



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



***ENFRENTANDO AS DIFICULDADES DA COMPREENSÃO
DO INGLÊS FALADO: UMA PESQUISA NA SALA DE AULA***

por

SALLY INKPIN

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Eliana Paes Cardoso Franco

SALVADOR

2004



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística
Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



***ENFRENTANDO AS DIFICULDADES DA COMPREENSÃO
DO INGLÊS FALADO: UMA PESQUISA NA SALA DE AULA***

por

SALLY INKPIN

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Eliana Paes Cardoso Franco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

SALVADOR

2004

Biblioteca Central – UFBA

I56 Inkpin, Sally.

Enfrentando as dificuldades da compreensão oral do inglês falado : uma pesquisa

1. na sala de aula / por Sally Inkpin. - 2004.

167 f. : il. + anexo.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Eliana Paes Cardoso Franco.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia,

Instituto de Letras,

2004.

Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de português - Pesquisa. 2.

Língua

inglesa - Pronúncia estrangeira . 3. Língua inglesa - Compreensão. 4. Língua inglesa

- Inglês falado. 5. Ênfase (Linguística). 6. Língua inglesa - Compêndios para

estrangeiros. I. Franco, Eliana Paes Cardoso. II. Universidade Federal da Bahia.

Instituto de Letras. III. Título.

CDU - 811.111(07)

AGRADECIMENTOS

A meus filhos, pela sua compreensão da minha preocupação e mau humor!

A Luiz, pelo companheirismo, o incentivo de começar e continuar estes estudos, o apoio fundamental na infra-estrutura doméstica...

A Elizabeth Teixeira, por me aceitar como orientanda e a Eliana Paes Cardoso Franco, por me acompanhar no momento difícil de escrever.

A Adelaide Oliveira, por sua receptividade e abertura em me escutar nos momentos de dúvida, por sua generosidade com livros e artigos, por suas críticas bem direcionadas e sugestões oportunas...

A funcionários do ERIC, à sua coordenadora Miram Souza e à vice-coordenadora Eliana Paes Cardoso Franco, e as suas secretárias Magali Nunes e Daniel Braz, por permitir que os cursos empreendidos como parte da pesquisa deste estudo pudessem ser ministrados na sala do ERIC. Especialmente a Magali que ajudou com a divulgação e organização dos cursos.

A Sandra e Paulinho, pelo apoio fundamental na infra-estrutura doméstica.

A participantes dos cursos de compreensão e pronúncia e das habilidades integradas que formaram o campo da pesquisa deste estudo.

A Izabel Ornellas, a Luiz Correia e a outros alunos, que dividiram as suas dificuldades com a compreensão oral do inglês falado em cadeia e me inspiraram para pesquisar sobre o assunto.

À direção e colegas da Cultura Inglesa (Salvador), pela introdução formal na lingüística aplicada e por direcionar meus interesses ao ensino da pronúncia e da compreensão oral.

A Solange Fonsêca, que corrigiu os meus textos com tanta paciência e diligência!

À gente da Bahia por suas greves e atrasos, seu jogo de cintura e sua leveza, sem o que este estudo não teria chegado ao fim!

Muito obrigada, por possibilitarem essa experiência enriquecedora da maior importância para meu crescimento profissional.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	5
LISTA DE FIGURAS	6
RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO	10
1 A COMPREENSÃO	23
1.1 OS PROCESSAMENTOS BOTTOM-UP E TOP-DOWN DA COMPREENSÃO	23
1.2 CARACTERÍSTICAS DA CADEIA SONORA DA FALA EM INGLÊS	27
1.3 A COMPREENSÃO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	33
1.4 A INTERPRETAÇÃO DO OUVINTE.....	38
1.5 UM MODELO MAIS EVOLUÍDO DO ATO DA COMPREENSÃO	44
2 O ENSINO DA COMPREENSÃO	49
2.1 ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUAS DO INÍCIO DO SÉCULO 20	
ATÉ OS ANOS OITENTA: A COMPREENSÃO E A PRONÚNCIA	49
2.1.1 A abordagem comunicativa	57
2.1.2 Estratégias de aprendizagem e as inteligências múltiplas	59
2.2 NA BUSCA DE MELHORAR O ENSINO PARA A COMPREENSÃO	62
2.3 OBJETIVOS E HIPÓTESES	78
3 A PESQUISA DE CAMPO	82
3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	82
3.2 PROCESSO DE SELEÇÃO	85
3.3 O TESTE DA COMPREENSÃO.....	90
3.4 UMA DESCRIÇÃO DOS CURSOS.....	105
3.4.1 Alguns exemplos de aulas	106

3.4.2 O roteiro de Gilbert e Rogerson (1990)	108
3.4.3 Junções, Reduções e Contrações	111
3.4.4 O ensino da compreensão	112
3.5 O MONITORAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO	115
3.6 UMA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO	117
3.6.1 Outros fatores a serem considerados	126
3.7 UM OLHAR MAIS INDIVIDUALIZADO	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS.....	147
APÊNDICES	164

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: – VOGAIS	11
QUADRO 2:- CONSOANTES	12
QUADRO 3 – O SISTEMA DE PONTUAÇÃO DO TESTE DE NIVELAMENTO LÉXICO-GRAMATICAL....	86

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: – INFORMAÇÕES FONOLÓGICAS NO PROCESSAMENTO <i>BOTTOM-UP</i>	34
FIGURA 2 – COMPLEXIDADE DOS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA PERCEPÇÃO DA FALA.	47
FIGURA 3:- NÍVEL DE COMPETÊNCIA LÉXICO-GRAMATICAL DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO DO ESTUDO.....	88
FIGURA 4:- RESULTADO MÉDIO PERCENTUAL DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO TESTE DE COMPREENSÃO NO INÍCIO DO ESTUDO.....	88
FIGURA 5:- PRESENÇA NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE	89
FIGURA 6:- NÍVEL PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DOS GRUPOS EXPERIMENTALE DE CONTROLE NAS AULAS DO CURSO.....	90
FIGURA 7:- MELHORA EM TERMOS DE COMPETÊNCIA LÉXICO-GRAMATICAL DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO CURSO.....	118
FIGURA 8:– RESULTADOS MÉDIOS PERCENTUAIS DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO TESTE DE COMPREENSÃO NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO	119
FIGURA 9:– RESULTADOS INDIVIDUAIS DO GRUPO EXPERIMENTAL NO TESTE DE COMPREENSÃO NO INÍCIO E NO FINAL DO CURSO	119
FIGURA 10:– RESULTADOS INDIVIDUAIS DO GRUPO DE CONTROLE NO TESTE DE COMPREENSÃO NO INÍCIO E NO FINAL DO CURSO	120
FIGURA 11:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DAS PALAVRAS-CHAVE NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO.....	121
FIGURA 12:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DAS REDUÇÕES NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO.....	123
FIGURA 13:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DAS CONTRAÇÕES NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO.....	123

FIGURA 14:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DAS JUNÇÕES NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO	124
FIGURA 15:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DAS INTRUSÕES NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO.....	124
FIGURA 16:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DOS ELEMENTOS NÃO ENFATIZADOS NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO	125
FIGURA 17:– PONTUAÇÃO CONVERTIDA EM PORCENTAGENS DAS PARTES A E F DO TESTE DE COMPREENSÃO NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO	126
FIGURA 18:– MÉDIA (DE UMA PONTUAÇÃO DE 1 A 3) DA ATITUDE DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS E SUA COMPREENSÃO NO FINAL DO ESTUDO.....	128
FIGURA 19:– MÉDIA (DE UMA PONTUAÇÃO DE 1 A 5) DA MOTIVAÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS E SUA COMPREENSÃO NO FINAL DO ESTUDO.....	129

RESUMO

Neste estudo, procurou-se investigar, se o treino da pronúncia e o aumento da conscientização sobre os padrões da prosódia, da ênfase e da não-ênfase da língua inglesa de um grupo de aprendizes adultos brasileiros implica em um melhor desempenho de compreensão do inglês falado em cadeia. O estudo ilustra os erros típicos de pronúncia do aprendiz brasileiro e as dificuldades que ele sente quando escuta o inglês falado. Chega-se à conclusão de que muitos desses problemas originam-se nas diferenças entre os padrões de ênfase da língua materna dos aprendizes e os da língua estrangeira. A língua inglesa é uma língua *stress-timed*, significando que somente as sílabas tônicas e as sílabas fortes dos agrupamentos de pensamentos são enunciadas claramente, enquanto o português brasileiro pertence ao grupo *syllable-timed* de línguas, significando que a duração e o timbre das suas sílabas são muito mais regulares. Dois grupos de alunos (um grupo de controle e um grupo de pesquisa) participaram de um curso de inglês e seus resultados num teste de compreensão oral foram comparados no início e no fim dos cursos. Ao grupo de controle, foi ministrado um curso típico da abordagem comunicativa, enquanto o grupo da pesquisa seguiu o mesmo curso, com o acréscimo de informações sobre a ênfase e a não-ênfase da língua inglesa e os processos da simplificação que resultam destas como a redução, a assimilação, a contração, a elisão e a junção. O grupo da pesquisa praticou a pronúncia do inglês para reforçar a sua consciência sobre a ênfase e a não-ênfase, trabalhando sob a premissa de que a pronúncia e a compreensão oral são habilidades interligadas. Este estudo não pode ser considerado conclusivo por causa das limitações da amostra, entretanto foi observado que o grupo de pesquisa demonstrou resultados positivos especialmente na área do reconhecimento das palavras-chave.

Palavras-chaves: Padrões de ênfase; Supra-segmentais; Compreensão oral; Pronúncia.

ABSTRACT

In this study, a group of Brazilian adult learners of English as a Foreign Language were taught about the prosodic and stress patterns of English through pronunciation practice to ascertain if their understanding of spoken discourse would thereby improve. This study gives examples of typical pronunciation errors made by Brazilian learners when speaking English, as well as the type of difficulties they generally have when listening to English. The hypothesis was made that many of the listening problems faced by Brazilian learners come from differences which exist between the nature of stress in English and their mother tongue. English is considered to be a stress-timed language which means that only the tonic syllable and other strong syllables are enunciated clearly. Brazilian Portuguese has fixed accentuation and is a syllable-timed language meaning that the pronunciation of its syllables is much more regular in terms of pitch and duration. The main objective of this study is to investigate if a group of Brazilian adult learners benefit by learning about and practising the pronunciation of the suprasegmental system of spoken English. Two groups (a control and a research group) participated in the study and their results at the beginning and end of the course were compared. The control group received a standard English course taught according to the principles of the communicative approach. The research group, while following the same course, received information about stress patterns and the simplification processes common in spoken discourse like: reductions, assimilation, contractions, elision and linking. The research group did fewer communicative exercises and more pronunciation exercises to reinforce their awareness of the stress patterns and of the speech processes already mentioned. The study cannot be said to be conclusive owing to its small sample number, nevertheless the research group did produce some positive results in the final listening test especially in the area of keyword recognition.

Keywords: Stress patterns; Suprasegmentals; Listening; Pronunciation.

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu de uma curiosidade despertada por minha observação, em inúmeras instâncias, da quebra na comunicação entre membros da comunidade baiana e falantes nativos do inglês, que eu não conseguia explicar. Uma das primeiras instâncias foi entre meu marido, um baiano, e a minha mãe, uma inglesa. Apesar do fato de que meu marido dominava a língua inglesa gramaticalmente e a falava fluentemente, ela não conseguia entendê-lo. Sua produção de certos fonemas não era perfeita, mas eu tirei a conclusão de que eram o ritmo da sua fala e a sua entonação que impediam a compreensão dela, já que o seu uso de vocabulário e estruturas gramaticais era correto. Por outro lado, eu ficava perplexa na sala de aula, quando meus alunos brasileiros reclamavam que não entendiam *nada* dos diálogos audiogravados entre falantes nativos do inglês, mesmo tendo um bom conhecimento da linguagem utilizada na gravação e entendendo a situação e as intenções dos interlocutores.

Um aluno me explicou que apenas entendia o inglês falado por outros brasileiros, talvez por causa de sua velocidade diminuída e a sua entoação mais baiana, isto é, com uma ênfase mais regular nas sílabas, sendo ligeiramente mais forte na sílaba pretônica. Como demonstração da tendência de entender seus conterrâneos falando o inglês mais do que quando os nativos ou os falantes de outras línguas o falavam, Jennifer Jenkins (2002) descreve o processo natural da convergência/*convergence* na sala de aula. A convergência é a tendência dos aprendizes em cooperar para facilitar a comunicação; então, falantes de línguas maternas diferentes se esforçam para eliminar as características que eles percebem como de interferência no processo comunicativo, enquanto falantes da mesma língua materna tendem a enfatizar essas características na fala da língua estrangeira, porque facilitam a compreensão entre eles e indicam a sua identidade comum. No caso do brasileiro, isto significa uma tendência de falar o inglês com sílabas de uma duração mais regular e, muitas vezes, de inserir um curto *i* depois da consoante no final da sílaba. Observamos, assim, um dos

problemas de ensinar a língua estrangeira a uma turma em que todos os alunos têm a mesma língua materna e a importância de expor os alunos à língua-alvo falada por nativos e estrangeiros de outras nacionalidades, para que eles se acostumem com a grande variação de inglês que existe no mundo de hoje.

No seu artigo intitulado *A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language*/Um programa para o ensino da pronúncia do inglês baseado sociolinguísticamente e pesquisado empiricamente do inglês como uma língua internacional, Janet Jenkins (2002) propõe estruturar o ensino da pronúncia do inglês como uma língua internacional (*English as an International Language – EIL*) – ressaltando características que facilitam a inteligibilidade globalmente e não ligada, especificamente, a um modelo inglês ou americano de pronúncia. Essas considerações me motivaram a pesquisar mais para descobrir se diferenças de pronúncia, ritmo e entonação das duas línguas poderiam interferir nos processos da compreensão. As dificuldades do brasileiro na área de compreensão foram o enfoque do meu interesse, já que trabalho como professora do inglês como língua estrangeira e considero a habilidade da compreensão como central na aprendizagem de qualquer língua.

Meu primeiro passo foi estudar a fonética e a fonologia das duas línguas, o que me permitiu entender o estudo de David Shepherd (1987) sobre as dificuldades sentidas por falantes de português, quando eles aprendem o inglês. Ele explica que os sistemas fonológicos das duas línguas são bastante diferentes. A seguir, dois Quadros demonstram os fonemas que existem em inglês mas sem equivalentes em português, fonemas que são utilizados em exemplos de discurso transcritos ao longo deste trabalho. No Quadro 1, das vogais e semivogais do inglês segundo Shepherd (1987), somente os fonemas sombreados têm equivalentes em português, os não-sombreados não têm:

QUADRO 1: – VOGAIS

⌘⊙	⌘	⌘	⌘	⌘⌘	⌘⌘	⌘⌘
⌘⊙	⊙	⌘⊙	⊕	⌘⊕	★⊕	⌘★
◆⊙	⊕	↗⊙	★	⌘★	⊕★	⌘★
						⌘⊕★

Fonte: SHEPHERD (1987, p. 91)

Vemos um grande número de vogais que se diferenciam. O inglês tem muito mais vogais do que o português. As dificuldades para a maioria dos aprendizes brasileiros são a confusão entre o longo /i:/ e o curto /ɪ/; /ɜ:/ é confundido com /ɝ:/; o longo /ɝ:/ é pronunciado como /ɜ:/; /ɪ/ se confunde com /ɛ/ ou até com /e/; e o /ɛ/ é pronunciado como /e/. Basicamente, há a tendência da maioria dos brasileiros em alongar a duração da vogal. Os artigos *the*, *a* e *and* são freqüentemente enfatizados e falados como vogais longas, quando são, normalmente, reduzidos na cadeia sonora do inglês. Nos quadros e transcrições apresentados ao longo deste estudo, o /i/ substituiu o símbolo // utilizado por Shepherd (1987).

Igualmente no Quadro 2, as consoantes não-sombreadas não têm equivalentes em português. Na minha experiência, o brasileiro baiano tem dificuldade com o /ɹ/ que se encontra no fim da palavra ou antes de uma consoante; mas suas dificuldades maiores são com os /ɹ/ e /ɹ/ que são pronunciados como /r/ ou /r/ ou até /r/ e /r/; também o /r/ e o /r/ são problemáticos e pronunciados como /r/ e /r/.

QUADRO 2:- CONSOANTES

◻	Ω	♁	❖	✱	☞	◆	Ɑ
♦	⌘	●	☾	◆●	Ɑ☾	⌘	ɹ
○	■	☼	●	◻	er	♦	Ɑ

Fonte: SHEPHERD (1987, p. 92)

Shepherd (1987) sugere que os fonemas não-sombreados podem oferecer problemas para o falante de português, porque não existem na sua língua materna. A idéia de que são as diferenças que existem entre a língua materna e a língua estrangeira, que causam dificuldades para o aprendiz é antiga. A Análise Contrastiva investiga tais diferenças e os seus estudos formam a base de muitos cursos da língua estrangeira. Essas idéias foram, em parte, desacreditadas pela Análise de Erros, que mostrou que as dificuldades sentidas pelo aprendiz muitas vezes são intralinguais, ou iguais às dificuldades sentidas pelo falante nativo na aprendizagem da sua língua materna; são dificuldades inerentes à língua. Mesmo assim, na minha experiência como professora, testemunho que as diferenças estruturais e fonológicas entre a língua materna e a língua-alvo da aprendizagem causam grande parte das dificuldades do aprendiz e necessitam mais investigação e atenção na sala de aula.

Shepherd (1987) descreve vários aspectos difíceis para o brasileiro na aprendizagem do inglês e foca as habilidades básicas da leitura, da escrita e de compreensão e produção oral. Neste trabalho, são enfocados os fatores que afetam a compreensão e a produção oral, os quais tentarei explicar em mais detalhes utilizando dois estudos do português produzidos pelos teóricos Mattoso Câmara (1972) e Head (1964). Um fator que causa dificuldades na comunicação é o sotaque do aprendiz brasileiro quando fala em inglês, a que Shepherd (1987) atribui a vários fatores, sendo um deles que o aprendiz brasileiro tende a enfatizar todas as sílabas como na sua língua materna. Mattoso Câmara (1972), que é mais exato do que Shepherd (1987), menciona que as sílabas pretônicas das palavras proparoxítonas e paroxítonas são *ligeiramente* mais intensas do que as sílabas postônicas. As sílabas postônicas são caracteristicamente mais fracas; assim, as palavras em português tendem a ter uma ênfase um pouco maior inicialmente, porém as diferenças na duração, intensidade e tom são menos acentuadas do que em inglês. A tendência da sílaba postônica de ser não enfatizada também explica a observação de Shepherd (1987), de que o brasileiro tende a não enfatizar as vogais átonas nos fins das sílabas, tornando-as inaudíveis, como na enunciação de *cough*/tosse na tentativa de falar *coffee*/café, como na língua materna.



Ainda segundo Shepherd (1987), a maioria dos brasileiros produzem uma articulação mais pura das vogais, refletindo as vogais da sua língua materna, como apresentado no Quadro 1. Os morfemas do inglês *en* e *ing* sofrem uma nasalização em alguns contextos, especialmente nos fins das sílabas, como no português brasileiro. O falante do português insere vogais intrusivas entre consoantes (*clothes* se torna *clothes* e antes de consoantes (*steam* se torna *steem*), espelhando o ritmo e a sonoridade da língua materna. Mattoso Câmara (1972) explica que a evolução do latim vulgar desenvolveu duas fortes tendências: a primeira foi eliminar o agrupamento impuro de s (sibilante + oclusiva) e introduzir um curto /i/ antes do agrupamento, i.e., *i-stare*. É muito comum para o aprendiz brasileiro inserir um 'i' na frente de palavras inglesas, que começam com /s/. Além disso, Shepherd (1987) observa que, frequentemente, o brasileiro adiciona uma vogal curta no fim da sílaba que termina numa consoante, já que a sílaba em português raramente termina com consoantes e apenas nos fonemas: /l, s, r, m, n/. Mattoso Câmara (1972) ainda observa que a segunda tendência do latim vulgar foi reduzir ou eliminar sílabas fechadas. Gradualmente, entretanto, esse processo tem progredido até hoje, pois as sílabas abertas predominam no português moderno. A estrutura da sílaba atual pode ter: i) um segmento vocálico, ii) uma consoante seguida por uma vogal, iii) um agrupamento consonantal ou líquido antes da vogal e iv) um agrupamento consonantal pré-vocálico. Existe também um número de sílabas

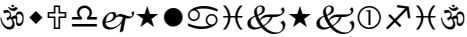
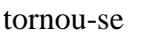

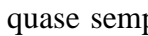
complexas: i) fechada por /r/, /l/; ii) fechada por uma sibilante; iii) fechada pelo processo de nasalização e iv) fechada por uma vogal assilábica. Porém a grande maioria das sílabas tem uma estrutura C-V ou C-C-V. Vemos também o aprendiz brasileiro tende a inserir um /i/ no fim de palavras que terminam com a letra *e* como *sale/venda* ou *pale/claro*, porém a letra *e* não é pronunciada em inglês nos fins das sílabas.

Head (1964) observa que, no dialeto carioca, o falante insere uma vogal reduzida *i* depois das poucas sílabas que terminam numa oclusiva. Por exemplo, /'ritmo/ torna-se /'xitimu/ no dialeto carioca, porém no dialeto lisboeta, julgado como *stress-timed* por Shepherd (1987), as oclusivas são aspiradas – /'Rithmu/ – como se fossem seguidas por um /h/, que acontece também em inglês (esses exemplos foram tirados do tese de doutorado de Head (1964) e implementam o sistema fonético que ele utilizou). Vemos que o português europeu tem mais fatores em comum com o inglês do que o português brasileiro, porque *stress-timed*, enquanto o português brasileiro é considerado como *syllable-timed* por Shepherd (1987) e outros teóricos como Dalton e Seidlhofer (1994). *Stress-timing* refere-se à tendência, em inglês, de se enfatizar sílabas em intervalos regulares, resultando na diminuição da ênfase nas sílabas que aparecem entre as sílabas tônicas. Essas sílabas átonas tornam-se mais curtas e menos ressonantes, tendo a forte tendência de redução, apagamento e elisão (UNDERHILL, 1994). Em contraste, o português brasileiro é descrito como sendo *syllable-timed* devido à duração mais regular das sílabas, explicada provavelmente pela estrutura da sílaba em português e sua alta frequência de sílabas C-V ou sílabas abertas (MATTOSO CÂMARA, 1972).

Mattoso Câmara (1972) ainda faz observações interessantes sobre as qualidades das vogais acentuadas e não acentuadas em português. Ele enumera fatores como as pressões da co-articulação, a harmonização com a vogal tônica e, além disso, a redução extrema e a eliminação das vogais e consoantes átonas. Ele menciona também a diferença entre o ritmo do português brasileiro e do europeu. O contraste entre vogais tônicas e átonas em Portugal é muito maior do que no Brasil, sendo acompanhado por modificações na frequência da voz. Head (1964) também faz várias observações interessantes sobre diferenças entre os alofones vocálicos de Lisboa e do Rio, confirmando essa asserção: as vogais pretônicas do carioca têm mais ressonância, o $\text{ə} \star \text{ə}$ aparece frequentemente na posição pretônica em lisboeta, mas não na fala do Rio; as vogais postônicas tornam-se mais curtas e fracas no dialeto lisboeta do que no dialeto carioca, e $\text{ə} \star \text{ə}$ e /u:/ sofrem desvozeamento especialmente no ambiente de consoantes desvozeadas, o que não acontece no dialeto carioca. Considero interessantes as diferenças entre o português brasileiro e o europeu, porque apontam para a possibilidade de

que são, em parte, diferenças em *stress-timing* e *syllable-timing* que causam alguma dificuldade de compreensão entre os portugueses e os brasileiros. Considero também que é um fator que aumenta as dificuldades do aprendiz brasileiro na aquisição da língua inglesa.

Ao tratar de ritmo, ênfase e junção, o estudo de Shepherd (1987) é especialmente intrigante. Ele afirma que o brasileiro tem dificuldade de pronunciar substantivos compostos e palavras longas com a ênfase correta, enquanto os falantes do português europeu sofrem menos dificuldades na percepção e produção da ênfase e desênfase do inglês, porque a sua língua é *stress-timed* como o inglês. A maioria dos brasileiros também não conseguem colocar a atonicidade correta nas palavras funcionais, o que altera a sua ênfase e, em consequência, altera também a mensagem que está sendo transmitida em inglês. O aprendiz brasileiro também resiste ao traço da junção da fala em inglês, que inclui traço de elidir a consoante, quando a palavra inicial termina com o mesmo fonema que inicia a próxima palavra. Ao invés disso, a maioria dos aprendizes brasileiros inserem uma vogal intrusiva, mesmo sendo bastante reduzida. Por exemplo, *at that time*, que o inglês fala  torna-se  .

Juntando esses traços, é possível perceber que o português brasileiro pode causar bastante interferência na aprendizagem do inglês. Obviamente, as diferenças sonoras causadas pelos fatores segmentais, pelos sons individuais das vogais e consoantes, constituem uma fonte dos problemas. Mas, neste trabalho, o que mais interessa são os fatores supra-segmentais ou prosódicos que se referem aos padrões rítmicos da língua (a duração da sílaba, a sua ênfase, desênfase e o uso de pausas) e o uso de contornos crescentes, decrescentes e nivelados de entonação (os contornos de tom) que acompanham seqüências lingüísticas durante a comunicação oral. De início, observou-se que os aspectos prosódicos podem interferir no processo comunicativo. Por exemplo, o ritmo da fala do brasileiro pode tornar o inglês bastante incompreensível ao falante nativo do inglês. A oferta gentil de meu marido “*Would you like a coffee?*”/ *Você quer um café?* –  tornou-se  *wudi yu liki a cough?*, principalmente pelo efeito de *syllable-timing*, do ritmo da língua, e foi respondido com uma expressão de confusão da minha mãe. Da mesma maneira que o aprendiz tem a tendência a falar a língua estrangeira segundo os padrões da sua língua materna, vemos o aprendiz também interpretar o inglês segundo os padrões da sua primeira língua, ou, ao menos, segundo as limitações da sua interlíngua. Por exemplo, meu nome – *Sally* –  é quase sempre entendido como ‘*Salem*’ –  pelo ouvinte

brasileiro que não se acostuma a falar inglês. Penso que isso se deve à forte tendência do português brasileiro de fechar a sílaba com uma nasalização (MATTOSO CÂMARA, 1972). Ao longo deste trabalho, serão dados exemplos de dificuldades da compreensão que refletem padrões prosódicos da língua materna.

No inglês falado, existem enormes diferenças na duração e ressonância das vogais e dos segmentos silábicos devido ao ritmo natural da língua e à força ilocucionária do falante. Essa característica da língua inglesa refere-se ao conceito de *stress-timing*. O português europeu, o inglês e o russo são, todas, línguas do tipo chamado *stress-timed*; porém o francês, o português brasileiro e o espanhol pertencem às línguas *syllable-timed* (DALTON; SEIDLHOFER, 1994). Ladefoged (1993) observa ironicamente uma conspiração no inglês de distribuir a tonicidade/*stress-beats* em intervalos regulares e diminuir os segmentos, que se posicionam entre as sílabas fortes. Para exemplificar essa regularidade da tonicidade, Ladefoged (1993, p.119) marca as sílabas fortes de um parágrafo sobre o assunto:

'Stresses in 'English 'tend to re'cur at 'regular 'intervals of 'time. (')
It is 'perfectly 'possible to 'tap on the 'stresses in 'time with a
'metronome. (') The 'rhythm can 'even be 'said to de'terminate the
'length of the 'pause between 'phrases. (') An 'extra 'tap can be 'put
in the 'silence, (') as 'shown by the 'marks with'in the pa'renteses. (')¹

Delattre (1966 apud GILBERT, 1995) observa que as sílabas tônicas em inglês têm, em média, uma duração três vezes maior do que as sílabas átonas, porém a diferença entre sílabas do espanhol, uma língua *syllable-timed* como o português brasileiro, é só 1.5:1 (isto é, uma diferença proporcional muito menor, tipicamente nem chegando a duas vezes maior). Inglês, espanhol, português e as outras línguas européias pertencem à categoria de línguas entonacionais e não à família de línguas tonais como chinês e japonês. Mesmo assim, vemos grandes diferenças em termos de tom e timbre entre as línguas européias. O espanhol e o português brasileiro usam dois ou, no máximo, três níveis de tom, enquanto o inglês, segundo o sistema notacional de tom de Fries e Pike (PIKE, 1945 apud CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000) usa quatro: baixo, médio, alto e muito alto. Por essa razão, falantes

¹ “A tonicidade em inglês tende a ocorrer em intervalos regulares de tempo. É perfeitamente possível marcar o ritmo da tonicidade com um metrônomo. Dizem que o ritmo determina até a duração da pausa entre frases. Uma batida a mais pode ser colocada no silêncio, mostrado (acima) pelos apóstrofos entre os parênteses” (Tradução desta autora).

brasileiros ou espanhóis inexperientes que se expressam em inglês, têm a tendência de aparecer monotônicos ou desinteressados ao falante nativo do inglês.

