

Lucia Rodrigues Alves

Compreensão Oral:
A Habilidade Cinderela

PUC – São Paulo

2003

Lucia Rodrigues Alves

Compreensão Oral:
A Habilidade Cinderela

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientador: Prof^a Dr^a Sandra Madureira

PUC – São Paulo

2003

Banca Examinadora

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo fazer uma investigação intervencionista na atuação do professor de inglês no desenvolvimento da compreensão oral de aprendizes desta língua como L2.

Nosso primeiro ponto de estudo foi levantar junto a alunos – em um contexto de pesquisa ação – as dificuldades de compreensão oral em inglês para alunos falantes do Português. Em segundo lugar, investigamos as questões fonéticas relacionadas a essas dificuldades e como o conhecimento lingüístico relacionado à produção oral acoplada a uma visão de prática de ensino baseada na reflexão crítica poderia apontar caminhos para novas formas de trabalho com a compreensão oral.

Analisamos profundamente a questão da co-articulação no caso de juncturas entre palavras e como os aprendizes de inglês como língua estrangeira tratam este fenômeno. Enfocamos também as questões de ensino/aprendizagem envolvidas.

ABSTRACT

This project has the aim of working with an interventionist study on the role of the English teacher in the development of listening comprehension for students of ESL.

Our first point of study was to list – along with students in the context of action research – the difficulties related to listening comprehension for students who are native speakers of Portuguese. Secondly, we have investigated the phonetic aspects which are concerned with these aforementioned difficulties and how this linguistic knowledge together with a view of teaching/learning based on critical thinking could point to new ways of dealing with listening comprehension in the ESL classroom.

We have analyzed deeply co-articulation processes connected to junctures among words and how learners of ESL deal with this phenomenon. We have focused on teaching/learning matters involved in this area.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Sandra Madureira pela inestimável ajuda, materializada em produtiva orientação, sem a qual as metas deste trabalho dificilmente seriam alcançadas.

Agradeço também ao Augusto cujo apoio e companheirismo se fez presente nas diversas noites de sono perdidas em discussões que travamos sobre esta pesquisa e seus caminhos. Estendo também meus reconhecimentos à Fernanda e Valéria por suas valiosas contribuições.

Expresso, ainda, minha admiração pelas professoras Maria Antonieta Alba Celani, Fernanda Liberalli e Aglael Gama-Rossi, que colaboraram tanto de forma direta como de forma indireta na preparação deste trabalho.

Às amigas, Débora Schidler e Fernanda Damigo, de quem sempre recebi apoio e incentivo, meus agradecimentos fraternos.

SUMÁRIO

Capítulo 1

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

Capítulo 2

JUSTIFICATIVA	1
---------------------	---

Capítulo 3

QUADRO TEÓRICO.....	1
A Lingüística Aplicada	1
O Modelo Interativo	1
Os Processos Fonológicos	1
As Junturas	1
A Reflexão Crítica	1

Capítulo 4

METODOLOGIA DE PESQUISA	1
Os Participantes	1
Os Instrumentos de Coleta de Dados	1
A Análise de Dados	1

Capítulo 5

ANÁLISE DE DADOS	1
------------------------	---

Capítulo 6

RESULTADOS	1
As Dificuldades em Compreensão Oral	1
Junturas Simples e Complexas	1
Elisões ou Enfraquecimentos?	1
Questões de Acento	1
A Reflexão Crítica do Pesquisador	1
Caminhos para o Desenvolvimento	1

Capítulo 7

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	1
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1
ANEXOS	1

1. Introdução

Estamos vivendo em um mundo cada vez mais globalizado onde a proficiência em um segundo idioma, principalmente em inglês, propicia uma maior mobilidade social e profissional. Portanto, nos dias de hoje, aprender uma língua estrangeira é uma meta para o sucesso profissional de muitas pessoas. Todavia, há muito ainda o que se investigar e desenvolver no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira. A partir de minha experiência pessoal e profissional, posso dizer que um dos aspectos que geram mais dificuldades aos alunos e aos professores é o desenvolvimento da compreensão oral.

Com o advento da abordagem comunicativa nas décadas de 60 e 70 no Brasil, passou-se a dar uma exclusividade muito forte à produção oral. Logo, o estudo das habilidades referentes à compreensão oral, produção

escrita e leitura foi deixado em segundo plano em alguns contextos educacionais. Nos dias de hoje, vemos uma retomada muito benéfica dos estudos no sentido do desenvolvimento da leitura e um pouco da produção escrita. Entretanto, há diversas situações onde as atividades que visam o desenvolvimento da compreensão oral ainda ficam restritas a uma parcela muito pequena de todo o trabalho de sala de aula. Esta habilidade é colocada um tanto na marginalidade em muitos contextos de sala de aula tornando ainda maior e mais evidente sua fragilidade.

O que ocorre, muitas vezes, é que não é permitido aos alunos de LE expressarem suas expectativas e seus sentimentos quanto ao seu próprio desenvolvimento. Quando são ouvidos, notamos que a maioria deles se sente frustrada tanto frente às dificuldades de compreensão oral dentro da sala de aula e, principalmente, fora dela. O aprendiz tem a expectativa de compreender a TV, o cinema, músicas e falantes nativos na LE mas, na maioria dos casos, isto acontece apenas após muito esforço pessoal. A compreensão oral é, conforme Nunan (1), a habilidade Cinderela – fundamental, mas esquecida em função de suas habilidades irmãs: a produção oral, a leitura e a escrita. Há situações que encontramos em nosso dia a dia de sala de aula que nos demonstram esses fatos.

(1) NUNAN, David. 2001. Listening in Language Learning. In <http://langue.hyper.chuchu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/sep/nunan.html>

2. Justificativa

São justamente acontecimentos de sala de aula que me motivaram a realizar esta pesquisa. O que faz com que um aluno escute uma coisa diferente do que foi dito? O que impede que um aluno ative os esquemas corretos e não consiga fazer uso das pistas contextuais a seu favor? Como preenche as lacunas dos elementos que ficam faltando? Um exemplo claro desta problemática é o caso de alunos meus que ao escutar um determinado texto oral.

Em uma situação de sala de aula, havia a frase "It was 20 of us in all". Os alunos compreenderam "It was ... vasenol". Em outras palavras, eles substituíram o "of us in all" pelo nome de um creme de marca conhecida. O contexto era relacionado à história que um senhor idoso contava sobre seus tempo de menino e a escola que freqüentava. Não

há nenhuma alusão à contextos que referissem a produtos de belezas ou outro item desta categoria.

Essa situação gerou uma série de questões e questionamentos para mim. Quais são as causas desse entrave, dessa confusão? Quais são os fatores que interferem na decodificação de sons em LE? Qual é a contribuição que pode vir por parte da fonética? Se pensarmos que o aparecimento do elemento 'vasenol' se deu por uma substituição baseada nas pistas fonéticas (fricativa vozeada + vogal centralizada + fricativa sibilante + vogal alta anterior + nasal + vogal posterior + consoante velar), é importante investigar esta questão do ponto de vista fonético.

A compreensão oral é um aspecto do ensino/aprendizagem que merece ser investigado a fim de ser mais uma contribuição para o ensino de LE. Para tal, nos apoiaremos na fonética visando a investigação de ocorrências como a exemplificada acima. É preciso entender de maneira mais precisa como a Fonética trata dos fenômenos da compreensão daquilo que é dito.

O reconhecimento da fala, de acordo com Eysenck (1994), acontece por meio de duas fontes: a informação contextual e a informação sensorial. Esta concepção de compreensão oral, denominada "Modelo Interativo", traz à tona a suposição de que o sistema de processamento é estruturado de maneira flexível onde há várias fontes de conhecimento que se combinam de maneira complexa para produzir a análise eficiente da linguagem falada.

O Modelo Interativo supõe que o entendimento da fala ocorre por meio de dois movimentos simultâneos: o processo "top-down" e o "bottom-

up". O processo bottom-up se origina diretamente da palavra articulada e o top-down é baseado nas expectativas do ouvinte formadas a partir da informação contextual. O importante a se salientar é que ambos têm papel fundamental para uma compreensão oral eficiente.

Quando investigamos a compreensão oral de uma LE, o processo "bottom-up" torna-se consideravelmente relevante pois passa a existir mais dificuldades de decodificação de sons do que normalmente acontece em língua materna. Algumas destas dificuldades estão diretamente ligadas à interferência da L1 na percepção da LE. Tais problemas são normalmente causados pelo fenômeno denominado Filtro Fonológico (Hallé et alli, 1999). Esta metáfora explicaria a dificuldade na compreensão causada pela experiência com o sistema fonológico da língua nativa.

Um exemplo claro deste fenômeno estaria no contraste da /r/ e /l/ para o falante de japonês cujo sistema fonológico inclui o som /r/ mas não o /l/. Conforme pesquisas realizadas (Hallé et alli, 1999; Hanorof, 1999 e Ortega e Hazan, 1999) a existência de certos padrões fonéticos da L1 de fato contaminam a compreensão da LE no que diz respeito aos sons e às suas variantes.

A grande problemática ocorre principalmente quando, apesar do conhecimento das informações contextuais, estudantes de LE como o inglês ainda têm muitas dificuldades em função das características fonéticas de um texto oral. Para fins de melhor ilustração, vejamos novamente o exemplo dado anteriormente da frase "twenty of us in all" que foi compreendida pelos alunos como "vasenol". Todos os vocábulos eram de conhecimento dos alunos e as pistas contextuais haviam sido dadas pelo professor.

O que vemos de forma bastante clara é que a compreensão ficou prejudicada devido ao fato das palavras desse enunciado serem produzidas de forma não isolada. Se o enunciado tivesse sido produzido na forma "twenty - of - us - in - all", os aprendizes não teriam tido problemas. Contudo, as palavras não são naturalmente produzidas desta maneira, mas, de fato, como "twenty+of+us+in+all". Este foi o ponto da dificuldade para os alunos.

Essas "colagens" de palavras quando produzidas oralmente são descritas pela Fonética nos casos de junturas de palavras. A pesquisa de Ortega e Hazan (1999) demonstrou que os fenômenos de assimilação existentes nas línguas nativas de determinados aprendizes de inglês como LE causavam obstáculos para a sua compreensão quando eram expostos a textos orais neste idioma. O fenômeno da assimilação é definido pela "contaminação" de um som por um outro (normalmente adjacente) na produção corrente da fala (Roca, 1999). Vejamos alguns exemplos:

- i. five tons
- ii. lose ten-nil
- iii. edge trimmer

Se um falante nativo de inglês pronunciar esses grupos de palavras pausadamente, nenhuma forma de assimilação ocorrerá. Todavia, se faladas pelo mesmo nativo no curso de uma conversação normal teremos as seguintes assimilações:

- i. fi[f]tons
- ii. lo[s]ten-nil

iii. e[tx]trimmer

Analisando a questão da sonoridade do ponto de vista fonético-acústico, observamos que os fenômenos que ocorrem entre palavras, ou mesmo internamente às palavras, por influência da vizinhança fonética ou outros fatores, tais como o acento, são gradientes. Em outras palavras, os sons podem ser tratados além da dicotomia surdo versus sonoro, agudo versus grave, etc. Quando nos referimos à gradiência, estamos falando das infinitas graduações entre o 100% surdo e o 100% sonoro, por exemplo.

O som [s], nesse caso, não é necessariamente sempre articulado com total isenção da vibração das cordas vocais. Dependendo de seus sons vizinhos, ele pode ser produzido em uma gradação que faz dele um som com alguma sonoridade. Dado um contínuo entre sem sonoridade até totalmente sonoro há inúmeras gradações, o que determina, dependendo da língua, o estabelecimento de fronteiras entre o surdo e o sonoro ou áreas de difícil determinação da sonoridade.

Um exemplo de investigação nessa área é o trabalho de Albano (2001). Em suas pesquisas, ela aponta o caso do vozeamento do som [s] em junção com vogal no enunciado "Ouvi-os urrar". Em situação de fala corrida, este vozeamento pode afetar a percepção nos levando para um enunciado como "ouvi o zurrar".

O dinamismo da fala é visível em casos como dos enfraquecimentos, apagamentos, inserções, assimilações em situações de junções de palavras. Na língua portuguesa, podemos citar as pesquisas de Bisol (1996). Ela define todos esses fenômenos como um processo de

ressilabação motivado pelo choque de dois picos silábicos. Exemplos deste fenômeno seguem abaixo:

Camisa amarela	Cami[za]marela
Camisa usada	Cami[zu]sada
Camisa escura	Cami[ziz]cura
Menina orgulhosa	Meni[nor]gulhosa
Menina humilde	Meni[nu]milde
Verde amarelo	Ver[dyz]marelo
Está estranho	Es[tays]stranho

Para o falante de outra língua, senão o português, a compreensão oral destes grupos de palavras fica mais complexa em função da ressilabação. Da mesma forma, o aprendiz brasileiro de inglês como língua estrangeira encontra fenômenos semelhantes durante suas aulas, que geram obstáculos para que haja uma boa compreensão oral. Isto pode estar ocorrendo em função do desconhecimento desses fenômenos na LE, da falta de percepção, falta de ensino da produção oral em si e da ausência de reflexão durante o próprio aprendizado.

O aprendiz brasileiro de inglês acaba por falar de forma fragmentada, ou seja, palavra por palavra, sem as alterações sonoras. Também, criam-se muitas dificuldades para a sua compreensão oral, pois nem sempre percebe a fala levando esses elementos fonéticos em consideração. Precisa reconhecer como os sons vizinhos influenciam uns aos outros e pouco sabe sobre esses aspectos ou os pratica. Chamar atenção para esses aspectos, em sala de aula, pode ser uma forma de auxiliar os alunos a lidar com essas dificuldades.

Nesse sentido, a prática reflexiva unida à melhor compreensão lingüística desses processos fonéticos poderia se tornar instrumento de ação construtiva para o contexto de sala de aula. Buscamos investigar se o professor consegue tratar desse assunto de maneira mais eficiente e mais satisfatória se perceber (i) quais são os fenômenos lingüísticos que causam os problemas da compreensão oral da língua estrangeira que ensina e, igualmente, (ii) a importância de rever suas práticas. Este é um dos motivos pelos quais escolhemos a pesquisa ação como metodologia de pesquisa para a execução de nossos trabalhos.

2. Quadro Teórico

2.1. A lingüística aplicada

O primeiro aspecto que abordamos como fundamental para a construção do quadro teórico pertinente a este trabalho é referente à sua posição na lingüística aplicada. Antes de tratarmos de quaisquer questões teóricas diversas é imprescindível discutir como esta pesquisa se caracteriza enquanto uma investigação no campo da LA.

A redefinição constante e o questionamento acerca do campo de pesquisa pertinente à LA é fruto de um processo histórico-social que tem afetado toda a epistemologia da área. Kleiman (1991) aponta as diversas fases da LA desde seus primórdios quando ela se configurava

apenas enquanto aplicação da lingüística. Nos dias de hoje, há um total distanciamento desta concepção adotando uma postura de autonomia colaborativa por parte da LA frente à lingüística e a outras disciplinas e áreas de conhecimento.

Celani (1998) aponta como as pesquisas em LA têm sido abordadas de forma diversa comparativamente às décadas de 70 e 80 através do estudo da linguagem em contextos de conflito, trabalhos de base antropológica, pesquisa-ação, pesquisas de natureza participativa e etnográfica. Também menciona trabalhos que problematizam fenômenos em que a linguagem se faz presente, trabalhos que trazem contribuições para a comunidade e metodologias que fazem uso da reflexão crítica. Rojo (1999) aponta para a caracterização da lingüística aplicada enquanto disciplina de fundo intervencionista – ou seja, o objeto de pesquisa para um lingüista aplicado possui relevância social suficiente para que haja necessidade de repostas teóricas que tragam ganhos para os participantes das práticas sociais investigadas.

