

MÁRCIA POLACZEK

COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: ASPECTOS
PSICOLINGÜÍSTICOS, FATORES FONÉTICO-FONOLÓGICOS E QUESTÕES
DE ENSINO-APRENDIZAGEM

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2003

MÁRCIA POLACZEK

COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: ASPECTOS
PSICOLINGÜÍSTICOS, FATORES FONÉTICO-FONOLÓGICOS E QUESTÕES
DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Madureira.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2003

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças ao apoio e dedicação de algumas pessoas especiais, as quais agradeço do fundo do meu coração:

- Profa. Dra. Sandra Madureira por todo carinho e dedicação na orientação deste trabalho.
- Profa. Dra. Aglael Gama Rossi por todo apoio e contribuições durante a elaboração e na banca de qualificação deste trabalho.
- Profa. Dra. Zaina Abdalla Nunes pelas contribuições dadas na banca de qualificação deste trabalho.
- Funcionários da secretaria do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pelo auxílio e atenção.
- Amigos e colegas do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por compartilharem suas idéias, desabafos e, principalmente, pelas boas palavras.
- Aos amigos de sempre: Cláudio, Fabíola, Ingrid, Roberto, Ricardo, Santiago, Shirley, Teresa entre outros, pelo incentivo, carinho e companhia.
- Aos meus pais e avós pelo exemplo, amor incondicional e dedicação a mim.
- Ao meu esposo pelo entusiasmo e incentivo.
- Aos Mestres de todos os tempos que nos inspiram a buscar a Sabedoria.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é entender fatores envolvidos na atividade de compreensão oral em língua estrangeira, bem como as estratégias utilizadas neste tipo de tarefa que consiste na audição de diálogos entre nativos de inglês gravados em fitas cassete, tanto no intuito de desenvolver a habilidade de compreender textos orais em língua estrangeira como para testá-la em provas realizadas ao final de cada módulo completado pelos alunos. Perguntou-se quais os fatores envolvidos na tarefa de compreensão oral, segundo a visão dos alunos pesquisados, e quais as estratégias utilizadas. Os dados foram analisados a partir de duas fontes: (1) pelas respostas dadas pelos alunos em um questionário aplicado logo após a realização de uma prova que testava a compreensão oral e (2) através de registros escritos anotados por alunos sobre sua compreensão de trechos gravados, ouvidos em sala de aula. A análise fundamentou-se em teorias sobre o ensino-aprendizagem de compreensão oral em língua estrangeira, nos estudos realizados pelas Ciências da Fala e pela Psicolinguística. O questionário mostrou que os alunos atribuíam sua dificuldade principalmente a fatores fonéticos, como taxa de elocução e reduções na fala. A análise dos trechos trouxe à tona estratégias utilizadas por alunos evidenciando que os mesmos processavam a informação ouvida tanto valendo-se da informação lingüística quanto de seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Palavras-chave: Compreensão oral, percepção da fala, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to understand factors involved in listening comprehension tasks in a foreign language, as well as strategies used by students in such tasks, which consist of listening to dialogs between native speakers of English that are recorded in tapes in order to develop and test such ability in exams at the end of each level finished by the students. It was asked which factors were involved in the listening comprehension tasks according to the students' point of view and which strategies were used. The data analysed came from the following sources: (1) the answers given by the students in a questionnaire applied after an exam which tested their listening comprehension and (2) from written passages completed by the students about their comprehension after listening tasks in the classroom. The analysis was based in theories about the teaching/learning of listening comprehension in a foreign language, in studies developed by Speech Sciences as well as by Psycholinguistics. The questionnaire revealed that the students attributed their difficulties mainly to phonetic factors such as speech rate and reductions in speech. The analysis of the passages completed by the students brought up strategies used by them which showed that they processed the information they listened to using both linguistic information and their previous knowledge of the given topics.

Keywords: Listening comprehension, speech perception, teaching/learning foreign languages.

Sumário

Introdução	1
Justificativa.....	2
Questões de pesquisa	3
I- Fundamentação teórica	5
1.Compreensão oral em língua estrangeira: questões de ensino-aprendizagem. 5	
1.1. Leitura e compreensão oral	8
1.2. Estratégias de compreensão oral	9
1.3. Tarefas de compreensão oral	12
2. Compreensão oral em língua estrangeira: questões sobre a fala	19
2.1. Diferenças fônicas e significação	19
2.2. Aspectos segmentais e suprasegmentais	25
2.3. A dinâmica da fala	30
2.4. Questões sobre o processamento do sinal acústico da fala	33
2.4.1 Modelos de processamento da fala	34
II- Metodologia da pesquisa	37
1.1. Escolha da metodologia de pesquisa	37
1.2. Os participantes e o contexto da pesquisa	39
1.3. Aspectos considerados na análise dos dados	40
1.4. Instrumentos de análise e procedimentos de coleta de dados	41
III- Análise dos dados	46
1. O questionário	46
2. Análise dos trechos anotados por alunos	71

IV- Considerações finais	99
Referências bibliográficas	102

Índice de Quadros

Quadro 1: Nível cursado	47
Quadro 2: Faixa etária	47
Quadro 3: Motivo para estudar inglês	48
Quadro 4: Pontuação na parte de compreensão oral	48
Quadro 5: Parte da prova considerada mais difícil	49
Quadro 6: Grau de dificuldade atribuído	53
Quadro 7: Conhecimento do assunto	54
Quadro 8: Vocabulário desconhecido	56
Quadro 9: Estruturas gramaticais difíceis	57
Quadro 10: Taxa de elocução	58
Quadro 11: Reduções na fala	58
Quadro 12: Pronúncia diferente	59
Quadro 13: Condições acústicas da sala	61
Quadro 14: Ruídos externos	61
Quadro 15: Condições da fita/equipamento	62
Quadro 16: Número de vezes que a fita foi ouvida	62
Quadro 17: Não freqüentar o <i>lab</i> ou praticar em casa	63
Quadro 18: Fator emocional	63
Quadro 19: Ir ao <i>lab</i> regularmente	65
Quadro 20: Ouvir fitas das lições em casa	65
Quadro 21: Assistir filmes em inglês	65
Quadro 22: Ouvir músicas em inglês	66

Quadro 23: Aprender pronúncia	66
Quadro 24: Aprender vocabulário	68
Quadro 25: Aprender gramática	68
Quadro 26: Outra estratégia	69

Índice de anexos

Anexo 1 - Questionário sobre compreensão oral em língua estrangeira	108
Anexo 2 - Textos utilizados	109
Anexo 3 - Anotações de trechos ouvidos feitas por alunos	113
Anexo 4 - Anotações gerais	123

Símbolos fonéticos utilizados

Consoantes

□	<u>pipe</u>
Ω	<u>bubble</u>
◆	<u>tight</u>
♁	<u>daddy</u>
&	<u>cock</u>
∩	<u>give</u>
◆	<u>show</u>
↗	<u>father</u>
❖	<u>visit</u>
✱	<u>think</u>
☞	<u>that</u>
◆	<u>sense</u>
⌘	<u>zero</u>
≡	<u>hot</u>
○	<u>mix</u>
■	<u>nice</u>
☠	<u>sing</u>
●	<u>well</u>
⊙	<u>right</u>
◆	<u>wet</u>

Diacríticos

☞	<u>pipe</u> (aspirado)
✂	<u>tight</u> (<i>unreleased</i>)
⌚	<u>well</u> (velarizado)

Vogais

☞	<u>bit</u>
☞	<u>get</u>
→	<u>bad</u>
⌚	<u>wash</u>
☞	<u>love</u>
⊕	<u>good</u>
⌘	<u>see</u>
☞☞	<u>day</u>
☞☞	<u>five</u>
★⊕	<u>no</u>
☞⊕	<u>how</u>
☞	<u>car</u>

- ① hot
- ② law
- ☞ stir
- ⌘ happy
- ★ about
- ◆ influence

INTRODUÇÃO

Comunicar-se em uma língua estrangeira é a meta daqueles que procuram um curso de idiomas. Os propósitos podem variar de acordo com a necessidade de cada um, mas, em geral, as pessoas precisam interagir com falantes de línguas estrangeiras em situações de trabalho, por motivos de viagens, sejam elas de lazer, de estudos ou de negócios, ou mesmo para informar-se pelos mais variados motivos.

Para diversas finalidades, encontra-se na língua um instrumento de interação social que visa a determinados objetivos. Dessa forma, surgem cursos que se propõem a ensinar um idioma para fins específicos, dada a gama de propósitos e de necessidades. A especificidade está presente também nos próprios avanços tecnológicos e científicos que, cada vez mais, impõem terminologias novas, as quais precisam ser compreendidas para serem utilizadas.

É justamente nesse âmbito que surge a necessidade de desenvolver habilidades também específicas, que dizem respeito ao ato de falar/ ouvir e escrever/ler em uma língua estrangeira para compreender e ser compreendido: disto depende a eficácia comunicativa.

Embora cada habilidade em questão permita alguns paralelos, há características singulares que dizem respeito à comunicação oral e que se opõem à comunicação escrita. Mesmo no que diz respeito às habilidades orais, pode-se enfocá-las tanto sob a perspectiva do falante quanto do ouvinte que, em uma interação verbal, trocam de turnos o tempo todo. Há ainda situações em que não existe uma interação direta entre falante e ouvinte e, de qualquer forma, mensagens são comunicadas.

Há também a perspectiva do professor de língua estrangeira, cujo desafio é proporcionar condições para que as habilidades orais e escritas sejam aprendidas satisfatoriamente. Para tanto, esse profissional precisa explorar instrumentos capazes de auxiliá-lo no desenvolvimento de habilidades pretendidas por seus

alunos. Por isso, cabe a ele conhecer tanto seu objeto de ensino, no caso uma língua estrangeira, quanto seus instrumentos para ensiná-la, além dos meios adequados para garantir que a aprendizagem ocorra da melhor forma possível. Além disso, é importante que se conheça as características inerentes a cada habilidade para melhor desenvolvê-la.

Neste escopo, o presente trabalho insere-se em uma linha de pesquisa, como outras (Alves, 2003; Piccin, 2003; Rocca, 2003) desenvolvidas no âmbito do Laboratório Integrado de Análise Acústica e Cognição (LIAACC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e propõe-se a investigar uma habilidade específica dentro da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: a compreensão oral, a partir da perspectiva do aluno-ouvinte, no intuito de explorar possíveis fatores subjacentes e a forma como os mesmos influenciam no desempenho do aprendiz de língua estrangeira. Em última instância, buscar-se-á reconhecer estratégias utilizadas por alunos em tarefas de compreensão oral no sentido de contribuir com o ensino-aprendizagem da mesma.

1. Justificativa

Uma das queixas apresentadas por alunos de língua estrangeira refere-se à dificuldade de compreender textos orais. Para esclarecer o motivo das queixas apresentadas por alunos, a professora-pesquisadora sentiu a necessidade de conhecer mais sobre a habilidade de compreensão oral com a finalidade de auxiliar aqueles alunos que se mostravam insatisfeitos com seu desempenho em tarefas de compreender diálogos gravados entre nativos. Para tanto, foi preciso que se buscasse meios que não se limitassem a testar a compreensão oral em língua estrangeira, mas que levassem a conhecer melhor seus mecanismos subjacentes. Acreditou-se que, a partir de um entendimento mais amplo sobre questões específicas envolvidas na atividade de compreensão oral, poderia se elaborar estratégias de aprendizagem mais efetivas para seu desenvolvimento. Assim sendo, foram levantadas as questões de pesquisa a seguir.

2. Questões de pesquisa

As questões que movimentaram esta pesquisa surgiram a partir da própria curiosidade da professora-pesquisadora em investigar e, como explicado, buscar um melhor entendimento sobre possíveis fatores e estratégias que subjazem à habilidade de compreensão oral em língua estrangeira, tida como um motivo de preocupação por parte da maioria de seus alunos, inclusive por fazer parte da avaliação escrita realizada durante e ao final do curso de inglês freqüentado pelos mesmos. Assim, foi o próprio questionamento dos alunos que motivou a primeira pergunta de pesquisa abaixo relacionada.

1- Quais os fatores envolvidos na tarefa de compreensão oral em língua estrangeira?

O objetivo desta questão foi levantar possíveis fatores inerentes à compreensão oral no sentido de investigar aquilo que seria específico de tal habilidade e passível de ter motivado a queixa dos alunos. A questão da especificidade da compreensão oral surgiu a partir do relato dos próprios alunos participantes da pesquisa, que afirmavam não ter dificuldades de compreensão quando lhes era apresentada a transcrição escrita dos trechos ouvidos. Ou seja, em geral os alunos afirmavam conhecer o vocabulário e estruturas contidas em tais trechos. Contudo, não sabiam explicar a razão de não compreenderem os mesmos trechos quando estes eram apenas ouvidos, isto é, em uma tarefa de compreensão oral. A hipótese era de que a tarefa de compreensão oral estaria relacionada a fatores lingüísticos e extra-lingüísticos (no caso foram considerados fatores circunstanciais como as condições acústicas da sala, da fita, do equipamento, o estado emocional dos alunos e o fato de não freqüentarem o laboratório de línguas assiduamente, conforme sugerido pelo curso). Tal questão também acabou originando a segunda pergunta de pesquisa, relacionada na seqüência.

2- Que estratégias um aluno utiliza para compreender trechos ouvidos em língua estrangeira?

Entendeu-se que não somente o levantamento dos possíveis fatores relacionados à compreensão oral, mas também das próprias estratégias utilizadas pelos alunos seriam necessários para que se pudesse mapear a questão. A hipótese era a de que as estratégias utilizadas pelos alunos poderiam ser insuficientes, ou até mesmo inadequadas, a ponto de interferirem em seu desempenho.

As questões de pesquisa tiveram também o objetivo de focar a compreensão oral em língua estrangeira sob diferentes ângulos, no sentido de se criar uma visão mais ampla e, ao mesmo tempo, aprofundada sobre o assunto. Entendeu-se que tal enfoque seria essencial antes que se pudesse propor estratégias de ensino-aprendizagem para tal habilidade.

Na seqüência serão apresentados os pressupostos teóricos que nortearam a presente pesquisa. Em seguida, serão abordadas questões referentes à metodologia aplicada, ao contexto e participantes, bem como aos procedimentos para a coleta dos dados e instrumentos de análise. O terceiro capítulo devota-se à discussão e análise dos dados da pesquisa, seguida pelas considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

I. Fundamentação teórica

Serão apresentados neste capítulo os pressupostos teóricos que nortearam a presente pesquisa. Buscou-se subsídios que situassem a compreensão oral tanto em relação ao contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira quanto a aspectos lingüísticos que abrangem desde os estudos acerca da fala até questões de processamento da informação ouvida, abordados pela Psicolingüística.

1. Compreensão oral em língua estrangeira: questões de ensino-aprendizagem

A questão do ensino-aprendizagem de compreensão oral em língua estrangeira já foi abordada em diversos trabalhos (Ringbom, 1987; Nunan, 1989,1992; Richards, 1989, 1990; O'Malley e Chamot, 1990; Rost, 1990, 1994; Scarcella, 1992; Flowerdew, 1994, entre outros), visando criar um diálogo entre aspectos formais e funcionais da língua enquanto comunicação e fazendo uma associação entre código e contexto, com uma mudança de foco de produto do entendimento para o processo de obtê-lo. Dessa forma, a compreensão oral é vista como um processo ativo e complexo em que o significado é construído a partir da informação ouvida. O'Malley e Chamot (1990) explicam que, durante o processo de compreensão, ocorrem análises complexas e estratégicas de processamento que auxiliam na detecção ou inferência de significados, além de estabelecer uma relação entre a informação e o conhecimento existente. Ringbom (1987) equipara o processo de compreensão à resolução de um problema, que seria, no caso, compreender o que foi dito ou o que o falante quis dizer.

Fazendo uma breve retrospectiva das abordagens orais de ensino, Nunan (1989) e Flowerdew (1994) concordam que a história do ensino de línguas voltou-se mais para o ensino da escrita, que se caracteriza por sentenças bem formadas e parágrafos bem estruturados, diferentemente da língua falada, que consiste em

enunciados mais curtos e fragmentados, pontuados por uma gama de aspectos relacionados à pronúncia. Nunes (1983) lembra que a habilidade de compreensão oral começou a ser enfocada quando a abordagem audio-lingual estava em evidência.

A princípio, a compreensão oral era vista como um problema de reconhecimento auditivo de estruturas lingüísticas (Rost,1990). Contudo, mesmo admitindo a percepção como base, Scarcella (1992) pontua que a compreensão oral não se limita à percepção de sons mas abrange a compreensão de significados. O fato é que há uma aparente relação causal entre a língua falada e a aquisição de língua e, por isso, alguns educadores sugeriram sistemas de ensino baseados na compreensão oral desde o início. James Asher (1969), por exemplo, propôs uma abordagem de ensino denominada *Total Physical Response*, crendo que a prontidão para falar fosse biologicamente determinada pela proporção com que o entendimento da língua oral era adquirido. Krashen e Terrell (1983) sugeriram o chamado *Natural method*, que enfatizava a exposição à grande quantidade de mensagem falada já desde os primeiros níveis de aprendizagem.

Mais recentemente, a abordagem comunicativa trouxe a proposta de trabalhar a língua falada de modo funcional. Desde então, os exercícios de compreensão oral têm valorizado simulações de condições da 'vida real', que usuários 'reais' da língua operam (Ur, 1984; Underwood, 1989). Logo, os textos com fins didáticos voltados para a compreensão oral passaram a ser tirados de situações de uso 'autênticas', para que os alunos pudessem usar a língua seletivamente em tarefas que enfocassem o significado em vez da forma.

Cabe ainda considerar os propósitos envolvidos na compreensão oral em língua estrangeira que, conforme Richards (1989), variam de acordo com a necessidade do ouvinte de envolver-se em uma interação social (conversar), ou de obter informações (assistir uma palestra, por exemplo), por prazer (ouvir rádio, assistir televisão) ou, ainda, por outro motivo qualquer. Portanto, percebe-se que há diferentes necessidades ditadas por variadas situações comunicativas da vida

real. Tanto Richards (1989) quanto Rost (1990) concordam que há um propósito que conduz o processo de compreensão.

Além disso, uma vez superada a metáfora de mandar e receber informação (como se uma pessoa *pegasse* a informação que outra enviou quando, na verdade, pensamentos e mensagens não possuem propriedades físicas para serem *apanhados* no processo de comunicação), partiu-se para um paradigma mais voltado para a interação entre interlocutores. Rost (1990) acrescenta ainda que tal metáfora parece simplista por estabelecer apenas a função denotativa da linguagem, distorcendo o papel do ouvinte no ato de compreender, uma vez que a comunicação verbal deveria considerar a língua tanto em sua função denotativa quanto conotativa: isto é, os falantes de uma língua podem selecionar usar uma forma particular, mas não podem controlar as funções conotativas da língua para o ouvinte, que participa ativamente do processo de compreensão.

O enfoque comunicativo, que considera o significado da linguagem em uso, pressupõe também situar a compreensão oral em língua estrangeira em relação a dois aspectos, segundo Rost (1990):

a.) A inteligibilidade, que é relacionada à percepção e à decodificação;

b.) A interpretabilidade, que é relacionada à inferência e ao entendimento.

Tais aspectos buscam uma ligação entre o conceito sociolingüístico integrado à forma, à função e aos processos psicolingüísticos de interpretação e expressão, havendo, assim, uma associação entre estratégia comunicativa e cognição¹ (Rost, 1990). O'Malley e Chamot (1990) compartilham da idéia de que o ouvinte de língua estrangeira vale-se de estratégias múltiplas, que vão desde pistas contextuais até o conhecimento existente, para construir significado.

No que diz respeito à questão da inteligibilidade, referida, é interessante destacar que esta foi, a princípio, mais enfocada sob o ponto de vista do falante. Segundo

¹Segundo Dunlop e Fetzer (1993), o termo refere-se a qualquer operação mental que demonstre intencionalidade (como percepção, reconhecimento, inferência, memória e resolução de problemas).

Kenworthy (1987), inteligibilidade significava ser compreendido por um ouvinte. Por tal pressuposto, quanto mais palavras um ouvinte pudesse compreender mais inteligível seria considerado o falante.

Em contrapartida, Jenkins (2000) reconhece que embora ainda não exista um consenso em relação à definição do termo inteligibilidade, há uma tendência mais recente de focar a questão em relação ao ouvinte e às contribuições de seu conhecimento prévio e de suas habilidades de processamento. Jenkins (2000) destaca também que as discussões acerca do assunto têm se ampliado a partir de um interesse crescente por conceitos afins como 'interpretabilidade', 'comunicabilidade' e 'compreensão', que acabam servindo para aprofundar o próprio conceito de inteligibilidade, que aparece, então, mais ligado a questões de significado do que da forma lingüística.

1.1 Leitura e compreensão oral

As noções de leitura e compreensão oral são freqüentemente comparadas no sentido de que, em ambos os casos, os leitores/ouvintes têm de interagir com textos. Assim, poderia se fazer um paralelo entre a compreensão oral e a leitura como um processo de representação², cujo objetivo é atribuir significado a dado texto (Leffa, 1996). Rost (1990) afirma que as estratégias cognitivas que subjazem à leitura eficaz têm muito em comum com aquelas que subjazem à compreensão oral eficaz, embora ambas envolvam habilidades lingüísticas decodificadoras diferentes (i.e. visual vs. auditiva). Para exemplificar tal semelhança, Rost (1990) cita o fato de que tanto os leitores quanto os ouvintes utilizam algum tipo de conhecimento prévio conforme interpretam um texto, além de distorcerem, excluírem ou adicionarem fatos ao fazerem um resumo.

Por outro lado, diversos autores têm se reportado às diferenças entre ler e ouvir a fala (Nunan, 1989; Scliar-Cabral, 1991; Eysenck e Keane, 1994; Flowerdew, 1994

² Segundo Eysenck e Keane (1994) seria "um sinal ou conjunto de símbolos que 're-presenta' algo para nós, ou seja, representa alguma coisa na ausência desta coisa". Para Slobin (1971) a linguagem seria um dos meios de representação.

entre outros), pois o leitor, ao contrário do ouvinte, é capaz de um controle considerável sobre o *input*, além de poder reconhecer sinais visuais múltiplos simultaneamente, deter-se em partes do texto, pular outras, voltar e assim por diante. Para Scliar-Cabral (1991), a escrita se caracteriza pela permanência, enquanto o sinal acústico é marcado pela transitoriedade. Rost (1990) acrescenta que, além das diferenças do modo de processamento, o modo como a informação em textos escritos e falados é armazenada é diferente, isto é, os textos falados contêm características como variações de pronúncia (i.e. pronúncia dos mesmos fonemas pelo mesmo falante em contextos lingüísticos diferentes, além de variações dialetais entre falantes), bem como falsos começos, hesitações, auto-revisões, enfim fenômenos típicos da língua falada.

Um outro aspecto apontado por Flowerdew (1994) diz respeito aos cognatos que, no caso de uma língua estrangeira, podem diferir foneticamente a ponto de ser difícil compreendê-los, o que não ocorre no caso da leitura, quando os mesmos cognatos são utilizados como parte de uma estratégia que visa facilitar a compreensão de textos escritos. Portanto, há evidências suficientes que levam a crer que o ensino da compreensão oral e escrita devem levar em conta tais distinções aqui mencionadas.

1.2 Estratégias de compreensão oral

Richards (1989) acredita que a questão central sobre os níveis envolvidos na compreensão oral, tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico, ainda seja sobre a natureza das unidades que os ouvintes fazem uso para entender a linguagem.

Ao mesmo tempo, supõe-se que uma das principais dificuldades encontradas por um aprendiz de língua estrangeira seja conseguir segmentar a cadeia falada, isto porque, conforme Eysenck e Keane (1994:263):

"Qualquer pessoa que tenha estudado uma língua estrangeira na escola lembrará de sofrer o choque inicial ao se sentir totalmente

incapaz de entender o fluxo extremamente rápido e aparentemente ininterrupto da fala produzida por um falante nativo."

Mesmo assim, reconhecer fronteiras entre as unidades é tida como uma das estratégias utilizadas pelo ouvinte para fazer sentido da fala. Rost (1990) sugere que o ouvinte utiliza as fronteiras das pausas temporais, dos grupos rítmicos, das entoações ascendentes e descendentes para segmentar a fala - uma vez que não conta com recursos como pontuação, parágrafo, etc., característicos de textos escritos. O'Malley e Chamot (1990) concordam que a segmentação, ou diferenciação do *input* lingüístico em palavras ou frases, seja essencial para se detectar o significado e que a principal pista para a segmentação seja o significado representado por uma combinação de características sintáticas, semânticas e fonológicas da mensagem ouvida. Além de tais características, Flowerdew (1994) acrescenta que o processo de compreensão oral envolve também o conhecimento lexical e pragmático (ou conhecimento de mundo).

Ainda no que diz respeito a compreender a língua falada, Rost (1990) considera que este seja um processo essencialmente inferencial, baseado na percepção de pistas em vez da associação direta entre som e significado. Ou seja, por este enfoque, o ouvinte precisa encontrar associações relevantes entre o que é ouvido e os aspectos do contexto que motivam um enunciado em particular. Ao mesmo tempo, Rost (1990) acredita existir uma limitação perceptiva que precisaria ser compensada por outros tipos de informações lingüísticas e extra-lingüísticas. É preciso acrescentar que, no que se refere ao aprendiz de uma língua estrangeira, existe uma limitação em relação a vários níveis, sejam eles lexicais, sintáticos ou fonéticos e fonológicos uma vez que se trata de um processo de aprendizagem em andamento e, portanto, sujeito aos efeitos de tais limitações.

Para efeitos de aprendizagem, Rost (1990) descarta a possibilidade de que a compreensão oral eficiente possa ser atingida somente pela prática massiva de decodificação fonológica, embora reconheça, assim como Scarcella (1992), que a

percepção auditiva³ eficaz seja uma característica subjacente, além do fato de o ouvinte partir de algum tipo de análise auditiva do sinal de fala conforme este é produzido.

Rost (1990) recomenda que seria importante que os alunos se conscientizassem sobre os procedimentos úteis para a decodificação da fala encadeada, uma vez que duvida que regras sobre taxa de elocução, por exemplo, possam ser dedutivamente aplicadas conscientemente e em tempo real em face a um som não-familiar. Assim sendo, pressupõe-se que, no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, há questões relativas à fala que necessitam ser explicitadas, assim como ocorre em relação à gramática.

Uma outra estratégia utilizada pelos ouvintes, como já foi mencionado, baseia-se no uso de seu conhecimento prévio. Rost (1990) acredita que o significado seja criado pela audição ativa na qual a forma lingüística desencadeia a interpretação dentro do *background* do ouvinte e em relação ao seu propósito. O *background* aqui, conforme Rost (1990), deve ser entendido como o conhecimento lingüístico e pragmático que esboça as dimensões do que pode ser compreendido, da compreensão aceitável ou objetivada, bem como do que não é compreendido ou da compreensão equivocada.