Os conceitos de *stress-timing* e *syllable-timing* são polêmicos, e falantes de qualquer língua poderiam exemplificar instâncias de tais características, também de vogais átonas e tendências de redução e elisão. Conseqüentemente, é mais correto colocar todas as línguas num contínuo, com uma tendência mais ou menos forte ao *stress-timing* ou *syllable-timing* (DALTON; SEIDLHOFER, 1994). As línguas da primeira categoria tendem a maximizar as diferenças entre as vogais tônicas e átonas. Por exemplo, em inglês, o *schwa* é a vogal mais comum na cadeia sonora da fala, responsável por um terço da produção oral. Dalton e Seidlhofer (1994) citam um trabalho feito por Grosser (1983) sobre a duração do artigo ‘a’ ʌ★ə, o qual é átono e a vogal /ə/ da frase ‘a charge’, o artigo ə★ə dura 35 milissegundos, enquanto a vogal tônica /ɑ:/ dura 272 milissegundos. A vogal tônica é sete vezes mais longa do que o *schwa* (GROSSER, 1983 apud DALTON; SEIDLHOFER, 1994). No português brasileiro, as vogais variam na sua duração, ressonância e clareza. Existem vogais átonas, pretônicas e postônicas, além de um sistema de acentuação que altera a duração e a qualidade das vogais, embora não se utilizem essas variações para a transmissão do sentido da mesma forma que na língua inglesa. Segundo o Prof. Dermeval da Hora², o dialeto baiano é a variação regional do português brasileiro que mais alonga suas vogais. A foneticista Thais Cristófaró Silva (1999) observa no seu livro *Fonética e fonologia do português* que o ritmo de uma língua é causado pelo *stress*/tonicidade e *unstress*/atonicidade de suas sílabas na cadeia sonora da fala, que depende da duração, da altura e do tom das sílabas. Silva (1999, p.71) também observa: “Em algumas línguas a duração da sílaba é extremamente importante na produção dos segmentos vocálicos, como o inglês por exemplo. Em português [brasileiro] este não é o caso”.

Em inglês, não existe um sistema fixo de acentuação como no português, porém cada palavra tem a sua acentuação, a sua forma de citação/*citation form*. A ênfase e a não ênfase das palavras variam também segundo o contexto e a postura do falante. Mesmo assim, existe um padrão básico de ênfase/*basic emphasis pattern* (GILBERT, 1995, p.104) que define que a tonicidade/*stress-beats* cai nas sílabas fortes dos substantivos, dos verbos principais, dos adjetivos e dos advérbios, isto é, nas palavras lexicais/*lexical words*; as outras partes da fala – verbos auxiliares, preposições, pronomes, artigos, as palavras funcionais/*functional words*

² Anotações de aula. Curso sobre a Fonologia da Língua Portuguesa, ministrado como parte dos Seminários Avançados, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 5-6 de novembro de 2002.

ficam dramaticamente reduzidas e às vezes desaparecem (UNDERHILL, 1994; GILBERT, 1995). Assim, há características bastante diferentes nas duas línguas, no português brasileiro, cada palavra tende a ser delineada pela acentuação mais forte pretônica e menos forte postônica, um *stress-beat* indica uma palavra, mesmo assim persiste, na maioria das vezes, uma ressonância das vogais, o que não existe em inglês.

Judith Gilbert (1995) diz que as pessoas aprendem a escutar pelos padrões de sua própria língua quando bebês e, depois, tendem a escutar a língua estrangeira segundo os mesmos padrões. O input é processado pelos mesmos padrões rítmicos e sonoros da língua materna, apesar de estarem ouvindo uma língua estrangeira. Dalton e Seidlhofer (1994) também se referem ao filtro da linguagem, que interpreta informações auditivas segundo as normas da língua materna. Gilbert (1995) ressalta que isso causa dificuldades perceptuais e lingüísticas, necessitando o aprendiz aprender como escutar na língua estrangeira. No seu capítulo, “Pronunciation practice as an aid to listening comprehension”/“O treino da pronúncia para ajudar no processo da compreensão”, Morley (1991 apud GILBERT, 1995, p.97) constata: “Listening comprehension belongs with pronunciation training because the two skills are interrelated: two aspects of the same communicative system in English”³. Gilbert adiciona que, ao invés de investir horas na prática de pares mínimos, “[...] both listening comprehension and speech clarity could be better served by using class time for training students to hear and use English signals of rhythm and melody”⁴. Gilbert (1995) dá até mais importância ao treino dos aspectos prosódicos do que aos fonemas individuais da língua, na busca de melhorar a produção e a compreensão, porque considera que a maioria das dificuldades que surgem das semelhanças fonéticas entre palavras pode ser resolvida pelo contexto. Eu também, como professora treinada na Abordagem Comunicativa, que enfatiza a importância da interação dos interlocutores e da transmissão da mensagem no processo da aprendizagem, nunca fui atraída pela idéia de treinar o reconhecimento e a produção dos fonemas isolados (mesmo tendo consciência de que é um fator importante), porém considero o treino do reconhecimento e da produção dos fonemas na cadeia sonora e dos sinais prosódicos da comunicação muito mais interessante. Celce-Murcia e Olshtain (2000, p.31), no

3 “A compreensão se combina com o treino na pronúncia, porque as duas habilidades são interligadas: dois aspectos do mesmo sistema comunicativo em inglês.” (Tradução desta autora).

4 “[...] ambas, a compreensão e a clareza da fala, seriam mais bem servidas pelo uso de tempo na sala de aula para treinar os alunos a perceber e utilizar sinais em inglês do ritmo e da melodia.” (Tradução desta autora).

seu capítulo sobre fonologia, posicionam-se firmemente a favor do ensino da prosódia, é, em sua opinião, tão importante quanto qualquer ensino sobre os sons da língua-alvo,

[...] we take the position that effective oral communication requires control of prosody perhaps as much as (if not more than) control of the target language's vowel and consonant sounds. The acceptability of suprasegmental phonology in oral discourse may well influence the effectiveness of any interaction because it affects the speaker's conversational style and the listener's ability to make inferences. It colours the speaker's level of politeness, of cultural appropriacy, and compliance with social rules.⁵

Freqüentemente, momentos de má compreensão ou divergência entre brasileiros e falantes nativos do inglês são causados pelo uso errado dos elementos supra-segmentais na interação oral. Por exemplo, uma aluna me reclamou da truculência e má vontade dos trabalhadores do aeroporto na sua chegada nos Estados Unidos. Ela queria ir ao banheiro e no seu melhor inglês pediu a um trabalhador: “Can you tell me where the bathroom is, please?”/“Você poderia me dizer, por favor, onde fica o banheiro?”. Gramaticalmente, a pergunta é perfeita – ela até lembrou de falar *please*/por favor, mas parece que o trabalhador ofendeu-se. Supõe-se que ela se expressou com sotaque bem baiano, cantando cada sílaba sonoramente, como costumava na sala de aula. Além disso, ela sempre enfatizava os pronomes mais do que deveria, o que já transmite uma certa agressividade: “Can **you** tell **me**...?” Na hora de contar a história na sala, ela modelou a sua pergunta utilizando uma entonação decrescente na palavra *please*, que aumenta a impressão de agressividade e, em consequência, o trabalhador reagiu negativamente, como se ela tivesse dado uma ordem e não um pedido.

Gilbert (1995) exemplifica como a prosódia produz sinais comunicativos que dividem o discurso em blocos de pensamento que destacam as informações-chave e novas daquelas que já estavam mencionadas ou que estão óbvias do contexto situacional ou gramatical. Ela demonstra os padrões de ênfase típicos para conferir informações duvidosas, para corrigir ou questionar a opinião do outro, e apresenta uma programação de como melhor aproveitar essas informações na sala de aula. Além das áreas mencionadas, Celce-Murcia e Olshtain (2000)

5 “[...] nós admitimos que a comunicação oral efetiva requer o domínio da prosódia talvez tanto quanto (e se não mais do que) o domínio sobre os sons das vogais e consoantes da língua-alvo. A aceitabilidade da fonologia supra-segmental no discurso oral poderia afetar o sucesso de qualquer interação, porque influi no estilo conversacional do falante e na capacidade do ouvinte de fazer inferências. Afeta o nível de educação apresentado pelo falante, a sua apropriabilidade cultural e a sua aderência às regras sociais.” (Tradução desta autora)

mostram como o jogo da entonação crescente, decrescente e nivelado contribui para dar sentido às várias funções linguísticas como: exclamações, imperativos, perguntas de várias formas, ofertas e as suas respostas. Fatores supra-segmentais e não-segmentais são utilizados em inglês para esses fins.

De acordo com esta breve introdução, pode-se entender as origens de algumas das dificuldades do aprendiz brasileiro na produção e compreensão do inglês. Acredito que aprendizes de todos os níveis precisam estudar e praticar a prosódia da língua inglesa: a duração e o timbre das vogais, o uso da proeminência e a utilização dos sinais de entonação para demonstrar funções básicas da comunicação. Sua prática possibilitará uma melhoria na produção oral e na compreensão da língua. Por exemplo, o aprendiz deve dizer “*what is your name?*” como ʔ♦①◆er★■ℓ)(○ʔ /Qual é o seu nome? – sem acentuar o verbo auxiliar *is*. Com a sua fricativação, o pronome possessivo é reduzido. Vê-se também a elisão do /t/ da palavra *what* e a junção de todas as palavras da pergunta. Dessa maneira, o aprendiz melhorará sua pronúncia e a sua compreensão do texto oral, porque já vai ter conhecimento dos hábitos de redução, assimilação, contração, que são produtos da tonicidade, da ênfase e do *stress-timing* da língua inglesa.

Neste trabalho tentou-se encontrar um caminho para melhorar a compreensão de um grupo de aprendizes brasileiros adultos num teste de compreensão pelo treino em sua pronúncia. Escolhi trabalhar, principalmente, com gravações de áudio (incluindo *listenings* comerciais de fitas didáticas, vídeos e músicas), porque elas continuam sendo o material auditivo mais utilizado em sala de aula e na aplicação de provas. Dou enfoque ao aprendiz adulto porque, na minha experiência, o adolescente e a criança apresentam menos problemas na área da compreensão, talvez pelo fato de estarem expostos à língua estrangeira antes da idade crítica ou talvez por razões socioafetivas. Os gerativistas, como Chomsky, acreditam que a idade crítica é um ponto na vida de um indivíduo – por volta de doze anos, em que a possibilidade de acessar a gramática universal diminui e a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna, conseqüentemente, mais difícil. Em termos das dificuldades socioafetivas, Krashen (1983, apud ELLIS 1988) menciona um filtro que impede ou não a aquisição da língua estrangeira, que é composto por fatores socioafetivos tais como a vergonha, a auto-identificação, o interesse e a motivação, entre outros.

Obviamente, o ato de escutar uma fita gravada é difícil porque elementos visuais e contextuais estão ausentes. A dificuldade pode aumentar dependendo do tipo da tarefa, da qualidade (velocidade e sotaque) e do número das vozes, além dos referentes. O conhecimento do ouvinte sobre a situação e o vocabulário da gravação também afeta sua

capacidade de entender (BROWN, 1995). Contudo, mesmo quando esses fatores são resolvidos pela contextualização, pelo ensino de palavras desconhecidas, por atividades de predição e tarefas acessíveis, os problemas podem permanecer. Este estudo parte da idéia de que são diferenças do ritmo e da prosódia do inglês e da língua materna dos alunos (português brasileiro) que causam uma parte significativa das dificuldades de compreensão. As regras da pronúncia, da entonação e do ritmo da língua falada permanecem subjacentes durante a aprendizagem, embora não percebidas pelos alunos. Acredita-se que a maioria dos aprendizes brasileiros são beneficiados quando lhes é fornecido um maior conhecimento sobre tais aspectos e regras.

Na tentativa de verificar a hipótese acima, dois grupos de alunos foram selecionados para participar na pesquisa: o grupo experimental e o grupo de controle. Os principais objetivos do curso foram: i) treinar e conscientizar o grupo experimental a ouvir e usar o padrão básico da ênfase e aspectos importantes da fala corrente para a construção do sentido, como: pausas, ênfase, tonicidade, atonicidade e os usos mais comuns dos contornos da entonação; ii) chamar a sua atenção para os aspectos do inglês falado na cadeia sonora que dificultam a sua compreensão: contrações, assimilações, elisão, apagamento, juntura e intrusão; iii) prover a prática de uma abrangente variedade de material audiogravado para o aluno tentar interpretar, identificando as características da fala, mencionadas acima e, conseqüentemente, melhorar a sua compreensão de textos orais.

Gostaria de observar aqui que não foi minha pretensão que os participantes desta pesquisa tentassem adotar a pronúncia do falante nativo do inglês. Nos últimos anos, o inglês tem-se tornado a língua franca mundial, pessoas de várias nacionalidades conseguem comunicar-se em inglês e, muitas vezes, a sua pronúncia não se parece nem com o *Received Pronunciation* – a pronúncia britânica mais utilizada como modelo na sala de aula –, nem com o *General American* – a pronúncia americana mais conceituada. O objetivo de treinar a pronúncia não era de tornar a pronúncia dos alunos mais semelhante à pronúncia do nativo, mas de melhorar a sua capacidade de entender o inglês falado por falantes fluentes. Hoje em dia, o inglês se tornou uma língua internacional, com milhares de variedades regionais e até a terminologia do EFL/ESL está sendo superada pelo EIL⁶. Mais do que nunca, a inteligibilidade da fala das pessoas é um fator importante. O meu objetivo principal com este

⁶ EFL (English as a Foreign Language/ Inglês como uma língua estrangeira)

ESL (English as a Second Language / Inglês como uma segunda língua)

EIL (English as an International Language/ Inglês como uma língua internacional).

trabalho foi tentar treinar as percepções dos alunos para o inglês falado em cadeia de forma a que este se torne mais inteligível. Desejou-se que os aprendizes se tornassem mais aptos e fossem capazes de interpretar vídeos, CDs e fitas gravadas em áudio de falantes nativos ou altamente fluentes (o tal chamado *input* autêntico). Acredito que tal treino torne esses alunos mais sensíveis a este *input* e lhes possibilite uma consciência maior sobre a inteligibilidade da sua própria fala e, portanto, que eles compreendam melhor o inglês falado por nativos.

Já que o meu interesse central foi trabalhar a compreensão dos alunos, considerei imperativo que o primeiro capítulo deste trabalho investigasse a natureza do ato de escutar e as suas dificuldades. O segundo capítulo inclui um olhar histórico do ensino do inglês como uma língua estrangeira, com um enfoque na compreensão, justificando as técnicas e os métodos que foram implementados com os dois grupos que participaram das investigações deste estudo. No terceiro capítulo, a trajetória desta pesquisa é descrita a partir do momento da divulgação dos cursos e da seleção dos dois grupos até a análise dos resultados. Por último, tecem-se algumas considerações finais.

1 A COMPREENSÃO

1.1 OS PROCESSAMENTOS BOTTOM-UP E TOP-DOWN DA COMPREENSÃO

Michael Rost (1992) começa seu livro, *Listening in Language Learning*, com uma indagação sobre até que ponto os participantes de uma interação oral conseguem entender-se. Ele critica o modelo tradicional de processamento de informações enraizado na filosofia racionalista, que sugere a possibilidade de uma compreensão perfeita entre o falante e o ouvinte. Rost (1992, p.2) cita John Locke (1689) proponente da filosofia racionalista, que assim formulou a descrição de palavras encontrada abaixo:

“To make Words serviceable to the end of Communication, it is necessary that they excite, in the Hearer exactly the same Idea they stand for in the mind of the Speaker. Without this [People] fill one another’s Heads with noise and sounds; but convey not thereby their Thoughts, and lay not before one another their Ideas, which is the end of Discourse and Language.”⁷

Immanuel Kant (apud CARELL; EISTERHOLD, 1987) em sua *Critique of Pure Reason*, explicou que informações novas, conceitos novos e idéias novas apenas podem ser entendidos em referência a algo que o indivíduo já sabe. Rost (1992), por sua vez, explica que a compreensão das palavras de uma interação, por cada interlocutor, pode ser diferente, porque a capacidade de compreender é restringida pelas percepções e experiências de cada

⁷ “Para fazer as Palavras servir ao fim da Comunicação, é necessário que elas excitem, no Ouvinte, exatamente a mesma Idéia que elas representam na mente do Falante. Sem isso, [as pessoas] enchem a Cabeça do outro com barulho e sons; mas não comunicam os seus pensamentos, nem apresentam as suas Idéias, que é a finalidade do Discurso e da Linguagem”. (Tradução desta autora).

um. Rost (1992) ainda se refere à teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986) que procuram definir a comunicação em dois níveis: o da ostentação e o da inferência. O falante procura passar uma mensagem ao ouvinte, que tenta compreendê-la por meios inferenciais. A comunicação oral é inerentemente ambígua, porque a linguagem tem quase sempre uma função conotativa e uma função denotativa. A interpretação do sentido de qualquer enunciado é necessariamente limitado pelos poderes de inferência do falante e do seu ouvinte, que dependem de suas percepções e de seu conhecimento do mundo.

No capítulo “Schema Theory and ESL Reading Pedagogy”/“Teoria dos esquemas e a pedagogia do ensino de inglês como uma segunda língua”, Carell e Eisterhold (1987) descrevem e exemplificam a importância da teoria dos esquemas, que aponta para a centralidade do leitor e o seu *background knowledge*/conhecimento anterior no processo da interpretação de textos escritos. Ao longo do capítulo, as autoras não diferenciam entre os processos de interpretação do leitor e os do ouvinte. Elas citam Clarke e Silberstein (1977, apud CARELL;EISTERHOLD, 1987, p. 220) quando observam que o leitor contribui mais para a interpretação final de que lê, do que a representação gráfica:

“More information is contributed by the reader than by the print on the page. That is, readers understand what they read because they are able to take the stimulus beyond its graphic representation and assign it membership to an appropriate group of concepts already stored in their memories[...] The reader brings to the task a formidable amount of information and ideas, attitudes and beliefs. This knowledge, coupled with the ability to make linguistic predictions, determines the expectations the reader will develop as he reads. Skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world.”⁸

Segundo a teoria dos esquemas (que serve para a leitura e a compreensão), o texto fornece dicas para o leitor ou o ouvinte, de como ele deve obter ou construir o sentido do seu próprio conhecimento e da sua própria experiência. Esse conhecimento anterior forma estruturas na memória chamadas originalmente de *schemata* por Bartlett (1932 apud

⁸ “Mais informações são trazidas pelo leitor do que pela impressão gráfica na página. Ou seja, o leitor entende o que lê porque é capaz de levar o estímulo além da sua representação gráfica e assinalar a sua afiliação a um grupo apropriado de conceitos já armazenados na sua memória [...] O leitor traz à tona uma quantidade impressionante de informações e idéias, atitudes e crenças. Esse conhecimento, junto com a habilidade de fazer predições lingüísticas, determina as expectativas que o leitor desenvolverá, enquanto ele lê. A habilidade na leitura depende da interação eficiente entre o conhecimento lingüístico e o seu conhecimento do mundo”. (Tradução desta autora).

NUNAN, 1999). As informações do *input*, sejam escritas ou faladas, são comparadas com esquemas existentes, com que o *input* deve ser compatível, se uma interpretação que incorpora aquele esquema for levada adiante. Este processo de comparação e mapeamento resulta em dois modos de processamento de informações – o *bottom-up* e o *top-down*. O processamento *bottom-up* lidera com a minúcia do *input* – os morfemas e fonemas, os agrupamentos de palavras, a sintaxe, a gramática, os padrões métricos, sendo chamado de *data-driven*, que indica uma orientação pelos dados empíricos –, enquanto o *top-down* é considerado como *conceptually driven*, ou guiado por conceitos. Os *schemata* se organizam hierarquicamente. O processamento *top-down* ocorre quando os esquemas superiores lideram com as previsões gerais formuladas pelo estímulo do processamento dos esquemas inferiores. Os dois modos de processamento ocorrem simultaneamente – os dados empíricos complementam as expectativas conceituais do leitor/ouvinte e vice-versa (CARELL; EISTERHOLD, 1987).

Para ilustrar os efeitos da interpretação esquemática em termos de conhecimento anterior e do funcionamento simultâneo dos processos *bottom-up* e *top-down*, Carell e Eisterhold (1987, p.221) citam um microtexto de Collins e Quillian (1972), discutido por Rumelhart (1977). O microtexto é: “The policeman held up his hand and stopped the car”/O policial levantou a mão e parou o carro. Elas explicam que há vários esquemas possíveis, o mais óbvio sendo aquele do policial de trânsito, que manda um carro parar. Enquanto imaginamos a situação, inferimos um número de conceitos – imaginamos um carro e o seu motorista, o policial sinaliza ao motorista e ele, conseqüentemente, impulsiona os freios e pára. Essa série de ações não é mencionada, porém o estímulo do microtexto interage com as expectativas dos esquemas que apresentam a cena em plenos detalhes. Porém, se o microtexto fosse: “The policeman [Clark Kent] held up his hand and stopped the car”/O policial [Clark Kent] levantou a mão e parou o carro, a interpretação esquemática condicionada por nosso conhecimento anterior criaria uma outra história. Sabendo que o policial era o *Superman*/Super-homem, imaginaríamos uma cena completamente diferente. O policial pararia o carro fisicamente com as suas mãos, e o motorista, ou vilão da história, não iria cooperar com boa vontade. Uma outra história seria inferida pelos nossos esquemas *bottom-up* e *top-down*, operando do conhecimento cultural da pessoa sobre *Superman* e suas aventuras. Porém, um aluno que não soubesse que *Clark Kent* era o *Superman*, que talvez não conhecesse as suas aventuras, provavelmente continuaria com a inferência do policial de trânsito, se já tivesse esse esquema.

Em nosso cotidiano, temos experiências constantes desse tipo. Outro dia, pedi um ponto de referência de uma aluna nova e ela explicou que seu apartamento ficava em frente ao “*Colégio Louisiana*”. Apenas quando eu reparei no nome – *Colégio Luiz Viana* – foi que eu percebi o meu erro de percepção. O erro se fundamenta em dois fatores: um do processamento *bottom-up* e o outro do *top-down*. Em primeiro lugar, vemos a tendência de elidir o /v/ – uma fricativa labiodental vozeada em Viana com a co-articulação do /z/ – uma fricativa alveolar vozeada do Luiz nas palavras Luiz Viana. Porém o /s/ do Louisiana se assimila a /z/ com a co-articulação do /i/, significando que as palavras Louisiana e Luiz Viana se tornam muito parecidas acusticamente na cadeia sonora da fala. Em segundo lugar, minhas expectativas culturais são muito mais ligadas aos nomes da cultura norte-americana ou britânica do que da cultura brasileira, especialmente porque eu nunca tinha ouvido falar do Sr. Luiz Viana.

Durante o curso desta pesquisa, havia várias instâncias semelhantes. Aconteceu uma instância quando eu estava testando a última parte do teste da compreensão (APÊNDICE D) com uma aluna do nível intermediário-adiantado. Ela captou o problema central da gravação de um monólogo por uma velhinha, que estava reclamando porque o seu jornal não tinha sido entregue. A razão que a aluna deu para explicar a situação foi que o gerente da livraria que vendia o jornal da velha tinha-se embebedado. Eu estranhei a sua resposta e nós ouvimos a gravação juntas para identificar de onde ela tinha tirado tal conclusão. Descobrimos que a frase *I'll go home and you can bring it to me*/Eu vou para casa e você me traz, que foi o pedido da mulher ao gerente para entregar o seu jornal, foi entendido como *alcohol and beer*/álcool e cerveja! No primeiro olhar, é difícil entender o seu erro, mas comparando *I'll go home* e *alcohol*, vê-se uma grande semelhança acústica e métrica. Para a segunda parte da frase, precisamos lembrar que apenas o verbo principal *bring* seria enfatizado e o resto reduzido, tanto que a aluna achou que a parte posterior da frase se formou de apenas duas palavras. Além de mais, os elementos gramaticais de objetos diretos e indiretos talvez não formassem, ainda, uma parte da interlíngua da aluna, e, conseqüentemente, ela provavelmente não conseguiu entender esta parte do texto. Enfim, a aluna usou os seus esquemas *top-down* e construiu uma história envolvendo álcool para explicar o jornal perdido e fez a suposição de que o gerente embebedou-se e se esqueceu do jornal da mulher. Dessa forma, observa-se que as crises de compreensão são o resultado de problemas nos dois níveis de processamento: uma confusão da parte acústica e métrica (dos processos *bottom-up*) contribui para a formulação de inferências erradas (dos processos *top-down*) do *background knowledge* do ouvinte.

Na sua discussão sobre *listening*, Gary Buck (2001) também cita as duas maneiras do processamento da fala. Buck (2001) define o processamento *bottom-up* como um modelo linear da compreensão, que começa no nível mais simples e progride gradualmente em complexidade. Primeiro, os fonemas que formam as palavras do *input* acústico são processados, seguindo-se o processamento sintático e, depois, uma análise sobre o conteúdo semântico. A impressão derivada desse processo é submetida a uma reanálise à luz da situação comunicativa para entender a força ilocucionária do falante. A descrição do processamento *bottom-up* sugere que o processo da compreensão passa por um número de fases consecutivas e o *output* de cada fase se torna o *input* da próxima. Segundo Buck (2001), o processamento *top-down* implica que o ouvinte percebe o contexto mais abrangente inicialmente, e não estipula uma ordem específica de passos no processo. O livro de Buck (2001) sobre a compreensão é mais recente do que o capítulo mencionado anteriormente, da autoria de Carell e Eisterhold (1987), porém considero o aspecto dos esquemas no seu capítulo muito mais informativo e bem explicado.

No desenvolvimento do tema da compreensão, Buck (2001) toma um termo emprestado dos teóricos da leitura, que falam da **interação simultânea** das habilidades e do conhecimento dos processos *top-down* e *bottom-up* no processo da leitura e da interpretação de um texto impresso. Um processo interativo da percepção da fala implica o fato de que as percepções e o conhecimento acústico e lingüístico são utilizados em conjunção com o conhecimento sobre o contexto e o mundo, para que seja possível ao ouvinte interpretar o discurso. Teóricos freqüentemente citam as semelhanças entre leitura e compreensão. Antigamente, chamavam a leitura e a compreensão de *habilidades passivas*, enquanto a escrita e a fala eram as *habilidades produtivas*. Hoje em dia, ninguém discute que a interpretação de um texto impresso ou falado exige a participação ativa do ouvinte ou leitor. O processo é guiado pela inferência do sentido e derivado de profundos conhecimentos culturais e lingüísticos. Seguidores da teoria do ato da fala – *The Speech Act Theory* – vão além da idéia do leitor ativo, considerando *linguagem como ação* e enfatizando o seu aspecto interativo. Eles percebem o público como co-autor do sentido do discurso (GOODWIN, 1986).