É justamente nesse âmbito que situamos esta pesquisa. Sua motivação, desde o princípio, tem sido a intervenção em uma determinada prática de sala de aula. O ensino de compreensão oral em língua estrangeira tende a ser, às vezes, feito de forma muito simplista baseado praticamente na exposição dos alunos à fala (Nunan, 1994). Nosso ponto de vista é de que uma prática de sala de aula que se pauta na exposição simples à língua está muito mais voltada à uma noção de aquisição de língua estrangeira (Krashen, 1985). Esta é uma questão muito complexa e altamente discutida que debate a diferença entre aquisição e ensino de língua estrangeira. O referido autor descreve “aquisição” como processo subconsciente e idêntico aos processos que as crianças utilizam para adquirir sua primeira língua enquanto, para

nós, entendemos “aprendizagem” como o processo consciente que resulta em saber sobre a língua.

Autores como Yorio, Ellie, Trampe (1994), discutiram em alta escala essa noção equivocada de que a LE possa ser adquirida simplesmente por meio do input – ou mera exposição – noção esta que elege os aspectos subconscientes como fundamentais e eficientes e desconsidera o ensino e o papel mais atuante do professor na construção consciente da língua estrangeira. Yorio (1994) faz um contraste interessante entre o monitoramento de Krashen e a noção de “awareness” que aqui chamaremos de “conscientização objetiva”.

Yorio define “conscientização objetiva” como sendo o processo onde aprendizes de língua estrangeira enfocam de forma consciente as formas lingüísticas, sua produção oral, ou a produção de outro na LE em situações reais de comunicação. Se abandonarmos a noção krasheneana de input, exposição e aquisição inconsciente e partirmos para o conceito de “awareness” ou “conscientização objetiva”, precisamos abandonar também uma prática de ensino da compreensão oral baseada na contínua exposição dos alunos a textos orais desprovidas de momentos de ensino que trará à consciência dos aprendizes a discussão objetiva de como uma fala é realizada e como utilizar este conhecimento em favor do seu desenvolvimento.

Portanto, nos situamos de fato no campo da lingüística aplicada porque nos propomos a fazer uma intervenção em uma prática social – neste caso, uma prática de sala de aula. Igualmente, buscamos fazê-lo por meio de instrumentos reflexivos críticos que nos trazem ganhos qualitativos para os participantes da pesquisa envolvendo neste movimento o pesquisador e seus participantes. Estudamos a ação

humana que se dá através da linguagem e não a linguagem em si mesma. Quando tratamos de intervenção e transformação das práticas de sala de aula, estamos falando em modificar uma forma de atuação social, saindo do campo meramente lingüístico que se ateria apenas a descrever e compreender a língua.

2.2. O modelo interativo

É importante então estabelecer de que ponto de vista teórico estamos estudando a estruturação da fala e sua relação com a compreensão. A capacidade de compreensão oral durante muito tempo foi alimentada pela teoria de processamento de informações (Schramm, 1954; DeFleur, 1966; Dance, 1967) onde a comunicação era vista como um processo perfeito de decodificação de dados. Esta teoria não levava em consideração processos de inferência por parte de quem escuta e processos de interpretação envolvidos na comunicação humana.

Para a teoria de processamento de informações, a compreensão oral seguia os seguintes passos. Ouvintes utilizavam a matéria prima da fala para reter uma representação fonológica do que foi dito na sua "working memory". Então, estes ouvintes imediatamente passam a organizar esta representação fonológica em constituintes, identificando seu conteúdo e sua função. Conforme eles identificam cada constituinte, eles usam-no para construir proposições, construindo uma representação hierárquica de proposições. Uma vez constituída esta rede de proposições, a representação fonológica é abandonada. Ao fazê-lo, eles esquecem-se das palavras usadas e mantêm o significado. (Clark and Clark, 1977 apud Rost, 1990)

Com a psicolingüística, passou-se a perceber melhor os processos cognitivos e meta-cognitvos de comunicação assim como a relevância da interpretação e da interação (Harri-Augstein e Thomas, 1984; Langer,1984; Gilson, 1988; Carrell, 1988). Conforme Flores d'Árcais e Schreuder (1983), a compreensão oral se dá baseada também em outras noções. Compreender uma língua requer processar estruturas maiores que sentenças usando o conhecimento de mundo do ouvinte e

seus esquemas (conhecimento pre-organizado) sobre o que é normal, possível ou esperado em um texto. Além disto, é preciso incluir neste processo outras operações da compreensão que envolvem (i) preencher espaços que surgem em momentos de falta de compreensão oral, (ii) introduzir consistências conforme a situação contextual envolvida e (iii) eliminar interpretações impossíveis.

Assim, percebe-se a existência de um "lower level" e de um "higher level" na compreensão oral. Rost (1990) é um dos diversos autores que discute estas duas estruturas como parte do "Modelo Interativo": os processos "bottom-up" e "top-down". Ambos processos se caracterizam como complementares para a compreensão oral sendo o primeiro focado no nível da estrutura lingüística (fonética, morfologia, sintaxe e semântica) e o segundo fica mais centrado no contexto previamente conhecido sobre o assunto do qual se fala. Tanto o processo "bottom-up" como o "processo top-down" ocorrem simultaneamente e se complementam ao longo da compreensão oral.

O ouvido humano não é capaz de captar todos os sons emitidos por interlocutores. Além deste fato, há ruídos e distorções que geralmente ocorrem. Quando há uma má compreensão de um som e um ouvinte está indeciso entre palavras como 'gato' e 'caco', ele escolhe a segunda como opção se o contexto que vem do nível "top-down" se refere a acidentes com vidros.

Do ponto de vista do nível "bottom-up", podemos verificar que o ouvinte não tem acesso a todas as informações contextuais de uma determinada situação sobre a qual se fala. Conseqüentemente, o contexto também vai sendo construído ao longo da compreensão da mensagem, ou seja, com ajuda das informações que partem do nível "bottom-up". Portanto,

estes dois processos se complementam no sentido de que um vai preenchendo as falhas do segundo e vice-versa conforme estas falhas vão aparecendo.

Neste trabalho, investigaremos questões pertinentes ao nível "bottom-up". Contudo, é extremamente importante ressaltar que não desconsideramos a relevância do nível "top-down". O que fizemos foi afunilar nosso objeto de investigação. O processo "bottom-up" é abordado por Rost como o conjunto das seguintes operações:

- i. Percepção de variação fonética: nem todas as realizações de um mesmo fonema são idênticas;
- ii. Segmentação do sinal de fala em unidades fonéticas;
- iii. Percepção de tempo: o mesmo falante nem sempre dá o mesmo tempo para os mesmos sons o que torna difícil o reconhecimento de um padrão;
- iv. Percepção de falantes: falantes falam diferentemente mesmo quando da mesma comunidade ou falantes de um mesmo dialeto;
- v. Sensibilidade para lidar com erros iniciais de percepção.

O papel que acreditamos ter o ensino da compreensão oral em LE é o de trazer os aspectos acima mencionados para o nível da consciência objetiva dos alunos a fim de que estes possam lidar adequadamente com questões de inferência e de interpretação do nível "bottom-up" de forma mais eficiente. Igualmente, acreditamos que por este caminho estaremos criando espaço para a reflexão sobre o ensino/aprendizagem da compreensão oral permitindo uma construção mais eficaz de estratégias pertinentes.

2.3. Os Processos Fonológicos

Falhas na percepção ocorrem em muitas vezes devido à distorção causada por ruído, por erros de performance, pela tendência dos falantes, pela simplificação da articulação, entre outros. A maioria destes erros de percepção se dão no nível segmental, na fala corrida e freqüentemente afetam a percepção dos limites de palavra como segue abaixo:

- i. descriptive the script of
- ii. there's some ice tea made - there's a nice teammate
- iii. go to the car and get the tuna - get my car tuned up
- iv. to zero - his ear off

(Browman, 1980)

Laver (1995) expõe como aspectos relacionados a processos fonológicos podem causar problemas de inteligibilidade para a comunicação. Esses processos estão relacionados às pistas para a identificação de um segmento nas propriedades dos segmentos adjacentes. Um exemplo do inglês está na palavra 'soup' que é marcada não apenas pelas características fonéticas da pronúncia da própria vogal, como pelas características do [s] precedente. O [su] nesta palavra é pronunciada com uma posição de lábios arredondada que antecipa a posição necessária para a produção do [u]. Isto, conseqüentemente, afeta a qualidade perceptual do som [s].

No âmbito segmental da produção da fala verificamos que todos os fonemas mudam seus traços perceptuais em ambientes fonéticos diferentes. Dentre as variação alofônicas podemos ilustrar com a

glotalização do som [t] em 'curtain', o "flapping" no som [t] em 'butter' e o [p] não emitido em 'stop'. Estes fenômenos são normais nas línguas do mundo pois fazem parte das regras de fala corrida.

Laver (1995) aponta para a importância de se estudar essa estruturação da fala corrida e a forma como ela é determinada por procedimentos de co-articulação. Laver define co-articulação como o conjunto de ajustamentos coordenados entre segmentos adjacentes. A co-articulação pode ser categorizada como 'co-articulação antecipatória' e 'co-articulação preservatória'; sendo a primeira da direita-para-esquerda e a segunda da esquerda-para-direita. Falantes e línguas diferem no grau de co-articulação realizada em segmentos adjacentes.

A co-articulação é um fenômeno vinculado à sensibilidade do contexto causando a sobreposição da articulação. A fala corrida gera variações causadas por dois motivos (Clark, 1990). O primeiro está relacionado com o efeito das propriedades biomecânicas de execução do trato vocal e o segundo com o efeito da organização dos mecanismos de controle neuromuscular que atuam nos movimentos articulatorios. O próprio Clark menciona que há limites para a velocidade em que a língua pode se mover de uma posição para a outra. Portanto, as características de co-articulação tendem a acontecer naturalmente. Elas interagem e se sobrepõem, muitas vezes entre segmentos. Como exemplo, podemos indicar o arredondamento dos lábios em uma consoante antecipando o arredondamento da vogal seguinte.

Brown (1977) e Knowles (1986) classificam os processos co-articulatorios em:

- i. Variação livre – plosivas não produzidas por completo (“unreleased stops”), “flappings”, inclusões de outros sons;
- ii. Assimilações – nasalização, labialização, palatalização, glotalização, sonorização, perda da sonorização;
- iii. Reduções – centramento de vogais, enfraquecimento de consoantes;
- iv. Elisões – omissão de fonemas isolados.

A assimilação, um exemplo de co-articulação, é vista como um processo que consiste em um segmento exercer uma influência modificadora nas características articulatórias de outro segmento. Neste trabalho, trataremos das assimilações em situações de fronteiras de palavras, que podem ser antecipatória e preservativa. Estas influências podem afetar o segmento no que diz respeito ao local de articulação, nasalidade e grau de constricção.

Assimilação preservatória:

What is the time = /wot iz ðe taim/ = [wot s ðe t^haim]

Assimilação antecipatória:

this year = /ðis jie / = [ðij jie]

Clark (1990) classifica a assimilação em três aspectos:

- i. assimilação de lugar;
- ii. assimilação de modo;
- iii. assimilação de sonoridade.

A assimilação de lugar se dá quando a posição de produção do som é diferente da habitual em função dos sons seguintes ou dos sons anteriores. É o caso da produção do [p] ao invés do [t] no caso das palavras 'ratbag' e 'outmeal'. Ambos sons [t] não deixam de ser plosivos, mas há uma alternância do posicionamento da produção sonora, que deixa de ser de posição alveolar e passa a ser produzida em posição bilabial. A necessidade de se produzir este som nesta nova posição se dá em função do som subsequente [b] e [m] – ambos produzidos em posição bilabial.

A assimilação de modo tem a mesma estruturação - há uma alternância no modo de produção de som, não mais no seu local. Vemos isto na produção oral da palavra inglesa 'indian' que tende a ser pronunciada como 'injun'. Em outras palavras, o som [d] passa a ser produzido quase como som [j]. A plosiva tende a ser produzida como uma fricativa. Em terceiro lugar, a assimilação de sonoridade se caracteriza pela contaminação de som em função de outro som sonoro e vice-versa. Este é o caso de 'have to' onde o som [v] acaba sendo pronunciado tendendo para o [f]. Ele perde sua sonoridade quando em contato com outro som surdo [t].

Por fim, queremos dar destaque também para a elisão e a redução. Trataremos ambos conceitos nesta pesquisa como 'enfraquecimento'. Estes conceitos estarão para nós agrupados na conceituação de que 'enfraquecimento' ocorre quando sons são produzidos de maneira tão fraca que não mais carregam significância auditiva. Este é o caso das produções "unreleased" de sons como [t] em 'fat', [p] em 'pop', etc.

Mencionamos aqui esses exemplos de assimilação e enfraquecimento pois são nesses pontos em específico que trataremos a questão da

compreensão oral conforme o capítulo de justificativa problematiza quando fala do caso de '20 of us in all'. Parte da compreensão da dificuldade em compreensão deste trecho de enunciado está na discussão de como processos co-articulatórios (entre eles a assimilação) influenciam a produção oral destas palavras na fala corrida. Será relevante, da mesma forma, a discussão de como a reflexão de alunos e professor acerca desse aspecto lingüístico pode auxiliar em um desenvolvimento mais eficiente da compreensão oral.

2.4. As Junturas

Neste trabalho, estaremos enfocando os fenômenos de co-articulação entre fronteiras de palavras, ou seja, quando há 'junturas' entre elas. Borba (1971) define juntura como fenômeno fonético que determina como a maioria dos sons são unidos. Trata-se de diferenças de duração ou qualidade entre fonemas aparentemente idênticos, mas, diferentes pelas junturas. São confusões no âmbito das junturas de palavras que geram efeitos como no caso do inglês de 'nitrate' e 'night rate'.

É interessante chamar atenção para o fato de que o silêncio é um dos traços mais claros de pontos de junturas. Contudo, na fala corrida, o silêncio não é tão comum quanto o uso de várias modificações nos inícios e finais de palavras (Crystal, 1985). A divisão de palavras acaba sendo assinalada por elementos como pitch, acento, extensão, duração e etc. As junturas podem ser classificadas como interna e externa. As junturas internas ocorrem no interior de uma palavra apenas enquanto as junturas externas estabelecem uma relação de um vocábulo para outro.

Em nossa pesquisa, o foco está direcionado logicamente para as junturas externas pois pareceu-nos importante investigar a relevância da conscientização de aprendizes sobre o fato de que palavras são unidas sonoramente por junturas em situações de fala corrida. Igualmente, buscamos investigar como isto ocorre e de que forma seria possível fazer uso deste conhecimento para a construção de uma compreensão oral mais efetiva.

É importante trabalhar com "atenção seletiva". Trata-se do desenvolvimento da atenção objetiva às pistas fonológicas (Kahneman,

1973). A dificuldade em se estabelecer este desenvolvimento está no fato de que as juntas estão diretamente ligadas com fenômenos de co-articulação. Portanto, as juntas acabam por gerar assimilações, enfraquecimentos e o uso de alofones tornando mais difícil a tarefa de se desmembrar as palavras unidas pelas juntas em unidades.