A seguir estão elencadas as habilidades de decodificação⁴ que ouvintes competentes em língua estrangeira usam, segundo Rost (1990):

- a) Identificação da seqüência de unidades fonéticas na cadeia da fala;
- b) Identificação de segmentos na cadeia da fala e criação de um modelo métrico para o enunciado;

³ Eysenck e Keane (1994) levantam a hipótese de que a percepção auditiva em geral possa diferir da percepção de fala uma vez que existe uma vantagem definida do hemisfério esquerdo para a percepção de fala que não se estende aos outros estímulos auditivos.

⁴ Segundo definição de Scliar-Cabral (1991:156) seria a "identificação da substância da mensagem, através de um canal de entrada, ocorrendo transferência de sinais."

- c) Identificação de sinais de atenção que um falante usa para itens lexicais em relação ao princípio de 'dado' e 'novo' no discurso;
- d) Identificação de funções possíveis para os contornos tonais sobre os enunciados (informação compartilhada vs. informação nova; pergunta vs. afirmação)
- e.) Ajuste às variações de sotaque ou de articulação.

Como visto, há uma série de estratégias envolvidas no ato de compreender uma informação ouvida. Acredita-se que tais estratégias precisam ser melhor exploradas uma vez que podem colaborar para que a compreensão oral em língua estrangeira seja melhor desenvolvida em sala de aula.

Finalmente, Chamot (2001) lembra que as estratégias de aprendizagem são direcionadas a um objetivo específico e, como processos mentais, não são diretamente observáveis, mas podem resultar em comportamentos específicos. Ainda segundo Chamot (2001), é importante investigar estratégias de aprendizagem de alunos de língua estrangeira no sentido de se ter *insights* sobre os processos cognitivos, sociais e afetivos envolvidos na aprendizagem de uma língua, além de se compreender os referidos processos mentais relacionados à aprendizagem de uma língua estrangeira, esclarecer sobre semelhanças e diferenças entre a aprendizagem de línguas e os processos de aprendizagem em geral e, enfim, ajudar aqueles alunos que estiverem com dificuldades.

1.3 Tarefas de compreensão oral

Há diferentes tipos de tarefas normalmente utilizadas em sala de aula para avaliar a compreensão oral em língua estrangeira. O termo 'tarefa' tem sido abordado por diversos autores. Segundo definição de Nunan (1989:10):

"tasks involve communicative language use in which the user's attention is focused on meaning rather than language structure."

Nunan (1989) concebe uma tarefa como uma atividade comunicativa no contexto de sala de aula que envolve os alunos de modo a fazer com que eles compreendam, manipulem, produzam e interajam na língua-alvo enquanto sua atenção se volta principalmente para o significado. Rost (1990) utiliza o termo segundo a aceção de Breen (1987), que refere-se a 'tarefas pedagógicas' como qualquer tentativa ou esforço de aprendizagem estruturada que tenha um objetivo particular e um conteúdo apropriado para a situação ou evento no qual o aluno esteja envolvido; um procedimento específico e uma gama de resultados para aqueles que fazem a tarefa.

No que se refere às tarefas que visam o desenvolvimento da compreensão oral em uma língua estrangeira há, conforme Rost (1990), possíveis fontes de distorções nas respostas dadas pelos ouvintes, são elas:

- a.) A quantidade de representação verbal do *input* requerida pela tarefa;
- a) tempo entre a audição e a realização da tarefa;
- b) A quantidade de produção original requerida na realização da tarefa.

As respostas dadas pelo ouvinte são vistas por Rost (1990) em um *continuum* entre 'abertas' e 'fechadas'. Assim, os testes de reconhecimento nos quais o ouvinte deve escolher entre as alternativas apresentadas (testes de múltipla escolha) seriam o protótipo de uma tarefa 'fechada' com dificuldade fixa. Neste tipo de tarefa a informação importante é pré-analisada e as opções lingüísticas para expressar os pontos identificados são pré-estabelecidas. As tarefas de resumos livres são definidas por Rost (1990) como 'abertas' ou com o nível de dificuldade não específica. Rost (1990) admite que as condições da tarefa podem restringir o desempenho além de ensejarem a distorção na interpretação da resposta.

Na visão de Rost (1990), as tarefas que requerem respostas durante a audição provocam restrições no ouvinte diferentes daquelas requeridas após a audição pois, após a audição, há condições decorrentes que afetam a memória para os

detalhes, ao passo que as respostas dadas durante a audição estão sujeitas à pressão do tempo que, por sua vez, pode afetar a habilidade de refletir sobre o significado do texto em geral. Ambas as fontes de distorções são capazes de impor algum tipo de restrição às respostas dadas, além de serem consideradas na interpretação das respostas do ouvinte.

As chamadas tarefas *on-line*, como as tomadas de notas, por exemplo, podem, segundo Rost (1990), fornecer evidências de como os alunos enfocam a informação durante a audição. Contudo, não há uma correspondência clara entre a quantidade de notas tomadas e a qualidade da compreensão, nem mesmo há uma correlação entre a qualidade das notas e a qualidade da compreensão (Di Vesta e Gray, 1972; Dunkel, 1985; Chaudron et al 1988 apud Rost, 1990). Supõe-se que a falta de correspondência deva-se, em parte, a limitações na atenção, além de questões relacionadas à memória a curto prazo⁵. Sem as expectativas prévias sobre as tarefas subseqüentes, a tomada de notas varia muito, fornecendo uma visão idiossincrática dos processos codificadores do ouvinte. Se o ouvinte consegue reconstruir ou não informação útil a partir das notas, depende provavelmente de até que ponto os itens particulares nas notas relacionam-se com a representação geral que o ouvinte tem do texto, ao final ou durante as revisões que faz (Rost, 1990).

Existem também as tarefas *on-line* fechadas, consideradas por Rost (1990) mais fáceis de serem interpretadas do que as tomadas de notas porque forçam o ouvinte a executar estratégias de relação em tempo real. No entanto, este tipo de tarefa também está sujeito ao paradoxo da atenção. Ou seja, o ouvinte tem que focar a tarefa de completar uma tabela/lacuna ao invés de simplesmente ouvir. De qualquer forma, se os elementos gráficos da tarefa requererem uma interpretação visual mínima e permitirem a atenção máxima e o mínimo de escrita, supõe-se que este tipo de tarefa possa fornecer uma evidência útil sobre a atenção e a compreensão.

⁵ Segundo Rost (1994), refere-se ao espaço de tempo no qual processos inferenciais ocorrem.

Mesmo assim, neste tipo de tarefa ocorre o que Rost (1990) chama de processamento paralelo⁶, em que os ouvintes usam o conhecimento lingüístico e pragmático para tentar analisar enquanto ouvem. Uma implicação seria que isto levaria a organizações competitivas para o mesmo fluxo auditivo, o que precisaria ser resolvido em tempo real. Devido aos limites da memória a curto prazo, problemas de ambigüidade precisam ser resolvidos rapidamente, mesmo se isso significar uma decisão arbitrária sobre a forma lógica do enunciado ouvido. No processamento paralelo, o ouvinte computa possíveis construções de diferentes combinações de elementos até que a ambigüidade seja resolvida. Caso isso não ocorra, Rost (1990) adverte que o ouvinte terá de fazer a melhor adivinhação possível.

As tarefas ditas retrospectivas, por sua vez, aquelas que requerem respostas após a audição, utilizam processos cognitivos para formar uma representação mental de um texto (Rost, 1990). Assim sendo, qualquer representação construída pode ser tanto redutiva (o ouvinte pode não reter na memória uma representação *verbatim* por mais de alguns segundos) quanto aditiva ao texto (o ouvinte precisa trazer informação prévia e suposições para construir uma representação coerente). Representações *verbatim* são definidas por Rost (1990) como aquelas nas quais é preciso lembrar-se de terminologia específica (nomes, números), ao passo que as representações proposicionais são aquelas que representam a essência do texto, isto é, o ouvinte precisa selecionar a informação de um texto e reduzir a informação para uma generalização que pode ser modificada mais tarde.

Os erros de audição (*mishearings*), segundo Rost (1990), podem resultar de efeitos cognitivos (efeito lexical, esquemático e sintático). Rost (1990) explica que o efeito lexical refere-se a uma tendência do ouvinte a identificar sons ouvidos como palavras interpretáveis, caso alguma evidência fonológica assim permita, ao passo que um efeito esquemático significa que ao reconhecer uma palavra, sua ativação espalha-se para palavras e conceitos relacionados no léxico mental. Em relação ao efeito sintático, Rost (1990) sugere que, embora este possa não afetar

⁶ Execução do processamento *top down* e *bottom up* simultaneamente (Eysenck e Keane, 1994).

a decodificação de palavras, o uso de construções sintáticas longas e complexas influencia, de algum modo, nas expectativas sintáticas do ouvinte.

Na maior parte das vezes erros de audição podem ser identificados por ocorrer no nível segmental, podendo afetar não só a identificação lexical como também as fronteiras entre palavras. Para Rost (1990), os ouvintes de língua estrangeira podem experimentar 'ausência de efeitos lexicais', o que os impede de construir formas lógicas plausíveis para um enunciado caso não fique claro para eles se estão escutando um item lexical conhecido errado ou encontrando um item lexical novo. Em relação aos erros de interpretação, Rost (1990) afirma ainda que eles podem ocorrer pelo fato de o ouvinte prestar atenção para as pistas erradas, mas reconhece que muitas vezes, em se tratando de um língua estrangeira, a causa seja a falta de familiaridade com um item lexical ou com determinada construção sintática. Para minimizar tais condições, Rost (1990) sugere o desenvolvimento da atenção seletiva para pistas fonológicas a fim de que os aprendizes adquiram conceitos de decodificação em língua estrangeira que não são usados em língua materna.

Segundo Rost (1990), um ouvinte pode compensar lapsos de atenção e a inabilidade de interpretar vários segmentos valendo-se das seguintes estratégias:

- a) Implicações contextuais: usando pistas contextuais para gerar *links* relevantes entre duas ou mais proposições;
- b) Generalização de segmento ambíguo: usando o princípio de analogia, supondo que o segmento ambíguo seja consistente com o que já é conhecido no texto.
- c) Seleção e priorização de inferências: identificando itens lexicais ou proposições salientes e priorizando inferências baseadas nestes itens e proposições.

Os resumos podem ser avaliados identificando-se exemplos de estratégias de correções/emendas no texto que incluem:

- a) Estratégia zero: repetição *verbatim* ou quase *verbatim* das proposições do texto;
- b) Supressão/seleção: seleção de partes do texto *in verbatim* com itens justapostos ou internos suprimidos;
- c) Adição/Invenção: adicionar itens que não estavam no texto;
- d) Redução/Generalização: combinar dois ou mais itens lexicais ou proposições em um único item ou proposição.

A eficácia do resumo em refletir o conteúdo do texto inclui:

- a) Identificar um tópico e a idéia principal (que não seja muito geral ou restrita);
- b) Incluir fatos que apoiem a idéia principal;
- c) Fluência e coesão gerais;
- d) Originalidade de palavras (Angell e Young, 1981; Brown e Day, 1983; Flottum, 1985; Zabucky, 1986 apud Rost, 1990)

O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em discursos não-colaborativos, definidos por Rost (1990) como aquelas situações de uso da linguagem em que o ouvinte não pode interagir com o falante, envolve a capacidade de construir e atualizar as representações dos textos falados mais longos e complexos além de competência para usar estratégias a fim de cumprir os requisitos exigidos pela tarefa dada.

Conforme Rost (1990), as seguintes estratégias de edição são possivelmente utilizadas por um ouvinte para atualizar as representações do discurso:

- a) Formular um sentido proposicional para o enunciado. Sub-habilidades:
 - Deduzir o significado de itens lexicais não-familiares;

- Inferir informação não explicitamente citada, completar informação elíptica, fazer 'pontes' de inferências;
- Inferir limites entre duas ou mais proposições.

b.) Formular uma estrutura conceitual que ligue enunciados. Sub-habilidades:

- Reconhecer indicadores do discurso para introduzir uma idéia, mudar de tópico ou ênfase, esclarecer, expandir pontos, expressar contraste;
- Construir uma idéia/tema principal em uma extensão do discurso, distinguindo os pontos principais dos detalhes de apoio;
- Prever partes subseqüentes do discurso em níveis conceituais;
- Identificar elementos no discurso que possam ajudar a formar uma organização esquemática;
- Manter a continuidade do contexto para auxiliar nas predições e verificação de proposições no discurso;
- Selecionar pistas do texto do falante para completar a predição esquemática.

Nota-se, portanto, que os pressupostos teóricos sobre o ensino-aprendizagem de compreensão oral, aqui discutidos, procuram dar conta da complexidade envolvida no processo de construir significado em uma língua estrangeira. Para tanto, os teóricos da área recorrem a diversas fontes de conhecimentos que possam auxiliá-los a explicar melhor toda a gama de processos subjacentes à habilidade de compreensão oral. Compartilhando da idéia de buscar subsídios em áreas afins, a seguir serão apresentados e discutidos alguns pressupostos teóricos sobre a fala.

2. Compreensão oral em língua estrangeira: questões sobre a fala

Os pressupostos teóricos deste trabalho partem também da própria especificidade da fala que, diferentemente da escrita, compreende a percepção de um sinal acústico para chegar-se às representações mentais e, conseqüentemente, a um significado. Tal pressuposto remete às próprias idéias de Saussure a respeito do circuito da fala e do signo lingüístico que compreende um conceito (significado) associado a uma imagem acústica (significante).

Considerou-se, pois, pressupostos teóricos advindos de estudos sobre a fala, (Jakobson, 1969; Câmara, 1972, 1977; Levelt, 1978, 1998; Kent e Read, 1992; Nusbaum e Goodman, 1994; Laver, 1994; McQueen e Cutler, 1997), bem como sobre como ela é processada (Scliar-Cabral, 1991; Eysenck e Keane, 1994) pelas contribuições no sentido de caracterizá-la, além de ilustrar sua complexidade e o modo como ela é percebida.

2.1 Diferenças fônicas e significação

Dentre os vários aspectos envolvidos no processo comunicativo, pode-se destacar o papel das diferenças fônicas sob o ponto de vista da significação. Na década de 30, lingüístas como Roman Jakobson discutiam o papel das diferenças fônicas na distinção das formas dentro da língua.

Reconhece-se que o inventário de sons com papel distintivo difere de língua para língua. Ao se aprender uma língua estrangeira, tende-se a mapear o seu sistema fonológico a partir da língua materna e este fato refere-se tanto à percepção quanto à produção oral. Jakobson ([1939] Câmara, 1972) equipara o ouvinte de língua estrangeira a um criptanalista, em contraste com um nativo, que seria para ele um decodificador normal. A metáfora remete à situação vivida por alunos diante de uma tarefa de compreensão oral em uma língua estrangeira, quando precisam entender um diálogo oral entre nativos, por exemplo, para responderem a perguntas ou completarem uma tabela ou enunciado. Sabe-se que este recurso visa suprir a necessidade de exposição real à língua que está sendo aprendida,

mas pode ser insuficiente, uma vez que pode-se imaginar também situações onde haja a necessidade de interação entre os falantes, o que pressupõe colaboração (pedidos de repetição, confirmação de significado, interrupções, etc). Mesmo a interação com um colega de classe (o chamado *pair work*) não reproduz o que de fato ocorreria em uma situação real, como falar ao telefone com um estrangeiro, na qual todas as pistas contextuais estão suspensas, e o enfoque volta-se para o grau de conhecimento partilhado entre ambos e para o grau de compreensão que o falante não-nativo tem da língua estrangeira.

Mas, afinal, no que difere a relação de um falante com sua língua nativa e com uma língua estrangeira no que diz respeito a diferenças fônicas? Jakobson e Halle ([1957] Câmara, 1972) citam um exemplo de como um novaiorquino lidaria com tais diferenças em relação à sua língua materna ao ouvir um nome de família que ocorre em Nova Iorque. Supondo-se que este indivíduo fosse apresentado a um *Mr. Ditter*, conseguiria dividir a corrente contínua de som em um determinado número de unidades sucessivas, descartando as demais opções (i.e. ele não disse *Bitter* ou *Dotter* ou *Digger*, etc.) e depreendendo logo as quatro unidades em seqüência capazes de alternância seletiva com outras unidades em inglês: /ɔ/ - /ʃ/ - /ɪ/ - /ɹ/. Isso ocorre porque cada unidade oferece ao ouvinte um número definido de alternativas com valor distintivo em inglês.

É preciso lembrar também que não se trata simplesmente da capacidade auditiva/perceptiva, embora reconheça-se que ela pode ajudar. Jakobson ([1939] Câmara, 1972) ressalta que a capacidade de reconhecer sem esforço toda uma série múltipla de fonemas não é uma habilidade meramente acústica, pois o que se reconhece na fala são distinções fonemáticas, ou seja, que servem para diferenciar entre si os signos de uma língua. Portanto, o que está em jogo é compreender uma língua, caso contrário, provavelmente não haveria dificuldades para os não-nativos, em condições normais, entenderem facilmente uma língua estrangeira.

Como visto, uma língua difere da outra em termos de como se estabelecem as distinções sonoras. Diferenças entre categorias de sons em uma língua podem

não ser perceptíveis para um falante não-nativo, por compreenderem características fônicas indiferenciadas em termos de valor distintivo na língua nativa desse falante. Assim, essa diferença em relação ao valor distintivo entre uma língua e outra pode ser um dos motivos da dificuldade referida por alunos ao se verem frente a um diálogo entre nativos da língua que estão aprendendo. Para exemplificar este fato pode-se mencionar a distinção entre consoantes palatizadas e não-palatizadas que ocorrem em russo, citadas por Jakobson e Halle ([1957 Câmara, 1972), e que servem para diferenciar palavras, tratando-se, portanto, de uma distinção evidente e nítida para qualquer nativo de russo, o que não seria verdade para estrangeiros.

Distinções significativas já foram enfocadas sob o paradigma positivista, quando o ensino da pronúncia enfocava segmentos, ou seja, o contraste entre pares mínimos, no intuito de fazer com que os alunos se conscientizassem sobre diferenças fonêmicas em língua estrangeira. Entretanto, embora esta abordagem de ensino tenha dado lugar a estudos que entendem a língua como um instrumento para a comunicação, como já foi dito, percebe-se que ainda cabem discussões acerca das implicações das diferenças fonêmicas para a comunicação.

Um exemplo bem conhecido da dificuldade de percepção e produção para alunos brasileiros refere-se à pronúncia do som de *i* em inglês. Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) descrevem /ɪ/ e /i:/ como vogais altas e frontais produzidas com a parte da frente da língua alta, próxima e à frente do palato duro e com a mandíbula relativamente fechada. Do ponto de vista articulatorio, percebe-se haver semelhança. Entretanto, ainda segundo Celce-Murcia et al (1996), enquanto /ɪ/ é articulado com maior tensão dos músculos, o que serve para estender a articulação para uma posição periférica mais extrema, tornando-a menos central e deixando os lábios esticados em uma posição de sorriso, seu contraponto, /i:/, é articulado com os músculos relaxados, a mandíbula um pouco mais baixa, os lábios não tão esticados e a língua em uma posição mais central na cavidade bucal. O fato é que tal diferença articulatoria produz um *i* descrito como 'longo' /ɪ/ e outro como 'curto' /i:/, e que serve para distinguir palavras em inglês. Para um

nativo de inglês tal distinção não representa nenhum obstáculo, pois ele tem à sua disposição o código da língua que, segundo Jakobson e Halle ([1957] Câmara, 1972:103):

“inlui todos os traços distintivos que cabe manipular e todas as combinações admissíveis de traços concorrentes formando os feixes chamados ‘fonemas’ e todas as regras para concatenar os fonemas em seqüências – em resumo, todos os veículos distintivos que servem primariamente para diferenciar morfemas e palavras inteiras.”

Entretanto, o aluno de língua estrangeira, que não domina o referido código, pode ver-se inclusive em situações embaraçosas, como ilustra um exemplo dado por uma professora de um aluno brasileiro convidado para dar uma palestra sobre o Brasil em uma universidade americana. O mesmo iniciou sua palestra com a seguinte afirmação:

“In Brazil there are wonderful beaches”.

Contudo, bastou a inobservância de que a palavra grifada, a qual o falante pretendia usar com o sentido de "praias", possui um par mínimo de significado totalmente diverso, "prostitutas", para que a platéia caísse em gargalhadas. A diferença entre as duas palavras, além da grafia (*beach* /ɔ̃χ♦♦/ vs. *bitch* /ɔ̃χ♦♦/), está, como mostram as transcrições, no modo de articular as referidas vogais, fato que um nativo domina muito bem, ao contrário do palestrante citado. A explicação para o ocorrido passa pelo entendimento sobre o papel do fonema para a compreensão da fala, pois, conforme Jakobson ([1939] Câmara, 1972), ele permite que as palavras sejam compreendidas como palavras distintas com significado próprio. E isto é algo que o falante nativo percebe e produz com naturalidade, mas um estrangeiro não. Por isso, ao tentar produzir uma palavra cuja unidade de valor distintivo é imperceptível aos ouvidos de um estrangeiro, o referido palestrante “deslizou” na pronúncia e, conseqüentemente, não transmitiu o significado que objetivava, causando uma reação adversa na platéia para quem aquele detalhe mínimo significava a diferença entre duas palavras distintas.

Assim, o exemplo citado demonstra como detalhes fonêmicos mínimos podem realmente interferir em uma situação comunicativa tanto em relação à produção quanto em relação à compreensão oral, causando, inclusive, constrangimento social, como ficou demonstrado. Portanto, segundo Jakobson ([1939] Câmara, 1972), itens fonêmicos podem ser relevantes, dependendo de sua oposição fonológica, e esta oposição fonológica é usada para distinguir significações. Considera-se que tal afirmação é pertinente inclusive para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras voltado para a comunicação, uma vez que a afeta sensivelmente. Jakobson ([1939] Câmara, 1972) afirma que o fonema é um instrumento de comunicação que não deveria ser separado da atividade da fala.

O exemplo referido, ainda chama a atenção para o fato de que a aprendizagem dos segmentos não precisa ser descontextualizada - como ocorria na época em que se ensinava a pronúncia de segmentos isolados - mas pode ser inserida em um contexto, como no exemplo dado, que se torna até divertido e, portanto, acessível e facilmente memorizável para o aluno de inglês, além de alertá-lo para situações que devem ser evitadas para ser bem-sucedido na comunicação. O contexto se faz necessário pois, conforme explica Jakobson ([1939] Câmara, 1972), as impressões sonoras por si só, sem correspondência com o sistema lingüístico do qual fazem parte, não são apreendidas e distinguidas e mal se conservam na memória. Em contrapartida, exemplos atípicos, como o mencionado, dificilmente serão esquecidos. Mesmo que um aluno não se sinta seguro para produzir certas distinções fonêmicas consideradas 'difíceis', ele pode ainda recorrer a sinônimos, mas, de qualquer forma, estará atento para suas implicações.

Deve-se considerar, portanto, que se distinções fonêmicas não-familiares deixarem de ser explicitadas corre-se o risco de não serem apreendidas intuitivamente por não-nativos. Lenneberg (1967) levantou a hipótese de haver um período crítico para a aquisição da língua, que deveria ocorrer na infância, pelo fato de os dois hemisférios do cérebro não serem ainda especializados para a

função lingüística e cognitiva. Mesmo assim, Werker (1994) afirma que embora a experiência lingüística tenha um efeito profundo sobre a percepção de fala, os efeitos desta experiência podem ser melhorados no que diz respeito à discriminação de contrastes não-nativos. Best (1994) também concorda que a experiência com a língua materna exerça uma influência substancial tanto sobre a percepção quanto sobre a produção, mas não de forma decisiva. Ou seja, um aluno, fora da idade crítica de aquisição de uma língua, pode necessitar de maior explicitação sobre aspectos do sistema fonológico de uma língua estrangeira que não lhe são óbvios ou acessíveis a partir de sua língua materna, mas que podem vir a se tornar, se não óbvios, conhecidos.

Portanto, embora saiba-se que a problemática envolvida no ensino-aprendizagem de habilidades orais em uma língua estrangeira não se restrinja ao nível fonêmico, entende-se que ela passa necessariamente por ele. Jakobson (1942 apud Câmara, 1977:129-130) pontua que:

“o fonema participa da função significativa da linguagem por outro processo e por outro motivo que a palavra. Ao passo que cada palavra, ou melhor, cada forma gramatical contém uma significação própria, bem definida e constante, o fonema, considerado em si, possui unicamente uma função de distinguir significações sem apresentar uma significação própria positiva: distingue cada palavra em que se acha, de todas as palavras que encerram outro fonema.” (p.22-23)

É necessário dizer que o aspecto fonológico depende dos demais sub-sistemas lingüísticos e interage com eles. Mesmo assim, como discutido, uma vez que o fonema participa ativamente da função significativa e, portanto, comunicativa da linguagem, Nusbaum e Goodman (1994:304) sugerem que:

“Rather than treating phoneme perception as a different kind of phenomenon from word perception, prosody perception, utterance interpretation, and so on, it might be fruitful to examine these phenomena as if they share some common processing considerations.”

Ao mesmo tempo, Nusbaum e Goodman (1994) ressaltam que isto não significa advogar que haja um único mecanismo global que explique diferentes sistemas de processamento. Portanto, acredita-se que, considerar uma possível interação entre eles, possa colaborar para melhor entendê-los.

2.2 Aspectos segmentais e suprasegmentais

Dentre os aspectos inerentes à fala que podem influenciar na sua decodificação, deve-se também mencionar questões fonéticas que ocorrem no nível da palavra dentro da frase onde, conforme Levelt (1998), segmentos podem ser perdidos ou adicionados. Kent e Read (1992) também compartilham da idéia de que os sons individuais podem perder algumas de suas distinções, como no caso de ressilabação entre palavras, na medida que, segundo Levelt (1998), as palavras são justapostas na fala encadeada. Para exemplificar tal fenômeno, Levelt (1998) cita a omissão do *r* na pronúncia do inglês britânico quando este aparece em posição de final de sílaba, como na palavra *car* [kɑː]. No entanto, quando um falante britânico diz *The car is running* sem a cliticização do *is*, a seqüência *the car* torna-se ressilabada como [kɑːrɪŋ]. Ou seja, o /r/ de coda da sílaba *car* torna-se o ataque (não preenchido) da sílaba *is* e passa a ser pronunciado. Um outro exemplo dado por Levelt (1998) é que as palavras juntam-se às palavras vizinhas como nos exemplos *gave it* pronunciado como [gævɪt], e *Who do you want to see?* onde *want to* é pronunciado como [wɑnttə], o que, para Levelt (1998), tem a função de melhorar a fluência da articulação⁷.