1.2 CARACTERÍSTICAS DA CADEIA SONORA DA FALA EM INGLÊS

Apesar de serem processos parecidos, Rost (1992) observa diferenças importantes entre a linguagem falada e a escrita. Na língua falada, é como se o escritor estivesse editando

seu texto: há pausas irregulares, erros, hesitações, revisão e autocorreção. No discurso escrito formal, o texto é altamente organizado e estruturado. Ele é pontuado pelas marcas de pontuação, marcas que representam sentimentos como a surpresa ou a ironia; que exemplificam; que dividem cada frase e cada sentença em unidades discretas de sentido; que operam como uma guia de interpretação do texto. Na língua falada, o ouvinte precisa reconhecer as fronteiras dos agrupamentos de pensamentos, grupos rítmicos, a tonicidade e a atonicidade e os efeitos da entonação para conseguir informações do mesmo tipo. Além disso, o ouvinte precisa processar a linguagem em tempo real e não tem a possibilidade de consultar o texto. Em uma conversa, ele pode fazer indagações ao falante sobre o que não entendeu, porém enquanto ouve uma fita de áudio não existe esta possibilidade. Além dessas diferenças, os fonemas da língua falada em inglês se diferem muito de sua representação gráfica. Tais diferenças, às vezes, têm razões históricas, mas, sob uma perspectiva articulatória, realizações variáveis são causadas pela co-articulação dos fonemas e a sua variabilidade no contexto fonológico demonstradas nos processos seguintes, de acordo com Rost (1992, p.38):

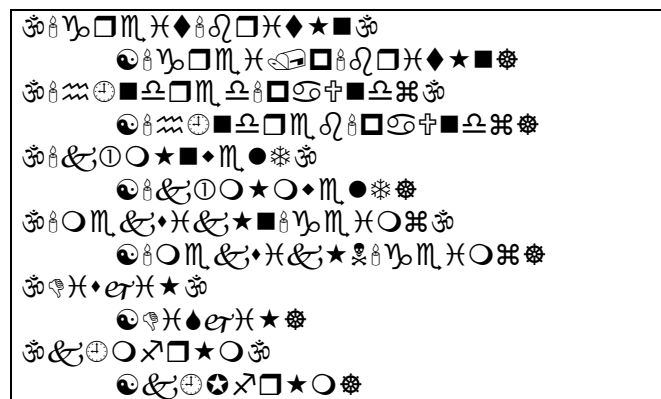
<i>Free variation:</i>	<i>inaudible releases (stops), flapping, intrusions</i>
<i>Assimilation:</i>	<i>nasalisation, labialisation, palatisation, glottalisation, voicing, de-voicing, lengthening</i>
<i>Reduction:</i>	<i>centring of vowels, weakening of consonantes</i>
<i>Elision:</i>	<i>omission of individual phonemes.⁹</i>

Gillian Brown (1991) e Adrian Underhill (1994) mencionam *careful colloquial speech*/fala coloquial cuidadosa e *rapid colloquial speech*/fala coloquial rápida, dois estilos autênticos do inglês falado, um mais rápido e, conseqüentemente, que evidencia mais dos traços mencionados por Rost (1992), já referidos. Gillian Brown (1991), em seu livro *Listening to Spoken English*, faz uma comparação entre os estilos das falas coloquiais cuidadosa e rápida, e chama de “normal” no seu livro o estilo chamado de rápido por Underhill (1994). Trabalhando com um corpo lingüístico das notícias apresentadas pela *BBC*

⁹ Variação livre: parada glotal, flêpes, intrusões
 Assimilação: nasalização, labialização, palatalização, glotalização, vozeamento, desvozeamento e alongamento.
 Redução: tendência das vogais a se posicionarem centralmente em termos articulatórios, enfraquecimento das consoantes.
 Elisão: omissão de fonemas individuais. (Tradução desta autora).

de Londres, Brown (1991) apresenta um grande número de exemplos típicos que podem dificultar a compreensão auditiva e ela acrescenta que os exemplos do estilo coloquial *rápido* não são raros ou descuidados, mas fazem parte da comunicação cotidiana dos falantes nativos do inglês.

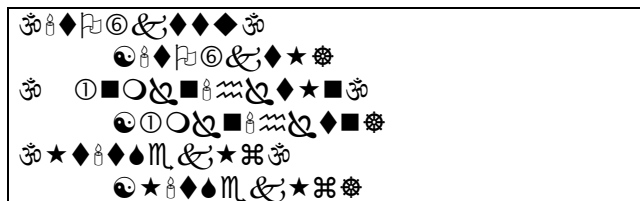
Na primeira instância, Brown (1991) trata de assimilações das consoantes finais / **t**, **d**, **n**, **m**, **s**, **z** / seguidas por uma palavra ou sílaba inicial que seja um velar ou uma consoante labial. Após a produção das consoantes mencionadas, que envolvem movimentos com o ápice da língua, a língua encontra dificuldade em se posicionar idealmente para a produção das sílabas velar ou labial, produzindo, assim, assimilações. Em todos os exemplos dados, a primeira coluna demonstra a fala cuidadosa, enquanto os exemplos na segunda coluna demonstram exemplos da fala normal. O primeiro exemplo demonstra também a parada glotal, que ocorre no lugar do /t/ na frente de uma consoante labial:



(BROWN, 1991, p.63-64)

Durante esta pesquisa, lembro de vários exemplos de confusão que esse tipo de assimilação causou, como, por exemplo, quando assistimos um filme sobre a comida inglesa. O dono de um restaurante explicou que a comida, ali, era *mainly English* – inglesa na sua maior parte. Dois alunos do grupo da pesquisa entenderam *male English* – macho inglês e não conseguiram entender o sentido da frase. “*Something about English men*”/Algo sobre homens ingleses, eles me responderam quando eu pedi uma paráfrase da fala do proprietário. Seu erro derivou-se de diversas fontes. Em primeiro lugar, vê-se a elisão do /n/ na palavra *mainly*. Sobrou o som acústico /meli/, que os alunos interpretaram como *male* – /meil/, enquanto, na realidade, palavras que terminam com a letra *e*, não produzem um som por essa letra. Ao invés disso, a vogal anterior se alonga. A palavra *male* é pronunciada /meil/ e não /meli/, então a interpretação dos alunos indica interferência das suas expectativas da língua materna

Brown (1991) também menciona a tendência de as consoantes finais ou iniciais de palavras adjacentes posteriores, que têm pontos de articulação iguais ou parecidos, serem elididas, significando que freqüentemente o falante não faz uma separação das palavras que estão distintas na escrita – a junção; um traço da cadeia sonora que já foi mencionado na Introdução. Vejam-se os seguintes exemplos:



(BROWN, 1991, p.78)

Brown (1991) descreve sinais fonológicos que indicam os limites das palavras e sílabas. Por exemplo, a pronúncia do /l/ no início e no fim da sílaba é diferente, sendo o /l/ e o ʌ, como ocorre entre o ‘l’ inicial e o final na palavra *little*/pequeno – ʌ●)(◆★□ʌ. Oclusivas desvozeadas são marcadas por aspiração no início da palavra e, nesta posição, as fricativas são enunciadas com mais força do que em outros ambientes. A parada glotal freqüentemente marca o /t/ no fim da sílaba, mas, como se vê nos exemplos dessa autora, isso não ocorre sempre. A elisão do /t/ que ocorre na parada glotal é especialmente problemática para o ouvinte.

Na produção das vogais em inglês (BROWN, 1991), a tendência também é a de minimizar o esforço físico para a sua produção. Por exemplo, a vogal mais comum da língua inglesa ʌ★ʌ pode resultar de uma redução de qualquer das vogais básicas. A articulação do ʌ★ʌ exige a abertura mínima da boca, o movimento mínimo da língua e o esforço mínimo respiratório. Porém as outras vogais e semivogais também têm uma tendência a terem menos força e duração nas posições átonas. Brown (1991, p.72) apresenta exemplos de elisões de vogais átonas que modificam a silabificação das palavras e, às vezes, também a elisão das palavras funcionais curtas:



A autora enfatiza que tais modificações fonológicas na cadeia corrente do inglês falado são comuns e que o aprendiz estrangeiro se beneficiará de conhecimento sobre tais características para melhorar a sua pronúncia e a sua compreensão da língua.

Rost (1992) comenta também que há muito mais homófonos em inglês do que se imaginaria da representação gráfica da língua. As palavras *below* e *blow*; *cress* e *caress*; *nose* e *nodes*; *van* e *fan*; *close* e *clothes* são todas homofônicas na fala corrente devido aos processos de assimilação, redução e elisão. Tanto Lagefoged (1993) quanto Underhill (1994) mencionam a existência de formas fortes/*strong* e fracas/*weak* de uma grande quantidade de palavras funcionais, as quais geralmente não fornecem informações novas para o sentido comunicativo da frase e, conseqüentemente, são reduzidas. Por exemplo, a mudança na pronúncia normal das palavras *to/para* e *he/ele* (dois exemplos de palavras funcionais) e sua relação com o resto da frase, quando estão sendo enfatizadas, é bastante grande: enfatizadas - $\text{to}^{\text{H}} \text{to}^{\text{H}}$ e $\text{he}^{\text{H}} \text{he}^{\text{H}}$; e átonas to^{L} e he^{L} . Nas formas fracas, observa-se uma centralização ou elisão principalmente das vogais e, às vezes, das consoantes; também, na sua forma reduzida e não enfatizada, as palavras funcionais têm a tendência a se juntar na cadeia sonora.

O processo de centralização significa que as vogais tornam-se mais curtas e normalmente mais baixas em timbre. Na minha experiência como professora, já observei que essa tendência causa problemas de compreensão em várias ocasiões. Durante o curso da pesquisa que descreverei, um aluno do grupo da pesquisa, me indagou – “*vall?*” – v^{H} , logo no início da aula. Eu percebi que ele não tinha entendido a frase “*First of all*”, onde se vê a junção das palavras e o vozamento do f antes do v que produz o som v no início da palavra *all*. Até a frase mais básica *You are/você é* confundiu a turma por causa do w intrusivo entre as duas palavras *you* e *are*. Um aluno me perguntou, “*waa?*” – w^{H} depois do enunciado “*you are tall!*”, a palavra funcional *are* sendo enfatizada com uma entonação crescente para expressar surpresa, o que serviu para aumentar a confusão. Em uma outra ocasião, um aluno me perguntou o significado de *par* depois de uma atividade de *listening*. Ele tinha ouvido *he went to the departure lounge/ele foi para a sala de embarque*, mas só captou *par* da frase que é a sílaba tônica. A introdução da frase *he went to the* era óbvia no contexto e, em conseqüência, foi reduzida. Os exemplos de confusão causados pela natureza da cadeia sonora em inglês são múltiplos e constantes. Para o ouvinte treinado ou o falante nativo, o ritmo e a ênfase facilitam a compreensão, porque as palavras de conteúdo e as palavras funcionais, que fornecem informações novas, estão marcadas por uma acentuação

mais forte. Porém o ouvinte inexperiente muitas vezes só percebe a sílaba forte e não consegue situar os clíticos numa interpretação coerente.

1.3 A COMPREENSÃO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Celce-Murcia e Olshtain (2000) descrevem o processo da compreensão dentro da área de análise do discurso e sugerem aplicações pedagógicas derivadas das implicações da sua descrição. Um estudo importante mencionado no seu trabalho é a pesquisa de Garnes e Bond (1980) baseada em erros auditivos de 890 falantes nativos. Garnes e Bond (1980) trabalharam com a idéia de que se pode aprender muito de um processamento pela inspeção de seus momentos de crise, neste caso, dos momentos de não ou má compreensão. Eles deduziram, de sua análise, que a fala é processada pela implementação de quatro estratégias básicas do microprocessamento – a capacidade de guardar segmentos da cadeia sonora da fala na memória de curto prazo é subjacente a todas elas: i) prestar atenção na ênfase e na entoação e construir um padrão métrico apropriado para o enunciado; ii) prestar atenção nas vogais tônicas; iii) dividir a cadeia sonora da fala em palavras, que correspondem às vogais tônicas e às consoantes adjacentes a elas; e iv) procurar uma frase de sintaxe e sentido compatíveis com o padrão métrico e seqüência de palavras já identificados.

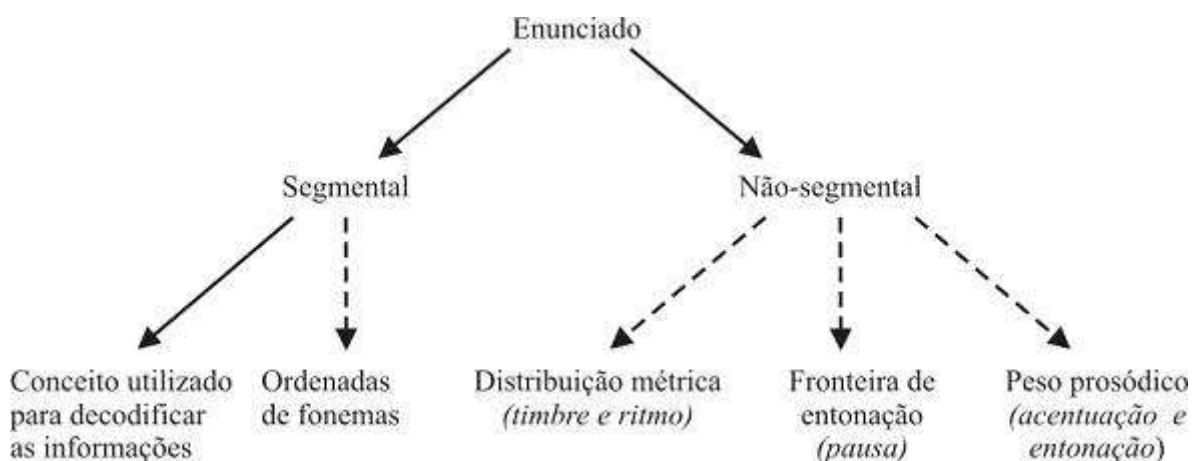
O estudo de Garnes e Bond (1980) se concentra na construção de cada frase e não considera o processo de interpretar todo o discurso. A percepção da ênfase, da entoação, das vogais tônicas e da divisão das sílabas são elementos essenciais. As micro-habilidades identificadas se concentram mais na abordagem *bottom-up*, porém o processamento descrito está longe de ser o processamento linear de fonemas sugerido por Buck (2001). O ouvinte constrói o padrão métrico a partir das vogais tônicas que transmitem informações também sobre a força ilocucionária do falante: ele presta atenção na entoação e nas pausas, que delineiam os propósitos do falante, e que são os blocos de sentido (e não só de som) que se unem para dar sentido ao discurso todo.

Rost (1992) utiliza um *oscillograph*, que produz uma representação simplificada da freqüência do som e revela a importância do tom e do timbre na decodificação da fala. Também se refere a uma representação espectral de um espectrograma, que demonstra a distribuição de energia (o movimento de moléculas de ar causado pela projeção da voz) no sinal da fala, enquanto alcança picos através do tempo. As duas representações confirmam a importância da duração da sílaba, da freqüência e do timbre para a distinção entre os sons. Das descrições de Rost (1992), entendemos que o sinal é só parcialmente ouvido devido às

limitações das percepções, do conhecimento, das experiências e da concentração do ouvinte, além dos efeitos fonológicos causados pela co-articulação de certos fonemas e sua variabilidade. Ele confirma que, em qualquer amostra do sinal da fala, o ouvinte utiliza conceitos de decodificação para construir uma análise completa baseada na ordenação dos fonemas, na distribuição métrica e na direção da entonação. Utilizando técnicas de mapeamento da fonologia métrica, Rost (1992) demonstra que o ouvinte usa dicas prosódicas fornecidas pelo contraste entre sílabas fortes e fracas para monitorar a distribuição da acentuação no enunciado.

Grosjean e Gee (1987, apud ROST, 1992) ressaltam que a percepção hierárquica (referência ao processamento das sílabas tônicas em primeiro lugar) permite uma interpretação mais confiável pelo ouvinte, porque essas sílabas parecem mais com sua forma *ideal* (a forma da citação encontrada no dicionário) apesar de seu contexto fonológico. Pela consideração inicial dos elementos mais estáveis, o ouvinte consegue construir um modelo mais adequado do enunciado. Em termos dos processos *bottom-up*, é sugerido que o ouvinte compare o *input* com frases na sua memória, ele faz um mapeamento do *input* pela sílaba tônica, pelo padrão de tonicidade, pela qualidade dos sons e pela detecção das fronteiras de cada agrupamento definido por pausas e mudanças em tom. Para descrever as informações fonológicas segmentais e não-segmentais do enunciado e os conceitos que o ouvinte utiliza para decodificá-las no processamento *bottom-up*, Rost (1992, p.35) apresenta o sucinto diagrama:

FIGURA 1: – INFORMAÇÕES FONOLÓGICAS NO PROCESSAMENTO *BOTTOM-UP*



Fonte: Rost (1992, p.35) – (Trad. desta autora)

Gilbert (1995) aponta que os padrões de tom no discurso são extremamente importantes para indicar os agrupamentos de pensamentos e também para dar coesão ao texto. Uma pausa breve acompanhada com uma entoação crescente indica que o falante vai continuar, um pouco como uma vírgula numa sentença complexa; enquanto uma pausa mais longa acompanhada com entoação decrescente sinaliza que o falante terminou. O alongamento da duração de uma vogal combinada com um contraste no tom destaca uma palavra, que pode modificar a força ilocucionária do falante. Referindo-se ao estudo de Chafe (1970), Gilbert (1995) explica que o discurso em inglês é dividido em agrupamentos de pensamento para facilitar a interpretação. Cada agrupamento contém, no máximo, de seis a oito sílabas e dura de um a dois segundos por causa das limitações da memória a curto prazo. Ela cita Lehiste (1977, p.260) a qual acrescenta que esses blocos curtos dentro da fala começam num tom mais alto que se abaixam no fim. As subdivisões do discurso são designadas por: i) Uma pausa; ii) um abaixamento do tom e iii) um alongamento da última sílaba forte do agrupamento. Cada agrupamento ou unidade tonal tem uma palavra focal que apresenta o pico da entoação, que normalmente se posiciona no fim da unidade antes da pausa em inglês.

No seu livro didático, Gilbert e Rogerson (1990) demonstram como a pausa e o abaixamento do tom são importantes na transmissão de sentido. Pares de enunciados idênticos em termos de palavras são escritos no livro e o aluno precisa definir qual deles foi falado na fita gravada em áudio. Por exemplo:

- a) Alfred said, “the boss is stupid”.
- b) “Alfred”, said the boss, “is stupid”.¹⁰

(GILBERT; ROGERSON, 1990, p. 56)

Roach (1991) explica que, enquanto cada palavra individual tem a sua própria acentuação, a colocação da ênfase na sílaba tônica pelo falante é ligada aos propósitos gerais da estrutura completa do discurso. Concorda que, normalmente, a sílaba tônica ocorre no fim do agrupamento, mas observa que pode aparecer em qualquer lugar do enunciado. Sugere que talvez a melhor regra para a sua colocação seria que a sílaba tônica ocorre no fim, embora ela

¹⁰ a) Alfred disse: “o chefe é burro”.

b) “Alfred”, disse o chefe, “é burro”. (Tradução desta autora)

possa ocorrer em qualquer lugar se tiver uma palavra mais importante para o sentido do falante. A sua colocação depende do conteúdo das informações, pois indica uma palavra altamente informativa.

Outra observação de Gilbert (1995) é que, na fala normal, pausas ficam menos óbvias e as mudanças de tom se tornam mais importantes como marcadores de agrupamentos. Por essa razão, o alongamento da sílaba tônica e o seu tom (crescente, decrescente ou crescente-decrescente) se torna importante em marcar a direção, fase e sentido do discurso. Brazil (1985; 1994) explica que as palavras mais importantes normalmente se situam no início e no fim do segmento. O monitoramento da entonação é conduzido pela comparação do tom no *onset*/início e no *tail*/fim do segmento. Um tom crescente indica a comunicação de informações já ditas, enquanto um tom decrescente indica informações novas. Um tom do mesmo nível implica que as informações atuais são uma continuação das informações já apresentadas. Uma mudança no tom é normalmente acompanhada pelo alongamento na duração da vogal da sílaba, principalmente para o ouvinte poder notar essa mudança de tom.

Sentenças complexas são subdivididas em frases e cláusulas, enquanto o falante organiza seus pensamentos e ajuda o ouvinte a identificar as idéias, que estão sendo transmitidas. Em inglês, cada unidade tonal é um pedaço de comunicação pretendida, com sua própria ênfase e agenda. Underhill (1994) nos explica que o conceito de ênfase é bastante abrangente em inglês porque se refere a várias coisas. No nível da palavra, existem padrões de ênfase que designam a acentuação de cada palavra que é fixa. Existe o padrão básico da ênfase (Cf. Introdução) que denota a ênfase e o ritmo normal da tonicidade. Entretanto esse padrão depende da proeminência dada pelo falante, que depende do sentido especial que ele quer dar à frase. Por exemplo, na frase “She’s **hoping to get a train to the station**”, a tonicidade cai nos verbos principais e nos substantivos (*hoping, get, train, station*) segundo o padrão básico da ênfase (UNDERHILL, 1994, p.69). A sílaba tônica seria a sílaba forte da última palavra, que é a destinação da moça. Porém, no caso de o falante querer dar proeminência ao fato de que a pessoa queria ir à estação do trem e não sair dela, ele daria ênfase à preposição *to*, e a sílaba tônica cairia no meio da frase: “She’s hoping to get a train **to the station**”. Underhill (1994) explica que a vogal acentuada é mais clara, pura, longa e geralmente num timbre mais alto, enquanto, com a vogal átona, um processamento oposto ocorre com a redução e até o apagamento. Normalmente, a palavra funcional *to* para descrever direção, utilizada em conjunção com um verbo como *go*, seria pronunciada como ʔ◆★ʔ por oferecer informações óbvias à frase, às vezes sendo reduzida ao /t/.

No seu livro didático, *Speaking Clearly*, Gilbert e Rogerson (1990, p.45-53) apresentam duas unidades sobre o enfoque da sentença e demonstram como a ênfase muda durante o diálogo, dependendo de quais informações o falante considera importantes ou novas para o ouvinte, contrastando-as com as não enfatizadas, que já foram mencionadas ou são conhecidas:

<p>A: I've lost my hat. B: What kind of hat? A: It was a sun_hat. B: What colour sun hat? A: It was white. White with stripes. B: There was a white hat with stripes in the car. A: Which_car? B: The one I sold.¹¹</p>
--

(GILBERT; ROGERSON, 1990, p.46)

No primeiro enunciado do diálogo, vê-se que a última palavra de conteúdo, *hat*/chapéu, é o enfoque do sentido da conversa toda. Com o desenvolvimento da conversa, vemos os interlocutores focar detalhes sobre o estilo, a cor, o padrão do pano e a locação do chapéu na verificação da sua identificação e perda. Em inglês, uma mudança de tom e um alongamento da vogal forte seriam centradas nas palavras, descrevendo e conferindo os detalhes diferentes do chapéu. Gilbert (1995) explica que normalmente o aprendiz perde tais sinais formados pelos contrastes entoacionais e, por essa razão, o aluno precisa aprender sobre o alongamento da vogal para depois ser treinado sobre a ênfase acústica dada às palavras de enfoque. Todas as línguas implementam ferramentas diferentes para indicar tais mudanças de ênfase. Ferramentas da entoação ou do posicionamento frasal podem ser utilizadas. Uma coisa definitiva é que o português brasileiro não sofre variações de tom, timbre e duração da sílaba tão drásticas como as do inglês, por causa dos sistemas da acentuação fixa e *syllable-timing*, já discutidos na Introdução deste trabalho.

Os conceitos a que me refiro são generalizados, e a linguagem e os padrões de ritmo e de entonação só podem ser analisados dentro de seu contexto. Não aprofundo muito as informações sobre tom crescente e decrescente nos agrupamentos aqui ou durante minha pesquisa, por ser uma área controversa e complexa. Como uma ilustração da dificuldade de trabalhar com a entonação, N. Richter (1996), na sua tese de mestrado, *Using consciousness-*

¹¹ “A: Perdi meu chapéu./ B: Como é esse chapéu? / A: É um chapéu de sol. / B: Chapéu de sol de que cor? / A: É branco. Branco listrado. / B: Tinha um chapéu branco listrado no carro. / A: Que carro? / B: O carro que eu vendi”. (Tradução desta autora).

raising in teaching English intonation /Utilizando a técnica de *consciousness-raising*¹² no ensino da entonação do inglês, admitiu que não detectou nenhuma melhoria no desempenho de seus alunos depois de ter feito seu curso sobre a entonação. Ele explica os resultados como a persistência de confusão sobre o significado da entonação crescente e decrescente, apesar do fato de que a língua materna dos alunos é uma língua tonal (o cantonês). Crystal (1969) também expressa dúvidas sobre a possibilidade de formular descrições geralmente viáveis sobre os usos mais sutis da entonação. Por esta razão, nesta pesquisa, foram destacados os aspectos mais concretos, como a percepção das pausas, da sílaba tônica e do ritmo das sílabas acentuadas e átonas das palavras e unidades de pensamento. Pela percepção das pausas, e prestando atenção na sílaba tônica antes da pausa já se evidencia, normalmente, a palavra mais importante do agrupamento e para o sentido do discurso em desenvolvimento.

1.4 A INTERPRETAÇÃO DO OUVINTE

Rost (1992), no seu capítulo sobre o processamento das inferências do ouvinte, entra em mais detalhes sobre o jogo mental que pertence à interpretação. Ele fala de quatro efeitos que estão operando enquanto o ouvinte escuta e formula a sua interpretação: i) o efeito lexical – a tendência do ouvinte de procurar uma palavra e não de inserir qualquer fonema no texto; ii) o efeito esquemático – a tendência de ouvir itens que cabem no contexto do texto; iii) o efeito sintático – a tendência de completar frases numa maneira sintaticamente apropriada para o resto do texto e iv) a análise paralela – a computação de várias possíveis interpretações que consideram os elementos diferentes do *input* na tentativa de resolver ambigüidades e conferir as representações já formuladas com informações subseqüentes, quando necessário.

Aqui se começa a aprofundar o estudo das habilidades de alta inferência envolvidas na compreensão. Rost (1992) enfatiza a importância do modelo métrico do segmento na procura do ouvinte, para achar a interpretação mais apropriada do agrupamento, porém existe outro aspecto importante. Ele dá o exemplo da mulher que entendeu que o marido tinha-se hospedado no *Holiday Inn* e não no *Quality Inn*. A confusão acústica entre as duas frases é compreensível porque elas têm a mesma distribuição métrica. Porém a interpretação incorreta da mulher provavelmente se deve ao efeito esquemático, porque ela conhecia o nome *Holiday*

¹² Uma técnica indutiva em que os alunos são expostos a uma estrutura ou traço da língua-alvo para depois precisar utilizá-los sem a apresentação direta do professor. Os alunos precisam deduzir as regras a sós para poder implementar a estrutura ou traço novo.

Inn, que é uma cadeia multinacional de hotéis, e inseriu esse dado na sua interpretação ao invés das palavras verídicas do marido. De novo, vê-se a interação simultânea dos processamentos *top-down* e *bottom-up*.

Rost (1992) começa o capítulo que enfoca os processamentos *top-down* com a reiteração da importância de lembrar que a comunicação oral não transmite um produto, ela não é completa em si mesma, melhor dizendo, ela instiga a interpretação do ouvinte sobre seu *conhecimento anterior* (vide parte 1.1 deste estudo). O autor sugere que as intenções do ouvinte em ouvir também são tão importantes quanto as intenções do falante. Deste modo, além das considerações lingüísticas e pragmáticas do desempenho do ouvinte, deve-se considerar, também, a sua orientação básica. É necessário, neste ponto, lembrar as estratégias de *skimming*, *scanning* e *intensive listening* – estratégias diferentes de abordar a atividade de leitura e a compreensão, que o ouvinte adota dependendo das suas intenções e atitudes. Se ele se interessa pela idéia geral do texto, então, passa por cima do texto (*skimming*); *scanning* é a procura de detalhes específicos como datas, nomes ou lugares, enquanto *intensive listening* significa que o ouvinte tenta entender cada palavra de certos trechos do texto. G. Brown (1986 apud ROST, 1992) também fala da *scale of cooperativeness*/uma escala de cooperação que depende da atitude subjetiva do ouvinte em relação ao falante e ao assunto do discurso, que afeta o seu nível de concentração e o seu comportamento como ouvinte.

Os processos inferenciais que Rost (1992) descreve são i) estimar o sentido das referências lexicais; ii) construir um sentido proposital através do fornecimento das relações de caso/*case relations* (FILLMORE, 1968; 1977 apud ROST, 1992); iii) construir um sentido conceitual básico para a estrutura do discurso; iv) inferir o sentido pragmático do falante. Esses processos inferenciais estão descritos numa forma mais detalhada a seguir:

i) Estimar o sentido das referências lexicais

Para abordar como o ouvinte estima o sentido das referências lexicais, Rost (1990, p.64) trata das dificuldades encontradas na sua avaliação. Ele observa que problemas de inteligibilidade por causa de vocabulário são obviamente muito mais raros entre falantes nativos do que quando um aprendiz do inglês está envolvido na interação. Geralmente, ocorrem apenas se o falante se estiver referindo a um assunto especializado e utilizando jargão da área. Contudo, *referential fuzziness*/vazio referencial causa problemas para o ouvinte nativo e estrangeiro. Rost (1992) sugere que esse tipo de dificuldade surge mais no uso verbal e adjetival, porque este uso exige algum tipo de julgamento de valor. Ele dá o

exemplo da palavra *filthy*/imundo que pode significar decadente ou sujo em inglês. Também, um vazio referencial ocorre porque os interlocutores nem sempre têm os mesmos parâmetros para objetos, ações, eventos ou qualidades. Outra fonte de dificuldade é relacionada com a continuidade das co-referências, pelo que Rost (1992) observa que o mesmo senhor *Smith* poderia ser indicado como *Smithie*, aquele homem, *John* ou o homem com quem eu estava quando encontrei com você ontem, entre outras possibilidades durante o percurso da conversa. Problemas da coesão referencial especialmente envolvendo anáfora e substituição lexical causam problemas referenciais por os ouvintes da língua materna e da língua estrangeira.