Além de alofones, assimilações e enfraquecimentos, é preciso mencionar também a acentuação. Cutler (1986) investigou a tese de que os ouvintes determinam limites de palavras na fala corrida também por meio da estruturação da acentuação. Ele menciona que a maioria das confusões de percepção e compreensão ocorrem em função de uma mudança de acentuação ocasionada em avizinhamiento de limites de palavras – ou como colocamos aqui – em situações de juntas entre palavras. Nosso desafio é justamente investigar como todos esses fatores elencados anteriormente afetam a compreensão oral de aprendizes de inglês como LE.

2.5. A Reflexão Crítica

Seria incompleto, se não inacabado, interromper esta pesquisa sem a presença de uma análise crítica sobre a prática de sala de aula de língua estrangeira no que tange ao ensino de compreensão oral. Na verdade, o objetivo traçado é o de que a reflexão crítica permeasse todo o trabalho investigativo e que se traduzisse como objetivo maior deste trabalho.

Richards (1990) aponta algumas formas de ações relacionadas à reflexão crítica. Ele menciona a assistência a professores, simulações, tutoriais, oficinas e mini cursos, estudos de caso, etc. Ainda podemos apontar para a observação de sala de aula, seminários e discussões reflexivas. No que diz respeito a este trabalho, atuamos com a reflexão crítica no escopo da pesquisa ação conforme o capítulo de metodologia.

Alguns aspectos do professor crítico/reflexivo são apontados por Bartlett (1990). Esse professor tem por característica vasculhar suas origens, seus propósitos e as conseqüências de seus atos. Ele procura entender o que acontece em suas aulas e busca formas alternativas de alcançar seus objetivos. O enfoque do ensino para esse profissional é o de aprender ao fazer, ao exercer sua profissão.

Neste sentido, a pesquisa ação também se demonstrou ser o caminho mais viável para este estudo pois permite que o pesquisador pudesse ter território para sua auto-reflexão e a construção de novas formas de ensino/aprendizagem da compreensão oral em língua inglesa. Além de se refletir sobre os 'comos', há os questionamentos sobre os 'porquês' das nossas ações e práticas de sala de aula.

O objetivo principal é o de gerar transformação no dia-a-dia do trabalho educacional. No âmbito da Lingüística Aplicada, é preciso lembrar a importância do estudo da ação humana - no nosso caso, a atuação do professor - e as formas pelas quais se pode intervir nesta ação em pró da transformação e do desenvolvimento.

Dewey (1933 apud Richards 1990) reforça a necessidade de alguns parâmetros para a reflexão crítica. O assunto deve ser real e pertinente a um grupo social. O professor e os alunos, no caso, devem estar interessados no problema. A fim de se chegar a possíveis caminhos para a solução de um problema investigado deve-se seguir procedimentos sistemáticos de estudo. As descobertas ocorrem durante a própria prática gerando constantemente novas ações reflexivas.

Esta forma sistemática de atuação crítica pode ser muito bem aplicada como colocada por Richards (1994) se seguirmos 4 fases:

- i. planejamento;
- ii. ação;
- iii. observação;
- iv. reflexão.

Seja por meio destes ciclos mencionados acima ou através dos parâmetros organizacionais da pesquisa-ação, a reflexão crítica atua diretamente sobre as crenças do professor e de seus alunos. Estas crenças podem estar centradas no:

- i. ensino;
- ii. aprendizagem;

- iii. papel do professor;
- iv. papel do aluno;
- v. a língua;
- vi. 4 habilidades lingüísticas;
- vii. entre outros.

No caso deste trabalho, a reflexão crítica ocorreu a partir dos seguintes questionamentos sobre crenças: A compreensão oral deve ser ensinada? O aluno aprende ou adquire compreensão oral? Em outras palavras, trata-se de aprendizagem ou de aquisição? O professor e alunos podem construir este conhecimento de forma conjunta? Qual seria o papel de cada um neste processo? Qual é a relevância da compreensão oral em relação às demais habilidades?

Estas perguntas serão respondidas no capítulo de discussão de resultados conforme dados provenientes das entrevistas com participantes e diário reflexivo do professor pesquisador. Como diz Bartlett (1990), a reflexão crítica não é um processo fácil pois toca em nossa identidade acerca do nosso papel enquanto formadores da sociedade. Ter uma atuação reflexiva envolve muitos questionamentos e diversos desafios de fato.

2.6. A Pesquisa Ação

A fim de cumprir os objetivos expostos acima, estaremos utilizando a pesquisa-ação como metodologia e linha de trabalho. A pesquisa-ação surgiu como uma forma de pesquisa qualitativa por volta da década de 70 com Stenhouse (1971) e Adelman (1973). Contudo, seu aparecimento no Brasil se deu apenas nos anos 80-90 com os trabalhos de Moita Lopes (1986) e, principalmente, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) onde o contexto brasileiro de sala de aula de língua estrangeira passa a ser focado de forma mais explícita como território de pesquisa.

Apesar de possuir um campo comum, a pesquisa-ação é definida de forma ligeiramente diferentes dependendo de pesquisador. Para Kemmis e McTaggart (1988) a pesquisa-ação é o tipo de pesquisa executada por profissionais sobre sua ação. Isto difere de forma significativa de outros tipos de pesquisa onde o pesquisador pode figurar como um elemento externo ao contexto estudado. Em seu ponto de vista, é importante ressaltar a importância do trabalho colaborativo e do foco na mudança de uma situação-problema.

A visão de Kemmis e McTaggart (1998) mencionada acima vem ao encontro da visão de 'reflexão na ação' e 'reflexão sobre a ação' de Schön (1983). Apesar de não tratar da reflexão no âmbito da pesquisa-ação, ele aborda o tema da reflexão na e sobre a ação de forma muito interessante e que caminha em paralelo com esta visão da pesquisa-ação. Schön elabora estes conceitos fora do âmbito educacional. Ele os pontua no contexto do profissional em geral que investiga seu contexto de trabalho durante a sua prática (na ação) e posteriormente à sua prática (sobre a ação) a fim de encontrar pontos de confirmação, ou

seja, elementos de sua prática que devem ser mantidos. Igualmente, investiga pontos de mudança que passam a exigir uma reestruturação da prática. A grande diferença entre a visão de 'reflexão' de Schön e a de pesquisa-ação de Kemmis e McTaggart é que, para a pesquisa-ação, parte-se de uma situação problema. Portanto, a busca investigativa irá priorizar a mudança da prática, a mudança da ação.

Para Cohen e Marion (1985), a pesquisa-ação está interessada na identificação e solução de problemas em um contexto específico. Este contexto pode ser administrativo, médico, educacional e assim por diante. Adicionalmente, o trabalho investigativo entre os profissionais de determinada área de atuação deve se dar de forma colaborativa a fim de chegar-se a mudança necessária. Além da visão de pesquisa-ação em um contexto geral, Cohen e Marion passam a delimitar-se no contexto educacional e a aprofundar-se na forma que este tipo de pesquisa pode ser instrumento de mudança na prática de sala de aula de professores em geral.

Cabe mencionar a perspectiva de Nunan (1992) pois especializa-se ainda mais nas potencialidades da pesquisa-ação para o profissional de ensino de línguas. Nunan abre um espaço muito interessante e bastante rico para a pesquisa-ação pois ele cria território na pesquisa-ação para o professor que, por algum motivo, não tem possibilidade de um trabalho colaborativo com outros profissionais, com outros professores. Ele acredita que o professor nestas condições não deve ser excluído deste tipo de pesquisa desde que ele tenha como objetivo a mudança, a transformação de sua prática. É justamente esta abertura feita por Nunan que permitiu a realização deste trabalho sobre compreensão oral na linha da pesquisa-ação pois apesar de haver um trabalho

colaborativo entre participantes e pesquisador, não há trabalho colaborativo com outros professores.

Investigar as questões de ensino-aprendizagem de compreensão oral nessa linha foi essencial para chegar aos resultados alcançados graças às características desse tipo de pesquisa para o contexto de sala de aula. Moita Lopes (2000) pontua alguns dos elementos da pesquisa-ação conforme segue:

- i. aumento da auto-estima do professor-pesquisador pois passa a valorizar seu trabalho e a concebê-lo com a importância que, de fato, possui;
- ii. oportunidade para reflexão sobre sua prática profissional que propicia mudanças almejadas pelo profissional;
- iii. tomada de controle sobre seu desenvolvimento profissional;
- iv. não envolvimento necessário de uma resposta final ou resposta imediata; mas aponta caminhos de continuidade de pesquisa ou de tentativas de trabalho.

Em trabalho realizado pelo próprio Moita Lopes (2000), ele apresenta um depoimento de uma participante de pesquisa-ação que vale a pena ressaltar:

"It opened my horizons when I discovered that I can do research and also lead my students into participating more actively in the process of creation, freedom and action"

Para Desroche (1990), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa sobre os atores sociais, suas ações e interações para adotar uma nova prática. As

ações e interações destes atores sociais são, em nosso caso, professor e alunos. A investigação dessas ações e interações são traduzidas para Desroche como momento de *explicação*. Em conseguinte, a adoção de uma nova prática caracteriza-se, em seu ponto de vista, como o momento da *aplicação*.

Seja a visão adotada uma parecida com a de Desroche ou de outro pesquisador, o que verifica-se como item em comum é a transformação da prática do profissional e, igualmente, a inclusão do sujeito como participante desse processo. Se retomarmos a fala da participante da pesquisa-ação coordenada por Moita Lopes acima, verificamos quão importante para seu contexto de investigação foi permitir a participação mais ativa dos alunos/sujeitos participantes de sua pesquisa.

Uma vez que a pesquisa-ação permite a reestruturação de práticas diversas, todos são beneficiados nesta mudança – chefes e subordinados; alunos e professores; etc. Logo, o sujeito precisa necessariamente ser vislumbrado como participante do processo investigatório que permitirá que tanto pesquisador como pesquisado – que chamaremos aqui de ‘participante’ – aprendam e se desenvolvam com a pesquisa. Thillent (1997) caracteriza a pesquisa-ação como sendo uma metodologia que nasce da demanda de um grupo de pessoas cujos objetivos e medidas de ação são negociados com os participantes da investigação visando o aprimoramento de suas práticas.

Transportando esses elementos para o plano educacional, mais especificamente de ensino de língua estrangeira, vemos o quanto esse compartilhar se faz importante uma vez que há uma necessidade cada vez maior em se colocar o ensino atual dentro da conjuntura de um paradigma moderno onde busca-se que o aprendiz tenha, cada vez

mais, consciência do seu aprender. No caso da prática de sala de aula no tocante à compreensão oral, fica bastante claro que toda a fragilidade deste item, conforme mencionado anteriormente, pode ser revista com o objetivo de haver um aprimoramento do mesmo. A pesquisa-ação, de fato, pode ser instrumento de transformação graças aos seus objetivos próprios e por conta de seus aspectos metodológicos.

Neste trabalho especificamente utilizamos a visão de pesquisa ação conforme Nunan (1992) que a definiu como sendo uma pesquisa:

- i. que nasce de uma demanda, de uma necessidade educacional;
- ii. cujo objetivo principal é a investigação que aponta caminhos para mudança da prática de sala de aula;
- iii. que permite um trabalho colaborativo entre um professor e seus alunos.

Essa linha da Pesquisa-ação vem ao encontro da linha defendida por Thillent (1997) para o ambiente organizacional que a estrutura através de quatro fases. São estas as fases que utilizamos no percurso deste trabalho conforme segue:

- i. **Fase exploratória:** momento de detectar problemas, as capacidades de ação e os seus possíveis caminhos;
- ii. **Fase da pesquisa aprofundada:** momento onde há o uso de diversos instrumentos de coleta de dados que serão eventualmente interpretados pelos participantes;

- iii. **Fase da ação:** momento para definição de propostas e tomada de medidas; e
- iv. **Fase da avaliação:** momento de observação, redirecionamento e resgate do conhecimento construído ao longo do processo.

Passemos, então, a esclarecer de forma mais precisa quais serão os participantes desta pesquisa bem como os recursos e os instrumentos para geração de dados a fim de efetuarmos este trabalho de investigação na área de compreensão oral em LE. Durante o processo, todos os participantes e instrumentos estarão seguindo esses quatro momentos acima visando tanto cumprir as premissas e objetivos da pesquisa ação como responder através dela as perguntas de pesquisa deste projeto que apresentaremos posteriormente.

3. Metodologia de Pesquisa

3.1. Os participantes

Os participantes desta pesquisa foram três alunos particulares de nível básico, intermediário e avançado. Seus nomes foram alterados para fins de manter a privacidade e o anonimato de suas pessoas.

- i. **Tatiana** – aluna de nível básico com pouco conhecimento lingüístico do idioma com auto-estima muito baixa em relação à sua capacidade perante à compreensão oral de língua estrangeira.

- ii. **Júlia** – aluna de nível intermediário com conhecimento lingüístico bem razoável mas com dificuldades médias de compreensão oral.

- iii. **João** – aluno de nível avançado com conhecimento lingüístico bastante rico com algumas dificuldades de compreensão oral.

Os três participantes demonstraram seu interesse em relação ao trabalho devido às suas dificuldades em relação à compreensão oral em língua inglesa e em função do desafio de tornar esta pesquisa um canal de desenvolvimento para eles como alunos e usuários do idioma em suas vidas como alunos, profissionais e pessoas no mundo.

Ao longo do processo de execução de todas as sessões, além de todas as entrevistas retrospectivas, eles se demonstraram altamente participativos e motivados colaborando de fato para o sucesso do trabalho. Logo que perceberam que não precisam ficar preocupados em me dar dados que eu esperava e que, na verdade, eu esperava fatos que fossem relevantes para eles, sentiram-se livres e tranquilos para colocar suas opiniões, impressões e críticas. Isto foi fundamental para que os dados se apresentassem de forma tão rica e ampla.

3.2. Objetivos

Nossa meta era observar e identificar as dificuldades dos alunos no tocante aos fenômenos de co-articulação durante a compreensão oral em LE. Buscávamos igualmente investigar quais processos de co-articulação em situação de junção de palavras causam dificuldades na compreensão oral. Finalmente, era nosso objetivo verificar se o ensino desses fenômenos prosódicos típicos da produção oral facilitariam a ou indicariam caminhos para um possível desenvolvimento da compreensão oral.

Para atingirmos esses objetivos descritos acima, estabelecemos duas perguntas de pesquisa que nortearam nosso trabalho investigativo:

- i. Quais são as dificuldades que os alunos enfrentam quando estão trabalhando em uma atividade de compreensão oral? Os processos fonológicos são um destes obstáculos?
- ii. Como é possível desenvolver as capacidades relacionadas à compreensão oral através do ensino desses aspectos prosódicos?

3.3. Instrumentos de coleta de dados

De acordo com Denzin e Lincoln (1998) uma pesquisa qualitativa (neste caso, seguindo o linha da pesquisa-ação) é caracterizada por uma abordagem naturalística ao sujeito. O pesquisador executa sua investigação no ambiente/contexto social natural e interpreta os fenômenos e seus significados para as pessoas. Assim, a coleta de dados deste trabalho se deu em ambiente real, durante aulas de inglês ministradas a esses alunos. As questões das perguntas de pesquisa foram investigadas através dos seguintes instrumentos:

- i. notas de campo;
- ii. entrevistas retrospectivas;
- iii. diário reflexivo.

As notas de campo são anotações de eventos relevantes para a pesquisa que foram posteriormente categorizados conforme capítulo de Análise de Dados e de Resultados. A escolha pelo uso de notas de campo como instrumento de coleta de dados se deu também em função da impossibilidade de filmagem das sessões de coleta ou de observação por parte de outro pesquisador. Também ocorreu em função da necessidade de registro dos eventos ocorridos em sala de aula a fim de auxiliar na reconstituição das sessões. Cavalcanti (1991) menciona a contribuição que podemos extrair das notas de campo também para a construção de diários

"em que o pesquisador-observador procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo no contexto de ensino-aprendizagem".