Levelt (1998) refere-se ainda aos clíticos que são elementos como preposições e auxiliares, por exemplo, e que se tornam reduzidos sob certas condições como em *I wanna go* ou *bottle o' milk* e *I've been sick* ou *Dick's here*. Segundo Levelt (1998), a cliticização é necessária onde um morfema reduzido não seja silábico (i.e., não pertença ao núcleo de uma sílaba onde geralmente só são admitidas vogais), como no caso de /v/ e /s/. Levelt (1998) afirma ainda que os planos silábicos da frase não se alinham com a silabação de palavras individuais, gerando uma nova

⁷ Em um trabalho sobre o Português do Brasil, Bisol (1996) apresentou um estudo que desenvolveu a idéia de que o sândi externo, que tem por base o processo de ressilabação, seja governado por princípios universais.

unidade na fala encadeada chamada de palavra fonológica. Nota-se, portanto, que o conceito de palavra em uma fala encadeada, difere de sua realização isolada pois, de acordo com Levelt (1998:302):

"At any rate, a succession of two different lexical items in surface structure may be realized as a single word-like unit in the phonetic plan for connected speech."

Um outro aspecto descrito por Levelt (1998) é o fenômeno da assimilação que envolve mudança de alguns segmentos sob a influência de outros como, por exemplo, *ten books*, onde o fonema dental /n/ é pronunciado como [n̠], ou seja, como o fonema bilabial /m/, pois /n/ assimila o /m/ adjacente adotando sua característica bilabial.

Para Levelt (1998), fenômenos como a assimilação e a redução de segmentos fônicos espalham-se pela fala encadeada mas são especialmente proeminentes quando a taxa de elocução é rápida. Segundo Levelt (1998), um falante pode aumentar sua taxa de elocução reduzindo palavras curtas e não acentuadas como pronomes e preposições, como nos exemplos *Give 'm attention* e *think o' money*. A taxa de elocução pode ser aumentada também reduzindo-se vogais átonas em início de palavra, como em *p'tato* ou *t'mato* (Zwicky, 1972 apud Levelt, 1998). Além disso, o falante pode aumentar sua taxa de elocução cortando pausas, ou, ao contrário, inserindo pausas e variando livremente sua taxa de elocução. Ou seja, o falante tem o controle sobre sua fala e, como visto, lança mão de diversos recursos para comunicar-se, principalmente em função dos diferentes tipos de registros (mais ou menos formais) que adota a cada situação por ele vivida.

Levelt (1998) lembra ainda que a taxa de elocução é um fator importante na codificação fonológica, uma vez que afeta não apenas o tamanho das frases fonológicas e entoacionais como também os níveis fonéticos e segmentais, enfim é um fator extensivo à toda cadeia falada, pois o contorno entoacional da fala encadeada está organizado sobre frases entoacionais maiores ou menores e não há regra para ditar seu tamanho, ficando a cargo do falante fazê-las maiores ou

menores dependendo da taxa de elocução, do grau de formalidade da situação e assim por diante.

Laver (1994) refere-se à coarticulação como um fenômeno adaptativo que se refere à influência do contexto fonético sobre a articulação entre dois ou mais segmentos da fala. Kent e Read (1992) definem a coarticulação como uma ocorrência na fala em que o trato vocal mostra ajustes imediatos que são apropriados para dois ou mais sons. A direção do efeito coarticulatório pode ser descrita como antecipatória ou perseverativa. Na coarticulação antecipatória, segundo Kent e Read (1992), uma característica articulatória para o segmento fonético é aparente durante a produção de um segmento anterior. Laver (1994) afirma que na coarticulação perseverativa existe uma influência prolongada de um segmento sobre aqueles que seguem na cadeia da fala. Neste sentido, a coarticulação é particularmente interessante para que se compreenda as modificações de um dado som pelo contexto em que ele aparece. Kent e Read (1992) apontam o fato de que quando os sons são produzidos em contexto, ajustes temporais geralmente ocorrem. Assim, um som produzido em contexto é mais curto do que o mesmo som produzido isoladamente. Além disso, Kent e Read (1992) sugerem que a duração de um segmento tende a tornar-se mais curta conforme mais elementos são adicionados à cadeia sonora para produzir encontros consonantais de duas ou três consoantes como / \square /, / \blacklozenge \square /, / \blacklozenge \square \square /, nos quais a duração da consoante / \square / decresce do primeiro para o terceiro encontro (Kent e Read, 1992). O mesmo ocorre com as sílabas, como no exemplo também dado por Kent e Read (1992), sobre a duração de uma base monossilábica como *stick* em seqüências com sufixos como *sticky* e *stickness*, os quais transformam a base monossilábica em dissilábica. Kent e Read (1992) destacam ainda que estes efeitos de duração ocorrem mesmo quando o falante tenta produzir a fala em uma taxa de elocução normal. Segundo Laver (1994), a duração de um segmento pode variar por diversas razões, como, por exemplo, pelo fato de ocorrer em uma sílaba tônica ou átona, devido à taxa de elocução, entre outros.

Clark (1978) destaca que os elementos prosódicos, entre eles o acento, seriam importantes para o processamento lingüístico, pois podem guiar o ouvinte adulto na percepção da língua estrangeira. Desse modo, a informação prosódica influenciaria na identificação das palavras, dirigindo a atenção do ouvinte para itens particulares no enunciado, além de destacar as fronteiras entre palavras e fornecer informação semântica. Desse modo, as variáveis prosódicas podem ter um papel importante no desenvolvimento e na produção lingüística em língua estrangeira, assim como têm na aquisição de língua materna (Scarpa, 1999). No entanto, Clark (1978) questiona até que ponto a prosódia pode ser aprendida. Deve-se acrescentar ainda que a prosódia varia conforme o idioma. Levelt (1998:392) afirma que:

"English is a stressed-timed language, i.e. speakers tend to produce stressed syllables at regular and roughly isochronous intervals. Other languages such as French and Spanish are supposed to be syllable-timed i.e. give about equal duration to each syllable."

Deve-se ressaltar aqui que tal classificação é tida apenas como uma tendência visto que há trabalhos recentes, como os de Barbosa (2000), que advertem que o fato de uma língua manifestar uma tendência rítmica específica (quer seja *stressed-time* ou *syllable-timed*) não significa que ela não possa manifestar a outra. Levelt (1998) sugere, portanto, que os ouvintes de diferentes línguas adotem estratégias de segmentação que reflitam a tendência da estrutura rítmica de suas respectivas línguas, concluindo que as características prosódicas possam afetar o processamento perceptivo de modo específico para cada língua. Além disso, é preciso lembrar que há vários trabalhos que postulam que as estratégias utilizadas por ouvintes adultos para entender a fala sejam influenciadas inclusive por sua língua materna (Nusbaum e Goodman, 1994 entre outros).

No que se refere à estrutura oral do inglês, Rost (1990) afirma ser possível generalizar as classes de palavras que provavelmente são acentuadas nos enunciados e aquelas que não são. De acordo com Rost (1990), os itens acentuados são palavras lexicais (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios), ao

passo que segmentos clíticos átonos tendem a ser palavras gramaticais (artigos, auxiliares, preposições, pronomes e conjunções). Além das convenções da língua, Rost (1990) lembra que o acento pode ser usado com a função de evidenciar itens supostamente ‘novos’ para o ouvinte ou que precisem ser (re)enfatizados. Por outro lado, não são acentuados itens presumivelmente dados ou recuperáveis pelo contexto. De qualquer modo, McQueen e Cutler (1997) reiteram que o acento é uma pista utilizada pelos ouvintes nativos de inglês. Perceptualmente, a literatura aponta, como pistas mais relevantes, por ordem de importância, de maior para menor, *pitch* mais alto, alongamento, maior intensidade e qualidade vocálica com localização mais periférica no espaço vocálico (Laver, 1994: 513)

Quanto ao *pitch*, Rost (1990) explica que pode servir a propósitos amplos: um propósito seria lingüístico, isto é, entre segmentos em um enunciado, mudanças de *pitch* podem indicar fronteiras entre fonemas; o segundo propósito seria paralingüístico, ou seja, mudanças sistemáticas de *pitch* podem se estender além do enunciado e serem usadas para identificar a atitude e a intenção do falante.

Levelt (1998) faz ainda uma distinção entre a fala formal e a fala casual. Segundo ele, a fala casual distingue-se em termos de registro, isto é, uma variedade lingüística que pode ter propriedades sintáticas, lexicais e fonológicas específicas. Como exemplos Levelt (1998) cita a fala materna, a fala telegráfica, além da questão da escolha lexical, como, no caso do inglês, a palavra *cop* em vez de *policeman*, além do uso de alomorfes como *I've* em vez de *I have*, ou ainda o fato de se eliminar a consoante final de uma sílaba como em *Lea'me alone* em vez de *Leave me alone*. Tais aspectos, mencionados por Levelt (1998), seriam típicos da fala casual e certamente poderiam interferir no modo como ela é percebida.

Como visto, há uma relação intrínseca entre os aspectos segmentais e suprasegmentais dentro da cadeia da fala e que envolve múltiplos fenômenos, os quais não se pretendeu esgotar aqui. No entanto, objetivou-se chamar a atenção para uma possível influência de tais aspectos na compreensão oral.

2.3 A dinâmica da fala

Além da questão das diferenças fônicas, deve-se adicionar que estudos sobre a fala partem do seu aspecto sonoro e dinâmico, cujo ritmo, segundo Levelt (1998), provém de uma alternância de sílabas mais ou menos acentuadas e de pausas inseridas que levam o falante ao seu objetivo último, que é expressar-se, cabendo ao ouvinte compreender aquilo que é dito para que a comunicação ocorra. Levelt (1998) considera que a melodia de um enunciado tenha a função de expressar as emoções e atitudes de um falante. Além disso, considera-se questões de ordem pragmática, pois, conforme Scliar-Cabral (1991), a mesma estrutura lingüística, dependendo do contexto interacional, poderá servir para intenções diferentes (persuadir, pedir informações, etc.).

Em relação ao aspecto dinâmico da cadeia da fala, Scliar-Cabral (1991:41) acrescenta que:

"o processamento não se dá sobre unidades fonéticas estáticas, tais como consoantes ou vogais isoladas, (mas) deve ser extrapolado a todo ato de fala, que é sempre movimento em suas múltiplas variantes."

Vê-se, portanto, que as questões sobre a fala estendem-se além do nível fonêmico. Certamente que, para fins de estudo, um ou outro aspecto possa ser enfatizado, mas é inegável que considerar suas múltiplas faces possa servir para melhor compreendê-la. Considerar a interação de processos que governam tanto a percepção da fala quanto sua compreensão é a proposta feita por Nusbaum e Goodman (1994: 303), que acrescentam:

"Moreover, regardless of whether speech perception and language comprehension processes interact as separate systems or operate as one system, similar computational principles may govern both."

Levelt (1978), por sua vez, refere-se à percepção da fala como um processo de se deter certos elementos lingüísticos que vão desde o fonema, até a sílaba, a palavra e o enunciado e que envolve portanto sua segmentação perceptiva em unidades significativas. Levelt (1978) explica que o ouvinte precisa fazer uma série

de decisões perceptivas como, por exemplo, decidir quando uma palavra está completa, ou quando uma interrupção marca o fim de uma oração e assim por diante. Assim, segundo Levelt (1978), o ouvinte precisa decidir sobre que elementos do sinal acústico devem ser segmentados para chegar a dada interpretação. Estes elementos podem ser representados pelo fonema, pela sílaba, pelo morfema, pelos constituintes ou pela sentença, o que não significa, de acordo com Levelt (1978), que o processo de segmentação perceptiva se dê a partir do nível mais baixo (o nível do fonema) para o mais alto. Mesmo assim, Levelt (1978) pressupõe que uma decisão perceptiva feita em um nível tenha influência sobre outras decisões feitas em outros níveis. Em relação aos elementos do sinal acústico a serem segmentados, Cutler (1987), por sua vez, propõe que as sílabas fortes é que disparam a segmentação das palavras, apesar de considerar a questão da segmentação como um problema ainda não resolvido.

Scliar-Cabral (1991) reconhece que há debates em relação a como e quando se dá a segmentação da cadeia da fala, quais são os níveis de processamento e como e em que direção operam. Por isso, a autora enfatiza a necessidade de uma teoria que leve em conta a especificidade do ser humano do ponto de vista biopsicológico e holístico, ou seja, que encare o ser humano como um ser social, cognitivo e semiótico, para que tais processos possam ser explicados de modo mais satisfatório. Scliar-Cabral (1991:41) ressalta ainda que:

"a organização de qualquer sistema lingüístico e o seu processamento, por mais complexos e sofisticados que sejam, não têm finalidade em si mesmos: servem para que possamos compreender o que os outros estão querendo nos dizer. Sendo assim, o ser humano não se utiliza apenas das pistas acústicas: além dos correlatos de representações articulatórias, se utiliza de pistas visuais (tenha-se em mente que elas não necessitam estar presentes in loco: estamos nos referindo a representações), das multipistas gestuais e fisionômicas, dos contextos sintáticos e textuais, mas, sobretudo, do conhecimento lingüístico anterior e do conhecimento de mundo partilhado com seu interlocutor."

A afirmação de Scliar-Cabral (1991), supra mencionada, além de expandir a questão da percepção da fala para níveis inclusive extra-lingüísticos, remete ao fato de que o objetivo da percepção dos sinais acústicos da fala é chegar ao significado. Para tanto, segundo Scliar-Cabral (1991), faz-se necessário processar as unidades dotadas de significação, sendo por isso preciso reconhecê-las, buscando-as no chamado léxico mental para depois identificá-las. Além disso, Scliar-Cabral (1991) enfatiza a importância de que a percepção da fala seja compreendida de uma forma holística, em que as mensagens tenham a função de transmitir significação.

No que diz respeito ao processamento da palavra, Scliar-Cabral (1991) parte do pressuposto de que o *output* (saída) do processamento perceptual (padrões acústicos ou visuais) deva ativar as unidades lexicais armazenadas na memória. Ou seja, para Scliar-Cabral (1991:47):

"cada item deverá ter um significante (uma sucessão de unidades que representem a forma como é pronunciado, indicações sobre a subcategorização estrita, ponteiros voltados para os morfemas gramaticais e ponteiros voltados para a memória semântica que indiquem as significações possíveis)."

Quanto à estruturação léxica, Scliar-Cabral (1991) explica que não se trata de uma listagem em ordem alfabética e que a organização dos itens é regida por vários princípios concomitantemente (ex.: o radical 'leite' deverá estar relacionado aos de café, pão e manteiga, porque faz parte do café da manhã; aos de água, azeite, por ser um líquido; ao de qualquer alimento, por ser comestível; ao de vaca, etc.). Simultaneamente, segundo Scliar-Cabral (1991), devem estar organizados por semelhança fonológica.

Desse modo, entende-se que a dinâmica da fala é dotada de uma complexidade a qual evidentemente não se pretendeu englobar toda aqui. O que se buscou foi esboçar algumas de suas características que podem explicar, de certa forma, a dificuldade de compreensão oral em língua estrangeira.

2.4 Questões sobre o processamento do sinal acústico da fala

Deve-se ressaltar que as contribuições proporcionadas pelo eixo teórico dos estudos sobre a fala remetem a múltiplas ocorrências que podem influenciar em sua percepção e, conseqüentemente, em sua compreensão. É importante reiterar que, possivelmente, tais fatores são mais preponderantes quando se trata de um ouvinte não-nativo que precisa processar o sinal acústico de uma fala estrangeira. Na verdade, o processamento do sinal acústico da fala em si já é complexo, pois, de acordo com Scliar-Cabral (1991:34):

"Talvez a questão crucial no que diz respeito ao processamento do sinal acústico da fala seja explicar como o ser humano é capaz de captar sua invariância, exposto como está à heterogeneidade: não só uma pessoa apresenta qualidades de voz diferentes, como os indivíduos apresentam variantes de uma mesma língua, condicionadas pela área geográfica, estrato social, faixa etária, sexo, além de estilos diferentes conforme o tópico, a situação, o(s) interlocutor(es) a quem se dirigem, a função social do texto e a situação emocional em que se encontram. De não menor complexidade é a variação dos segmentos que têm a função de distinguir significados (os fonemas) condicionada pelo contexto fonético (o que vem antes e/ou depois), a posição em que se encontram (sílaba de intensidade ou não), o ritmo"

Nota-se, portanto, que trabalhos sobre o processamento da informação lingüística deparam-se com uma problemática ditada pela própria especificidade da fala que precisa ser levada em conta para que se possa tentar um melhor entendimento dos processos envolvidos. Acredita-se que a questão da variação seja ainda mais crítica quando se trata do processamento do sinal acústico em uma língua estrangeira, como discutido anteriormente.

Ainda no que se refere à questão da captação das invariâncias, Scliar-Cabral (1991) menciona o fato de a fala ser um *continuum* no qual não há separação

entre palavras, nem mesmo entre orações e mesmo as pausas dependem de uma interrupção, ou de uma mudança de turnos entre os falantes.

Um outro agravante, citado por Scliar-Cabral (1991), é o fato de a cadeia da fala ocorrer em tempo real e conter imperfeições como omissões de sílabas, de palavras, entre outras, como já foi exemplificado aqui. Em adição, Scliar Cabral (1991) afirma que o pensamento é truncado e, em certas condições, há ainda a interferência de muitos outros sons, além da superposição de vozes (a metáfora do *cocktail party*). Mesmo assim, segundo Scliar-Cabral (1991), referindo-se a estudos de Ladefoged & Broadbent (1957), tais diferenças podem ser contornadas pela capacidade que o ser humano tem de se ajustar às qualidades de voz de seu interlocutor.

A fim de ilustrar como a fala é processada a seguir serão abordados alguns modelos teóricos a respeito.

2.4.1 Modelos de processamento da informação ouvida

Em relação aos processos envolvidos na decodificação da fala, serão apresentados a seguir alguns modelos que postulam como se dá o processamento da informação ouvida.

Richards (1990) entende que considerar os processos de baixo para cima (*bottom-up*) e de cima para baixo (*top-down*) seja essencial para qualquer teoria sobre a compreensão oral. Os processos *bottom up*, de acordo com Scliar-Cabral (1991), são aqueles que iniciam no nível sensorial, passando pelos vários níveis até chegar à cognição, ao passo que os processos *top down* percorrem o caminho inverso, isto é, da cognição até os movimentos articulatórios onde se produz o material bruto. Há modelos que se ocupam de um ou de outro processo especificamente ou que pressupõem uma interação entre os processos *bottom-up* e *top down*.

O modelo interativo de Marslen-Wilson (1975), também denominado de coorte, citado por Rost (1990), Scliar-Cabral (1991), Eysenck & Keane (1994), entre

outros, propõe o uso simultâneo e contínuo de duas fontes de informações: a dos dados provindos dos sentidos (processo *bottom-up*) e a informação sintática, semântica e contextual (processo *top down*). Segundo este modelo, as palavras são reconhecidas baseadas na informação fonológica do início da palavra (Marslen-Wilson e Tyler, 1981 apud Rost, 1990). Por exemplo, se a palavra *coffee* for dita, todas as palavras no léxico mental do ouvinte que começam com /k/ são ativadas e assim sucessivamente, até a palavra ser decodificada. Rost (1990) afirma que esta ativação é tida como um processo autônomo, em que somente a informação fonética-acústica pode servir para especificar candidatos para a palavra. Dessa forma, uma palavra é reconhecida unicamente por ser distinguida de outras palavras conhecidas da língua iniciadas com a mesma seqüência inicial de sons. Segundo Eysenck & Keane (1994), os modelos interativos, como o modelo coorte, partem do pressuposto de que as diferentes atividades de processamento envolvidas no reconhecimento e compreensão podem ocorrer simultaneamente. Scliar-Cabral (1991) destaca que o modelo coorte apresenta a vantagem de tratar o processamento do ponto de vista dinâmico, em tempo real, além de ser um dos únicos modelos que procura explicar o reconhecimento de palavras na comunicação oral, mas lembra também que este mesmo modelo recebeu críticas de Cutler e Norris (1988), que o consideraram um modelo de processamento da esquerda para a direita, sem levar em conta aspectos suprasegmentais.

Um outro modelo apresentado é a teoria do *logogene* (Morton, 1969), citada por Rost (1990), Scliar-Cabral (1991), Kent (1999) entre outros, que também tenta explicar como os itens lexicais são reconhecidos na fala. Kent (1999) classifica o modelo *Logogene* como uma teoria passiva que utiliza um processo *bottom up*. A proposta é que o ouvinte tenha recursos sensórios chamados *logogenes* que representam cada uma das palavras no léxico mental do ouvinte. Scliar-Cabral (1991) define os *logogenes* como contadores de traços que possuem um limiar que só dispara quando for quase certo que a palavra corresponde ao *input* perceptual. Segundo Rost (1990), cada *logogene*, em teoria, corresponderia a uma rede neural contendo toda informação adquirida sobre cada palavra, como

seu significado referencial, sua função sintática possível e sua estrutura fonética. Um *logogene* seria responsável por monitorar a fala quanto à informação relevante e, uma vez encontrada tal informação, o nível de ativação do *logogene* seria aumentado. Um dos problemas deste modelo, apontado por Rost (1990), é que não é plausível que os ouvintes dediquem tanta atenção para o reconhecimento de palavras isoladas, como sugere a teoria.

Scliar-Cabral (1991) refere-se também à teoria dos marcos de Minsky (1977) que propõe a existência de marcos (*frames*) com casas (*slots*) a serem preenchidos com valores adequados. Segundo tal teoria, algumas casas têm um valor compulsório, enquanto outras possuem variáveis a serem preenchidas com valores previsíveis, ou seja, se não houver nenhuma outra indicação no texto, operaria-se aproximadamente na base de protótipos, preenchendo a casa com o valor que seria o mais comumente utilizado.

Apesar de os modelos aqui expostos apresentarem limitações que, como visto, não permitem dar conta dos diversos aspectos envolvidos na percepção e processamento da fala, entende-se que eles são indicadores de possíveis aspectos presentes na atividade de construir significado a partir da informação ouvida, além de servirem para impulsionar pesquisas futuras sobre o processamento do sinal acústico da fala e, por isso, foram considerados também enquanto subsídios para a questão de compreensão oral.

II. METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo do presente capítulo é descrever a metodologia da pesquisa. Serão abordados os participantes e o contexto da pesquisa, as tarefas de compreensão oral propostas, os aspectos específicos considerados na coleta e análise dos dados, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados.

1.1 A escolha da metodologia de pesquisa

A presente pesquisa é de base qualitativa e enfoca um estudo de caso sobre a compreensão oral de um grupo de alunos de língua inglesa como língua estrangeira. Como tal, não houve a preocupação com a quantificação de dados, embora, segundo Nunan (1992), um estudo de caso, tal como uma pesquisa etnográfica, possa empregar tanto métodos qualitativos quanto dados quantitativos e estatísticos.

Todavia, conforme Wolcott (1988 apud Nunan, 1992), ao contrário da pesquisa etnográfica, que se ocupa essencialmente do contexto cultural e da interpretação cultural do fenômeno sob investigação, um estudo de caso concentra a atenção no caso, não na população total de casos.

A escolha por um estudo de caso permitiu focar a investigação no desempenho de um grupo de alunos em tarefas de compreensão oral, referida pelo grupo como desafiadora. Buscou-se conhecer estratégias utilizadas pelos alunos pesquisados em tarefas de compreensão oral. Em última instância, a professora-pesquisadora pretendeu aprender sobre o caso estudado visando obter subsídios que pudessem ser revertidos para sua prática em sala de aula, além de registrar e relatar os achados significativos resultantes desta incursão que pudessem contribuir com a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nesse sentido, a escolha por um estudo de caso mostrou-se adequada uma vez que, segundo Stake (1998), esse tipo de método refere-se tanto ao processo de aprendizado sobre o caso quanto ao produto desse aprendizado.

Nunan (1992) declara legítima a investigação de um único caso e conclui que o pesquisador de um estudo de caso não precisa sentir-se limitado por relatar um caso como um exemplar de uma classe de objetos, entidades ou eventos.

Além disso, Nunan (1992) esclarece que um caso pode se referir tanto a um indivíduo quanto a um grupo de indivíduos em uma sala de aula. Deve-se notar ainda que, segundo o autor, as pesquisas sobre aprendizagem de línguas

estrangeiras têm utilizado este tipo de abordagem no intuito de compreender um caso particular.

Portanto, entendeu-se que um estudo de caso, além de ser apropriado para esta pesquisa, oferece um rico campo a ser explorado onde, segundo Stake (1998), o pesquisador deve buscar aquilo que é comum e particular ao caso.

Por isso, é importante lembrar também que um estudo de caso não deve ser considerado restrito pelo fato de apresentar dados de um indivíduo ou de um grupo específico. Ao contrário, este tipo de estudo pode ser complexo, embora particular. Na verdade, Stake (1998) caracteriza esse tipo de enfoque como o estudo da particularidade e complexidade de um único caso.

Um outro aspecto favorável à opção por esta abordagem é que a especificidade do caso estudado pode permitir uma investigação mais acurada do objeto de pesquisa, uma vez que trabalha com um número limitado de sujeitos.

Deve-se destacar ainda que o propósito desta pesquisa não é fazer generalizações do caso estudado para contextos mais amplos, como explica Stake (1998), um caso estudado não deve ser considerado como um exemplo típico de outros casos, que poderia assim ser generalizado para contextos mais amplos. Ou ainda segundo Stake (1998:88):

"The case may be seen as typical of other cases or not."

Finalmente, Stake (1998) lembra que um estudo de caso pode ser a própria história do caso mas ele é, acima de tudo, a maneira como o pesquisador enfoca a história do próprio caso. Ou seja, a unicidade está presente não somente no caso estudado, mas também na abordagem dada a ele pelo próprio pesquisador. Assim se considera a presente pesquisa.

1.2 Os participantes e o contexto da pesquisa

Participaram desta pesquisa, em um primeiro momento, 20 alunos de um curso de inglês particular que estavam entre o nível intermediário e avançado. Em seguida

foi selecionado um grupo de apenas 3 alunos para a coleta de dados. A opção em se trabalhar com apenas um grupo surgiu pela necessidade de se organizar a própria coleta dos dados em um contexto de sala de aula, de modo a permitir que os alunos pudessem participar de todas as tarefas propostas para a pesquisa. Desse modo, ao final da coleta foi possível obter-se uma participação total dos alunos, o que seria mais improvável caso se trabalhasse com o total de 20 alunos de níveis variados, visto que observou-se que os grupos mais numerosos estavam mais sujeitos a ausências de determinados alunos, além de ser mais difícil administrar o tempo, uma vez que havia um programa a ser cumprido. Além do mais, a escolha pelo grupo de 3 alunos partiu do próprio perfil do grupo, que demonstrou particular interesse em desenvolver a habilidade de compreensão oral, além de apresentar condições propícias para o desenvolvimento da pesquisa, como por exemplo, o fato de tratar-se de um grupo vespertino, cujos participantes eram estudantes, ao contrário dos demais grupos noturnos, com muitos profissionais que estavam freqüentemente ausentando-se do curso por motivos de trabalho, o que impediria que seus dados fossem coletados na totalidade.

