(..) Pausa longa

LISTA DE ABREVIATURAS

CO: Compreensão oral

LE – Língua estrangeira

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÃO.....	vi
LISTA DE APÊNDICE E ANEXOS.....	vii
LISTA DE CONVENÇÕES E ABREVIATURAS.....	viii
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
CAPÍTULO 1 - PESQUISA	
1.1 A contextualização e justificativa do tema.....	13
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	15
1.3 Metodologia da pesquisa.....	15
1.3.1 Cenário da pesquisa.....	16
1.3.2 Sujeitos da pesquisa.....	16
1.3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	17
1.3.3.1 Observação de aulas.....	17
1.3.3.2 Questionário.....	18
1.3.3.3 Entrevista.....	19
1.3.3.4 Gravação de aulas e entrevistas.....	19
1.3.4 Procedimentos de análise.....	20
1.4 Organização da dissertação.....	21
CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
2.1 Introdução.....	22
2.2 Abordagem.....	23
2.2.1 Abordagem tradicional.....	23
2.2.2 Abordagem estrutural.....	24
2.2.3 Abordagem cognitiva.....	25
2.2.4 Abordagem comunicativa.....	26
2.3 Revisão de conceitos.....	29
2.3.1 Por que não <i>Listening</i> e sim Compreensão Oral.....	29
2.4 Compreensão Oral.....	31
2.4.1 Representação configurativa da CO.....	33

2.4.1.1 Vertente alvo – o aluno.....	35
2.4.1.2 1ª vertente – o professor.....	38
2.4.1.3 2ª vertente – o material didático.....	41
2.4.1.4 3ª vertente – o recurso áudio – visual.....	43
2.4.1.5 4ª vertente – o falante nativo.....	46
2.5 Das funções comunicativas de CO aos processos de compreensão.....	47
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS	
3.1 Introdução.....	51
3.2 Primeira vertente – o professor.....	52
3.2.1 Análise das aulas observadas.....	52
3.2.2 Análise dos questionários.....	56
3.2.3 Análise das entrevistas.....	58
3.3 Segunda vertente – o material didático.....	63
3.3.1 Análise das aulas observadas.....	63
3.3.2 Análise dos questionários.....	67
3.3.3 Análise das entrevistas.....	69
3.4 Terceira vertente – o recurso áudio-visual.....	70
3.4.1 Análise das aulas observadas.....	71
3.4.2 Análise dos questionários.....	75
3.4.3 Análise das entrevistas.....	77
3.5 Quarta vertente – o falante nativo.....	80
3.5.1 Análise da palestra observada.....	81
3.5.2 Análise dos questionários.....	83
3.5.3 Análise das entrevistas.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
APÊNDICES.....	112
ANEXOS.....	112

RESUMO

Ter um novo olhar sobre a CO é o foco principal desta dissertação que busca levar ao conhecimento de professores e pesquisadores da área um conceito mais amplo da CO segundo a visão da abordagem comunicativa. Sabe-se que a CO é uma habilidade que desafia tanto alunos quanto professores na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A nossa pesquisa tem como objetivo verificar como se dá a CO no contexto formal de ensino de alunos de nível avançado. Para orientar nossos estudos elaboramos uma configuração dos mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão. A partir da vertente alvo –o aluno– encontramos nesse mecanismo quatro outras vertentes: o professor, o material didático, o recurso áudio-visual e o falante nativo. Através dessas vertentes buscamos sondar quais as percepções dos alunos acerca da existência das dificuldades em compreender um discurso oralmente proveniente dessas outras vertentes e buscamos verificar quais os mecanismos que são utilizados na sala de aula em favor do desenvolvimento da CO dos alunos. Considerando essas questões desenvolvemos a nossa pesquisa em contextos diferenciados, mas em um mesmo período de tempo. Os dados foram coletados por meio de procedimentos de base etnográfica, tais como: observações e gravações de aulas, questionário e entrevistas. O resultado da nossa pesquisa evidenciou haver fatores lingüísticos e não-lingüísticos que influenciam o desenvolvimento da CO nas diferentes vertentes, o que nos levou a concluir, pelas especificidades encontradas em cada uma e, sobretudo, pela complexidade que envolve essa habilidade para o ensino e aprendizagem de línguas. Este trabalho apresenta algumas conclusões que acrescentam subsídios para o melhor desenvolvimento da CO, uma vez que reconhece as especificidades de cada elemento envolvido.

Palavras-chave: compreensão oral, abordagem comunicativa, língua estrangeira, vertente.

ABSTRACT

The focus of this dissertation is to show a new view on oral comprehension as well as to show teachers and researchers its new concept based on the communicative approach principles. Oral comprehension is an ability which challenges students and teachers during the teaching learning process of a foreign language learning. Our research aims at identifying the factors presented in the oral comprehension in formal teaching context among advanced level students. In order to guide our study, we built up a configuration of the mechanisms related to oral comprehension. We found out in these mechanisms five different situations: the students, the teachers, the books, the audio-visual aids and the native speakers. With these elements, we aim at identifying which perceptions students have in dealing with the difficulties in understanding a speech and which tools are used in the classroom in favor of the students' oral comprehension development. Therefore, for the purpose of our study, we made our research in different contexts, but within the same period of time. The data have been collected through procedures based on ethnographic research, such as: observation, class recording, questionnaires and interviews. The results have shown evidences that there exists a certain variation regarding the development of the oral comprehension in the different situations studied. These results also led us to the conclusion that there are specific aspects involved in each situation and that there is a great complexity concerning the oral comprehension development in foreign language teaching.

Keywords: oral comprehension, communicative approach, second language learning, context.

CAPÍTULO 1

A PESQUISA

1.1- CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Antes de expormos quaisquer questões teóricas, é importante saber como esta pesquisa se caracteriza enquanto uma investigação na área da Lingüística Aplicada.

Aprender e ensinar línguas estrangeiras são processos complexos de grande interesse das pesquisas em Lingüística Aplicada. Inúmeros trabalhos em Lingüística Aplicada foram e têm sido realizados no Brasil e em outros países ao longo de décadas com o intuito de desenvolver o construto teórico-prático do ensino de línguas. Conforme Celani (1997), as pesquisas mais recentes em Lingüística Aplicada têm sido desenvolvidas de formas diversas se comparadas com as das décadas de 70 e 80. As pesquisas hoje se caracterizam pelo estudo da linguagem em contexto de conflito, com trabalhos que discutem fenômenos nos quais a linguagem se faz presente. É segundo essas perspectivas que situamos esta pesquisa que pretende contribuir de forma pertinente para o ensino da língua estrangeira, no caso inglês e onde abordaremos a questão da compreensão oral de forma ampla em diferentes situações formais de ensino-aprendizagem, uma vez que essa habilidade é básica para a função comunicativa, e que, no entanto, apresenta pouca exploração acadêmica.

O nosso interesse por esta questão se justifica, pois durante toda nossa experiência acadêmica e também durante nossa vida profissional como professora de inglês, tanto em instituições particulares como públicas, as dificuldades dos alunos em relação à compreensão oral continuam as mesmas. Estas dificuldades advêm de inúmeros fatores que, quando identificados, podem colaborar para amenizar o problema.

A pertinência desta pesquisa reside no fato de que para qualquer indivíduo, até mesmo no contexto de língua materna, a compreensão oral é um aspecto dos mais complexos, e esse aspecto se torna mais crucial quando se trata de sala de aula cujo contexto envolve uma língua estrangeira.

A compreensão oral é uma habilidade desafiadora porque não consiste tão - somente da percepção de sons, mas também da competência lingüístico-comunicativa, conhecimento de mundo de nossos alunos, crenças, aspectos cognitivos, culturais e afetivos, fatores esses considerados até certo ponto alheios ao controle do professor.

A CO é também desafiadora porque não se trata de ensinar regras gramaticais e sim desenvolver uma subcompetência esquemática para que os alunos a apliquem ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Achamos necessária uma pesquisa sobre CO que não se limitasse apenas ao estudo do material didático, mas também aos estudos de variados contextos de ensino onde a CO se faz presente. Acrescentamos nessa pesquisa estudos da CO incluindo alunos, professores, recursos áudio-visuais e falante nativo, pois sabemos que cada elemento desses possui uma realidade própria. Adotamos essa divisão por acreditar que seria pouco produtivo analisarmos as especificidades do material didático *per se* da mesma forma que analisássemos as outras especificidades das outras situações.

Não podemos generalizar e tratar as dificuldades dos alunos em compreender um falante nativo da mesma forma como as dificuldades em compreender o discurso do professor não-nativo ou outros recursos. São contextos diferentes e que, portanto, devem ser analisados a partir de sua realidade.

Acreditamos que uma investigação em relação às dificuldades supracitadas nas diferentes situações proporcionará subsídios para melhor desenvolver essa habilidade que preocupa tanto alunos como professores.

Nesta pesquisa os dois segmentos – professor e aluno - poderão encontrar sugestões que auxiliarão na compreensão oral, uma vez que trataremos de forma sucinta dos fatores lingüístico-psíquico-sociais inerentes a cada contexto.

1.2- OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Convém frizar que neste trabalho, pesquisaremos como se configura a CO no contexto formal de ensino de alunos de nível avançado segundo o enfoque da abordagem comunicativa. Averiguaremos os mecanismos subjacentes ao ensino da CO em sala de aula com diferentes contextos.

Os nossos objetivos específicos são sondar quais as percepções dos alunos acerca da existência das dificuldades em compreender um discurso oralmente em diferentes contextos e verificar quais os mecanismos que são utilizados na sala de aula em favor do desenvolvimento da CO.

Como perguntas norteadoras deste estudo instituímos as seguintes:

1- Quais as percepções dos alunos acerca das dificuldades subjacentes à compreensão de um discurso oral emitido pelas diferentes vertentes?

2- Quais os mecanismos que são utilizados em sala de aula que contribuem para a melhoria do desenvolvimento da compreensão oral dos alunos?

1.3- METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia adotada para esta pesquisa é de base etnográfica, com orientação qualitativa, pois este trabalho tem por finalidade identificar alguns aspectos que interferem na compreensão oral com ênfase nos fatores psíquico-linguístico-sociais em diferentes vertentes. Optamos pela realização dessa metodologia porque ela proporciona ao pesquisador o envolvimento com a comunidade alvo, assim como também possibilita que a rotina de uma sala de aula seja observada, analisada e compreendida.

A principal característica da pesquisa do tipo etnográfico é o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. André (2003) enumera as seguintes características da pesquisa do tipo etnográfico:

- o uso de técnicas típicas da etnografia como a observação participante, a entrevista intensa e a análise de documentos.
- pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise de dados
- ênfase no processo.
- foco no significado.
- trabalho de campo.

Conforme Merriam (apud MOURA FILHO, 2006:2), o papel do (a) pesquisador (a) é coletar o máximo de informações sobre o problema, com o intuito de analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno ao invés de apenas descrever o que foi observado ou o que o (a) s participantes relatam nas entrevistas.

Vejamos como esta pesquisa se desenvolveu quanto ao contexto, sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e, por último, quanto ao procedimento de análise dos dados, nas suas respectivas fases.

1.3.1- Cenário da pesquisa

Os dados foram coletados em uma instituição de ensino do Distrito Federal, da rede pública – CILs – Centros Especializados no ensino de línguas, especificamente – Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia. A escola oferece cursos de inglês, francês e espanhol, do nível básico ao avançado com duração de cinco anos cada curso, nos turnos matutino, vespertino e noturno. A duração de cada aula é de uma hora e trinta minutos duas vezes por semana e o professor segue o livro didático estipulado pela Instituição. Por ser o único centro de línguas da rede pública da região, a Escola conta com aproximadamente cinco mil alunos no total, sendo cerca de vinte a vinte e cinco o número de alunos por turma. A grande maioria dos alunos situa-se na faixa etária entre treze a vinte e cinco anos e eles são provenientes de escola pública também.

O ambiente da nossa pesquisa foi à sala de aula, que segundo Cavalcante e Moita (1991 apud MOURA FILHO 2006:8) é o ambiente apropriado para a realização de um estudo qualitativo.

Iniciamos nossa pesquisa logo que esta foi autorizada pela Instituição no segundo semestre de 2007. Optamos por observar três turmas de nível avançado, nos turnos matutino e vespertino. O nível escolhido é o que apresenta caracteristicamente as dificuldades de CO.

1.3.2- Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram alunos de nível avançado em instituição pública de ensino de línguas estrangeiras em Brasília-DF. Esses sujeitos, voluntários, participaram das entrevistas e responderam aos questionários. A faixa etária deles varia entre dezessete a vinte e sete anos. Veja a tabela abaixo:

Tabela 1 – Faixa etária dos alunos sujeitos

Número de alunos	Faixa etária
1	17 anos
2	18 anos
1	19 anos
4	20 anos
1	23 anos
1	25 anos
1	27 anos

1.3.3- Instrumentos de coleta de dados

Para fins desta pesquisa, selecionamos observações de aulas, questionários, entrevistas e gravações de aulas como meios para coleta de nossos dados. Entendemos que todos estes meios são necessários para uma pesquisa desta natureza. Passaremos agora a descrição de cada instrumento.

1.3.3.1- Observação de aulas

Dada a sua importância e também por estar presente em outros momentos da nossa pesquisa, consideramos a observação de aulas um insubstituível instrumento para a obtenção dos nossos dados. Segundo Gil (1999:110), a observação é o principal instrumento da investigação, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, e que apresenta uma série de vantagens: possibilita a obtenção de elementos para a definição de problemas de pesquisa, favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado e facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas.

Assim diante destas vantagens oferecidas pela observação, iniciamos as nossas observações de aulas no segundo semestre de 2007, conforme consta calendário abaixo:

Tabela 2- calendário de observação de aulas

Datas	Turno	Turma	Professores	Hora - aula
31/08/07	Vespertino	T2	P2	1h e 30min
03/09/07	Vespertino	T2	P2	1h e 30min
05/09/07	Matutino	T1	P1	1h e 30min
05/09/07	Vespertino	T2/T3	P2/P3	1h e 30min
10/09/07	Vespertino	T2/T3	P2/P3	1h e 30min
12/09/07	Matutino	T1	P1	1h e 30min
12/09/07	Vespertino	T3	P3	1h e 30min
14/09/07	Matutino	T1	P1	1h e 30min
14/09/07	Vespertino	T3	P3	1h e 30min
Totais				
9 dias	3 manhãs e 6 tardes	3 turmas	3 professores	13h e 30min

Solicitamos aos professores-sujeitos a autorização para inserirmos nas nossas observações dois elementos extras: um recurso áudio-visual e um falante-nativo. Tais elementos serviriam como subsídios para a consecução deste trabalho.

Devido à falta de oportunidade para promover encontros separados para a observação que se refere ao recurso áudio-visual para as turmas 2 e 3 (vespertino), tivemos que reunir as referidas turmas nos dias 05/09/07 e 10/09/07.

Não foi possível por questão de horário levar o falante nativo para proferir uma palestra na turma 1 (matutino), conforme procedemos nas turmas 2 e 3 (vespertino).

Cada aula equivalia a uma hora e trinta minutos, perfazendo um total de treze horas e trinta minutos de observação. Professores e alunos receberam um código de identificação para manter o sigilo recomendado em tais situações.

1.3.3.2- Questionário

Conjugado aos outros instrumentos da coleta dos nossos dados, os questionários utilizados nesta pesquisa serviram para analisar as características específicas de cada um dos onze alunos - participantes deste trabalho. Preferimos questionários com perguntas abertas e fechadas porque as perguntas do tipo abertas permitiam que o aluno pudesse se expressar livremente. Por outro lado, as perguntas do tipo fechadas limitavam-se somente à obtenção de informações específicas (GIL 1999:128).

Encaminhamos para os interessados juntamente com o questionário, um documento contendo as informações pessoais da pesquisadora e o objetivo da nossa pesquisa.

1.3.3.3- Entrevista

Devido ao seu caráter interativo, a entrevista se constitui em uma importante fonte de coleta de dados. Segundo Gil, (1999:117) a entrevista pode ser definida como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.

Baseamo-nos nas respostas dadas nos questionários para elaborarmos as perguntas das entrevistas que, por opção nossa, foram preparadas de forma semi-estruturada. Este tipo de

entrevista nos permite acrescentar outras perguntas, ou fazer qualquer adaptação, se necessário, ao roteiro previamente estabelecido. Durante a entrevista, asseguramos aos entrevistados o sigilo de suas identidades. Tão importante quanto a observação e o questionário, a entrevista possibilita a complementação dos dados, porque permite uma flexibilidade por parte do pesquisador em ajustar as perguntas, além de proporcionar meios para esclarecer alguns aspectos que porventura ficaram obscuros em outros procedimentos de coleta (GIL 1999:117).

1.3.3.4- Gravação de aulas e entrevistas

Para dar suporte à pesquisa, foram gravadas todas as aulas observadas e entrevistas com professores e alunos sujeitos. Ressaltamos que, conforme Gil (1999), a entrevista visa a complementar informações a respeito dos fenômenos que se colocam, à medida que pesquisamos.

As transcrições das aulas observadas e das entrevistas limitaram-se somente àquelas que focalizavam o tema da nossa pesquisa.

1.3.4- O procedimento de análise dos dados

Tomamos como base os procedimentos etnográficos de Gil (1999) e Moura Filho (2006) para a análise dos registros oriundos das nossas observações. Utilizamos neste estudo fundamentos teóricos propostos essencialmente por Michael Rost (2002) e Almeida Filho (2002), como também artigos e trabalhos publicados em revistas nacionais e internacionais, com o intuito de estudar a CO no contexto formal de ensino de alunos de nível avançado.

Em seguida confrontamos os resultados finais obtidos nas observações das aulas, nos questionários aplicados e nas entrevistas feitas.

1.4- ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No capítulo 1 apresentamos a contextualização e justificativa do tema; definimos os objetivos e as perguntas de pesquisa; descrevemos a metodologia adotada, começando com a descrição do cenário da pesquisa, para em seguida retratarmos os seus sujeitos, apresentarmos os instrumentos de coleta e, por último, expormos os procedimentos para a análise.

No capítulo 2 abordamos o pressuposto teórico que embasou a presente dissertação. Partimos da definição sobre abordagem comunicativa para a ampliação do termo compreensão oral. Apresentamos os alicerces desta pesquisa a partir das vertentes que compõem a prática da sala de aula.

No capítulo 3 dedicamo-nos à análise e discussão dos dados oriundos da pesquisa à luz do pressuposto teórico apresentado no capítulo 2 e concluimos com as Considerações Finais.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1- INTRODUÇÃO

A visão global mais aceita da história do ensino de línguas estrangeiras fundamenta-se em duas tendências predominantes no ensino de línguas: o racionalismo e o empirismo (DILLER 1978 apud SANTOS, *et al* 2002:31). Uma seguindo a linha dedutiva e a outra seguindo a linha indutiva, respectivamente.

Segundo Chomsky (1965 apud SANTOS, *et al* 2002:32), no campo racionalista, o homem nasce com a habilidade de pensar e aprender a língua porque ele é dotado de um cérebro, capaz de desenvolver atividades mentais. O ser humano é equipado para aprender línguas, a língua na qual pensamos e sentimos.

Teóricos dessa tendência como Gouin, Berlitz e vários outros gramáticos tradicionais baseavam-se em um modelo analítico, gramatical, herdado da tradição clássica greco-latina. Encontramos no racionalismo uma maior ênfase na língua escrita, que era tida como a expressão disciplinada e forte do pensamento.

Na visão empiricista, os métodos de ensino se caracterizam, na maioria, como variações de técnicas de imitação, mímica e memorização de exercícios repetitivos, tendo como base a formação de hábitos por meio de condicionamento para o aprendizado de línguas. Essa tendência era formada por professores, lingüistas europeus e lingüistas descritivos americanos. Por definição, segundo a visão empiricista, a língua se torna uma coletânea de dados observáveis e concretos.

Contrapondo-se à tendência racionalista, a tendência empiricista valorizava a língua oral e a comunicação interpessoal. Devido a essas duas visões, significativas abordagens surgiram para o aprimoramento do ensino de línguas.

A seguir definiremos o que é Abordagem e apresentaremos uma visão histórica das abordagens tradicional, estrutural e cognitiva até a formação da abordagem comunicativa no ensino de línguas.

2.2 – ABORDAGEM

Nesse trabalho consideramos o conceito de abordagem de Almeida Filho (2005:78) “Abordagem é um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.”

Segundo Almeida Filho (idem, 78), é importante discutir o conceito de abordagem, porque toda a operação de ensino de uma língua-alvo fica sob sua influência.

A princípio, a abordagem determina a ação do professor, o movimento de ensino que envolve todas as ações em favor do método. Ao tentar compreender realmente o que é uma abordagem, devemos também considerar certas concepções, a saber: a concepção de língua estrangeira, concepção de aprendizagem, concepção de ensino e concepção das relações pedagógicas. Essas concepções serão descritas nas suas respectivas abordagens através de quadros expostos nas páginas 24, 25, 26, 29.

2.2.1 – Abordagem Tradicional

A Abordagem Tradicional teve seu início no século XIX e seu maior desenvolvimento no século XX. Essa abordagem tinha como característica principal a ênfase no ensino da gramática de forma dedutiva, isto porque a língua escrita era considerada superior à língua falada. O latim e o grego, línguas estudadas na época, eram ensinados pelo método clássico que enfatizava a memorização de vocabulário e traduções de textos literários pelo professor que era considerado a autoridade, o provedor de informações e controlador de ações.

Os fatores psíquico-sociais eram irrelevantes, portanto não se consideravam estes e outros aspectos no ensino e aprendizagem de línguas.