As entrevistas retrospectivas foram efetuadas em seguida às sessões de coleta de dados a fim de resgatar o número maior possível de detalhes e aspectos da coleta recém realizada. Estas entrevistas foram semi-estruturadas pois o objetivo era manter um rumo pré-definido para os três participantes mantendo a flexibilidade necessária a cada caso. Dependendo das experiências e do conhecimento prévio de cada participante, outros elementos surgiam ao longo das entrevistas. Portanto, esta flexibilidade possibilitou que um maior número de detalhes fossem relatados pelos participantes, o que não seria possível no caso de um questionário fechado ou de uma entrevista totalmente estruturada.

O resultado das notas de campo e das entrevistas com os participantes era registrado em um prazo de 24 horas no diário reflexivo do professor-pesquisador. Celani (1989) afirma que o uso de diários no processo investigativo permite tanto alunos como professores reverem o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um instrumento reflexivo extremamente relevante para a pesquisa qualitativa. Machado (1998) aponta como características dos diários reflexivos a possibilidade de descoberta dos próprios pensamentos, de pesquisa interna e de balanço das próprias ações.

No caso desta pesquisa, o diário reflexivo foi escrito pelo professor-pesquisador a fim de registrar seus pensamentos, suas inquietações e indagações ao longo do processo. Também serve para fins de triangulação de dados uma vez que a aplicação de uma metodologia baseada em diversos instrumentos ajuda ter uma certeza maior de que a sua análise e a sua interpretação estejam o mais próximo possível da

compreensão dos processos e dos elementos pesquisados. A triangulação de dados conforme Stake (1998) permite reduzir as possibilidades de interpretação equivocada pois o emprego de vários procedimentos de coleta e a verificação da recorrência ou incidência de itens em uma observação ou interpretação concorre para este fim.

Cada um dentre dos três participantes realizou um conjunto de 10 sessões a saber:

Sessão 1	Fase exploratória	Sessão 6	Fase de ação
Sessão 2	Fase exploratória	Sessão 7	Fase de ação
Sessão 3	Fase de pesquisa aprofunda	Sessão 8	Fase de ação
Sessão 4	Fase de pesquisa aprofundada	Sessão 9	Fase da avaliação
Sessão 5	Fase de pesquisa aprofundada	Sessão 10	Fase da avaliação

Quadro 1: Programação da Pesquisa ação neste trabalho

- i. As duas primeiras sessões tinham por objetivo observar se as dificuldades causadas por fenômenos de juntura causavam impacto relevante o suficiente nos participantes justificando a continuidade desta pesquisa;
- ii. As três sessões de pesquisa aprofundada visavam provocar discussões e reflexões com o envolvimento do aluno permitindo sua participação e colaboração acerca dos fenômenos gerados pelas juntas como mencionado em i;
- iii. As três sessões seguintes do trabalho buscavam utilizar as discussões anteriores como forma de ação que possibilitassem

desenvolvimento acerca das questões de ensino/aprendizagem de compreensão oral que atingiam tanto o aluno como o professor;

- iv. Finalmente, nas duas últimas sessões, o pesquisador e seus colaboradores avaliaram o trabalho feito e refletiram sobre a continuidade das propostas que deram certo.

3.4. Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos em cada uma das sessões foram seguidos conforme quadro abaixo:

Procedimentos Sessão 1 - 5	Procedimentos Sessão 6 -8	Procedimentos Sessão 9 - 10
1. Aquecimento	1. Aquecimento	1. Aquecimento
2. Atividade pre-tarefa	2. Atividade pre-tarefa	2. Atividade pre-tarefa
3. Tarefa	3. Tarefa	3. Tarefa
4. Feedback da tarefa	4. Feedback da tarefa	4. Feedback da tarefa
5. Compreensão reportada	5. Tomada da Ação (Trabalho com juntas e elisões)	5. Compreensão reportada
6. Entrevista		6. Entrevista

Quadro 2: Procedimentos para as Sessões de Coleta de Dados

Os momentos de aquecimento eram pequenas introduções que tinham como objetivo situar o aluno no contexto do que ia ser ouvido e fazer uma ponte para a atividade pre-tarefa. Esta atividade, por sua vez, teve como função principal incluir em sua execução o vocabulário necessário a fim de limitar o máximo possível as variáveis que poderiam causar dificuldade de compreensão oral. Quando não havia vocabulário relevante para se apresentar, o aquecimento e a atividade pre-tarefa se apresentariam como um só.

Com esses dois momentos, houve o intuito de neutralizar duas variáveis que geralmente causam obstáculos para a compreensão: o desconhecimento contextual e o desconhecimento lexical. Em seguida, tivemos a execução de uma tarefa onde a compreensão de uma fala se fez necessária. Esta tarefa objetivava proporcionar um primeiro contato com o que o falante dizia. Não se caracterizam como tarefas de alta

dificuldade conseqüentemente. É importante ressaltar que utilizamos o termo 'tarefa' neste trabalho no sentido de 'atividade'.

A fase mais longa da coleta se dava na compreensão reportada quando os participantes falavam parte a parte o que compreendiam do texto oral conforme o professor-pesquisador repetia pequenas partes do texto passo-a-passo. Neste momento, muita repetição se fazia necessária pois há um fator de memória implícito que precisou ser respeitado. Da mesma forma, esta fase da coleta demonstrou como sendo uma das mais ricas conforme capítulo de análise de dados.

Podemos exemplificar a compreensão reportada através de um trecho das notas de campo deste momento.

A: Tomoko, where do you live?

T: I live in a small town in Japan, with my three sisters and my mother and father.

A: Are your parents strict?

T: No, they're not. They're quite relaxed. Some of my friends have real problems, though.

A: Do you get on with your parents?

T: Yes, we don't argue very often. My parents are always happy to talk about problems and help me sort them out. I never talk to my parents about boyfriend problems, though. I talk to my friends about things like that.

A: So, when do people start dating in Japan?

T: Usually at about 13 or 14 years old. Teenagers usually go out with two or three other couples, maybe to the cinema.

xxx = não conseguiu compreender

Quadro 2: exemplo da compreensão reportada

No caso do quadro acima, cabe pontuar que as palavras escritas juntas são os momentos onde o pesquisador detectou uma junção de palavras que poderia afetar a compreensão. As palavras em sobre escrito, são momentos onde são enfraquecidos. Enfim, onde há um sublinhado em verde, trata-se de momentos onde a junção de palavras gerou falta de compreensão oral no aluno em questão.

Antes que a sessão acontecesse, o pesquisador ouvia a fala que ia ser apresentada pela gravação e fazia anotações dos pontos de junção que ele percebia como mais evidentes. Na compreensão reportada, o tape script da fala ou diálogo estava com o poder do pesquisador já com os pontos de junção anotados como

'Someof'.

Se o participante conseguisse entender essa parte do enunciado, nada era alterado. Caso contrário, o item era marcado com uma cor diferenciada apontando a ausência de compreensão dessa parte do nível bottom-up como abaixo:

Someof

ou

Parentsare'.

Igualmente importante, temos as entrevistas semi-estruturadas no final de cada sessão (1 – 5 e 9 –10). Nestes períodos, os participantes puderam construir juntamente com o professor-pesquisador uma nova

forma de compreender os elementos que causam dificuldade no processo de compreensão oral em língua estrangeira.

Cabe observar que nas sessões 6, 7 e 8 não houve nem compreensão reportada nem entrevista pois tratava-se das sessões da fase da tomada de ação. Portanto, fizemos trabalhos sugeridos pelo professor-pesquisador e pelos alunos que pudessem nos ajudar a entender de forma mais clara os processos de compreensão oral e as conseqüências de junturas e elisões neste campo .

Assim, preferimos nos ater a notas de campos e registros nos diários reflexivos e permitir que mais considerações ficassem concentradas nas entrevistas das sessões 9 e 10 que correspondem às sessões da fase de avaliação da pesquisa-ação. Para fins de ilustração, apresentamos aqui também um trecho de notas de campo referentes à fase da ação.

Sport today **(to)** means big business for both **players and (zé)** sponsors. Sporting events like the World Cup, which **has a (zá)** TV audience of **(zó)** thirty five billion people, make huge amounts of money. Companies like Coca Cola **and Adidas (dá)** have paid more than \$20 million to **sponsor a (ra) sports event (zê)**. They know that people **all over (lô)** the world will see their **names and (zé) logos at (zé)** the **sports stadiums (s)** and on participants' clothes.

Today, very few **sportsmen are (mé)** truly amateur. Many **top stars (ps)**, both 'amateur' and professional, **make a (cá)** fortune during their sporting careers. In fact, sportsmen say that they need to **earn a (ná)** lot of money because their **careers are (zá)** too short.

xxx = possível juntura detectada pelo participante

Quadro 3: Exemplo de nota de campo na sessão da Fase de ação

Durante as sessões, as notas de campo registradas incluíram tanto um levantamento de quais juntas ou elisões existentes no texto foram captadas pelos participantes quanto eventos de outra ordem desde que interessantes para a pesquisa. As ações que decidimos tomar juntamente com os participantes foram:

- i. Verificar em textos que juntas simples poderiam ocorrer (como no quadro 3);
- ii. Verificar em textos em situações as juntas complexas podem se configurar e como elas são produzidas;
- iii. Verificar em textos fenômenos de enfraquecimento que permitem o surgimento de juntas – sejam elas simples ou complexas.

As análises dos dados junto aos participantes através de “estímulos para reflexão” por parte do par maior (o professor - pesquisador) auxiliou na maior compreensão desses alunos participantes no que diz respeito a sua compreensão oral. Desta forma, a análise interpretativista seguiu a linha colaborativa da pesquisa-ação onde não há sujeitos – há colaboradores que participam na construção de significados e novos conhecimentos.

4. Análise de Dados

Retomando o capítulo de Metodologia, os dados foram coletados a partir de três instrumentos a saber:

- i. notas de campo;
- ii. diários reflexivos do professor-pesquisador;
- iii. entrevistas retrospectivas.

Todos os instrumentos de coleta se demonstraram altamente ricos e trouxeram muitos mais dados do que seria possível dar conta. A fim de organizar os dados proveniente das gravações e das notas de campo das aulas dadas vale a pena olhar para esses dados como eles surgem

nas diversas fases da Pesquisa ação conforme colocada no capítulo de Quadro Teórico desta dissertação.

Na fase de pesquisa exploratória, o que observamos é que apesar do pesquisador estar extremamente ansiosa com depoimentos e dados que apontassem para as juntas, os colaboradores impulsionaram as discussões para a análise calma e pontual das demais dificuldades relacionadas à compreensão oral. Isto gerou no pesquisador, um movimento de diminuição de suas expectativas e passou-se a se observar com mais atenção como as demais dificuldades se comportavam.

É extremamente importante pontuar que, neste momento, o pesquisador passou a ficar bastante atento no sentido do que os dados apontariam. Eventualmente, sua expectativa acerca da magnitude dos processos co-articulatórios no âmbito das dificuldades de compreensão oral não justificaria dar continuidade à pesquisa. Talvez, dados apontassem para a não relevância desse aspecto. Então, seria preciso refazer as perguntas de pesquisa e reiniciar a pesquisa-ação com um novo enfoque.

Via de regra, observamos que, na fase de pesquisa exploratória, os dados apontavam para dificuldades diversas, mas as dificuldades provenientes das juntas sempre surgiam tanto nas notas de campo como nas entrevistas retrospectivas o que acabava sendo corroborado pelas reflexões que se seguiam no diário reflexivo do professor-pesquisador.

No caso das notas de campo, esses dados se materializaram nos diversos momentos de junta que eram marcados no texto antes do

participante passar pela compreensão reportada (conforme capítulo de metodologia). Em diversos desses momentos, a junção de fato gerava um aumento da dificuldade para o aluno. Vejamos um exemplo da aluna Júlia:

If you want to look cool, wear T-shirts with American cartoon characters

1

2

3

4

like the Simpsons. They're really in the moment.

5

6

1 = compreendeu

2 = compreendeu

3 = não compreendeu

4 = não compreendeu

5 = compreendeu apenas a palavra 'Simpsons'

6 = não compreendeu

Portanto, apesar de que, nesta fase, os participantes ainda estavam muito pautados em suas crenças acerca das dificuldades provindas apenas da rapidez e do sotaque, os pontos de junções marcadas geravam dificuldades recorrentes.

Já na fase de pesquisa aprofundada, os participantes já começavam a perceber que alguns falantes não tinham uma taxa de elocução tão rápida e as dificuldades aconteciam independente também de sotaque familiar ou não familiar. Isso veio ao encontro das expectativas do pesquisador que buscava investigar as junções mais profundamente. Contudo, o mais importante é que, neste ponto, os participantes estavam consideravelmente envolvidos nessa discussão.

Os procedimentos metodológicos haviam se mantido, mas os dados coletados já podiam ser analisados do ponto de vista de uma discussão mais centrada na questão das junturas e como poderíamos entendê-las. Assim, colaboradores e professor-pesquisador discutiam as diferenças entre formas diversas de junturas. Discutimos como as junturas mais longas acabavam trazendo uma dificuldade maior em relação a junturas que uniam sonoramente menos palavras.

Um fator interessante de se colocar é que houve um conjunto de dados que surgiram nesta fase que foram posteriormente desprezados. Trata-se dos dados referentes aos enfraquecimentos de palavras que não se apresentavam em situação de junтура. Muito se discutiu sobre esta situação como no caso de

“They’re really in at the moment”

para o [t] final em ‘moment’. Não há uma junтура esta e outra palavra visto que ‘moment’ é seguido de pausa na fala corrente. Eliminamos este aspecto em função do recorte de dados precisar afunilar-se visando focar os dados que respondessem as perguntas de pesquisa propostas no capítulo de Metodologia.

Desta forma, o que analisamos foi a recorrência das junturas como ponto de dificuldade. Logicamente, para o participante de nível mais avançado, a recorrência era menor. Contudo, ela ainda era apontada pelo próprio participante como um ponto causador de obstáculo para a sua compreensão oral.

As entrevistas retrospectivas, conforme mencionamos no caso acima, e as reflexões do diário do professor-pesquisador contribuíram para

triangulação de dados nesta análise. As junturas se caracterizavam como dificuldades não apenas pela falta de compreensão apontada na compreensão reportada, mas também pelo pesquisador em suas considerações retrospectivas e pelos depoimentos dos participantes.

A fase da ação foi bastante interessante no sentido de que os participantes foram ajudando o professor-pesquisador a construir uma proposta do ensino dessas junturas. O exemplo encontrado no capítulo de Metodologia demonstra essa construção (ver quadro 3). O texto era lido e ambos participante e professor passavam a discutir pontos de possível junção e como os sons poderiam se colar. É o caso de:

i. 'sports event';

(zê)

ii. 'get an exotic';

(ra) (né)

iii. 'keep it in';

(pi) (ri)

iv. 'like insects and worms'

(ki) (zé) (nwo)

Logicamente, estes dados aparecem de forma imprecisa por razões didáticas. Retomando o quadro teórico, vemos que nosso posicionamento é de que para 'sports event' o som [s] não é simplesmente substituído pelo som [z]. O que ocorre é um aumento da sonoridade na produção desse som em função da sonoridade existente na vogal que segue – neste caso, o som [e] de 'event'.