Rost (1992) constata que há vários tipos de resposta às quais o ouvinte pode recorrer em momentos de má ou não-compreensão: no caso do jargão especializado, o ouvinte pode ignorar os termos especializados, tolerar a ambigüidade, tentar adivinhar o sentido ou pedir ao falante para parafrasear. Quando ocorre o vazio lexical, o ouvinte pode recorrer à opção mais óbvia pelo senso comum, estimar o sentido do contexto lingüístico, pedir ao falante para parafrasear ou tolerar a ambigüidade. Na situação de múltiplas possibilidades referenciais, o ouvinte provavelmente selecionaria a mais evidente. No caso de uma referência estranha, o ouvinte poderia assumir que era um erro do falante, pedir esclarecimento ou tolerar a ambigüidade.

ii) Construir um sentido proposital mediante o fornecimento das relações de caso

Em primeiro lugar, Rost (1992) explica que as relações de caso são ligações entre os itens lexicais no discurso, e os contrasta com as relações semânticas, as quais fornecem as ligações entre os propósitos, que são caracterizados como representações mentais que ligam os itens do discurso e não estão definidos especificamente pelo texto do falante. Rost (1992) ainda observa que um dos problemas principais na derivação das ligações das relações de caso no texto é a sua elipse e redução enunciativa. Por exemplo, na hora em que os interlocutores pensam que o objeto ou a pessoa de que eles estão falando se tornam óbvios, o seu próximo passo é cortar o termo ou falar o termo numa maneira reduzida com tom baixo e vogais curtas e baixas. Para ilustrar com uma frase muito simples:

A: Qual é o seu sobrenome?

B: (Meu nome é) *Oliveira*.

O interlocutor dá uma resposta elíptica para não repetir palavras óbvias e desnecessárias. Portanto um ouvinte do lado que não prestou atenção na pergunta, não vai

saber se a resposta se referiu a uma árvore ou um sobrenome e num diálogo mais complexo, o ouvinte se perde completamente.

iii) *Construir um sentido conceitual básico para a estrutura do discurso*

Na construção de um sentido abrangente que liga todas as partes do texto numa maneira coerente, o ouvinte precisa formular um sentido básico de conceitos unificadores, os quais constroem uma interpretação contínua que dá conta de todos os propósitos do texto. A construção do sentido básico requisita uma estrutura referencial derivada de conhecimentos culturais e da experiência do ouvinte, que possibilitam a sua compreensão, de que ele ouviu. Rost (1992) se refere a quatro aspectos dessa noção complexa: a) os *schemata* culturais; b) o preenchimento de esquemas e roteiros; c) o fornecimento de dados de apoio e d) gêneros retóricos.

a) Os *schemata* culturais

Citando Labov e Fanshell (1977), Rost (1992) observa que, embora as ligações entre os enunciados freqüentemente não estejam aparentes em sua forma, são implícitas entre pessoas da mesma cultura ou grupo. Carrell e Eisterhold (1987) também explicam que textos lidando com assuntos culturalmente familiares são mais bem aceitos e entendidos pelos alunos do que textos mais afastados da sua cultura. O exemplo que Rost (1992, p. 70-71) apresenta para ilustrar esse aspecto é um desenho de *Peanuts*, em que *Linus* (L) bate na porta de *Violet* (V), uma menina dois ou três anos mais velha do que ele:

<p>L: Do you want to play with me? V: You're younger than me (shuts the door) L: (puzzled) She didn't answer my question.¹³</p>
--

Vê-se que *Linus* não entendeu *Violet*, porque o conceito de que crianças mais velhas não brincam com crianças mais novas não fazia parte da sua experiência cultural. Este sentido não está óbvio no contexto e o ouvinte não iria entender sem o esquema cultural correto para preencher o vago de sentido que existia na resposta.

¹³ “L: Quer brincar comigo?
V: Você é mais novo do que eu (fecha a porta).
L: (confuso) Ela não respondeu minha pergunta.” (Tradução desta autora).

b) O preenchimento de esquemas e roteiros

Esse aspecto reflete a *instanciação* em que uma cópia de um esquema existente é recriada e alterada segundo o *input* atual (THORNDYKE; YEKOVITCH, 1980, apud ROST, 1992). O esquema ou roteiro existe como uma cópia de uma situação com espaços, a gramática e o léxico do *input* estão comparados e os espaços/diferenças estão preenchidos segundo o texto em processamento. A tarefa do ouvinte, na sua interpretação do discurso, envolve a integração do conhecimento dos esquemas associada com as informações e estrutura do discurso. Há roteiros para qualquer situação típica dentro de nossa experiência. Por exemplo, o roteiro de pedir comida num restaurante. O ouvinte já tem o roteiro na sua mente, ele apenas precisa comparar o *input* com o conteúdo do esquema e inserir os detalhes novos.

c) O fornecimento de dados de apoio

O fornecimento de dados de apoio se refere à capacidade do ouvinte de inferir as razões, os detalhes e as informações necessários para haver sentido nas constatações do falante sem precisar ouvir cada passo. Por exemplo, uma pessoa pode desculpar o seu atraso com a frase “estava chovendo” e o seu interlocutor entenderia que a pessoa precisava se abrigar ou ficou presa num engarrafamento sem que precise contar o caso todo.

d) Os gêneros retóricos

Carrell e Eisterhold (1987) mencionam dois tipos de esquemas – formais e de conteúdo. Elas consideram os gêneros retóricos como esquemas formais que geram expectativas estruturais sobre gêneros diferentes como: o conto de fadas, o artigo científico, a narrativa, o artigo do jornal, etc. Por exemplo, o esquema de uma história simples teria, no mínimo, um cenário, um início, um desenvolvimento e um fim. Elas citam uma pesquisa conduzida por Carrell (1981) que comparou o desempenho de dois grupos intermediários de inglês como uma segunda língua ao recontar uma história simples. Com o grupo A, a história foi bem estruturada respeitando os passos estruturais de um conto, enquanto, com o grupo B, a história com o mesmo conteúdo violou a estrutura típica. Carrell (1981) observou que o desempenho dos alunos do grupo B de recontar a história e lembrar a sua seqüência temporal foi bastante pior do que o grupo A.

iv) *Inferir o sentido pragmático do falante*

O ouvinte infere o valor ilocucionário dos gestos, das palavras, até do silêncio do falante. Searle, Grice e Leech são teóricos fundamentais nas áreas do pragmatismo e da teoria dos atos da fala, que procuram definir os sentidos dos costumes da fala, da linguagem e dos padrões que fazem parte das práticas da interação. Searle (1975, apud ROST, 1992) apresenta uma classificação dos principais atos da fala, que mostra o tipo do ato (representativo, diretivo, comissivo, expressivo ou declarativo), a sua força ilocucionária e o desejado efeito da fala. Tais atos e suas respostas desejadas formam padrões de discurso, que podem guiar o ouvinte a entender a relevância de que está testemunhando.

Leech (1977, apud RICHARDS, 1983) enfatiza a importância do aspecto pragmático, isto é, o que um enunciado significa para uma pessoa numa dada situação. A força ilocucionária depende dos aspectos pragmáticos, que posicionam o enunciado e seus atores dentro de um contexto. Por exemplo, a frase proposital *Helen likes chocolate*, além de ser uma frase declarativa do fato de que *Helen* gosta de chocolates, talvez procure explicar a sua obesidade, ou é uma sugestão do que fazer com os chocolates ou, talvez, seja até uma afirmação contra uma negação anterior da frase. Na interpretação de qualquer frase proposital, o ouvinte precisa verificar a situação, os participantes e as suas propostas, as suas intenções, os seus direitos e as suas responsabilidades, além de considerar a relação da frase com o quadro maior do discurso. Ele precisa utilizar as habilidades *top-down* sob discussão e as habilidades *bottom-up* que observam a ênfase e entonação, que também são fundamentais na identificação das intenções do falante.

As máximas de Grice (1969; 1975 apud RICHARDS, 1983), baseadas no ‘princípio de cooperação’ entre os atores envolvidos num ato discursivo, também ajudam a fazer sentido do discurso. Grice sugere regras básicas de intercomunicação, e as suas quatro máximas mais importantes são: i) qualidade – ser honesto; ii) quantidade – fornecer o nível adequado de informação – nem mais, nem menos; iii) relevância – relatar informações relevantes e iv) maneira – evitar obscuridade e prolixidade. A implementação dessas máximas ajuda o ouvinte a ordenar e avaliar o *input*.

Noller (1986 apud ROST, 1992) estudou o uso de dicas visuais para inferir as intenções do falante como: a direção do olhar, a posição do corpo, os gestos faciais e corporais. Enquanto Brown (1977) e Crystal (1969) fizeram estudos sobre o tom, a altura da voz, o ritmo, o nível do som, a precisão articulatória e a sua velocidade entre outras. Todos esses aspectos também fornecem ao ouvinte informações sobre a maneira pela qual ele entenderá o discurso.

Rost (1992) cita Thorndyke e Yekovitch (1980) que resumem perfeitamente os quatro aspectos centrais da teoria dos esquemas, detalhando a sua função específica na interpretação do texto: a) extração do conceito: os esquemas são organizados hierarquicamente com conceitos de graus diferentes de especificidade e tipicidade; b) predição: os esquemas possibilitam ao ouvinte completar seções incompletas de texto; c) instanciação: uma cópia de um esquema existente é recriado, mas alterado segundo o *input* atual; e d) indução: os *schemata* são apreendidos pela experiência e incluem exemplares variados de conceitos genéricos.

Como professora e aprendiz de outras línguas, reconheço a importância dos processamentos *top-down* descritos neste item para complementar os processamentos *bottom-up* em nossos esforços de interpretar o que nós escutamos e nos esforços de meus alunos. Os processamentos de alta inferência (*top-down*) são tão importantes quanto os de baixa inferência (*bottom-up*). Não obstante, ressalto a importância dos processamentos *bottom-up*: a percepção da pausa, da sílaba tônica, da ênfase e da não ênfase dos padrões básicos da fala e a ênfase em outras situações conversacionais, os quais, muitas vezes, são negligenciados.

1.5 UM MODELO MAIS EVOLUÍDO DO ATO DA COMPREENSÃO

Tendo descrito os processamentos *bottom-up* e *top-down* detalhadamente, apresentamos agora a pesquisa de Wilga Rivers (1990), que descreve a interação dos dois tipos de processamento durante o ato da compreensão. A sua análise espelha a descrição de Buck (2001) mencionada no início deste capítulo, que é mais recente, porém menos detalhada. Rivers (1990) também se refere a Neisser (1967), um psicólogo cognitivista, que sugere três estágios básicos do processo da percepção da fala. O estágio inicial se chama *sensing/sentindo*, que é de impressão rápida, em que só processos rudimentares de identificação e diferenciação ocorrem. A síntese rápida das impressões percebidas é um processo construtivo, que resulta do conhecimento do ouvinte dos sistemas de fonemas, de regras morfofonêmicas e de categorias abrangentes do sintaxe. Neisser (1967) explica que fatores afetivos como interesse, motivação, cansaço e atenção são fatores importantes na seleção do ouvinte nesse estágio. A maior parte do que é presenciado auricularmente não passa ao segundo estágio, porque é rejeitado como barulho na primeira seleção rápida, ou porque não combina com as previsões da construção inicial do ouvinte.

O segundo estágio apresenta uma identificação mais sofisticada por segmentação e agrupamento. O ouvinte segmenta e agrupa a linguagem, que ele escuta em níveis variados, enquanto ele aplica regras fonotáticas, sintáticas e lexico-colocacionais que sabe sobre a língua. Identifica configurações de atributos que distinguem esquemas, e, depois, liga com esquemas mais abrangentes. Assim, associações são estimuladas no sistema de informações centralmente armazenadas. Rivers (1990) explica que o processo de identificação é ativo e detalhado: o ouvinte processa o sinal que está recebendo em seqüência, interligando os segmentos, que já foram identificados com outros na estrutura da frase ainda no processo de identificação. Ela supõe que a explicação mais plausível do processo da percepção da fala é que o ouvinte está envolvido numa forma de projeção antecipatória da mensagem com a possibilidade de ajustar/corriger a projeção, caso esta não seja confirmada pelo *input*. Quanto menos familiaridade o ouvinte estiver com os elementos da estrutura frasal, da morfologia e das colocações lexicais, tanto mais dificuldade sentirá na interpretação e na retenção do que escuta, por causa da sua incapacidade de antecipar o conteúdo e o curso do desenvolvimento do texto corretamente.

O terceiro estágio do processo da percepção da fala envolve a *rehearsal*/ensaio e recodificação da mensagem, antes de poder passá-la à memória de longo prazo. O *rehearsal* se refere à recirculação do material através de nosso sistema cognitivo, enquanto nós relacionamos o que estamos ouvindo ao que se segue e, às vezes, readaptamo-lo ao que já ouvimos. Rivers (1990) considera provável que nós não armazenamos o material exatamente como o percebemos, mas o codificamos em unidades mais facilmente retidas, às quais psicolingüistas chamam de *simple active affirmative declarative sentences*/sentenças declarativas, afirmativas, ativas e simples ou abreviam como SAADS. Segundo Rivers (1990), a recodificação, em função da retenção, é realizada imediatamente e sem atenção consciente, senão o ouvinte perde parte do próximo agrupamento, enquanto *ensaia* a recodificação dos segmentos anteriores. É pela recodificação que o ouvinte esclarece as relações entre o que está sendo processado e o que já foi assimilado. Esse estabelecimento de associações de sentido é essencial para o armazenamento e tardia revocação. Cada segmento tem uma estrutura, que combina com outros segmentos dentro de um sistema mais extensivamente organizado. O ouvinte é envolvido num processo cognitivo contínuo, em que os fatores de memória e atenção são vitais (RIVERS, 1990).

A descrição de Buck (2001) é menos detalhada do que a de Rivers (1990), porém ele se refere a Johnson-Laird (1983 e 1985), que postula sobre a maneira como textos podem ser representados mentalmente. Ele sugere que é ineficiente armazenar os textos na forma de

propósitos e que nós lembramos os textos de acordo com os termos dos eventos descritos no discurso: os objetos, as pessoas, a situação. Van Dijk e Kintsch (1983) usam essa idéia para formular o seu modelo da compreensão. Eles propõem que o ouvinte constrói duas coisas: um texto de base, que é uma representação semântica dos propósitos do texto, em conjunção com um modelo situacional na forma de um modelo mental (sendo esta representação visual e não lingüística).

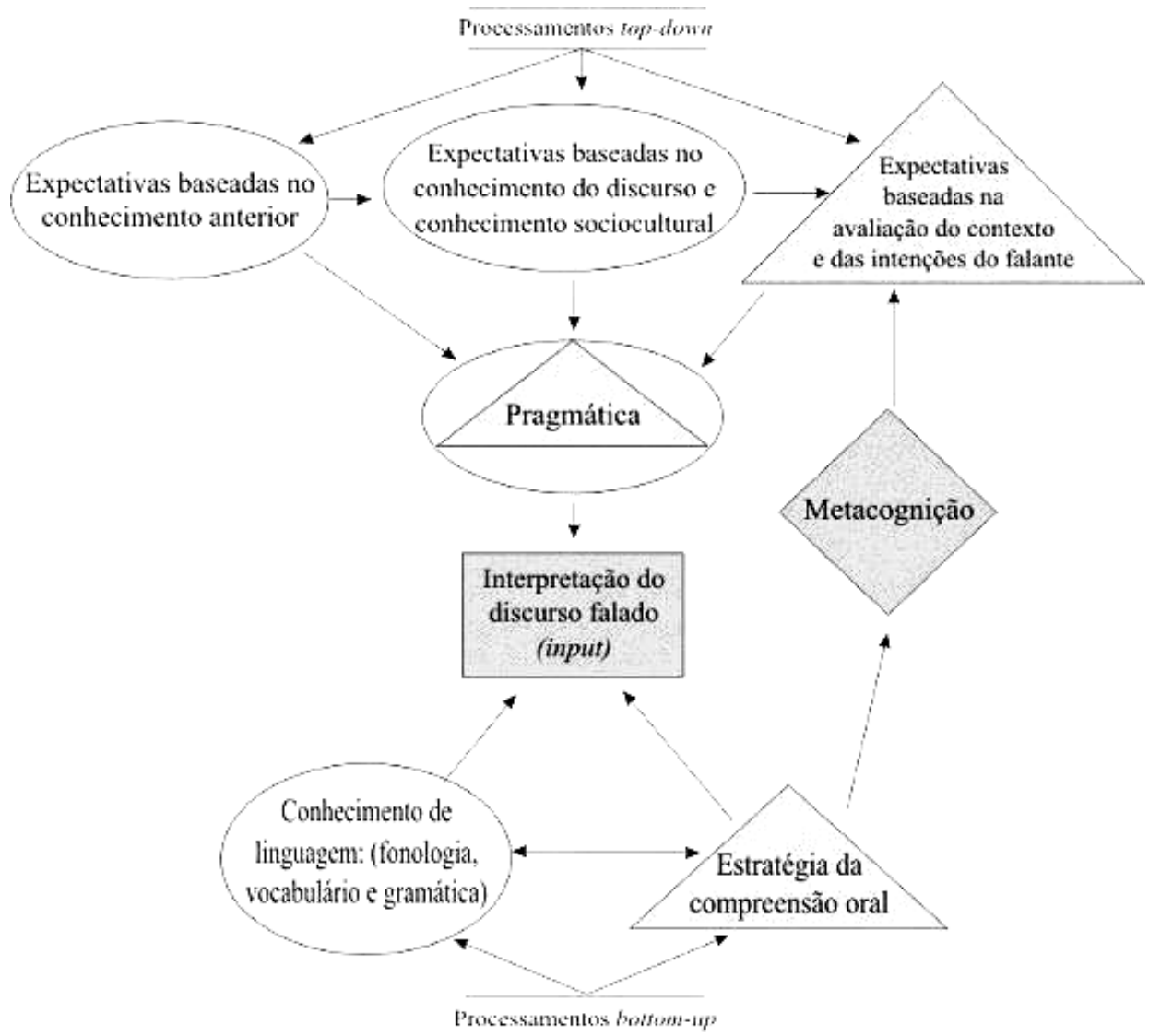
A definição de Rivers (1990) é interessante, pois ela tenta demonstrar todo o processo e como o ouvinte faz as interligações entre as partes diferentes do discurso. Os elementos anteriores e subseqüentes estão comparados com as expectativas iniciais e posteriores do ouvinte, num processo seletivo e construtivo em que o julgamento final sobre o sentido é suspenso, enquanto todos os dados estão sendo processados. Rivers (1990) menciona a importância das expectativas do ouvinte neste processo, que estão baseadas no seu conhecimento sociocultural. Contudo Rivers (1990) descreve, principalmente, o reconhecimento de estruturas gramaticais e lexicais neste processo, e não menciona a importância das pausas e os padrões de ênfase e entonação como descritos por Garnes e Bond (1980 apud CELCE-MURCIA e OLSHTAIN, 2000) à luz de seus estudos empíricos, os quais permitem ao ouvinte dividir a linguagem em blocos de sentido, focar nas informações novas e importantes, além de interpretar as sutilezas da linguagem sendo transmitida.

No diagrama (Figura 2) a seguir, Celce-Murcia e Olshtain (2000, p.104) apresentam a complexidade dos processos envolvidos na percepção da fala numa maneira mais equilibrada. Vê-se um modelo interativo, em que o ouvinte utiliza as habilidades *top-down* para complementar as estratégias básicas de microprocessamento (*bottom-up*) para interpretar o discurso. Os processos *bottom-up* da compreensão envolvem conhecimento estrutural da língua como a fonologia, a gramática e o vocabulário; e os processos *top-down* envolvem a ativação do conhecimento dos *schemata*, em outras palavras, informações gerais sobre a situação e os roteiros típicos da comunicação como os propósitos, o tópico e o gênero da conversa. O conhecimento sociocultural também é muito importante, além do conhecimento contextual, que prende a atenção na situação específica da compreensão: os participantes, o lugar, as intenções dos interlocutores e o tópico em discussão. Celce-Murcia e Olshtain (2000) sugerem que o ouvinte pode utilizar estratégias metacognitivas, que envolvem aspectos de planejamento, regulamento, monitoramento e organização para suplementar as suas habilidades *bottom-up*.

Nos próximos capítulos, a abordagem do ensino e a condução da pesquisa serão descritas. Este capítulo incluiu um estudo dos processamentos envolvidos na compreensão, e

demonstrou como as características típicas do inglês falado fluentemente em cadeia dificultam a compreensão do aprendiz brasileiro e, às vezes, até do falante nativo do inglês. Aqui, a análise foi concentrada nos aspectos supra-segmentais que são importantes para este trabalho, isto é, nos aspectos da prosódia, especificamente nas pausas, na sílaba tônica, no padrão básico de ênfase e em certos aspectos dos contornos da entonação. O estudo dos processamentos *top-down* indica, para o professor, um caminho no sentido de tentar treinar o aluno na utilização de suas habilidades inferenciais para complementar as suas habilidades perceptuais. O empreendimento destes estudos foi essencial para começar a construir uma abordagem lógica e bem fundamentada que enfoca, em todos os aspectos, as noções complexas da compreensão e de seu objeto: a fala sonora em cadeia do inglês.

FIGURA 2 – COMPLEXIDADE DOS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA PERCEPÇÃO DA FALA



Fonte: CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. (2000, P.104) – (Trad. desta autora).

2 O ENSINO DA COMPREENSÃO

2.1 ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUAS DO INÍCIO DO SÉCULO 20 ATÉ OS ANOS OITENTA: A COMPREENSÃO E A PRONÚNCIA

Agora que temos uma idéia clara sobre nosso objeto de estudo: o inglês sonoro em cadeia e os processos compreensivos, pelos quais é interpretado, está na hora de abordar como ensinar essa habilidade complexa e multifacetada, já que o objetivo deste trabalho é investigar o efeito do treino da pronúncia nas habilidades da compreensão de um grupo de aprendizes brasileiros. Neste capítulo, são revisadas algumas das maiores abordagens pedagógicas para o ensino de línguas utilizando duas fontes principais: o capítulo *Language Teaching Approaches: An Overview/Abordagens do ensino de línguas: uma revisão*, por Marianne Celce-Murcia (2001), e o livro *Techniques and Principles in Language Teaching/ Técnicas e princípios no ensino de línguas*, por Diane Larsen-Freeman (2001). Foram selecionados os métodos e técnicas com os quais tenho experiência como estudante de línguas estrangeiras e de cursos pedagógicos, e, sobretudo, aqueles que aplico na sala de aula como professora. Discutirei, então, como essas abordagens lidam com o ensino da compreensão e da pronúncia para poder justificar as técnicas que são aplicadas na minha pesquisa. As abordagens, os métodos, as técnicas e as idéias sobre o ensino de línguas aqui descritos são: (1) a Abordagem Tradutório-gramatical; (2) o Método Direto; (3) o Audiolingualismo; (4) a Abordagem Cognitiva; (5) a Abordagem Natural; (6) a Abordagem Comunicativa; (7) Estratégias de Aprendizagem e (8) as Inteligências Múltiplas. As descrições a seguir foram elaboradas das duas fontes citadas acima, porém as críticas e as implicações deduzidas para o ensino da compreensão são minhas.

Geralmente, uma abordagem nova desenvolve-se em resposta às descobertas das pesquisas e em busca de compensar as impraticabilidades e os pontos fracos das abordagens anteriores. Por exemplo, o Método Direto usa a apresentação e a prática oral de diálogos e

anedotas como recursos básicos das aulas e não permite o uso da língua materna na sala de aula. A gramática e a cultura são apreendidas indutivamente e os textos literários lidos só pelo prazer da leitura. Essas técnicas foram desenvolvidas em resposta à inabilidade dos alunos da abordagem anterior em comunicar-se na língua-alvo. Na Abordagem Tradutório-gramatical, o aprendiz só traduz textos literários ou jornalísticos de uma língua na outra. É o método mais antigo e foi utilizado na época dos gregos e romanos na aprendizagem das línguas clássicas. A gramática é ensinada dedutivamente pela aprendizagem de regras. O professor explica, usando a língua materna, os conceitos lingüísticos e culturais da língua-alvo, já que o objetivo central é conseguir entender textos literários na língua-alvo e não se comunicar. O Método Direto enfoca todas as habilidades: a leitura, a escrita, a fala e a compreensão, porém a fala é considerada a habilidade da maior importância. A leitura é feita em voz alta para que os estudantes percebam os sons da língua, pois a pronúncia é considerada de alta prioridade. Há muitas atividades de pergunta/resposta e a comunicação é bastante incentivada. As atividades são contextualizadas por material visual que evoca situações típicas para facilitar a compreensão e a participação dos alunos. A omissão da Abordagem Tradutório-gramatical de ensinar/utilizar as habilidades da pronúncia e da compreensão é remediada pelo Método Direto. Contudo as duas abordagens são muito centradas no professor e não consideram os objetivos, necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, conceitos considerados sinônimos na boa prática de ensino durante os últimos vinte anos.

O Audiolingüismo também enfatiza a importância das habilidades orais-auditivas, porém enquanto o Método Direto se centra mais na aprendizagem de vocabulário, o Audiolingüismo enfoca as estruturas gramaticais. Charles Fries (1945) foi uma figura influente no desenvolvimento do método e aplicou o seu conhecimento derivado das áreas da psicologia e da lingüística estrutural no seu livro: *Teaching and learning English as a foreign language*. Depois, idéias derivadas do behaviourismo de Skinner (1957, apud LARSON-FREEMAN, 2001) foram incorporadas, pois apontavam semelhança entre a aprendizagem animal e a humana. A repetição exaustiva e o reforço condicionado são conceitos fundamentais do livro *O ensino de língua: uma abordagem científica*, em que Lado (1964, apud D. H. BROWN, 1986) propõe as cinco leis baseadas nas teorias empiricistas de Skinner. O behaviorismo é um conceito importante, porém o material didático é baseado nas investigações da Análise Contrastiva de Fries (1945) que mostra as diferenças entre a língua materna e a língua-alvo estrangeira. Essa análise procura as áreas em que as línguas comparadas se diferenciam, porque supõe que essas áreas sejam a fonte de dificuldades na aprendizagem. Conseqüentemente, as áreas diferenciadas são enfocadas no material didático.

Geralmente, a aula começa com a memorização de um diálogo típico da cultura-alvo. A linguagem do diálogo é diversificada e praticada por exercícios repetitivos de uma grande variedade. Por exemplo, exercícios de pergunta/resposta; de transformação, com os quais os alunos transformam frases declarativas em frases passivas ou negativas; ou outro exercício em que o aluno repete a estrutura gramatical enquanto o professor fornece palavras-chaves diferentes: o professor diz: “bus-stop”/“ponto de ônibus”, e os alunos completam: “I’m going to the bus stop”/ “Eu vou para o ponto de onibus”, o professor diz: “cinema”, e os alunos completam: “I’m going to the cinema”/“Eu vou para o cinema”, e depois o mesmo tipo de atividade é repetida, praticando frases com outros pronomes; exercícios em cadeia, em que um diálogo é repetido frase por frase pelos membros da turma, além de outros. Fries (1945) considera a produção e o reconhecimento da uma língua como as duas pilstras centrais que representam o seu domínio. Ele não separa o ensino da compreensão do ensino da fala. As duas habilidades se desenvolveriam juntas, uma interagindo e condicionando a outra. Fries (1945) recomendava a prática de pares mínimos para afinar as habilidades da percepção do aluno em distinguir entre os fonemas semelhantes; enquanto a leitura em voz alta e a encenação de diálogos animados eram implementadas para praticar aspectos prosódicos importantes como a ênfase, a entoação, o ritmo, a melodia das formas estruturais e os agrupamentos de palavras. A Abordagem Audiolingual oferece bastante prática da pronúncia, porém os diálogos são utilizados mais como um recurso para ensinar a fala e para a sua memorização do que para treinar o aluno na área da compreensão.