No quadro abaixo, estão transcritos os conceitos relacionados a alguns itens pertinentes à sala de aula, como: o conceito de língua / linguagem, papel do professor, do aluno, que tipo de conteúdo é selecionado ou privilegiado em sala de aula, a metodologia mais comumente utilizada, o sistema de avaliação e a caracterização do ambiente (ABREU E LIMA, 2006:60).

Quadro 1 – Quadro sobre a abordagem tradicional.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	A língua como sistema de regras, linguagem para transmissão e perpetuação de conceitos clássicos, erudição.
PAPEL DO PROFESSOR	Autoridade, ativo, transmissor de conhecimento. Não é necessário que tenha fluência na língua-alvo.
PAPEL DO ALUNO	Espectador, passivo, obediente, <i>tabula rasa</i> .
TIPO DE CONTEÚDO	Valores universais, ensinamento enciclopédico.
METODOLOGIA MAIS UTILIZADA	Expositiva, memorização, repetição, cópia, questionários.
MODO DE AVALIAÇÃO	Capacidade de memorização; produto.
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE	Neutro, não distrai o aluno.

Na segunda metade do século XX, devido ao crescente avanço da pesquisa, principalmente na área da psicologia que começa a tomar força com o movimento comportamentalista, surge a abordagem estrutural.

2.2.2 – Abordagem Estrutural

Em oposição à abordagem anterior, que desconsiderava por completo a comunicação oral, surgiu a Abordagem Estrutural na década de 50 priorizando a língua falada. Tal abordagem se estabeleceu em todo o mundo devido ao fato de que sua base teórica teve o suporte científico da psicologia comportamental e da lingüística estrutural. Portanto, podemos dizer que os princípios que embasaram a abordagem estrutural derivaram dessas duas escolas de pensamento.

Defendia-se nessa abordagem que todos aprendiam da mesma forma, porque a língua é formação de hábito através de estímulo e resposta e intensa repetição e memorização de diálogos que não se aplicavam à conversação real.

O quadro a seguir mostra as principais características dessa abordagem (ABREU E LIMA, 2006:63).

Quadro 2 – Quadro sobre a abordagem estrutural

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	Sistema formal com número limitado de estruturas fonológicas e sintáticas.
PAPEL DO PROFESSOR	Tecnicista, papel ativo e central, controlador e monitor. É necessário que tenha fluência na língua-alvo.
PAPEL DO ALUNO	<i>Cobaia, bloco de argila, sujeito reativo.</i>
TIPO DE CONTEÚDO	Experienciável, estruturado seguindo resultados previsíveis.
METODOLOGIA MAIS UTILIZADA	Experimental, instrução programada com ênfase em tecnologia, estímulo-resposta-reforço, exercícios de repetição (<i>drills</i>), foco na linguagem oral mais do que na escrita, aquisição de hábitos.
MODO DE AVALIAÇÃO	Testes, positivista, <i>feedback</i> .
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE	Com uso de tecnologia para estimulação do aluno, difusão da necessidade de laboratórios de linguagem.

Era inegável o descontentamento em relação aos métodos de base estrutural. Tal descontentamento provocou algumas importantes revisões no ensino de línguas estrangeiras. Segundo Chomsky (apud SILVEIRA 1999:43), a aquisição da língua não se dá pelo condicionamento, isto é, pela formação de hábitos. Tal processo acontece de forma criativa numa atividade cognitiva e não como respostas mecânicas a estímulos externos. Surge, então, a Abordagem Cognitiva.

2.2.3 – Abordagem Cognitiva

Notamos nesta abordagem, que surgiu nos anos 60, uma pequena evolução, embora tímida, quanto à concepção de língua, pois se começou, finalmente, a considerá-la na sua dimensão social e na sua função comunicativa. Diferentemente das abordagens anteriores, o papel do professor era ajudar o aluno a aprender a aprender. O aluno, por sua vez, passava a ser responsável pela sua aprendizagem. A preocupação com o aluno tornava-se crescente, sendo ele o centro do processo de ensino. Contudo, pouca mudança houve na concepção pedagógica e os conteúdos gramaticais eram ensinados de maneira indutiva e dedutiva.

Vejamos no quadro abaixo as principais características que resultam dessa abordagem.

Quadro 3 – Quadro sobre a abordagem cognitiva

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	Processo cognitivo contínuo em que o indivíduo vai internalizando as regras da língua através do contato e da organização dos elementos lingüísticos a que está exposto. Considera-se a dimensão social da língua e sua função comunicativa.
PAPEL DO PROFESSOR	Utilizar os mais variados recursos para promover a aquisição da língua pelo aluno de forma significativa.
PAPEL DO ALUNO	Espera-se que o aluno adquira uma proficiência bilíngüe e biocultural. Não se espera perfeição quanto à pronúncia, pois o aluno é incentivado a melhorá-la sempre. Ele é responsável pela sua aprendizagem.
TIPO DE CONTEÚDO	A apresentação do conteúdo acontece de forma criativa, numa atividade cognitiva.
METODOLOGIA MAIS UTILIZADA	Os conteúdos gramaticais podem ser ensinados de forma indutiva ou dedutiva, através de regras e de exercícios sobre os itens estudados.
MODO DE AVALIAÇÃO	Testes escritos e orais.
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE	O silêncio é importante e útil para que as maturações cognitivas se processem. Dá-se importância aos fatores afetivos.

No final da década de 60, começa a aparecer um interesse mais intenso sobre os aspectos sociais da linguagem. Surge, então, um movimento, com sua abordagem específica, que veio a ser chamado de Comunicativismo.

2.2.4 – Abordagem Comunicativa

Em meio às reflexões críticas das noções de competências e desempenho encontradas nas teorias de Chomsky (ABREU E LIMA 2006:65) e também em meio às mudanças que se faziam necessárias na abordagem da década de 70, surge a abordagem comunicativa, atraindo os que procuravam uma visão mais humanista que se interessasse pelos aspectos sociais da linguagem. O aparecimento de um movimento comunicativista foi, portanto, o resultado de uma convergência de teorias lingüísticas, filosóficas, pragmáticas e sociológicas que se interessavam mais pelo discurso e pelo uso efetivo da língua.

Em meados dos anos 70, a abordagem comunicativa se expandiu tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos. O trabalho do Conselho Europeu, de Wilkins, Widdowson e outros lingüistas aplicados ingleses propiciaram a formação teórica dessa mesma abordagem.

Não levou muito tempo para a Abordagem Comunicativa se estabelecer de vez e no final dos anos 70 ela se firmou em virtude de novos valores educacionais derivados do movimento Reconstrucionista que preconizava a importância da educação como instrumento de mudança social e utilizava métodos comunicativos progressivos.

Pesquisadores como Wilkins (1976), Hymes (1979) e Widdowson (1979) ajudaram, através de suas observações, nessa mudança na área de ensino de línguas que se deu no final dos anos 70 e princípio dos anos 80. Estes e outros lingüistas partiram do mesmo princípio: a língua é mais um veículo de comunicação verbal da interação social, de um processo mais complexo do que simplesmente a imanência de um código lingüístico.

Nesta perspectiva, vários cursos de inglês e francês começaram a introduzir conteúdos mais centralizados nos atos da fala. Ainda no final dos anos de 70, vários programas são lançados, destacando os *Notional Syllabuses* de David Wilkins (1976) e o *Communicative Syllabus Design* de John Mumby (1978). Outras obras fundamentais também contribuíram significativamente para a solidificação dessa abordagem, entre elas *Teaching Language as Communication* de H.G. Widdowson (1978) e *The Communicative Approach to Language Teaching*, de C.J. Brumfit e K. Johnson (1979) e *Communicative Language Teaching* de William Littlewood (1981).

Historicamente este foi, em linhas gerais, o caminho percorrido pelo ensino de línguas estrangeiras até chegar à abordagem comunicativa. Limitamo-nos, porém, a descrever esta última abordagem somente em relação ao início de seu desenvolvimento, uma vez que a mesma se encontra em pleno uso. De acordo com Almeida Filho, lingüista que vem contribuindo significativamente para o aprimoramento da abordagem comunicativa, essa abordagem é um dos temas mais destacados e recorrentes nas últimas três décadas tanto nas pesquisas como na prática do ensino de línguas estrangeiras. Ainda segundo ele a abordagem comunicativa é interpretada de múltiplas maneiras, com variação na ênfase, na quantidade de elementos constitutivos e na relação entre eles. Apesar da abordagem comunicativa passar por vários questionamentos, ela não se desvia de seu conceito original, cujo princípio destina-se a empregar a língua com efeito comunicativo. Trata-se, em suma, de ensinar o aluno a se comunicar na língua-alvo e adquirir competência-comunicativa.

Como conseqüência das abordagens anteriores, várias e importantes mudanças aconteceram no ensino de línguas. Poderíamos dizer que o progresso estava chegando ao

ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Novas concepções foram adotadas e a linguagem passou a ter um significado real. O significado, as formas, as funções e o contexto social passaram a ser relevantes para que a mensagem fosse transmitida de forma apropriada.

Outras grandes transformações se deram em relação aos papéis do professor e do aluno. O professor passa a ser considerado o monitor/facilitador e respeita a individualidade e as diferenças de seus alunos, valorizando os fatores afetivos. O aluno passa de agente passivo para ativo, pois ele expressa suas opiniões, propõe idéias e negocia significados e, acima de tudo, é responsável pelo seu aprendizado. Tanto professor quanto aluno são considerados seres únicos com valores e crenças distintas. Há uma constante preocupação com o aluno, porque ele é o sujeito e o agente no processo ensino-aprendizagem. Seus erros fazem parte de seu desenvolvimento e o mais importante é que haja interação e comunicação.

No quadro a seguir podemos visualizar os conceitos sobre os papéis do professor, do aluno, do contexto, da avaliação, do ambiente e da linguagem como vimos nas outras abordagens (ABREU E LIMA, 2006:68-69).

Quadro 4 – Quadro sobre a abordagem comunicativa

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	A língua só faz sentido dentro de um contexto específico, língua como comunicação e construção de sentidos.
PAPEL DO PROFESSOR	Facilitador, mediador, aprendente, investigador, orientador, observador, conselheiro, diretor de cena, criador de oportunidades, dependendo do contexto em que cada papel é solicitado.
PAPEL DO ALUNO	Aprendente, ator, a quem se deve ensinar autonomia, relação horizontal com o professor.
TIPO DE CONTEÚDO	Livre, não estruturado, dependendo das necessidades do aprendente.
METODOLOGIA MAIS UTILIZADA	Música em grupo, pesquisas, valorização da criatividade, experiências, vivências, investigações, brincadeiras, em grupos (diversidade de recursos), projetos, exercícios que promovam a solução de problemas e sejam significativos para o aluno.
MODO DE AVALIAÇÃO	Auto-avaliação, valorização dos aspectos afetivos. Processual, não de resultado ou de produto.
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE	Socializador, confraternizador e estimulador de interações.

Ao analisarmos os preceitos das abordagens descritas, verificamos que todas privilegiam o estudo da língua de diferentes visões. Ora se enfatizava a língua escrita, ora a língua falada. À medida em que surgem novas idéias, estudos e perspectivas surgem também novas propostas metodológicas com suas características e objetivos assim como reconstrução de conceitos.

Percebemos através da literatura que a abordagem comunicativa é de suma importância para os avanços que vêm acontecendo no ensino de línguas. Conceitos empregados anteriormente já não são mais adequados e se tornaram ultrapassados neste novo cenário. Tais conceitos estão sendo ampliados e redefinidos conforme essa nova perspectiva que tem como foco principal o ensino de línguas para comunicação.

A partir da abertura proporcionada pela abordagem comunicativa para novas idéias, estudos e perspectivas é que nossa reflexão sobre a compreensão oral tem seu início. Uma revisão de conceitos dos termos *listening* e CO é o que primeiramente passaremos a fazer.

2.3- REVISÃO DE CONCEITOS

2.3.1- Por que não *Listening* e sim Compreensão Oral

Achamos relevante diferenciar o que entendemos por *listening* e compreensão oral em relação ao viés terminológico.

Ao trabalharmos com livros didáticos nitidamente percebemos uma gama de atividades de *listening*, textos gravados em áudio, cujo objetivo é ouvir para responder a uma atividade proposta. Essas atividades de *listening* são descritas em termos de resultados, ou seja, o que os alunos fazem para demonstrar o seu entendimento. Assim sendo, na maioria das vezes, o professor ao desenvolver uma atividade de *listening* explica o enunciado do exercício na língua-alvo ou língua materna, e passa a fita ou CD no mínimo duas vezes para que seus alunos possam escutar e responder às perguntas pertinentes ao áudio.

Os tipos de textos orais que a fita contém são variados, podendo ser comentários, diálogos, anúncios, palestras e outros. Essas gravações, em sua maioria, não são autênticas. Elas conduzem os alunos a ouvir para entender detalhes, pontos principais, e também para

fazer inferências e previsões, mas, poucas vezes, levam o aluno a melhorar a sua competência comunicativa.

Acreditamos que esta forma de conduzir atividades de *listening* assemelha-se mais como um meio de avaliar do que propriamente um meio de ensino, ou conforme Lucas (1996:75) propõe posicionar o aluno a ser um mero apreciador do que outras pessoas dizem nas fitas.

O aluno, por sua vez, está sujeito a ouvir passivamente o texto à medida em que este vai sendo enunciado pelo falante. Sua intervenção no processo é limitada ou nenhuma, estando o aluno completamente sujeito ao seqüenciamento dado pelo falante.

Esta prática em sala de aula tem características fundamentadas na abordagem estrutural, entretanto, proporciona pouco efeito comunicativo.

Percebemos que esta não é a forma mais adequada de se praticar e desenvolver a compreensão oral dentro da abordagem comunicativa porque isso seria reduzir os nossos alunos a agentes passivos.

Este breve questionamento nos mostra que tais procedimentos em relação a esta atividade limita a capacidade lingüístico-comunicativa de nossos alunos.

Dentro da abordagem comunicativa, propomos uma visão mais ampla do que seria a compreensão oral à luz das definições de renomados pesquisadores. Para Crystal (2000:82), o termo compreensão indica, de uma forma geral, a capacidade de entender e interpretar a língua falada.

Almeida Filho e El Dash (2002:19), afirmam que a compreensão é antes de tudo, a (re) construção de sentidos a partir do discurso.

Segundo Rost (2002:88), a compreensão oral é um processo cognitivo e complexo que permite uma pessoa entender a linguagem oral.

Compreender Oralmente é uma atividade que nos permite reconhecer quais funções as frases têm numa interação, qual força comunicativa elas assumem enquanto amostras de uso (WIDDOWSON, 1991).

Concordamos com os autores e concluimos, a partir de nossa experiência em sala de aula, que a habilidade de compreensão oral é a capacidade de ouvir, entender e interpretar um discurso falado. Portanto ela não se limita somente à associação de sons providos de significados e desprovidos de sentido. Concordamos que a percepção (ouvir o que foi dito) e a interpretação (entender o significado) são partes essenciais deste processo (ANDERSON e LYNCH, 1988:79).

Esperamos, contudo, ter esclarecido o porquê da nossa preferência em usarmos o termo *listening* para nos referirmos às atividades auditivas propostas no material didático e compreensão oral nos outros contextos em que a comunicação se faz presente, uma vez que este trabalho tem o propósito de focar a compreensão oral dentro da perspectiva da abordagem comunicativa.

Portanto, todas as vezes que nós citarmos as atividades ou tarefas contidas nos livros didáticos, estaremos nos referindo tão-somente a *listening*, que por sua vez se insere dentro de um universo mais amplo, ou seja, a compreensão oral.

2.4 - COMPREENSÃO ORAL

Tão desafiadora quanto a expressão oral, encontra-se a CO com inúmeras interferências internas e externas e pouca exploração acadêmica para tratar deste assunto.

Considerada como uma habilidade primordial para o desenvolvimento da comunicação oral, a compreensão oral torna-se a primeira habilidade a ser trabalhada em sala de aula. Basta somente o professor cumprimentar o aluno no primeiro dia de aula na língua-alvo, que ele já estará provendo insumo e, sobretudo, amostras da língua-alvo. Brown (1994:233) afirma que é através da percepção que internalizamos informação lingüística, sem a qual nós não poderíamos produzir a linguagem oral.

É exatamente nos estágios iniciais que percebemos que antes dos alunos aprenderem a ler, é por ouvir que eles têm a compreensão da nova língua. Apesar das dificuldades e dos desafios que os alunos têm em compreender nos primeiros contatos com o novo código lingüístico, é recomendável que se use a língua-alvo a maior parte do tempo em sala de aula.

Segundo Almeida Filho (2007: Comunicação pessoal) a compreensão oral é o que forma a possibilidade de um entendimento de uma geração de interlíngua ¹ e de competência comunicativa. E se não houver essa compreensão não é possível nos mantermos no fluxo da comunicação.

Conjugada à compreensão oral, encontra-se a expressão oral. Embora procurássemos focalizar somente a compreensão oral, percebemos que ambas estão interligadas neste processo. Por um lado, está a oralidade fluida e volátil e, por outro, alguém tentando compreender o que está sendo dito. Neste cenário, encontra-se o aluno recebendo fluxo de insumo e fazendo esforços para compreendê-lo simultaneamente.

Esse insumo que o aluno recebe está longe de se tornar realista a ponto de se aproximar das características de uma fala natural. O insumo lingüístico na sala de aula que provavelmente consiste em linguagem natural, freqüentemente, se limita a amostras da língua-alvo que contém estruturas gramaticais específicas e vocabulário selecionado como sendo apropriados para a produção do aluno. É bastante comum também encontrarmos materiais didáticos e professores que dão muita importância a modelos perfeitos de línguas através de frases isoladas e descontextualizadas que somente enfatizam a dicção precisa e regras gramaticais. Observamos, portanto, que, na maioria das vezes, dessa forma, o aluno está longe de ter amostras da língua estrangeira de maneira mais autêntica.

Além de se dever dar a importância devida à linguagem natural, devemos também nos importar com o conteúdo porque apresentar ou trabalhar com tópicos desconhecidos da realidade do aluno ou desinteressantes torna mais difícil o desenvolvimento dessa habilidade. Segundo Almeida e El Dash (2002), é importante que o professor ou planejador de cursos busque fornecer insumo de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e os seus conhecimentos anteriores. O imprescindível, portanto, seria abordar tópicos conhecidos e

¹ Interlíngua é a língua de transição entre a língua nativa e a língua-alvo em certa altura do processo de aprendizagem (Moita Lopes, 1996).

familiares que sejam acessíveis a todos com o intuito de simplificar o desenvolvimento da compreensão oral.

Faz-se necessário também desenvolver uma atitude positiva para que os alunos não encarem a compreensão oral como um desafio ou uma dificuldade, mas sim como qualquer outra habilidade que, quando bem trabalhada, leva ao aprendizado eficiente.

Segundo Lucas (1996), apesar de difícil, compreender a produção oral em uma língua estrangeira pode se tornar uma atividade viável e até prazerosa, se permitirmos aos nossos alunos executá-la em condições que mais fielmente reflitam as condições em que um ouvinte nativo desempenha tarefas semelhantes. E ainda segundo a autora, os resultados não aparecerão de imediato, necessitando o aluno de treinamento contínuo nessa habilidade, ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem.

A seguir apresentaremos uma configuração de como se dá esse processo.

2.4.1- Representação configurativa da CO

Em uma representação configurativa, poderíamos apresentar a CO da seguinte maneira: em um âmbito centralizador se encontra a CO, na vertente superior está o aluno recebendo insumo e buscando compreender o discurso oral proveniente das outras vertentes que são:

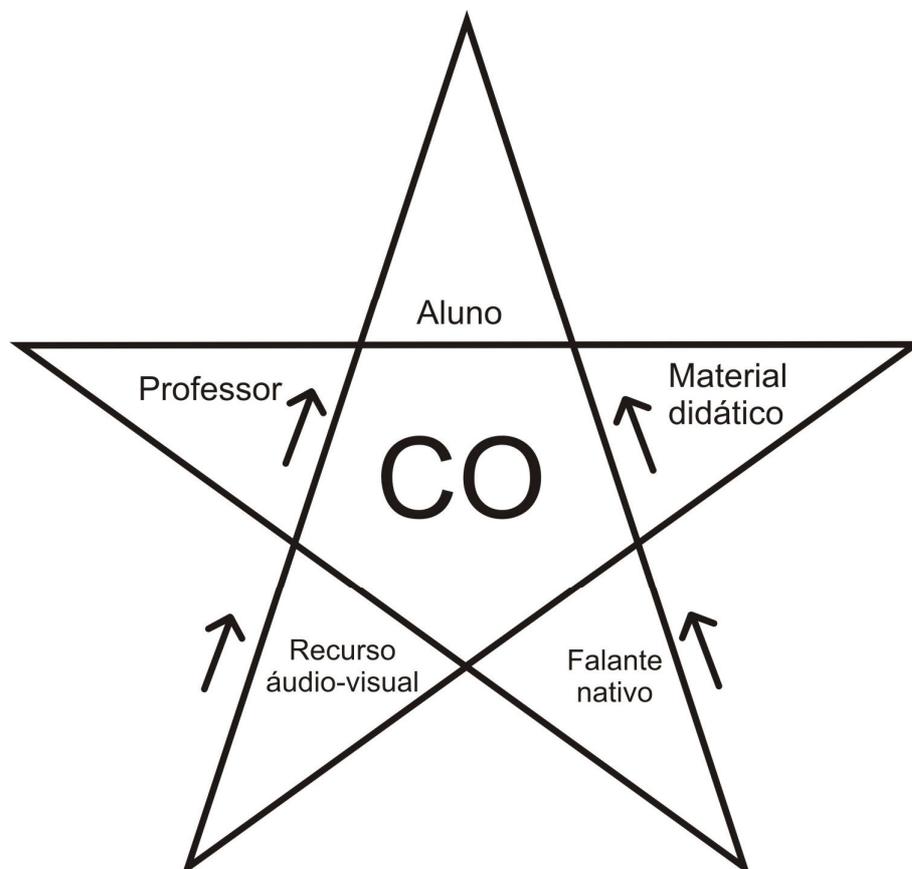
O PROFESSOR,

O RECURSO AUDITIVO DO MATERIAL DIDÁTICO,

O RECURSO ÁUDIO-VISUAL,

O FALANTE NATIVO

FIGURA 1 – Representação Configurativa da CO



Transpondo essa representação para a prática de sala de aula, temos a visão de como a CO se configura por meio do alinhamento dessas vertentes e de como o aluno se insere nesse novo paradigma².