Contudo, para fins didáticos, participantes e professor pesquisador optaram por esta forma de configuração que mexe com o dado, mas não com a forma pela qual este é analisado uma vez que sempre remetemos ao posicionamento teórico que respalda a análise.

A construção dos resultados deste trabalho depende diretamente da fase de avaliação que encerrou a coleta de dados quando voltamos para a execução de atividades de compreensão oral. Neste ponto, diferentemente dos demais, as entrevistas retrospectivas tiveram uma relevância maior se comparada a outras fases da pesquisa ação. Trata-se da mensuração do sucesso do trabalho. Portanto, é natural que o depoimento do participante tenha um ganho maior em termos de relevância.

O acerto e o erro que pudessem ocorrer nessas duas sessões perderam sua importância. O que importava, na verdade, era avaliar o quanto se aprendeu ao longo desse processo que havia começado há 8 semanas atrás e que tanto havia modificado a visão que participantes e pesquisador possuíam em relação à compreensão oral.

5. Resultados

5.1. As dificuldades em compreensão oral

Nesta parte deste capítulo, retomamos a primeira pergunta de pesquisa deste trabalho que busca investigar algumas das causas para as dificuldades na compreensão oral. Realizamos 5 sessões com os participantes a fim de verificar de que forma e com que recorrência estes obstáculos surgiam para os participantes. Essas sessões foram divididas em duas etapas: a primeira, fase exploratória; e a segunda, fase de pesquisa aprofundada.

Como mencionamos no capítulo de metodologia de pesquisa, a fase exploratória tinha por objetivo estabelecer um primeiro contato entre

participantes e professor-pesquisador no âmbito deste trabalho, preparar os participantes para colaborarem de forma efetiva durante as sessões, e, igualmente, observar se as primeiras reflexões entre pesquisador e participantes nos levariam à discussão acerca de questões fonéticas como no caso das juntas. Nunan (1992) aponta para a importância do caráter colaborativo para a consecução de uma pesquisa ação. Sem a fase exploratória, dificilmente seria possível preparar os participantes para que, de fato, efetuassem essa contribuição.

Obviamente, é preciso haver muita clareza no sentido de que o pesquisador estava consciente de que estaria influenciando a discussão com estes participantes uma vez que todas suas perguntas e questionamentos acabariam por direcionar o olhar deles. Contudo, este professor-pesquisador estava pautado também em dados preliminares extraídos de um projeto piloto além de estar preparado e aberto para a chegada de novos dados que o levassem a trilhar novos caminhos nesta coleta de dados. Isto seria válido mesmo se o guiassem para outras discussões e investigações fora do campo das juntas ou, até mesmo, além das próprias pistas sonoras.

O que ficou muito claro ao longo da fase exploratória é o alto grau de confusão estabelecido pelos participantes no sentido de definir os motivos pelos quais eles tinham dificuldades na compreensão oral. Foram encontrados diversos mitos cuja origem é difícil de se determinar. Podem ter surgido a partir de comentários de professores ao longo dos processos de ensino/aprendizagem pelos quais esses participantes vivenciaram. Podem ter aparecido igualmente fruto de um senso comum cristalizado entre a comunidade de aprendizes de língua estrangeira que acaba por super dimensionar uma razão de dificuldade em compreensão oral em detrimento de outras.

Via de regra, o que foi observado é que na fase exploratória da coleta de dados os participantes atribuíam suas dificuldades aos fatores sotaque não familiar e rapidez. Os dados mostram que, em muitos momentos onde havia uma alteração fonética em um conjunto de palavras, o participante atribuía estas alterações ao sotaque do falante. Laver (1994) trata de questões de sotaques não familiares e dificuldades de decodificação que eles podem gerar. Parece ser compreensível que, para os participantes, as dificuldades de compreensão, que são geradas por conta de processos de co-articulação, pareçam ter acontecido, na realidade, devido a um sotaque não familiar a eles.

No conjunto da fala e no caso de enunciados mais longos, a questão da rapidez aparecia muito ressaltada pelos participantes. Colocamos no capítulo de quadro teórico que, de fato, a fala corrida, é uma das grandes causas para o surgimento de processos de co-articulação em posição de juntura. Contudo, o que era notado pelo pesquisador é que algumas falas de nativos utilizadas nas sessões como fonte para a atividade de compreensão oral poderiam possuir uma taxa de elocução rápida e não ser considerado como um nativo que fala rápido. Outros falantes, por outro lado, até possuíam uma taxa de elocução média e eram igualmente considerados rápidos na sua fala do ponto de vista dos participantes.

O que os dados mostram é que os participantes identificavam uma fala como 'rápida' nos casos de falas com muitas juntas co-articuladas e não necessariamente quando uma fala era rápida ou lenta. Isto demonstra que havia uma falta de clareza por parte dos participantes no que dizia respeito a essas falas. Para o professor-pesquisador este dado foi fundamental a fim de perceber que seria preciso discutir essas

questões com seus participantes a fim de re-elaborarem suas crenças e a forma como tais processos poderiam ser trabalhados ao longo da experiência de ensino aprendizagem.

Havia dois grandes desafios a se enfrentar:

- i. buscar um entendimento maior acerca da magnitude da rapidez e do sotaque não familiar nos processos de compreensão oral;
- ii. investigar outros fatores que também influenciam estas dificuldades do nível bottom-up.

A fim de se verificar a relevância da rapidez e do sotaque não familiar era preciso justamente investigar outros fatores para se mensurar estes elementos que causam dificuldade para a compreensão oral. No começo, os depoimentos eram como segue abaixo:

T: É que assim no todo... eles falam muito rápido mesmo. (fase exploratória)

T: Ah, com certeza. O sotaque deles foi uma das coisas que mais me atrapalhou. Acho que é o Britânico... (fase exploratória)

T: Isso. Aqui pelo menos apesar do sotaque deu pra entender. (fase de pesquisa aprofundada)

J: É engraçado que apesar do sotaque britânico dele, ele me pareceu mais familiar... (fase de pesquisa aprofundada)

JU: Não sei. Acho que a cadência da fala dela... É diferente... Eles usam o sotaque... A pronúncia dela é estranha. Esse 'into' eu não consegui entender.

JU: ...eles falam muito rápido mesmo

T= Tatiana J=João JU=Julia

Este primeiro movimento no sentido de se encontrar outras causas já possibilitou um entendimento maior dos processo pelos quais os participantes estavam passando. Ajudou igualmente a mensurar de forma aproximada a magnitude dos obstáculos. Este levantamento se deu em duas fases: na primeira (fase exploratória), apenas levantamos outros aspectos além da rapidez e do sotaque na segunda (fase de pesquisa aprofundada), passamos a olhar para esses elementos do ponto de vista de seus padrões de ocorrência e recorrência.

Em termos de ocorrência o que se notou foi que eles se sobrepunham. Em outras palavras, a dificuldade para a compreensão oral era super dimensionado quando havia uma concomitância de obstáculos como segue abaixo:

- i. rapidez + junturas;
- ii. juntura + sotaque não familiar;
- iii. rapidez + sotaque não familiar;

- iv. desconhecimento lexical + rapidez;
- v. desconhecimento lexical + juntura;
- vi. desconhecimento contextual + junturas + rapidez;
- vii. e assim sucessivamente.

Isso demonstra que os processos começaram a ficar mais claros na fase de pesquisa aprofundada, pois já se observa outros elementos além dos dois obstáculos iniciais e, igualmente, percebe-se o efeito desses elementos no todo da fala. Dessa forma, participantes passam a dar depoimentos em suas entrevistas retrospectivas onde mencionam que não se trata apenas da rapidez, por exemplo, e sim porque além da fala possuir uma taxa de elocução rápida, ele (participante) também desconhece o contexto. Assim, as pistas do nível top-down acabam por não colaborar para a construção da compreensão da fala.

Já no caso das recorrências, o que os dados mostram é que, para as atividades trabalhadas nessas sessões, as estruturas co-articuladas em situação de juntura acabavam acontecendo com uma frequência alta até mesmo se comparada a outros fenômenos. O sotaque passou a surgir com muito menos frequência do que os participantes esperariam anteriormente.

Nosso intuito não é fazer uma análise comparativa da recorrência desses obstáculos. Busca-se, na verdade, perceber até que ponto as junturas – que são nosso objeto de investigação – possuíam uma recorrência relevante frente aos demais. Nestas 5 primeiras sessões, os participantes apontavam de forma muito constante que as palavras pareciam estar ‘coladas’ e que aparentemente partes das palavras tinham sumido e se ‘juntado’ a uma outra palavra em posição posterior

ou anterior. Vale observar as seguintes contribuições que surgiram na fase de pesquisa aprofundada:

T: Também têm o are adults. Apesar de eu entender a palavra adults, eu não consegui escutar porque juntou com o are adults. Forma uma palavra esquisita. Aí ao invés de parecer duas palavras, parecia uma só.

P: Foi o que eu imaginei. Eu queria perguntar só mais uma coisa. O they know how to dress. Você me falou que ele falava I no lugar do they. Vamos ouvir de novo. Me diz se realmente parece [ai]. (toca) E aí, parece [ai]?

T: Parece [ai]

P: O que você acha que aconteceu com o they?

T: Não faço nem idéia!

P: Quais são os sons que a gente tem aí?

T: hummm... Sumiu o th!!!

P: Sumiu o th!!!

T: Ele falou [ei] know how. Então, parece I know how.

J: Sim, esse 'look a'...

P: O que acontece com o [ka]?

J: Ele engole.

P: Ele apaga.

J: É.

J: Com certeza. Se tem rapidez, palavras novas, e se eu não tiver o contexto fica muito complicado. As juntas são um fator agravante dentro de uma conversa quando outras dificuldades estão lá.

T: Então o problema é rapidez mais juntas?

T= Tatiana J=João JU=Julia P=Pesquisadora

5.2. Junturas Simples e Complexas

Graças à observação da recorrência com que as junturas acabavam por se demonstrarem como obstáculo para a compreensão, fomos intensificando as discussões acerca deste processo co-articulatório. É importante lembrar que as junturas podem ser internas ou externas e que, para fins desta pesquisa, nos detemos nas junturas externas. Contudo, uma nova classificação para as junturas surgiu a partir das discussões com os participantes.

Trata-se da classificação das junturas analisadas pelos professor-pesquisador e seus alunos que foram denominadas:

- i. Junturas simples e
- ii. Junturas complexas.

As junturas em simples eram aquelas estabelecidas entre duas palavras como no caso de:

'like it'

e as complexas eram aquelas junturas que ocorriam no caso de mais de duas palavras como em:

'like it all'

Essa classificação não foi elaborada por pesquisador algum. Apenas surgiu no escopo desta pesquisa para fins didáticos e na forma de

contribuição dos participantes nas discussões e nas entrevistas retrospectivas. O benefício de se usar esse tipo de classificação é que ele nos auxiliou a investigar de que forma a questão acentual se relaciona com esses processos fonológicos como abordaremos em seguida (5.4).

O que foi observado na época, igualmente, é que tanto as junturas simples quanto as junturas complexas tinham características diversas como abaixo:

Junturas simples:

- i. consoante + mesma consoante (got to);
- ii. consoante + vogal (has a);
- iii. consoante + consoante (with her).

Junturas complexas:

- i. junturas entre três palavras (like it all);
- ii. junturas entre quatro ou mais palavras (because I'm a boy).

De acordo com o depoimento dos participantes, as junturas complexas pareciam causar um impacto maior para a compreensão oral se comparado às junturas simples. Eles acabam por perder mais informações do nível bottom-up tornando o preenchimento destas lacunas pelas pistas do nível top-down mais inacessível. Rost (1994) enfatiza a importância deste movimento duplo para o bom sucesso da compreensão oral em língua estrangeira. Caso um dos níveis, seja o top-down ou o bottom-up, esteja falho além de um determinado limite, o outro nível não consegue dar conta da compreensão. Nas entrevistas

retrospectivas da fase de pesquisa exploratória, tivemos contato com as seguintes contribuições:

J: Essa não faz nenhuma junção. É muito clara. Ela fala quase que palavra por palavra. Mas, ela fala rápido!

J: Não sei. Parece que às vezes elas não falam direito. Não pronunciam tudo que tem que pronunciar, comem tudo e aí a gente não entende nada.

JU: Ele come o fim de uma palavra, come o início de outra e vira uma coisa doida!

I: Onde fica o maior problema?

J: Fica quando tem mais de duas palavras juntas e aí parece ser uma palavra nova que eu não conheço.

T= Tatiana J=João JU=Julia P=Pesquisadora

5.3. Elisões ou Enfraquecimentos?

Na fase de pesquisa aprofundada, houve um outro elemento considerado pelos participantes como parte integrante das juntas. Trata-se dos enfraquecimentos. Nas discussões entre professor-pesquisador e participantes, os enfraquecimentos eram chamados por dois nomes diversos: elisões, desaparecimentos, enfraquecimentos, etc.

Para os participantes, alguns sons literalmente sumiam da seqüência fonética pois a pista acústica não era de forma alguma identificada por eles nem mesmo como um resquício de som. Assim, durante as sessões de coleta de dados, o termo 'elisão' acabou sendo usado para os momentos onde os sons não eram auditivamente captados pelos participantes e o termo 'enfraquecimento' quando sua percepção indicava a presença de algum traço, mas que, em função da fraqueza do sinal sonoro, não permitia sua decodificação.

Crystal (1985) define 'elisão' como a omissão de sons no discurso corrido: sejam eles consoantes, vogais, sílabas inteiras ou palavras funcionais. Contudo, a posterior, já na fase de análise de dados, tomamos a decisão de se utilizar apenas o termo 'enfraquecimento'; pois, do ponto de vista articulatório (Laver, 1994), mesmo quando um som não é perceptível auditivamente, ele é sempre articulado.

Nesse âmbito, houve um impacto muito forte para os participantes pois o enfraquecimento chamou muito a atenção deles no tocante à sua própria produção e no que afeta a compreensão de suas dificuldades em compreensão oral. Ilustraremos tal fato com dois exemplos:

Has a [hæza]

With her [wiθər]

Pareceu bastante claro para os participantes existiam junturas com características como 'has a', provavelmente, pelo fato de poder se estabelecer um paralelo forte entre a pista sonora e suas palavras. Já no caso de 'with her', o que foi observado foi um enfraquecimento do som [r] da palavra 'her'.

Para os participantes, este tipo de produção da palavra 'her' não poderia acontecer. Sua expectativa seria de sempre ouvir o som [r] do início desta palavra. Uma vez que o som em questão é inaudível para esses alunos, a dificuldade de compreensão se estabelece e eles se sentem cegos no que diz respeito às razões deste obstáculo, levando-os a conclusões imprecisas como no caso do sotaque e da rapidez discutidas anteriormente. Nossos colaboradores mencionaram:

J: É complicado porque quando eles juntam uma palavra na outra você não consegue entender porque eles comem coisas também pra conseguir juntar e aí fica difícil saber onde as palavras acabam.

J: Ele fala alguma coisa, mas é uma vogal só. Ele não fala 'are' todo.

p: Quando dá mais problema?

JÚ: Quando ele fala só o fim ou o início da palavra.

J: Aqui no 'much better' parece 'watch better'.

P: Por que deu a confusão.

J: Eu só escuto direito o /s/

T= Tatiana J=João JU=Julia P=Pesquisadora

5.4. Questões de acento

Já na fase de análise de dados, de acordo com a leitura de Laver (1995) acerca dos fenômenos de co-articulação, percebemos que havia outro fator muito relevante para as situações de junturas – o acento. O acento ocorre em diversos contextos no âmbito fonético geral.

De acordo com Roca (1999), os processos de acentuação ocorrem em três níveis:

- i. o nível da palavra;
- ii. o nível do segmento;
- iii. o nível suprasegmental.