O curso, do qual participavam os alunos, totalizava 10 módulos sendo 3 básicos, 2 intermediários, 2 intermediários superiores e 3 avançados. Cada módulo tinha a duração de um semestre, com 2 aulas semanais de uma hora e meia de duração. Deve-se mencionar que a divisão dos níveis citada seguia o desenho proposto pelo próprio centro de idiomas no qual foi realizada a pesquisa. O tempo de estudo de inglês dos alunos variava entre 3 e 4 anos. A faixa etária do grupo estava entre 17 e 45 anos e o grau de escolaridade entre médio e superior. Em geral, os alunos afirmaram aprender inglês por motivos profissionais e a maior necessidade alegada era falar e ouvir.

Também participou da pesquisa a professora-pesquisadora, que lecionava para os grupos pesquisados.

Os dados foram coletados em sala de aula, gerados a partir de atividades integradas ao conteúdo programático pré-estabelecido pelo curso freqüentado pelos alunos pesquisados. Assim sendo, os tópicos escolhidos para as tarefas de

compreensão oral relacionavam-se aos assuntos abordados nas unidades estudadas ao longo do curso. O módulo, avançado 1, do qual participaram o grupo de 3 alunos pesquisados mencionado, continha o total de 4 unidades. Cada unidade tinha a duração aproximada de 7 aulas.

1.3 Aspectos considerados na análise dos dados

Assim como no caso de pesquisas em torno da metacognição⁸ da leitura que, segundo Leffa (1996), tentam resolver o problema de como descrever um fenômeno que ocorre dentro da mente do leitor, uma pesquisa sobre compreensão oral procura descrever algo impossível de ser observado externamente. Portanto, um dos primeiros aspectos que emerge em relação ao dados de uma pesquisa deste gênero é o fato de se tratar de um processo receptivo. Neste sentido, Scliar-Cabral (1991: 34) explica que:

"a validação de qualquer hipótese sobre processos receptivos, nos quais se inclui os do sinal acústico da fala, somente pode ser efetuada de modo indireto, inferencial".

Ou seja, a avaliação sobre se a compreensão ocorreu depende da informação dada pelos sujeitos pesquisados, no caso, aquela disponível no resultado do desempenho em tarefas propostas.

Leffa (1996) afirma que há duas perspectivas possíveis para este tipo pesquisa: uma perspectiva do leitor/ouvinte, mais subjetiva, porém mais rica, e outra do pesquisador, mais objetiva, porém mais limitada. A perspectiva dos ouvintes aparece na pesquisa através de suas anotações que, por sua vez, estão sujeitas à perspectiva do pesquisador, que surge na análise dos dados realizada.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de tratar-se de uma pesquisa sobre a compreensão oral em discursos não-colaborativos, que são, segundo a definição de Rost (1990), situações de uso da linguagem nas quais o ouvinte tem pouca ou

⁸ Segundo Leffa (1996) diz respeito ao monitoramento da compreensão feita pelo próprio leitor durante o ato de leitura.

nenhuma oportunidade de contribuir verbalmente com uma interação com o falante.

Esta situação equipara-se àquela vivida por alunos de língua estrangeira que precisam ouvir e compreender trechos gravados em fitas de áudio ou Cds de diálogos entre nativos, normalmente integrados ao próprio contexto do material didático utilizado em cursos de idiomas, como ocorreu no caso desta pesquisa. Trata-se de uma estratégia utilizada inclusive para preparar alunos para exames de proficiência em língua estrangeira. Neste tipo de exame os alunos se deparam com a mesma situação de ouvir e responder questões sobre trechos ouvidos como forma de avaliar sua compreensão oral em língua estrangeira.

Por fim, é importante lembrar que os alunos têm de lidar com uma língua estrangeira cujos aspectos lexicais, sintáticos, fonéticos e semânticos não são dominados por eles. Trata-se de um processo de aprendizagem em andamento. Deve-se lembrar ainda que o contexto social de aprendizagem é monolíngüe e, geralmente, o aluno entra mais freqüentemente em contato com a língua estrangeira na sala de aula .

1.4 Instrumentos de análise e procedimentos de coleta

Esta pesquisa teve como instrumento inicial a utilização de um questionário (anexo 1) que funcionou como um auto-relato em que, segundo Cohen (1986), os informantes dizem o que pensam fazer o que fazem. O questionário foi utilizado com o objetivo de trazer à tona a questão da compreensão oral em língua estrangeira. Ele foi respondido, como mencionado anteriormente, por 20 alunos após a realização da prova final que valia 100 pontos.

Considerou-se a situação de final de semestre uma oportunidade para que os alunos refletissem sobre a questão da compreensão oral uma vez que era um momento de avaliação e de auto-avaliação. Cabe ressaltar que, neste momento, a professora-pesquisadora ainda estava apenas levantando hipóteses sobre a questão a ser pesquisada e, para tanto, optou por valer-se do auxílio de seus

próprios alunos. Além disso, o que havia chamado a atenção da professora-pesquisadora foi o fato de que, geralmente, a situação de discutir e comentar as provas com seus alunos freqüentemente trazia à tona questionamentos, por parte dos alunos, em relação à compreensão oral, representada pela parte da prova dedicada ao *listening*. Assim sendo, a professora-pesquisadora julgou ser tal situação propícia para registrar as impressões dos alunos a respeito de uma questão que também havia despertado-lhe a curiosidade.

O questionário era composto de 8 perguntas de múltipla escolha. A primeira parte do questionário solicitava algumas informações pessoais (nome, faixa etária, escolaridade e profissão) e o motivo e tempo de estudo de inglês. A segunda parte do questionário dizia respeito à questão da compreensão oral especificamente. Para as perguntas de número 4, 6, 7 e 8 foi solicitado que se fizesse uma justificativa da alternativa assinalada. A pergunta número 7 pedia que os alunos enumerassem de 1 a 11 fatores lingüísticos e extra-lingüísticos atribuídos por eles quanto à dificuldade de compreensão oral, tendo sido considerados os primeiros 5 fatores. A última pergunta pedia que os alunos escolhessem, dentre as alternativas, 3 estratégias que poderiam ajudá-los a melhorar sua compreensão oral em língua estrangeira.

Os dados coletados, ao longo de um módulo com duração de 1 semestre, foram registros escritos (anexo 2) feitos de trechos compreendidos em exercícios de completar lacunas pelo já referido grupo de 3 alunos. Esta atividade era precedida de uma atividade de contextualização que servia para introduzir o assunto tratado na gravação a ser ouvida. Em seguida fazia-se uma audição, ou mais, conforme solicitação dos alunos, do diálogo completo para que fossem feitas anotações sobre aspectos gerais compreendidos. Após esta atividade, os alunos relatavam as hipóteses levantadas. Em seguida procedia-se o exercício de completar as lacunas com trechos específicos, previamente selecionados pela professora-pesquisadora. Tais trechos a serem completados em geral diziam respeito a informações de detalhes relacionados ao conteúdo do texto ouvido.

Os alunos completavam as lacunas enquanto ouviam os diálogos gravados em fitas cassetes. A professora-pesquisadora tocava os trechos de 3 a 4 vezes ou mais, caso os alunos solicitassem. Em geral, era feita uma pausa após cada trecho para que os alunos tivessem a oportunidade de fazer as devidas anotações. A audição era feita com o microfone aberto, sem a utilização de fones de ouvido, reproduzindo a situação vivenciada pelos alunos em sala de aula. Os alunos foram orientados a anotarem livremente aquilo que julgassem ter ouvido, uma vez que não se tratava de uma avaliação.

Após o exercício de completar lacunas, a professora-pesquisadora convidava os alunos a compararem o que haviam compreendido com o que de fato estava dito nos trechos ouvidos.

Deve-se mencionar que os passos seguidos para a aplicação das tarefas de compreensão oral basearam-se também no que propunha o manual do professor, segundo a abordagem comunicativa proposta pelo curso, uma vez que as questões levantadas relacionavam-se com aquele contexto.

A seguir serão discriminados os tipos de tarefas utilizadas para formar o *corpus* da pesquisa, segundo a definição de Rost (1990):

a-) Tarefas de *pre-listening*

Tratam-se de tarefas de preparação para a audição que visam contextualizar o assunto tratado no trecho a ser ouvido. Nessas tarefas, chamadas de predições ou *predicting*, os alunos tentam antecipar o assunto abordado e fazem hipóteses acerca do que será dito. Podem ser perguntas, testes ou até uma gravura que remeta ao assunto contido na gravação a ser ouvida. O objetivo é que o conhecimento prévio do aluno seja ativado neste momento.

Nota-se que as tarefas de *pre-listening* não estão ligadas à audição propriamente dita. Pode-se dizer que dependem quase que exclusivamente do conhecimento de mundo do aluno. Contudo visam predispor-lo a compreender. Deve-se notar que este tipo de tarefa não se aplica à situação de prova.

b-) Tarefas *while listening*

São tarefas *on-line*, ou seja que ocorrem durante a audição dos trechos gravados. Podem ser abertas, ou seja, sem direcionar o foco de atenção do aluno para determinado aspecto, como a tomada de notas, que visa testar a compreensão geral. Ou podem ser fechadas, isto é, onde o nível e o tipo de dificuldade podem ser razoavelmente controlados, como a atividade de completar tabelas ou lacunas, por exemplo, que visa testar a compreensão de detalhes específicos.

Este tipo de tarefa possui implicações, citadas por Rost (1990), pelo fato de o aluno-ouvinte ser forçado a executar estratégias de relação em tempo real e estar sujeito ao paradoxo da atenção, como explicado no capítulo I. Ou seja, o aluno se vê obrigado a processar a informação recebida em uma língua parcialmente conhecida em tempo real, tendo, ainda, que resolver os exercícios propostos. Evidentemente que isso interfere no resultado final.

c-) Tarefas de *Post-listening*

Estas tarefas podem ser tanto abertas quanto fechadas, como as mencionadas no item b. Podem ser testes de múltipla escolha, perguntas ou resumos. São tarefas que tanto podem testar a compreensão geral quanto de detalhes.

As tarefas do tipo *post-listening*, por sua vez, estão sujeitas a questões de memória conforme Loftus (1975 apud Rost, 1990) que afirma que estádios interpolados entre experienciar um evento e recordá-lo inevitavelmente distorcem a memória sobre este evento. Portanto, o resultado do desempenho neste tipo de tarefa também não pode ser considerado uma evidência direta daquilo que de fato foi compreendido pelo ouvinte.

Finalmente deve-se dizer que os dados foram interpretados pela própria professora-pesquisadora, que procurou reconstruir sua visão sobre o assunto, a partir do que foi anotado pelos alunos à luz dos pressupostos teóricos descritos no capítulo I.

III. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa. Na primeira parte procedeu-se à análise dos dados do questionário aplicado a 3 grupos, totalizando 20 alunos. Em seguida são analisadas as anotações sobre compreensão oral de um grupo de 3 alunos que também participaram da segunda parte da pesquisa.

1. O questionário

O questionário teve o objetivo de colher informações sobre a visão que os alunos pesquisados tinham sobre a compreensão oral, além de traçar um perfil do grupo. O intuito foi investigar fatores que eram atribuídos pelos alunos ao seu desempenho em tarefas de compreensão oral em sala de aula e em provas. O referido questionário foi aplicado a 20 alunos de diferentes níveis após a realização da prova final semestral. O mesmo foi submetido a tratamento estatístico que possibilitou uma melhor visualização dos resultados obtidos.

A motivação para aplicar o questionário surgiu a partir dos relatos dos próprios alunos que consideravam as tarefas de compreensão oral um desafio, tanto em sala de aula quanto em provas. Assim, partindo do próprio interesse dos referidos alunos, a professora-pesquisadora decidiu investigar mais detalhadamente a questão, no intuito de trazer à tona possíveis fatores envolvidos na compreensão oral em língua estrangeira. Nesse sentido, entendeu-se que o questionário poderia auxiliá-la inclusive a guiar os próximos passos da pesquisa. A primeira parte diz respeito a informações pessoais dos alunos. O primeiro quadro apresenta o nível cursado:

Quadro 1 - Nível cursado

Níveis	Número de alunos	Percentual (%)
Intermediário II	6	30
Intermediário superior II	4	20
Avançado II	10	50
Total	20	100

Como indicado, o nível cursado pelos alunos que responderam ao questionário variava entre intermediário e avançado. A escolha por níveis intermediários e um nível avançado deu-se pelo fato de os alunos de níveis mais básicos não terem ainda um conhecimento lingüístico do idioma aprendido que permitisse a audição e compreensão de trechos orais, o que limitaria a pesquisa. Geralmente, os alunos de níveis básicos ouviam apenas sentenças ou trechos mais curtos com o intuito de obterem apenas alguma informação específica.

A tabela abaixo revela a faixa etária do grupo, que variou entre 17 e 45 anos. A maioria (80%) estava entre 17 e 35 anos. Havia tanto estudantes de nível médio quanto universitários e profissionais graduados de diversas áreas:

Quadro 2 - Faixa etária

Idade	Número de alunos	Percentual (%)
17 a 25 anos	8	40
26 a 35 anos	8	40
36 a 45 anos	4	20
Total	20	100

Apurou-se também que quase metade dos alunos (45%) estudava inglês por motivos profissionais, como ficou demonstrado no quadro 3. Os demais (40%) alegaram motivos pessoais como viagens para o exterior, por gostarem do idioma ou achar "importante" saber comunicar-se em inglês por ser, segundo os mesmos,

um idioma bastante usado atualmente. Um outro motivo alegado foi por influência de amigos ou por recomendação dos pais:

Quadro 3 - Motivo para estudar inglês

Motivo	Número de alunos	Percentual (%)
Profissional	9	45
Pessoal	8	40
Outro	3	15
Total	20	100

Uma vez que a prova realizada pelos alunos continha uma parte dedicada a testar a compreensão oral, foi verificada também a pontuação feita pelos alunos:

Quadro 4 - Pontuação na parte de compreensão oral

Total de pontos	Número de alunos	Percentual (%)
12,5	1	5
13,5	1	5
14,0	1	5
15,0	1	5
16,0	4	20
18,0	1	5
19,5	2	10
20,0	1	5
20,5	2	10
22,0	2	10
23,0	2	10
23,5	1	5
25,0	1	5
Total	20	100

A parte da prova dedicada à compreensão oral valia 25 pontos, ou seja, 1/4 da prova que totalizava 100 pontos. O objetivo foi detectar se o desempenho dos alunos era satisfatório ou se precisava ser melhorado. O resultado obtido pelos alunos, apresentado no quadro 4, demonstra que pouco menos da metade deles, isto é, 9 alunos, conseguiram acima de 20 pontos e apenas 1 aluno conseguiu 50% de acerto (12,5), como indicado a seguir: Nota-se que a minoria dos alunos (15%) perdeu mais de dez pontos na parte do *listening*. Contudo, quando questionados sobre qual a parte da prova considerada mais difícil, a maioria, ou seja, 80% deles, assinalou a parte de compreensão oral:

Quadro 5 - Parte da prova considerada mais "difícil"

Partes da prova	Número de alunos	Percentual (%)
<i>Listening</i>	16	80
<i>Writing</i>	3	15
<i>Grammar</i>	1	5
<i>Reading</i>	0	0
Total	20	100

Portanto, embora o desempenho apresentado na parte de compreensão oral da prova tenha sido, de modo geral, satisfatório, conforme o quadro acima, as respostas dadas pela maior parte dos alunos indicaram que os mesmos julgavam tal habilidade difícil. O quadro 5 demonstra também que o *listening* difere significativamente em relação às demais partes da prova assinaladas pelos alunos e opõe-se inclusive à parte dedicada a testar a compreensão de textos escritos (*reading*) que não foi considerada difícil por nenhum aluno. De fato, os alunos levantaram alguns pontos importantes quanto ao seu desempenho em tarefas de compreensão oral ao justificarem sua escolha, como citados a seguir.

Alguns alunos referiram-se a questões relativas à fala dos personagens, outros reportaram-se a questões de pronúncia:

"Mesmo sendo frases comuns, os personagens falavam muito rápido."

"Parecia que o locutor estava falando com a boca cheia de comida."

"É difícil compreender muitas coisas, pois eles falam muito rápido e há palavras novas que às vezes dificultam o entendimento."

"O embasamento gramático foi muito bom para nós, eu tenho dificuldade na compreensão, por exemplo, de diálogos mais rápidos."

"A pronúncia deles é muito difícil de entender..."

"Tive dificuldade com a pronúncia/sotaque ou qualidade da fita, não sei especificamente dizer."

"Foi difícil para mim compreender a maioria das palavras do diálogo."

"Não foi possível compreender a narração."

"Algumas partes da pronúncia não me permitiram entender claramente o contexto."

"Não estar habituada à pronúncia das palavras inglesas, então não há associação da língua falada com a escrita."

Parece interessante destacar que as anotações acima remetem a aspectos inerentes à língua falada, cuja especificidade foi levantada pelos alunos entre os possíveis fatores envolvidos na compreensão oral.

De fato, Basílio (1997) afirma que é difícil reconhecer uma palavra se tomarmos por base a língua falada. Isso ocorre por não haver pausas sistemáticas em cada palavra pronunciada, algo que foi percebido e reportado pelos alunos ao se referirem à taxa de elocução. Flowerdew (1994) conduziu um estudo a respeito de dificuldades encontradas por não-nativos para compreenderem palestras e constatou que a taxa de elocução era um dos problemas apontados pelo grupo. Na verdade, as anotações sobre "falar rápido" dizem respeito especificamente ao dinamismo da cadeia da fala, que indubitavelmente deve ser levado em conta por

interferir na habilidade de lidar com textos orais, como apontado pelos alunos. É preciso lembrar ainda que trata-se da audição de diálogos em uma língua estrangeira que ainda está sendo aprendida e cujos aspectos segmentais e suprasegmentais diferem da língua materna dos alunos. Cabe ressaltar também que tais aspectos normalmente não eram explicitados ou formalizados durante as aulas, o que talvez explique, em parte, o tipo de dificuldade referida pelos alunos. Na verdade, seus relatos indicam que, embora percebam haver alguma 'diferença', seja em termos de ritmo, entoação ou mesmo de pronúncia, como anotado, eles parecem não conseguir reconhecer e lidar com certos padrões da língua estrangeira que está sendo aprendida a ponto de fazerem uma relação que leve à decodificação dos significados, que seria seu objetivo último em termos de comunicação.

Deve-se destacar também que, no caso da compreensão oral, como as palavras estão dentro de uma fala encadeada encontram-se sujeitas às alterações que podem ocorrer em tal situação. Isso porque, segundo Levelt (1998), a fala encadeada origina uma série de novos padrões onde segmentos são suprimidos ou adicionados nas fronteiras das palavras. Tais modificações podem, portanto, gerar impressões acústicas distintas daquelas encontradas na palavra isolada, o que explicaria, até certo ponto, porque alguns alunos mencionaram dificuldades de compreender a pronúncia dos nativos, por exemplo. Além disso, os alunos podem ter julgado a "pronúncia diferente" em relação a sua própria produção oral em inglês. De qualquer forma, as anotações feitas demonstraram que os alunos referiam-se a uma diferença percebida que, segundo eles, interferia na compreensão de trechos ouvidos.

É curioso também notar que os alunos não tenham se dado conta que fenômenos como os descritos aqui, típicos da fala, também ocorram em sua língua materna, por ser um fenômeno de todas as línguas faladas, o que leva a crer que, em termos de aprendizagem de línguas estrangeiras, poderia se tirar partido das semelhanças existentes entre a língua materna e a língua estrangeira que está

sendo aprendida e não simplesmente enfatizar as diferenças entre elas. A este respeito Ringbom (1987:31) afirma que:

"it is similarity, not difference, which is the important property of linguistic products when they are used to illuminate the processes of learning."

Dessa maneira, um falante de português, por exemplo, pode aumentar sua taxa de elocução, fazer reduções em sua fala e junturas enquanto se comunica, assim como o faz um nativo de inglês. A diferença é que como sua língua materna já está internalizada, ele não se dá conta do que está realizando em sua fala. Um outro aspecto a ser considerado é que um aluno de língua estrangeira acaba tomando sua língua materna como parâmetro (Ringbom, 1987). Ao fazer isso, ele se depara com diferenças prosódicas, por exemplo, entre a língua materna e a língua estrangeira, com as quais não está familiarizado o suficiente para poder lidar e, conseqüentemente, sente dificuldades de compreender o que é ouvido.

Um outro fator que emergiu, no caso específico da prova, foi o fato de se tratar de um diálogo entre pessoas do mesmo sexo, o que foi reportado como algo que também dificultou a discriminação:

"Não consegui diferenciar as vozes" para saber quem estava falando e em qual hora. O assunto também era complicado."

"Muito difícil de distinguir as pessoas."

"É difícil compreender quem está falando e depende como está falando."

Uma aluna destacou ainda seu estado emocional como tendo influenciado:

"É a parte que fico mais nervosa, não conseguindo pegar todas as informações."

Sabe-se que a pressão emocional da situação de prova pode realmente influir no desempenho como, no caso da aluna, que afirma ter tido dificuldade para entender as informações e resolver as questões da prova da parte do *listening*. Mesmo assim, é importante destacar que a referida aluna fez 22 pontos nesta parte da prova, o que demonstra que, de algum modo, ela foi capaz de lidar com tal situação.

Em seguida, averiguou-se o grau de dificuldade atribuído pelos alunos ao *listening*. Esta questão objetivou explorar mais a questão da dificuldade que havia emergido com relação à compreensão oral. Como previsto, apenas 2 alunos consideraram esta parte como 'fácil'. Deve-se mencionar que estes alunos fizeram 23 e 25 pontos na parte de *listening* e consideraram a gramática e a redação como as partes mais difíceis, como demonstram suas respectivas justificativas:

"Demorei para elaborar as idéias"

"Minha maior dificuldade sempre foi a gramática"

Os demais alunos atribuíram graus diferentes de dificuldade, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 6 - Grau de dificuldade atribuído

Grau de dificuldade	Número de alunos	Percentual (%)
Fácil	2	10
Um pouco difícil	7	35
Difícil	5	25
Muito difícil	5	25
Incompreensível	1	5
Total	20	100

Metade dos alunos pesquisados (50%) considerou a parte da prova dedicada à compreensão oral como 'difícil' ou 'muito difícil'. Ou seja, o grau de dificuldade atribuído variou entre os alunos. Mesmo assim, a pontuação obtida pela maioria

sugere um desempenho satisfatório na parte da prova dedicada a testar a compreensão oral. Dentre os alunos que consideraram-na 'muito difícil' estão aqueles que fizeram abaixo de 20 pontos, o que poderia justificar, até certo ponto, seu julgamento. O único aluno que considerou-a "incompreensível" fez o total de 16 pontos. O que parece importante destacar é que a dificuldade atribuída pelos alunos à compreensão oral apareceu reiterada. Além disso, o fato de os alunos atribuírem um maior grau de dificuldade à compreensão oral emerge como uma proposta para que se reflita sobre esta habilidade no sentido de melhor desenvolvê-la em sala de aula.

Um outro fator pesquisado diz respeito ao conhecimento do assunto tratado nos trechos ouvidos. Sabe-se que o conhecimento prévio pode ajudar na construção do significado, como visto anteriormente. O objetivo da questão era saber se os alunos utilizaram seu conhecimento prévio a respeito do assunto tratado no texto da prova para fazerem inferências. A maioria (60%) respondeu afirmativamente. Baseando-se na pontuação apresentada no quadro anterior, supõe-se que a maior parte dos alunos tenha realmente lançado mão de tal conhecimento para inferir significado e obter, assim, um resultado positivo:

Quadro 7 - Conhecimento do assunto

Se o conhecimento do assunto ajudou	Número de alunos	Percentual (%)
Sim	12	60
Não	2	10
Não soube dizer	6	30
Total	20	100

Apenas 6 alunos (30%) não souberam dizer, o que não significa necessariamente que não tenham feito uso do conhecimento prévio. Simplesmente podem tê-lo feito inconscientemente. O aluno que julgou a atividade de compreensão oral 'incompreensível', anteriormente mencionado, afirmou não entender o motivo de

sua dificuldade, visto que considerava o assunto tratado conhecido e, além disso, estava habituado a contextos reais:

"Costumo viajar, alugar carro e ver anúncios na televisão, mas não sei explicar, pois não entendi nada"

O aluno questionou o fato de saber comunicar-se em uma situação, como a mencionada em sua anotação, e, mesmo assim, não conseguir resolver as tarefas propostas na prova. Na verdade, sua anotação exprime a diferença entre situações da vida real, onde pessoas interagem para se comunicar, e uma situação vivida no contexto de sala de aula, onde a compreensão oral é testada através de tarefas geradas a partir de trechos gravados de diálogos entre falantes nativos. Indubitavelmente que o questionamento em torno da natureza das tarefas utilizadas para checar a compreensão oral é pertinente uma vez que sabe-se haver uma diferença entre a situação de sala de aula e a realidade vivida pelos alunos. Certamente que, em termos de aprendizagem, o mais necessário para o referido aluno seria saber lidar com uma situação da vida real. Sua anotação remete ainda ao fato de que a compreensão oral não esteja vinculada a apenas um, mas a um conjunto de fatores. Na realidade, sabe-se que o processamento das informações ouvidas envolve diversos níveis. Pode-se supor também, a partir da observação feita pelo referido aluno, que o conhecimento prévio sobre determinado assunto seja, por vezes, insuficiente para a compreensão oral em uma língua estrangeira, além de não haver a possibilidade de interação com os falantes dos diálogos ouvidos em sala de aula. Há, além disso, implicações ditadas pelo grau de conhecimento dos vários níveis lingüísticos envolvidos, no caso de uma língua estrangeira. O mesmo aluno reportou-se ainda a sua dificuldade em relação às habilidades orais:

"Tenho certas habilidades mas tenho dificuldade com a pronúncia..."

O trecho anotado sugere também que o referido aluno pareceu considerar o fato de não compreender textos orais em língua estrangeira uma dificuldade específica sua relacionada à pronúncia.