A abordagem comunicativa, como havíamos mencionado anteriormente, enfatiza a proposta de trabalhar a língua falada de modo funcional. Desde então, alguns professores têm procurado valorizar simulações de condições de vida real, onde usuários reais da língua operam (UR, 1984; UNDERWOOD, 1989 apud POLACJEK, 2003:20).

Autores como Richards (1990), Rost (2002) e outros reconhecem que os propósitos envolvidos na compreensão oral em língua estrangeira variam de acordo com a necessidade do ouvinte de envolver-se em uma interação social (conversar) ou de obter informações

² Usamos o conceito de Kuhn para paradigma como sendo as “realizações científicas, universalmente [!] reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares aos praticantes de um ciência.”(1991:18).

(assistir uma palestra por prazer, ouvir rádio ou assistir televisão) ou, ainda, por outro motivo qualquer. É desta forma que concebemos a CO por perceber que há diferentes necessidades ditadas por diferentes situações comunicativas. Tanto Richards (1990) quanto Rost (2002) comungam da mesma opinião de que há um propósito que conduz o processo de compreensão.

Deste modo, estudaremos as quatro diferentes vertentes onde o enfoque principal será a compreensão oral de alunos brasileiros de nível avançado, aprendendo inglês como língua estrangeira.

Pretendemos com isso buscar meios que nos levem a melhor conhecer os mecanismos subjacentes à CO porque acreditamos que a partir de um entendimento mais amplo sobre questões específicas envolvidas em cada situação, poderemos encontrar meios que favoreçam um melhor desenvolvimento dessa habilidade.

Trataremos, ainda, de fatores lingüístico-psíquico-sociais, de forma sucinta, porém inerentes a cada situação. Nesta ordem apresentaremos o nosso aluno-alvo e para compor cada vertente teremos: o professor, o recurso auditivo, o recurso áudio-visual e o falante nativo.

2.4.1.1 - Vertente – Alvo: o aluno

Segundo Rost (2002), as perspectivas do aluno de língua estrangeira, enquanto ouvinte são: receptiva (receber o que o emissor realmente diz); construtiva (construir e expressar significado); colaborativa (negociar significado com emissor e responder) e transformativa (criar significado por meio de envolvimento, imaginação e empatia)³.

Perceber o que o falante diz na perspectiva receptiva, assim chamada por Rost, revela as principais características de uma compreensão oral, sem efeito comunicativo onde o papel do aluno é ouvir para “pegar” (grifo nosso) o que o falante diz, ou seja, captar a idéia

³ Tradução nossa

principal e também ouvir para perceber as crenças, impressões, atitudes, emoções e pensamentos dos falantes.

Na representação dos significados, segundo a perspectiva construtiva, Rost (2002:2) observa que ouvir significa encontrar algo interessante dito pelo falante e, sobretudo o que é relevante para o ouvinte. O autor acrescenta ainda nesta perspectiva que ouvir também significa entender por que o falante está se dirigindo a você.

No que diz respeito à perspectiva colaborativa, Rost (2002:3), assevera que a compreensão oral é um processo de negociação de significados entre ouvintes e falantes para compartilhar informações e valores. Outra característica desta perspectiva é sinalizar para o falante quais idéias são claras e aceitáveis para o próprio ouvinte. Percebemos, portanto, o quanto a sensibilidade do falante é importante para que ele seja provedor de insumo compreensível para o aluno.

A última perspectiva, na visão de Rost (2002:3), é a transformativa. Nela, o significado se constrói por meio do envolvimento com falante, sem fazer julgamento. É criar uma conexão entre falante a fim de concluir a comunicação.

Ao considerar essas perspectivas, o aluno passa a ter um papel mais ativo nesse contexto. Ele deixa de ser simplesmente ouvinte e passa a reagir ao processar a informação ouvida.

No que diz respeito aos processos envolvidos no conteúdo da mensagem, apresentaremos a seguir os processos de compreensão.

Os processos de CO englobam os chamados ascendentes ou *bottom-up* e descendente ou *top-down*. Alguns autores compartilham da idéia de que esses dois processos são, na maioria das vezes, usados em combinação simultaneamente e se complementam no sentido de que um vai preenchendo as falhas do outro conforme o seu surgimento. Tais processos são também definidos como processamento paralelo (EYSENCK & KEANE, 1994:13; RUBIN, 1994:210).

A compreensão ascendente também chamada de processamento micro, engloba o conhecimento da estrutura lingüística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) desde as menores unidades significativas até as mais complexas. É a decodificação de sons, de entonação e do insumo lingüístico rápido e preciso para confrontar com expectativas e então confirmar ou refutar interpretações não coerentes.

O processo *bottom-up* ou ascendente é abordado por Rost (2002) como um conjunto de operações que levam o aluno a ter conhecimento de que nem todas as realizações de um mesmo som são idênticas. O falante nem sempre dá o mesmo tempo para os mesmos sons, o que torna difícil o reconhecimento de um padrão. Também há falantes que apresentam variações mesmo quando são da mesma comunidade ou falantes de uma mesma variação.

A compreensão descendente – *top-down* - chamada também de processamento macro, envolve o uso de conhecimento esquemático e contextual. Isto quer dizer que o interlocutor utiliza as unidades significativas do som para (re) construir o significado original do emissor e faz também uso do contexto previamente conhecido sobre o assunto do qual se fala para chegar a uma interpretação (NUNAN 1999:48).

Mendelson (1994:152) afirma que a compreensão oral é um processo de interpretação onde o aluno formula hipóteses assim que começa a ouvir um texto. À medida que o texto flui, o aluno liga suas hipóteses ao seu conhecimento de mundo, devendo, então, verificar e talvez modificar tais hipóteses se necessário for.

Embora o processo descendente seja essencial para a compreensão, a maior dificuldade de compreensão oral para o aluno, ainda está no nível fonético-fonológico. Apesar de desenvolver outras maneiras de previsões, o aluno ainda necessita controlar o sinal acústico que recebe para verificar se suas previsões se confirmam (BROWN, 1990:237).

Estudos anteriores indicam que ouvintes habilidosos utilizam melhor o processamento descendente, ao passo que ouvintes menos habilidosos apóiam-se mais no processamento ascendente.

Entretanto, outras pesquisas têm proposto que ouvintes habilidosos são aqueles que conseguem fazer a interpretação do texto através de uma verificação da mesma com pistas

lingüísticas, se necessário, modificando-a apropriadamente. Brown (1994:235) afirma que o processo de compreensão oral é uma modificação contínua da interpretação em desenvolvimento em resposta à nova informação que chega.

2.4.1.2 - 1ª Vertente: o professor

No contexto contemporâneo de ensino de línguas estrangeiras, acreditamos haver uma uniformidade de opiniões a respeito do processo de ensinar do professor. Há um consenso de que o professor encaminha suas ações de ensinar a partir de sua abordagem e das concepções que ele tem de seu aluno e de si mesmo; das atitudes e dos papéis sociais de cada um (ALMEIDA FILHO 1998; ALVARENGA 1999, apud BANDEIRA 2003).

Segundo Bandeira (2003), o professor, durante sua atuação no contexto de ensino, produz ações espontâneas que são orientadas por uma base comum de conhecimento de natureza formal e também de natureza informal. O conhecimento formal se caracteriza por teorias aprendidas ao longo de cursos de formação pedagógica de que o professor participa. E o conhecimento informal surge a partir das atitudes e manifestações práticas do professor que orientam suas decisões.

Para o desenvolvimento da compreensão oral no ensino de línguas, faz-se necessário que o professor esteja consciente do conhecimento de natureza formal para guiar suas ações baseando-se em um referencial teórico e também nas manifestações espontâneas de sala de aula que revelam as teorias informais desse professor.

Para fins de nossa pesquisa, traçaremos um perfil do professor de línguas que se manifesta por meio das categorias de informalidade do conhecimento implícito do professor. Segundo Bandeira (2003) essas categorias são: crenças, intuições e atitudes.

Crença:

Numa primeira aproximação do termo crença, percebemos que se trata de uma categoria que se associa às verdades pessoais.

Para Barcelos 2001 (apud BANDEIRA 2003:63), as crenças podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Ainda, segundo a autora, as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura.

Em um contexto informal pressupomos, por meio dos questionários e entrevistas, algumas crenças que os professores teriam a respeito da CO:

- 1 - Se a compreensão oral é difícil para nós, imagine para os alunos.
- 2 - O único meio para garantir a compreensão oral é o uso da língua materna.
- 3 - É necessário passar a fita ou CD três vezes para o aluno compreendê-la.

Ao que tudo nos indica, estas afirmações são as forças que movem estas crenças.

Professores procuram desmistificar estas e outras crenças, mas o que encontram, na realidade, é a sua validação, uma verdade absoluta.

Intuição:

Na segunda categoria de informalidade do conhecimento implícito do professor, apresenta-se a intuição que se constitui de uma competência espontânea.

Ferreira (1986:963) define intuição como sendo “ato ou capacidade de pressentir: pressentimento”. Houaiss (2001:427) define como capacidade de perceber ou pressentir coisas, independentemente de raciocínio ou análise.

Bandeira (2003:57) a concebe como uma categoria que associa tanto aspectos cognitivos quanto afetivo e não é passível de ser questionada racionalmente.

Neste sentido, percebemos que a intuição está ligada à emoção, à afetividade e à crença também.

No que se refere ao professor, ele parece utilizar-se dessa intuição para perceber as dificuldades que os alunos têm para tentar compreender algo ou, principalmente, a si próprio.

De posse desse conhecimento intuitivo, o professor é levado a adotar uma outra abordagem em uma tentativa de facilitar o processo de compreensão oral de seus alunos. Dessa forma, ele passa a ser o professor facilitador, papel importante na abordagem comunicativa e assim procura minimizar essas dificuldades por meio do insumo facilitado. Esse insumo facilitado se manifesta da seguinte forma:

- Falar pausadamente;
- Usar a língua materna;
- Usar cognatos;
- Evitar usar expressões idiomáticas e gírias;
- Utilizar linguagem cinestésica;
- Manter sempre o aluno atento para que ele não se distraia;
- Dar muitas dicas e estratégias de compreensão;
- Promover sempre o *feedback*;
- Estar próximo do aluno na tentativa de tornar o filtro afetivo o mais brando possível.

Esse conhecimento intuitivo, que acreditamos também ser fruto de uma sensibilidade que o professor desenvolve na sua prática diária, possivelmente, promoverá melhor a compreensão oral por parte dos alunos.

Atitude

Finalizando esta sessão sobre as manifestações informais do professor, apresentaremos a atitude que, de acordo com Abbagnano 1982:85 (apud BANDEIRA, 2003:65), significa intenções futuras em face de um certo tipo de situação (ou de problema; ou como um projeto de comportamento que permita efetuar opções de valor constante em uma situação determinada).

Segundo Almeida Filho 2003 (apud BANDEIRA, 2003:67), a atitude não está relacionada apenas com a base do conhecimento, ela pode também decorrer do estado do filtro afetivo. Desse modo, ela pode desempenhar uma função positiva ou negativa. Portanto, se um aluno tem uma atitude de descrença quanto à compreensão oral por achar que nunca entenderá um falante nativo, ele provavelmente desistirá de estudar línguas estrangeiras.

Conforme esse exemplo, vimos que atitude é o que se sente sobre a ação. Bandeira (idem) sintetiza a atitude como um estado mental, afetivo, com alguma estabilidade.

Como professores de línguas devemos sempre manter atitudes positivas para fortalecer os objetivos de nosso aluno. A título de sugestão, deveríamos constantemente assegurá-los de que a compreensão oral, por mais difícil que seja, sempre encontraremos meios para minimizar essas dificuldades.

2.4.1.3 – 2ª Vertente: o material didático

Os relatos informais de nossos alunos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, nos mostram suas manifestações ao desempenhar as tarefas de *listening* proposta pelo livro didático⁴.

As tarefas de *listening* em língua estrangeira, a princípio, são utilizadas em sala de aula por meio de diferentes tipos de tarefas como uma forma de testagem. Segundo Rost (2002:172), as tarefas que demandam respostas durante a audição causam restrições no ouvinte, diferentes daquelas desenvolvidas após a audição. As respostas dadas no momento da audição estão sujeitas à pressão do tempo o que, provavelmente, pode afetar a habilidade de refletir sobre o significado do texto em geral.

Rost (2002:170) afirma que a quantidade de representação verbal do *input* requerida pela tarefa, o tempo entre a audição e sua realização e também quantidade de produção

⁴ O material didático observado tinha como unidade mínima o discurso.

requerida na sua realização são possíveis fontes de distorções nas respostas dadas pelos alunos.

Os erros de interpretação, segundo Rost (2002:37), podem acontecer porque os alunos, supostamente, seguiram as pistas erradas, porém admite que, na maioria das vezes, em relação à língua estrangeira, isto acontece devido à falta de familiaridade com um item lexical ou com uma determinada construção sintática.

Rost (2002:172) menciona que os tipos de tarefa podem limitar o desempenho dos alunos e também possibilitam a distorção na interpretação da resposta. Ainda segundo o autor, há dois tipos de respostas: uma aberta e a outra fechada. Os testes de múltipla escolha seriam o modelo de tarefa fechada, apresentando uma dificuldade fixa. Neste tipo de tarefa a informação importante é pré-analisada e as opções lingüísticas para expressar os pontos identificados são pré-estabelecidas. As tarefas abertas são definidas como resumos livres e apresentam um nível de dificuldade não especificada. As duas tarefas em vez de se assemelhar a treinamento parecem mais testes de avaliação.

Para que os alunos tenham conceitos de decodificação em língua estrangeira que não são usados em língua materna, Rost (2002:139) indica desenvolver a atenção seletiva para dicas fonético - fonológicas. O autor acrescenta ainda que um aluno pode compensar lapsos de atenção e a falta de habilidade de interpretar alguns segmentos valendo-se das implicações contextuais, generalizações de segmento ambíguo, assim como também da seleção e priorização de inferências.

Em conseqüência da complexidade destas tarefas, vários fatores afetivos se desencadeiam. Os fatores afetivos e suas implicações no ensino – aprendizagem de LE são encontrados em trabalhos como os de Krashen (1982) através da hipótese do filtro afetivo já mencionado. Esta hipótese estabelece como a ansiedade, desmotivação, falta de autoconfiança, assim como também a preocupação de não estar apto a responder às perguntas são determinantes neste processo ensino-aprendizagem.

Evidentemente, algumas destas dificuldades podem ser minimizadas a partir do uso de estratégias que o professor, pressupostamente, conhece. Estudos revelam a grande contribuição de estratégias de aprendizagem para realização de atividades de textos gravados

em áudio. As estratégias servem para despertar no aluno, de forma consciente, atitudes, ações que o auxiliem a superar suas dificuldades ao longo do processo. A incorporação de estratégias de aprendizagem orienta os aprendizes a se tornarem melhores ouvintes e a desenvolverem habilidades auditivas.

Um importante estudo foi desenvolvido por Giordani (2004), sobre a aplicação de estratégias de aprendizagem durante atividades de *listening* baseadas em textos gravados em áudio. A base teórica de seu trabalho aborda estudos sobre compreensão oral, as estratégias de aprendizagem e a instrução baseada em estratégias de aprendizagem.

A referida autora elaborou uma taxonomia de estratégias, tendo em vista aquelas que os professores podem instruir seus alunos a usar, ao ouvir textos gravados em áudio, considerando os três momentos relativos à audição de um texto: o momento antecedente, o durante e o posterior. Giordani (2004), afirma que a maioria dos professores instruem, de forma intuitiva, os alunos a usar tais estratégias.

O trabalho da referida autora apresentou algumas implicações pedagógicas para a instrução de estratégias nas atividades de compreensão oral e também mostrou alguns aspectos que podem levar a uma instrução eficiente, como: a preparação do professor, a exploração das estratégias que podem ser usadas ao ouvir textos gravados em áudio, a duração da atividade de *listening* o manuseio do material didático, os diferentes níveis de proficiência lingüística entre outros.

Segundo Giordani (2004:4), está comprovado que as atividades de *listening* presentes em ambiente formal de aprendizagem envolvem a utilização de estratégias meta-cognitivas e sócio-afetivas as quais contribuem com o objetivo maior que seria o alcance da compreensão. No entanto, nem todos os alunos são capazes de usar essas estratégias apropriadamente, somente os melhores alunos as usam em maior grau eficientemente.

2.4.1.4 – 3ª Vertente: o recurso áudio-visual

A oportunidade que a grande parte de nossos alunos têm de ter contato com a língua estrangeira que mais representa a realidade desta língua é, evidentemente, através de filmes,

noticiários, entrevistas, comerciais entre outros. Os recursos visuais quando bem utilizados em sala de aula, com objetivos específicos e havendo um planejamento prévio por parte dos professores, desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizado de uma língua e sua CO.

Para Abreu e Lima (2006:185) os recursos visuais apresentam aspectos culturais e lingüísticos e mostram recortes de uma determinada sociedade com a qual, pressupostamente, a grande maioria de nossos alunos jamais teria contato. O objetivo principal, ao se usar esses recursos, no processo é prover insumo autêntico de forma prazerosa.

Um estudo desenvolvido por Berber-Sardinha (2007:2) revelou que aspectos como: uso de imagens, existência de redundância e presença de *input* oral parecem auxiliar na compreensão. Neste estudo, o autor conclui, em linhas gerais que, dependendo das características desses recursos, a compreensão por alunos menos proficientes também podia ser facilitada. Vejamos o porquê:

A questão da compreensão simultânea de sons e imagens em língua estrangeira nos indica que a imagem contribui para melhorar a compreensão e que, sobretudo, os alunos tendem a recordar a mensagem mais facilmente quando associada às imagens do que quando simplesmente ouvem (STAUFFER, FROST E RYBOLT, 1981 apud BERBER-SARDINHA, 2007:2).

De acordo com Berber-Sardinha (2007:3) há indícios na literatura de que parece haver uma melhora na compreensão quando as imagens estão de acordo com a informação narrada. A concordância entre imagem e narração é categorizada por ele como redundância.

Ainda nesse mesmo estudo, o autor enfocou a questão do conhecimento prévio na compreensão de recursos visuais mediada pelo tipo de apresentação de informação falada. O autor comparou a menção de elementos conhecidos e não conhecidos nestes recursos com a presença ou não de redundância. Os resultados indicaram que os alunos com conhecimento anterior do assunto compreenderam melhor. Os resultados mostraram ainda que a falta de redundância prejudicou a compreensão mesmo daqueles que tinham conhecimento anterior.

Além da presença de imagens redundantes, há outras questões que viabilizam a compreensão da mensagem oral. Chaudron 1983 (apud BERBER-SARDINHA, 2007:4) também investigou a influência da acessibilidade do *input* oral sobre a compreensão oral e descobriu uma influência positiva na repetição de partes da mensagem sobre o grau de compreensão. Na compreensão de recurso visual a noção de acessibilidade do *input* oral é importante porque pode significar a compreensão da mensagem falada em situações desfavoráveis, isto é, quando imagens e som não se relacionam.

Entretanto, apesar das vantagens atribuídas quanto ao uso de DVD/Vídeo em sala de aula, devemos nos lembrar que estes são recursos didáticos e não uma forma de entretenimento, assim sendo, são necessários alguns princípios na realização desta prática em sala de aula.

Segundo Rost (2002:151), as atividades devem seguir princípios para a utilização desse recurso. Nesta ordem temos:

Previewing – atividades prévias para chamar a atenção do aluno.

Selective listening – o discurso oral deve ser trabalhado em partes para que cada parte possa ser esclarecida a fim de obter um processo mais efetivo na compreensão da mensagem.

Follow –up activities – são tarefas tanto do tipo aberta quanto fechada que são desenvolvidas logo após o uso do recurso.

Uma outra importante consideração ainda a ser feita a respeito do uso de vídeo/DVD é a seleção de legenda. Rost (2002:151) afirma que alguns professores preferem não usá-las porque os alunos não se esforçam para, realmente, obter a compreensão oral. Porém, Rost (idem) tem um outro posicionamento e acredita que o uso de legendas pode ser muito efetivo para o engajamento dos alunos na atividade, motivando-os a obter o máximo possível da mensagem.

Rost (2002:151) classificou quatro variações para o uso da legenda:

1. Tradicional: áudio na língua estrangeira e legenda na língua nativa.

2. Bimodal: áudio e legenda na língua estrangeira.
3. Reverso: áudio na língua nativa e legenda na língua estrangeira.
4. Unimodal: áudio e legenda na língua nativa.

Segundo Rost (2002), todas as variações são passíveis de serem usadas no aprendizado de línguas. Entretanto, as três primeiras são as mais indicadas para o desenvolvimento da compreensão oral.

Vários pesquisadores têm desenvolvido seus trabalhos nas diferentes variações. Um estudo de Baltova 1998 (apud ROST, 2002) evidenciou que o aprendizado de vocabulário pelos alunos através da segunda variação era bem mais superior do que em relação às outras variações. Já Holobow 1984 e McNeill 1998 (apud ROST, 2002) perceberam que os benefícios eram maiores tanto nas variações tradicionais quanto bimodais.