No caso das junturas, verificamos haver uma recolocação acentual. Palavras que possuem acentos próprios podem passar a ser produzidas com apenas um acento no caso de junturas em fronteiras de palavras. É o caso de:

'like it'

Separadamente, cada uma das palavras teria seu acento próprio – 'like' teria um acento e 'it', outro. Contudo, em situação de co-articulação em função da junção entre ambas, elas passam a figurar com um acento apenas. É como se o 'it' perdesse seu acento.

Dessa forma, é possível dizer o aluno tende a perceber esse grupo de duas palavras como se fosse uma palavra apenas. Isso poderia gerar uma dificuldade maior para a compreensão oral. Os dados mostram que

as junturas complexas causaram maior dificuldades aos alunos. No caso deste tipo de juntura, o número de acentos é maior do que no caso das simples uma vez que há mais acentos envolvidos nessa re-elaboração acentual.

Parece que a dificuldade aumenta nesse caso pois o aluno não consegue prever quantas palavras estão envolvidas em uma determinada seqüência fonética. Conseqüentemente, não consegue desmembrar esse conjunto de sons em suas palavras constituintes principalmente quando as pistas contextuais não ajudam o suficiente ou simplesmente não ajudam.

Assim, observamos a questão do concomitância de obstáculos novamente como fator relevante nas dificuldades de compreensão oral. Segmentos compostos de junturas complexas, com um número considerável de enfraquecimentos, com modificações acentuais e sem apoio suficiente das pistas contextuais pareceram ser o ponto mais crítico para os participantes. O que foi notado, logicamente, é que os participantes precisam desenvolver a habilidade de lidar com a complexidade desses fenômenos. Retomamos aqui o que Rost (1990) chama esta habilidade de 'sensitividade fonológica' que permite que o ouvinte consiga usar as pistas fonéticas para reconstituir um número de palavras de uma fala suficientes para atingir a compreensão do contexto.

O desafio para o professor de língua estrangeira é criar território para o desenvolvimento dessa sensibilidade fonológica utilizando o ensino – e não a mera exposição contínua a fala de nativos – como instrumento. Em relação a esta questão podemos mencionar o ensino da

compreensão oral por meio do desenvolvimento de estratégias de compreensão (Nunan, 1994) ou através do ensino reflexivo. Assim, depois de termos discutido os dados visando responder a primeira pergunta de pesquisa sobre as dificuldades para a compreensão oral, passemos agora para a segunda pergunta que relaciona-se justamente com o ensino da compreensão oral.

Retomando o capítulo de metodologia de pesquisa, a segunda pergunta questionava como seria possível desenvolver as capacidades relacionadas à compreensão oral através do ensino desses aspectos prosódicos. A fim de discutirmos os dados que coletamos neste âmbito, passaremos a uma observação mais próxima da figura do professor pesquisador.

5.5. A Reflexão Crítica do Pesquisador

A pesquisa ação, conforme desenvolvido no capítulo de metodologia, se caracteriza como uma pesquisa de fundo intervencionista por natureza. Em outras palavras, busca-se transformar uma ação, uma prática. Em nosso caso, falamos da mudança da atuação do professor-pesquisador no seu dia a dia de sala de aula.

Levando esse fator em consideração, passo a tratar das ações a partir deste momento do ponto de vista da primeira pessoa do singular. Falo em primeira pessoa por tratar agora de processos intervencionistas que passei e como a pesquisa-ação mudou minhas perspectivas acerca do ensino da compreensão oral e conseqüentemente acerca da minha prática em sala de aula.

Rogerson e Gilbert (1990) apontam para os elementos fonéticos pertinentes à fala corrida como um dos pontos de dificuldade para a compreensão oral. Contudo, não abandonam as atividades tradicionais usadas para a compreensão oral. Não é sugerido nenhum tipo de trabalho que ajude o aluno a perceber como a fala corrida é estruturada e como ela afeta a compreensão.

Acho que é justamente a busca por uma proposta nesse sentido que ficou embutida e me provocando ao longo de toda a pesquisa conforme exemplos de meu diário reflexivo:

"Meu objetivo não é dar um curso de compreensão oral, mas sim descobrir as causas de dificuldade de compreensão oral e verificar se o

ensino de fenômenos prosódicos como as juncturas pode ajudar aprendizes a ter uma compreensão oral mais eficiente”.

Curiosamente, apesar de dizer que meu objetivo não era dar um curso de compreensão oral, digo também querer verificar se o ensino de fenômenos prosódicos pode ajudar no ensino. Parece que eu me contradigo. Em outro momento, apresento de novo esta vontade de criar uma proposta de trabalho para o ensino de compreensão oral quando estou refletindo acerca do depoimento de um dos participantes:

“Ele (participante) coloca como uma aprendizagem inconsciente, que você aprende de ouvido. Ele fala até que você vai ouvindo, entendendo e começa, pouco a pouco, a imitar e depois... pronto! Começa a ficar mais fácil de entender!!

Como pode ser? Dá para aprender assim tão bem sem ensino?”

Essa habilidade de aprender sem ensino parece mais pertinente para o conhecido sempre como “bom aluno” ou o “good language learner”. Rubin (1975) trata da questão do bom aluno enquanto indivíduo que aprende de forma mais independente do que o aluno regular representado pela grande maioria da população de estudantes. Esse aluno, porém, é a exceção. Ele pode nos ensinar a ensinar por nos mostrar o que temos que ajudar o aluno regular a fazer. Assim, concluímos que, para a maioria dos casos, o ensino precisa acontecer.

Concordando com o que coloca Moita Lopes (1992) quando questiona o syllabus no ensino de leitura para alunos de inglês como segunda língua, penso ser importante repensar o forma como alguns livros didáticos e alguns cursos de idiomas tratam o ensino dessa habilidade. Neste sentido, passei a questionar ao longo do meu processo reflexivo o

papel do bom ensino de pronúncia como alavanca para o ensino da compreensão oral. Vale citar o seguinte exemplo também retirado de meu diário reflexivo:

"Mas quando há juntas complexas e enfraquecimentos em início de palavra são quase inacessíveis para ela. Ela coloca novamente a necessidade a ter sido anteriormente ensinada a falar assim por que ela não fala inglês deste jeito. Ela está brava pois fala de soquinho. Será que se ela tivesse sido ensinada a ter uma pronúncia melhor, ela não entenderia melhor o que os nativos falam?"

É extremamente importante mencionar que não busco neste trabalho travar a discussão se a compreensão é afetada pela produção ou vice versa. Contudo, em muitos depoimentos eu verificava que havia uma relação entre ambos.

A crença que coloca a rapidez isoladamente como causa de falta de compreensão parecia ficar cada vez mais questionada. Derwing e Munro (2001) demonstram em suas pesquisas que nem todo aumento na taxa de elocução causa aumento na dificuldade de compreensão oral. Em minhas reflexões verifiquei dados parecidos.

"O que ela achou curioso foi que o falante 3 fala muito rápido. Porém, mesmo assim ela conseguiu entender tudo ou quase tudo. A aluno ficou intrigada com isto que acabou gerando para ela uma reconstrução de suas próprias crenças. Não estou dizendo que a taxa de elocução não cause dificuldades, mas será a principal? Acho que não exatamente e agora a Júlia concorda comigo."

A posteriori, reconheci que o grande ponto quando se fala em taxa de elocução é que ela cria um ambiente fonético mais propício para o surgimento de co-articulações como nos casos das juntas. Hardcastle e Laver (1997) apontam para o surgimento de dificuldades na inteligibilidade na compreensão oral em virtude da taxa de elocução presente na fala corrida causada por um aumento inevitável na quantidade de fenômenos de co-articulação.

O grande desafio para mim era tentar entender melhor porque os participantes apresentavam dificuldades no que diz respeito à reconstrução das palavras da fala ouvida conforme mais este segmento do meu diário reflexivo:

"O interessante é notar que a Tatiana ouve os sons produzidos com perfeição: A dificuldade que ela tem está em distinguir as palavras usadas. Quando há problemas de compreensão, ela não sabe se o problema é uma palavra nova que ela não conhece ou se é um grupo de palavras 'coladas'."

Como ajudar uma aluna como a Tatiana a perceber que

"Keep it in"

[kipirin]

é falado com apenas um acento e não mais três acentos isolados – um para cada palavra? É possível acreditar que com o tempo ela vai naturalmente adquirir a sensibilidade fonética necessária para inconscientemente perceber um fenômeno como esse? Será que não cabe ao ensino encurtar este caminho? Coloco, novamente, meus desabafos do diário:

"Isto tudo colaboraria para minha teoria de que este conhecimento lingüístico deveria ser trabalhado desde o início de um curso de inglês a fim de ir se apurando e se lapidando conforme os alunos vão migrando para estágios pré-intermediário, intermediário e avançado.

O ensino da pronúncia entraria forte aí e o papel do professor seria chamar a atenção dos alunos acerca desses fenômenos da pronúncia na compreensão oral.

É complicado pensar nisto uma vez que o ensino de pronúncia hoje em dia se dá apenas como um apêndice na maioria dos livros didáticos no final de cada unidade"

5.6. Caminhos para o desenvolvimento

Acredito ter sido ingênua em dois aspectos quando iniciei esta pesquisa: pensei que meus dados mostrariam que o trabalho com as juntas melhoraria a qualidade da compreensão oral de meus alunos-participantes e acreditei que conseguiria fazer uma proposta de um trabalho diferenciado para o ensino de estratégias de compreensão oral em nível bottom-up.

A pesquisa-ação me mostrou que precisaria de mais tempo, de muito mais sessões para poder afirmar que o contato com esse conhecimento lingüístico melhoraria a compreensão oral de meus alunos. Não posso afirmar. Contudo penso ser possível dizer que houve um ganho qualitativo na reflexão dos alunos acerca de seus próprios processos de aprendizagem do inglês. Comparemos depoimentos deles ao longo das sessões desta pesquisa-ação.

Fase Exploratória:

"As dificuldades acontecem porque os nativos falam 'enrolado', falam 'muito rápido' ou têm 'um sotaque horrível'. O problema é que EU não consigo entender, acho que não levo jeito. Preciso ouvir mais música."

Podemos observar por esse depoimento que há uma confusão muito grande para esse participante – uma falta de clareza sobre o que está envolvendo a compreensão oral. Essa fala do participante mostra uma crença muito comum entre alunos de que só os nativos da LE têm uma fala caótica. Ora, a fala humana é, de certo ponto de vista, caótica pois é cheia de variações, gradiências sonoras, modificações, etc. Contudo, esse alunos percebem esse caos como algo relacionado apenas a fala de

nativos da língua estrangeira, como se o mesmo não ocorresse na sua própria fala.

Exemplificamos esse conceito de caos em diversos dados como no caso de

'Try it on'

Em meu diário reflexivo eu comento a impressão de caos que a participante Tatiana teve com esse segmento:

"Ela colocou que seria muito difícil perceber o 'try it on' como três palavras separadas. Como fazer neste caso?"

O que se acrescenta a este sentimento de incapacidade frente ao caos da fala, temos elementos do campo afetivo envolvidos também. Ela fala como se a culpa da não compreensão fosse um problema dela cristalizando sua auto-representação de má aluna no que diz respeito à compreensão oral. Ehrman (1996) fala de questões das dificuldades que alunos têm na língua estrangeira e o relacionamento destas dificuldades com motivação, afetividade e, acrescentamos, com a construção de sua identidade de bom ou mau alunos de inglês.

Há um artigo muito interessante que aponta a importância da motivação para que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira aconteça de forma satisfatória (Spolsky, 2000). No caso da compreensão oral, percebemos que o caráter motivacional como colocado por Spolsky ganha uma amplitude ainda maior. Isso ocorre em função das características inerentes à essa habilidade: necessidade de responsividade quase imediata, relação com a comunicação oral, etc.

Outro ponto interessante dessa fala veio ao encontro do debate entre aquisição e ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O participante fala de 'preciso ouvir mais música' como se a mera exposição à fala fosse desenvolver a compreensão oral sem muito auxílio do ensino. Bruner (1996) aponta para a importância de se aprender como aprender. Sem essa conscientização sobre os processos de ensino/aprendizagem fica muito difícil transferir o que é aprendido para outras situações e para outros contextos. Todavia, verificamos que essa conscientização não estava, nesse ponto, ao alcance dos participantes.

Fase de Pesquisa Aprofundada:

"Os nativos 'colam', 'juntam' tudo o que falam. Por que eles falam assim? É só para dificultar?"

Nesse momento da pesquisa, observamos que já há uma melhor compreensão dos processos envolvidos na compreensão oral. Contudo, ainda vemos que essa compreensão é parcial pois o participante atribui a 'colagem' entre palavras como um obstáculo criado pelos nativos para dificultar o trabalho dos não-nativos. Porém, o mérito desse momento é o crescimento da reflexão de todos os envolvidos na pesquisa conforme diário reflexivo:

"A Júlia já percebe este fenômeno (junturas) e também consegue determinar quando um texto oral tem muitas junturas ou não. Ela também já consegue detectar quando há muitos apagamentos. Em resumo, os aspectos prosódicos da língua que nunca tinham sido considerados pela Júlia, hoje são colocados como um aspecto importante para a compreensão oral."

Fase da ação

Nesta fase, seria importante ressaltar o seguinte depoimento de um dos participantes:

"Também falamos assim em Português. É natural. O que a gente precisa era ter aprendido que a língua acontece assim. Eu, quando falo, fico falando de 'soquinho' e não sabia porque. Eu achava que tinha que falar palavra por palavra porque assim era falar bem. Se eu não aprendi a falar 'juntando' as palavras, como é que vou entender quando um nativo fala assim?"

Esse período foi extremamente interessante porque se caracterizou por um momento de desagrado com os cursos de inglês pelos quais os participantes tinham um dia passado. Eles sentiram, de forma unânime, um grande desapontamento com o fato de não terem tido contato com esse tipo de conhecimento em todos os anos em que estudaram inglês. Houve um sentimento de questionamento acerca do que é ensinado e do que não é ensinado nos cursos.

De forma geral, perceberam que se questões pertinentes à pronúncia tivessem sido apresentadas à eles, eles teriam hoje uma produção oral mais natural e, além disso, poderiam usufruir de seus reflexos na compreensão oral. Silva (1999) aponta para as diversas discussões acerca de currículo – o que deve ser ensinado e quando deve ser ensinado. Por que fenômenos prosódicos como os que temos apresentado neste trabalho tendem a ficar de fora da sala de aula de língua inglesa?

Fase da Avaliação

"O que eu preciso aprender é, quando ouvir algo que não consigo entender, tentar 'quebrar' essas palavras lembrando que, às vezes, alguns sons somem. Ainda não consigo fazer isto, mas hoje sei que não é uma questão que EU não consigo. Hoje, entendo melhor o porquê das minhas dificuldades e me sinto melhor em relação à isto."

Retomando o que mencionamos no início desta seção, não conseguimos neste trabalho comprovar que colocar o aluno em contato com os conhecimentos lingüísticos que temos tratado pode melhorar a qualidade da sua compreensão oral. Também não conseguimos fazer uma proposta sistemática de como integrar o ensino de pronúncia ao ensino da compreensão oral em nível bottom-up.