A Abordagem Cognitiva, influenciada pelas idéias de Chomsky, veio em resposta aos fundamentos behavioristas do Audiolingualismo, os quais rejeitava. Os Cognitivistas acreditam que o aprendiz é capaz de formular hipóteses lógicas de sua experiência da linguagem, e formular regras que são, subseqüentemente, testadas durante a sua fala. O aprendiz é um ser pensante e não uma tabula rasa, pois já nasce com uma disposição inata para a aprendizagem de línguas. A aprendizagem não é simples condicionamento, o qual envolve o fortalecimento de associações entre o estímulo e a resposta pelo reforço condicionado, mas inclui a formulação e o teste de hipóteses sobre o uso da língua. Chomsky (1957) revitaliza, então, o pensamento racionalista que acredita na natureza inata da aprendizagem de línguas na espécie humana e também na capacidade do aprendiz para generalizar suas próprias regras a partir da sua experiência lingüística. Dusková (1969 apud MAGRO, 1980), apoiado nas idéias do Gerativismo, ressalta que a Análise Contrastiva só consegue prever uma parcela mínima dos erros encontrados no desempenho do aluno, mostrando que tais erros muitas vezes são causados por interferência intralingual, do mesmo

tipo que o falante nativo também comete durante o aprendizado. A Análise dos Erros, implementada por Dusková (1969 apud MAGRO, 1980), entre muitos outros, conseguiu chegar muito além das suas raízes da Análise Contrastiva, visto que procura explicar os erros pela interferência intralingual, pela interferência de outras línguas estrangeiras e pelos outros dialetos da língua materna. Consideram-se, também, fatores sociolinguísticos, a idade, fatores fisiopsicológicos, a modalidade da exposição à língua estrangeira e a metodologia de ensino utilizada (MAGRO, 1980).

Na busca de um entendimento mais abrangente da interlíngua do aprendiz e na procura de caminhos para levar o aprendiz a entender seus erros, a Pedagogia desenvolveu a linha cognitivista, que não é uma abordagem específica, mas inspirou o desenvolvimento de várias técnicas dedutivas e indutivas de apresentação, explicação, exposição e prática de linguagem incorporando regras gramaticais na sala de aula. As técnicas são inspiradas pelo desejo de utilizar as capacidades gramaticais inatas de cada indivíduo e, assim, ligam-se a Chomsky. Porém Chomsky, na sua procura pela Gramática Universal, nunca advogou que o professor transmitisse regras na sala de aula. Na verdade, Chomsky dá poucas dicas para a pedagogia da língua materna ou da língua estrangeira – ele se preocupa com a definição do objeto (as línguas) e o importante no processo de aquisição/aprendizagem é que o aprendiz esteja exposto à língua.

Não obstante, o legado de Chomsky é importante em termos pedagógicos, porque suas idéias colocaram o aprendiz no centro das atenções. Ironicamente, muitas pesquisas desde então têm-se centrado mais no processo da aprendizagem do ouvinte e menos nos aspectos estruturais da linguagem. Durante os anos 70, uma grande área de pesquisa investigou o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz/criança. A suposta existência de uma ordem fixa de aquisição foi investigada e confirmada por alguns estudos, dando apoio ao fato de que os seres humanos nascem com o LAD (Language Acquisition Device/Aparato de aquisição de línguas) e aprendem as línguas segundo regras universais de gramática. Assim, Krashen e Terrell (1983) desenvolvem a Abordagem Natural que aponta para essa ordem natural e nega a possibilidade do aprendizado consciente de uma língua. Segundo Krashen (1981), o aprendiz adquire a língua materna e a estrangeira naturalmente, por input compreensivo, de um nível um pouco mais adiantado do que o nível da competência lingüística. Pelas teorias de Krashen (1981), a aquisição é resultado da busca do aprendiz em interpretar mensagens, pelo enfoque no sentido e não na forma da linguagem. O papel do professor neste processo é fornecer oportunidades ao aluno para interpretar input e responder a este no nível apropriado. Krashen (1981) sugere que há um filtro socioafetivo que controla quanto input é processado e

não bloqueado, que afeta a taxa e o sucesso eventual do processo da aquisição. O conceito do filtro socioafetivo ressaltou a importância do interesse, da motivação, dos sentimentos do aprendiz no processo da aquisição, que afetam a sua participação em qualquer atividade, incluindo a da compreensão. Esta percepção inspirou a formulação de várias abordagens humanistas que enfatizam o bem-estar e o relaxamento do aprendiz para que o seu filtro socioafetivo permita o processamento do input com mais facilidade. As idéias de Krashen realçam, principalmente, a importância do input. O papel do professor não é intervencionista, ele apenas expõe os alunos à língua-alvo numa forma interessante e relaxada por causa do filtro socioafetivo. Por outro lado, Swain (1983, apud ELLIS, 1996) critica as idéias de Krashen, pois considera que ele menospreza a importância do output compreensível. Ela postula que são várias as formas em que o output é importante. No ato de se expressar: i) o aprendiz é forçado a expressar a sua mensagem coerente e apropriadamente; ii) o uso de linguagem mais desenvolvida pode forçar o aprendiz a tentar fazer um processamento pela sintaxe e não pela semântica; e iii) o aprendiz terá a oportunidade de testar hipóteses sobre a língua estrangeira. A contribuição de Swain (1983) aponta para a importância de não apenas ouvir, mas de responder e se expressar.

A percepção nova da importância do input estimulou muitas pesquisas sobre o motherese (a qualidade da linguagem direcionada ao bebê por quem cuida dele, que é, normalmente, a mãe) e o efeito do input na trajetória da aquisição. Descobriu-se que a linguagem dirigida pela mãe ao filho não era degenerada, como Chomsky havia sugerido, e havia pouquíssimos enunciados ou emissões não gramaticais. Snow (1976, apud ELLIS, 1996) descreve as qualidades gerais desta linguagem: enunciados em média mais curtos, relações gramaticais limitadas, poucas construções subordinadas ou coordenadas, sentenças mais simples, alta ocorrência de perguntas tutoriais e um alto nível de redundância. Sachs (1977, apud ELLIS, 1996) menciona ajustes na pronúncia, quando a mãe sintoniza a altura, a entonação e o ritmo à sensibilidade perceptiva da criança. Quando a criança responde, a mãe presta pouca atenção na acuidade formal da fala do filho, mas atende a sua adequação social. Brown (1977, apud ELLIS, 1996, p.130) descreve a motivação primária do motherese como o desejo “[...] to communicate, to understand and to be understood, to keep two minds focused on the same topic”¹⁴. Quem cuida do filho monitora a compreensão da criança pelo jogo da

¹⁴ “[...]de comunicar, entender e ser entendido, de colocar duas mentes focadas no mesmo tópico”.
(Tradução desta autora)

interação e pelas suas reações, modificando sua produção quando necessário. Estes estudos visaram a importância do motherese e da interação no processo duplo da compreensão, dando peso às abordagens comunicativas que começaram a surgir a partir desta época.

Linguistas começaram a recorrer a outras ciências, como a psicolinguística, a psicologia, as ciências cognitivas e a análise de discurso, para melhor satisfazer as necessidades e as críticas do aprendiz e do professor de línguas estrangeiras. Surgiu, então, o interesse de os estilos individuais de aprendizagem que afetam a aptidão, que iniciou pesquisas sobre estilos e estratégias de aprendizagem. O tipo da linguagem utilizada na sala de aula também foi criticado. A Abordagem Audiolingual e o Método Direto davam prioridade às habilidades orais-auditivas, mas alunos reclamavam que aquela linguagem descritiva dos aspectos visuais e de situações, presa nas suas rotinas e exercícios, não servia para se expressar mais espontaneamente. Então, linguistas recorreram aos estudos do antropólogo Hymes (1971), que estudava os aspectos funcionais e nocionais da linguagem nas interações das pessoas, e ressaltava a importância de dois pontos fundamentais da língua negligenciados pelas abordagens anteriores: o primeiro ponto era a centralidade das funções de uma língua na interação entre as pessoas: como agradecer, cumprimentar, desculpar-se, e as respostas adequadas a essas funções; o segundo ponto era a consideração dos sentidos múltiplos de todas as estruturas e palavras, sentidos que dependem de seu contexto/co-texto e das intenções dos interlocutores. Hymes (1971 apud HEINE, 2002) considera a competência comunicativa como sendo o elemento essencial na aprendizagem de uma língua – e não a competência linguística. Marcuschi (1994, apud HEINE, 2002 p.8) postula que a competência comunicativa, para efetivar-se, deve envolver quatro áreas de conhecimento:

- i) a competência gramatical: refere-se ao conhecimento do código verbal e não verbal, incluindo a sintaxe, a fonologia, a morfologia, o léxico e o semântico;
- ii) a competência sociolinguística: diz respeito à combinação de regras socioculturais, regras discursivas e textuais; trata-se do domínio de regras que comandam as significações sociais que as sentenças podem assumir;
- iii) a competência discursiva: é o domínio da combinação de formas gramaticais e significados para chegar aos textos escritos e falados nos diversos tipos ou gêneros; é a capacidade de organizar textos com coesão e coerência; e
- iv) a competência estratégica: é o domínio de estratégias para compensar situações difíceis, como os colapsos na conversação, ou contornar situações difíceis na escrita,

tais como parafrasear, organizar os efeitos retóricos; saber usar um dicionário; decidir entre várias alternativas concorrentes, etc.

Em termos de ensino da compreensão, as competências que formam a competência comunicativa oferecem discernimentos importantes a ser aproveitados. A competência sociolingüística aponta para a importância das regras que comandam as significações do discurso e que também são vitais para o ensino da compreensão. Como já foi descrito, elas constituem aspectos da prosódia da língua inglesa: as pausas que dividem o discurso em blocos de sentido; as palavras de conteúdo que levam mais ênfase; a sílaba tônica que indica o tópico proposital do discurso e as dicas básicas dos contornos da entoação que transmitem essas regras do inglês falado e que devem ser um dos objetivos centrais do ensino da pronúncia e dos processamentos bottom-up da compreensão. A competência estratégica também é muito importante no ensino da compreensão, porque indica a necessidade de ensinar estratégias compensatórias para que a conversa continue, para o ouvinte identificar e contornar as fontes de momentos difíceis no ato de ouvir e interagir. O interesse nas estratégias de aprendizagem inspirou o estudo de cada habilidade em si e a sua divisão em micro-habilidades. Aitken (1978, apud BUCK, 2001) foi um dos primeiros teóricos que descreveu as micro-habilidades da compreensão em termos comunicativos. Sua taxinomia vai além do processamento perceptual e inclui várias habilidades que ligam o processamento básico com a situação comunicativa mais abrangente. Aitken (1978, apud BUCK, 2001) considera os seguintes elementos essenciais em sua descrição: i) entender o vocabulário e ser capaz de adivinhar o sentido de palavras novas ou não claras do contexto; ii) entender os padrões sintáticos, as formas morfológicas típicas da fala e poder seguir os padrões de discurso da língua falada; iii) entender a seqüência de palavras átonas e acentuadas, e sinais de entonação e outros sinais de pontuação; iv) identificar o propósito do(s) falante(s); v) tirar conclusões e inferências válidas sobre a situação social, as intenções do(s) falante(s) e o contexto geral; vi) reconhecer a atitude do(s) falante(s) e o sujeito da discussão; vii) identificar as técnicas e artifícios retóricos utilizados pelo(s) falante(s) para transmitir a mensagem.

A lista de micro-habilidades de Aitken (1978, apud BUCK, 2001) é muito enriquecedora, porque ele liga os aspectos gramaticais aos aspectos sociolingüísticos, discursivos e estratégicos. Por exemplo, o ponto (ii) se refere às formas sintáticas da língua e as relaciona com os padrões discursivos que se refletem na estrutura da linguagem e nos seus padrões de entonação e na sua cadência. Com o desenvolvimento do conhecimento sobre os

processamentos top-down e bottom-up da compreensão, é possível definir estratégias para facilitar o aproveitamento das várias micro-habilidades. Por exemplo, identificar o propósito do falante requisita a interação dos dois tipos de processamento. Antes da gravação, o professor poderia chamar a atenção dos alunos para a situação, para as pessoas envolvidas, para suas características e para suas intenções a fim de evocar os esquemas dos processamentos top-down, e, em consequência, os alunos teriam os roteiros, imagens, situações disponíveis para interpretar a gravação com mais facilidade e para poder começar a fazer predições sobre o conteúdo do texto. Em termos dos processamentos bottom-up, o professor poderia chamar a atenção para a primeira frase do falante e sua sílaba tônica antes da primeira pausa que, freqüentemente, marca o tópico da conversa. Os contornos da entoação e as pausas dividem o discurso em termos de sentido e marcam agrupamentos gramaticais e colocações lingüísticas que poderiam ajudar o aluno a dar sentido ao texto. Desta maneira, o professor poderia direcionar o aluno no sentido de ativar e treinar as suas micro-habilidades top-down e bottom-up.

Durante os últimos vinte anos, vem acontecendo uma valorização dos processamentos top-down, das micro-habilidades inferenciais de alto nível, enquanto as micro-habilidades dos processamentos bottom-up continuam desprezadas. Infelizmente, apesar da existência de listagens elaboradas por vários autores sobre as micro-habilidades da compreensão, estas não têm sido incorporadas eficientemente ao ensino da compreensão. Muitas vezes, as habilidades bottom-up são negligenciadas. A razão principal para esse desprezo talvez seja o fato de que o surgimento de task-based listening – praticar a compreensão enfocada em tarefas – tenha significado que o ensino da compreensão tem sido direcionado às exigências das tarefas e não a uma compreensão mais completa do texto. Por exemplo, estratégias comuns que são praticadas na sala de aula são: i) extrair um detalhe importante do discurso; ii) identificar o sentido geral; iii) predizer o que segue no discurso; iv) perceber os marcadores do discurso (first, second/primeiro, segundo) para entender a sua organização; v) identificar nomes, números ou datas. Tais estratégias são importantíssimas e úteis, porém precisam ser ensinadas e praticadas com esclarecimentos sobre os processamentos bottom-up e a percepção destes.

As estratégias de aprendizagem ainda serão discutidas com mais detalhes neste capítulo. Antes, descreveremos a Abordagem Comunicativa, a mais utilizada nos últimos anos e a abordagem básica por mim implementada nos dois cursos utilizados na parte prática desta pesquisa e que será descrita no próximo capítulo.

2.1.1 A abordagem comunicativa

A Abordagem Comunicativa considera a aprendizagem e o desenvolvimento de línguas de um modo mais abrangente e instrumental, realçando a sua multifuncionalidade e a importância de sua função expressiva, social e conotativa, além de sua função descritiva pura. Numa aula da Abordagem Comunicativa, funções comunicativas são praticadas numa variedade de situações e contextos. Larson-Freeman (2001) dá um exemplo de uma aula que utiliza um tipo de linguagem em que se fazem previsões sobre uma variedade de possibilidades. Na fase da apresentação, os alunos recebem um artigo em que um jornalista discute sobre as chances de países diferentes ganharem a Copa do Mundo de futebol. Neste tipo de abordagem, o uso da linguagem autêntica é considerado imperativo, então, comumente, são utilizados jornais, músicas, programas da televisão, em contraste com os materiais simplificados do Audiolingualismo, por exemplo. No artigo, há frases como: “Malaysia is very likely to win the World Cup this year”/ É bem provável que a Malásia ganhe a Copa do Mundo este ano, e “England may have an outside chance”/A Inglaterra tem uma chance muito pequena. Os alunos sublinham as estruturas que contêm previsões e o professor as coloca no quadro. A estrutura da linguagem é discutida e outras opções são sugeridas pelo professor e pelos alunos. Depois, na parte prática da aula, os alunos viram a página e lhes é apresentado o mesmo texto com a sua ordem toda misturada. Os alunos precisam concentrar-se novamente na linguagem para reorganizar o texto e utilizar dicas inerentes à estrutura do texto quanto à coesão e à coerência para conseguir fazer a atividade. Quando o professor considerar que os alunos já obtiveram um tempo de exposição suficiente à linguagem-alvo, pode realizar uma fase de treinamento oral, através de um jogo comunicativo que depende da interação dos participantes. Nesta fase, os alunos praticam as funções-alvo da aula, enquanto o professor observa e corrige, se for necessário. Os alunos fazem previsões sobre as atividades dos seus colegas no fim de semana (todo mundo recebe cartas que apresentam atividades como tênis, praia, esqui, futebol, que estão escondidas dos outros). O aluno ganha um ponto para sua equipe se acertar a atividade de um de seus oponentes, assim: “I think João is probably going to go to the beach this weekend”/Eu acho que João provavelmente vai à praia neste fim de semana. Durante uma aula, as mesmas funções lingüísticas são praticadas, de preferência incorporando atividades que envolvam todas as habilidades e, finalmente, os alunos realizam uma atividade de produção oral para o professor verificar se eles realmente captaram as funções-alvo da aula. Na fase de produção livre da aula, os alunos utilizam as funções da aula espontaneamente e o professor não

interfere. Os alunos discutem em grupos de três sobre as mudanças que poderiam ocorrer com a chegada de um novo diretor na sua empresa, fazem previsões e precisam modificar o uso da linguagem, quando se dirigem ao suposto chefe, mas não quando se dirigem a seu colega.

A Abordagem Comunicativa é a mais interessante de todas as abordagens mencionadas na Introdução, porque enfatiza a importância da interação significativa e o uso da linguagem autêntica. A linguagem e as situações comunicativas são mais realistas, necessitando da transmissão e da recepção de mensagens e não meramente de sua repetição exaustiva e manipulação para praticar estruturas diferentes. Os alunos têm que se comunicar em várias situações lingüísticas e sociais e ainda precisam considerar a adequação de seus enunciados com pessoas diferentes nos role plays (atividades em que os alunos assumem papéis diferentes). Contudo, como professora treinada para o ensino desta abordagem e dela praticante por vários anos, sou testemunha de seus pontos fracos. Com a sua ênfase na capacidade criativa do aprendiz, tende às vezes a negligenciar a prática mais mecânica da pronúncia que ajuda muitos alunos na produção inicial da linguagem. Outro problema é que, com a ênfase colocada na fluência da fala e na proposta comunicativa, o professor pode deixar de explicar erros que são cometidos, que em conseqüência, às vezes, têm o efeito colateral de causar a fossilização destes erros. Ainda um problema inevitável da prática típica desta abordagem de trabalhar em grupos pequenos e pares, com o objetivo de maximizar a interação, é que o professor não consegue corrigir os erros de todos os alunos, acarretando a mesma seqüela da fossilização destes erros. Outro problema que observei é a tendência de estimular, precocemente, uma interação livre no processo da aprendizagem, permitindo que os aprendizes vão-se acostumando com o *brazglês*, isto é, o inglês falado por brasileiros e, conseqüentemente, não entendam a língua inglesa autêntica.

O efeito do processo da convergência na sala de aula em que todos os alunos falam a mesma língua materna foi observado por Jennifer Jenkins (2002), tendo sido discutido na Introdução deste trabalho. Também as características da transferência/interferência do falante brasileiro na sua pronúncia do inglês foram descritas na Introdução deste trabalho, mas o fator que talvez mais atrapalhe a comunicação entre o brasileiro e o falante nativo é o costume de inserir uma vogal depois de fonemas oclusivos no fim da sílaba e dentro de agrupamentos de consoantes (o processo de epêntese) para simplificar cada sílaba no padrão canônico do português brasileiro, o CV (a sílaba composta de uma consoante seguida por uma vogal).

Outro fator problemático da Abordagem Comunicativa é que a comunicação em inglês entre aprendizes brasileiros com forte tendência ao processo de epêntese não prepara o aluno para entender a fala normal, com suas reduções, contrações e assimilações. Por esta razão, a

prática da compreensão com materiais autênticos não pode ser negligenciada, especialmente na sala de aula com aprendizes que têm a mesma língua materna. Não obstante, o que acontece é que a prática da compreensão da linguagem autêntica é negligenciada por causa da ênfase na fala e na interação dos alunos. Também é comum que a apresentação inicial das funções-alvo seja demonstrada por uma leitura, já que, assim, pode ser apreendida e estudada com mais facilidade, então a pronúncia da língua-alvo, muitas vezes, permanece subjacente na sala de aula.

2.1.2 Estratégias de aprendizagem e as inteligências múltiplas

Além das cinco abordagens principais no ensino de línguas, aqui apresentadas, são importantes as estratégias da aprendizagem que incluem a metacognição. É também importante o conceito de respeitar as inteligências múltiplas que resultam em preferências de estilo de aprendizagem. O interesse em estratégias de aprendizagem surgiu da tendência já mencionada de destacar o papel do aprendiz e a sua importância no processo de aprendizagem. Anita Wenden (2002) explica que o objetivo de seu artigo, intitulado “Learner development in language learning”/“O desenvolvimento do aluno na aprendizagem de línguas”, é descrever as origens da Abordagem de *Learner Development*, revisando as teorias, pesquisas e práticas para, em consequência, ampliar a discussão. A sua explicação de *learner development* é “[...] to help learners learn how to learn”¹⁵ (WENDEN, 2002, p.34). Larsen-Freeman (2001) dá um exemplo concreto do ensino de estratégias de leitura – o professor dá várias dicas para evocar os esquemas latentes dos alunos sobre o tema da leitura para eles poderem engajar o seu conhecimento cultural e anterior na interpretação do texto. O professor chama a atenção dos alunos para o título, os subtítulos e os gráficos, com a finalidade de começarem a desenvolver expectativas sobre o conteúdo do texto. Depois, ele os ensina a passarem os olhos pelo texto, identificando as palavras-chave – usualmente os substantivos e os verbos principais, prestando atenção especial no primeiro e no último parágrafos. Ele cita as palavras que considera chaves no primeiro parágrafo, para depois dar um resumo do que ele considera como tópico principal do texto. Depois de apresentar as estratégias, ele pede aos alunos para fazerem o mesmo com outro texto.

Wenden (2002) explica que o conceito de *learner development* se espalhou pelo mundo e a sua importância foi espelhada nos currículos de institutos educativos e nas suas práticas, antes que esse conceito tivesse sido firmemente fundamentado por uma teoria. Por

¹⁵ “[...]ajudar o aprendiz a aprender como aprender”. (Tradução desta autora)

exemplo, segundo a Gramática Universal de Chomsky (1957), a Teoria do Monitor de Krashen (1977 apud ELLIS, 1996) e a Teoria da Interlíngua de Selinker (1972), os processamentos da aprendizagem são considerados além da manipulação consciente. Tais conceitos impossibilitam a noção do aprendiz ativo, dirigindo a sua aprendizagem, essencial à filosofia do uso de estratégias de aprendizagem. Em oposição a essas teorias mais antigas, Mc Laughlin (1987) e Schmidt (1991) empreenderam pesquisas que apresentaram resultados positivos, aproveitando a aprendizagem estratégica. O'Malley e Chamot (1990) produziram uma teoria de processamento de informações pela memória que explica a natureza ativa e deliberada dos processamentos mentais e alinha a aprendizagem de línguas à aprendizagem de outras habilidades cognitivas complexas. Little (1999, apud WENDEN, 2002) procurou estabelecer a base psicológica da independência do aprendiz. Ele baseia suas idéias nas pesquisas sobre *developmental learning*/aprendizagem processual (BRUNER; KARMILOFF-SMITH; WELLS; VYGOTSKY; THARP; GALLIMORE, apud WENDEN, 2002) que citam o imperativo biológico da criança para interagir e criar oportunidades da aprendizagem, especialmente na aquisição da língua materna e na sua socialização e aculturação. Desta maneira, a autonomia, que é o objetivo da filosofia que sustenta as estratégias de aprendizagem, é uma extensão da tendência inata da criança de procurar uma forma de agir independentemente.

Continuando com o enfoque concentrado no aprendiz e como ele aprende, lingüistas se interessaram pelo trabalho de Howard Gardner (1983) sobre as inteligências múltiplas na área da psicologia para entender o maior sucesso ou aptidão de alguns alunos. Gardner (1983) menciona que cada indivíduo tem ao menos sete inteligências distintas, porém outras estão sendo adicionadas à lista. Gardner (1999 apud LARSON-FREEMAN, 2001) mesmo adicionou a inteligência de *the naturalist*/o naturalista, como alguém que conhece muito sobre a natureza e gosta de ficar num ambiente natural. Diana Larson-Freeman (2001, p. 169-70) explica as sete inteligências como:

- i) Lógica/matemática – a habilidade de usar números efetivamente, perceber padrões abstratos e raciocinar bem;
- ii) Visual/espacial – a habilidade de se orientar no meio ambiente, criar imagens mentais e ter sensibilidade à forma, ao tamanho e à cor;
- iii) Corporal/sinestética – a habilidade de usar o próprio corpo para se expressar e resolver problemas;

- iv) Musical/rítmica – a habilidade de reconhecer padrões tonais e ter sensibilidade ao ritmo, ao tom e à melodia;
- v) Interpessoal – a habilidade de entender os sentimentos, motivações e intenções do outro;
- vi) Intrapessoal – a habilidade de se entender e se disciplinar;
- vii) Verbal/lingüística – a habilidade de usar a linguagem efetiva e criativamente¹⁶

(Tradução desta autora).

A idéia é que todas as pessoas possuem e utilizam as sete inteligências em graus diferentes na sua interação com o mundo, nos seus processamentos de informações e na sua aprendizagem. O professor precisa tentar abordar a aprendizagem, estimulando a implementação das inteligências diferentes para maximizar as potencialidades de seus alunos. O Audiolingualismo enfoca as inteligências lógica/matemática e musical/rítmica, mas negligencia muitas das outras, enquanto a Abordagem Comunicativa se centra mais nas inteligências interpessoal e verbal/lingüística. É aconselhado que uma turma de aprendizes com as suas inúmeras preferências de estilos de aprendizagem deva ter a possibilidade de utilizar o maior número possível de inteligências na sua percepção e participação na aula.

Freeman-Larson (2001, p.170) cita os trabalhos de Christison (1996) e Armstrong (1994) que sugerem tipos diferentes de atividades pedagógicas para estimular as inteligências distintas. Em termos do enfoque na compreensão com ênfase nos processamentos bottom-up, faço sugestões parecidas para estimular as sete inteligências na sala de aula: i) lógica/matemática – apresentações sobre as regras da ênfase de palavras individuais e de formas lingüísticas e o incentivo de sua aprendizagem; ii) visual/espacial – o uso de gráficos para contextualizar as gravações, a ilustração dos padrões de ênfase no quadro com sublinhados ou bolinhas para as sílabas fortes. A ilustração de outros processos visualmente, como o símbolo: para demonstrar a junção no quadro da sala de aula, e curvas para demonstrar os contornos da entoação. O uso de vídeos e a observação dos gestos e dos movimentos dos lábios dos interlocutores no processo de comunicar e enfatizar; iii) corporal/sinestético – o acompanhamento dos padrões de ritmo e ênfase com estalos do dedo ou das palmas. A encenação dos diálogos e não apenas a sua recitação; iv) musical/rítmica – o ensino sobre os padrões tonais e de ênfase. O uso de música, fitas gravadas em áudio e vídeos

¹⁶ O original deste texto se encontra no ANEXO A.

na sala de aula; v) interpessoal – discussões, trabalho em pares e grupos na resolução de problemas sobre as tarefas das atividades da compreensão; vi) intrapessoal – trabalho de autoavaliação, treinamento metacognitivo, uso das estratégias da compreensão, e discussões sobre como aprender; vii) verbal/lingüística – note-taking, o contar de histórias, role plays, discussões.

Nas minhas aulas, recorro às técnicas das várias abordagens e aos conceitos descritos acima. Aproveito as técnicas da Abordagem Audiolingual com a Comunicativa e outras mais. Na verdade, o que Celce-Murcia (2001, p.10) aconselha na conclusão da sua revisão sobre as abordagens pedagógicas é *Adapt; don't adopt/adapte; não adote*. Ela reconhece que todas as abordagens oferecem técnicas e conceitos enriquecedores para o profissional da pedagogia. Gillian Brown (1991), nas suas sugestões sobre o ensino da compreensão, também recomenda o aproveitamento de conceitos e técnicas das abordagens anteriores de preferência a sua total negação. Faz uma referência clara à perda de certas potencialidades do Audiolingualismo com a aceitação generalizada da Abordagem Comunicativa, quando comenta:

“One of the more unfortunate results of the more or less violent changes of paradigm in language teaching is that we constantly lose insights from earlier approaches as we turn to embrace new and more interesting ways of doing things. The rhetoric which has been developed to justify new ways of doing things often involves attacking previous practices in a wholesale condemnatory manner. I believe that we lose a great deal that is of value in resorting to this approach. I suspect that we would be wiser to adopt a more modest approach, characterised as ‘standing on the shoulders of the giants of the past’.”¹⁷ (BROWN, 1991, p.149).