Finalizando essa sessão, percebemos que o grande desafio para os alunos ainda é, sobretudo, reconhecer determinados vocabulários, expressões idiomáticas, gírias e a velocidade do discurso. Entretanto, esses desafios diminuem quando as imagens levam a inferências, os alunos se sentem mais motivados e podem contar com o auxílio das legendas.

2.4.1.5 – 4ª Vertente: o falante nativo

E provável que uma das principais dificuldades encontradas por um aprendiz de língua estrangeira seja conseguir segmentar o discurso falado produzido por um falante nativo. De acordo com Eysenck e Keane 1994:263 (apud POLACZEK, 2003:21) “qualquer pessoa que tenha estudado uma língua estrangeira na escola lembrará de ter sofrido o choque inicial ao se sentir totalmente incapaz de entender o fluxo extremamente rápido e aparentemente ininterrupto da fala produzida por um falante nativo.”

Essas dificuldades ocorrem porque para um aprendiz de uma língua estrangeira, há uma limitação em relação aos aspectos lexicais, sintáticos ou fonéticos porque ainda se trata de um processo de aprendizagem em andamento e, assim, sujeito aos efeitos de tais limitações.

Rost (2002:138) afirma existir uma limitação perceptiva que precisaria ser compensada por outros tipos de informações lingüísticas e extra-lingüísticas. O mesmo autor ainda considera que este é um processo essencialmente inferencial, baseado na percepção de pistas em vez da associação direta entre som e significado. Por este enfoque, portanto, o ouvinte necessita encontrar relevantes associações entre o que é ouvido e os fatores do contexto que dizem respeito a um enunciado em particular.

O'Malley e Chamot (1990:188) apontam que a segmentação, ou diferenciação do *input* lingüístico em palavras ou frases, é essencial para se detectar o significado e que a principal pista para a segmentação seja o significado representado por uma combinação de características sintáticas, semânticas e fonológicas da mensagem ouvida, assim como também o conhecimento pragmático.

Uma das estratégias utilizadas pelo ouvinte para fazer sentido da fala do nativo é reconhecer fronteiras entre as unidades fonético-fonológicas. Assim, como sugere Rost (2002:155), o ouvinte deve utilizar as fronteiras das pausas temporais, dos grupos rítmicos, das entoações ascendentes e descendentes para segmentar a fala.

Segundo Anderson e Lynch (1988), estudos sobre a natureza e as modificações do insumo que acontecem entre um falante nativo e um falante não-nativo têm sido desenvolvidos nas últimas três décadas, porém, a maioria das pesquisas aborda tão - somente as ações do falante nativo (o que ele diz e como o faz). Alguns autores ressaltam que há poucos estudos que enfocam esse tipo de interação do ponto de vista do ouvinte (falante não-nativo) para que se possa verificar o quanto ele compreendeu da mensagem.

2.5 - DAS FUNÇÕES COMUNICATIVAS DE CO AOS PROCESSOS DE COMPREENSÃO DA ORALIDADE

Falar uma língua não é simplesmente trocar informações. É envolver seus usuários em contextos de cooperação, conflito e negociação onde atuam, entre outros, os fatores pragmático e cultural dos falantes. Segundo Santos (2003:39) estar no mundo do indivíduo, enquanto ser social e cultural, concretiza-se através da sua fala, dos atos que processam com e através dela.

Para John Austin 1962 (apud SANTOS, 2003:40), um dos que primeiro contribuiu para o desenvolvimento dos atos da fala, a linguagem é entendida como instrumento de ação e dizer algo é também fazer algo e este fazer significa um ato de fala. A partir desta noção de atos de fala passou-se a considerar o uso efetivo da língua e suas funções comunicativas. Surgiram, então, significativas reflexões em várias áreas de estudos da linguagem, sobretudo no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Austin 1962 (apud BACHMAN, 2003) primeiramente apontou para a distinção dos termos performativo e constativo da fala que significam, respectivamente, usos da língua que levam à realização de ações e usos que são apenas relatos. Uma segunda importante distinção feita pelo mesmo autor, foi a definição dos termos locucionário e perlocucionário. O ato locucionário caracteriza-se pelo ato de produção de uma frase, dotada de um sentido e de uma referência. O ato perlocucionário é o que depende do ouvinte, ou seja, que provoca determinados efeitos na pessoa a quem se dirige (CUNHA, 1991).

A partir destas noções básicas de Austin, Searle desenvolveu mais sistematicamente os termos acima citados e os distinguiu em três atos da seguinte maneira: elocução, proposicional e ilocucionário. O primeiro deles, a elocução, diz respeito às diferenças quanto ao propósito do tipo de ato, que indica a finalidade do ato e faz parte da força ilocucionário⁵. O segundo ato refere-se à direção do ajuste entre as palavras e o mundo, ou seja, diz respeito ao fato de que as palavras (conteúdo proposicional) de algumas elocuições podem corresponder ao mundo (como enunciados, descrições, asserções e explicações), por um lado, e, por outro, podem fazer o mundo corresponder às palavras (como os pedidos, comandos, juramentos e promessas). O último ato que considera fundamental para sua classificação é o que dá conta das diferenças quanto aos estados psicológicos expressos pelo falante ao realizar qualquer ato ilocucionário. (SANTOS, 2003:41).

A função comunicativa da linguagem é empregada para expressar e interpretar a linguagem requerida por certa força ilocucionária da linguagem. Devido à noção dos atos de fala, muitos estudos no âmbito da linguagem passaram a considerar o uso efetivo da língua e

⁵ De acordo com Searle, o propósito ilocucionário faz parte da força ilocucionária, mas não se confunde com ela. A força ilocucionária, ressalta, é resultante de vários elementos, entre os quais o propósito ilocucionário, o qual considera o mais importante. Searle (1969).

as suas diferentes funções comunicativas, a linguagem passou a ser entendida como instrumento de ação.

Esta discussão diz respeito a como falante/ouvinte – professor/aluno interagem nessa função comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas uma vez que tudo ou quase tudo que o professor fala (utiliza em sala de aula), tem que ser, necessariamente, compreendido pelos alunos.

Segundo Goh, (2003:18) há três motivos para se especificar os resultados comunicativos na compreensão oral. Em primeiro lugar, os resultados específicos motivam os alunos a usar o idioma com um objetivo definido em mente. Em segundo lugar, é possível dar *feedback* útil aos alunos com base nos seus desempenhos nos resultados comunicativos. Em terceiro lugar, é possível definir como a subcompetência esquemática ajudará os alunos a superar certos desafios.

A subcompetência esquemática ou conhecimento esquemático apóia-se nos fundamentos teóricos de Perrenoud (1999), quando o próprio autor ressalta que é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Ainda segundo o autor, é coerente assumir que todo o ser humano tenha a faculdade de construir essas subcompetências.

Conforme Perrenoud (1999:21), é necessário que se construa uma prática na língua-alvo para que se multipliquem as situações de interação em uma conjugação satisfatória com o intuito de entender e fazer-se entender. Essa prática acontece na sala de aula na interação professor-aluno, aluno-aluno, na utilização de recursos audiovisuais extras e outros recursos. Nesta perspectiva, desenvolvem-se esquemas adquiridos pela prática, permitindo contextualizar as atividades com base no nível da língua, no assunto da conversa, nos interlocutores presentes e na situação de comunicação.

Segundo Perrenoud (1999:32), a construção de subcompetências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes.

A subcompetência esquemática é uma fonte de informação que possibilita a ativação dos esquemas para a formação de hipóteses, previsão e inferências (MENDELSON, 1994).

Para Almeida Filho e El Dash (2002), os esquemas são esboços conceituais para uma atividade corriqueira e servem como guia para a organização do que ouvimos.

Celce-Murcia (2001) relata dois tipos de conhecimentos não-lingüísticos que ela própria classifica em conhecimento de conteúdo e conhecimento formal, organizacional ou textual. O de conteúdo são informações que acumulamos sobre diferentes tópicos e situações e o formal é o conhecimento acerca da forma como o discurso é organizado em relação a diferentes gêneros orais, tópicos e objetivos. Assim sendo, ao ter conhecimento prévio do assunto que será ouvido, por exemplo, em uma entrevista de emprego ou uma receita culinária, o ouvinte criará expectativas específicas para aquele tipo de discurso. (MENDELSON, 1994).

Neste capítulo, oferecemos fundamentos e informações teóricas sobre a CO, ampliando seu conceito e abordamos também o propósito comunicativo dessa habilidade.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados para consubstanciar o que foi observado nos diversos instrumentos metodológicos.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

3.1 - INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta análise dos dados de pesquisa referente aos seguintes sujeitos.

Tabela 03 – Professores e alunos sujeitos e respectivas turmas

TURMAS	PROFESSORES-SUJEITOS	ALUNOS-SUJEITOS
T1	P1	S1,S2,S3,S11
T2	P2	S4,S5,S6,S10
T3	P3	S7,S8,S9

Esta pesquisa foi desenvolvida segundo os procedimentos metodológicos de base etnográfica, conforme descrevemos no capítulo 1 (GIL, 1999). A nossa análise de dados orientou-se por meio das observações das aulas, questionários e entrevistas. Os dados desses instrumentos foram confrontados com o objetivo de averiguar os mecanismos subjacentes à compreensão oral no ensino de línguas no contexto formal de sala de aula. Para essa análise embasamo-nos nos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 2.

O enfoque abrangente com que encaminhamos a CO neste trabalho nos levou à necessidade de criar diferentes situações para esclarecer que esta habilidade não se limita somente a ser estudada quanto à utilização de material didático, pois sabemos que a CO se faz presente em outros contextos e que, portanto, deve ser analisada de forma a incluí-los.

Inicialmente procedemos às descrições das aulas, depois passaremos às análises dos questionários que encaminhamos aos sujeitos (professores e alunos) e por último examinamos as falas dos sujeitos participantes (professores e alunos) por meio das entrevistas.

Terminamos nossos relatos ressaltando os pontos convergentes e divergentes referentes às respectivas vertentes.

A seguir, estudaremos a vertente alvo – o aluno - seguindo os passos acima mencionados nas outras quatro vertentes:

1ª vertente – Professor

2ª vertente – Material didático

3ª vertente – Recurso áudio-visual

4ª vertente – Falante nativo

3.2 – 1ª VERTENTE – PROFESSOR

A habilidade de CO é um desafio tanto para os alunos quanto para os professores. Para os alunos por terem que enfrentar todos os obstáculos inerentes a essa habilidade complexa que abrange vários aspectos conforme mencionado. Para os professores fica o desafio de “ensinar” essa habilidade que tanto cria expectativas negativas nos alunos de uma língua estrangeira. Neste estudo, buscaremos coletar dados elucidativos que dizem respeito à conduta do professor em sala de aula a fim de entender os mecanismos que podem viabilizar o melhor desenvolvimento da CO.

Na descrição e análise dos dados dessa sessão, objetivaremos apontar algumas crenças, assim como as intuições e atitudes que permeiam o ensino de P1, P2 e P3 em suas respectivas turmas, e, em seguida, faremos a triangulação desses dados com os questionários e entrevistas.

3.2.1 – Análise das aulas observadas. (1ª vertente – o professor)

Turma 1

Relataremos, inicialmente a descrição da aula da T1 A. No dia dessa observação, P1 explicava que pretendia elaborar um mini-jornal contendo redações, histórias e outros itens especialmente escritos pelos próprios alunos. Percebemos que aos poucos os alunos iam se motivando e se interessando pelo projeto e assim surgiram várias perguntas e sugestões a respeito desse trabalho. As informações fornecidas pelo professor eram na língua-alvo e os alunos não demonstravam qualquer falta de entendimento. A única dúvida de vocabulário que surgiu foi em relação a palavra *printed*, mas bastou somente o professor mostrar o modelo desse mini-jornal para que os alunos reconhecessem aquele vocabulário.

O que ficou evidente na nossa observação foi a preocupação do professor em prover um insumo facilitado. A este assunto tratado na seção 2.4.1.2, vale acrescentar que, para Oxford (1993), um dos aspectos mais controversos sobre a CO em aprendizado de língua é se o insumo deveria ser intencionalmente simplificado para o aluno, porém, não devemos desconsiderar a hipótese de que o insumo simplificado do professor tanto pode ser benéfico quanto não. Isto quer dizer que facilitar o discurso buscando falar pausadamente, evitando empregar expressões idiomáticas, poderia numa suposição, levar o aluno a ter amostra de língua que pouco se aproxima da realidade de tal língua, o que causaria no futuro frustração no aluno, por não compreender oralmente um falante nativo, por exemplo. Por isso, ouvimos, constantemente alunos relatando que não compreendem o que está sendo dito porque o discurso é muito rápido. Acreditamos que ao conduzir o discurso desta forma, o professor estaria somente minimizando temporariamente a dificuldade de compreensão e criando uma falsa impressão de que essa seria a realidade, quando, na verdade, sabemos que isso não acontece.

Fica claro nas ações de P1 que ele realmente acha que o professor deva agir dessa forma, buscando simplificar o insumo. Ao longo de nossas observações, constatamos que os alunos não tinham dificuldades de compreender seu professor.

Turma 2

Para a descrição da aula da T2 começamos a relatar que P2 iniciou sua atividade falando em inglês. Nesse momento toda a turma concentra a sua atenção em P2, com a intenção de tentar entender o que está sendo comunicado. P2 fala de maneira clara, porém seu discurso não é tão lento. Notamos também que P2 inclui mais expressões idiomáticas no seu discurso. O professor procura chamar a atenção de seus alunos para o tema “aquecimento global”, tema discutido no desenvolvimento da aula. Percebemos que há um retorno positivo pela reação dos alunos. Apesar de P2 ter inserido no seu discurso palavras que, provavelmente, não fazem parte do vocabulário dos alunos, como por exemplo, *global warming* entre outras, mas devido ao tema abordado, os alunos pareciam entender o que P2 fala e davam retorno imediato ao ato comunicativo. P2 conseguiu atingir o seu objetivo inicial que foi ministrar uma aula com efeito comunicativo.

Notamos que P2 tem uma postura positiva em relação à língua inglesa e procurou incentivar seus alunos a praticar - a língua alvo promovendo uma interação agradável entre professor e alunos para o desenvolvimento da CO. Naquele instante percebemos que a turma reage satisfatoriamente ao ato comunicativo (sobre este assunto e seu estudo teórico abordamos no item 2.4). A abordagem de ensinar de P2 deixa transparecer uma natureza com fortes traços comunicativos. Se considerarmos também a intenção de P2 em diminuir o filtro afetivo, podemos supor que, consciente ou não, ele promove esse estado.

Decidimos relatar exatamente esses momentos de prática comunicativa entre os sujeitos por observar que naquele instante a prática se deu de forma natural. Almeida filho e El-Dash (2002) argumentam em favor do uso do insumo natural / realista / verossímil, mas que não exija muito do conhecido, que seja familiar e que faça com que o aluno consiga usar o conhecido para, a partir desse inferir o desconhecido.

O que pretendíamos na realidade era, de alguma forma, observar se o professor encaminhava o desenvolvimento da CO de maneira comunicativa, tendo a sensibilidade de aliar o seu conhecimento intuitivo à prática de sala de aula. Nesse sentido foi verificado que sim.

Turma 3

Para iniciar sua aula, P3 lembrou o assunto da aula anterior que era sobre animais. Era provável que o objetivo da professora fosse, inicialmente, desenvolver uma conversa informal. Ressaltamos que P3 utilizou a língua alvo no contexto de ensino durante todo o momento da observação. P3 mostrava dominar bem o idioma e tentava promover a facilitação da aprendizagem.

Notamos que as perguntas dirigidas aos alunos tinham um propósito comunicativo. Por meio de uma conversa informal P3 promovia essa comunicação. Os alunos não tinham dificuldades em compreender sua professora e respondiam todas as perguntas prontamente. Na verdade, o que notamos posteriormente foi que a conversa informal foi o recurso utilizado por P3 para introduzir a unidade 8 do livro texto.

P3 orienta seus alunos para a identificação de vocabulário específico presente no início da unidade. Aparentemente P3 segue um planejamento que já veio, de certo modo, pronto, uma vez que o livro didático dá essa instrução. Entretanto, P3 parece não se limitar apenas à simples elucidação de vocabulário presente no livro texto; ela expande o vocabulário e os alunos, por sua vez, buscam inferir o significado à partir do contexto. Esse procedimento revela que P3 não se restringe unicamente ao vocabulário apresentado no livro, ela acrescenta em seu discurso, vocabulário que supomos ser acessível ao aluno.

O que ficou evidente na nossa observação foi que P3 buscou contextualizar o assunto em pauta, o que ajudou os alunos a compreender melhor. Evidenciamos também que, entre as características do insumo facilitado, o que mais ficou preponderante foi a questão do ritmo do discurso, uma vez que P3 falava pausadamente.

Finalizando as observações diríamos que não houve, pressupostamente dificuldade dos alunos em compreender o discurso do seu professor. As aulas da T1, T2 e T3 são todas dadas em inglês, portanto o aluno já está acostumado ao insumo do seu respectivo professor. Acreditamos que P1, P2 e P3 têm a crença de que os alunos necessitam da amostra da língua durante todo o momento da aula para desenvolver sua competência lingüístico-comunicativa.

3.2.2 – Análise dos questionários. (1ª vertente o professor)

Dos professores

O principal fator que emergiu na análise das respostas dos questionários dos professores sujeitos (em anexo), diz respeito à conscientização que os professores têm de que as atividades de *listening* não são as únicas formas de avaliar a CO dos alunos. Para P1, a conversa informal, a conversa com professor e entre os colegas auxiliam no desenvolvimento da CO. P2 justifica argumentando que situações do uso real da língua no dia-a-dia é um bom instrumento. P3 também comunga da mesma idéia, porém não apresentou justificativas.

Na pergunta abaixo averiguamos que na opinião dos professores a forma como a CO tem sido trabalhada atualmente não condiz com a proposta da abordagem comunicativa.

Na sua opinião, a forma como a CO tem sido trabalhada atualmente condiz com a proposta da abordagem comunicativa?

P1 acredita que a abordagem comunicativa tem a ver com o áudio-lingualismo porque a forma, o foco e os materiais parecem mais ligados à aquele método de um modo geral. Nas palavras de P3 há maior apego a detalhes e pouca atenção é dada a compreensão de um modo geral a fim de melhorar a comunicação. P2 não emitiu julgamentos.

Outro dado igualmente importante foi o fato de os sujeitos reconhecerem que a CO auxilia no desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa.

Dos alunos

O questionário (em anexo) que encaminhamos para os alunos continha (11) onze perguntas entre as quais (2) duas que remetiam à abordagem do professor no que se refere a CO. As perguntas eram:

1ª) Seu professor o auxilia ou dá dicas de como desenvolver uma atividade de compreensão oral?

2ª) Você discute com seu professor as dificuldades que você tem em relação a não entender o que está sendo dito?

Turma 1

Apresentaremos agora as concepções dos sujeitos das T1, T2 e T3 em relação às perguntas supramencionadas. S1 e S2 concordam que P1 os auxilia e dá dicas de como desenvolver uma atividade de CO. Na outra pergunta, S1 e S2 declararam que não discutem com P1 as dificuldades que têm em relação a não entender o que está sendo declarado.

Turma 2

Sobre análise dos questionários da turma 2, pode-se deduzir, a partir das respostas dadas pelos alunos sujeitos, que P2 auxilia e dá dicas de como desenvolver a CO de seus alunos. Para a questão de discutir a respeito das dificuldades, S5, S6 e S10 afirmam que discutem sim, mas as justificativas foram tão evasivas que nos permitiu concluir que há também falta de maturidade, ou de compreensão para responder a referida pergunta.

Turma 3

Na turma três, as respostas para a pergunta sobre o auxílio e dicas que P3 oferece são afirmativas. Ao analisarmos a segunda pergunta, verificamos que S8 e S9 ao contrário de S7, afirmam que discutem com P3 suas dificuldades de compreensão. Uma das justificativas que destacamos é que um dos sujeitos acredita não ser necessário discutir essas questões

Com base nas perguntas dos questionários dos sujeitos envolvidos na T1, T2 e T3, podemos concluir que os professores estão cientes do seu papel como agentes facilitadores no processo da CO. Entretanto, percebemos que os professores mesmo sabendo do seu papel, como professor consciente de suas ações, não procuram discutir com seus alunos as dificuldades que permeiam a CO. Quando os alunos relatam que não discutem ou que discutem o desenvolvimento de sua CO, eles imaturamente justificam com respostas que nos fazem perceber que nunca houve espaço para tal discussão como de fato deveria ter havido.

3.2.3 – Análise das entrevistas. (1ª vertente - professor)

Dos professores

Com a finalidade de propor uma análise mais precisa dos dados referentes a essa sessão apresentaremos os depoimentos dos sujeitos P1, P2 e P3. A base para essa análise são três perguntas cujo objetivo principal foi averiguar as ações dos professores quanto ao processo do desenvolvimento da CO na sua prática. São elas:

- 1) Falar pausadamente, usar gestos, e empregar cognatos são recursos que o professor utiliza para facilitar a compreensão, porém, você acredita que desta forma você estará preparando seu aluno para prática de sala de aula?
- 2) Você costuma questionar ou conversar com seus alunos as dificuldades que eles têm a respeito da compreensão oral?
- 3) Que conselhos você daria a um aluno que possui uma baixa auto - estima em relação a compreensão oral?