O questionário também pedia que os alunos enumerassem de 1 a 11 os fatores específicos atribuídos por eles quanto à habilidade de compreender. O fator considerado de maior dificuldade deveria ser anotado como o número 1 e assim sucessivamente. Considerou-se somente os primeiros 5 fatores para esta pesquisa. O objetivo era fazer um levantamento de possíveis fatores envolvidos na habilidade de compreensão oral que pudessem encaminhar a pesquisa. Para tanto, foram considerados tanto fatores lingüísticos quanto extra-lingüísticos como demonstrado nos quadros seguintes.

O quadro a seguir refere-se ao vocabulário desconhecido. Procurou-se saber se os alunos atribuíam sua dificuldade em compreender ao fato de desconhecerem o vocabulário utilizado nos trechos ouvidos, uma vez que supõe-se que este tipo de conhecimento possa auxiliar na compreensão. Contudo, como visto, deve-se considerar que existem outros fatores que atuam em conjunto, como, por exemplo, o fato de o vocabulário estar inserido em um texto oral. Pouco menos da metade dos alunos, 8 deles, considerou o vocabulário desconhecido dentre os 5 primeiros fatores como demonstrado a seguir:

Quadro 8 - Vocabulário desconhecido

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	0	0
2	0	0
3	3	15
4	2	10
5	3	15
Total	8	40

É interessante destacar que a professora-pesquisadora apresentou a transcrição escrita do trecho ouvido no dia dos comentários de prova e pôde constatar, segundo relato dos alunos presentes, que não existiam palavras desconhecidas pelos mesmos no referido trecho. Isso levou a crer que a dificuldade referida

poderia associar-se a outros fatores ligados à especificidade da língua falada, como mencionado anteriormente. Entretanto, deve-se ressaltar que o conhecimento do vocabulário não está descartado como um fator capaz de ampliar a compreensão oral e escrita.

Um outro fator levantado foram as estruturas gramaticais 'difíceis'. Entendeu-se como 'difíceis' aquelas estruturas que pudessem estar além do conhecimento dos alunos, ou seja, que não tivessem sido aprendidas. Somente 5 alunos consideraram que isso estaria relacionado à sua dificuldade, conforme o quadro seguinte:

Quadro 9 - Estruturas gramaticais difíceis

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	0	0
2	0	0
3	1	5
4	2	10
5	2	10
Total	5	25

Da mesma forma que ocorreu com o vocabulário, ao entrarem em contato com a transcrição escrita do trecho ouvido na prova, os alunos não reportaram dificuldades em reconhecer as estruturas gramaticais ali contidas. Contudo, assim como o conhecimento de vocabulário, entende-se que o conhecimento sintático possa influenciar na compreensão de determinados trechos.

Dentre os fatores enumerados, também foram incluídos os fonéticos, inerentes à fala. O primeiro, dentre estes fatores, foi a taxa de elocução rápida, no sentido de que a fala é possuidora de um ritmo que pode ser percebido como acelerado, normal ou lento. É importante destacar que tal fator foi mencionado pelos alunos anteriormente, quando foi pedido que justificassem qual a parte da prova considerada a mais difícil. A maioria dos alunos (80%) considerou tal fator dentre

os 5 primeiros de sua dificuldade. Dentre estes, 45% considerou ainda ser este o primeiro fator responsável por sua dificuldade:

Quadro 10 - Taxa de elocução

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	9	45
2	1	5
3	3	15
4	2	10
5	1	5
Total	16	80

O quadro 10 parece reforçar as anotações anteriormente apresentadas com relação à taxa de elocução ser percebida como rápida nos trechos gravados.

Um outro fator considerado, que também se relaciona à taxa de elocução, foi o fato de na fala ocorrerem reduções, como já mencionado, que podem, por sua vez, implicar em um maior grau de dificuldade de compreensão, especialmente, como visto, por tratar-se de uma língua estrangeira. Os resultados foram os seguintes:

Quadro 11 - Reduções na fala

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	2	10
2	6	30
3	1	5
4	4	20
5	2	10
Total	15	75

Ou seja, o total de 15 alunos (75%) considerou as reduções na fala dentre os 5 primeiros fatores responsáveis por sua dificuldade, o que remete novamente a uma possível associação entre a dificuldade percebida pelos alunos e fatores fonéticos típicos da língua falada, como os aqui já apresentados.

Em relação a aspectos fonéticos, considerou-se também que a pronúncia poderia ser percebida pelos alunos como diferente daquela a que estavam acostumados a produzir:

Quadro 12 - Pronúncia diferente

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	2	10
2	3	15
3	1	5
4	1	5
5	5	25
Total	12	60

Constatou-se que 12 alunos (60%) incluíram este fator dentre os 5 primeiros de sua dificuldade. Deve-se lembrar que a pronúncia das palavras é afetada por questões anteriormente mencionadas e que, de algum modo, foram percebidas e reportadas pelos alunos.

É importante dizer também que, em sala de aula, os alunos estão mais expostos à fala em língua estrangeira de um não-nativo, isto é, do professor, muito mais do que à fala de nativos. Como já foi dito, em tal situação, as falas entre nativos, via de regra, são sempre extraídas de trechos gravados em fitas de áudio, CDs, ou vídeos. Alguns trechos são de material didático especialmente desenvolvido para tal finalidade. Portanto, o fato de os alunos estranharem a pronúncia pode estar ligado também à exposição que eles têm, ou seja, ao fato de estarem mais acostumados a ouvir a fala de não-nativos. A este respeito é necessário destacar também que, segundo Graddol (1999), há uma tendência de que o inglês seja

mais utilizado para a comunicação entre não-nativos. Este dado indica haver a necessidade de preparar os alunos para que se acostumem com a diversidade de sotaques provenientes de falantes não-nativos das mais diversas origens com os quais podem se deparar e que estão muito além das variações regionais existentes entre os próprios falantes de inglês. Neste sentido, pode-se imaginar que seria muito mais fácil para um falante de português compreender um outro falante de português falando em inglês do que o seria caso tivesse que compreender um nativo de um outro idioma, por exemplo, falando em inglês.

Finalmente, dentre os 5 fatores lingüísticos enumerados pelos alunos os preponderantes, em ordem de menção, foram:

- 1) Taxa de elocução
- 2) Reduções na fala
- 3) Vocabulário desconhecido e taxa de elocução
- 4) Reduções na fala
- 5) Pronúncia diferente

Percebe-se que houve uma tendência, por parte dos alunos, de privilegiarem fatores ligados aos aspectos fonéticos da fala, que certamente atuam juntamente com demais fatores para que a compreensão ocorra. A taxa de elocução foi o item mais mencionado, aparecendo como primeiro e terceiro fator, neste último caso juntamente com vocabulário desconhecido. As reduções na fala também são citadas em segundo e quarto lugar. Cabe dizer que os fatores mais mencionados foram aqueles obviamente mais percebidos pelos alunos por interferirem na compreensão oral.

Considerou-se também fatores extra-lingüísticos, que evidentemente também estavam presentes na tarefa de compreensão oral realizada pelos alunos. Dentre estes fatores deve-se citar as condições acústicas da sala, uma vez que a audição era feita com o microfone aberto. Sabe-se que este tipo de situação é recorrente em sala de aula e julgou-se que poderia afetar a habilidade de compreensão em língua estrangeira. Dentre os alunos pesquisados, 9 (45%) afirmaram que as

condições acústicas da sala poderiam interferir, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 13 - Condições acústicas da sala

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	2	10
2	3	15
3	2	10
4	1	5
5	1	5
Total	9	45

Quanto aos ruídos externos, visto que o referido centro de idiomas situava-se em uma rua movimentada e as janelas de suas salas de aula estavam voltadas para esta rua, foi apontado por 10 alunos (50%) como um fator de interferência na audição:

Quadro 14 - Ruídos externos

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	0	0
2	2	10
3	3	15
4	2	10
5	3	15
Total	10	50

Pensou-se também nas condições da fita, bem como do equipamento, dadas as repetidas vezes em que eram utilizados ao longo dos dias e que estavam, portanto sujeitos a desgastes que poderiam, por sua vez, ter implicações na qualidade do

som ouvido. Em geral, apenas 6 alunos (30%) julgaram ser este um fator que pudesse afetar a atividade:

Quadro 15 - Condições da fita/equipamento

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	2	10
2	1	5
3	1	5
4	2	10
5	0	0
Total	6	30

Entretanto, reconhece-se que seria difícil julgar fatores como os constantes no quadro 15 pelo fato de o foco de atenção estar na resolução de questões propostas.

Aventou-se ainda a possibilidade de que o número de vezes que a fita fora ouvida (3) tenha influenciado. No entanto, apenas 3 alunos (15%) assim consideraram.

Quadro 16 - Número de vezes que a fita foi ouvida

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	2	10
5	1	5
Total	3	15

Questionou-se também se a dificuldade não era devida à falta de prática em relação à compreensão oral no inglês. Pouco menos da metade dos alunos (45%) admitiram ser este um possível fator de interferência:

Quadro 17 - Não freqüentar o *lab* ou praticar em casa

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	0	0
2	3	15
3	2	10
4	1	5
5	3	15
Total	9	45

Uma vez que se tratava de uma situação de prova, levou-se em conta o fator emocional, como nervosismo, tensão, como motivo de dificuldade. Apenas 6 alunos (30%) referiram este fator entre os 5 primeiros de sua dificuldade.

Contudo, dada a pontuação apresentada pelos alunos em geral, como visto, pode-se inferir que, neste caso, o fator emocional esteve sob controle, como já foi referido. Mesmo assim, entende-se que pode haver interferência deste tipo, mesmo que de caráter individual, mas que deve ser considerada.

Quadro 18 - Fator emocional

Fator	Número de alunos	Percentual (%)
1	2	10
2	1	5
3	2	10
4	1	5
5	0	0
Total	6	30

A seguir encontra-se um resumo dos fatores extra-lingüísticos mais assinalados pelos alunos entre os 5 primeiros:

- 1) Condições acústicas da sala, condições da fita/equipamento, emocional
- 2) Condições acústicas da sala, não freqüentar o *lab* conforme recomendado pelo curso
- 3) Ruídos externos
- 4) Ruídos externos, condições da fita/equipamento, vezes que a fita foi ouvida
- 5) Ruídos externos, não freqüentar o *lab* conforme recomendado pelo curso

Dentre os fatores acima, tanto as condições acústicas da sala, quanto as condições da fita/equipamento e questões emocionais receberam apenas duas menções como fator que poderia influenciar na tarefa de compreensão oral. Ruídos externos foram mencionados também em terceiro, quarto e quinto lugar. Nota-se que, em geral, não há uma preponderância significativa de menções entre os fatores extra-lingüísticos assinalados pelos alunos, como demonstrado. Em relação aos ruídos e condições acústicas, deve-se também mencionar que seria difícil pensar em uma situação comunicativa que não envolvesse ruídos externos. Na verdade, muitos materiais didáticos para o desenvolvimento da compreensão oral em língua estrangeira tentam reproduzir uma condição dita 'real', como já foi mencionado no capítulo I.

Na última parte do questionário, perguntou-se a respeito de possíveis estratégias que poderiam contribuir com o desenvolvimento da compreensão oral, segundo a visão dos alunos pesquisados. Os mesmos foram orientados a assinalar no máximo 3 itens que julgassem importantes. O primeiro fator foi em relação à prática em casa ou no próprio centro de idiomas que dispunha de um laboratório de línguas. Os alunos ficaram divididos nesta questão. Metade achou que a ida ao laboratório era importante para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, já a outra metade achou que não:

Quadro 19 - Ir ao *lab* regularmente

Respostas	Número de alunos	Percentual (%)
Sim	10	50
Não	10	50
Total	20	100

A maioria não considerou relevante ouvir fitas das lições estudadas em casa. Apenas 5 alunos assim julgaram:

Quadro 20 - Ouvir fitas das lições em casa

Respostas	Número de alunos	Percentual (%)
Sim	5	25
Não	15	75
Total	20	100

É interessante registrar que tais recursos, supra mencionados, estavam disponíveis no referido centro de idiomas para o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos de forma autônoma, isto é, como auto-instrução, uma vez que os alunos os utilizavam, em geral, sem a intervenção de um professor. Em contrapartida, 13 alunos (65%) acharam que assistir filmes em inglês poderia ser uma boa estratégia para desenvolver a compreensão oral:

Quadro 21 - Assistir filmes em inglês

Respostas	Número de alunos	Percentual (%)
Sim	13	65
Não	7	35
Total	20	100

Deve-se destacar que o vídeo era usado nas aulas a partir de trechos de filmes editados para fins didáticos do curso. Contudo, os alunos referiam-se a assistir

filmes inteiros não-legendados, fora do contexto de sala de aula, como forma de entretenimento. Alguns alunos afirmaram que gostariam de compreender filmes quando os assistissem. Enfim, este era um objetivo de alguns alunos que aprendiam inglês por motivos pessoais.

Ao contrário, ouvir músicas em inglês não foi considerada pela maioria (85%) como uma estratégia para desenvolver a compreensão oral, embora tal recurso também fosse utilizado tanto em sala de aula quanto em apostilas do laboratório:

Quadro 22 - Ouvir músicas em inglês

Respostas	Número de alunos	Percentual (%)
Sim	3	15
Não	17	85
Total	20	100

Embora as respostas acima possam surpreender, deve-se considerar que, provavelmente, o acesso que os alunos têm às letras de música (seja via Internet, revistas ou encartes encontrados em CDs) faça com que, de algum modo, eles se sintam auto-suficientes neste aspecto, visto que alguns alunos consideraram que ter acesso ao texto transcrito poderia ajudá-los na compreensão. Entretanto, a maioria dos alunos julgou que aprender pronúncia ajudaria:

Quadro 23 - Aprender pronúncia

Respostas	Número de alunos	Percentual (%)
Sim	13	65
Não	7	35
Total	20	100

As respostas dadas no quadro 23 remetem mais uma vez a aspectos como taxa de elocução e reduções na fala, reportados na primeira parte do questionário, e surgem como evidências da importância do ensino da pronúncia. É importante

destacar que ao mesmo tempo que os alunos referiam-se a um certo 'estranhamento' em relação a aspectos característicos da língua falada pareciam sentir a necessidade de aprendê-los mais formalmente. Embora não tenha sido solicitado aos alunos que explicassem o que seria para eles 'aprender pronúncia', supõe-se que este dado sugere que ouvir um trecho em língua estrangeira e compreendê-lo não seja tarefa que se desenvolva de maneira intuitiva, como ocorre no caso da aquisição da língua materna, sem a necessidade de ser abordado mais explicitamente em sala de aula, pelo menos para os referidos alunos. São questões relacionadas ao ponto e modo de articulação de sons específicos que não fazem parte do sistema fonológico da língua materna, no caso o Português do Brasil, (oclusivas aspiradas fricativa interdental, vibrante simples em início de palavra, vibrante retroflexa, vogais tensas e não-tensas, etc.), além de processos, citados por Bisol (1996), sobre o sândi externo/juntura entre palavras, decorrentes de ressilabificação entre a sílaba final de uma palavra e a sílaba inicial de outra (elisão, degeminação, ditongação), que decorrem dos diferentes estilos de fala e da taxa de elocução característica de cada um deles.

Assim, apesar de o enfoque desta pesquisa não estar voltado para o ensino da pronúncia especificamente, questionou-se o que seria relevante para os alunos aprenderem a respeito de aspectos específicos da língua falada, uma vez que as respostas dadas indicaram a necessidade de se considerar aspectos relacionados à pronúncia do inglês para o desenvolvimento da compreensão oral. Isto também pressupõe considerar uma possível relação entre percepção e produção na aprendizagem de uma língua

Além disso, sugerindo que, no caso, a dificuldade não parecia ligar-se ao conhecimento de vocabulário, muito embora este fator tenha sido apontado por alguns alunos dentre os 5 primeiros fatores de dificuldade, pouco mais da metade dos alunos pesquisados entendeu que aprender vocabulário não garantiria melhor compreensão oral, como anotado a seguir:

Quadro 24 - Aprender vocabulário

Respostas	Número de alunos	Percentual (%)
Sim	9	45
Não	11	55
Total	20	100

As respostas dadas pelos alunos no quadro 24 também corroboram com as afirmações já colocadas no início do trabalho de que uma coisa é a pronúncia e a compreensão da palavra isoladamente, ao passo que outra coisa é a pronúncia e a compreensão da palavra na cadeia da fala.

No que diz respeito ao ensino da gramática, os alunos foram unânimes em admitir que não os ajudaria no desenvolvimento da compreensão oral, como ficou demonstrado:

Quadro 25 - Aprender gramática

Respostas	Número de alunos	Percentual (%)
Sim	0	0
Não	20	100
Total	20	100

Deve-se levar em conta que não foi pedido aos alunos que explicassem o que entendem por "ensino da gramática", isto é, se relacionam a gramática apenas à língua escrita, por exemplo, ou a um conjunto de regras. Enfim aqui caberia questionar o conceito que os alunos tinham a respeito do assunto, o que não era exatamente o objetivo desta pesquisa. Entretanto, como visto, o conhecimento sintático pode influir.

Quando questionados sobre outras possibilidades para desenvolverem a compreensão oral, a maioria não assinalou outra estratégia que pudesse ser utilizada:

Quadro 26 - Outra estratégia

Respostas	Número de alunos	Percentual (%)
Sim	2	10
Não	18	90
Total	20	100

Mesmo assim, alguns alunos fizeram anotações sobre outras possibilidades:

"Falando mais e ouvindo mais."

"Eu acho super importante para qualquer listening sempre ter o texto escrito depois para checar o que você entendeu."

"Conversar diariamente em inglês"

"Conversando mais com as pessoas que sabem, de forma que essa pessoa me corrija."

"A forma mais fácil de aprender é com músicas e filmes, se torna mais didático e gostoso de memorizar."

Abaixo encontra-se um resumo das estratégias assinaladas pelos alunos em ordem de menção:

- 1- Assistir filmes em inglês e aprender pronúncia
- 2- Ir ao *lab* regularmente
- 3- Aprender vocabulário
- 4- Ouvir fitas das lições em casa
- 5- Ouvir músicas em inglês

É interessante notar que a maioria dos alunos colocou as habilidades orais em uma situação da vida real, isto é, conversar com pessoas, assistir filmes, demonstrando claramente seus objetivos pretendidos em relação à aprendizagem de língua estrangeira. De qualquer forma, um aluno situou a atividade em relação

ao contexto de sala de aula ao citar que gostaria de ver as transcrições escritas dos trechos ouvidos em sala de aula como forma de apoio.

Finalizando, é importante destacar que, embora as respostas dadas pelos alunos sobre como poderiam desenvolver sua compreensão oral em inglês pareçam até óbvias, deve-se ressaltar que um aspecto que chamou a atenção foi o fato de os alunos se referirem à necessidade de aprenderem aspectos fonéticos que, como já foi dito, relacionam-se a particularidades da língua falada e podem, conseqüentemente, interferir na compreensão da mesma, como discutido antes. Ao mesmo tempo, as anotações dos alunos remetem a procedimentos em sala de aula. Os alunos demonstram que aprendem inglês para utilizá-lo na vida real e, como sugerem suas respostas, não consideram que ouvir fitas das lições ou freqüentar o laboratório de línguas seja algo que poderia ajudá-los. Suas respostas sugerem, por outro lado, que a situação vivida em sala de aula, de ouvir trechos gravados, parece atípica, perante seus objetivos.

Além disso, os fatores reportados pelos alunos remetem à necessidade do uso de instrumentos que possam ajudá-los a lidar com características da língua oral que parecem ser ensinadas através de estratégias que não as esclarecem para os alunos.

Na verdade, os relatos dos alunos indicam que certos aspectos fonéticos podem precisar ser explicados, assim como ocorre com determinados aspectos gramaticais, para que seja possível aos alunos aprenderem a lidar melhor com a fonética e a fonologia da língua estrangeira.

Enfim, as necessidades aqui levantadas podem ser específicas do grupo de alunos pesquisados, mas, de qualquer forma, elas devem ser previstas no contexto de sala de aula, visto que o professor deve preocupar-se em lançar mão de subsídios que preencham as expectativas de aprendizagem de seus alunos.

A seguir será apresentada a análise de trechos anotados por alunos em tarefas de compreensão oral.

2. Análise de trechos anotados por alunos

Nesta parte serão analisados os trechos anotados por um grupo de 3 alunos em tarefas de compreensão oral em língua estrangeira. Os textos (anexo 2) foram extraídos do material didático utilizado durante as aulas, conforme descrito no capítulo II.

A apresentação e discussão dos dados partiu de um recorte dos trechos anotados, considerados representativos dos aspectos enfocados, no sentido de ilustrar diferentes estratégias de processamento utilizadas pelos alunos em tarefas propostas ao longo da pesquisa. Em anexo (3) também se encontra um quadro que apresenta todos os dados colhidos.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que tanto a produção oral quanto a escrita de um aluno de inglês reflete o seu grau de conhecimento e domínio do idioma que está sendo aprendido. O mesmo é verdade em relação à sua compreensão oral que, como visto, está também sujeita a fatores de distorções. Portanto, os dados não serão analisados em termos de erros ou acertos, entendendo-se apenas que estes podem servir como apoio para se explicar melhor o que foi compreendido pelos alunos. Leffa (1996) fez uma distinção entre o que chamou de leitura extração-de-significado (ênfase no texto) e a acepção de que ler é atribuir significado (ênfase no leitor), esta última dependendo da bagagem de experiências prévias do leitor trazidas para a leitura. O presente trabalho considera o conceito de atribuir significado ao que foi ouvido, enfocando, assim, a perspectiva do ouvinte.

Assim sendo, as anotações feitas pelos alunos são vistas como um esforço contínuo em tentar atribuir significado e representar lingüisticamente aquilo que foi ouvido em um idioma estrangeiro. A proposta é analisar os dados obtidos no sentido de conseguir um melhor entendimento sobre o que possivelmente ocorreu

durante as tarefas dadas, sem a pretensão de desvendar toda a complexidade subjacente a tal processo.

Reconhece-se que a discussão de como o ser humano processa uma informação lingüística seja ampla, suscitando uma imensa gama de hipóteses, algumas aqui citadas, sobre fatores envolvidos e como estes interagem. Porém, para fins de análise dos dados, houve a necessidade de delimitar alguns dos principais aspectos envolvidos segundo critérios explicados a seguir.

Serão retomados alguns pressupostos teóricos discutidos no capítulo I com o propósito de esclarecer quanto aos aspectos considerados na análise aqui empreendida. Inicialmente, tendo em vista que o presente trabalho enfoca uma habilidade oral, tomou-se a afirmação de O'Malley & Chamot (1989) de que a segmentação seja essencial para que o significado seja detectado e, ainda, que a principal pista para a segmentação seja o significado representado por uma combinação de características sintáticas, semânticas e fonéticas, subseqüentemente discutidas.

Em relação ao domínio sintático, entendeu-se que este participa ativamente da construção de significados. Recorreu-se à afirmação de Richards (1990) de que tal competência refere-se a uma série de estratégias que são aplicadas para a análise da informação recebida. Foi analisado se as anotações feitas pelos alunos geraram estruturas lingüisticamente aceitáveis, impróprias ou inadequadas e, principalmente, se afastaram-se do significado pretendido no texto ouvido ou não.

Partiu-se também da afirmação de Scliar-Cabral (1991) de que não apenas a estrutura sintática seja responsável pela compreensão, mas também fatores de ordem semântica e pragmática, aqui considerados uma vez que o objetivo era analisar o que havia sido compreendido e como havia sido compreendido, isto é, os significados atribuídos, representados pelos trechos anotados, não necessariamente anotações literais, mas que poderiam refletir total ou parcialmente os sentidos pretendidos no texto. Em última análise, o objetivo foi

verificar se os significados gerados conformavam-se com aquilo que era veiculado pelo texto, ou afastavam-se dele.

Além disso, tomou-se como base uma das questões centrais em psicolinguística, conforme Scliar-Cabral (1991:59), que seria:

"...explicar as relações entre percepção e construção do significado, a partir de certas estratégias que certamente os indivíduos utilizam, baseadas no que apresenta maior saliência perceptual..."

Ou seja, uma vez que em textos orais os ouvintes partem de um sinal acústico de fala, seria imprescindível considerar também o aspecto fonético, presente na fala (Kent e Read, 1992; Levelt, 1978, 1998, Laver, 1994 entre outros), e como este interage com os demais aspectos linguísticos na construção dos significados.

Além do mais, há questões contextuais, destacadas por Scliar-Cabral (1991), sobre o fato de um receptor (ou ouvinte) precisar reconhecer palavras inseridas em um contexto (e não isoladas), seja ele frasal, textual, de função social ou extra-linguístico, com o intuito de chegar à significação.

No que se refere a aspectos lexicais, considerou-se, conforme Scliar-Cabral (1991), que o léxico é arquivado tanto por campos semânticos como por semelhança fonológica (estrutura vocabular, fonemas iniciais, etc).

Outro conceito retomado aqui seguiu a visão de Richards (1990) que considera fundamental para qualquer teoria sobre a compreensão oral que se entenda o papel dos processos de baixo para cima (*bottom-up*) e de cima para baixo (*top down*). Para Richards (1990), a competência lexical e gramatical do ouvinte em uma língua é a base para o processo *bottom up*, enquanto o uso de conhecimento prévio (que pode ser conhecimento do assunto, da situação, do contexto, ou conhecimento armazenado na memória na forma de *schemata* e *scripts*) refere-se ao processo *top down*.

Um dos primeiros fatores que emergiram na análise dos dados foi o fato de as anotações feitas pelos alunos dos trechos ouvidos apresentarem variação, ou seja, os mesmos trechos eram anotados de forma diversa tanto em relação ao alvo pretendido quanto em relação a cada membro do grupo. Em outros casos, houve um certo grau de semelhança entre as anotações dos sujeitos ou, ainda, coincidências entre as anotações e o alvo pretendido. O grau de variação já era esperado e o modo de tentar controlá-lo foi justamente limitando o número de participantes da pesquisa. Tais ocorrências remeteram a dois conceitos referidos por Rost (1990) relativos a dois tipos de representações, discutidos na seqüência.

O primeiro conceito refere-se à representação *verbatim*, necessária para se lembrar de terminologia específica e pode ser tanto redutiva quanto aditiva, como explicado no capítulo I. Tal conceito veio de encontro ao fato de que, por diversas vezes, os sujeitos tiveram de ater-se a detalhes específicos. Considerou-se também a ressalva de Scliar-Cabral (1991) de que não retemos as mensagens *ipsis litteris* e sim proposições reconstruídas.

Desse modo, o segundo conceito relaciona-se à representação proposicional, que diz respeito à essência do texto. Neste caso, a informação é reduzida de modo a formar-se uma generalização. Tal conceito foi colocado em relação à adequação total ou parcial das anotações quanto ao significado pretendido.