Todavia, temos certeza de que é possível dizer que há um horizonte a ser melhor investigado e que esta curta pesquisa-ação já teve reflexos para os alunos-participantes no sentido de terem uma nova concepção de suas dificuldades reais. Aponta também para possíveis caminhos de reconstrução de práticas de sala de aula e para a reconstrução da identidade dos alunos. Então, encerro com um último trecho do meu diário reflexivo:

"O mais positivo para mim é a Tatiana ter dito que aprendeu com a pesquisa. Isto vem ao encontro dos objetivos da pesquisa-ação. Afinal de contas, este é um dos pontos mais relevantes para o meu trabalho: que os participantes tirassem proveito desta pesquisa.

O que ocorre para a Tatiana hoje é um sentimento de "sei onde minhas dificuldades estão" que substitui um sentimento de "é minha culpa não entender o que eles falam- o problema sou eu". Só a troca deste

sentimento pelo outro já me faz pensar que esta pesquisa valeu a pena!"

6. Discussão dos Resultados

Não é apenas Nunan que considera a compreensão oral a habilidade Cinderela – aquela que não é tão enfocada e ainda tão importante para o ensino de uma língua estrangeira. Oxford (1992) também aponta para a falta de importância dada ao desenvolvimento da compreensão oral no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Ela considera que a importância da compreensão oral provém do fato de que se trata de uma habilidade complexa, relacionada à resolução de problemas e intimamente relacionada com a comunicação diária.

Portanto, não falamos de uma habilidade isolada, mas de uma habilidade que se relaciona com as demais – principalmente com a produção oral. Mesmo quando se trata de um uso isolado da

compreensão oral como no caso de ouvir rádio, assistir televisão ou uma palestra, a compreensão oral está intimamente ligada com regras de comunicação. Os ouvintes interpretam o que ouvem baseados em seu conhecimento sócio histórico cultural do mundo.

Apesar dessa evidente importância apontada acima e igualmente apontada no capítulo de justificativa deste trabalho, configura-se como uma habilidade de segundo plano para o ensino de línguas. A própria Oxford menciona que apesar de seu evidente relacionamento com a fala, a compreensão oral tende a ser trabalhada em alguns contextos pela compreensão em si. Assim, Oxford, acaba por reconhecer também que não há, em diversos contextos, o ensino desta habilidade. Ela afirma:

"The concept, shared by other authorities, seems to be that listening comprehension simply takes care of itself without any aid or teaching, and that osmosis is all that is needed."

Ela faz uma descrição bem interessante de como a compreensão oral tende a acontecer em determinados contextos de ensino de línguas:

- i. Os alunos trabalham isoladamente com fitas, se é que a compreensão oral é trabalhada de alguma forma;
- ii. Os tópicos escolhidos são controlados pelo professor ou pelo material didático;
- vi. Não há um trabalho com estratégias que permitam criar território para a inferência, a compreensão baseada em palavras chaves, o uso de conhecimento de mundo, de scripts, etc

Acrescento à lista de Oxford ainda um item a mais:

iv. Não só não se desenvolvem estratégias para o nível do top-down como mencionado no item iii, mas também não ensinamos os alunos estratégias para no nível bottom-up – o nível das pistas sonoras.

Parece possível dizer que seria benéfico para o ensino de línguas estrangeiras fazer uma modificação dividida em dois movimentos. É preciso olhar para a compreensão oral de outra forma a fim de que ela tenha sua real importância nos livros didáticos, nos cursos de idiomas e na prática de sala de aula dos professores de idiomas; e, em segundo lugar, pensar a compreensão oral sob o ponto de vista de duplo aspecto: o nível top-down e também o nível bottom-up.

Finalizamos recuperando a seção 2.5 A Reflexão Crítica, lá fizemos uma série de questões e indagações além das perguntas de pesquisa.

- i. A compreensão oral deve ser ensinada?
- ii. O aluno aprende ou adquire compreensão oral?
- iii. Trata-se de aprendizagem ou aquisição?
- iv. O professor e alunos podem construir este conhecimento de forma conjunta?
- v. Qual é o papel de cada um nesse processo?
- vi. Qual é a relevância da compreensão oral em relação às demais habilidades?

Acreditamos que muitos desses questionamentos não podem ser respondidos ainda apenas por meio desta pesquisa. Vale a reflexão acerca desses pontos e a possível continuidade de investigações que nos ajudem nisso. Não obstante, pensamos ser possível dizer que o ensino

da compreensão oral – em contraposição à mera exposição à fala de nativos – parece ser um caminho muito interessante de se trilhar e pesquisar. Ele abre portas e cria território para mais pesquisas, mais questionamentos e, conseqüentemente, mais descobertas.

Acreditamos que a pesquisa-ação nos permite enxergar isso melhor pois ambos professor e alunos tem papel de repensar como as coisas acontecem em sala de aula. há espaço para a voz de ambos e o professor se encara como eterno aprendiz e investigador de sua práxis. A experiência da pesquisa ação que eu professora e meus alunos igualmente nos dedicássemos ao que estávamos fazendo gerando mais motivação, engajamento e participação. A reflexão crítica é um processo bastante dolorido em alguns momentos, mas é solo fértil e rico para semear e colher.

Referências Bibliográficas

ADELMAN, C. 1973. *Guide to classroom observation*. New York: Routledge Kegan & Paul.

ALBANO, E. 2001. *O Gesto e suas bordas: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro*. Campinas: Mercado das Letras.

BISOL, L. 1996. Sândi Externo: o processo e a variação. Kato, M. A. (org) In *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da Unicamp.

BORBA, F. 1971. *Pequeno Vocabulário de Lingüística Moderna*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP.

BROWMAN, C. 1980. Perceptual Processing: Evidence from Slips of the Ear. In Fromkin, v (ed) *Errors in Linguistic Performance*. New York: Prentice Hall.

BROWN, G. 1977. *Listening to Spoken English*. London: Longman.

BRUNER, J. 1996. *The Culture of Education*. Boston: Harvard University Press.

CARRELL, P. 1988. Interactive text processing: implications for ESL? second language reading classrooms. In Carrell, P. et alli (eds) *Interactive approaches to reading*. Cambridge: CUP.

CAVALCANTI, M. e MOITA LOPES, L. P. 1991. Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas (17): 133- 144.

CELANI, M. A. A. 1989 O uso de diários como elemento revelador de mudanças de atitudes em alunos de prática de ensino. Comunicação apresentada no II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas. 06/09/1989.

_____. 1998. Transdisciplinaridade na Lingüística aplicada no Brasil. In Sgnorini, I. e Cavalcanti, M. *Lingüística aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras.

CLARK, J. 1997. *An introduction to phonetics and phonology*. New York: Oxford Blackwell

COHEN e MARION. 1985. *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.

CUTLER, A. 1997. *Phonological Structure and Language Processing: Cross- Linguistics Studies*. New York: Mouton de Gruyter.

CRYSTAL, D. 1985. *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

DANCE, F. 1967. A Helical Model of Communication. In Dance, F (ed) *Human Communication Theory*. New York: Holt.

DeFLEUR, M. 1966. *Theories of Mass Communication*. New York: McKay.

DENZIN, N. K. E Yvonna S. LINCOLN (org). 1998. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.

DERWING, T. e MUNRO, M. 2001. What speaking rates do non-native listeners prefer? *Applied Linguistics*, 22, 3: 37-43.

DESROCHE, H. 1990. *Entreprendre d'apprendre: d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Editions Ouvrières.

EHRMAN, M. 1996. *Understanding Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. 1994. Variability and the Natural Order Hypothesis. In Barash, R. e James, C. (eds) *Beyond the Monitor Model: Comments on Current Theory and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Heinle.

EYSENCK, M. e Mark T. KEANE. 1994. *Psicologia Cognitiva: Um Manual Introductório*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FLORES D'ARCAIS, G. e SCHREUDER, R. 1983. The process of language understanding: a few issues in contemporary psycholinguistics. In Flores D'Arcais, G. e Jarvella, R. (eds) *Developmental Issues in Discourse: I*. Norwood NJ: Ablex.

GLISON, E. 1988. A plan for teaching listening comprehension: adaptation of an instructional reading model. *Foreign Language Annals*, 21. 9 - 16.

HALLÉ, P. et alli. 1999. The perception of American English Approximants By French Native Speakers. *ICPhS 99*, 905-908.

HARDCASTLE, W. e LAVER, J. 1997. *The handbook of phonetic sciences*. Oxford: Blackwell Publishers.

HARRI-AUGSTEIN, S. e THOMAS, L. 1984. Conversational investigations of reading: the self-organized learner and the text. In Alderson, C e Urquhart, A (eds) *Reading in a foreign language*. London: Longman.

HONOROF, D. 1999. Effects of Imitation on the Articulation of Challenging Speech Targets. *ICPhS 99*, 905-908

KAHNEMAN, P. 1973. *Attention and Effort*. New York: Prentice-Hall.

KEMMIS e McTAGGART. 1988. *The Action Research Planner*. Geelong, Australia. Deakin University Press.

KLEIMAN, A. 1991. Afinal, O que é Lingüística aplicada? In *Intercâmbio*: 11. 1-11.

KNOWLES, G. 1986. *Patterns of Spoken English*. London: Longman.

KRASHEN, S. 1985. *The natural approach*. Oxford: Pergamon Press.

LANGER, J. 1984. Examining background knowledge and test comprehension. *Reading Research Quarterly*: 19.

LAVER, J. 1995. *Principles of phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.

MACHADO, A. R. 1998. *O Diário de leituras*. São Paulo: Martins Fontes.

MOITA LOPES, L. P. 1986. *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading comprehension*. PhD Thesis. University of London.

_____ 1992. Teachers' perception of na innovative syllabus for the teaching of reading. Trabalho apresentado no 13th Ethnography in Education Research Forum. University of Pennsylvania.

_____ 2000. Looking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language classroom. In *The ESpecialist*. São Paulo. vol 19. n 2. 145 – 167.

NUNAN, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. London: Cambridge University Press.

_____. 1994. *Understanding language classrooms*. New York Prentice Hall.

ORTEGA, M. e HAZAN, V. 1999. Enhancing Acoustic Cues to Aid L2 Speech Perception. *ICPhS 99*, 905-908

OXFORD, R. 1992. *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

RICHARS, J. 1995. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.

_____ e NUNAN, D. 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP.

ROCA, I. E Wyn JOHNSON. 1999. *A Course in Phonology*. Oxford: Blackwell Publishers.

ROGERSON, P. e GILBERT, J. 1990. *Speaking Clearly*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROJO, R. 1999. Perspectivas para os Estudos sobre a Linguagem na Virada do Milênio: o caso da Linguística Aplicada. Trabalho apresentado no IEL 1999, Unicamp, no prelo.

ROST, M. 1994. *Introducing listening*. London: Penguin English.

_____. 1990. *Listening in Language Learning*. London: Longman.

RUBIN, J. 1975. What the good language learner can teach us. *Tesol Quarterly*, 9, 1:41-51.

SCHON, D. 1983. *The Reflective practitioner*. New York: Basic Books.

SCHRAMM, W. 1954. How communication works. In Schramm, W. (ed) *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

SILVA, T. 1999. *Documentos de Identidade_ Uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

SPOLSKY, B. 2000. Language Motivation Revisited. *Applied Linguistics*, 21, 3: 21-27.

STAKE, R. 1998. Case Studies. In *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.

STENHOUSE, G. (1971) *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heinman.

THILLEN, M. 1997. *A Pesquisa Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas.

TRAMPE, P. 1994. Rules, Consciousness, and Learning. In Barash, R. e James, C. (eds) *Beyond the Monitor Model: Comments on Current Theory and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Heinle.

YORIO, C. 1994. The case for learning. In Barash, R. e James, C. (eds) *Beyond the Monitor Model: Comments on Current Theory and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Heinle.

ANEXO

Sessão 1 That's cool

Atividade Pre Tarefa:

Separar os cartões abaixo (recortados separadamente) entre qualidades positivas e negativas. Posteriormente, os alunos ligam os cartões por antônimos.

BE COOL	BE UNCOOL
BE IN	BE OUT
BE TRENDY	BE TACKY

Tarefa:

Marcar com números de 1 a 6 colocando em ordem os depoimentos dos falantes.

- () SAY WICKED
- () PIERCE
- () CARTOON CHARACTERS
- () ALL SAINTS X BOYZONE
- () HENNAE
- () QUEUE – PUSH IN

Transcrição da Gravação:

1. If you want to look cool, wear T-shirts with American cartoon characters like the Simpsons. They're really in at the moment.
2. If you really wanna be trendy, have your ears, eyebrow or chin pierced, like me.
3. If you're into music, remember girl bands like all saints are in and boy bands like boyzone are out.
4. Don't fry to push in at the front ov the queue if you wanna be cool. British people hate it.

5. Remember to say wicked, if you want to be trendy. People who are uncool are sad.
6. If you like the latest thing, have your hands hannaed like me.

Sessão 2 **Dear Tracy...**

Atividade Pre Tarefa:

Utilizar o vocabulário abaixo:

STRICT / ALLOWED / GET ON / SOCIALIZE / SORT PROBLEMS OUT

para fazer perguntas que remetam ao assunto de 'resolver problemas' como no caso de "Who helps you sort problems out?" ou "How can shy people socialize better?". O objetivo é apresentar o tema e trabalhar antecipadamente o vocabulário que os alunos desconhecem que aparecerá na atividade de compreensão oral.

Tarefa:

Os alunos ouvem as gravações sobre a menina e o menino que estão morando em Londres e eles separam os cartões abaixo conforme suas informações forem referentes ao menino ou à menina.

The boy
The Girl
lives in Japan
lives in London
3 sisters, mother, father

Mum, Dad and sister
quite relaxed
More strict with his/her sister
don't argue very often
Happy to talk about problems
never talk about boy/girlfriends
Start dating when 13 - 14
like going to the cinema
There isn't any dating
religion says boys and girls don't socialize
Doesn't go to parties for just teenagers
doesn't drink alcohol
parents suggest someone to get married

Transcrição da Gravação:

A: Tomoko, where do you live?

T: I live in a small town in Japan, with my three sisters and my mother and father.

A: Are your parents strict?

T: No, they're not. They're quite relaxed. Some of my friends have real problems, though.

A: Do you get on with your parents?

T: Yes, we don't argue very often. My parents are always happy to talk about problems and help me sort them out. I never talk to my parents about boyfriend problems, though. I talk to my friends about things like that.

A: So, when do people start dating in Japan?

T: Usually at about 13 or 14 years old. Teenagers usually go out with two or three other couples, maybe to the cinema.

A: Zeeshan. Do you live at home?

Z: Yes, I live in London, with my Mum, Dad and younger sister.

A: Are your parents strict?

Z: Well, they are more strict with my sister than they are with me. She has to be home by 8 o'clock. I'm allowed to stay out late because I'm a boy.

A: What about dating?

Z: Well, there isn't really any dating. Our religion says that boys and girls should not socialize together. So, I go out with my male friends and my sister goes out with her girl friends.

A: Are you allowed to go to parties?

Z: We don't have parties with just teenagers. Most of our parties are for the whole family, so my aunts, uncles, cousins and grandparents

all come. All the men dance in one room and the women dance in another. Oh, and we don't drink alcohol, either.

A: How do you meet girls, then?

Z: When it's time to get married, our parents suggest someone they know. They don't exactly choose someone. You can say 'no' if you don't like them.

A: Are you happy for your parents to choose your wife?

Z: Oh, yes. I respect my parents and I am sure they will choose someone nice.

Sessão 3 **Uniformity**

Atividade Pre Tarefa:

Foi elicitado todas as profissões conhecidas que usam uniforme no ambiente de trabalho. Depois foi feito um trabalho com vocabulário que os alunos poderiam desconhecer através do uso de 'slips' como abaixo. Os alunos usavam os para separar profissões que eles julgam agradáveis das desagradáveis.