Sobre a primeira pergunta feita quanto aos recursos empregados para facilitar a CO tais como usar cognatos, gestos, falar pausadamente, P1 acredita que podem ajudar, mas não necessariamente, o que, provavelmente, pode ajudar é o tipo de assunto explorado, se é de interesse ou não do aluno. Na segunda pergunta P1 não hesita em afirmar que não é comum perguntar para seus alunos as suas dificuldades de CO. O trecho abaixo reforça essa afirmação.

Pq: Você costuma questionar com os alunos as dificuldades deles com a CO?

P1: Às vezes (.) Porque a gente faz até inconscientemente quando a gente pergunta pro aluno assim (.) você entendeu? Então a gente tá de certa forma checando a compreensão oral também.

Segundo P2 os recursos que o professor utiliza para facilitar a compreensão precisam ser condizentes com o nível da turma, portanto o professor de nível avançado não deve simplificar tanto o insumo para não acarretar problemas futuros no aluno. Na opinião de P2, alunos de níveis avançados devem estar expostos ao insumo que mais se aproxime do autêntico.

Ao perguntarmos para P3 sobre seus questionamentos e conversas que tem com seus alunos e que sugestões oferece para aqueles com baixa auto - estima, notamos que o professor possui uma certa sensibilidade para tratar dessas questões. P3 comenta que falar pausadamente, usar gestos e cognatos facilita o trabalho do professor em sala de aula. Entretanto, essa prática não prepara o aluno para uma situação real de comunicação. Questionar ou discutir com os alunos as dificuldades que eles têm deve ser uma prática constante de P3. Quanto à consciência reflexiva sobre CO que P3 aparenta ter, também reforça o seu posicionamento quanto a auto-estima do aluno. Segundo o professor só se supera as dificuldades enfrentando-as.

Os depoimentos analisados nessas entrevistas nos revelaram informações que serviram de exemplos para nossos apontamentos teóricos. Ao questionarmos os professores quanto ao uso de gestos e falar pausadamente, estávamos nos referindo à linguagem facilitada do professor. Em relação a prever as dificuldades e como aconselhar um aluno que possui uma baixa auto-estima, procurávamos explorar o conhecimento intuitivo dos professores pesquisados. Para isso, fizemos a segunda pergunta que passo a repetir.

Você costuma questionar ou conversar com seus alunos as dificuldades que eles têm a respeito da CO?

Destacamos esta pergunta como uma das mais significativas para nós enquanto pesquisadores e a que mais provoca reflexão nos pesquisados enquanto professores.

Dos alunos

Com o propósito de obter mais dados sobre as ações do professor ao ministrar suas aulas, encaminhamos duas perguntas que serviram de base para análise das entrevistas feitas aos alunos da T1, T2 e T3.

Primeira pergunta da entrevista feita aos alunos-sujeitos era:

Como você gostaria que seu professor desenvolvesse a CO em sala?

Turma 1

O objetivo dessa primeira pergunta era verificar se a maneira como a CO era conduzida em sala satisfazia aos anseios dos alunos. Ao traçarmos um parâmetro nas respostas, apontamos que os sujeitos da T1 mostram ter uma postura mais crítica quanto às ações do professores. Dos quatro entrevistados, dois mencionaram que deveria ter mais oportunidades de contato com falantes da língua alvo, não necessariamente nativos, mas com falantes que proporcionassem um insumo mais autêntico.

No depoimento de S1 surgiu a hipótese de que para ele, o professor devesse trabalhar fonética desde o nível básico. Percebemos que para esse sujeito havia a necessidade de se trabalhar fonética formalmente. Supõe-se que este dado sugere que ouvir um discurso oral e compreendê-lo não seja tarefa que se desenvolva de maneira intuitiva, como ocorre no caso da aquisição da língua materna. Segundo Silva (2006) o ensino da fonética deveria ser formalizado desde os níveis básicos.

A entrevista com S11 não sugeriu mudanças quanto ao desempenho de P1. Ela acredita ser a única responsável pela sua aprendizagem e assim assume que P1 não deveria ter compromisso com seu ensino. Ela reconhece ser tímida, por isso não pratica a língua como deveria. Diante deste fato de P1 não se posicionar quanto a essa baixa auto-estima de S11, percebemos que P1 não demonstra ter conhecimento intuitivo ou não o aplica ao lidar com alunos que apresentam esse tipo de comportamento.

Turma 2

Quanto aos depoimentos dos sujeitos da T2, podemos relatar que os sujeitos se mostram satisfeitos quanto às ações do P2 no que diz respeito à CO. Segundo os entrevistados e também conforme notamos nas observações feitas, P2 usa a língua alvo durante toda sua aula procurando incluir variados recursos auditivos o que leva o aluno a ter contato com a língua alvo em diferentes contextos.

Turma 3

Pela entrevista realizada na T3, notamos que S7 e S8 comentam a estratégia que é o fato do discurso do professor falar pausado. Eles não só aludem a esse fato como também se empenham na validação da crença de que o discurso do falante nativo é muito rápido. Desta forma há um distanciamento entre o discurso do professor e do falante nativo. Neste caso, tais sujeitos gostariam que P3 ministrasse sua aula com um discurso que mais se aproximasse do discurso do falante nativo.

Terminamos a análise referente à primeira pergunta e apresentamos a segunda:

Você concorda que o professor deva falar pausadamente para que seus alunos tenham menos dificuldades de compreensão?

O objetivo desta pergunta foi averiguar se os sujeitos alunos concordam que o professor deva falar mais pausadamente para que seus alunos o compreendam sem dificuldades. Constatamos, após uma criteriosa análise, que os fatos se repetiam, portanto decidimos selecionar somente um sujeito de cada turma para prosseguir nosso estudo.

Turma 1

Trecho da entrevista de S2 T1 referente à segunda pergunta.

S2: Não! Porque quando a gente sair, o estrangeiro não vai falar assim [...] Pra mim o professor tem que falar de forma normal, caso o aluno não entenda, o professor percebe que o aluno não entendeu ele volta e repete

Continuamos a entrevista com S2 e decidimos perguntá-la se ela concordava que o professor deveria ter sensibilidade para perceber se seu aluno está tendo dificuldade. S2 foi objetiva em dizer que o professor tem que ter empatia e se ele não se colocar no lugar do aluno, esse aluno não aprenderá.

A entrevista com S2 parece elucidar o fato de que o professor devesse respeitar o estilo de aprendizagem de cada aluno. O comentário de S2 “o professor tem que se colocar no lugar do aluno” ressalta a importância que o conhecimento intuitivo tem no processo de desenvolvimento da compreensão. Dessa forma, conforme pressuposto teórico, não basta somente falar pausadamente, mas sim ter a sensibilidade para perceber as necessidades, dificuldades e estilos de aprendizagem de seus alunos tendo assim uma atitude diagnóstica,

com o intuito de viabilizar, a partir de instruções adequadas, caminhos que favorecem o alcance da CO.

Turma 2

O professor, assim entendemos, assume diversos papéis em sala de aula entre eles o de informador, sistematizador e facilitador. E é em relação a essa última característica que o nosso sujeito da turma 2, S10 faz alusão.

Partindo do depoimento de S10, evidenciamos o quanto o papel do professor facilitador se faz necessário nesse contexto. Entendemos por facilitar como uma maneira de reconhecer que recursos como a linguagem corporal, expressões faciais e outros possibilitam a transmissão da mensagem ouvida.

Turma 3

Assim como os sujeitos anteriormente entrevistados, S7 também confirma que os professores não precisam falar pausadamente para facilitar a CO. Ela afirmou que quanto mais rápida for a fala do professor, melhor é para praticar.

A fim de proporcionar condições para que a compreensão oral seja desenvolvida satisfatoriamente, os sujeitos entrevistados afirmaram que o professor precisa explorar instrumentos capazes de auxiliá-los no desenvolvimento de tal habilidade, mas isso não implica no fato de que o professor deva falar pausadamente.

Em face dos dados obtidos por meio das observações, questionários e entrevistas tanto dos professores quanto dos alunos, nos foi possível concluir que o aluno gostaria de ser exposto à língua-alvo tal como ela é falada normalmente. Indubitavelmente que esse contexto autêntico a que o aluno se refere, quanto à linguagem, acontece em sala de aula por meio da interação professor e aluno de níveis avançados. Para Rost (2002), um ensino eficaz requer seleção cuidadosa do insumo, planejamento criativo, orientação adequada para o uso de estratégias e a integração da CO em variados contextos. Este, portanto, foi o ponto de aproximação encontrado por meio dessa triangulação entre as observações, questionários e entrevistas.

O ponto de distanciamento que extraímos a partir da triangulação dos dados diz respeito à ação do professor enquanto ser reflexivo. Alunos e professores divergem de opiniões, o que nos levou a concluir que para os alunos não há a oportunidade deles discutirem com seus professores suas reais dificuldades acerca da CO.

Quanto aos professores, eles se mostram abertos à prática reflexiva, uma vez que questionam as dificuldades dos alunos, demonstrando sensibilidade para lidar com os desafios para o desenvolvimento da CO.

Ao fim desta análise em que se remete ao professor, ressaltamos que sua contribuição é indispensável no sentido de promover o bom desenvolvimento da CO. Cabe a ele ser reflexivo quanto as suas crenças e intuições a fim de desmistificar certos conceitos e proporcionar a abertura de questionamento quanto a sua atuação em sala de aula e a favor do seu aluno.

3.3 – 2ª VERTENTE - MATERIAL DIDÁTICO

Nas observações das aulas referentes ao material didático buscamos identificar algumas dificuldades de compreensão oral dos alunos durante as atividades específicas do livro-texto.

Esclarecemos, aqui, que os exercícios de *listening* analisados são, basicamente, exercícios do livro-texto com a utilização do CD correspondente. Essa prática, que acreditamos ser mais uma forma de testagem, é bem freqüente no ensino e aprendizagem da CO nos cursos de línguas estrangeiras.

3.3.1 – Análise das aulas observadas (2ª vertente Material didático)

Doravante, descreveremos e analisaremos as aulas observadas das turmas 1, 2 e 3 e depois passaremos à análise do questionário e entrevista no que se refere a esta vertente.

Turma 1

P1 iniciou sua aula fazendo a chamada e logo em seguida nos apresentou à turma. Depois anunciou que restavam dois alunos para terminar suas apresentações orais. Percebemos que durante as apresentações havia muito barulho externo, pois as duas turmas ao lado faziam ao mesmo tempo treino de pronúncia. Alguns alunos se queixavam e se mostravam impacientes. Notamos então que as salas de aulas possuíam amplas janelas e a porta estava aberta, o que facilitou a propagação dos sons vizinhos, porém, não consideramos esse dado para o propósito da análise, uma vez que o nosso interesse era a compreensão oral no momento da utilização do CD.

Terminadas as apresentações mencionadas, P1 pediu aos alunos que abrissem seus livros na página 70 para prosseguir com as atividades propostas. Antes, porém, ele conversou informalmente sobre compras, tema referente à unidade e ao exercício proposto (anexo).

Antes de ouvir o CD, o professor escreveu no quadro duas palavras: *discount stores e bargains* com o intuito de chamar atenção para os novos vocábulos. Ele explicou o que seria cada um deles e partiu para o exercício de audição. À medida que os alunos ouviam, ele fazia algumas pausas e pedia para que os alunos fizessem alguns comentários ou que esclarecessem suas dúvidas. Notamos em trechos da aula que P1 se mostrava bastante interessado em explorar bem a audição dos alunos através dos processos ascendente e descendente a fim de identificar palavras novas e também explorar a idéia principal do texto oral. Sempre que necessário, ele escrevia no quadro palavras ou expressões desconhecidas. Ao questionar se ainda restava alguma dúvida alguns alunos disseram que não, mas comentaram que tiveram algumas dificuldades devido à velocidade do discurso.

Com a finalidade de responder às perguntas do texto, o professor repassou o CD novamente, sem interrupções. Logo em seguida escreveu no quadro as respostas dadas pelos alunos. No término da correção o professor perguntou qual foi o mais difícil de compreender: o homem ou a mulher. Aproximadamente a metade da turma disse que era o homem porque ele falava mais rápido, a outra metade disse que foi a mulher devido à quantidade de detalhes e palavras novas apresentadas.

Sabemos que esta forma de conduzir a compreensão oral é mais uma forma de testagem de uma atividade auditiva proposta pelo livro texto Rost (1990), classifica as atividades auditivas em dois tipos: as que contêm respostas objetivas e as que contêm respostas subjetivas. A atividade proposta no livro texto era do tipo subjetiva, isto é, respostas que contêm resumos livres.

Percebemos que durante a realização da tarefa, os alunos puderam se expressar espontaneamente sem se prenderem a determinados detalhes. Isto, provavelmente, facilitou a resolução dos exercícios e ao mesmo tempo proporcionou o levantamento de hipóteses que por sua vez tem um importante papel na ativação de esquemas.

A maneira pela qual P1 desenvolveu sua aula de CO com texto gravado em áudio foi condizente com a taxonomia de estratégia elaborada por Giordani (2004) na qual a referida autora aponta os três momentos relativos à audição de um texto: o momento antecedente, o durante e o posterior.

Turma 2

O fato de P2 também ter explorado o mesmo exercício de *listening*, reduz em, parte, a descrição dessa atividade, pois ambas retratam o mesmo tema. Porém a conduta dos dois sujeitos não foram semelhantes.

P2 iniciou a atividade de *listening* sem uma exploração prévia do tema em questão. Desta forma, somente fez a leitura da atividade proposta e prosseguiu com a audição em CD. Foi necessário que P2 passasse novamente o áudio porque os sujeitos aparentemente não retiveram a mensagem.

Após a segunda vez P2 perguntou se eles haviam entendido a idéia principal. Como não houve manifestações dos alunos, o professor decidiu repassar o CD pela terceira vez. Em seguida P2 perguntou se eles tinham compreendido. Os mesmos responderam que sim. No entanto, no momento da correção somente uma aluna contribui com suas respostas. Não houve comentários posteriores.

P2, no desenvolvimento da aula de *listening*, explorou pouco a atividade proposta pelo livro didático. Acreditamos que desta forma, os alunos, à procura de respostas, faziam suas próprias inferências na tentativa de se chegar a uma conclusão, mas não a externavam.

Turma 3

A última observação quanto ao material didático se deu na T3. Este material era um *listening* que havia no livro texto cujo exercício trabalhava respostas do tipo subjetiva.

Inicialmente P3 manteve uma conversa informal sobre televisão e diferentes tipos de programas estrangeiros. À medida que dava sua explicação, P3 escrevia no quadro o nome de cada tipo de programa e acrescentava com exemplos relacionados aos tipos da televisão brasileira.

Para dar prosseguimento a aula P3 mencionou que a turma teria que praticar uma atividade auditiva contida no livro texto a respeito daquele assunto. Ao passar o CD pela primeira vez notamos que nenhum aluno havia entendido, por que além da velocidade do discurso este também era longo o que ocasionou lapso de atenção.

Durante a aula P3 perguntou o que eles haviam entendido. Cerca de 20% da turma apenas deram respostas incompletas o restante continuou calado.

Percebemos nas expressões faciais de alguns alunos uma certa dificuldade, o que nos levou à hipótese de que, apesar do conhecimento prévio do assunto, as dificuldades podem permanecer.

Antes de repassar o CD, P3 escreveu no quadro a palavra *current* na tentativa de solucionar problemas com vocábulo desconhecido e também de utilizar os processos ascendentes.

Finalizando a descrição desta aula, P3 corrigiu os exercícios com a participação dos alunos e esclareceu partes incompreensíveis do *listening*.

Passaremos agora à análise das concepções dos sujeitos alunos e professores das turmas 1, 2, 3. Para tanto relataremos nossas percepções sobre os dados dos questionários.

3.3.2 – Análise dos questionários (2ª vertente Material didático).

Dos alunos

As perguntas encaminhadas foram às seguintes:

Em que você tem mais dificuldades?

ouvir falar ler escrever

O que você tem mais dificuldades para entender?

seus professores atividades de *listening* filmes
 um americano/inglês falando com você pessoalmente

As informações obtidas por meio da primeira questão nos indicaram que a CO é a habilidade que mais desafia cerca de 80% dos sujeitos.

A segunda pergunta nos proporcionou dados para concluir que o discurso oral correspondente ao CD do livro didático é, em grande parte, mais difícil de ser compreendido pelos alunos.

Embora não tenhamos notado durante a observação da aula, os questionários nos indicaram que essas dificuldades advêm principalmente da velocidade do discurso e diferenças de pronúncia.

No primeiro caso, quanto à velocidade do discurso, os sujeitos relatam que os personagens falam muito rápido e que assim não conseguem acompanhar todo o discurso. Em consequência disso, surgem os erros de interpretação que mencionamos anteriormente citados por Rost (1990). No segundo caso, como os alunos estão acostumados somente à fala do professor, as dificuldades de compreensão por causa da pronúncia também foram relatadas pelos sujeitos.

Dos professores

No questionário que encaminhamos para P1, P2 e P3 elaboramos as seguintes perguntas:

Você percebe que a grande frustração de seus alunos é não ter a habilidade de:

- ler falar ouvir escrever

Quais estratégias abaixo, você ensina seus alunos?

- fazer previsões sobre o assunto.
 identificar sons, tom de voz, dicas para adivinhar o significado das palavras.
 compreender detalhes do texto oral.
 compreender a idéia geral.
 deduzir a partir do seu conhecimento de mundo.
 prestar atenção nas palavras – chaves, cognatos.
 anotar as palavras desconhecidas para depois perguntar ao professor.

Na análise referente à primeira pergunta, percebemos que P1, P2 e P3 comungam da mesma opinião. Eles afirmam que ouvir, principalmente textos gravados em áudio limita a compreensão por várias razões e assim muitos se sentem frustrados e confusos. Os professores sujeitos concordam que a atividade de *listening* se torna mais conflitante quando o texto é extenso e o discurso é rápido.

Quanto à análise da segunda pergunta concluímos que P1 utiliza certas estratégias para facilitar a compreensão. Desta forma, ele conduz seus alunos a identificar sons, tom de voz, dicas para ajudar a adivinhar o significado das palavras, prestar atenção nas palavras chaves e cognatos e, sobretudo compreender a idéia principal.

Na análise das respostas do questionário entregue a P2, constatamos que ele ensina seus alunos algumas estratégias para o bom desempenho da CO. As principais por ele assinaladas são: compreender detalhes do texto oral, compreender a idéia geral, deduzir a partir do seu conhecimento, prestar atenção nas palavras–chaves e cognatos para depois perguntá–las ao professor.

Quanto ao questionário de P3 verificamos que ele também aponta que para um bom desempenho nesse tipo de atividade é necessário ensinar seus alunos certas estratégias, tais como: fazer previsões, compreender a idéia geral, deduzir a partir do seu conhecimento de mundo e prestar atenção nas palavras chaves e cognatos.

3.3.3 – Análise das entrevistas (2ª vertente - Material didático)

Dos professores

A transcrição da entrevista de P1, constata que ele costuma prever as dificuldades que seus alunos terão em relação a um determinado texto oral. O excerto a seguir ilustra tal comentário.

[...]

P1: Geralmente costumo fazer previsões em relação às interferências externas, por exemplo, (.) existem muitos ruídos em sala de aula, na sala ao lado, dos próprios alunos (...). Então eu posso fazer esse tipo de previsão (...). Outra dificuldade que posso prever é (.) mais relacionada ao desenvolvimento da competência lingüístico comunicativa do aluno [...].

A entrevista de P2 nos levou a inferir que ele tem conhecimento da diferença existente entre atividades de *listening* e compreensão oral. Ele afirmou que CO significa saber e entender o discurso oral em vários contextos a fim de responder ou argumentar com o outro. Para definir as atividades de *listening*, ele argumenta que tais atividades praticadas por meio do material didático em sala de aula é o que proporcionará o desenvolvimento da compreensão de forma mais adequada.

Considerando a entrevista de P3, percebemos que o professor, na tentativa de facilitar a compreensão de seus alunos, costuma anotar no quadro palavras desconhecidas.

Para P3 a velocidade do discurso não é tão-somente o único problema para os alunos, mas também vocábulos desconhecidos. Desta forma, P3 explora palavras novas previamente como forma de minimizar as dificuldades dos alunos.

Dos alunos

Fizemos uma pergunta aos sujeitos alunos da T1, T2 e T3, tanto no questionário quanto na entrevista, a fim de saber quais sentimentos eles tinham quando não compreendiam o que era falado em CD. Os sujeitos responderam que se sentiam desmotivados e frustrados por não atingirem seus objetivos.

Os relatos dos sujeitos alunos da T2 obtidos por meio da entrevista nos sugerem que as atividades de *listening* de P2 são desenvolvidas apropriadamente, contrariando, portanto, o que havíamos observado quanto ao desempenho de P2 nas suas aulas que envolvem exercícios de *listening* propostos pelo livro.

Os depoimentos dos sujeitos alunos da T3 obtidos por intermédio das entrevistas revelam que eles percebem que *listening* e compreensão oral diferem no sentido de que *listening* se refere mais às atividades propostas no livro texto, enquanto a compreensão oral é mais abrangente e acontece em situações como no discurso do professor, de um falante nativo e a linguagem dos filmes entre outros.

Nestes próximos parágrafos direcionados para o *listening* proposto no material didático faremos uma triangulação dos dados encontrados nas observações, entrevistas e questionários de P1, P2 e P3 assim como também dos sujeitos alunos de pesquisa das turmas T1, T2 e T3. Por meio dessa análise, procuraremos identificar os pontos de aproximação e distanciamento decorrentes dos procedimentos e opiniões dos sujeitos envolvidos.