2.2 NA BUSCA DE MELHORAR O ENSINO PARA A COMPREENSÃO

Gillian Brown (1991) relata que foi percebido, na década de 60, que estudantes da Abordagem Audiolingual que tiveram um conhecimento razoável de vocabulário e uma moderada competência lingüística, freqüentemente não foram capazes de interpretar mensagens simples em diálogos entre falantes nativos. Brown (1991) descreve, então, três fases na trajetória do ensino da compreensão, empreendidas para remediar este problema.

17 “Um dos resultados mais infelizes das mudanças mais ou menos violentas de paradigma do ensino de línguas é que nós continuamente perdemos discernimentos de abordagens anteriores, enquanto abraçamos maneiras novas e mais interessantes de ensinar. A retórica que está desenvolvida para justificar práticas novas, muitas vezes, conquista atacando as práticas anteriores de uma forma totalmente condenatória. Acredito que perdemos muito ao recorrer a esse caminho. Suspeito que faríamos melhor se adotássemos uma abordagem mais modesta, que se caracterizasse como ‘apoiando-se nos ombros dos gigantes do passado’.” (Tradução desta autora).

Inicialmente, pensou-se que as dificuldades se deveriam a uma falta de competência na área fonológica. Na primeira fase, lingüistas da Escola de Audiolingualismo implementaram um programa de três estágios na tentativa de corrigir o problema. O primeiro estágio era o treinamento para distinguir entre pares mínimos. Desta maneira, esperava-se solucionar a confusão entre consoantes e vogais inglesas e da língua materna semelhantes. O segundo estágio do treinamento era a percepção da sílaba tônica em palavras polissilábicas e em frases curtas. O terceiro estágio era treinar os estudantes para identificar se o tom final do contorno da entonação subia ou descia.

Na verdade, Brown (1991) não é a favor do abandono total da forma de treinamento audiolingual da compreensão, mas na época esses exercícios não foram bem-sucedidos. Brown (1991) explica que as atividades da compreensão preparadas para o ensino do inglês eram faladas muito devagar e claramente e, em conseqüência, não forneciam uma prática adequada para a interpretação do discurso *normal* entre falantes nativos. Além disso, os exercícios eram de frases curtas com padrões de entonação e traços discursivos diferentes dos textos mais longos e, conseqüentemente, também não forneciam uma prática adequada. Outro fator é que, às vezes, o professor na sala de aula fala de uma forma muito explicada, separando as sílabas e exageradamente devagar. Brown (1991, p.60) explica que o aprendiz cujo professor fala a língua desta maneira, sofrerá: “[...] a devastating diminution of phonetic information at the segmental level when they encounter normal speech”¹⁸. Tal aluno acostumado a escutar uma linguagem forçada, com cada sílaba claramente pronunciada, terá, em conseqüência, dificuldades quando tentar entender o falante nativo ou um falante que fale mais fluentemente.

A fase seguinte na trajetória de melhorar o ensino da compreensão foi expor os alunos a textos muito mais longos (de dez minutos ou mais) com uma bateria de perguntas de compreensão, as quais, muitas vezes, transformavam as atividades em testes de memória e não ofereciam treinamento nas habilidades de interpretação, provavelmente porque o entendimento sobre a natureza dos processamentos da compreensão ainda fosse muito limitado. A última fase ocorreu no fim dos anos 70 e 80 em que *task-based listening*/atividades de treinamento da compreensão, relacionadas a tarefas específicas, se

¹⁸ “[...] uma diminuição devastadora de informações fonéticas no nível do segmento quando se depararem com a fala autêntica”. (Tradução desta autora).

tornaram a maneira mais comum de ensinar a compreensão. Tinha surgido uma consciência maior sobre a importância dos processamentos top-down e bottom-up para a compreensão.

Além disso, Brown (1991) observa que quem produzia os materiais pedagógicos estava mais ciente da importância de guiar os processamentos pelas exigências da tarefa de lograr o desenvolvimento das habilidades interpretativas do ouvinte. Normalmente, as atividades duravam de um a três minutos para não sobrecarregar a memória do aluno, e as tarefas tinham objetivos claros a fim de o ouvinte ter uma razão evidente para escutar antes de ouvir a gravação. O cumprimento de tarefas específicas significou que o ato da compreensão poderia ser abordado em termos estratégicos. Por exemplo, uma tarefa que exigia dos alunos anotar o preço da refeição dos interlocutores na gravação, poderia ser cumprida rapidamente pelo aprendiz treinado. Ele precisava saber se concentrar nos números que se apresentavam na forma de um preço para fazer a tarefa. O professor também poderia pedir aos alunos para predizerem a forma da linguagem que seria utilizada a partir da tarefa. Então, neste caso, as palavras “how much was it?”/quanto foi? seriam estruturas-chave no texto.

Desde então, a pesquisa e o ensino na área da compreensão têm seguido e aprofundado idéias e conceitos já observáveis desde os anos 70 do século passado. Vêm-se três vertentes principais: i) a primeira é uma continuação e um aprofundamento da aprendizagem estratégica e do uso do treinamento metacognitivo; ii) a segunda pode ser encarada como uma continuação das idéias refletidas na Abordagem Natural com sua ênfase no input compreensível e no ensino humanista; iii) a terceira é mais intervencionista e enfatiza a importância de ensinar as micro-habilidades da compreensão. Na busca de formular um ensino da compreensão, apresentarei idéias de teóricos das três vertentes. Na verdade, ninguém é seguidor de apenas uma das linhas. Observa-se, porém, uma ênfase mais ou menos forte em uma ou outra das três vertentes nos autores a seguir mencionados. Buck (2001) é um aderente da Abordagem Natural, já Vandergrift (1999) interessa-se, principalmente, pelo treinamento metacognitivo para melhorar a compreensão, enquanto Gilbert (1995) e Field (1998) advogam o ensino das micro-habilidades.

Gary Buck (1995), no seu artigo “How to become a good listening teacher”/ “Como se tornar um bom professor da compreensão”, aconselha uma abordagem do ensino da compreensão muito em concordância com as idéias de Krashen (1983). Buck (1995) opina que o ouvinte procura dar sentido ao que está sendo falado por seu interlocutor. Ele considera os processos cognitivos do ato de escutar impossíveis de ensinar já que a sua maioria é inconsciente. Porém postula que o professor pode ensinar a estrutura da língua, o vocabulário e fornecer conselhos sobre como escutar, isto é, ensinar estratégias guiadas pelo tipo da tarefa,

como já descrevemos neste trabalho. Assim, com a inclusão do ensino/uso de estratégias, ele foi um pouco além da Abordagem Natural. O que ele considera, contudo, mais importante é a qualidade do input (compreensível, interessante, acessível, autêntico) e o fornecimento de amplas oportunidades de escutar. Um elemento interessante de seus conselhos é a importância do discurso do professor na sala de aula. O professor pode ler textos ou contar casos que sabe que vão interessar à turma. Penny Ur (1993) também enfatiza a importância da interação entre professor e aluno, porque esta interação é um momento autêntico de comunicação. Neste ponto, é importante lembrar o aviso de Brown (1991) sobre a tendência do professor em falar mais devagar e claramente – um pouco como a mãe com seu filho, e, em consequência, não oferecer prática adequada para o aprendiz entender o falante nativo. O professor precisa precaver-se contra a tendência de falar motherese, mas utilizar um ritmo e uma forma autêntica que os alunos possam entender.

Field (1998) e Larry Vandergrift (1999) são muito mais intervencionistas nas suas abordagens do ensino da compreensão, pois também incorporam o ensino e uso de estratégias. Vandergrift (1999) fala de três tipos de estratégias: cognitiva, metacognitiva e socioafetiva. As estratégias cognitivas se centram nas necessidades lingüísticas exigidas pela tarefa em termos da gramática, da colocação lexical e da estrutura e tipo do texto. As estratégias metacognitivas incentivam o aluno a refletir sobre o processo de interpretar um texto oralmente. Também demonstram ao aluno como se preparar para ouvir o texto e como deve monitorar a sua interpretação durante a gravação e avaliá-la depois. As estratégias socioafetivas enfocam a cooperação dos aprendizes ao fazer as atividades e, ainda, incentivam o uso de estratégias compensatórias e de técnicas para diminuir o seu nível de ansiedade. Vandergrift (1999) cita as pesquisas de O'Malley e Chamot (1990), Rubin (1996) e Mendolsohn (1994) sobre o uso de estratégias para desenvolver a compreensão. Ele observa que, apesar de ter poucos exemplos, eles são consistentes em mostrar que alunos do segundo grau e do nível universitário se beneficiaram de treinamento no uso das estratégias. Ele ainda cita estudos recentes que indicam o uso de estratégias metacognitivas como um dos fatores decisivos, entre ouvintes que têm um bom desempenho, e outros que sofreram mais dificuldades na abordagem e no cumprimento de atividades da compreensão.

No início do artigo, Vandergrift (1999) trata das vantagens de dedicar mais tempo na sala de aula à compreensão. Referindo-se a Gary (1975), Vandergrift (1999) menciona as vantagens em termos de cognição, eficiência, utilidade e socioafeição. A vantagem cognitiva respeita uma ordem mais natural de aprendizagem, como se observa na aprendizagem da língua materna. Ele critica a Abordagem Audiolingual que insiste na produção oral precoce,

porque o progresso é mais devagar. O processamento e a decodificação da linguagem necessários na compreensão são menos trabalhosos do que os necessários na produção da língua que envolvem a recuperação de linguagem da memória de longo prazo. Conseqüentemente, ele afirma que o professor que se concentra nas atividades de compreensão inicialmente, terá um aproveitamento maior de seu tempo. Além disso, os alunos vão-se acostumando com a língua estrangeira e perdendo a sua ansiedade de ouvir e o seu medo de falar. A segunda vantagem, para Vandergrift (1999), é que é mais eficiente não exigir a produção oral de todo o material apresentado aos alunos. Isto permite que os recursos da memória de curto prazo sejam utilizados no processo de interpretação. Os alunos também são expostos apenas à fita audiogravada ou ao professor, que protege a qualidade do *input*. A terceira vantagem é a utilidade abrangente da compreensão. O treinamento desta habilidade incentiva o aluno a escutar a língua estrangeira fora da sala de aula. Ele terá mais confiança, habilidades e estratégias para escutar uma música, o rádio, ou a televisão em inglês e, desta maneira, aumentará o seu contato com a língua-alvo. A última vantagem é socioafetiva. O aluno acostuma-se a ouvir fitas num contexto relaxado, do cotidiano, e não apenas em contextos de prova.

Vandergrift (1999) se refere à sua própria pesquisa que implementou performance checklists – listas que verificam se os vários passos estratégicos no cumprimento de uma tarefa são seguidos. Ele apresenta dois modelos de listagens para o monitoramento de uma atividade da compreensão. Uma listagem é preenchida antes de ouvir a gravação/pre-listening checklist e, assim, prepara o aluno para ouvir, enquanto a outra é preenchida depois/post-listening checklist e ensina o aluno a avaliar o seu desempenho. O pre-listening checklist tem oito perguntas que se referem aos oito passos que o aluno deve cumprir:

“1) Eu entendo a tarefa; 2) Eu sei que eu preciso prestar atenção; 3) Eu tirei minhas dúvidas; 4) Eu já pensei no assunto e todo o conhecimento apropriado foi evocado; 5) Eu verifiquei o tipo de texto e a linguagem da tarefa; 6) Eu fiz predições a partir dessas informações sobre o que eu escutarei; 7) Eu estou prestando atenção; 8) Eu estou incentivado.” (VANDERGRIFT, 1999, p. 175) – (Tradução desta autora)

A *pre-listening checklist* tem como objetivo treinar o aluno para ler a tarefa antes de escutar, tirar as suas dúvidas, evocar os esquemas apropriados, verificar o tipo da linguagem que será utilizado pelas informações da tarefa, fazer predições a partir dessa linguagem e do contexto e, finalmente, concentrar-se na gravação. A atividade *post-listening* trata de uma lista parecida:

“1) Eu me concentrei na tarefa; 2) Tentei verificar minhas predições; 3) Utilizei o barulho do ambiente da gravação, a entonação e outras dicas para me ajudar; 4) Concentrei nas palavras-chave, cognatos e famílias de palavras para entender o texto; 5) Aproveitei meu conhecimento sobre o contexto e a estrutura do texto para entendê-lo; 6) Avaliei a lógica e a plausibilidade de que eu ouvi.”¹⁹
(VANDERGRIFT, 1999, p. 176) – (Tradução desta autora).

A post-listening checklist tem como objetivo treinar o aprendiz a se concentrar na gravação, monitorar as suas predições com o input, prestar atenção nas dicas contextuais e lingüísticas da fita e tentar avaliar a sua interpretação à luz de todos esses fatores. Vandergrift (1999) ressalta a importância de os aprendizes comparar e discutir as suas listas com as de seus colegas. Uma outra sugestão é que, depois de preencher o checklist, o aluno escolha uma estratégia que ele implementará na próxima vez que efetuar uma atividade de compreensão. Se o ouvinte preencher tais formulários toda vez que realizar uma atividade de compreensão, provavelmente aprenderá a seguir esses passos, automaticamente, toda vez que se utilizar desse processo. Na conclusão de seu artigo, Vandergrift (1999) critica a tendência de utilizar as atividades de compreensão como testes, ao invés de se tentar guiar e preparar os alunos para interpretar a língua estrangeira da melhor forma possível. Ele considera que o aprendiz se beneficiaria muito de uma maior ênfase no ensino da compreensão, se este incluísse a prática de estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas para se aproveitar melhor do input.

No artigo “Skills and Strategies: towards a new methodology for listening”/ “Habilidades e estratégias: para a formulação de uma nova metodologia para a compreensão”, John Field (1998) também critica a maneira como a compreensão, geralmente, é ensinada. Ele observa que o modelo atual é muito semelhante ao modelo antigo dos anos 70 e que precisa ser repensado e reelaborado. Field (1998) apresenta os seguintes estágios como sendo de uma aula típica da compreensão: i) pre-listening – atividades para estimular o ouvinte a entender o contexto e motivá-lo a fazer predições sobre a gravação; ii) extensive-listening – perguntas gerais para o aluno tentar entender o sentido geral da gravação e estabelecer a situação; iii) antes de ouvir uma segunda vez, o professor dá a pre-set task – uma tarefa para direcionar a escuta do ouvinte para as perguntas específicas do texto. Estes passos são seguidos por uma revisão da tarefa e um aproveitamento do vocabulário novo e da linguagem funcional. Este modelo reconhece a importância de contextualizar e predizer o conteúdo do texto, além de

¹⁹ As listas de desempenho originais se encontram no ANEXO B.

direcionar as atenções do ouvinte para uma tarefa objetivada e significativa. Contudo a compreensão dos alunos é monitorada pelo seu desempenho na tarefa. O professor não sabe como o ouvinte chegou a sua resposta, nem investiga as áreas onde a sua compreensão entrou em colapso.

Em minha experiência profissional do ensino da compreensão, também sentia que era ineficiente passar mais tempo na sala de aula nas atividades do pre-listening e menos no processo de escutar a gravação. Sentia a necessidade de isolar as áreas de dificuldades com a turma e de tentar explicá-las e remediá-las. O problema não era tanto de localizar as dificuldades, mas o de como remediá-las. Field (1998) destaca a importância de ensinar a compreensão ao invés de sua prática apenas. Com esse objetivo, ele sugere que o professor deve investigar onde as dúvidas surgem, em conjunto com os alunos, e, assim, reconhecer o tipo de dificuldades que o aluno está tendo. Ele enfatiza a importância de tentar localizar os problemas para depois poder entendê-los, com a finalidade de desenvolver atividades para remediar as áreas de não compreensão. A sugestão de Field (1998) é que a apuração das dificuldades do ouvinte seja seguida pelo ensino de micro-habilidades, as quais o professor percebe estarem faltando ao aluno durante a revisão do texto. Brown (1986, p.286) observa que,

“Until we have some diagnostic procedures, the teacher can only continue to test comprehension, not to teach it. We need to move to a position where the teacher is able to recognise particular patterns of behaviour manifested by an unsuccessful listener and to provide exercises for the student which will promote superior patterns of behaviour”.²⁰

Field (1998) começa a responder às exigências expressas por Brown (1986) e aqui citadas. Ele explica que o desenvolvimento de procedimentos diagnósticos, por parte do professor, exige que ele examine os textos orais com a sua turma, para identificar as áreas de dificuldades. Este professor precisa entender os processos envolvidos no ato de escutar e ter um conhecimento do sistema lingüístico e dos aspectos da fala na cadeia sonora, para poder explicar os problemas e achar ou criar atividades para exemplificar e melhorar as áreas problemáticas. Normalmente, problemas de compreensão são remediados por explicações

20 “Até que tenhamos procedimentos diagnósticos, o professor apenas pode testar a compreensão e não ensiná-la. Nós precisamos progredir para uma posição em que o professor possa reconhecer padrões típicos de comportamento do ouvinte que está tendo problemas, para poder fornecer-lhe exercícios a fim de promover padrões superiores de comportamento”. (Tradução desta autora).

sobre a gramática ou o vocabulário, porém, na minha experiência, muitas vezes a gramática e o vocabulário já são conhecidos, e os problemas surgem de outras fontes.

Uma aula da compreensão, na opinião de Field (1998), deve consistir de uma fase de pre-listening bem mais curta do que o normal (cinco minutos ao invés de vinte). A hora de ouvir a gravação deve ser prolongada e incluir a oportunidade de voltar e explorar as partes que os alunos não entenderam. Essa parte da aula deve ser seguida por uma extensa fase de post-listening, em que os problemas são analisados e remediados pela prática de micro-habilidades e estratégias. Field (1998) aborda o ensino das micro-habilidades, principalmente pelo uso de ditados e pelo reconhecimento de palavras em extratos de discurso (1998). Ele sugere vários tipos de atividades para o aprendiz demonstrar a sua percepção dos extratos do discurso na escrita, a qual o professor pode, depois, verificar. Em sua conclusão, Field (1998) comenta que as atividades descritas no seu artigo têm como objetivo: i) treinar os alunos nas micro-habilidades de que um ouvinte competente precisa; ii) familiarizar os alunos com os traços do discurso falado; e iii) treinar os alunos na área de estratégias da compreensão. Field (1998) ressalta, ainda, a importância de ver o ato de escutar como um processo e não como um produto. É um processo formado pelo uso de várias micro-habilidades que podem ser praticadas separadamente. Ele observa que essa idéia não é nova, porém quem escreve e publica materiais pedagógicos não a levou ainda em conta. Embora Aitken (1978 apud BUCK, 2001) tenha formulado uma taxinomia compreensiva das micro-habilidades muitos anos atrás, estas parecem diversas e muito variadas e, talvez por esta razão, difíceis de incorporar, efetivamente, em materiais didáticos. Conseqüentemente, Field (1998) se refere à taxinomia de Rost (1992) que divide as micro-habilidades em termos de percepção, interpretação e transferência de informações. Field (1998) sugere que esta taxinomia poderia servir como um guia mais sucinto e lógico para o ensino das micro-habilidades da compreensão.

Rost (1992) elaborou uma taxinomia na sua busca de desenvolver as habilidades do ouvinte no ato de escutar. Ele apresenta as micro-habilidades, porém enfatiza o perigo de fazer uma listagem delas, ressaltando a impossibilidade de separá-las. Na sua opinião, o professor não se deve iludir de que a prática isolada numa das micro-habilidades ajudará o aluno, porque a compreensão é um processo complexo e interativo. Os conselhos de Rost (1992) demonstram uma preocupação com a ênfase desequilibrada na prática de pares mínimos e, conseqüentemente, a negligência das outras micro-habilidades. Muitos teóricos (BUCK, 2001; KRASHEN, 1983) são contra a prática individual das micro-habilidades ou consideram esta prática impossível por tratar de processamentos inconscientes. Porém, hoje

em dia, a área da pesquisa e do ensino que mais cresce é a área sobre o uso de estratégias, que necessitam de esforço consciente da parte do aprendiz para alcançar resultados positivos.

Na sua taxinomia, Rost (1992, p.152-153) propõe que o desenvolvimento da primeira habilidade de cada categoria subsume as outras sub-habilidades, por exemplo, as micro-habilidades da primeira categoria coordenam os seus processamentos e as suas funções para o ouvinte reconhecer a proeminência do enunciado do falante:

As micro-habilidades da percepção:

1) O reconhecimento da proeminência dentro de um enunciado inclui as sub-habilidades de:

- perceber e discriminar sons em palavras isoladas (fonemas, especialmente fonemas contrastivos); reconhecer seqüências de fonemas e variantes alofônicas;
- discriminar ambas as formas fortes e fracas, a redução de vogais átonas, a modificação de sons nos limites das palavras (assimilação, elisão, juntura); mudança fonêmica nos limites das palavras; variação alofônica nos limites das palavras;
- identificar o uso da ênfase e da entoação na fala corrente para indicar os agrupamentos de unidades de informação, os padrões rítmicos, a ênfase e o contraste;
- adaptar-se à variação do falante.

As micro-habilidades da interpretação:

2) A formulação do sentido proposital do enunciado do falante inclui as sub-habilidades de:

- deduzir o sentido de itens lexicais novos;
 - inferir informações não faladas, explicitamente, pelo preenchimento de enunciados elípticos;
 - inferir ligações entre dois ou mais enunciados.

3) A formulação de uma estruturação conceitual que liga os enunciados inclui as sub-habilidades de:

reconhecer indicadores de discurso como: a introdução de uma idéia, a mudança do tópico, a ênfase, o esclarecimento e a expansão de pontos, a expressão de uma opinião contrária;

construir a idéia principal ou o tema num extrato de discurso; distinguir os pontos principais dos secundários;

predizer partes subseqüentes do discurso no nível conceitual;

identificar marcadores do discurso que podem ajudar o ouvinte a formular uma organização esquemática;

manter a continuidade do contexto ao longo da interpretação, para ajudar a predizer e a verificar os propósitos do discurso;

responder às insinuações do texto para completar a predição esquemática.

4) A interpretação de intenções plausíveis do falante no momento de se enunciar inclui as sub-habilidades de:

identificar uma estrutura interpessoal que indica a intenção do falante ao ouvinte;

reconhecer mudanças nos gestos prosódicos – a altura do tom, a abrangência do tom, padrões de tom, pausas, tempo – e a identificação de inconsistências no uso inapropriado desses pelo falante;

identificar contradições do falante, informações inadequadas, ambigüidades nos enunciados do falante;

diferenciar entre fato e opinião; identificar o uso de metáforas, ironia e outras violações dos princípios conversacionais.

As micro-habilidades de responder ao input:

5) A utilização da representação do discurso para formular uma resposta apropriada inclui as sub-habilidades de:

selecionar os pontos das informações dados pela tarefa;

reduzir e transcodificar informações da fala às outras formas (frequentemente à forma escrita, como em note-taking/fazer anotações);

- identificar conceitos e tópicos precisando esclarecimento;

integrar informações do texto às outras fontes;

providenciar feedback apropriado ao falante.²¹

A taxinomia de Rost (1992) é bem construída, porque agrupa as micro-habilidades em volta de cinco processos essenciais do ato de escutar. Cada processo demonstra a tentativa do ouvinte de dar sentido ao input de maneiras diferentes. O primeiro processo enfoca as habilidades bottom-up, as quais se concentram na identificação dos morfemas, da sua seqüência e da sua acentuação; na ênfase e na desênfase das sílabas e na identificação da sílaba tônica; nos processos da fala corrente como reduções, contrações e assimilações; no agrupamento de palavras e na transmissão de ênfase e contraste pelo uso de contornos de entonação. Rost (1992) supõe que essas micro-habilidades capacitam o ouvinte a reconhecer a proeminência dentro do enunciado. O segundo processo já enfoca as habilidades top-down que utilizam os conhecimentos do mundo (pragmáticos, genéricos, culturais, esquemáticos) para fazer interligações entre os itens lexicais, formulando o sentido proposital de dois ou mais enunciados do falante. No terceiro processo, o ouvinte faz ligações entre todos os enunciados do discurso, referindo-se às suas predições, às suas representações e ao input. Os processos dos segundo e terceiro itens referem-se às habilidades gerais de *skimming* e *scanning*. No quarto processo, o ouvinte procura interpretar as intenções plausíveis do falante no momento da enunciação. O ouvinte de uma fita audiogravada também tenta explicitar as intenções do falante, porém este estágio é muito mais fácil quando as pessoas conversam frente a frente, porque o falante dá muitas dicas visuais pelos seus gestos. Quando o falante quer enfatizar algo, ele utilizará a sua ênfase e entonação, mas também abre mais a boca e, provavelmente, gesticula com as mãos ou os braços para transmitir a sua mensagem. Se ele quiser ser irônico, ele utiliza uma entonação crescente, mas também perceberemos a ironia do seu olhar. Por essa razão, também o ouvinte precisa de treinamento específico para entender fitas audiogravadas. No quinto processo mencionado, o ouvinte utiliza a sua representação do discurso para responder adequadamente, por exemplo, para preencher uma tabela ou responder perguntas sobre o discurso. A sua resposta pode ser um pedido de esclarecimento ou a mais informações.

Rost (1992) ainda sugere que a instrução formal deveria apresentar aos alunos textos e tarefas pedagógicas de uma dificuldade crescente para induzi-los a resolver momentos de compreensão e de não compreensão. Desta maneira, apreciamos as sugestões de Field (1998) e a importância de voltar ao texto falado e examinar as áreas de não compreensão. Na opinião

²¹ A taxinomia original de Rost (1992) encontra-se no ANEXO C.

de Rost (1992), o desenvolvimento na área da compreensão incorpora um aumento progressivo na quantidade de linguagem e na abrangência dos detalhes que o ouvinte é capaz de processar. Crescem, durante esse processo, uma consciência sobre as dificuldades inerentes ao discurso e uma vontade de transformar as instâncias da não-compreensão num nível de compreensão aceitável. A consciência do aprendiz aumenta no que tange às regras fonotáticas, às seqüências gramaticais e aos roteiros culturais e, em conseqüência, sua capacidade de compreensão automaticamente cresce. Simultaneamente, o ouvinte desenvolve um repertório de respostas e regras pragmáticas para selecionar respostas apropriadas. Rost (1992) avisa que um aumento na capacidade da compreensão não significa um aumento no desempenho do ouvinte, porque ele precisa praticar o seu conhecimento e as habilidades relevantes sob condições pertinentes. O desempenho também requer a prática contínua em fazer tarefas. Além disso, o ouvinte precisa desenvolver estratégias para aumentar o seu leque de reações em responder às situações de não compreensão.

Rost (1992) afirma que é pelas estratégias conscientes do ouvinte no processo de enfocar uma abrangência maior da linguagem, que ele consegue maximizar o seu desempenho. Ele visa o ato de escutar num contexto colaborativo e ressalta a orientação mútua dos interlocutores, pois atos de fala criam responsabilidades por parte do falante e do ouvinte. A linguagem é enraizada numa estrutura social. Rost (1992) ressalta que os interlocutores precisam ter a oportunidade de interagir com outros através do uso autêntico da língua-alvo. O ouvinte precisa ter intenções claras, uma razão transparente e contextualizada, antes de ouvir, da mesma maneira que o falante normalmente tem. Assim, aponta-se a importância do task-based listening – atividades da compreensão ligadas às tarefas concretas. Muitas interações seguem padrões ritualísticos que têm passos distintos para chegar a um alvo. O ouvinte precisa de treino para desenvolver a sua sensibilidade ao contexto, em relação ao outro e para perceber os propósitos da conversa. Há onze estratégias formuladas por Rost (1992, p.157), pelas quais o ouvinte consegue trabalhar a maneira que ele interpreta o input, lidera com momentos de não compreensão e interage com o falante (ou com a fita/o professor):

- “1) Afastamento da estratégia de alto risco, que admite que a interpretação está correta, para uma estratégia menos arriscada, que assume a necessidade de verificar a interpretação continuamente.
- 2) Afastamento de uma estratégia fixa de alto ou baixo risco para uma mais flexível, que depende das intenções do ouvinte.
- 3) Afastamento de uma orientação extrínseca para uma intrínseca – movimento de uma tendência de apenas prosseguir os procedimentos para a de atender a objetivos pessoais.