No caso dos 'slips' em letras maiúsculas, foram feitas perguntas como "Are you for uniforms in schools?" a fim de apresentar o vocabulário novo continuando o tema proposto.

Nurses
Pilot
police officer
fire fighter
bank clerk
Soldier
security guard
Cashier

Teacher
Secretary
Manager

STAFF
BUSINESS LIKE
CLONES
EMPLOYEES
TREAT
SERVANT
REASSURING
BOSS
BE FOR
BE AGAINST

Tarefa:

Os alunos ouviam os quatro depoimentos e marcavam se a pessoa era a favor ou contra o uso de uniformes no trabalho e que argumentos eram usados para este fim.

Transcrição da Gravação:

A: I am definitely for uniforms at work. When I going to a bank, say, I think the staff look much better if they're wearing a uniform. They look smarter and more business-like. Yes, personally I would be happy to wear a uniform at work.

B: Personally, I prefer people to look like individuals, not clones. Employees are adults, not children. They know how to look smart. I would never wear a uniform for work in an office.

C: Well, I would like to get a job in a bank when I leave school, but I wouldn't want to work for one where employees have to wear a uniform. I would feel happier wearing my own clothes. I think that people would treat me as an individual, not just a company servant.

D: It's OK for the police, nurses, the fire-fighters to wear uniforms. They need them – everyone knows immediately who they are. It's more reassuring in a hospital, say. But in offices, it's completely unnecessary. It's as though the employees are just robots, a number, not individuals. The bosses will be telling us what to eat and drink next! No, I would not be happy to wear a uniform around the office!

Sessão 4 **Talking about appearance**

Atividade Pre Tarefa:

Alunos discutiam com o professor quais partes do corpo são mais pontos focais quando se trata de estética masculina ou feminina.

Tarefa:

Anotar quais dos falantes tem preocupação com a aparência e os motivos ou exemplos que usam para defender suas posições.

Transcrição da Gravação:

Dan: I think girls worry more about their looks than boys. I've got two female friends who are always on diets. They've both got nice figures but they are always saying that they're too fat! I don't know any boys who diet!

Magda: I suppose I do worry about my looks, especially my hair. I've got long, curly blonde hair at the moment, but it's really straight and light brown. I keep changing it! Well, Madonna does, so why not?

Anya: Girls need more self-esteem! We've got to learn to feel good about ourselves! I've got short mousy hair and a big nose. But you know, I'm not worried. What is important is how you feel. If you're a nice person and you've got a sense of humor, then who cares how you look?

Jake: Me? I'm quite happy about the way I look. I've got short, frizzy brown hair and green eyes. I don't consider myself good-looking, but at

the same time, I don't worry too much about my looks. I think it's harder for girls, though, because everyone tells them they should look like fashion models. Looks aren't that important, you know.

Sessão 5 **Girl Power**

Atividade Pre Tarefa:

Elicitamos vocabulário conhecido pelos alunos acerca de disciplinas de escola como História, Geografia, etc. A posteriori, 'slips' foram entregues para que fossem elencados a partir dos que mais gostam até o que menos gostam. Por último, os vocabulários do segundo conjunto de 'slips' – em letra maiúscula – foram apresentados.

Science
English
Arts
Maths
Languages
Technical subjects
Vocational subjects
Physics
Computer studies
Languages

Physical Education
Geography
Biology
Chemistry

SINGLE-SEX SCHOOLS
MIXED SCHOOLS
CONFIDENCE
RUSH
COMPETE
BE KEEN TO DO STH

Tarefa:

Os alunos escutam o depoimento do professor sobre sua escola e fazem anotações a fim de responder os itens que estão faltando no cartão abaixo:

1. The college has _____ students.
2. They have evidence that _____ do better in Maths and Science in single-sex schools.
3. Boys have more confidence doing _____.
4. Girls have a lot more _____ than boys.
5. Boys underachieve because _____.
6. Some mixed schools have _____.

Transcrição da Gravação:

I: Can you tell me something about your college?

T: Sure, it's a college for 16 to 19 year olds. We have about 3,000 students, boys and girls. They study subjects which include Science, English, Art, Maths, Languages and some technical and vocational subjects.

I: Do you think girls do better at Science in single-sex classes or in mixed classes?

T: We have evidence that suggests that girls do much better in Maths and Science in single-sex schools than in mixed schools.

I: Really? Why is that?

T: Girls often have a bad start in Science, because from the very first lesson, they get the impression that it's something boys like to do. Boys

have more confidence doing practical activities - they are keen to get the apparatus set up quickly and finish everything first.

I: But how are girls different?

T: They don't feel the same need to rush things and to compete physically. Girls have a lot more patience than boys. Boys want to compete with other boys.

I: Do you think it's true that boys underachieve more than girls?

T: Yes, I think they do. You see, boys under achieve because it's cool not to work hard, especially in front of other boys. They need to feel they have the respect of the other boys in their class.

I: Do you think then, that single-sex classes for subjects like Maths and Science are a good idea?

T: I'm not sure. Some mixed schools now have single-sex classes for subjects like Maths and Science. It will be interesting to see the results. We are not thinking of introducing them here for the present, but it might be something to consider in the future.

I: Do boys and girls specialize in the same subjects?

T: Boys tend to do more scientific and vocational subjects, like Physics and Computer Studies. Girls, on the other hand are more interested in Languages and Arts subjects, such as History.

I: Thanks, it's been interesting talking to you.

T: My pleasure.

Sessão 6 **Sport or Money?**

Atividade Pre Tarefa:

Alunos, primeiramente, fazem a ligação entre as palavras dadas na primeira coluna com possíveis significados encontrados na segunda coluna. Em seguida, é feita uma discussão sobre esportes no Brasil.

1. sponsor(ship)	() make \$
2. audience	() not work anymore
3. huge amount	() "patrocinador"
4. logo	() the opposite of professional
5. sportsmen	() famous sports person
6. amateur	() big quantity
7. earn \$	() professional life
8. golfer	() competition
9. tournaments	() people who play sports professionally
10. career	() prize
11. sportswear	() people who watch
12. sports star	() give courage
13. retire	() drawing that symbolizes a company
14. rewards	() clothes for sports
15. encourage	() person who plays golf

Tarefa:

Alunos escutam a gravação e respondem as seguintes questões:

What sports people do they mention?

<input type="checkbox"/> Pelé	<input type="checkbox"/> Florence G. Joyner
<input type="checkbox"/> Mohamed Ali	<input type="checkbox"/> Maradona
<input type="checkbox"/> Tiger Woods	<input type="checkbox"/> Michael Jordan
<input type="checkbox"/> Gustavo Borges	<input type="checkbox"/> Zico

Write in T (True) or F (False):

- The World Cup has an audience of 45 billion people.
- Sportsmen need to ear a lot of money because their careers are so short.
- Tiger Woods was a British footballer.
- Michael Jordan earned about 2 X his salary with sponsorship.
- Florence G. Joyner died of drug overdose.

Transcrição da Gravação:

Sport today means big business for both players and sponsors. Sporting events like the World Cup, which has a TV audience of thirty five billion people, make huge amounts of money. Companies like Coca Cola and Adidas have paid more than \$20 million to sponsor a sports event. They know that people all over the world will see their names and logos at the sports stadiums and on participants' clothes.

Today, very few sportsmen are truly amateur. Many top stars, both 'amateur' and professional, make a fortune during their sporting careers. In fact, sportsmen say that they need to earn a lot of money because their careers are too short.

Tiger Woods, the professional golfer, is only 23 years old. He has already earned more than \$ 5 million. He has won eight tournaments in his career so far, including the US Masters which he won in 1997. He reached the position of the world's top player in the shortest time ever – just 42 weeks. He is sponsored by Nike, the sportswear company.

Michael Jordan, the American basketball star who retired in 1999, was the world's richest player. In his last season he earned \$34 million. Sponsorship earned him about ten times his salary.

Today, there is a lot of pressure on young stars to do better and better in their sport. The high rewards have encouraged some sportsmen to take drugs to improve their performance. In 1998, the popular American athletics champion,

Florence Griffiths Joyner, died of heart failure. She was 38. Some newspapers said that her death was related to the drugs she had taken during her athletics career. Is this the way sport should be?

Sessão 7 **Be a designer**

Atividade Pre Tarefa:

Alunos e professor elicitam marcas famosas de roupas – quais delas os alunos mais gostam. Discutem também o valor alto de roupas destas lojas e de estilistas famosos.

Tarefa:

Alunos escutam a gravação da entrevista com uma estilista para extrair as informações necessárias para preencher os itens abaixo:

- The girl decided to follow a career in fashion when she was _____.
- She took _____ off before going to university.
- She got some experience in London/ NY and did some work for Elle/Vogue.
- It was difficult to get into college because it receives _____ applications a year for only _____ places.
- At St. Martin, she noticed lack of technical training. () True () False
- So, she worked for a dressmaker / tailor/ stillest.
- In 1997, she got _____ with Chloé in Paris.
- Her clothes include the following characteristics:
 - () sophisticated
 - () casual
 - () feminine fabrics
 - () satin
 - () cotton

- () nylon
- () masculine tailoring
- () glass buttons
- () plastic buttons
- () embroidery

Transcrição da Gravação:

When did you decide you wanted a career in fashion?

When I was 15, I got a job with the fashion house, Christian Lacroix. I enjoyed it so much I decided that fashion design was the career for me.

What did you do next?

I did my A levels and then took a year off before going to university.

Why did you do that?

I wanted to get some experience working in fashion. So, I stayed in London and I worked for the British designer, Betty Jackson. I also did some work for the Vogue.

Where did you go to college?

I got a place at Central Saint Martin's College of Art Design in London and studied for a degree in Fashion Design.

Did you find it difficult to get into college?

Oh yes! The college receives 600 applications each year for only forty places! So, the competition was very tough!

What did you do after you left college?

While I was at St Martin's, I noticed a lack of technical training, so I worked for a tailor in London's Savile Row for a while. Then in 1997, I got my present job with Chloé in Paris. They employed me as a fashion designer and I showed my first collection that year.

What kind of clothes do you design?

I like to think I design sophisticated clothes, combining masculine tailoring with traditional, feminine fabrics like satin, silk, and lace. I like to add details, such as glass buttons and embroidery. I think my clothes are stylish, sexy and easy to wear.

Sessão 8

Having a pet

Atividade Pre Tarefa:

Alunos falam de seus animais prediletos e como eles tratam destes animais.

Tarefa:

As duas conversas telefônicas são ouvidas a fim de extrair informações para o preenchimento do quadro abaixo:

	pet	pet's food	where to keep	extra info
Nicky				
Rosie				

Transcrição da Gravação:

Presenter: Good afternoon, everyone. Welcome to our phone-in on pet problems. Our subject today is choosing a pet, and our animal expert, Sophie de Groot from the Animal Rescue Center, is with us today. So if you've got a problem with a pet or a pet with a problem, dial in now.

Presenter: And our first caller today is Nicky!

Nicky: Hello, Sophie.

Sophie: Hello, Nicky, what's the problem?

Nicky: Well, I want to get a snake as a pet. Er, my family are a bit worried about this. Can they be dangerous?

Sophie: Hmm, first of all Nicky, why do you want a snake?

Nicky: Well, one of my friends has a frilled lizard, and another has a Vietnamese pot-bellied pig. I'd like to have an exotic pet too.

Sophie: I see. Well, to answer your question, pet snakes are usually members of the python family and so are not normally dangerous. In fact, they are gentle and affectionate. But you mustn't get an exotic pet just because your friends have got one. Where are you going to keep this snake?

Nicky: Er, my mum says I can keep it in the bathroom!

Sophie: Well, it will need a large vivarium to live in. It will need a diet of dead mice, and you need to think where you are going to get these from. Who's going to look after the snake when you go on holiday?

Nicky: Well, er...

Sophie: Before you get a pet, you need to think carefully about these things. Good luck, Nicky. Bye!

Presenter: Now we have Rosie on the line!

Rosie: Hello, Sophie!

Sophie: Hi Rosie. What's the problem?

Rosie: I want to get an iguana as a pet. Do you think it's a good idea?

Sophie: Rosie, did you know that iguanas can grow up to 2 meters long?

Rosie: No, I didn't. That's enormous.

Sophie: Most people don't realize this when they see baby iguanas in the pet shop. They need a tall cage to live in, because in the wild, they live in trees.

Rosie: What sort of food do they need?

Sophie: Well, you can give them vegetables and fruit, but they also like insects and worms.

Rosie: Yuck! I hate worms. Perhaps I'll get a kitten instead. Bye!

Presenter: Bye Rosie! Are exotic pets very popular at the moment, Sophie?

Sophie: Yes. People buy them because they are fashionable. Often they don't know very much about them, then, when the animal gets too big and they can't keep them any more, they bring them to us at the rescue center!

Presenter: Right! Now we have another caller...

Sessão 9 **Have a nose job**

Atividade Pre Tarefa:

Os alunos separavam dentre as qualidades abaixo quais eles consideram pertinentes à foto da menina do livro de atividades.

BIG
TIRED
YOUNG
SMALL
HEALTHY
GOOD LOOKING
COMPETENT
SATISFIED
HAPPY
FUNNY
ATTRACTIVE

WITH PHYSICAL DEFECTS
FAMOUS
ENERGETIC
ENORMOUS

Tarefa:

Os alunos escutaram ao programa de televisão e anotavam suas impressões sobre o caso de Sammy - o problema dela, a posição de sua mãe e a posição do repórter autor da matéria.

Transcrição da Gravação:

Sammy is 11 years old. She is young, healthy and attractive. But for some reason, she is not happy with her looks. 'When I grow up, I'm going to be a singer or a dancer. It's hard to get into show business. Looks are important and I'm going to do everything I can to become famous. I'm saving all my pocket money so I can have a nose job for my sixteenth birthday.'

Sammy's mum, who is an actress, agrees. 'Sammy's nose is Ok now, but by the time she's a teenager, it'll be enormous - like mine was at her age. If Sammy has a big nose, she won't make it in show business. If she wants cosmetic surgery, then she can have it.'

Dr. Steve Harding, a child psychologist, says: 'Sammy is a good looking kid, but she thinks she is going to need a nose job to succeed. I say, look at those stars who have made it in spite of their noses – Barbara Streisand, Gerard Depardieu. The problem with cosmetic surgery is that patients are never satisfied. First, it's their nose, then it's their eyes or something else. People can easily attach their life problems to their so-called physical defects. But surgery can't change the person you are inside.'

Sessão 10

Going shopping

Atividade Pre Tarefa:

Alunos e professor elencaram os itens que as pessoas mais compram nos shopping centers no Brasil.

Tarefa:

Os participantes ouvem o diálogo e respondem às perguntas abaixo:

What do they want to buy? _____

Do they go to the changing room? _____

Is the product OK? _____

Regular price _____

Price with discount _____

Cash or credit card? _____

Transcrição da Gravação:

Rehman: This black one is nice.

Isobel: Hmm. Why don't you try it on?

Rehman: Good idea. Excuse me. Can I try this T-shirt on, please?

Assitant: Sure. The changing room's over there.

Isobel: What do you think?

Rehman: It's a bit small. I'll ask if they have a larger size. Excuse me.

Do you have this T-shirt in a larger size?

Assistant: Just a moment, I'll have a look. Here you are.

Rehman: Yes, this one is much better. I think I'll take it.

Isobel: It looks nice. How much is it?

Rehman: 12,99, reduce from 19,99. It's a bargain.

Assistant: How do you want to pay?

Rehman: Oh, I'll pay by credit card. I won't pay for it in cash, I'll need some money later on.