Ao confrontarmos as aulas, os questionários e entrevistas de P1, P2 e P3, percebemos que P1 e P3 se preocupam com a exploração prévia do tema que será desenvolvido na atividade. Os processos descendentes e ascendentes também se tornam recursos necessários para o desempenho desta tarefa na visão de P1 e P3. Somente P2 parece não reconhecer que uma exploração do assunto para ativação de conhecimentos anteriores possa facilitar a compreensão e, por isso, nenhum comentário foi feito antes da realização da tarefa, somente a leitura do exercício proposto.

Quanto às T1, T2, T3 o que ficou evidenciado foi a velocidade do discurso como a principal dificuldade para a compreensão do discurso oral gravado em áudio. Em seguida o

vocabulário desconhecido. Os sujeitos alunos das turmas 1,2 e 3 também acreditam que os exercícios de *listening* propostos não são os únicos recursos usados no desenvolvimento da compreensão oral.

Um fato importante propiciado pela triangulação dos dados é que P1, P2 e P3 concordam que a forma como a CO tem sido trabalhada atualmente não condiz com a proposta da Abordagem Comunicativa. Exemplificando, P1 justifica que o *listening* desenvolvido em sala tem mais a ver com o áudio – lingualismo. P3 relata que há maior apego a detalhes do texto e pouca atenção é dada à compreensão de um modo geral que é a efetivação da comunicação.

Dada a evidência dos fatos concluímos que P1 e P3 e alunos pesquisados consideram as atividades de *listening* propostas pelo livro-texto inadequadas para o desenvolvimento da compreensão oral. Os dados revelam que os sujeitos estão conscientes de que a CO é bem mais complexa do que as atividades de *listening* porque envolve não somente a decodificação de sons por meio de uma gravação mas também a compreensão da mensagem em várias outras situações em que a comunicação oral se faz presente.

3.4 – 3ª Vertente - Recurso Áudio-Visual

Reiteramos que a inclusão de um recurso áudio-visual nos planejamentos de P1, P2 e P3 foi a pedido da pesquisadora, porém, a escolha do material e a maneira pela qual essa atividade fosse explorada estaria a critério de cada professor.

Na escola onde a pesquisa foi feita, o professor pode utilizar a sala de vídeo sempre que solicitá-la com antecedência. Nessa sala há um aparelho de televisão de 29", um DVD e ar-condicionado. As cadeiras são mais confortáveis e são dispostas em filas.

Acreditamos ser este um ambiente mais apropriado e com mais qualidade para a utilização desse recurso do que a sala de aula.

3.4.1 Análise das aulas observadas (3ª vertente Recurso áudio-visual).

Turma 1

Começaremos pela descrição e análise da aula de P1. Antes de iniciar o filme, P1 disse que era um DVD de 40 minutos. Logo nas primeiras imagens P1 perguntou se os alunos já haviam assistido aquele DVD. Eles negaram e também, pressupostamente, notamos que eles não tinham nem idéia do que se tratava.

Quanto ao uso de imagens, havíamos relatado também que elas têm papel facilitador. À medida que as imagens se seguiam, elas proporcionavam as inferências que por sua vez auxiliavam na compreensão do discurso.

P1 retirou a legenda e um de seus alunos pediu para que ele a deixasse. P1 negou e falou que aquela primeira vez seria sem legenda.

Uma consideração a ser feita acerca de legendas vem de Rost (2002:151) na qual ele discute que o seu uso pode ser efetivo para obter o máximo da mensagem. Entretanto, o referido autor afirma que alguns professores preferem não usá-las para que seus alunos se esforcem o máximo possível para atingir a compreensão. Possivelmente essa tenha sido a intenção de P1 ao retirar a legenda e verificar em um momento posterior o quanto foi compreendido daquela mensagem sem legenda.

Identificamos, após alguns minutos que aquele vídeo era um documentário sobre a vida marinha e tratava especificamente sobre o comércio ilegal de alguns peixes. Notamos que durante aquele primeiro momento não houve queixas tais como: não estamos compreendendo ou está difícil de entender. O que percebemos foi basicamente bastante interesse por parte dos alunos.

Após essa primeira etapa, P1 fez somente uma pergunta para saber o que os alunos haviam entendido de maneira geral. Os alunos, voluntariamente, iam respondendo sem dar muitos detalhes. Na verdade, o que podemos supor é que naquele momento, tanto alunos quanto professor exercitavam o processamento descendente.

P1 reiniciou o DVD com a legenda em inglês, o que provavelmente facilitou um pouco mais o entendimento do discurso.

Para complementar a sua atividade, P1 continuou após a repetição com legenda, fazendo perguntas mais específicas sobre o documentário. Vejamos como ele procedeu:

[...]

P1: Do you know tuna?

[...]

P1: What's tuna?

[...]

Constatamos que desta forma, as atividades de *follow up* ou de conclusão, já referidas anteriormente, eram perguntas orais nas quais se evidenciava o processo descendente.

O que tivemos oportunidade de observar naquela aula foi que, de fato, os recursos visuais, quando criteriosamente selecionados, são excelentes fontes de insumo autêntico e aumentam a motivação dos alunos.

Turmas 2 e 3

Conforme já havíamos relatado P2 e P3 reuniram suas respectivas turmas para uma única sessão conjunta, porém as atividades seriam feitas separadamente.

O recurso escolhido pelos professores foi um filme de noventa minutos dividido em 2 partes devido ao tempo que era insuficiente para 1h/aula. O filme, *Little Miss Sunshine*, é uma tragicomédia que retrata o perfil de uma família desajustada em busca da realização do sonho de sua filha caçula.

Inicialmente, P2 e P3 cumprimentaram seus alunos e comentaram somente o nome do filme. Percebemos que embora P2 e P3 não tivessem desenvolvido atividades prévias ou *previewing*, como define Rost (2002:151), para chamar a atenção dos alunos, eles estavam interessados no evento. O uso bimodal de legenda (áudio e legenda na língua-alvo) não causou desapontamentos para os alunos e nenhum pedido foi feito para passar com legenda em português.

P2 iniciou o filme e após trinta minutos o interrompeu para fazer perguntas sobre os personagens e uma pergunta geral sobre o que os alunos tinham entendido até aquele momento. Não houve muitos comentários, somente descrições dos personagens. Percebemos que o interesse maior era em prosseguir com o filme do que qualquer outro.

O processamento do *input* lingüístico e não lingüístico, *viewing comprehension*, e a integração das dicas verbais e visuais *active viewing* contribuíram também para o desenvolvimento da compreensão seletiva (parte do filme e não de todo) (STEMPLESKI E TOMALLEN, 1990, apud ROST 2002).

P2 deu continuidade ao filme e poucos minutos depois deu sinal para o término da aula. Notamos pela expressão facial dos alunos que eles tinham interesse em continuar assistindo. P2 finalizou dizendo que na próxima aula eles iriam terminar de assistir e fazer uma atividade oral sobre o filme.

A segunda parte do filme aconteceu uma semana depois porque houve um feriado na aula seguinte.

P2, antes de continuar o filme, perguntou aos alunos qual foi o momento mais importante da sessão anterior. À medida que os alunos faziam seus comentários, constatamos que a grande maioria ainda se lembrava de detalhes. Isto reforça o fato de que os alunos tendem a recordar a mensagem mais facilmente quando associada às imagens do que quando simplesmente ouvem. (STAUFFER, FROST E RYBOLT, 1981 apud BERBER-SARDINHA, 2007).

P2 e P3 não interromperam o filme durante a segunda parte que acabou trinta minutos depois. Os professores pediram para que seus alunos voltassem para suas respectivas salas com o objetivo de prosseguir com suas atividades. A convite de P3, decidimos acompanhá-la para observar sua aula que seria no mesmo momento da aula de P2. Por esta razão, não demos continuidade às observações de P2 quanto aos recursos visuais, portanto temos somente relatos da 2ª parte do filme da turma 3.

Ao nos acomodarmos na sala, P3 dividiu a turma em cinco grupos para que eles expusessem seus comentários e opiniões sobre o filme, primeiramente com os colegas. Nesse

momento, alguns alunos conversavam em português, mas logo que P3 notava chamava a atenção deles para o uso da língua-alvo.

Após alguns minutos, P3 pediu para desfazerem os grupos e que compartilhassem seus comentários com a turma toda. Seria, então, um momento de discussão sobre o filme com o desenvolvimento da compreensão oral de forma transformativa. Para Rost (2002:31) nessa perspectiva transformativa, o aluno é levado a criar significado por meio do envolvimento, imaginação e empatia sobre o tema abordado.

Para concluir esta parte, ressaltamos que nenhum aspecto lingüístico e não-lingüístico foi levantado. Dificuldades em compreender o discurso devido ao desconhecimento de vocábulos e expressões novas e também dificuldades em fazer previsões e inferências não foram assinaladas pelos alunos. Eles gostaram da atividade e participaram ativamente desse contexto. A atividade foi satisfatória, pois percebemos o interesse e o envolvimento dos alunos.

3.4.2 – Análise dos questionários (3ª vertente Recurso áudio-visual).

Dos alunos

Por meio dos questionários, especificamente na pergunta:

O que você tem mais dificuldade de entender?

Na análise desta pergunta, constatamos que menos de 30% dos sujeitos alunos integrantes de cada turma têm dificuldades em compreender o discurso com a utilização de imagens.

Esse dado nos revela que somente uma minoria acredita ter dificuldades de compreender um discurso com auxílio visual.

Ao analisarmos a pergunta de nº 6 do questionário:

O que você faz para praticar sua compreensão oral?

Todos os alunos responderam que costumam assistir filmes, alguns com legendas outros não.

O uso de legendas é defendido por Rost (2002:151) que afirma que, ao usar legendas, os alunos se engajam mais motivados na atividade proposta e assim obtêm o máximo possível da mensagem. A classificação da legenda à qual nos referimos é a tradicional, áudio na língua estrangeira e legenda na língua nativa.

Um fato importante ao qual nos remetemos durante a análise dessa pergunta é que essa prática de assistir filmes para o desenvolvimento da compreensão oral com legenda na LE não é uma “dica” dada pelo professor. É bem provável que esta estratégia tenha partido do próprio aluno, pelo fato de essa prática ser uma forma prazerosa de desenvolver uma habilidade, conforme relatado anteriormente.

Embora o foco da nossa pesquisa seja o aluno, as respostas para o questionário dos professores também serão analisadas, pois este instrumento contém informações importantes que, certamente, servem para cotejar com as respostas dos alunos.

Dos professores

A resposta de P1 para a pergunta de número três do questionário:

Quais os sentimentos e ações os alunos demonstram ter em relação a compreender oralmente com o auxílio de recursos visuais?

Deixa transparecer que os alunos tendem a compreender melhor com o auxílio visual do que sem algum tipo de recurso, porém muitos ainda apresentam dificuldades. Não houve justificativas para esta resposta.

De acordo com a visão de P1, seu objetivo ao elaborar uma aula de compreensão oral utilizando recursos áudio-visuais é capacitar seus alunos a usar estratégias que possibilitarão o bom desempenho dessa habilidade. Mas, por outro lado, não ficou claro durante a observação

dessa aula, quais estratégias foram apresentadas aos alunos como forma de melhor desenvolver sua compreensão oral.

P2 nos revela em seu questionário que na sua percepção os alunos se sentem mais familiarizados com o idioma quando os recursos visuais são inseridos. Ao analisarmos esse depoimento, verificamos que isto advém do fato de que os recursos visuais no caso o filme, ao qual os alunos assistiram, apresentou aspectos afetivo-sócio-culturais que os envolveram.

Para P2 vários são seus objetivos ao elaborar uma aula de compreensão oral utilizando tais recursos, entre eles: praticar a habilidade auditiva, checar a CO de seus alunos, ensinar a CO e capacitar os alunos a usar estratégias que possibilitarão o bom desempenho da compreensão.

Apesar de P2 incluir em seu planejamento recursos áudio-visuais para o desenvolvimento da CO, ele não apresenta propostas para que a CO fosse melhor desenvolvida.

Segundo P3 a CO fica bem mais fácil quando se tem recursos visuais. Seu objetivo ao preparar uma aula, utilizando-se de um filme, um *clip* ou outros, é capacitar seus alunos a usar estratégias que possibilitem o bom desempenho da compreensão.

Destacamos a resposta de número 10 do questionário:

Que alternativas você propõe para que a CO seja melhor desenvolvida?

P3 propõe que deveria ter mais atividades utilizando-se filmes, vídeos, etc., para percebermos se os alunos entenderam a mensagem de forma geral, e assim, tentarem se expressar oralmente.

Ao analisarmos esta resposta notamos que P3 tem uma visão de CO voltada para o comunicativismo, onde se faz necessário, desenvolver esta habilidade a partir das atividades de *follow up* (ROST 2002:151) explorando, principalmente, os processos descendentes.

3.4.3 – Análise das entrevistas (3ª vertente-Recurso áudio-visual).

Com alunos

A nossa primeira pergunta da entrevista tinha como objetivo verificar se os sujeitos alunos da T1, T2 e T3 consideravam a compreensão oral uma habilidade importante. Em seguida com base nas respostas, procuramos identificar de que forma os sujeitos gostariam que seu professor a desenvolvesse em sala de aula.

As perguntas norteadoras para esta análise foram:

Você considera a CO uma habilidade importante?

Como você gostaria que seu professor desenvolvesse a CO em sala de aula?

Constatamos por meio das respostas referentes à 1ª pergunta, que todos os entrevistados consideram a CO uma habilidade importante, principalmente por destacar um enfoque comunicativo (assunto tratado na seção 2.5).

Uma vez que verificamos que a CO era uma habilidade essencial para fins comunicativos procuramos, então, identificar de que forma os sujeitos achavam que melhor a desenvolviam.

O que mais se evidenciou foi através do uso do recurso áudio-visual. Com o auxílio de televisão destacaram-se filmes, entrevistas, documentários e *clips* entre outros. Percebemos que esta preferência advém do fato de que esses recursos aumentam a motivação dos alunos por apresentar insumo autêntico de forma prazerosa.

Entretanto, a grande maioria prefere filmes com legendas na língua alvo devido ao fato de se sentirem inseguros quando este recurso não é proporcionado. Somente S4 nos acrescentou que seu sonho era assistir a um filme sem legenda.

Com professores

Nas entrevistas, averiguamos que P1 não mencionou outra forma de desenvolver a CO a não ser por meio de *listening*. Aparentemente P1 concebe as atividades de *listening* como único instrumento para a prática desta habilidade. Desta forma, podemos, supostamente, concluir que pouco ou nenhum mérito é dado à utilização de um recurso áudio-visual.

Vejamos um trecho da entrevista de P2:

[...]

P2: Quando eu percebo que o estudante está com dificuldade, ou seja, o estudante do básico, intermediário e avançado (.) a gente começa a procurar exercícios que façam com que ele desenvolva essa área (.), se for no caso do *listening*, procurar *listening* que esteja no nível deles.

Esta fala não evidencia qualquer manifestação em promover a CO por meio de utilização de recurso áudio-visual. A desconsideração desses recursos nos leva a crer que esses não se fazem presentes nos planejamentos desse professor.

Esse procedimento, de não se reconhecer os recursos visuais, como meio para aprimoramento, priva os alunos da oportunidade de ter contato com a língua estrangeira que mais se aproxima com a realidade desta língua. E ainda, conforme já reportado, esses recursos quando bem planejados, servem para apresentar aspectos culturais e lingüísticos e, sobretudo provêm insumo autêntico de maneira satisfatória e agradável.

Pela entrevista percebemos que P3 admite que a CO pode ser desenvolvida por meio de recursos visuais. Além da iniciativa de P3 desenvolver uma aula de CO por meio de um filme, ela parece ser consciente quanto aos procedimentos adequados à realização dessa prática.

Uma questão bastante pertinente levantada por P3 quanto à utilização desses mecanismos foi o fato de reconhecer o que é ideal e o que é real. Para esse professor, o ideal seria proporcionar diversas fontes (ouvir músicas, assistir filmes, praticar com falantes nativos) para que os alunos tivessem a chance de vivenciar essas formas de insumo lingüístico para o desenvolvimento de sua CO. Quanto ao real, ela julga insuficiente o tempo que se tem para trabalhar essa habilidade dessas outras formas.

Os parágrafos conclusivos quanto ao recurso áudio-visual se referem às análises dos sujeitos alunos e professores envolvidos nas observações das aulas, nos questionários e entrevistas analisadas.

Para definir o ponto de aproximação entre os sujeitos alunos usamos, primeiramente, seus questionários e suas entrevistas que foram de grande valia como instrumento de pesquisa. Os dados coletados indicaram que há uma baixa frequência da utilização de recursos visuais em sala. Entre as sugestões oferecidas nos questionários e entrevistas, percebemos que os sujeitos (professores e alunos) mencionaram a inclusão de filmes ou outro recurso como desenvolvimento de compreensão oral.

Em contrapartida, parte da iniciativa dos próprios alunos buscarem nesses recursos, meios para o desenvolvimento de sua própria compreensão. Muitos entrevistados afirmaram que assistir filmes legendados na língua-alvo é uma prática desenvolvida por eles fora de sala de aula. Acreditamos que este interesse por filmes advém do fato de que se trata de insumo autêntico.

Quanto aos sujeitos P2 e P3, eles ressaltaram nos seus questionários e entrevistas que quando a CO é acompanhada por imagens, ela se torna mais compreensível pelos alunos. Este dado também foi constatado pela pesquisadora durante as observações.

3.5 - 4ª VERTENTE - FALANTE NATIVO

Convidamos um falante nativo, professor da Universidade de Brasília, para proferir uma palestra onde essa pesquisa foi realizada envolvendo os sujeitos alunos e professores.

O motivo da escolha deste palestrante se deveu ao fato de que procurávamos investigar a CO quando fruto da expressão oral em um contexto autêntico e suas características. Essas características eram: o sotaque, a velocidade da fala, a pronúncia e a clareza de raciocínio. Neste aspecto o perfil deste palestrante se adequou a nossa finalidade que era de promover uma palestra informal e comunicativa que mais se aproximasse de um ambiente natural e verossímil.

O tema sugerido pela pesquisadora, P1, P2 e P3 para a palestra e aceito pelo palestrante foi cultura. Optamos por este assunto porque reconhecemos que esse tema é de interesse comum dos alunos e assim eles teriam mais motivação para se envolverem em uma conversa informal. Isso seria, portanto, a prática da função comunicativa de compreensão oral com um falante nativo e discurso autêntico se torna de interesse comum.

3.5.1 – Análise da palestra observada (4º vertente-Falante nativo).

Antes de iniciar a descrição e a análise dos dados, gostaríamos de justificar que, devido à incompatibilidade de horário foi impossível proporcionar uma palestra para cada turma separadamente. Assim T1 não teve oportunidade de participar porque a palestra aconteceu em turno diferente a sua aula. As turmas 2 e 3 participaram ao mesmo tempo na sala de vídeo, local que serviu para comportar aproximadamente trinta alunos, professores sujeitos e mais convidados.

Inicialmente, apresentamos o convidado e expusemos algumas informações pessoais sobre ele. Ao obter conhecimento sobre o falante, notamos que alguns alunos mostraram-se apreensivos com essa experiência que para muitos era inusitada.

A forma como o convidado se aproximou do público foi bastante informal. Primeiramente ele perguntou se alguém ainda gostaria de fazer outras perguntas sobre ele. Uma pessoa então, levantou a mão, e perguntou por que tinha vindo ao Brasil. A resposta imediata foi que ele tinha vindo à procura de mulheres. Naquele momento, houve risos e espantos, uma vez que os alunos imaginavam, provavelmente, que aquele evento se tratava de uma conversa formal.

Vale a pena destacar que o discurso desse falante nativo era permeado de brincadeiras. Supomos que essa informalidade encontrada em seu discurso, foi uma estratégia empregada por ele para diminuir o filtro afetivo dos ouvintes. Krashen (1982) vale lembrar, demonstra que a ansiedade, a timidez, a insegurança, a desmotivação, a atitude em relação à aprendizagem da língua-alvo são fatores internos que podem não só dificultar como bloquear a passagem do insumo.

Durante essa observação, notamos que o falante mantinha um discurso divertido com o propósito de atenuar o filtro afetivo do público-alvo. Parecia importante para ele que aquele ambiente fosse propício à descontração. Em outras palavras, ele procurava conter a ansiedade dos ouvintes para alcançar seus objetivos.

Esses foram, portanto, os fatores internos que pudemos observar naquela ocasião.

Quanto aos fatores lingüísticos, constatamos que os aspectos que relatamos no nosso pressuposto teórico como: ritmo, velocidade do discurso e pronúncia diferente nos remeteu à hipótese de que tais aspectos não causaram dificuldades na compreensão oral dos ouvintes.

Em linhas gerais, nas anotações referentes ao vocabulário desconhecido, não percebemos que este aspecto tenha interferido na CO. De todo o discurso o que identificamos como palavras desconhecidas foram *tap water*, *boy scout* e *global warming*. Os vocabulários *tap water* e *boy scout*, os ouvintes compreenderam sem dificuldades porque o emissor gesticulou o movimento de uma abertura de torneira e o segundo ele empregou exemplos para ajudar a compreensão. *Global warming* não sabemos ao certo se houve compreensão por falta de dados mais específicos, porém os ouvintes perceberam sobre o que se tratava por meio do contexto, fazendo inferências. Neste sentido, as dicas gestuais e contextuais asseguraram aos ouvintes a facilidade na CO.

Ao que tudo nos indicou, as modificações morfológicas, sintáticas e semânticas como: a redundância (através de repetição, paráfrase, sinônimo), a ordem das palavras, a presença de marcadores, a linguagem gestual e facial foram essenciais para tornar o insumo mais compreensível.

Os momentos finais daquela palestra foram dedicados às perguntas dos alunos para promover a interação. O momento foi propício para a consolidação e a prática da compreensão oral do ponto de vista comunicativo.

3.5.2 – Análise dos questionários (4ª vertente-Falante nativo).