- 4) Movimento de requerer uma representação clara de todas as partes de um enunciado para aceitar a ambigüidade e construir uma representação fonética plausível.
- 5) Movimento de interpretar a não compreensão como uma não compreensão do total a uma não compreensão das partes e de procurar identificar as partes não entendidas.
- 6) Movimento da representação de um enunciado como um não compreendido – você falou o quê? – para um com um sentido plausível – você falou que não gosta de queijo?.
- 7) Movimento de tratar todas as informações de uma maneira igual, tentando organizá-las depois para predizer informações importantes antes de ouvir e de se concentrar na sua confirmação ao longo do discurso.
- 8) Movimento de tentar atender e representar apenas uma proposta para o de atender e representar várias propostas.
- 9) Movimento de tentar entender a interpretação como a responsabilidade apenas do ouvinte para o de tratar a interpretação como um processo colaborativo com o falante.
- 10) Movimento de tentar entender todos os aspectos do discurso imediatamente para o de adiar aspectos não compreendidos para esclarecimento posterior.
- 11) Movimento de esperar até o fim do texto para inferir ligações necessárias para o de predizer a estruturação do discurso anterior a fim de ajudar o processo de interpretação.”²² (ROST, 1992, p.157)
– (Tradução desta autora)

As estratégias de Rost (1992) se parecem mais com objetivos a serem alcançados pelo ouvinte ou para o professor tentar visar o comportamento de seus alunos, porque não foram sugeridas maneiras concretas para alcançá-los. Porém, pelo uso de treinamento metacognitivo, cognitivo e socioafetivo, semelhante àquele das checklists sugeridas por Vandergrift (1999), seria possível desenvolver as estratégias 1, 2, 3, 8, 9, 10 e 11; enquanto pelas atividades da programa de Field (1998), como completar a frase, adivinhar as palavras-chave e monitorar a interpretação em conjunto, seria possível tentar desenvolver as estratégias 5, 6 e 7. As estratégias 4, 5 e 7 seriam desenvolvidas, também, através de conhecimento sobre a língua falada em cadeia, em conjunto com as estratégias top-down adequadas.

Na estratégia 4, vê-se a exigência comum, inicialmente, de ter clareza no input por parte do aprendiz, porém ele precisa saber que a linguagem, muitas vezes, não é falada claramente e que as partes mais reduzidas e menos claras do discurso são, geralmente, menos importantes ou até irrelevantes. Na maioria das vezes, a estratégia 5 seria conseguida por um aumento de conhecimento sobre os processos que afetam a língua falada (isto é, conhecimento sobre as elisões, assimilações, reduções e contrações). A estratégia 7 demanda a interação da habilidade top-down de fazer predições com a de escutar seletivamente, que envolve conhecimento bottom-up sobre a ênfase e a entonação. É sobre o treinamento das

²² A versão original das estratégias formuladas por Rost (1992) encontra-se no ANEXO D.

micro-habilidades adequadas e a respeito do ensino sobre o discurso em cadeia exigido pelas estratégias 4, 5 e 7 que este trabalho se interessa.

Brown (1991) também oferece várias maneiras para o professor tentar desenvolver a compreensão do aprendiz. Em primeiro lugar, a autora recomenda o tipo de treinamento fonológico desenvolvido pela lingüística estrutural e praticado pela Abordagem Audiolingual, embora enfatize que a qualidade da linguagem precisa ser autêntica e com extratos de discurso maiores do que apenas uma frase. Ela advoga atividades interpretativas em grupo para aumentar a autoconfiança e as percepções dos alunos, além de sugerir várias atividades que trabalham as habilidades top-down, como a divisão do discurso em partes para os alunos comentarem o que entenderam e para predizer o que ouvirão na próxima parte do discurso. Considero especialmente interessantes os seus conselhos sobre como lidar com momentos de não-compreensão. Ela sugere que o professor toque a parte da fita que não tenha sido entendida e chame a atenção da turma para uma palavra ou palavras mais claras (as palavras enfatizadas). Depois, gradualmente, a turma construirá a frase não entendida no quadro, tirando dicas do contexto e da estrutura do texto como um todo. Assim, o aluno aprende como construir a sua interpretação e a importância de tentar adivinhar o sentido logicamente.

Na compreensão, o professor pode ajudar o crescimento de seus alunos muito mais pela indagação e investigação sobre a linguagem não entendida do que pelo seu suprimento e explicação. Uma observação que Brown (1991) faz, ao longo da sua discussão sobre o ensino da compreensão, é que os poderes inferenciais do ouvinte da língua estrangeira são seriamente afetados pelo esforço de perceber quais são as palavras. Ela comenta que parece que os alunos ficam tão sobrecarregados com os processamentos bottom-up que não sobra nenhuma capacidade de fazer inferências do tipo top-down. Então, por esta razão também, é imperativo dar aos alunos a maior ajuda possível com os processamentos bottom-up.

Na sua discussão, Brown (1991) enfatiza a importância de expor os alunos à linguagem autêntica, isto é, ao input falado fluentemente com todos os processos normais, já mencionados, como assimilações e reduções. Porém ela recomenda o ensino de tais aspectos da pronúncia apenas para alunos adiantados. Por outro lado, Judy Gilbert e Pamela Rogerson (1990) produziram um livro didático, *Speaking Clearly/Falando claramente*, para estudantes intermediários do inglês, que trabalha os aspectos do inglês falado que podem causar uma quebra na comunicação, sendo exatamente esses aspectos que Brown (1991) considera melhor serem evitados. O livro didático de Gilbert e Rogerson (1990) é dividido em duas partes; a primeira se dedica aos aspectos supra-segmentais da língua e a segunda, aos aspectos segmentais. As autoras comentam, na sua introdução, que o ensino da pronúncia é,

normalmente, abordado pelo ensino dos sons individuais – os segmentais, e depois pelo ensino dos aspectos supra-segmentais que tratam da ênfase, tonicidade e entonação. Porém elas consideram que os aspectos supra-segmentais são mais importantes para trabalhar a inteligibilidade mútua e, por esta razão, são tratados na primeira parte de seu livro.

A primeira unidade do livro trabalha as sílabas. Em primeiro lugar, o aluno é apresentado à estrutura básica da sílaba e às suas combinações possíveis de vogais e consoantes. Em segundo lugar, o aluno é levado a perceber a sílaba forte da palavra em contraste com as sílabas átonas. A próxima unidade enfoca a qualidade vogal e a diferença entre as vogais fortes e fracas e, também, a tendência de elidir sílabas (especialmente vogais entre duas consoantes, por exemplo: in/ter /rest se torna in/trest). A acentuação fixa da palavra é tratada em seguida – as regras fixas da ênfase das sílabas dentro de cada palavra. Há várias regras gerais em relação à acentuação de palavras da língua inglesa e elas são apresentadas nesta quarta unidade. A quinta unidade trata do ritmo da língua inglesa, em que o conceito da variabilidade da duração da sílaba é introduzido por frases e poesias e, também, a idéia de que uma sílaba mais longa significa que a palavra à qual a sílaba longa pertence, está sendo enfatizada. A unidade 6 revela o padrão básico da ênfase, para os estudantes perceberem a diferença entre a pronúncia das palavras lexicais e funcionais e, depois, para chamar a atenção para a ligação entre a ênfase na frase e o seu sentido, isto é, as palavras enfatizadas são as palavras importantes. A sétima unidade trata das reduções e contrações das palavras funcionais e demonstra suas grandes distorções no discurso em cadeia.

Em cada unidade, os estudantes são introduzidos num aspecto específico do discurso, por exemplo, a junção entre vogais, que está expressa num modelo audiogravado. Depois, os alunos passam a reconhecer este aspecto em ambientes lingüísticos e contextos sociais diferentes. Esse momento da observação e reconhecimento ativo do aspecto marca uma diferença significativa com a Abordagem Audiolingual, a qual indica a repetição exaustiva no seu roteiro de aprendizagem. A última fase de cada unidade envolve a produção do aspecto sendo praticado em diálogos curtos ou em ditados. Também, cada unidade oferece uma seção de Check your progress/Verifique o seu progresso, que fornece uma gravação curta de falantes nativos implementando os aspectos da unidade naturalmente.

A unidade 8 apresenta e pratica a forte tendência de junção em inglês, que se diferencia bastante do português brasileiro neste aspecto. Nas unidades 10 e 11, destaca-se o enunciado, quando os estudantes são treinados para reconhecer o enfoque das informações em mensagens e para dar proeminência às informações diferentes. Os alunos praticam enfatizando aspectos importantes no discurso e não enfatizando informações não importantes.

As duas unidades seguintes tratam do agrupamento das palavras em unidades de sentido. Os estudantes são treinados a reconhecer e produzir as unidades, e se tornar mais cientes de como dividir um discurso mais complexo em partes mais fáceis para interpretá-las, principalmente pela observação das pausas, do abaixamento do tom antes da pausa e do alongamento da última sílaba do agrupamento. As últimas unidades, antes de destacar os aspectos segmentais da pronúncia, tratam dos contornos da entoação. A unidade 15 exemplifica e pratica a transmissão de emoções como entusiasmo, não concordância ou surpresa, enquanto a unidade 16 apresenta umas das tendências da entoação crescente e decrescente em termos funcionais. Por exemplo, a presença da entoação decrescente em perguntas que começam com palavras interrogativas, enquanto a entoação crescente é utilizada, quando a pergunta tem a estrutura de uma frase declarativa, embora esteja sendo utilizada para expressar uma dúvida ou uma indagação. A unidade trata também dos sinais sobre a troca de papéis e a colocação como primeiro locutor na conversa (turn-taking signals) que envolvem o abaixamento do tom e uma pausa longa. Além desses sinais, apresenta ainda os padrões dos contornos da entoação para conferir e confirmar informações.

Gilbert e Rogerson (1990) sugerem que o aprendiz do inglês precisa ser treinado para ouvir e usar signos de marcação da ênfase, ritmo e tonicidade, para facilitar o processo da interpretação do discurso oral. Elas explicam que vários aspectos da pronúncia são interdependentes, porém são mais fáceis de ensinar separadamente. A idéia central é treinar o aprendiz na produção e no reconhecimento dos aspectos do discurso falado que as autoras prevêem como sendo típicos no colapso de compreensão/interação. Os aspectos incluem a acentuação, a proeminência, o uso das pausas e o abaixamento do tom, a ênfase de informações novas e a desênfase de detalhes conhecidos do texto, as contrações, as reduções e as assimilações. A sua abordagem enfoca os aspectos problemáticos, seguidos por atividades de reconhecimento e produção oral, na forma de diálogos, ou produção escrita, na forma de ditados, os quais verificam se o aprendiz está conseguindo perceber os aspectos que estão sendo enfocados.

Em suma, a pesquisa de campo segue, principalmente, os conselhos de Field (1998) e Gilbert e Rogerson (1990), com a preocupação de praticar as micro-habilidades e estratégias essenciais ao ato de escutar. O treino das micro-habilidades apoiou-se mais na prática da pronúncia e no ato de escutar extratos do discurso do que no uso de ditados. A taxinomia das micro-habilidades de Rost (1992) possibilitou uma definição concreta das micro-habilidades a serem enfocadas, e a sua lista de estratégias sobre um comportamento mais efetivo do ouvinte ajudou na avaliação do comportamento dos ouvintes na sala de aula e

na análise de seus comentários durante e depois das atividades de compreensão. Um tipo de post-listening checklist, inspirado em Vandergrift (1999), foi implementado num nível menos detalhado e os alunos sempre foram preparados no nível metacognitivo para observar o contexto, a situação e a tarefa, antes de começar. Filmes e músicas foram incluídos por causa da sua autenticidade e porque esse tipo de material pedagógico, normalmente, interessa aos alunos. Desta forma, tentei satisfazer as exigências de Krashen (1983) e Buck (1995), que falaram do filtro socioafetivo. O nível da dificuldade das tarefas e do input variou do pré-intermediário ao intermediário-adiantado por causa da heterogeneidade da turma e da utilidade de variar a qualidade do input e na procura de implementar um input do nível adequado segundo os conselhos de Krashen (1983). As idéias e conselhos de Gillian Brown (1991) apoiaram o ensino e o preparo de materiais didáticos ao longo do curso.

2.3 OBJETIVOS E HIPÓTESES

Na Introdução e no primeiro capítulo deste trabalho, foram examinadas as dificuldades causadas pela interferência do português brasileiro na produção e compreensão da língua-alvo, o inglês. Traços da interferência são facilmente percebidos na fala em inglês pelo ritmo e entonação que a maioria dos aprendizes apresenta ao falar a língua estrangeira. Porém, “o que” e “como” as pessoas compreendem é mais difícil de monitorar e entender e, conseqüentemente, é um assunto bastante controvertido. Não obstante, apoiada pela evidência empírica de teóricos como Gilbert (1995), Dalton e Seidlhofer (1994) e Celce-Murcia e Olshtain (2000) e das minhas próprias observações, dentro e fora da sala de aula, tirei a conclusão de que o mesmo tipo de interferência ocorre quando o aprendiz escuta. Percebe-se que os autores Celce-Murcia e Olshtain (2000, p.106) também acreditam que diferenças sistêmicas nos padrões rítmicos e entonacionais da língua materna podem causar dificuldades para o aprendiz estrangeiro tentando entender o inglês falado:

“Interference from the sound system of the native language which may well favour a different processing procedure because of differences in rhythm and/or stressed syllable structure, will make it hard to construct metrical templates and to identify stressed syllables and their vowel nuclei. Lack of a large audio-receptive lexicon and lack of knowledge about common collocations will impede segmentation of each intonation contour into words or chunks*; likewise, imperfect knowledge of morphology and syntax will make it difficult to identify word, phrase or clause boundaries and to assign meanings.”²³

* *Chunks* são expressões fixas e semifixas, isto é, colocações ou parcerias de palavras, combinações de palavras que ocorrem juntas naturalmente, ou numa freqüência maior do que o normal.

Vêm-se vários fatores que interferem nos processamentos da compreensão na língua estrangeira. Um é o reconhecimento dos padrões métricos e da sílaba tônica; outro fator é o desconhecimento de vocabulário e estruturas gramaticais que, obviamente, complica a realização dos processos interpretativos. Todos os teóricos referidos neste trabalho concordam que o ato de escutar envolve a interação dos processamentos bottom-up e top-down. O ouvinte estrangeiro não pode depender muito das suas capacidades inferenciais top-down, porque o seu conhecimento da cultura estrangeira não é completo, nem tampouco o seu conhecimento léxico-colocacional e gramatical. Ainda mais, Brown (1991) afirma que, muitas vezes, o aprendiz de uma segunda língua é tão sobrecarregado pelo esforço dos processamentos bottom-up que as suas habilidades top-down ficam severamente limitadas.

O primeiro capítulo possibilitou uma apreciação das complexidades e sutilezas do ato de escutar e percebeu-se que não é um ato solitário que ocorre na mente do ouvinte, mas um processo de duas vias, em que o ouvinte interage com o seu mundo e com o falante (ou a fonte do input) para chegar a uma interpretação plausível. No segundo capítulo, foi investigado como se ensinou a compreensão no passado, sendo também investigados novos métodos que envolvem o treinamento metacognitivo, cognitivo e socioafetivo, indicando novos caminhos para o futuro. O método de Gilbert e Rogerson (1990) que envolve a prática da pronúncia é um treino mecânico, porém cognitivo também, porque o aluno precisa observar e reconhecer os aspectos sendo praticados e não, simplesmente, repeti-los. O ato de reconhecer, ativamente, não só os aspectos sendo enfatizados ou elididos, mas também a razão atrás destes processos torna este treinamento um ato consciente.

Além disso, neste capítulo, percebeu-se a importância de expor os alunos à linguagem autêntica. Uma linguagem falada de modo artificialmente segmentado, não serve para treinar o aprendiz para entender a linguagem falada naturalmente entre falantes fluentes. Outro fator importante levantado durante o estudo das abordagens pedagógicas é que conceitos, idéias, técnicas e métodos úteis ficam perdidos nas mudanças radicais de paradigma que ocorrem

²³ “Interferência do sistema dos sons da língua materna, que possivelmente favorece procedimentos diferentes de processamento devido às diferenças do ritmo e/ou da estrutura da sílaba tônica, dificultará a construção de padrões métricos e a identificação das sílabas enfatizadas e do seu núcleo vocálico. A falta de um grande vocabulário audio-receptivo e de conhecimento sobre colocações comuns impedirá a segmentação de cada contorno de entoação em palavras ou *chunks*; igualmente, conhecimento imperfeito sobre a morfologia e a sintaxe dificultará a identificação das frases, dos limites de cláusulas e de significações adequadas.” (Tradução desta autora).

quando uma abordagem nova entra em cena, e uma abordagem antiga cai em desuso. Às vezes, práticas úteis e efetivas se tornam desprezadas, quando, talvez, uma atitude mais construtiva seria, como Brown (1991) sugeriu, “apoiar-se nos ombros dos gigantes do passado”. Desta maneira, chega-se à hipótese fundamental deste trabalho: o treino da pronúncia de traços do discurso em cadeia e uma consciência maior sobre essa, em conjunto com uma exposição rica desses aspectos na língua-alvo e um treinamento das habilidades top-down e bottom-up para facilitar a sua percepção; podem ajudar o aprendiz a compreender melhor o input autêntico. O treino da pronúncia foi indicado pelos teóricos do Audiolingualismo durante muitos anos, porém de uma maneira repetitiva e não-consciente. A abordagem implementada neste estudo valoriza a observação e o reconhecimento ativos dos aspectos do discurso em cadeia, ligando a sua prática a objetivos comunicativos específicos.

As ações específicas que balizaram este trabalho foram: i) treinar e conscientizar um grupo de alunos adultos brasileiros aprendendo o inglês a ouvir e usar o padrão básico da ênfase e aspectos importantes da fala corrente para a construção do sentido, como: pausas, ênfase, tonicidade, atonicidade e os usos mais comuns dos contornos da entonação; ii) chamar a sua atenção para os aspectos do inglês falado na cadeia sonora que dificultam a sua compreensão: contrações, assimilações, elisão, apagamento, junção e intrusão; e iii) prover a prática de uma abrangente variedade de material audiogravado para o aluno tentar interpretar, identificando as características da fala mencionadas acima e, conseqüentemente, melhorar a sua compreensão de textos orais. Meu objetivo principal seria, portanto, demonstrar a relação entre o treino da pronúncia e da consciência sobre os aspectos da fala em cadeia e uma melhoria na sua compreensão.

No capítulo seguinte, descreverei a trajetória desta pesquisa, justificando minhas ações e decisões pelas discussões incorporadas nos primeiros dois capítulos deste trabalho. Foi utilizada uma grande abrangência de materiais pedagógicos dos teóricos mencionados, de produções comerciais e de minha produção, na tentativa de desenvolver a capacidade dos aprendizes de interpretar a língua-alvo. Como explicado ao longo da discussão, considero que as habilidades bottom-up têm sido negligenciadas, especialmente os aspectos supra-segmentais, então, um enfoque da pesquisa é o treino da produção e percepção desses aspectos durante o treino da pronúncia. Uma teórica importante em que baseio muitas das minhas idéias é Judy Gilbert (1995), e o livro didático que ela produziu com Pamela Rogerson (GILBERT; ROGERSON, 1990) é uma ferramenta importante nos meus esforços para treinar as percepções dos alunos. Gilbert e Rogerson (1990) incorporam muitas das idéias de Fries (1945) no seu treino dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua. Porém, um ponto

essencial para lembrar é que atividades de pronúncia, como sugeridas por Fries (1945), Gilbert e Rogerson (1990), apesar de importantes para chamar a atenção dos alunos para os aspectos da fala em cadeia, não substituem o ato físico de escutar – o treino da compreensão com uma variedade de materiais autênticos como filmes, músicas e fitas didáticas audiogravadas (se a linguagem for autêntica). Durante os cursos, esforcei-me casar a prática das micro-habilidades das percepções bottom-up, treinadas pelas atividades de pronúncia como no livro de Gilbert e Rogerson (1990), com a sua percepção durante as atividades da compreensão, de tal maneira que melhorasse a capacidade dos alunos de interpretar o discurso oral.

3 A PESQUISA DE CAMPO

3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Para investigar o efeito de um treinamento da percepção dos aspectos do inglês falado em cadeia no desempenho de brasileiros adultos em atividades da compreensão, foram escolhidos dois grupos (um grupo experimental e um de controle). Os grupos foram compostos por alunos de capacitação em inglês dos níveis pré-intermediário, intermediário e intermediário-adiantado. Os cursos duraram 45 horas. Com o grupo de controle, foi aplicada uma abordagem tradicional da compreensão, enquanto a abordagem de ensino do grupo da pesquisa se baseou nas sugestões de Gilbert e Rogerson (1990), Brown (1991), Rost (1992), Field (1998) e Vandergrift (1999), tentando sempre respeitar as inteligências múltiplas dos participantes, como abordado no Capítulo 2 deste trabalho, e centrando-se no treinamento das habilidades bottom-up da compreensão.

O grupo de controle recebeu um treinamento da compreensão, como recebi instrução para ensiná-la durante a minha formação pedagógica, e baseada, principalmente, em estratégias inferenciais top down. Como no exemplo de Freeman-Larson (2001) das estratégias de leitura, o ensino da compreensão é abordado, tipicamente, por uma fase pre-listening em que o professor chama a atenção dos alunos para os gráficos e a tarefa, com a finalidade de evocar os esquemas apropriados para interpretar a situação e antecipar a linguagem da gravação. O ensino das estratégias se baseia no cumprimento de atividades de skimming e scanning (vide Capítulo 1 deste trabalho) e/ou pelo cumprimento da tarefa. As partes das gravações que não foram compreendidas pelo grupo foram investigadas, em conjunto, como Field (1998) recomenda, com o grupo experimental e o grupo do controle. Com o grupo do controle, as dificuldades foram explicadas em termos gramaticais e lexicais, enquanto o grupo experimental foi incentivado a adivinhar o sentido do contexto e das dicas

fornecidas pela prosódia, considerando os aspectos do discurso em cadeia (contrações, reduções, assimilações), que talvez tenham impedido a compreensão.

A abordagem de ensino da compreensão do grupo experimental foi mais intervencionista, de acordo com as idéias de Field (1998), Vandergrift (1999) e Gilbert e Rogerson (1990). Ao invés de alertar aos estudantes para os aspectos da fala pela prática do ditado, como sugerido por Field (1998), a sua atenção foi chamada pelas atividades de pronúncia que enfocavam aspectos do discurso em cadeia, como a ênfase das sílabas em palavras e frases, o uso de pausas para dividir o discurso em blocos de sentido, além de simplificações como assimilações, reduções e contrações, como abordado por Gilbert e Rogerson (1990) no seu livro didático *Speaking Clearly/Falando Claramente*.

A sugestão de treinamento metacognitivo de Vandergrift (1999) foi incorporada ao programa, sendo aplicados *post-listening checklists* (APÊNDICE I), que solicitaram aos alunos refletir sobre a atividade, perguntando se tinham prestado atenção para as palavras-chave, as pausas e se haviam tentado predizer o conteúdo da gravação. Também, no final do curso, foi aplicada uma atividade que revisava todas as estratégias praticadas e todos os aspectos da fala observados (APÊNDICE J) no grupo experimental, que solicitava aos alunos avaliar a utilidade das estratégias praticadas e da aprendizagem sobre os aspectos da fala em cadeia que foram abordados. O grupo do controle também foi treinado metacognitivamente nas estratégias *top-down* da compreensão, sendo preparado antes e depois dos *listenings* para predizer e inferir o conteúdo do diálogo.

A taxinomia de Rost (1992) foi útil para identificar as micro-habilidades *bottom-up* que deveriam ser enfocadas durante o curso. As micro-habilidades da primeira categoria, que tratam do reconhecimento da proeminência dentro de um enunciado, foram ressaltadas com o grupo experimental. A primeira micro-habilidade da primeira categoria que trata da prática dos segmentais, isto é, a percepção e a discriminação dos sons em palavras isoladas e o reconhecimento das seqüências de fonemas e variantes alofônicas, não foi aprofundada, porque o objeto central deste trabalho era trabalhar as supra-segmentais. Porém a discriminação das formas fortes e fracas das palavras funcionais, a redução de vogais átonas e a modificação de sons nos limites das palavras (assimilação, elisão, junção) foram observadas e praticadas oralmente, porque são causadas pelo ritmo e pela ênfase da língua. A terceira micro-habilidade, que envolve a mudança fonêmica nos limites das palavras e a variação alofônica nos limites das palavras, também foi abordada como descrito por Brown (1991) – elisão do /n/ e do /t/, a parada glotal, além da elisão de outros fonemas e a junção de palavras adjacentes. A identificação do uso da ênfase e da tonicidade na fala corrente para indicar os

agrupamentos de unidades de informação e apresentar os padrões rítmicos típicos e atípicos foi a micro-habilidade mais salientada no decorrer do curso. Os alunos identificaram-na em uma grande variedade de materiais áudio e videogravados e praticaram-na oralmente em poesias, diálogos e histórias.

As micro-habilidades da interpretação da segunda categoria, que tratam da formulação do sentido proposital do enunciado do falante, foram praticadas com os dois grupos. Estas micro-habilidades incluem a dedução do sentido dos itens lexicais novos, a inferência de informações não faladas, explicitamente, pelo preenchimento de enunciados elípticos e a inferência de ligações entre dois ou mais enunciados. Estas micro-habilidades são da natureza top-down e, por esta razão, não foram o enfoque deste estudo, mesmo assim os dois grupos foram incentivados a fazer predições sobre o decorrer da gravação e de adivinhar o sentido da linguagem não reconhecida do contexto e co-texto.

As micro-habilidades da terceira categoria, que tratam da formulação de uma estruturação conceitual que liga os enunciados e incluem a capacidade de reconhecer indicadores de discurso como a introdução de uma idéia (I think that.../Eu acho que...); a mudança do tópico (Yes, but.../Sim, mas.. ou on the other hand/por outro lado); o esclarecimento (for example/por exemplo); a expansão de pontos (firstly, secondly, finally/ em primeiro lugar, em segundo lugar, finalmente) e a expressão de uma opinião contrária (I'm afraid I disagree/Infelizmente eu discordo) foram abordadas com os dois grupos, dependendo da estrutura do discurso e das exigências das tarefas. O uso da ênfase pelo uso da entonação também foi observado pelos dois grupos, porém foi praticado em atividades de pronúncia apenas pelo grupo experimental pesquisa. A construção da idéia principal ou do tema num extrato de discurso foi praticada pelos dois grupos, porém apenas o grupo experimental foi advertido sobre o fato de que, geralmente, as palavras-chave se situam antes da pausa do primeiro enunciado do diálogo e têm mais ênfase. Além disso, o grupo experimental recebeu informações e desenvolveu a prática de distinguir, dos secundários, os pontos principais do discurso pela ênfase e não apenas pela estrutura do discurso.

As micro-habilidades que envolvem a predição de partes subseqüentes do discurso, apenas foram praticadas, antes de ouvir a gravação, pela observação do contexto e pela tarefa. Como se trata de uma micro-habilidade top-down, não foi, então, uma das estratégias principais exploradas. No cumprimento das atividades da compreensão, os alunos dos dois grupos foram incentivados a manter nas suas mentes a continuidade do contexto ao longo da sua interpretação, para ajudar a predizer e verificar os propósitos do discurso. Por exemplo, se a interpretação do aluno não seguia as suas predições originais em termos da estrutura

esquemática, então era incentivado a pensar de novo e verificar o desenvolvimento do discurso.

Na quarta categoria da taxinomia das micro-habilidades de Rost (1992), que trata da interpretação das intenções plausíveis do falante no momento de enunciar, apenas as micro-habilidades do reconhecimento dos usos nos gestos prosódicos – a altura do tom, a abrangência do tom, padrões de tom, pausas, tempo – foram observadas e praticadas pelo grupo experimental. Exemplos das atividades empreendidas para observar e praticar as micro-habilidades mencionadas são incluídos numa descrição mais detalhada dos cursos a seguir (vide 3.4 deste Capítulo). Agora, a trajetória da pesquisa do campo será abordada cronologicamente.