Uma vez pontuados os principais aspectos a serem retomados na análise, a seguir serão apresentados recortes ilustrativos de trechos, denominados de alvos (que estão em letras maiúsculas), seguidos das respectivas anotações dos alunos A, B e C, denominados sujeitos, além de um resumo dos possíveis aspectos de processamento envolvidos. Para destacar os referidos aspectos nos trechos seguiu-se o seguinte critério: aspecto sintático grifado e em itálico, aspecto fonético em negrito e aspecto semântico em fonte normal. Os recortes feitos serviram para ilustrar soluções encontradas pelos sujeitos para expressarem o que haviam compreendido. Incluiu-se também as transcrições fonéticas dos trechos-alvos relacionados a tal aspecto.

Ocorreram variações entre as anotações, por exemplo, que concorrem para exemplificar o que foi anteriormente pontuado: a impossibilidade de se reter mensagens *ipsis litteris*. O exemplo a seguir serve para demonstrar também tentativas de reconstrução da estrutura sintática objetivada, sob influência dos demais aspectos lingüísticos:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
1- IT'S SO GREAT ☺)(◆↗◆★† ʝo⚙️👉👋◆❁ SEEING YOU GUYS AGAIN!	a.) <u>It's all great</u> , oh! Guys	<u>Sintático</u> Fonético Semântico
	b.) It's so grade/ graving	Fonético
	c.) It's so great <u>see</u> you guys	<u>Sintático</u>

As anotações A e C deixam transparecer que tanto o início quanto o final do trecho ouvido foram resgatados e, embora o sujeito A tenha recorrido a uma redução (o verbo *seeing* foi suprimido), houve uma tentativa de representar o trecho tanto do ponto de vista sintático quanto semântico, inclusive valendo-se de uma interjeição seguida de pontuação específica (exclamação), que expressa a emoção do falante. O sujeito C se aproximou mais de uma representação *verbatim* do trecho, preservando inclusive sua estrutura métrica e aproximando-se mais do significado objetivado. É possível que a não utilização do verbo no particípio presente (*seeing*) pelo sujeito C tenha se dado tanto pela falta de conhecimento de tal estrutura como por não haver percebido uma provável redução do final {*ing*}, em um fenômeno típico da fala, descrito por vários autores (Kent e Read, 1992; Levelt, 1998, entre outros). Além disso, seguindo a afirmação de Levelt (1998) de que um falante pode reduzir palavras átonas, como pronomes e preposições, considera-se que, no caso, o verbo *seeing* é seguido por um pronome oblíquo *you*, e evidentemente se junta a ele. Os efeitos de juntura ou o

fato de que na fala as palavras juntam-se às palavras vizinhas (Levelt, 1998) também podem ter sido a razão para o sujeito A ter trocado o início *It's so* por *it's all*, devido inclusive à semelhança fonética entre ambos os trechos. Nota-se que, no caso, o /s/ do verbo *to be*, em sua forma contraída ('s), deve inevitavelmente juntar-se à palavra seguinte (*so*) que também se inicia com /s/.

A troca por termos foneticamente semelhantes também ocorreu com o sujeito B, que confundiu a palavra *great* com outra foneticamente semelhante, *grade* que, embora não faça sentido no referido trecho, faz parte do contexto mais amplo no qual se insere o texto em questão (i.e., uma situação em que três ex-colegas de faculdade se reencontraram após 20 anos).

Ocorrências deste tipo reforçam a afirmação de Scliar-Cabral (1991) de que o léxico é arquivado tanto por campos semânticos quanto por semelhança fonológica. Há outros casos semelhantes em que o sentido pretendido não foi atingido, o que sugere que, às vezes, o aspecto fonético foi tomado de forma desconexa dos demais aspectos lingüísticos em detrimento do significado:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
5- I REMEMBER MOST ? ☺ ○ ★ † ◆ ✂ ☼	a.) Do you remember?	Trecho anterior
	b.) I remember must	Fonético
	c.) I remember months	Fonético

No exemplo acima, o sujeito A repetiu um trecho anterior, adequando-se à estrutura interrogativa do enunciado alvo, embora não se tratasse realmente de uma pergunta, mas de uma resposta à pergunta anterior (*What do you remember most about our college days?*). Na verdade, o falante da fita estava apenas utilizando o recurso de retomar um enunciado prévio, talvez para ganhar tempo

enquanto se lembrava de algum fato, enfim, para dar continuidade ao diálogo. Em contrapartida, os sujeitos B e C guiaram-se pela semelhança fonética de *must* e *months* com *most*, resultando em estruturas sintática e semanticamente impróprias, em um processo tipicamente *bottom up*, calcado em pistas fonéticas. Neste sentido, retoma-se a afirmação de Scliar-Cabral (1991) de que o processo *bottom-up* inicia no nível sensorial, o que poderia servir para explicar o fato de o aspecto fonético ter sido destacado em certos casos, em detrimento do significado. Por outro lado, houve casos em que, apesar de itens lexicais desconhecidos, os sujeitos demonstraram haver compreendido o sentido:

Alvos extraídos do texto 6	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
103- GIVE IT A STIR ☯ ★ ◆ ♪ 🌀	a.) <u>You mix them</u>	<u>Sintático</u> Semântico
	b.) <u>You misture</u>	<u>Sintático</u> Semântico
	c.) Give the instar	<u>Sintático</u> Fonético Semântico
106- Well, once it starts to boil, we STIR the rice	a.) Sem resposta	
	b.) Misture	Semântico
	c.) Stur	Fonético

Nota-se que o significado pretendido no trecho 103 foi entendido tanto pelo sujeito A quanto pelo sujeito B, provavelmente por um processo *top down*, entendido aqui, segundo a explicação de Richards (1990), como um tipo de conhecimento prévio, baseado no conhecimento da situação ou do contexto apresentado, já que se tratava de uma aula de culinária. Provavelmente foram captadas pistas contextuais anteriores. Deve-se mencionar que tal texto contava também com sons característicos (como o barulho de água sendo despejada), o que reforçou o

sentido. No entanto, por tratar-se provavelmente de um item lexical desconhecido (*stir*), a solução encontrada foi utilizar um sinônimo. O sujeito A conseguiu inclusive representar uma estrutura sintática sinônima adequada. Por outro lado, o sujeito B utilizou um item lexical subseqüentemente mencionado (*misture*). Deve-se notar que o fato de *misture* aparecer anotado com /s/ aproxima-o da grafia do português, o que leva a crer que se trate também de uma possível influência da língua materna. O sujeito C, por sua vez, tentou atribuir um objeto ao verbo *give*, em um processo tipicamente de baixo para cima (*bottom up*) e acabou criando uma palavra que inexistente em inglês, *instar*, mas que, no entanto, é foneticamente semelhante a *stir*, assim como ocorreu com a anotação subseqüente (trecho 106) do mesmo termo, desta vez como *stur*, em uma tentativa de representar graficamente tal qual fora percebido. O exemplo a seguir ilustra que o léxico desconhecido somado a estruturas sintáticas incomuns geraram incompreensões:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
6- CURTIS'S HAIR DOWN   TO HIS WAIST	a.) Could ... How	Fonético
	b.) Grade	Fonético Semântico
	c.) Could's hair	<u>Sintático</u> Fonético

O trecho em questão referia-se a uma informação específica, sobre a descrição de um dos personagens. A suposição é de que, neste caso, as anotações, embora revelem uma falta de significado, tenham sido baseadas no início de palavras (dada a coincidência com os inícios das palavras do trecho-alvo). O sujeito A, por exemplo, utilizou uma palavra iniciada com /k/, *could*, como no nome próprio *Curtis* e outra com /h/, *how*, presente em *hair* e *his*. Deve-se notar que *could* ocorre com muito mais freqüência do que *Curtis*, o que faz com que sua ativação seja muito

mais rápida e forte durante o acesso lexical. No caso de *how* há também a semelhança com o núcleo de *down*. O sujeito C conseguiu perceber tratar-se do caso genitivo e compreendeu a palavra *hair*. Mesmo assim, não conseguiu dar uma solução satisfatória, como demonstra sua anotação. Assim como o sujeito A, o sujeito C também utilizou uma palavra que se inicia com /k/, *could's*. Tais exemplos sugerem que mesmo anotações aparentemente sem sentido podem representar uma estratégia de se guiar por pistas lingüísticas a partir das próprias palavras contidas nos trechos-alvos. É o que reitera o seguinte trecho:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
7- HOW GRACE LOOKED ☺●†&◆✿	a.) <u>How Grace love</u>	<u>Sintático</u> Fonético
	b.) <u>That Grace's love</u>	<u>Sintático</u> Fonético
	c.) <u>Have great lunch</u>	<u>Sintático</u> Fonético Semântico

Como já havia sido dito anteriormente, nota-se que muitos erros aparentes não são anotações aleatórias mas fruto da percepção de partes da sílaba de palavras. No trecho citado, percebe-se que, além de ter sido devidamente segmentado, isto é, os sujeitos perceberam tratar-se 3 palavras, até a estrutura silábica parece reconstruída (palavras monossílabas). O sujeito A, por exemplo, tentou reconstruir o trecho inclusive do ponto de vista sintático, mesmo distanciando-se do significado pretendido, assim como o sujeito B. Nota-se que, embora a semelhança fonética entre *looked* e *love* limite-se ao início das referidas palavras, ou seja, ao //, isto foi o suficiente para acionar um item lexical diverso. Os sujeitos A e B também não captaram o *-ed* final, provavelmente por tratar-se de um final de frase, fronteira esta que enseja um enfraquecimento do final das palavras. Há ainda o fato de o *-ed* em *looked* não ser vozeado por aparecer juntamente com /k/, que também não é vozeado, o que certamente torna o sinal a ser percebido

mais baixo, ou até imperceptível, ainda mais em se tratando de uma gravação. O sujeito C, em contrapartida, criou um trecho igualmente distante do significado do texto que, mesmo assim, também apareceu pontuado pelo início das palavras do trecho-alvo, isto é /h/ de *how*, anotado como *have*, /g/ de *Grace*, anotado como *great* e o /l/ de *looked* anotado como *lunch*. Talvez possa se aventar que o foco de atenção dos ouvintes, neste caso, estivesse em um processo *bottom up* e não na busca de um sentido mais geral para o que estava sendo ouvido, o que poderia também representar a preocupação de se conseguir uma decodificação 'ideal' ou *verbatim* de tudo que fora ouvido. O próprio tipo de tarefas propostas pode ter contribuído para tanto, pois o foco da atenção dos sujeitos estava voltado para a compreensão de trechos específicos. O trecho a seguir apresenta outro exemplo interessante:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
48- Well, before EVEN GETTING into the plane you have to make a PRE-FLIGHT INSPECTION 	a.) <u>Even get</u> ... three flys expaction	<u>Sintático</u> Fonético
	b.) <u>Even</u> ... pretty fly especially	<u>Sintático</u> Fonético
	c.) <u>Even get</u> ... three flying spections	<u>Sintático</u> Fonético

O trecho *Even getting* gerou dificuldades de ordem sintática. Tanto o sujeito A quanto o sujeito C não captaram o final *-ing* do verbo *get*, talvez por desconhecerem este tipo de construção sintática, ou por questões de redução, já discutidas. O trecho *pre-flight inspections* gerou dificuldades quanto ao significado. O termo *flight* foi entendido como o verbo *fly* pelos sujeitos A, B e C. A palavra *inspection* suscitou anotações que buscaram traduzir uma pronúncia suposta. O sujeito C transferiu o início da palavra (*ins-pection*) para o final da palavra anterior

(*fly-ing*). Também não houve consenso quanto ao prefixo (*pre*). O sujeito B captou o /p/, mas associou-o a um termo aparentemente fora do contexto (*pretty*) provavelmente a partir da sílaba *pre*. Apesar de os sujeitos terem percebido tratar-se de 3 palavras, ou seja, terem conseguido segmentar a seqüência, não conseguiram compreender o significado do sintagma nominal em questão. Deve-se levar em conta que a estrutura de modificação apresentada por *pre-flight inspection* apareceu de algum modo representada, o que faltou foi a atribuição de um sentido adequado para a mesma.

Houve outros trechos cujo início de uma palavra parece ter sido o bastante para suscitar as anotações:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
86- Let's see... THE FIRST THING we have to do is FRY the meat 	a.) The first thing ... fry	
	b.) First thing ... 5	Fonético
	c.) The first thing ... find	Fonético Semântico

Como visto, o trecho apresentado mostra que foram percebidas partes da sílaba do verbo *fry* (ataque e núcleo) e, a partir daí, os sujeitos tentaram encaixá-las numa estrutura sintática que fizesse sentido. É interessante comparar as anotações B e C, pois apesar de o sujeito C ter anotado um item lexical diverso, conseguiu encaixá-lo na seqüência de modo a formar uma estrutura sintaticamente aceitável. Deve-se notar que a semelhança fonética entre *fry* e *find* está tanto na consoante /f/ quanto nas vogais /ɛɪ/. Ou seja, são sílabas que possuem as mesmas consoantes no ataque e no núcleo. Contudo, em termos de instruções em uma aula de culinária, que era o objetivo do texto, parece ter havido

um desvio de significado, uma vez que a instrução era específica para o preparo de um prato e o procedimento específico era *fry the meat*. Do mesmo modo, o sujeito B também parece ter se guiado por pistas fonéticas da palavra *fry*, mas acabou anotando um termo fora de contexto, *five*, que coincide também com o termo *fry*, como explicado.

Porém, houve alguns trechos incomuns para os alunos, do ponto de vista sintático e semântico, que acabaram tendo uma solução significativa:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
8- Let's not forget about Martin and his AIR-CONDITIONED   blue jeans	a.) <u>Conditions</u>	<u>Sintático</u> Fonético
	b.) <u>Condition's</u>	<u>Sintático</u> Fonético
	c.) And <u>conditions</u>	<u>Sintático</u> Fonético

No caso, o alvo pretendido (*air-conditioned*), um cognato que em um texto escrito não causaria qualquer problema de compreensão, foi interpretado de forma diversa pelos sujeitos A, B e C. Deve-se considerar que a construção *air-conditioned* possivelmente não fosse esperada, pois não é um modo típico de se dizer que uma calça jeans esteja com buracos com a função de 'refrescar' seu usuário. Trata-se, no caso do diálogo, de uma brincadeira que os colegas fizeram, enfim de um modo mais coloquial de se referir ao modo de se vestir do colega. Mesmo assim, é preciso lembrar que não são os tipos de léxico e estrutura sintática normalmente encontrados em livros didáticos no que diz respeito à abordagem de itens de vestuário. As anotações dos alunos sugerem que, apesar de os mesmos não terem percebido tratar-se de um substantivo composto, eles perceberam tratar-se de alguma coisa em relação às condições das calças do

personagem. Inclusive há ruídos de risadas dos demais colegas no diálogo ouvido que sugerem tratar-se de uma brincadeira. Isto, aliado à semelhança fonética entre *conditioned* e *condition*, resultou em uma solução que se aproximou do significado objetivado. Deve-se acrescentar ainda que o final /ed/ de *conditioned* pode ter se tornado praticamente imperceptível, por razões já discutidas anteriormente. Os alunos parecem também ter antecipado o /s/ final de *jeans* em *conditions*, ou *condiction's*. Contudo, do ponto de vista sintático, a estrutura resultante que foi *and his conditions blue jeans* ou *his condiction's blue jeans* não é sintaticamente adequada em inglês. A estrutura resultante aproxima-se do português como "condições de seus jeans", dada a ordem imposta, sugerindo que possivelmente os sujeitos recorreram também à língua materna. Houve ainda uma alteração da classe gramatical também de adjetivo para substantivo. A tentativa do sujeito B de usar um possessivo (*condiction's*) sugere que o mesmo percebeu não se tratar de um plural. O sujeito C, por sua vez, demonstrou ter conseguido perceber a estrutura métrica ao acrescentar *and* ao termo *conditions*. Como dito, o contexto da situação, aliado à semelhança fonética, pode suscitar interpretações diversas:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
9- THEY'RE CLASSIC 	a.) <u>There are classes</u>	<u>Sintático</u> Fonético Semântico
	b.) Class	Fonético
	c.) Very classes	Fonético

O trecho acima tem como seu referente o trecho anterior (*his air-conditioned blue jeans*). A anotação do sujeito A sugere uma alusão a uma situação vivida na faculdade, isto é, às aulas (*classes*) e, portanto, ao contexto mais amplo no qual se insere o diálogo em questão. De qualquer modo, tanto a solução dada pelo

sujeito A quanto pelos sujeitos B e C remete a um referente diferente do previsto porque não foi estabelecida uma relação entre *blue jeans* e *classic*. Pelo contrário, o uso de pistas fonéticas, somado a um componente contextual mais amplo, acabou fazendo com que os sujeitos se afastassem do significado pretendido por não terem feito uma associação com pistas contextuais mais imediatamente relevantes à compreensão do enunciado em questão.

É interessante notar também que a palavra *classic*, assim como *air-conditioned*, é um cognato, cuja semelhança com o português não traria problemas de decodificação, caso fosse lida. Contudo, o fato de ouvi-la em um texto oral e em tempo real remeteu a um outro termo igualmente semelhante, do ponto de vista fonético, *classes*, mas com significado diverso. Como no exemplo anterior, houve uma mudança da classe gramatical de adjetivo para substantivo.

Este tipo de ocorrência pode servir para ilustrar as diferenças existentes entre a compreensão de textos escritos e orais, pois, no texto escrito, as palavras estão à disposição do leitor, ao passo que o ouvinte precisa ouvi-las para percebê-las. Entretanto, o que ocorre muitas vezes, como os exemplos têm demonstrado, é que o ouvinte não consegue distinguir entre uma palavra e outra foneticamente semelhante. Além disso, como já foi ilustrado, há questões relacionadas à própria estrutura silábica, por exemplo. A isto deve-se acrescentar o fato de que o ouvinte precisa fazer relações à medida que ouve determinado trecho, em tempo real. Assim sendo, uma vez levantada uma hipótese, muitas vezes não há tempo para questionar se ela se confirma ou não em trechos subseqüentes, pois um diálogo conta com uma dinâmica diferente daquela imposta pela leitura, que, como visto no capítulo I, está mais sob o controle do leitor. Considera-se portanto a interferência de questões de tempo e memória, como já explicado, que, por vezes, não permitem que se atinja uma relação significativa entre os componentes da frase. Desse modo, nota-se que as tarefas empreendidas pelos alunos envolveram vários níveis de processamento antes que se chegasse ao significado almejado. No exemplo dado, nota-se que tanto o sujeito A quanto C captaram o fato de se tratar de um plural (*classes*), embora o sujeito C não tenha anotado

nenhum pronome. O sujeito A procurou adequar-se ao plural de forma a gerar uma estrutura sintática e semanticamente possível em inglês, mas diferente do significado objetivado pelo trecho. A troca de *they're* por *there are* explica-se primeiro pelo fato de *they're* e *there* possuírem a mesma pronúncia. No entanto, parece que *they're classes* não faria tanto sentido quanto *there are classes*, que foi o que o sujeito A quis representar, o que sugere que a troca tenha sido baseada na junção entre semelhança fonética e significado atribuído e adequação sintática-semântica do que foi percebido foneticamente.

No caso de um item lexical não identificado, ou desconhecido, percebeu-se que os sujeitos tentaram registrar a maneira como tal item parecia-lhes pronunciado, como demonstrado na seqüência:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
21- I was PETRIFIED 	a.) Pretifaid	Fonético
	b.) Fly	Fonético
	c.) Sem resposta	

Novamente um cognato (*petrified*) que no entanto apresenta a pronúncia diferente do português, remete à afirmação de Flowerdew (1994) de que cognatos diferem foneticamente a ponto de ser difícil reconhecê-los em um texto oral. É interessante que o sujeito A tenha antecipado o /r/ para a primeira sílaba, além de assinalar na grafia da palavra a pronúncia percebida. Deve-se lembrar que o inglês não apresenta uma correspondência gráfemica-fonética transparente, o que gera dificuldades tanto para escrever uma palavra ouvida quanto para pronunciar uma palavra lida. Um outro fato é que o final da referida palavra suscitou um outro item lexical para o sujeito B (*fly*), mas que não é foneticamente tão diverso,

provavelmente a partir de /f/ combinado com /ð/ /. Nota-se que não somente o início como também o final de palavras desencadeou interpretações diversas como exemplificado mais uma vez:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
23- THAT PEACE DEMONSTRATION   	a.) That peace some station	Fonético
	b.) That piece stration	Fonético Semântico
	c.) Gi station	Fonético

O trecho citado serve para ilustrar que finais de palavras que soem mais proeminentes podem também ser segmentados de modo a serem compreendidos como uma palavra distinta. O termo *station*, anotado pelos sujeitos A e C, já havia sido citado no contexto do diálogo ouvido, tendo sido resgatado provavelmente tanto por questões de memória quanto por semelhança fonética, além da proeminência das sílabas finais, literalmente resgatadas pelo sujeito B, conforme revela sua anotação (*stration*).

Mais uma vez a presença de um cognato levanta a questão da especificidade dos textos orais que, ao contrário de textos escritos, não permitem que um aprendiz de língua estrangeira se apoie neles para facilitar a compreensão. Um outro fato interessante é que o sujeito B tenha trocado a palavra *peace* por outra foneticamente idêntica, *piece*, mas de significado distinto. Tal fato repetiu-se nos seguintes trechos:

Alvos extraídos do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
22- WE ACTUALLY DID GET ARRESTED ☺ ★ ↗ ⚙️ ➡️ ♦️ ♦️ 🖐️ Ω ⚙️	a.) Actually did get resting	Fonético
	b.) Rested	<u>Sintático</u> Fonético
	c.) in be arrested	<u>Sintático</u>
24- GETTING ARRESTED FOR something you believe in isn't scary at all	a.) getting a rested	<u>Sintático</u> Fonético
	b.) sem resposta	
	c.) <u>arrested</u>	<u>Sintático</u>

As anotações dos sujeitos A e B demonstram que os mesmos não compreenderam o termo *arrested* associando-o ao seu semelhante mais próximo, isto é, *rested* ou *resting*. Apenas o sujeito C o compreendeu o que, no entanto, criou uma frase atípica (ser preso?).

A influência da língua materna foi observada mais uma vez no exemplo a seguir:

Alvo extraído do texto 5	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
71- You have to put the POTTERY in a very hot OVEN called KILN ☺ & 🖐️ 🕒 ⚙️	a.) Pottery / oven / kilm	Fonético
	b.) Pottery / oven / kilm	Fonético
	c.) Pottery / oven / kill	Fonético

No caso das anotações de *kilm* pelos sujeitos A e B, deve-se lembrar que a terminação /m/ é típica do português, onde não há uma distinção significativa na fala entre /n/ e /m/, ao contrário do inglês, onde /n/ e /m/ em posição de final de palavra podem servir para que se faça distinções significativas como no caso de *ton* (tonelada) e *Tom* (nome próprio). Embora os sujeitos tenham conseguido completar a lacuna com um termo específico, desconhecido deles (*kiln*), o final não foi distinguido como /n/, em uma provável influência de sua língua materna. Para o sujeito C, no entanto, o termo suscitou um outro termo diverso (*kill*), que afasta-se completamente do significado, mas assemelha-se foneticamente ao alvo pretendido (*kiln*).

Em contrapartida, um outro exemplo demonstra o objetivo de um dos sujeitos de registrar que a terminação de uma palavra foi percebida:

Alvo extraído do texto 5	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
93- Hmmm, it's looking TASTY 👁️♦️👉👈👋♦️♦️)(❄️	a.) <u>Taste</u>	<u>Sintático</u>
	b.) Tastee	Fonético
	c.) <i>Fine</i>	<u>Sintático</u> Semântico

Enquanto o sujeito A não captou a diferença entre o substantivo *taste* e o adjetivo empregado (*tasty*) o sujeito B tentou representar tal diferença, não apenas de classe gramatical mas também fônica, valendo-se de uma estratégia grafêmica, isto é, o sujeito B representou o /i/ final como *ee*, que em inglês pode equivaler ao som de /i/, como em *tree*, *free*, *see*, etc. Houve aqui uma analogia entre grafia e som baseada desta vez no inglês. O sujeito C interpretou o trecho de modo diverso, preenchendo a lacuna com um adjetivo (*fine*) sintaticamente adequado e

semanticamente próximo ao significado pretendido. Nota-se, portanto, que um mesmo trecho revelou estratégias distintas usadas por cada sujeito.

A tentativa de se fazer sentido dos trechos ouvidos, inclusive tentando reconstruir a estrutura sintática também aparece ilustrada a seguir:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
2- IT'S BEEN 20 SINCE WE WERE ALL IN ☯♦✎★⚙️⌚☠️⚙️ COLLEGE TOGETHER	a.) <u>20 years during</u> wrong	<u>Sintático</u> Fonético Semântico
	b.) <u>After 20 years</u> wrong	<u>Sintático</u> Fonético
	c.) See you guys, it's so wrong	Fonético

Um fato que chama a atenção é a aparente falta de sentido das anotações acima. O sujeito A, por exemplo, criou uma estrutura sintática atípica, tendo resgatado apenas parte da informação. O sujeito B conseguiu representar o aspecto temporal de *It's been 20 years* em *After 20 years*. Contudo, o sujeito A também parece ter tentado representar o aspecto temporal da expressão ao utilizar a preposição *during*, embora o tenha feito de modo impróprio, do ponto de vista sintático. O sujeito C, por sua vez, recuperou um trecho citado anteriormente (*See you guys*) tentando uma representação do sentido a partir daquilo que conseguiu perceber. É interessante observar a anotação da palavra *wrong* pelos 3 sujeitos, muito embora este termo não faça sentido e nem parte do contexto situado no início do diálogo ouvido. Deve-se ressaltar ainda que *wrong* aparece anotado na posição ocupada pelo trecho *since we were all in college together*. Averiguando-se o termo *wrong* mais detalhadamente, do ponto de vista fonético, percebe-se que seu semelhante mais próximo, capaz de ter suscitado tal anotação, é a expressão *we were all in* que não foi registrada por nenhum dos

sujeitos. Portanto, *wrong* aparece preenchendo a lacuna reservada para a referida expressão, que não foi devidamente segmentada pelos alunos e, conseqüentemente, não foi percebida como tal. Assim, pressupõe-se que, a partir de detalhes fonéticos, os sujeitos acabaram associando as junturas e conseqüentes reduções da expressão, características da língua falada, a uma única palavra.