Doravante serão analisadas as respostas aos questionários dos professores e dos alunos, como também suas entrevistas.

Dos professores

Um dos primeiros fatores que emergiram na análise das respostas dos questionários dos professores foi o fato de eles reconhecerem os sentimentos e ações que os alunos demonstram em relação a compreender oralmente um falante nativo. Em seguida, a forma inadequada como a CO tem sido trabalhada atualmente. As perguntas que geraram essas afirmações foram:

Na sua opinião, quais sentimentos e ações os alunos demonstraram em relação a compreender oralmente um falante nativo?

Na sua opinião a forma como a CO tem sido desenvolvida atualmente condiz com a proposta da abordagem comunicativa?

No relato de P1, quanto à primeira pergunta, ele reconhece que, de um modo geral, os alunos se mostraram ansiosos quanto a compreender um nativo, porém ele acredita que essa ansiedade talvez seja positiva, porque, muitas vezes, os alunos percebem que sua compreensão não é tão ruim quanto imaginam. Referindo-se à segunda pergunta, na sua opinião, a maneira pela qual a CO é desenvolvida no momento mais se assemelha com o áudio-lingualismo.

P2 assevera que os sentimentos dos alunos é de frustração devido ao discurso rápido do falante nativo. Flowerdew (1994 apud POLACZEK, 2003) conduziu um estudo a respeito das dificuldades encontradas por não-nativos para compreendem palestras por nativos e constatou que a velocidade do discurso era um dos problemas apontados pelo grupo. Na verdade, as anotações sobre falar rápido dizem respeito especificamente ao dinamismo da cadeia da fala, que, incontestavelmente, deve ser levada em conta por interferir na habilidade de compreender um discurso oral.

P2 também discorda quanto ao trabalho que é feito para o bom desempenho da CO. Nas suas palavras, a compreensão deveria ser mais e melhor trabalhada. Entretanto, não acrescentou justificativas para sua resposta.

Quanto à resposta de P3 referindo-se as ações e sentimentos demonstrados pelos alunos, ela reporta que para eles é muito difícil entender nativos falando principalmente por causa das gírias. É possível que se tenha essa crença devido ao discurso coloquial de alguma variedade da língua inglesa. Além disso, essa declaração faz sentido uma vez que há um uso freqüente de gírias em músicas, filmes e programas de TV.

Ao se remeter ao segundo fator, como a CO é trabalhada, P3 exprime que a CO, conforme trabalhada atualmente, não leva à efetivação da comunicação. Supomos que P3 esteja se referindo a CO nas situações de uso real da língua, onde a prática é a maneira mais ideal de desenvolvê-la.

A última pergunta:

Que alternativas você propõe para que a CO seja melhor desenvolvida?

A referida pergunta visava a identificar que alternativas P1, P2 e P3 propunham para que a CO fosse melhor desenvolvida.

P1 não quis emitir julgamentos. P2 acena para o uso de mais atividades de *listening*. P3 manifesta duas propostas, a primeira é que houvesse mais espaço durante as aulas para checar se os alunos entenderam as atividades de *listening*; e a segunda que se realizasse mais eventos com falantes nativos assim como também filmes, vídeos e músicas.

Dos alunos

Ao realizar o levantamento dos dados dos questionários das turmas 1, 2 e 3 averiguamos que nenhum sujeito da T3 e somente S3 (T1) e S6 (T2) foram os únicos que declararam ter mais dificuldades de compreender um inglês ou americano em situação de uso real da língua. Todavia, essas situações de uso da língua inglesa no Brasil quando ocorrem, ocorrem de maneira não interativa. Na realidade, pouca ou nenhuma oportunidade é oferecida

aos alunos de se envolverem interativamente com um falante nativo no contexto formal de ensino da língua. Pensando nisso, foi que encontramos a justificativa para concluir que, como os alunos não têm essa prática em sala de aula, conseqüentemente, eles não conhecem essa realidade para afirmar se têm ou não realmente dificuldades de compreender um falante nativo.

Não obstante, S3 revelou que o impedimento para alcançar uma melhor compreensão oral vem do fato de que a velocidade do discurso do falante nativo ser rápida. Segundo Brown (1994), quase todo aluno de línguas considera o discurso do falante nativo rápido demais. Os outros alunos sujeitos não se pronunciaram.

A pronúncia diferenciada também é um fator que desencadeia dificuldades de compreensão. Para S3 a pronúncia do nativo é diferente daquela que ele está acostumado a ouvir. Isso indica que há, de fato, diferença entre a pronúncia do professor e do falante nativo.

Quanto à resposta de S6, o motivo que o leva a ter dificuldades de compreensão é a questão da falta de praticar a língua. Para este dado, já havíamos oferecido justificativa, pois os alunos têm raríssimas oportunidades de ter contato com falantes nativos.

As observações gerais revelam o tipo de ambiente lingüístico em que o aluno está inserido. O que constatamos é que a oportunidade de praticar a língua interagindo com falante nativo e reagindo ao que ouve se apresenta com rara ou nenhuma freqüência. Tal declaração vem confirmar o aspecto ambiental como um dos itens que podem levar às dificuldades de CO do discurso informal.

3.5.3 – Análise das entrevistas (4ª vertente-Palestra falante nativo).

Com alunos

A objetividade extraída por meio das entrevistas com os alunos, nos proporcionou dados relevantes para prosseguir nossa análise que, conseqüentemente, nos remeteram às seguintes conclusões:

- 1- A CO é a base para a comunicação.
- 2- Raras são as oportunidades de contato com falante nativo em contexto formal de ensino.
- 3- Os fatores emocionais interferem tanto na CO dos alunos em relação ao falante nativo quanto nos fatores lingüísticos.

Com relação às três conclusões acima procedemos à seguinte análise:

- 1- A CO é a base para a comunicação:

A principal meta da maioria dos alunos que procuram um curso de línguas é comunicar-se em uma língua estrangeira. Os propósitos variam de acordo com a necessidade de cada um, mas, em geral, as pessoas precisam interagir com falantes de línguas estrangeiras em situações de trabalho, lazer, estudos ou outros motivos. É nessa perspectiva que a CO se faz necessária para a comunicação: compreender e fazer-se compreendido para manter-se no fluxo comunicativo.

Com relação a essa consideração, destacamos os depoimentos dos seguintes alunos sujeitos.

- S1: É essencial por conta da comunicação. Também é algo que tenho muita dificuldade;
- S2: Se eu posso compreender o que ele fala, provavelmente eu vou conseguir me comunicar com ele;
- S3: Eu acho importante porque (...) é o começo de tudo;
- S6: Muito importante porque se você não tem uma CO boa você não vai poder ter uma boa comunicação.
- S8: Sim porque quando você vai praticar (...) você vai ser cobrado pela parte oral (...) porque é a comunicação.
- S10: Com certeza, extremamente importante porque eu acredito que assim principalmente você tá estudando outra língua; você falar é uma forma de interagir muito mais com língua do que simplesmente com a escrita e leitura.

- 2- Raras são as oportunidades de contato com falante nativo em contexto formal.

O aluno de LE tem raríssimas oportunidades de contato com falante nativo em uma situação real e, portanto, não está acostumado a ouvir essa língua tal como é produzida em situações autênticas. Nesse sentido, quando o aluno tem alguma chance de se envolver em um contexto autêntico, ele apresenta uma enorme dificuldade de compreensão oral. Para Brown e Yule (1983) a experiência dos alunos em sala de aula se afasta muito da experiência de um falante nativo com a linguagem oral. Indubitavelmente, muitos professores acreditam que os

alunos aprenderão a ouvir simplesmente ouvindo e praticando exercícios de *listening* em sala, enquanto sabemos que, na verdade, a aprendizagem de uma língua é um processo complexo que não acontece linearmente, estando o aluno exposto somente a uma situação de ensino formal. Os depoimentos a seguir são bons exemplos para essa consideração.

[...]

S2: Quando um brasileiro fala inglês eu consigo entender bem porque nosso sotaque é parecido. Agora quando um estrangeiro fala então eu já sinto mais dificuldades.

S3: Tenho muita dificuldade para compreender um estrangeiro falando.

S6: ... Acho impossível entender um americano falando.

S8: ... Tive contato com um estrangeiro um vez (.) entendi quase nada.

S10: Eu consigo entender meu professor muito bem (.) só não consigo entender um falante nativo.

3- O fator emocional interfere tanto quanto os fatores lingüísticos na interação de aluno com falante nativo.

Anderson e Lynch (1988), como assinalado, afirmam que a interação entre falante nativo e um não-nativo tem sido objeto de investigação nos últimos anos, porém o enfoque maior é nas ações do falante nativo (o que ele diz e como o faz) e não na interação do ponto de vista do ouvinte (falante não-nativo) para que se possa verificar se houve realmente a compreensão oral e quais fatores podem interferir nesse processo. Como o nosso interesse foi obter informações da visão do aluno, encontramos por meio das entrevistas desses sujeitos, dados que confirmaram a hipótese de que o fator emocional e o lingüístico têm papéis determinantes na interação entre aluno e falante nativo.

Os sentimentos de baixa auto-estima, sensação de fracasso e desmotivação são as principais questões que os alunos levantam ao não compreender um falante nativo. Sabemos que a pressão emocional ao envolver-se em uma conversa com um nativo é muito grande porque a baixa freqüência com que isso ocorre não fornece a necessária segurança para essa prática. Estudos sobre esses fatores são abordados por Krashen (1982) na hipótese do filtro afetivo sobre a teoria de que quanto menos ansioso, desmotivado e tenso o aluno estiver, mais chances ele terá de atingir seus objetivos. Para Oxford (1993), o aluno tem uma imagem negativa da sua habilidade de CO, e, por isso, se sente ansioso na maioria das vezes, quando percebe que não conseguirá manter uma conversa na língua-alvo.

A ansiedade aumenta quando ele pensa que será necessário compreender cada palavra do que ouve. A timidez, a insegurança e a baixa auto-estima são sentimentos que levam o aluno a ter dificuldades de compreensão oral.

Os trechos transcritos abaixo exemplificam essa hipótese.

S2: Eu sinto totalmente arrasada.

S11: Desmotivada, com vergonha também porque (...) está todo mundo entendendo, menos você.

A pouca familiaridade com o discurso informal também é uma das causas que podem dificultar a CO dos alunos. Ur (2005) relata que grande parte do vocabulário utilizado no discurso informal já é conhecido pelo aluno, porém não é familiar porque ele leva algum tempo para incorporá-lo no discurso com presteza.

Comumente os alunos afirmam que as expressões idiomáticas e gírias também geram dificuldades de compreensão, uma vez que são empregadas com bastante frequência no discurso. Além da pouca familiaridade com vocábulos, expressões idiomáticas o discurso rápido também é apontado pelos alunos como um dos primeiros fatores responsáveis por suas dificuldades. Acompanhem os relatos dos sujeitos alunos ao perguntarmos se eles acham difícil entender um falante nativo durante uma conversa informal.

[...]

S11: O Semestre passado o professor trouxe um americano. Eu achei muito difícil porque ele falava rápido demais (.) e ainda como o meu vocabulário não é tão grande aí eu me perdia muito. Você fica sem entender uma parte, você fica perdida (.) acho muito complicado.

[...]

S3 Eu acho que o nativo (.) ele fala mais rápido.

As constatações obtidas por meio das entrevistas vêm confirmar como causa de dificuldades de CO do discurso informal as oportunidades de interação social, usando a língua-alvo. Constata-se também que o objetivo principal dos sujeitos alunos é, sobretudo, compreender o que as pessoas dizem para interagir em conversa informal. Os alunos sujeitos acrescentaram que a CO é a base para a comunicação oral e, vale repetir, que para haver essa interação é importante que os alunos encontrem um ambiente afetivamente favorável.

Com professores

Concluimos a análise das nossas entrevistas referentes à situação que envolveu falante nativo perguntando a P1, P2 e P3 se eles concordavam com a idéia de que os fatores lingüísticos e afetivos interferiam na CO. A resposta unânime foi sim. Porém P3 não justificou sua resposta. Já P2 acrescentou que alunos com baixa auto-estima têm mais dificuldades de compreensão. P1 tem a convicção de que os fatores afetivos podem realmente interferir no processo, assim como também julga necessária a interação de falantes nativos com não-nativos.

Enfim, na triangulação das informações obtidas por meio das observações, questionários e entrevistas dos sujeitos pesquisados, notamos que a CO é a base para uma comunicação efetiva sem a qual julga-se impossível manter-se um processo interativo. A segunda questão que emergiu foi a falta de oportunidades de contato com falantes nativos, daí o fato de os alunos sentirem tantas dificuldades de compreensão devido à falta dessa prática, e, por último, os fatores afetivos – ansiedade, frustração - que decorrem do fluxo rápido e aparentemente ininterrupto da fala produzida por um falante nativo em um discurso informal.

Esperamos ter levantado algumas questões referentes à compreensão oral tendo como interlocutor um falante nativo. Evidentemente não pretendíamos englobar aqui todas as questões devido à complexidade dos fatos.

A nossa decisão por proceder assim se deveu ao fato, conforme reiteramos ao longo deste trabalho, da CO ser uma habilidade complexa que abarca variadas questões concernentes a cada vertente.

A nossa análise nos permitiu reconhecer as especificidades de cada vertente e a partir desse conhecimento encontramos as informações necessárias para responder as nossas perguntas de pesquisa.

- 1- Quais as percepções dos alunos acerca das dificuldades subjacentes à compreensão de um discurso oral emitido pelas diferentes vertentes?

2- Quais os mecanismos que são utilizados em sala de aula que contribuem para o desenvolvimento da CO dos alunos?

A nossa primeira pergunta de pesquisa tinha como objetivo elencar as dificuldades dos alunos em compreender um discurso oral nas quatro vertentes: o professor, o material didático, o recurso áudio-visual e o falante nativo. O propósito de analisar separadamente essas vertentes era o de demonstrar que as dificuldades em compreender o discurso oral do professor não eram as mesmas em compreender o discurso oral do falante nativo ou de um texto gravado em áudio ou um recurso áudio-visual.

Constatamos que na primeira vertente – o professor - as dificuldades dos alunos em compreender o discurso oral eram menores do que em relação às outras vertentes. Isto é devido ao fato de que o professor, consciente de suas ações, busca facilitar o insumo, tornando-o mais compreensível. A variedade praticada pelo professor não nativo se constitui de uma interlíngua que mais ou menos se aproxima da variedade falada pelo nativo.

No que se refere à segunda vertente, constatamos que o material didático, na verdade, não é o único recurso pelo qual se desenvolve a compreensão oral dos alunos. Os alunos são conscientes de que as atividades de *listening* propostas pelos livros didáticos mais se assemelham a testagem e pouco proporcionam o desenvolvimento da competência comunicativa.

Quanto à terceira vertente, o que verificamos foi que o recurso áudio – visual proporciona a prática da compreensão de forma mais autêntica e prazerosa. Para os alunos, a velocidade do discurso e o aparecimento de palavras novas e expressões desconhecidas não causam tantas dificuldades porque a inclusão de imagens e uso de legendas são meios que ajudam a compreensão.

No que diz respeito à quarta e última vertente – o falante nativo - o que concluímos foi que o aspecto afetivo é o que mais interfere e ,portanto, dificulta a compreensão oral dos alunos. Os sentimentos de baixa auto-estima, timidez e insegurança levam os alunos às dificuldades em compreender o falante nativo.

Quanto aos aspectos lingüísticos podemos afirmar que a velocidade do discurso e a pouca familiaridade com o discurso informal também são apontados como causadores dessas dificuldades. Atestamos que tais dificuldades advêm do fato de que há raríssimas oportunidades de interação e prática entre os alunos e falantes nativos.

Quanto a nossa segunda pergunta, concluímos que os mecanismos utilizados em sala de aula em favor do desenvolvimento da CO dos alunos primeiramente são proporcionados pelo professor. Percebemos nas nossas análises que os professores buscaram nas diferentes vertentes meios que minimizassem as dificuldades de CO dos alunos. Assim, quanto à primeira vertente, evidenciamos como recurso facilitador, o insumo compreensível do professor. Nas outras três vertentes observamos que os professores utilizavam certas estratégias como, por exemplo: trabalhavam os processos ascendentes e descendentes, levavam os alunos a deduzir a partir do seu conhecimento prévio e conduziam os alunos a prestar atenção em cognatos, palavras-chaves, assim como também a inferir o assunto a partir do contexto.

Terminamos ressaltando que o que era a princípio somente hipóteses agora se converteram em dados passíveis de mais questionamentos e estudos.

Este trabalho foi uma tentativa de desvelar a CO com uma configuração mais abrangente onde pudéssemos ampliar nosso olhar sobre esta habilidade. Reconhecemos que a proposta da abordagem comunicativa influenciou nossos estudos. Assim a partir da abertura que encontramos nesta abordagem, percebemos a necessidade de revisar o conceito da compreensão oral e a necessidade de estudá-la nas diferentes situações em que a compreensão se faz presente.

Desta forma, para um estudo mais amplo, separamos os elementos envolvidos no processo, que chamamos de vertentes, tornando possível reconhecer que para cada vertente havia especificidades que movimentavam o desenvolvimento da CO.

Por meio das nossas duas perguntas de pesquisa, pudemos reconhecer os mecanismos subjacentes ao ensino da CO do ponto de vista da abordagem comunicativa. Esta foi a proposta motivadora deste trabalho.

Entretanto, devido a nossa interferência nos planejamentos pré-estabelecidos das aulas dos professores e também à limitada visão desses profissionais no que se refere a amplitude da CO, encontramos alguns obstáculos, todavia, a pesquisa se desenvolveu de forma pertinente, pois nossos objetivos foram alcançados de forma satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o processamento da compreensão oral é dotado de uma complexidade a qual, evidentemente, não se pretendeu esgotar na presente dissertação. O que buscamos, preponderantemente, foi verificar como se configura a CO no contexto formal de ensino de alunos de nível avançado segundo o enfoque da abordagem comunicativa. Nesta perspectiva, destacamos dois objetivos específicos: sondar quais as percepções dos alunos acerca da existência das suas dificuldades em compreender oralmente um discurso e também identificar os mecanismos que são utilizados na sala de aula que favoreçam o desenvolvimento da CO dos alunos.

A compreensão oral apresenta pouca exploração acadêmica quanto a sua natureza. O nosso interesse por esta questão se justificou por acreditarmos que muito se tem ainda a pesquisar e teorizar sobre este tema e seus reais desafios.

Os objetivos do desenvolvimento da CO de língua estrangeira variam de acordo com as necessidades dos ouvintes. Logo percebemos que há diferentes necessidades ditadas por diferentes situações e com o intuito de buscar meios que nos levassem a conhecer melhor os mecanismos subjacentes a CO, a partir da vertente - o aluno - classificamos os outros elementos em quatro (4) vertentes, a saber: o professor, o material didático, o recurso áudio-visual e o falante nativo.

Um dos grandes desafios para o professor de línguas é promover condições para que o desenvolvimento da CO ocorra satisfatoriamente em favor do aluno. Assim sendo, esse profissional necessita explorar meios capazes de auxiliá-lo no desempenho da sua prática. Cabe ao professor conhecer tanto as teorias formais (formação acadêmica) quanto às teorias informais (manifestações que servem para orientar suas decisões) a fim de melhor encaminhar suas ações. Na sessão 2.4.1.2. Buscamos enfocar, sobretudo, a teoria informal desse professor que se caracteriza pelo seu conhecimento intuitivo, fruto de uma sensibilidade adquirida pela prática diária. Acreditamos que por meio desse conhecimento, o professor encontrará caminhos para se tornar reflexivo o que o levará a buscar solução de problemas comuns relacionados à habilidade de CO.

Quanto ao material didático, parece consensual que é por meio da utilização de um recurso auditivo (fita ou CD) que se garante melhor o desenvolvimento da CO. Após uma observação mais crítica no que se refere a esses recursos constatamos que os materiais utilizados em sala constituem-se, na sua grande maioria, de atividades inseridas em uma determinada especificidade que certamente precisa ser levada em conta pelos professores. Essas atividades são tidas como meios para o aprimoramento da CO, no entanto elas mais se assemelham a uma forma de testagem auditiva do que um recurso para auxiliar seu desenvolvimento. Muitos estudos são realizados no que se refere à prática auditiva das atividades encontradas no material didático (*listening*) e quais suas implicações para o ensino e aprendizagem de línguas, entretanto pouca atenção é dada aos outros diversos contextos em que a CO se faz presente.

Uma questão que emergiu ao relacionarmos as fontes provedoras de insumo autêntico foi quanto ao uso de recursos áudio-visuais (filmes, noticiários, entrevistas e outros). Apoiamo-nos nesses recursos por acreditar que, por meio deles, os alunos têm a possibilidade de adquirir amostras de língua que mais se aproximam da realidade dessa língua. Somando-se a este aspecto, tais recursos apresentam elementos culturais, lingüísticos e recortes de uma determinada sociedade. É importante reconhecer os recursos áudio-visuais como um instrumento facilitador para o desenvolvimento da CO, porém vale ressaltar que seu propósito se torna válido quando incluído em um planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas comunicativamente no contexto formal de ensino.

A quarta e última vertente se configura a partir da grande dificuldade encontrada pelo aluno para segmentar e compreender oralmente o discurso informal produzido pelo falante nativo. Isso remete ao fato de que na rede pública de ensino são raríssimas as oportunidades de contato dos alunos com tais falantes.

Muitas pesquisas abordam as ações do falante nativo baseando-se nas implicações lingüísticas do seu discurso, porém poucos estudos dizem respeito aos princípios da CO a partir do enfoque das ações do ouvinte, na interação pessoal deste com um falante nativo por intermédio de um contato mais social de uso autêntico e comunicativo da língua alvo.