O exemplo mencionado remete à afirmação de Levelt (1978) de que o ouvinte precisa decidir quando uma palavra está completa e, portanto, que elementos do sinal acústico devem ser segmentados para chegar-se à interpretação. Deve-se considerar também que o dinamismo da cadeia da fala, discutidos por Levelt (1990) e Scliar-Cabral (1991) entre outros, pode ser igualmente responsável por impressões diversas causadas nos ouvintes, afastando-os do significado pretendido, inclusive do ponto de vista sintático e semântico. Há ainda outros exemplos, como o abaixo, que demonstram que alguns detalhes são suficientes para que todo o sentido do texto seja desviado:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
3- WHAT ☹♦①♦❄ DO YOU REMEMBER MOST ABOUT OUR COLLEGE DAYS?	a.) <i>Why</i> do you remember <u>how was that college day?</u>	<u>Sintático</u> Fonético Semântico
	b.) <u>Remember at that day.</u>	<u>Sintático</u> Semântico
	c.) What do you remember <u>that college today?</u>	<u>Sintático</u> Semântico

O sujeito A demonstrou ter compreendido que se tratava de um pronome interrogativo logo no início do trecho. Contudo, provavelmente devido à juntura e redução na seqüência o pronome interrogativo *What* acabou sendo substituído por *Why*, um pronome interrogativo cuja função sintática somou-se à semelhança

fonética da seqüência *What do you*, o que acabou alterando o significado pretendido da pergunta. O sujeito B anotou duas palavras de conteúdo (*remember* e *college*) e suprimiu os auxiliares que indicavam tratar-se de uma pergunta, reduzindo o trecho inclusive a uma estrutura singular (*at that day*). O sujeito C alterou o foco da pergunta, que se referia especificamente à experiência do grupo naquela faculdade (*our college days*) e não à faculdade em si, (*that college today*). O uso de um pronome relativo (*that*), que expressa um certo grau de distanciamento e marca que a situação tratada no trecho referia-se a um tempo passado, parece ter sido usado para substituir aquilo que supostamente não foi totalmente compreendido por itens que poderiam, de algum modo, preencher as lacunas de modo a representar um significado.

A estratégia de preencher eventuais lacunas que pudessem dar conta do significado pretendido teve casos bem-sucedidos, como o seguinte:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
10- STILL HAVE THEM?	a.) Still have <u>those blue jeans</u>	<u>Sintático</u> Semântico
	b.) Still you have <u>blue jeans</u>	<u>Sintático</u> Semântico
	c.) So have a change	Semântico

No caso, tanto as anotações do sujeito A quanto do sujeito B demonstraram que o pronome oblíquo *them* foi substituído por seu referente pretendido *blue jeans*, mantendo uma equivalência de significado, com exceção do sujeito C, que parece ter partido de uma interpretação mais ampla ao sugerir uma mudança (*change*), talvez no estilo de vestir do colega. Houve casos também em que os significados

parecem ter partido de uma associação com algum item do início de uma sentença, como no trecho subsequente:

Alvo extraído do texto 1	Anotações	Aspectos do processamento envolvidos
11- THE WORST THING THAT HAPPENED IN COLLEGE	a.) Worst day <u>what happened</u>	<u>Sintático</u>
	b.) The worst day <u>when you have any problem</u>	<u>Sintático</u> Semântico
	c.) Worst thing that <u>I have recorded</u>	<u>Sintático</u> Semântico

O exemplo acima serve para demonstrar que a palavra *worst*, devidamente registrada por todos os sujeitos, parece ter desencadeado os significados subsequentes. Os sujeitos A e B substituíram a palavra *thing* por *day*, gerando uma estrutura sintaticamente aceitável e também com um significado que se aproximou daquele objetivado no texto. O sujeito A trocou o pronome relativo *that* por um pronome interrogativo, gerando uma estrutura não gramatical em inglês. O sujeito B parece ter tentado reorganizar a idéia a partir da frase *the worst day*, associando-a à idéia de problemas, enquanto o sujeito C associou a mesma frase ao fato de haver registrado na memória a pior coisa ocorrida. Tanto a solução encontrada pelo sujeito B quanto pelo sujeito C resultaram em estruturas gramaticais em inglês. O sujeito C, entretanto, parece haver se aproximado mais do sentido objetivado pelo alvo, isto é, *the worst thing that happened in college*, ao transformá-lo em *the worst thing that I have recorded*, embora, tenha empregado um tempo verbal (*have recorded*) gramaticalmente inadequado no caso.

A seguir serão ilustrados trechos que foram anotados *verbatim*, isto é, em que as anotações corresponderam ao alvo pretendido:

Alvos	Anotações
Extraídos do texto 3:	
30- Hmm... It's PRETTY comfortable to sit on	a.) Pretty
	b.) Pretty
	c.) Pretty
31- Let me open it for you TO TRY OUT	a.) Try out
	b.) Try out
	c.) Try out
Extraídos do texto 4:	
44- Tell me SOMETHING. Aren't you ever AFRAID?	a.) Something ... afraid
	b.) Something ... afraid
	c.) Something ... afraid
45- NEVER. I can't WAIT to GET UP there	a.) Never ... wait ... get up
	b.) Never ... wait ... get up
	c.) Never ... wait ... get up
47- I MEAN, what do you do EXACTLY?	a.) I mean ... exactly
	b.) I mean ... exactly
	c.) I mean ... exactly
Extraído do texto 5:	
69- You can decorate the POTTERY and put a GLAZE on it	a.) pottery... glaze
	b.) pottery...glaze
	c.) pottery...glaze
Extraído do texto 6:	
82- I'd like TO LEARN TO MAKE IT	a.) To learn to make
	b.) To learn to make
	c.) To learn to make

Em geral, os trechos que não representaram dificuldades de compreensão tinham uma característica em comum: eram trechos curtos, constituídos de uma palavra ou frase cujo vocabulário era conhecido dos alunos. Além disso, tratam-se de termos essenciais e, portanto, proeminentes. Alguns trechos contam também com pausas, como nos exemplos 44, 45 e 47, seja no início ou no final da sentença. Sabe-se que as pausas podem ajudar na segmentação dos trechos, por indicarem uma fronteira entre palavras e, como visto, a segmentação tem um papel importante na compreensão.

Por outro lado, os trechos que ficaram sem resposta não foram necessariamente aqueles que exigiam anotações longas mas aqueles que requeriam, por vezes, a anotação de apenas um item, como exemplificado a seguir:

Alvo	Anotações
Extraído do texto 2	
12- THE WORST THING?	a.) Worst day?
	b.) sem resposta
	c.) sem resposta

O trecho citado repete um trecho anterior, no qual um dos participantes do diálogo indaga sobre a pior coisa que havia acontecido enquanto estavam na faculdade. Seu colega limita-se a retrucar (*The worst thing?*). Mesmo assim o sujeito C, que havia compreendido *worst thing*, e o sujeito A, que havia anotado *worst day*, não perceberam que o falante estava apenas retomando algo que já havia sido dito. De modo semelhante, palavras aparentemente conhecidas também podem não ser percebidas, como demonstrado na seqüência:

Alvo	Anotações
Extraído do texto 6	
99- That makes it HOT and SPICY	a.) Sem resposta
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta / spice

Talvez no caso de *hot*, este não tenha sido um item esperado para o contexto, embora ele esteja relacionado à comida, de que tratava o diálogo em questão, principalmente para referir-se ao tempero apimentado, que era o caso.

Entretanto, a grande maioria dos trechos sem resposta continha léxico desconhecido e/ou estruturas gramaticais incomuns como demonstrado a seguir:

Alvo	Anotações
Extraídos do texto 2:	
15- DARN GAS GAUGE	a.) Don't gas
	b.) Sem resposta
	c.) Try go
19- I WAS SCARED STIFF	a.) Sem resposta
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta
Extraídos do texto 6:	
100- Now, while the spices are cooking, I'll PEEL THE SHRIMP	a.) Sem resposta / shrimp
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta
101- Everyone HAS PEELED shrimp before, right?	a.) Sem resposta
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta

Houve ainda uma ligeira diferença entre os sujeitos em relação aos trechos sem respostas. O sujeito B foi o que mais deixou trechos sem resposta (23), o que pode significar um grau maior de dificuldade ou insegurança quanto aquilo que foi ouvido. Em contrapartida, o sujeito C foi o que mais respondeu, deixando 14 lacunas sem resposta. O sujeito A deixou 17 lacunas sem resposta. O texto 6 foi o com maior número de lacunas sem respostas entre os sujeitos. O texto 3 teve o maior número de respostas dadas e também o maior número de acertos entre os sujeitos. Um aspecto a ser considerado para explicar em parte as diferenças pode ser o próprio tamanho dos textos. Se comparar-se o texto 3, que teve o maior número de respostas e acertos e o texto 6, que teve o maior número de lacunas sem resposta, por exemplo, pode-se perceber que o texto 3 é muito mais curto. Pode-se aventar, no caso, implicações de memória e do tempo de concentração exigido em cada um dos casos. O conteúdo dos textos também deve ser considerado, pois, talvez a situação de venda, apresentada no texto 3, seja mais vivenciada do que a aula de culinária sobre um prato típico americano do texto 6. Além disso, uma questão a ser investigada seria se textos mais curtos poderiam facilitar a compreensão.

Um último aspecto a ser considerado são as anotações gerais feitas pelos sujeitos (Anexo 4) antes da audição dos detalhes, quando os mesmos resumiam o que havia sido compreendido. Tais anotações foram tarefas utilizadas após a audição de todo um trecho escolhido, visando que os sujeitos conseguissem uma idéia geral sobre o contexto a ser trabalhado mais detalhadamente na tarefa de preenchimento de lacunas. Tal tarefa era feita sem que os alunos tivessem visto o texto com lacunas a ser completado posteriormente. O objetivo era colher as primeiras impressões dos sujeitos a respeito do texto a ser trabalhado. Como discutido, segundo Rost (1990), tais anotações podem ser tanto aditivas quanto redutivas. Os exemplos a seguir, são um recorte que serve para ilustrar estratégias utilizadas pelos alunos neste tipo de tarefa. Há trechos com representações *verbatim*, ou seja de detalhes específicos que aparecem grifadas e de algumas informações adicionadas, que estão em negrito:

Textos 1 e 2

a.) *"I understood the listening is about three people talking about when they were studying in the college. That was a good time. Everybody together, with love. They remind about one day that one of them was driving from home to college, and he stopped in a gas station and something happened."*

b.) *"I remember it: she was a flower; good condiction; blue jeans; every gas station; scared; take a rest. This listening is about a conversation between three people where they are remind some funny happening and **of condiction of older woman**."*

c.) *" There are three people (2 men, **an old woman**) who met themselves, **a man praised an old woman**, they liked to be together, they laughed and remmembered some thing that happened with them."*

O sujeito A conseguiu o maior número de detalhes, além de representar a situação do diálogo com maior coerência. O sujeito B, por outro lado, anotou alguns detalhes mas desviou-se do significado geral do texto, como no trecho *she was a*

flower, quando, na verdade, foi dito *she had a flower*. Tanto o sujeito B quanto o sujeito C acrescentaram informações que não faziam parte do trecho (*old woman*), fazendo uma generalização dos fatos que partiu também de informação extra-lingüística compartilhada, registrada em *funny happening*, anotado pelo sujeito B, e *they laughed*, anotado pelo sujeito C, uma vez que o texto apresentava ruídos de risadas dos participantes.

Texto 3

a.) "A woman would like to buy a sofa; price; comfortable; *it's not exactly what she wants*; she's worried about the color; *she'll look around and then decide*; that was the only one they had; the salesperson agreed with her at the end, but **he was boring**."

b.) "A salesman was trying to sell **a dress?** to a customer but she would like to see another store. The salesman had only one piece inside the store. **She tried out** but it was too bad. **I guess she was invited to a fancy party**."

c.) "The woman go to a store to buy something (bed) more comfortable, she's indecisive if buy or not, is the last one in the stock."

(Key words: Open try, too bad, more comfortable, customer, in order, decide, last one big pursuit decision).

O sujeito A apresentou novamente um resumo dos fatos de modo coerente, inclusive preocupando-se em redigir adequadamente a seqüência ouvida. A informação adicionada (*he was boring*) trata-se de uma interpretação dada quanto à atitude do vendedor que tentava persuadir o cliente a comprar. O sujeito B levantou uma hipótese sobre um item diverso (*dress*) do que estava proposto no texto (*sofa bed*), e que gerou uma proposição totalmente equivocada. O sujeito C demonstrou estar em dúvida quanto ao item a ser comprado mas conseguiu generalizar a situação ouvida.

As anotações gerais sugeriram que, na maioria das vezes, os sujeitos conseguiram fazer generalizações condizentes com os significados dos textos, com um grau maior ou menor de precisão. Por outro lado, casos como o do sujeito B no texto 3, demonstram que hipóteses equivocadas podem comprometer a representação final. Percebe-se que, no caso, o sujeito C baseou-se inclusive em itens lexicais presentes no diálogo como *tried out* e *too bad* mas atribuiu-lhes um sentido diferente daquele proposto. Obviamente que estão envolvidas questões de tempo, já discutidas, que concorrem para que não seja possível corrigir uma hipótese equivocada. Pode-se dizer também que há estilos individuais e diferentes níveis de domínio lingüístico, que atuam e influenciam no resultado obtido, como sugerem as anotações gerais feitas pelos sujeitos.

Enfim, às características específicas da tarefa de compreender soma-se a diversidade de conhecimento dos alunos no que se refere à língua estrangeira em aprendizagem. Tal heterogeneidade é um fato com o qual o professor precisa lidar no contexto de sala de aula, embora tal contexto não permita, muitas vezes, que se trace um perfil de seus participantes em relação às estratégias que usam, daí a necessidade de uma pesquisa.

IV. Considerações finais

Os dados analisados revelaram estratégias de processamento utilizadas por um grupo de alunos que podem contribuir para um melhor entendimento sobre possíveis fatores presentes na tarefa de compreensão oral em língua estrangeira.

Dentre os vários aspectos analisados, o que chamou a atenção foi o fato de a compreensão oral envolver o processamento de aspectos sintáticos, semânticos e fonéticos em conjunto o que leva a crer que, na tentativa de se atribuir um significado para o que fora ouvido, há vários fatores em jogo e que são percebidos pelos próprios alunos, como mostraram suas respostas no questionário aplicado, que, por sua vez, está relacionado à primeira pergunta de pesquisa. Os alunos, parecem haver lançado mão diferentemente de tais fatores a cada momento em um esforço contínuo para conseguir atribuir pelo menos um sentido possível para o que haviam ouvido. Portanto, pode-se considerar que os alunos envolvidos na pesquisa participaram ativamente na tarefa de compreenderem os trechos ouvidos e foram incentivados a tanto.

O exercício de compreensão de sentenças inteiras, por exemplo, revelou que mesmo quando os sujeitos pareciam reter uma representação daquilo que fora ouvido, não anotavam uma representação literal, e isto seria uma característica da atividade de compreensão oral. Mesmo assim, diversas vezes conseguiam atribuir um significado possível que podia equivaler ou não ao objetivado.

Respondendo ainda à segunda pergunta de pesquisa, os trechos analisados demonstraram que tanto os processos *bottom up* quanto *top down* foram estratégias utilizadas pelos alunos. Mesmo assim, como foi discutido, nem sempre as soluções encontradas resultaram no significado objetivado por razões variadas como, por exemplo, a dificuldade de segmentar determinados trechos. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que a pressão do tempo e as questões de memória, já citadas, podem ter contribuído para gerarem os chamados desvios de significado, o que situa a tarefa de compreensão oral dentro de uma especificidade a qual certamente precisa ser levada em conta tanto na seleção e preparação de material

voltado para seu desenvolvimento quanto nos procedimentos de aplicação de tais tarefas que extrapolam para além dos níveis lingüísticos.

Em última análise, deve-se questionar a necessidade de submeter-se alunos à audição sistemática de diálogos entre nativos gravados em fitas cassete ou CDs, como forma de desenvolver a habilidade de compreensão oral em língua estrangeira, uma vez que, conforme apontado pelos mesmos, este muitas vezes não é seu objetivo, nem a realidade encontrada em situações da vida real, que pressupõe a interação entre falantes os quais, em muitos casos, não são nem nativos de inglês, conforme discutido. Além disso, deve-se questionar até que ponto a compreensão oral de um aluno pode ser de fato avaliada através de exercícios, como os citados, uma vez que a comunicação constrói-se, na maior parte das vezes, sobre um diálogo *on-line*.

Além disso, cabe advertir que, freqüentemente, as tarefas mencionadas, tidas como instrumentos para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em língua estrangeira, na verdade servem mais para testá-la do que para desenvolvê-la. E, como visto, há muitos aspectos interessantes envolvidos que poderiam ser melhor explorados a fim de que os alunos pudessem se conscientizar sobre questões presentes na fala e que envolvem tanto o nível segmental quanto a interação de tal nível com o nível suprasegmental, que, como visto são fundamentais para que se chegue ao significado no caso de textos orais. Um outro aspecto a ser destacado é que os dados demonstraram que os aspectos fonéticos merecem maior atenção no que se refere à compreensão oral em língua estrangeira, pois interagem com os demais aspectos lingüísticos presentes no processamento da fala, o que enseja novas pesquisas que possam explorar mais de que forma e até que ponto tais aspectos precisam ser aprendidos.

Deve-se ainda ressaltar que por se tratar de uma língua estrangeira, em processo de aprendizagem, não existe, por parte dos alunos, o domínio dos diversos níveis lingüísticos envolvidos. Assim sendo, um outro aspecto que emergiu foi o fato de um aprendiz de língua estrangeira acabar se apoiando em sua língua materna,

que é o seu referente lingüístico, mas que difere da língua estrangeira em relação a tais níveis. Portanto, caberia investigar também a possibilidade de reconhecer a língua materna como um possível apoio e não somente como uma interferência.

Um outro fator que diz respeito à habilidade de compreensão oral, como já foi pontuado, é que sua especificidade não permite que ela seja tratada exatamente do mesmo modo que a compreensão de textos escritos. Desse modo, a elaboração de materiais didáticos voltados para a compreensão oral deveria considerar tal especificidade e mesmo explorá-la para que os alunos pudessem se familiarizar com características inerentes à língua oral

Finalmente, o presente trabalho serviu para desencadear uma reflexão acerca de uma habilidade oral que consta dentre as necessidades apontadas por diversos alunos, pois, além de mapear fatores atribuídos por alunos e estratégias utilizadas pelos mesmos, foi possível também traçar-se um quadro a respeito de problemas envolvidos na atividade de compreensão oral em língua estrangeira passíveis de suscitar pesquisas subseqüentes.

Referências bibliográficas

ALVES, Lúcia Rodrigues (2003) *Compreensão oral: a habilidade Cinderela*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL/LIAACC -PUC.

ASHER, James (1969) The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53, pp. 3-17.

BARBOSA, Plínio A. (2000) "Syllable-timing in Brazilian Portuguese": Uma crítica a Roy Major. *D.E.L.T.A.*, vol.16, no.2, pp. 369-402.

BASÍLIO, Margarida (1997) *Teoria lexical*. São Paulo: Ática.

BEST, Catherine.T. (1994) The emergence of native-language phonological influence in infants: a perceptual assimilation model. In: H. C. Nusbaum e J. C. Goodman (eds) *The development of speech perception*. Cambridge: The MIT Press.

BISOL, Leda (1996) sândi externo: o processo e a variação. In: Mary A. Kato (org) *Gramática do português falado*. São Paulo: Editora Unicamp.

BREEN, Michael (1987) Learner contribution to task design. In: C. Candlin & D. Murphy (eds) *Language learning tasks*. New York: Prentice-Hall International.

CÂMARA, Joaquim M. (1972) *Fonema e fonologia. Ensaios*. Seleção, tradução e notas, com um estudo sobre Roman Jakobson. Série Filologia e Lingüística, vol. 2. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

_____ (1977) *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão.

CHAMOT, Anna Uhl (2001) The role of learning strategies in second language acquisition. In: Michael Bren (ed) *Learner contributions to language learning. New directions in research*. London: Longman.

CLARK, Herbert H. (1978) Inferring what is meant In: W.J.M. Levelt & G.B. Flores D'Arcais (eds) *Studies in the perception of language*. New York: John Wiley & Sons.

CELCE-MURCIA, Marianne BRINTON, Donna & GOODWIN, Janet M. (1996) *Teaching pronunciation*. Cambridge: CUP.

COHEN, A.D. (1986) Metodologia de pesquisa em L.A.: mudanças e perspectivas. Conferência apresentada no I Congresso Brasileiro de L.A.

COSTINETT, Sandra & BYRD, Donald R. H. (1994) *Spectrum 6. A communicative Course in English*. New York: Prentice Hall Regents.

CUTLER, Anne (1987) Speaking for listening. In: Alan Allport et al. *Language perception and production: Relationships between listening, speaking, reading and writing*. London: Academic Press.

DUNLOP, Charles E.M. & FETZER, James H. (1993) *Glossary of cognitive science*. New York: Paragon House.

EYSENCK, Michael W. & KEANE, Mark T. (1994) *Psicologia cognitiva. Um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FLOWERDEW, John (ed) (1994) *Academic listening*. Cambridge: CUP

GRADDOL, David & MEINHOF, Ulrike H. (eds) (1999) *English in a changing world*. Oxford: AILA. *Review 13*.

HELGESEN, Marc & BROWN, Steven (1994) *Active listening. Building skills for understanding*. Cambridge: CUP.

Jakobson, Roman (1969) *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.

JENKINS, Jennifer (2000) *The phonology of English as an international language*. Oxford: OUP.

JONES, Leo & KIMBROUGH, Victoria (1987) *Great ideas. Listening and speaking activities for students of American English*. New York: CUP.

KENT, Raymond D. & READ, Charles (1992) *The acoustic analysis of speech*. San Diego: Singular Publishing Group. Inc.

KENT, Raymond D. (1999) *The speech sciences*. San Diego: Singular Publishing Group. Inc.

KENWORTHY, Joanne (1987) *Teaching English pronunciation*. London and New York: Longman.

KRASHEN, S. & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

LAYER, John (1994) *Principles of phonetics*. New York: CUP.

LEFFA, Vilson J. (1996) *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra - D.C. Luzzatto Editores.

LENNEBERG, E.H. (1967) *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

LEVELT, Willem J.M. (1998) *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press.

LEVELT, Willem J.M. & D'ARCAIS, Giovanni B. Flores (1978) (eds) *Studies in the perception of language*. New York: John Wiley & Sons.

LIEFF, Camila Dixo & NUNES, Zaina A. Abdalla (1996) English pronunciation and the Brazilian learner: how to cope with language transfer. *Revista Claritas* nº 2 São Paulo pp. 55-64.

McQUEEN, James M. & CUTLER, Anne (1997) Cognitive processes in speech perception. In: W. J. Hardcastle & J. Laver. *The handbook of phonetic sciences*. Oxford: Blackwell Publishers.

NUNAN, David (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. New York: CUP.

_____ (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP

NUNES, Zaina A. Abdalla (1983) Listening comprehension: are you really training your students or just testing them? Anais V ENPULI - Vol. II, São Paulo: PUC, pp. 641-645.

NUSBAUM, Howard. C. & GOODMAN, Judith C. (eds) (1994) *The development of speech perception*. Cambridge: The MIT Press.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. New York: CUP.

PICCIN, Ildeli Marlene (2003) O ensino de pronúncia do inglês: Uma análise sincrônica de livros didáticos. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL/LIAACC -PUC.

RICHARDS, Jack C. (1989) *The context of language teaching*. New York. CUP.

----- (1990) *The language teaching matrix*. New York.CUP.

RINGBOM, Hakan (1987) *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual matters.

ROCCA, Paulina Dalva Artimonte (2003) A tecnologia da fala aplicada ao ensino da entoação da língua inglesa para falantes nativos da língua portuguesa. Tese de doutorado. São Paulo: LAEL/ LIAACC -PUC.

ROST, Michael (1990) *Listening in language learning*. New York: Longman.

_____ (1994) On-line summaries as representations of lecture understanding. In: John Flowerdew (ed) *Academic listening*. Cambridge: CUP.

SAUSSURE, Ferdinand de (1975) *Curso de Lingüística Geral*. 12^o ed. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix/EDUSP.

SCARCELLA, Robin C. & OXFORD, Rebecca (1992) *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

SCARPA, Ester (1999) Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia. In: Regina R. Lamprecht (org) *Aquisição da linguagem. Questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

SCLIAR-CABRAL, Leonor (1991) *Introdução à psicolingüística*. São Paulo: Ática.

SLOBIN, Dan I. (1971) *Psycholinguistics*. Glenview, Illionois: Scott Foresman & Co.

STAKE, Robert E. (1998) Case studies. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds) *Strategies of qualitative Inquiry*. London: Sage.

UNDERWOOD, Mary (1989) *Teaching listening*. London: Longman.

UR, Penny (1984) *Teaching listening comprehension*. Cambridge: CUP.

WERKER, Janet (1994) Cross-language speech perception: Development change does not involve loss. In: H. C. Nusbaum e J. C. Goodman (eds) *The development of speech perception*. Cambridge: The MIT Press.

ANEXO 1 - Questionário sobre compreensão oral em língua estrangeira

Nível: _____ Pontos no *listening*: _____
Nome: _____ Profissão: _____

Faixa-etária: a) 17-25 b) 26-35 c) 36-45 d) acima
Escolaridade: a) Fundamental b) média c) Superior d) Pós-graduação

- 1) Tempo que estuda inglês:
a.) 1-2 anos b.) 3-4 anos c.) mais de 5 anos
- 2) Motivo para estudar:
a.) Profissional b.) Pessoal c.) Outro
- 3) Qual sua maior necessidade em inglês?
a.) Ler b.) Escrever c.) Falar d.) Ouvir
- 4) Qual parte da prova você achou mais difícil?
a.) *Listening* b) *Reading* c) *Grammar* d) *Writing*

Justifique.....

- 5) Classifique o *Listening* da prova quanto ao grau de dificuldade:
a) Fácil b) Pouco difícil c) difícil d) Muito difícil e) Incompreensível
- 6) Você conhecia o assunto do *listening*?
Sim () Não ()
- 6.1) Caso tenha respondido 'sim' para a questão 6, você acha que isso ajudou?
Sim () Não ()
- 6.2) Caso tenha respondido 'não' para a questão 6.1, justifique.

-
- 7) A que você atribui sua dificuldade de compreensão oral? Enumere de 1 a 11 de acordo com a importância que você atribui:

- () Vocabulário desconhecido
- () Estruturas gramaticais difíceis/desconhecidas
- () Taxa de elocução rápida
- () Presença de reduções na fala
- () Pronúncia diferente
- () Condições acústicas da sala
- () Ruídos externos
- () Condições da fita/equipamento
- () Número de vezes (3) que a fita foi ouvida
- () Falta de ir ao lab e praticar em casa
- () Emocional (nervosismo, tensão)
- () Outro(s) Especifique:

- 8) Como você acha que poderia melhorar sua compreensão oral? Assinale no máximo 3 itens:

- a) ir ao lab;
- b) ouvir fitas K7;
- c) assistir programas em inglês;
- d) ouvir músicas;
- e) aprender pronúncia, entoação, ritmo, etc.;
- f) aprender vocabulário;
- g) outro:

ANEXO 2 - Textos utilizados (Alvos em letras maiúsculas e negrito)

Texto 1

Grace: **IT'S SO GREAT SEEING YOU GUYS AGAIN**

Curtis: Yeah

Martin: I agree

Grace: I can't believe **IT'S BEEN 20 YEARS SINCE WE WERE ALL IN COLLEGE TOGETHER**

Martin: **YOU KNOW SOMETHING**, I remember as if it were yesterday.

Curtis: I do... Yeah. I was just going to say, as if it were yesterday

Martin: Incredible

Grace: **MARTIN, WHAT DO YOU REMEMBER MOST ABOUT OUR COLLEGE DAYS?**

Martin: **I REMEMBER MOST?**

Grace: Uh-uh

Martin: **CURTIS'S HAIR ... DOWN TO HIS WAIST**

Curtis: Now I remember **HOW GRACE LOOKED**. (wha...) She always had a flower painted on her face, remember that?

Martin: Oh, yes. I remember that.

Grace: Now, wait, wait. Let's not forget about Martin and his **AIR-CONDITIONED** blue jeans. I never saw anybody with more holes in their jeans than Martin.

Martin: **THEY'RE CLASSIC**. You know, I still have those blue jeans? (oh)

Grace: **STILL HAVE THEM?** I don't believe it

Curtis: Oh, incredible. I don't either

Martin: And I still wear them too

Texto 2

Curtis: You know, I was just thinking the other day - it's funny - about that **WORST... WORST THING THAT HAPPENED IN COLLEGE**

Martin: **THE WORST THING?**

Grace: What was that?

Curtis: Yeah. **THE TIME WE WERE DRIVING HOME FROM COLLEGE** for a spring break, remember? (ooh, ooh, yeah, oh) **IT WAS HOLIDAY, AND EVERY GAS STATION WAS CLOSED**. And that **DARN GAS GAUGE** was empty.

Martin: And (we were desperate) We stopped at that gas station and **TRIED TO GET SOME GAS OUT OF THAT PUMP**.

Grace: **AND THE NEIGHBORS SAW US AND CALLED THE POLICE**. We almost **GOT ARRESTED** (ooh) Gosh!, **I WAS SCARED STIFF**.

Martin: **YOU WERE SCARED STIFF?** I was **PETRIFIED**. And - but, you know, it was a lot different from the time **WE ACTUALLY DID GET ARRESTED**.

Curtis: Uh-uh

Grace: Yeah. You know, that's my best memory. **THAT PEACE DEMONSTRATION...** (yeah) You know, somehow **GETTING ARRESTED FOR** something you believe in isn't scary at all.

(Jones, 1987)

Texto 3

- R: Excuse me. I'm looking for a **COMFORTABLE SOFA BED** for a guest room...
- S: Yes, madam! I've got just the **SOFA BED** you're looking for. Isn't this **A BEAUTY?** It's **ON SALE** today for \$499.
- R: Hummm . It's **PRETTY** comfortable to sit on. How comfortable is the bed?
- S: Here, let me open it for you **TO TRY IT OUT.**
- R: Yes, the bed's **NOT TOO BAD.** I'd like to **THINK IT OVER** though. It's not exactly what I had in mind.
- S: I can assure you that you won't find anything more **REASONABLE** or more comfortable. And this is the ideal **SOFA BED** for a guest room. It's important that your guests be comfortable, right?
- R: Yes, but I'm worried about the color. **WHITE GETS DIRTY SO EASILY.** And you know how guests are sometimes...
- S: Oh, this **MATERIAL** doesn't stain very easily. A little **SOAP** and **WATER** will remove any spots. Of course it's **IMPORTANT** that you **REMOVE** them right away... The stains that is, not the guests! (laughs)
- R: Well...
- S: Look, a few weeks ago another customer had this **DOUBT** when I suggested **HE BUY** one of these **SOFA BEDS.** But do you think he **BROUGHT IT BACK?** No way! In fact, he called me up and ordered another one.
- R: Well... It is comfortable... Uh... But I think I'll look around and then decide.
- S: You're welcome to **THINK IT OVER** but I can't **GUARANTEE** that **IT'LL** still be here if you decide to come back.
- R: Oh, is this the only one you have?
- S: It's the last one we have in stock. **IT'S BEEN SELLING LIKE CRAZY.**
- R: Still, I'll have to think about it. It's a big **PURCHASE.**
- S: Ok. I just hope you make the right decision.

(Costinett, 1994)

Texto 4

- NED: Tell me **SOMETHING,** aren't you ever **AFRAID?**
- HECTOR: **NEVER.** I can't **WAIT** to **GET UP** there
- NED: I've always wondered **WHAT'S LIKE - FLYING** your own **PLANE. I MEAN,** what do you do **EXACTLY?**
- HECTOR: Well, before **EVEN GETTING** into the airplane, you have to make **A PRE-FLIGHT INSPECTION.** You have to check things like **THE PROPELLER, THE WINGS, THE TIRES, THE FUEL, THINGS LIKE THAT.**
- NED: Yeah, **I GUESS** that would be important.
- HECTOR: Yes, it's **EXTREMELY** important. In fact, a few times while making the **INSPECTION I DISCOVERED** some real problems.
- NED: **BETTER** discovering **THEM NOW THAN** in the air! So **WHAT COMES NEXT?**
- HECTOR: Then you start the **ENGINE** and contact **THE GROUND** control for permission to **TAXI** onto the **RUNAWAY.**
- NED: And after that you're ready for **TAKE-OFF.**
- HECTOR: **Not** so fast. Next you have to check **all the** instruments and controls in the **COCKPIT,** as well as some parts of the plane like the **ENGINE** while

RUNNING, the wing flaps, the **TAIL** rudder.
NED: I never **KNEW** it was so **COMPLICATED! WASN'T THAT?**
HECTOR: Yes, finally, you're ready to fly. So, contact the control **TOWER** and ask for permission to **TAKE OFF**.
NED: What about once **YOU'RE IN THE AIR?**
HECTOR: Well, you always have to **KEEP** your eyes on the **INSTRUMENTS** and look around for the other **AIRCRAFTS** when flying.
NED: Hmm. It's a little bit like driving a car. In fact, I think I'll **STICK TO THAT**. It's **CLOSER TO THE GROUND**.

(Costinett, 1994)

Texto 5

A: Do you have any hobbies?
B: Well, I make **POTTERY**.
A: Can you tell us a little bit about how you do it?
B: Well, first **YOU TAKE A PIECE OF CLAY AND CENTER IT IN THE MIDDLE OF A POTTER'S WHEEL**. Then, **WHILE THE WHEEL'S TURNING** you **SHAPE THE CLAY WITH YOUR HANDS**. After **SHAPING THE CLAY**, you let it dry.
A: Is that all? It must be more complicated than that!
B: Well, you can decorate the **POTTERY** and put a **GLAZE** on it. A **GLAZE** gives it **COLOR** and makes it **SHINY**. But before doing this, you have to put the **POTTERY** in a very hot **OVEN** called **KILN** for several hours. This step is called "**FIRING**". After **FIRING**, you put on the **GLAZE** and then you put the **POTTERY** back in the **KILN**. When the **POTTERY** comes out, it's ready **TO USE**.

(Costinett, 1994)

Texto 6

T: Good evening everyone.
Ss: Good evening. Hi.
T: Last class we learned how to make **NEW ENGLAND** clam chowder. Well, this time we're going to learn how to cook **A DISH** from **THE SOUTHERN PART** of the USA. Has anyone heard of **JAMBALAYA**?
S1: It's a kind **OF SEAFOOD** isn't it?
S2: Yeah I ate it when I was in **NEW ORLEANS** last year. **IT WAS PRETTY SPICY**.
T: Did you like it?
S2: Yeah, it was good. I'd like **TO LEARN TO MAKE IT**.
T: Well, that's what we're going to make tonight. Jambalaya is from **LOUISIANA**. It's called "Cajun" food. And I think **YOU'LL** find it's easy to make. It has a lot of **INGREDIENTS**, but **THEY'RE** all necessary for a good jambalaya. So here we go. Let's see **THE FIRST THING** we have to do is **FRY** the meat. Now, while the meat is **FRYING**, I'll **CHOP UP** the **VEGETABLES**. We need to chop up **AN ONION**, some **CELERY**, **GREEN PEPPER** and some **GARLIC**. OK. Next we want to add the vegetables to the meat and fry them - **SAUTÉ THEM ACTUALLY** - in butter for about five minutes. Are there any questions while the vegetables are frying?
S1: **YOU JUST FRY** the vegetables and meat together?
T: That's right **IN THE MEANTIME**, I'll **CUT UP** the tomatoes. Now we add them to the

FRYING PAN. Tomatoes don't need much cooking. Hmm it's looking **TASTY**. Now let's see. Next we have to **STIR IN ALL** those spices. Spices are the **HEART** of the jambalaya. There's chilli powder, three different kinds of **PEPPER** and Tabasco **SAUCE**.

S3: WHAT KIND OF pepper?

T: Oh, **WHITE** pepper, black pepper, and cayenne pepper. That makes **IT HOT** and **SPICY**. Now, while the spices are cooking, I'll **PEEL** the **SHRIMP**. Everyone **HAS PEELED** shrimp before right?

Ss: Yeah.

T: Oh, good. OK Now we put everything together in this large pot: the meat and vegetables, the shrimp, and two **CUPS OF** chicken broth. Then **GIVE IT A STIR**. Make sure you **STIR IT** thoroughly. Especially with all the spices and everything. OK, that's about it. Now we just cook **THE MIXTURE**.

S3: How long?

T: Well, once it starts to boil, we **STIR** the rice. Then we **LOWER** the **HEAT**, put a **COVER** on the **POT**, and just let it cook for about 35 minutes. While we're letting it cook, let's take a look at some of the foods that you can serve with jambalaya....

(Helgesen e Brown, 1994)

Anexo 3 - Anotações feitas pelos alunos (alvos em letras maiúsculas)

TEXTO 1	
Alvo	Anotações
1- IT'S SO GREAT SEEING YOU GUYS AGAIN	a.) It all great, oh! guys
	b.) It's so grade/ graving
	c.) It's so great see you guys
2- IT'S BEEN 20 SINCE WE WERE ALL IN COLLEGE TOGETHER	a) 20 years during wrong
	b) After 20 years wrong
	c) See you guys, it's so wrong
3- YOU KNOW SOMETHING	a.) Yes, sundely
	b.) Yes, suddely
	c.) Guy!
4- WHAT DO YOU REMEMBER MOST ABOUT OUR COLLEGE DAYS?	a.) Why do you remember how was that college day?
	b.) Remember at that day
	c.) What do you remember that college today?
5- I REMEMBER MOST?	a.) Do you remember?
	b.) I remember must
	c.) I remember months
6- CURTIS'S HAIR DOWN TO HIS WAIST	a.) Could ... How
	b.) Grade
	c.) Could's hair
7- HOW GRACE LOOKED	a.) How Grace love
	b.) That grace's love
	c.) Have great lunch
8- Let's not forget about Martin and his AIR-CONDITIONED blue jeans	a.) Conditions
	b.) Condition's
	c.) And conditions
9- THEY'RE CLASSIC	a.) There are classes
	b.) Class
	c.) Very classes
10- STILL HAVE THEM?	a.) Still have those blue jeans
	b.) Still you have blue jeans
	c.) So have a change

TEXTO 2	
11- THE WORST THING THAT HAPPENED IN COLLEGE	a.) Worst day what happened
	b.) The worst day when you have any problem
	c.) Worst thing that I have recorded
12- THE WORST THING?	a.) Worst day?
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta
13- THE TIME WE WERE DRIVING HOME FROM COLLEGE	a.) But trying driving for home
	b.) The time you drive home from way
	c.) The time driving room
14- IT WAS HOLIDAY AND EVERY GAS STATION WAS CLOSED	a.) Gas station was closed
	b.) Sem resposta
	c.) Every gas station explode
15- DARN GAS GAUGE	a.) Don't gas
	b.) Sem resposta
	c.) Try go
16- AND TRIED TO GET SOME GAS OUT OF THAT PUMP	a.) Try to guess some gas
	b.) Sem resposta
	c.) Try
17- AND THE NEIGHBORS SAW US AND CALLED THE POLICE	a.) And the number go the police
	b.) Grave story believe
	c.) And saw call the police
18- WE ALMOST GOT ARRESTED	a.) Scare
	b.) Scared
	c.) Scared
19- I WAS SCARED STIFF	a.) Sem resposta
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta
20- YOU WERE SCARED STIFF?	a.) You're scare that
	b.) Sem resposta
	c.) I was special
21- I was PETRIFIED	a.) Pretifaid
	b.) Fly
	c.) sem resposta

22- WE ACTUALLY DID GET ARRESTED	a.) Actually did get resting
	b.) Rested
	c.) in be arrested
23- THAT PEACE DEMONSTRATION	a.) That peace some station
	b.) That piece stration
	c.) Gi station*
24- GETTING ARRESTED for something you believe in isn't scary at all	a.) Getting a rested
	b.) Sem resposta
	c.) Arrested

TEXTO 3

25- I'm looking for a COMFORTABLE SOFA BED	a.) Confortable sofa bed
	b.) Confortable bed
	c.) Confortable sofa bed
26- MADAM!	a.) Main
	b.) Sem resposta
	c.) Mine
27- I've got just the SOFA BED you're looking for!	a.) Sofa bed
	b.) Sem resposta
	c.) Sofa bed
28 - Isn't this a BEAUTY?	a.) Building?
	b.) Beauty?
	c.) Beauty?
29 - It's ON SALE today for \$499	a.) A sail
	b.) Saling
	c.) Sale offer
30- Hmm... It's PRETTY comfortable to sit on	a.) Pretty
	b.) Pretty
	c.) Pretty
31- Let me open it for you TO TRY OUT	a.) Try out
	b.) Try out
	c.) Try out
32- Yes, the bed's NOT TOO BAD	a.) Not too bad
	b.) Not too bad
	c.) Is not too bad
33- I'd like to THINK IT OVER though	a.) Think it all
	b.) Taken over
	c.) Think it

34- I can assure you that you won't find ANYTHING MORE REASONABLE or more comfortable	a.) Anything more easyable b.) Anything more easyable c.) Anything more comfortable
35- WHITE GETS DIRTY SO EASILY	a.) Why it's stain so easily b.) Why eaver c.) What guest *easily
36- A LITTLE SOAP and WATER will remove any spots	a.) A little and we b.) A little sof c.) A ... and suffer
37- It's ESSENTIAL that you REMOVE them right away	a.) Central / Get b.) Sem resposta c.) Sem resposta
38- Look, a few weeks ago another customer had this DOUBT when I suggested HE BUY one of these sofa beds	a.) Doubt / He buy b.) Sem resposta / he buy c.) Sem resposta / he buys
39- But do you think he BROUGHT IT BACK?	a.) Gr...back b.) Back c.) Broght back
40- You're welcome TO THINK IT OVER	a.) Think it over b.) Stand c.) Think
41- But I can't GUARANTEE that IT'LL still be here	a.) Garantee / It b.) Garantee / It c.) Guarantee / It will
42- IT'S BEEN SELLING LIKE CRAZY	a.) They... some like crazy b.) Like crazy c.) It's last like crazy
43- It's a big PURCHASE	a.) Partice b.) Parties c.) Purchase

Texto 4

44- Tell me SOMETHING. Aren't you ever AFRAID?	a.) Something / afraid b.) Something / afraid c.) Something / afraid
45- NEVER. I can't WAIT to GET UP there	a.) Never / wait / get up b.) Never / wait / get up c.) Never / waint / get up

46- I've always wondered WHAT'S LIKE - FLYING your own PLANE	a.) What's like / sem resposta / plane b.) Like / flying / plane c.) What is like / flying / plane
47- I MEAN, what do you do EXACTLY?	a.) I mean / exactly b.) I mean / exactly c.) I mean / exactly
48- Well, before EVEN GETTING into the plane you have to make a PRE-FLIGHT INSPECTION	a.) Even get / three flys expaction b.) Even / pretty fly especially c.) Even get / three flying spections
49- You have to check things like the PROPELER, the WINGS, the TIRES, the FUEL, things like that	a.) P....., The wins, the tiers, the few... b.) Win c.) Preperles, wings, tires, few things
50- Yeah, I GUESS that would be important	a.) I... b.) I guess c.) I guess
51- Yes, it's EXTREMELY important	a.) Extramily b.) Extremely c.) Extremely
52- In fact, a few times while making the INSPECTION I DISCOVERED some real problems	a.) Expaction / discover b.) Specific / discovered c.) Spection / discoverd
53- BETTER discovering THEM NOW than in the AIR	a.) Better / than / air b.) Better you / air c.) I've / air
54- So WHAT COMES NEXT?	a.) What comes next? b.) What comes that? c.) What comes next?
55- Then you start the ENGINE and contact the GROUND control for permission to TAXI onto the RUNAWAY	a.) Engine / taxi / wrong way b.) Under / taxi / wrong way c.) Engine / text / run away
56- And after that you're ready for TAKE-OFF	a.) Take off b.) Take-off c.) Take off
57- As well as some parts of the plane like THE ENGINE, while RUNNING, the wing flaps, THE TAIL rudder	a.)The enginer / running tail b.) Running / detail c.) Enginer / ru... tail

58- I never KNEW it was so COMPLICATED! WASN'T THAT?	a.) Knew / complicated / is that it?
	b.) Knew / complicated / is that it ?
	c.) Knew / comunicate / is that?
59- So you contact the control TOWER and ask for permission to TAKE OFF	a.)our / take off
	b.) Tower / take off
	c.) Tower / take on
60- What about once YOU'RE IN THE AIR?	a.) You're in the air?
	b.) You in the air?
	c.) You are in the air?
61- Well, you always have to KEEP your eyes on the INSTRUMENTS and look around for the other AIRCRAFTS when flying	a.) Keep / instruments / every
	b.) Keep / instruments / grafic
	c.) Keep / instruments / air craft
62- In fact, I think I'll STICK TO THAT	a.) Stick to be there
	b.) Sem resposta
	c.) Strick to
63- IT'S CLOSER TO THE GROUND	a.) Close....ground
	b.) Closer to the ground
	c.) Conce

TEXTO 5	
64- Well, I make POTTERY	a.) Pottery
	b.) Pottery
	c.) Pottery
65- YOU TAKE A PIECE OF CLAY	a.) You take a piece of clock
	b.) You take a piece of glay
	c.) You take a piece of clay
66- CENTER IT IN THE MIDDLE OF A POTTER'S WHEEL	a.) And many pottery
	b.) Century
	c.) A centery
67- Then, WHILE THE WHEEL IS TURNING, YOU SHAPE THE CLAY WITH YOUR HANDS	a.) Will turning shape the...with your hands
	b.) Really turning and shape your hands
	c.) Some a little by parts' will turning you can shape your parts
68- AFTER SHAPING THE CLAY YOU LET IT DRY	a.) Shaping the whatever...dry
	b.) You shape the glay...dry
	c.) Shape the cleaning with glaze ... dry
69- You can decorate the POTTERY and put a GLAZE on it	a.) Pottery / glaze
	b.) Pottery / glaze
	c.) Pottery / glaze

70- A GLAZE gives it COLOR and makes it SHINY	a.) Glaze / collar / shine b.) Glaze / color / shine c.) Glaze / color / shining
71- You have to put the POTTERY in a very hot OVEN called KILN	a.) Pottery / oven / kilm b.) Pottery / oven / kilm c.) Pottery / oven / kill
72- This step is called FIRING	a.) Firing b.) Fireing c.) Firing
73- After FIRING, you put on the GLAZE	a.) Firing / glaze b.) Fireing / glaze c.) Firing / glaze
74- And then you put the POTTERY back in the KILN	a.) Pottery / kilm b.) Pottery / kilm c.) Pottery / kill
75- When the POTTERY comes out, it's ready TO USE	a.) Pottery to use b.) Sem resposta to use c.) Pottery to use
TEXTO 6	
76- Last class we learned to make NEW ENGLAND clam chowder	a.) Sem resposta b.) Sem resposta c.) Family
77- Well, this time we're going to learn how to cook a dish from the SOUTHERN PART of the U.S.A.	a.) Sem resposta b.) Sem resposta c.) Sem resposta
78- Has anyone heard of JAMBALAYA?	a.) Jambalya b.) Jumbalaya c.) Jambalaya
79- It's a kind OF SEAFOOD isn't it?	a.) Of sea b.) Sea food c.) Of si
80- Yeah, I ate when I was in NEW ORLEANS last year	a.) The name of the place b.) Sem resposta c.) Sem resposta
81- IT WAS PRETTY SPICY	a.) It's pretty spice b.) Pretty spice c.) It was spice

82- I'd like TO LEARN TO MAKE IT	a.) To learn to make
	b.) To learn to make
	c.) To learn to make
83- Jambalaya is from LOUISIANA. It's called 'cajun' food	a.) ...iana
	b.) Cajelam
	c.) Sem resposta
84- And I think YOU'LL find it's easy to make	a.) You
	b.) It
	c.) Ull
85- It has a lot of INGREDIENTS, but THEY'RE all necessary for a good Jambalaya	a.) Ingreedients / there are
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta
86- Let's see... THE FIRST THING we have to do is FRY the meat	a.) The first thing / fry
	b.) First thing / 5
	c.) The first thing / find
87- Now while the meat is FRYING I'll CHOP UP the VEGETABLES	a.) Fried / vegetables
	b.) Fried / wash / vegetables
	c.) Find / buy / vegetables
88- We need to chop up AN ONION, some CELERY, GREEN PEPPER and some GARLIC	a.) Sem resposta / sem resposta / green pepper / sem resposta
	b.) Onions / sem resposta / green pepper / sem resposta
	c.) Onions / tomatoes / sem resposta / garlic
89- Next we want to add the vegetables to the meat and fry them – SAUTÉ them actually – in butter for about 5 minutes	a.) You put it in the natural
	b.) Soffered
	c.) So put
90- YOU JUST FRY the vegetables and meat together?	a.) You just fry
	b.) You dispared
	c.) It is dimix
91 - That's right. IN THE MEANTIME, I'll CUT UP the tomatoes	a.) In the middletime... cut
	b.) In the ... take
	c.) In the midletime ... put
92- Now we add them to the FRYING PAN	a.) Sem resposta
	b.) Friedden
	c.) Firing

93- Hmm, it's looking TASTY	a.) Taste
	b.) Tastee
	c.) Fine
94- Next we have TO STIR IN ALL those spices	a.) Sem resposta
	b.) All
	c.) All
95- Spices are the HEART of the jambalaya	a.) Heart
	b.) Hotter
	c.) Hort
96- There's chilli powder, 3 different kinds of PEPPER and tabasco SAUCE	a.) Pepper ... salse
	b.) Sem resposta ... saults
	c.) Popper ... sauce
97- WHAT KINDS OF pepper?	a.) What's kind of
	b.) What kind of
	c.) What kind of
98- Oh, WHITE pepper, black pepper, and cayenne pepper	a.) White
	b.) Sem resposta
	c.) White
99- That makes it HOT and SPICY	a.) Sem resposta
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta / spice
100- Now, while the spices are cooking, I'll PEEL THE SHRIMP	a.) Sem resposta / shrimp
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta
101- Everyone HAS PEELED shrimp before, right?	a.) Sem resposta
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta
102- Now we put everything together in this large pot: the meat and vegetables, the shrimp, and two CUPS OF chicken Broth	a.) Cups of
	b.) Large
	c.) Cups
103- GIVE IT A STIR	a.) You mix them
	b.) You mixture
	c.) Give the instar
104- Make sure you STIR IT THOROUGHLY	a.) Really have done
	b.) Mixture really burn
	c.) Really feed

105- Now we just cook THE MIXTURE	a.) The maxter
	b.) The mixture
	c.) The mixture
106- Well, once it starts to boil, we STIR the rice	a.) Sem resposta
	b.) Misture
	c.) Stur
107- Then we lower the heat, put a COVER on the POT, and just let it cook for about 35 minutes	a.) Sem resposta / pot
	b.) Sem resposta
	c.) Sem resposta / 5 minutes

Anexo 4 - Anotações gerais

Textos 1 e 2

a.) *"I understood the listening is about three people talking about when they were studying in the college. That was a good time. Everybody together, with love.*

They remind about one day that one of them was driving from home to college, and he stopped in a gas station and something happened."

b.) *"I remember it: she was a flower; good condition; blue jeans; every gas station; scared; take a rest.*

This listening is about a conversation between three people where they are remind some funny happening and of condition of older woman."

c.) *" There are three people (2 men, an old woman) who met themselves, a man praised an old woman, they liked to be together, they laughed and remembered some thing that happened with them."*

Texto 3

a.) *"A woman would like to buy a sofa; price; comfortable; it's not exactly what she wants; she's worried about the color; she'll look around and then decide; that was the only one they had; the salesperson agreed with her at the end, but he was boring."*

b.) *"A salesman was trying to sell a dress? to a customer but she would like to see another store. The salesman had only one piece inside the store. She tried out but it was too bad. I guess she was invited to a fancy party."*

c.) *"The woman go to a store to buy something (bed) more comfortable, she's indecisive if buy or not, is the last one in the stock."*

(Key words: Open try, too bad, more comfortable, customer, in order, decide, last one big pursuit decision).

Texto 4

- a.) *"The text is about a conversation between two men. They are talking about how to fly, instructions, one of them is a pilot and the other is asking about the fly and he thinks it very difficult, complicated."*
- b.) *"A man was giving instruction for another man how fly in a plane, how take-off with a plane. After that he will be ready to fly."*
- c.) *"The pilot is speaking with a passager and teaching how to drive a airplane."*

Texto 5

- a.) *"Explain how do it - pottery. First you take a piece of After shake with your hands, you ... there's something more complicated; hours; steps; fire."*
- b.) *"Pottery. Take a piece ofAfter shape you.....fire; glaze"*
- c.) *"Parties; shake; dry; color; piece; vases."*

Texto 6

- a.) *"Recipe - Jambalaya. The ingredients are: meat, chicken, tomatoes, onion, butter, vegetables
?liana or aiana? It's from a summer part of USA."*
- b.) *"Spice sea food's prepared with green pepper, white pepper, vegetable fried and meat fried.
South America Lusiana. Chicken pro, then mixture spices are hotter."*
- c.) *"Jambalaya. Spice is the heart of jambalaya. You need to prepare this dish with meat, vegetables, onion, garlic, different kinds of pepper (white, black, green), tomatoes, shrimp, sauce. Fry meat and vegetables after put tomatoes, they don't need be cooked for long time, just mixed 35 minutes chicken, south."*