A metodologia de pesquisa adotada para análise dos dados obtidos, conforme descrevemos no capítulo I, teve como prioridade procedimentos de base etnográfica. A nossa

análise foi feita por meio das observações e gravações de aula assim como também questionários e entrevistas tanto dos alunos quanto professores. Desta forma, a conclusão da nossa pesquisa se deu a partir da triangulação dos dados coletados para a análise, onde ressaltamos como a compreensão oral dos alunos foi abordada em diferentes situações. As questões de pesquisa tiveram o objetivo de focar a CO em língua estrangeira segundo diferentes vertentes no sentido de se criar uma visão mais ampla desta habilidade e ao mesmo tempo verificar os mecanismos utilizados em sala de aula que favoreçam o desenvolvimento da CO.

Concluimos que a presente pesquisa serviu para desencadear uma reflexão acerca da habilidade de compreensão oral levando em consideração suas especificidades que não lhe permitem ser tratada do mesmo modo em variados contextos. Além disso, nos foi possível também redefinir o seu conceito, assim como também traçar um parâmetro em relação às dificuldades envolvidas no desenvolvimento da CO e toda sua complexidade.

Em um futuro próximo desejamos acrescentar à nossa literatura trabalhos que se disponham a sensibilizar a comunidade científica e profissionais da área de ensino de línguas a respeito da relevância da CO segundo o olhar da abordagem comunicativa para se implementar subseqüentes pesquisas no campo da lingüística aplicada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU e LIMA, D.M. **Um Modelo Macro-Organizacional de Formação Reflexiva de Professores de Língua(s): Articulações entre a Abordagem Comunicativa através de Projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, 2006.

ALMEIDA FILHO, J.C.P de e EL DASH, L. Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. In: **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada.** UnB, Brasília, Ano 1, número 1, pp. 19-37, 2002.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Dimensões Comunicativas No Ensino De Línguas.** 2ª ed. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Lingüística aplicada – Ensino de línguas e comunicação.** Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALVARENGA, M.B. **Configuração de Competências de um professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para Formação em Serviço.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1999.

ALVES, L.R. **Compreensão Oral: A habilidade Cinderela.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 2003.

ANDERSON, A, e LYNCH, T. **Listening: A Scheme For Teacher Education.** Candin, C. Widdowson, H. (Editores). OUP, 1988.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar:** Papirus, 2003.

BACHMAN, L. F. Communicative Language Ability. In: _____. **Fundamental Considerations in language testing.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

BANDEIRA, G.M. **Porque Ensino Como Ensino? Manifestação e Atribuição de Origem de Teorias Informais no Ensinar de Professores de LE (Inglês)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, 2003.

BEBER-SARDINHA, A.P. **A Proficiência da Compreensão de Telenotícias em Língua Estrangeira**. <Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-445> acesso em 16 de agosto de 2007.

BROWN, D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Longman, 1994.

_____. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. Prentice Hall, 1994.

BROWN, G. e YULE, G. **Teaching the Spoken Language**. CUP, 1983.

BROWN, G. **Listening to Spoken English**. Longman, 1990.

_____. 'Twenty-Five Years of Teaching Listening Comprehension'. **English Teaching Forum**, 1987.

BRUMFIT, C.J. and JOHNSON. K. **The Communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In Celani, M. A. A. org. **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. EDUC, 1997.

CELCE-MURCIA, M. 'Discourse analysis and the teaching of listening'. In: Cook, G. e Seidhofer, B. (Org.). **Principle and Practice in Applied Linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson**. OUP, pp. 363-377, 2001.

CRYSTAL, D. **Linguistics**. 2nd. Ed. Pinguim. 2000.

CUNHA, J. C. **Pragmática lingüística e didática das línguas**. Belém; Pará. UFPA, 1991.

EYSENCK, M & KEANE, M. T. **Psicologia cognitiva: um manual introdutório**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1994.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1986.

FLOWERDEW, J. **Academic Listening**. Cambridge, 1994.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** – São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDANI, E.V. de F. **Estratégias de Aprendizagem no Ensino da Compreensão Oral: taxonomia e Instrução**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília- UnB, 2004.

GOH, C.C. M. **Ensino da Compreensão oral em aulas de idiomas**. 1ª Ed. SBS, 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYMES, D.H. **On Communicative Competence**. In Pride, J.B & HOLMES J. (org) Sociolinguistics. Homondworth: Penguin, 1972.

KRASHEN, S.D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. OUP, 2nd edition, 2000.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**, Cambridge University, Press, 1981.

LUCAS, R. Quem tem medo de *listening* comprehension? In Paiva, V. L. M. D. (Org) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, São Paulo. Pontes. UFNG. 1996.

- MARCUSHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986
- MENDELSON, D. **Learning to Listen**. Dominie Press, Inc. 1994.
- MORLEY, J. Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction'. In: Celce-Murcia, M. **Teaching English as a Second Or Foreign Language**. Heinle & Heinle Publishers. 2nd Ed. University of California, LA, 1991.
- MOURA FILHO, A.C.L **Apontamentos de Etnografia**. Brasília. Universidade de Brasília, 2006.
- MUNBY, J. **Communicative Syllabus Desing**. Cambridge. Cambridge University Press, 1978.
- NUNAN D. **Second Language Teaching & Learning**. Massachusetts: Heinle & Heinle, 1999.
- _____ **Research Methods in Language Learning**. Cambridge University Press, 1997.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. **Learning strategies in second Language acquisition**. Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. 'Research update on teaching L2 listening'. In: **System**, vol. 21, número 2, pp. 205-211, 1993.
- PAIVA, V.L.M.O. **Como se aprende uma Língua Estrangeira?** <Disponível em <<http://www.veramenezes.com/como.htm>>. Acesso em 1 março de 2007.
- PERRENOUD, P. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- POLACZEK, M. **Compreensão Oral em Língua Estrangeira: Aspectos Psicolinguísticos, Fatores Fonético - Fonológicos e Questões de Ensino Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 2003.

RICHARDS, J.C. e RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J.C. **The Language Teaching Matrix**. Cambridge University Press, p.35/36, 1989.

ROST, M. **Listening in Language Learning**. Longman, 1990.

_____. **Teaching and Researching Listening**. Pearson Education, 2002.

RUBIN, J. **What the good language learner can teach us**. Tesol Quartely. 1994.

SANTOS, E.M.O. **O que fazemos quando usamos a língua?** Alguns aspectos da teoria dos atos de fala e sua relevância para o ensino/aprendizado de línguas. In: Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, UNB. Brasília. Ano 2- número 1-pp39-52, 2003.

SANTOS, L.M.M. dos et al. Análise comparativa/constrativa das abordagens gramatical e comunicativa. In **Revista Desempenho**, UnB, Brasília. Nº1 – PP 31-46. 2002.

SCARCELLA, R & OXFORD, R. **The Tapestry of language learning**. Boston: Heinle & Heinle Publisers, 1992.

SCLIAR – CABRAL, L. **Introdução à psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, V.M.C e. **Correlação Grafema - Fonema das vogais em Inglês**. Trabalho de Pós-graduação. Faculdade de Educação. São Luís- São Paulo, 2006.

SILVEIRA, M.I.M. **Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, método e técnicas de ensino**. Ed. Catavento. 3ª ed. 1999.

UNDERWOOD, M. **Teaching listening comprehension**. Cambrigde, 1989.

UR, P. **Teaching listening comprehension**. Cambridge University Press, 2005.

VIDOTTI, J. **Problemas de compreensão oral da língua inglesa para o aluno brasileiro.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UNB, 2005.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de línguas para comunicação:** tradução José Carlos Paes de Almeida Filho – Campinas, São Paulo: Pontes, 1991.

WILKINS, D. **National Syllabuses.** Oxford: Oxford University Press, 1976.

Apêndice A – Carta para Professores



**UNB-Universidade de Brasília
Departamento de Letras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: M^a Luciene de Souza F. Gondim
Matrícula: 06/27518**

Prezado(a) colega:

Solicitamos a sua participação em uma pesquisa que está sendo desenvolvida pelo programa de Pós Graduação – Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília. Esta pesquisa é parte da minha dissertação para obtenção de grau de Mestre em Lingüística Aplicada.

O objetivo deste estudo é investigar os processos de compreensão oral da língua inglesa pelo aluno e como o professor desenvolve suas aulas a respeito deste tema, que acreditamos desafiar tanto nossos alunos quanto professores.

Os instrumentos que utilizaremos para coleta de dados serão questionários e entrevistas. Todas as informações neles contidas serão usadas somente para os fins desta pesquisa e preservaremos o seu anonimato.

Agradecemos a sua importante contribuição.

Apêndice B – Carta para os alunos



**UNB-Universidade de Brasília
Departamento de Letras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: M^a Luciene de Souza F. Gondim
Matrícula: 06/27518**

Prezado aluno(a):

Solicitamos a sua participação em uma pesquisa que está sendo desenvolvida pelo programa de Pós Graduação – Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília. Esta pesquisa é parte da minha dissertação para obtenção de grau de Mestre em Lingüística Aplicada.

O objetivo deste estudo é investigar os processos de compreensão oral da língua inglesa pelo aluno e como o professor desenvolve suas aulas a respeito deste tema, que acreditamos desafiar tanto nossos alunos quanto professores.

Os instrumentos que utilizaremos para coleta de dados serão questionários e entrevistas. Todas as informações neles contidas serão usadas somente para os fins desta pesquisa e preservaremos o seu anonimato.

Agradecemos a sua importante contribuição.

Apêndice C – Convite aos alunos sujeitos para participar e autorização



UNB-Universidade de Brasília
Departamento de Letras e Tradução – LET
Mestrado em Linguística Aplicada
Pesquisadora: M^a Luciene de Souza F. Gondim
Matrícula: 06/27518

Reiteramos o convite para participar da pesquisa sobre os processos de compreensão oral e gostaríamos de dizer que sua participação é voluntária. Lembramos que faremos entrevistas e questionários gravados com sua permissão, e usaremos um nome fictício, sem qualquer identificação dos participantes.

Disponibilizaremos, sempre que desejar, todos os dados referentes ao seu depoimento, e também o trabalho final.

Ficaremos honrosos com sua participação!

Autorização

Eu, _____, dou a minha autorização para M^a Luciene de Souza Freitas Gondim utilizar as informações contidas nas entrevistas e nos questionários para os fins da pesquisa científica que está realizando. Estou ciente que minha privacidade será mantida em sigilo e usarei um pseudônimo que aqui escolho como _____ para análise de dados e subseqüentes publicações. O meu telefone para contato é _____.

Assinatura do entrevistado ou responsável

Apêndice D – Modelo de questionário para alunos sujeitos



UNB-Universidade de Brasília
Departamento de Letras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: M^a Luciene de Souza F. Gondim
Matrícula: 06/27518

Questionário para o aluno

Caro aluno,

Este questionário visa a coletar dados para a nossa pesquisa sobre o ensino e desenvolvimento da compreensão oral da língua inglesa, tema da dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada na UNB.

Gostaríamos que você lesse atentamente e respondesse de maneira objetiva e sincera.

Respeitamos o sigilo da sua identidade caso algum dado seja publicado.

Agradecemos sua indispensável participação.

Nome: _____

Idade: _____

Quanto tempo estuda inglês: _____

1) Você gosta de estudar inglês?

() sim () não

Por que? _____

2) Você acha importante aprender esta língua?

() sim () não

Por que? _____

3) Em que você tem mais dificuldade?

() ler () ouvir

() escrever () falar

4) O que você tem mais dificuldade para entender?

() seus professores

() atividades de *listening* (material didático)

() filmes

() um americano/inglês falando pessoalmente com você

() outros _____

5) Você acha que a prática da sala de aula o prepara para entender fora da sala de aula?

sim não

Por que? _____

6) O que você faz para praticar a sua compreensão oral?

7) Seu professor o auxilia ou dá dicas de como desenvolver uma atividade de *listening*?

sim não

De que forma?

fala para prestar atenção na idéia principal.

pede para prestar atenção nos cognatos e palavras chaves.

pede para anotar as palavras desconhecidas e procurar no dicionário.

repete o discurso quantas vezes for necessário.

usa gestos e expressões faciais.

permite ler o texto escrito enquanto acompanha o texto oral.

8) Você discute com seu professor as dificuldades que você tem em relação a não entender o que está sendo dito?

sim não

Por que? _____

9) Você já se sentiu desmotivado com relação a não entender o que está sendo falado em um CD ou fita?

sim não

10) O que você deseja alcançar ao final do seu curso de inglês em termos de proficiência da língua?

11) A que você atribui sua dificuldade de compreensão oral? Enumere de 1 a 10 de acordo com a importância que você considera.

pronúncia diferente

velocidade do discurso

estrutura gramatical difícil

fatores emocionais (tensão)

falta de praticar em casa

condições acústicas do equipamento

vocabulário desconhecido

presença de reduções na fala

ruídos externos

falta de conhecimento prévio do assunto

Outros: _____

Apêndice E – Modelo de questionário para professores sujeitos



UNB-Universidade de Brasília
Departamento de Letras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: M^a Luciene de Souza F. Gondim
Matrícula: 06/27518

Prezado professor,

Ao responder a este questionário você contribuirá significativamente para a minha dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada. As informações obtidas através deste questionário serão utilizadas para fins de pesquisa científica. Seus dados e respostas serão tratados sigilosamente.

Agradeço-lhe pela sua valiosa cooperação.

Prof^a. M^a Luciene de S. F. Gondim

Nome fictício: _____

Formação acadêmica: _____

Anos de experiência lecionando inglês: _____

Questionário

1) Qual das habilidades abaixo, você acredita ser a mais difícil de ser trabalhada em sala de aula?

- () a leitura
- () a fala
- () a escrita
- () a compreensão oral

2) Você percebe que a grande frustração de seus alunos é não ter a habilidade de:

- () ler
- () falar
- () escrever
- () compreender oralmente

3) Na sua opinião, quais sentimentos e ações os alunos demonstram em relação a:

- a) Compreender oralmente o professor _____
- b) Compreender oralmente um falante nativo _____
- c) Compreender oralmente textos gravados em fita /CD? _____
- d) Compreender oralmente com auxílio de recursos visuais (filmes, programas, noticiários, propagandas, etc).

4) Você acha que as atividades de *listening* são as únicas formas de avaliar a compreensão oral de seus alunos.

- () sim
- () não

Se você respondeu não, quais são as outras? _____

5) Você concorda que a primeira habilidade a ser desenvolvida em sala de aula é a compreensão oral?

sim

não

6) Você acredita que através da compreensão oral o aluno desenvolve sua competência lingüístico-comunicativa?

sim

não

Por favor, justifique _____

7) Quais estratégias abaixo, você ensina seus alunos?

fazer previsões sobre o assunto.

identificar sons, tom de voz, dicas para ajudar a adivinhar o significado das palavras.

compreender detalhes do texto oral.

compreender a idéia geral.

deduzir a partir do seu conhecimento de mundo.

prestar atenção nas palavras – chaves, cognatos.

anotar as palavras desconhecidas para depois perguntar ao professor.

8) Qual o seu objetivo ao elaborar uma aula de compreensão oral utilizando recursos áudio- visuais?

praticar a habilidade auditiva.

checar a compreensão oral de seus alunos.

ensinar a compreensão oral.

capacitar os alunos a usar estratégias que possibilitarão o bom desempenho da compreensão oral.

9) Na sua opinião a forma como a compreensão oral tem sido trabalhada atualmente condiz com a proposta da abordagem comunicativa?

Por favor, justifique.

10) Que alternativas você propõe para que a compreensão oral seja melhor desenvolvida?

Por favor, justifique.

Apêndice F – Roteiro para entrevista com alunos sujeitos



UNB-Universidade de Brasília
Departamento de Letras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: M^a Luciene de Souza F. Gondim
Matrícula: 06/27518

Roteiro para entrevista com aluno

- 1) Você considera a compreensão oral uma habilidade importante? Para que?
- 2) Como você gostaria que seu professor desenvolvesse a compreensão oral em sala?
- 3) Você concorda que quanto mais um aluno ouve e compreende mais ele desenvolverá a habilidade de falar?
- 4) Você acha que a única forma de ser avaliado é respondendo às perguntas das atividades de *listening* que aparecem nas provas escritas?
- 5) Como você se sente quando não compreende um discurso oral?
- 6) Você acha difícil entender um falante nativo durante uma conversa informal? Por que?
 - ◆ Ele fala muito rápido
 - ◆ Ele fala diferente do seu professor
 - ◆ Você desconhece o vocabulário e expressões informais
 - ◆ A pronúncia dele é diferente daquela que você está acostumado a ouvir.
 - ◆ Outros
- 7) Que técnicas ou estratégias você usa para facilitar sua compreensão oral?
- 8) Você tem oportunidade de praticar ou conversar em inglês fora da sala de aula?
- 9) Você concorda que o professor deve falar mais pausadamente para que seus alunos o compreendam sem dificuldade?
- 10) Você se sente preparado para compreender alguém que fala fluentemente inglês, ou seja, colocar em prática sua habilidade de compreensão da linguagem oral na vida real?

Apêndice G – Roteiro para entrevista com professores sujeitos

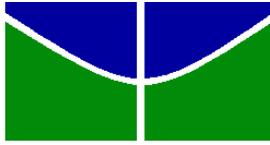


UNB-Universidade de Brasília
Departamento de Letras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: M^a Luciene de Souza F. Gondim
Matrícula: 06/27518

Roteiro para entrevista com professor

- 1) O que você entende por compreensão oral?
 - 2) Você poderia distinguir *listening* de compreensão oral?
 - 3) Como a compreensão oral deve ser abordada em sala de aula?
 - 4) Falar pausadamente, usar gestos e cognatos são recursos que o professor utiliza para facilitar a compreensão. Porém, você acredita que desta forma você estará preparando seu aluno para a prática fora de sala de aula?
 - 5) Você costuma questionar ou conversar com seus alunos as dificuldades que eles têm a respeito da compreensão oral?
 - 6) Você acha que as atividades de *listening* no livro texto são adequadas?
 - 7) Você concorda que estas atividades proporcionam o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa?
 - 8) O que você faz quando percebe que seus alunos não estão compreendendo o que está sendo dito?
-
-
- 9) Você concorda que os fatores lingüístico-afetivo-sociais interferem no desenvolvimento da compreensão oral? Como?
 - 10) Que conselhos você daria a um aluno que possui uma baixa auto-estima em relação a compreensão oral?
 - 11) Você costuma prever as dificuldades que seus alunos terão em relação a um determinado texto oral ou atividade de *listening*?

Anexo 01 – Cópia da atividade do material didático (T1 e T2)



UNB-Universidade de Brasília
Departamento de Letras e Tradução – LET
Mestrado em Linguística Aplicada
Pesquisadora: M^a Luciene de Souza F. Gondim
Matrícula: 06/27518

Lesson B

Consumer beware

Shopping options

starting point

A Pair work Look at these three different ways you can buy things. What are the advantages of each type of shopping? Choose ideas from the list, and add others of your own.



shopping at a street market



shopping on-line



shopping from a catalog

- ▶ It isn't necessary for you to leave your home.
- ▶ You can get things at bargain prices.
- ▶ You can insist that they show you the actual product before you buy it.
- ▶ You can see the latest products before they reach the stores.
- ▶ You can request that the seller give you a lower price.
- ▶ _____
- ▶ _____

B Pair work What are the best ways to shop for these items? Discuss your answers.

an antique chair a camera clothes a computer fresh fruit jewelry

A: I always buy my clothes at a department store. I would never buy clothes from a mail-order catalog or at a street market.

B: Why not?

A: I think it's important to try on clothes before you buy them.

Shopping preferences

listening

Listen to Ken and Anna talk about their shopping preferences, and complete the chart.

	Where they shop	Reason
Ken		
Anna		

Anexo 02 – Cópia da atividade do material didático (T3)



UNB-Universidade de Brasília
 Departamento de Letras e Tradução – LET
 Mestrado em Lingüística Aplicada
 Pesquisadora: M^a Luciene de Souza F. Gondim
 Matrícula: 06/27518

6

Popular TV programs

listening **A** Listen to these critics talk about some popular TV shows. In their opinion, why are the programs so successful?

	Reasons for success
Talk show	
Soap opera	
Sitcom	
Quiz show	

B Pair work Make a list of three popular TV shows, and discuss the reasons why these programs are so popular.

A: Many people like talk shows because guests are usually involved in the most bizarre situations.

B: Yes, but sometimes I doubt those situations are real. The other night, for example, I watched . . .

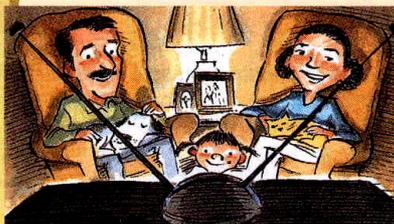
Conflicting views on television

discussion **Group work** Read these comments on the positive and negative influences of television. Which ones do you agree with? Add your own opinions. Then discuss in groups.

POSITIVE

- ☺ TV enables children with limited real-world experience to see how people around the world live and think.
- ☺ TV allows people to watch shows, musicals, and sports events that they might not be able to afford to watch live.
- ☺ TV brings the family together in a shared activity.
- ☺ TV is so appealing to children that parents don't have to be taking care of them all the time.

Your ideas: _____



NEGATIVE

- ☹ There is so much violence on TV that it encourages people to become violent.
- ☹ Children see many negative role models on TV, such as adults smoking or men mistreating women.
- ☹ Children develop a low attention span because they are overstimulated by TV.
- ☹ Advertising on TV turns people into compulsive shoppers.
- ☹ TV interferes with family life and communication. It's an intruder in the house.

Your ideas: _____