3.2 PROCESSO DE SELEÇÃO

Na escolha da localidade do ensino e da seleção dos participantes, tive a opção de ministrar os cursos no antigo ERIC (English Resource and Information Centre), pertencente ao Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA.), ou de ir para uma escola de inglês particular (Cultura Inglesa). Já que queria evitar qualquer restrição em termos de conteúdo do curso, resolvi divulgar os cursos na UFBA. e conduzir os cursos com alunos voluntários na sala do ERIC. Foram produzidos um folder e um flyer (APÊNDICE A) – para descrever e divulgar os cursos. A decisão de trabalhar com voluntários no ERIC significou que o histórico acadêmico de cada indivíduo e a sua situação familiar/social eram desconhecidos.

Assim, o processo seletivo dos alunos e a sua divisão em dois grupos (um experimental e um de controle) foram baseados nos dados coletados do formulário de matrícula (APÊNDICE B) – a experiência do candidato em termos de aprendizagem da língua inglesa sendo a variável mais importante no processo da seleção. O nível projetado dos participantes era o intermediário, e inicialmente foram rejeitados quaisquer candidatos do nível adiantado ou iniciante ou que tivessem passado mais do que curtas férias num país onde a língua materna é inglês. Nesta fase, foram aplicados o teste léxico-gramatical (ANEXO E – com guia de aplicação) para nivelar os candidatos e o teste da compreensão (APÊNDICE C – com guia de aplicação). Os resultados do teste da compreensão não eram importantes no processo da seleção, mas sim para colocar participantes de competências parecidas nos grupos experimental e de controle e para uma comparação final entre os participantes dos dois grupos. Uma entrevista inicial (APÊNDICE D) revelou a disponibilidade e o compromisso de

participar regularmente no curso até junho, que foram fatores importantes na seleção dos candidatos.

Os cursos foram divulgados nas unidades de UFBA. a partir de novembro de 2002, o processo da seleção foi empreendido no meio de janeiro de 2003 e os cursos se iniciaram no fim de janeiro de 2003. Apesar de mais de 50 pessoas terem participado no processo de nivelamento, não foi alcançado um grupo de 24 candidatos do nível intermediário, então candidatos dos níveis pre-intermediário e intermediário-adiantado foram incluídos. A distribuição dos alunos dependia da disponibilidade de cada um, o que foi indagado na entrevista inicial, além da preferência do candidato, e.g, se o candidato preferisse ficar no grupo que enfocava a compreensão e a pronúncia (o grupo experimental) ou no grupo que se nomeava das habilidades integradas (o grupo de controle) que proporcionava um tratamento mais geral das habilidades da leitura, da escrita, da compreensão e da fala. Os candidatos foram distribuídos, tentando dividir, igualmente, os níveis pré-intermediário, intermediário e intermediário-adiantado no teste léxico-gramatical. Candidatos com resultados bons, médios e ruins, no teste de compreensão, também foram distribuídos em proporções iguais (até o possível) entre os dois grupos.

O interesse principal neste estudo foi a compreensão, mesmo assim, o teste léxico-gramatical foi aplicado com a finalidade de nivelar os alunos, e, depois, para comparar a melhora no seu desempenho na área léxico-gramatical com a da compreensão no início e no fim dos cursos. O teste de nivelamento foi implementado com a permissão da Cultura Inglesa (Pituba, Salvador). Este teste tem sido utilizado com sucesso durante os últimos quinze anos para avaliar o nível de conhecimento dos alunos novos nas áreas de vocabulário e gramática. O teste original tem 100 perguntas, as quais foram reduzidas para as primeiras 80. No sistema da Cultura Inglesa, cada bloco de 10 perguntas representa um semestre de estudo e cada bloco de 20 indica um nível de competência, conforme espelha o Quadro 3 :

QUADRO 3 – O SISTEMA DE PONTUAÇÃO DO TESTE DE NIVELAMENTO LÉXICO-GRAMATICAL

Semestre	Perguntas	Nível
1	1 – 10	Iniciante
2	11 – 20	Iniciante
3	21 – 30	Pré-intermediário
4	31 – 40	Pré-intermediário
5	41 – 50	Intermediário
6	51 – 60	Intermediário
7	61 – 70	Intermediário – adiantado
8	71 – 80	Intermediário – adiantado
9	81 – 90	Adiantado
10	91-100	Adiantado

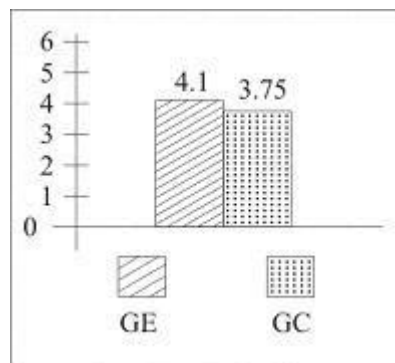
Apenas as primeiras 80 perguntas foram utilizadas, porque o objetivo da pesquisa não era trabalhar com o nível adiantado. O teste é abrangente linguisticamente e trata de estruturas verbais, sintáticas e lexicais. É um teste de múltipla escolha (ANEXO E) em que o aluno precisa selecionar o verbo, a preposição, o pronome, o conectivo, a frase que a pergunta pede ou que falta. Vêm-se perguntas sobre estruturas verbais abrangendo todos os tempos verbais: o presente simples, o perfeito do presente e do passado, o passivo, o passado simples e o contínuo do presente e do passado, além das estruturas condicionais. Também aparecem estruturas verbais lexicais como *look like* (parecer), *used to* (estrutura utilizada para denotar ação/hábito antigo que não é mais praticado), *get used to* (se acostumar a), além de frases utilizando o verbo *wish* (desejar). O conhecimento sobre o uso de verbos auxiliares e modais também é testado. Perguntas sobre o uso de preposições, pronomes, cláusulas relativas, conectivos básicos e complexos, substantivos e adjetivos contáveis e não-contáveis estão presentes. As formas afirmativas, negativas e interrogativas são incorporadas durante o teste em estágios propícios. Há perguntas tratando de unidades lexicais como locuções verbais (*phrasal verbs*), expressões idiomáticas comuns e colocações de palavras múltiplas. Funções linguísticas comuns como concordar, discordar e fazer sugestões também aparecem. O nível da complexidade do teste vai aumentando a cada bloco de 20 perguntas e a frequência linguística das estruturas e de vocabulário começa com os mais comuns e vai diminuindo.

Na avaliação do teste, se o candidato conseguiu mais de sete acertos no bloco de dez, então foi considerado competente nesta fase e passava para o próximo bloco (como é o costume na Cultura Inglesa). O teste proporcionou mais informações sobre os candidatos e permitiu a exclusão dos alunos iniciantes e adiantados que restavam da amostra. As anotações de (fr) – fraco ou (fo) – forte nos Quadros 4 e 5 (APÊNDICE E – perfis estudantis) dão mais informações sobre o desempenho da pessoa. Por exemplo, intermediário(fr) indica que a pessoa acertou menos de 7 nos dois blocos deste nível, enquanto intermediário (fo) indica que o candidato conseguiu mais de 7 num deles. Uma estratificação de competência léxico-gramatical por grupo foi desenvolvida em 6 níveis (pré-intermediário/fraco, pré-intermediário/forte, intermediário/fraco, intermediário/ forte, intermediário-adiantado/fraco, intermediário-adiantado/forte). A cada nível foi dada uma pontuação de 1 a 6, então o pré-intermediário/fraco valia 1 até o intermediário-adiantado/forte, que valia 6.

Dos alunos que tiveram uma participação satisfatória (de 60%) no curso, a média do nivelamento de competência nessa área do grupo experimental foi 4.1 no início do curso e a do grupo de controle foi 3.75 (Figura 3). Por causa dos fatores de disponibilidade, preferência e competência léxico-gramatical e da compreensão do inglês, o grupo experimental foi

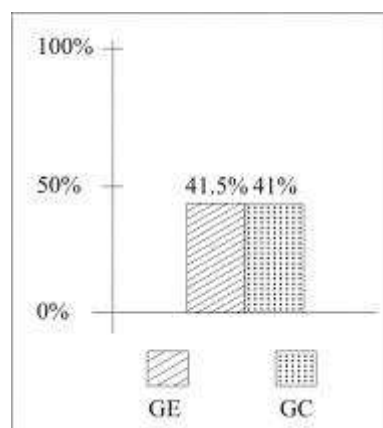
composto por 4 membros em cada um dos níveis pré-intermediário, intermediário e intermediário-adiantado, enquanto o grupo do controle ficou com seis membros do nível pré-intermediário e três em cada um dos níveis intermediário e intermediário-adiantado.

FIGURA 3:- NÍVEL DE COMPETÊNCIA LÉXICO-GRAMATICAL DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO DO ESTUDO



O resultado médio no teste da compreensão dos participantes que tiveram uma presença satisfatória no curso, foi de 41,5% no grupo experimental e de 41% no grupo de controle (Figura 4). Então, a competência na área da compreensão do grupo experimental foi quase igual à do grupo de controle, apesar de ter um nível de competência léxico-gramatical melhor.

FIGURA 4:- RESULTADO MÉDIO PERCENTUAL DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO TESTE DE COMPREENSÃO NO INÍCIO DO ESTUDO



Nos Quadros 4 e 5 (APÊNDICE E), encontra-se um perfil com informações sobre a ocupação, a experiência de aprendizagem em inglês, um nivelamento da competência de todos os candidatos no teste léxico-gramatical, além dos resultados percentuais do teste da compreensão. Dos 24 alunos inscritos no antigo ERIC dos níveis léxico-gramaticais pré-

intermediário, intermediário ou intermediário-adiantado para formar a população deste estudo, a grande maioria foi de estudantes da UFBA. Infelizmente, apenas 12 tiveram uma presença satisfatória, 8 no grupo experimental e 4 no grupo de controle. Observa-se que apenas 5 pessoas: AA, ALN, BJ, GF e RI do grupo do controle terminaram o curso. O nível da desistência do grupo foi de 58%. (Veja Figura 5: a presença dos dois grupos nos curso deste estudo e Quadro 8, APÊNDICE L: as listas de presença dos dois grupos). Entre eles, os resultados de GF não foram considerados, porque ele teve uma presença menor que 60%. O nível de desistência deste grupo foi maior do que no outro. As razões dadas à pesquisadora pelas desistências pareceram verídicas. ED e GiS são colegas de trabalho e tiveram uma mudança de horário e, depois de poucas semanas, não podiam mais freqüentar as aulas; LA e FS conseguiram empregos, no início do curso, e tiveram que desistir das aulas, enquanto GeS e RS nunca apareceram por causa de uma incompatibilidade de horário.

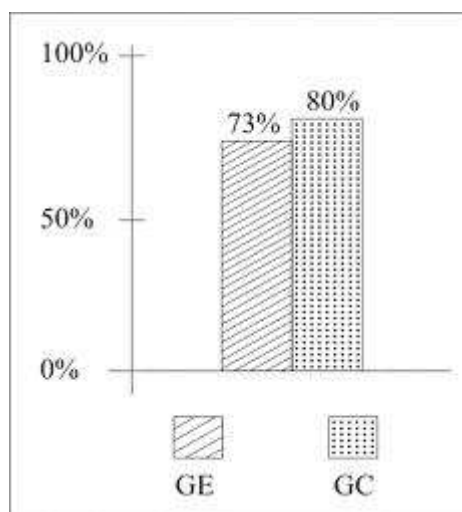
No outro grupo, 9 pessoas – AdF, AnF, CM, DaC, DéC, JD, LS, RA e RC – completaram o curso, embora os resultados de DéC não tenham sido considerados, por causa do grande número de faltas e atrasos. Ela teve uma presença de apenas 57%. O nível de desistência desse grupo foi de 25%. No grupo experimental, 75% terminaram o curso, enquanto apenas 42% do grupo de controle completou o curso (Figura 5). Porém, apesar do alto nível de desistência dos participantes do grupo de controle, os alunos que terminaram o curso e cujos resultados estão considerados neste estudo, tiveram uma presença maior do que os alunos do grupo experimental numa proporção de 73% a 80% (Figura 6).

No próximo item, centramos no teste da compreensão já que é a ferramenta principal para registrar o desenvolvimento da compreensão dos participantes nos dois grupos.

FIGURA 5:- PRESENÇA NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE



FIGURA 6:- NÍVEL PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DOS GRUPOS EXPERIMENTALE DE CONTROLE NAS AULAS DO CURSO



3.3 O TESTE DA COMPREENSÃO

Rost (1992) descreve três fontes principais de dificuldades que surgem em atividades de compreensão: problemas lingüísticos, inferenciais e de procedimento. Ele explica que os problemas lingüísticos de decodificação surgem do não entendimento de itens lingüísticos devido aos problemas fonotáticos, sintáticos e lexicais. Os problemas inferenciais têm sua fonte na seleção inadequada ou ineficiente de estratégia ou na ativação inadequada do conhecimento anterior. Os problemas de procedimento surgem quando o aluno não sabe o que fazer ou qual resposta é apropriada para cumprir a atividade. Tais fatores são considerados no decorrer da discussão, além disso, as habilidades, o conhecimento do mundo e as estratégias que o aluno precisa para fazer as tarefas pertinentes a cada gravação, são analisados.

O estilo do inglês no teste foi, em sua maior parte, o coloquial *normal*, como descrito por Brown (1991), e trata-se da pronúncia do inglês britânico. Os falantes das gravações são nativos e adotam um estilo adequado para a situação em que estão envolvidos. As gravações utilizadas foram tiradas do material didático comercial preparado para estudantes dos níveis pré-intermediário, intermediário e intermediário-adiantado. A única exceção é a gravação e a tarefa (C) que foram feitas em conjunto com uma amiga escocesa – Suzie Santos – para substituir uma atividade parecida, que foi considerada muito difícil e confusa.

O teste se compõe de seis partes. Na escolha do material auditivo, foi selecionado material considerado útil, prático e autêntico em relação ao conteúdo lingüístico e ao tipo da

tarefa. O nível de dificuldade lingüística abrange do pré-intermediário até o intermediário-adiantado, espelhando as capacidades dos alunos selecionados na prova léxico-gramatical. O vocabulário contingente é de alta-freqüência, enquanto as variantes da pronúncia são típicas em termos do sotaque e dos processos na cadeia sonora da língua inglesa. Foram selecionadas gravações de dois anúncios de viagem, uma mensagem numa secretária eletrônica, um ditado de frases conversacionais comuns, um diálogo entre uma jornalista e um estudante e um monólogo de uma senhora idosa falando de um problema que sofreu. Depois, foi percebido que os anúncios de viagem eram muito difíceis para a maioria dos alunos, que nunca tinha viajado ao exterior e não tinham muito esperança de viajar futuramente.

Na definição de tarefas, cuidados foram tomados para desenhar tarefas que exigiam habilidades essenciais da compreensão auditiva como descritas na taxinomia de Rost (1992 – Cf item 2.2 deste trabalho). Em termos mais gerais, estas habilidades incluem: a capacidade de utilizar o seu conhecimento do mundo para contextualizar a tarefa e fazer predições sobre o conteúdo; a capacidade de reconhecer as palavras-chave e decifrar os propósitos e a proeminência; a inferência de palavras estruturais e linguagem não conhecida do ambiente lingüístico e do contexto para formular os propósitos; a capacidade de interpretar aspectos naturais da língua como contrações, elisões, reduções, formas fracas e fortes das palavras e o sentido destas em relação aos propósitos do discurso; a capacidade de identificar as unidades de tom pelas pausas, pelo ritmo e pelo uso da entoação dos falantes, de prestar atenção nos padrões rítmicos e entoacionais para poder escutar seletivamente; *skimming* (a capacidade de captar o sentido geral da gravação); *scanning* (a capacidade de captar detalhes específicos); a capacidade de utilizar os marcadores do discurso como *first, but, and* e a capacidade de inferir sentido a partir dos elementos captados. Observa-se que o treino das micro-habilidades *bottom up* e o reconhecimento dos aspectos típicos da fala que sofrem processos na cadeia sonora, contribuem em todas as áreas, porque refinam as capacidades de percepção do aluno. Também em relação às tarefas, a pesquisadora tentou aplicar atividades de procedimentos fáceis e não ambíguos.

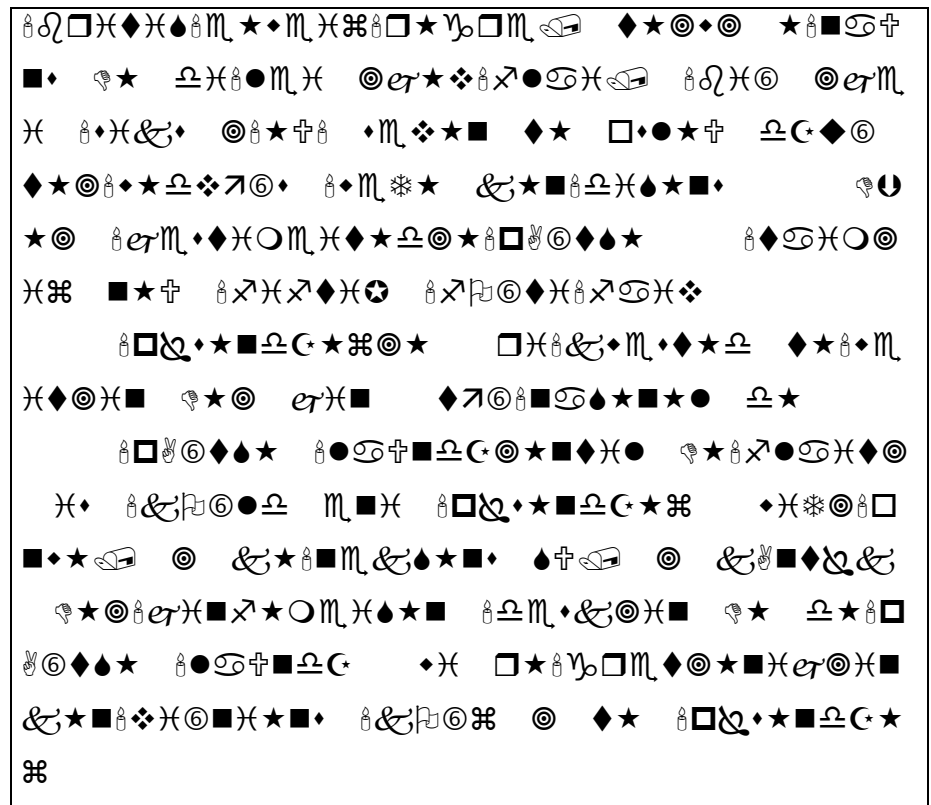
A seguir, são apresentados os roteiros das seis gravações do já mencionado teste da compreensão e as suas transcrições fonéticas para tentar identificar as áreas de reduções, eliminações, assimilações e outros aspectos da cadeia sonora que poderiam dificultar a compreensão do ouvinte. Utilizo o sistema fonético descrito por Shepherd (1987) e impresso na Introdução deste trabalho. O traço © sinaliza a junção de duas sílabas adjacentes, o ☞ indica a parada glotal como descrito por Brown (1991, p. 63-64), marcas de pontuação que ocorrem durante os textos foram excluídas para não confundir o leitor. As transcrições

fonéticas dos roteiros são acompanhadas pelas tarefas, as quais os alunos foram solicitados a fazer.

Parte A

British Airways regret to announce the delay of flight BA607 to Oslo, due to adverse weather conditions. The estimated departure time is now 15:45. Passengers are requested to wait in the International Departure Lounge until the flight is called. Any passengers with onward connections should contact the information desk in the departure lounge. We regret any inconvenience caused to passengers. (ROGERSON;GILBERT, 1990, p. 117)

Transcrição A



Tarefa (A) do teste da compreensão:

Listen to the recorded travel announcement and complete the chart below.

At the airport:

<p>BRITISH AIRWAYS</p> <p><i>Departures</i></p>
--

Destination: Oslo Flight No. _____ Departure Time _____ Passenger Instructions: 1) _____ 2) _____
--

(ROGERSON; GILBERT, 1990, p. 117)

A primeira parte do teste é uma gravação de um anúncio num aeroporto. O aluno precisa preencher informações sobre um atraso no horário do voo numa tabela simples. Ele tem que anotar o número do voo, seu novo horário e as instruções para passageiros com voos subsequentes. Para conseguir escrever o horário, o ouvinte necessita reconhecer os dígitos do relógio de 24 horas, que são pouco utilizados normalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos e, freqüentemente, não ensinados nos cursos livres do inglês. No reconhecimento do número do voo, o ouvinte deve saber que, na Inglaterra, os números dos voos são compostos por uma combinação de letras e números (nesse caso: BA 607). Nesta resposta tem a complicação adicional que há um som intruso /j/ entre o B.A. – /bɪdʒ(ə) ɪt(ə) ɪm(ə) ɪt(ə) / que distorce e dificulta o reconhecimento do A. No texto, vêm-se duas instâncias de intrusão do /w/: /wɪt(ə) ɪt(ə) ɪt(ə) ɪt(ə) / e /wɪt(ə) ɪt(ə) ɪt(ə) ɪt(ə) /, as quais tendem a confundir o ouvinte bastante. Além dessa dificuldade, na anotação das instruções ao passageiro, o ouvinte precisa transcodificar a fala em escrito, que é sempre mais difícil do que simplesmente reconhecer as informações exigidas como nas tarefas (B), (E) e (F) do teste.

Na tarefa, o ouvinte precisa reconhecer as informações-chave do texto. Essas informações são substantivas e, conseqüentemente, faladas num tom mais alto, com a sua sílaba mais forte e mais longa, exatamente, para facilitar a compreensão do ouvinte. Assim, o padrão da ênfase destaca a palavra-chave e as outras sílabas estão não enfatizadas. Ao enfatizar a palavra *departure*, a sílaba tônica *par* é falada com força, e as outras sílabas tornam-se átonas e baixas em tom. Na minha experiência, é comum que o aluno capta apenas a sílaba forte. O aluno que não conhece o padrão de ênfase e que é ignorante dos processos envolvidos na fala corrente terá mais dificuldade em reconhecer as palavras importantes no discurso.

No roteiro da parte A, os aspectos reduzidos da cadeia sonora do inglês demonstram-se na redução das palavras funcionais como: *to*, *the*, *of*, *are*, *we*: /tə/ /ðə/ /ə/ /ə/ /wɪ/. Vê-se a elisão de sons semelhantes posicionados no

início ou no fim de palavras adjacentes e o processo da junção ocorre: *regret to* – /iŋkʰɹɛt to/, *estimated departure* – /ɛstɪmɛtɪd dɪpɑrtʃɪr/, *onward connections* – /ɒnwɔrd kɒnɛkʃnz/, *should contact* – /ʃʊd kɒktækt/. Há vários exemplos de junção entre palavras que começam ou terminam em vogais e outras adjacentes que começam ou terminam em consoantes como: /waɪt ɪn/, /taɪm ɪz/, /dɛsk ɪn/. Os processos da fala sendo descritos são causados, principalmente, por co-articulações e assimilações que tornam a produção oral mais eficiente, porque permitem aos falantes produzir sons em paralelo, integrando as características acústicas de um segmento a outros segmentos adjacentes (TEIXEIRA, 1998). Similarmente, observa-se a junção normal das palavras quando uma consoante final é seguida por uma vogal ou vice-versa, que está denotada no texto com o seguinte traço: ◊ .

Os resultados para essa tarefa foram piores do que nas outras atividades da prova: um participante, CM, do grupo experimental, comentou que o barulho do alto-falante tinha interferido na sua compreensão. Contudo as dificuldades existiam, também, na falta de conhecimento do mundo dos participantes, por exemplo, a forma certa do número do voo em inglês e até do ato de viajar de avião. Além disso, a dificuldade de escrever enquanto escuta é muito maior do que o simples reconhecimento de detalhes, como nas outras partes da prova. Durante os cursos desta pesquisa, a pesquisadora cobriu todos os aspectos do conhecimento do mundo que poderiam prejudicar a compreensão do aluno. Estudaram-se viagens de trem e de avião, a forma de escrever o número do voo e o reconhecimento dos horários do relógio de 24 horas.

Parte B

Ladies and gentlemen. This is the chief steward speaking. There is a buffet service on this train. The buffet car is situated at the rear of first class and at the front of second class and is now open for the sale of hot and cold snacks, licensed and soft drinks. Passengers are advised that the buffet will be closing in 20 minutes time. Thank-you. (ROGERSON;GILBERT, 1990, p. 117)

Transcrição B

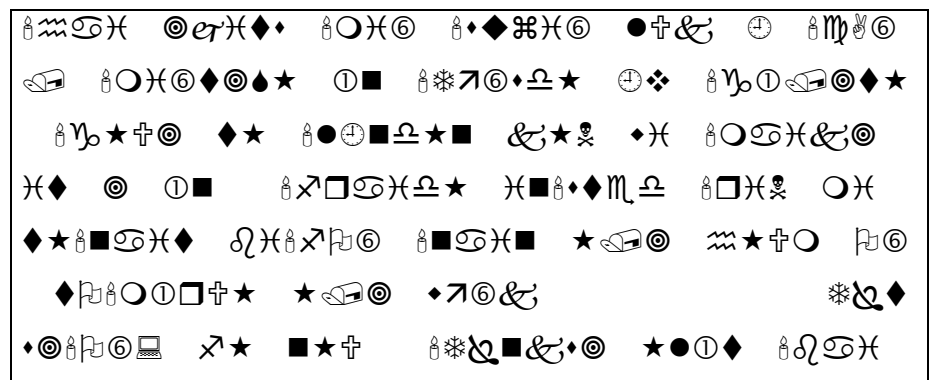
hot and cold snacks /i m n o p q r s t u v w x y z/, passengers are advised /i m n o p q r s t u v w x y z/. Como sempre, há um alto nível de junção de entre palavras que começam ou terminam em vogais e outras adjacentes que começam ou terminam em consoantes: /i m n o p q r s t u v w x y z/ - this is /i m n o p q r s t u v w x y z/ - car is situated at /i m n o p q r s t u v w x y z/ - closing in, as vezes, causando a junção de frases completas.

Apesar do alto nível de interferência em termos de barulho na gravação, os participantes desempenharam muito melhor nesta tarefa, provavelmente porque só exigiu o reconhecimento de palavras e não a sua reprodução na forma escrita. A questão número (2) da tarefa recebeu os piores resultados, talvez porque a palavra rear/de trás não foi conhecido pelos alunos.

Parte C (Gravação de uma escocesa – Susie Santos)

Hi, it's me, Suzy. Look, I can't meet you on Thursday. I've got to go to London. Can we make it on Friday instead? Ring me tonight before 9 at home; or tomorrow at work. That's all for now. Thanks a lot. Bye.

Transcrição C



Tarefa (C) do teste de listening:

Complete the message written after hearing the telephone call. There are 1, 2 or 3 words missing from the gaps:

Message:

From: Suzy

She _____ meet you on Thursday.

She _____ go to London.

_____ you make it on Friday _____.

Ring her tonight before 9 _____.

_____ tomorrow _____.

A tarefa (C) é do tipo *cloze*, que significa que o aluno precisa preencher espaços no decorrer do texto. Além disto, existe uma mudança em termos de pessoa do discurso entre a gravação *I*/eu e o exercício *she*/ela, ou seja, a transcrição da tarefa em terceira pessoa, no feminino mudou em relação à primeira pessoa na gravação. Talvez esta transformação e a novidade da forma da tarefa tenham dificultado o desempenho dos participantes, apesar do fato de que as instruções foram bastante claras e a fala do texto clara e simples. Muitas das palavras-chave foram fornecidas e o aluno foi solicitado a identificar os verbos auxiliares, a negação, as palavras funcionais e dois “locais” comuns – *at home*/em casa e *at work*/no trabalho – para completar o sentido da mensagem de Suzy.

Aqui são apresentadas as palavras e frases que precisam ser percebidas para preencher a mensagem: *can't* – /kən't/ – sofre uma parada glotal no seu fim; *I've got to go to* – /ɪv'gɒt'tu'gəʊ'tu/ – vê-se a contração do verbo auxiliar e a redução das outras palavras; *at home* – /ət'hoʊm/ –, *at work* – /ət'wɜ:k/ – a preposição *at* também sofre uma parada glotal no seu final. As palavras são comuns e as estruturas são fáceis, porém o desempenho dos alunos não foi bom. De novo, considero que a razão principal disto é que as palavras que faltam sofreram contrações, reduções, junções e assimilações por causa da sua posição na cadeia sonora, o que dificulta a sua compreensão. Esta atividade, propositadamente, enfoca o uso das habilidades *bottom up* pelo reconhecimento dos sons não enfatizados. Porém, obviamente, o uso da gramática, da lógica lingüística e do conhecimento de mensagens podem ajudar o candidato a completar a mensagem também.

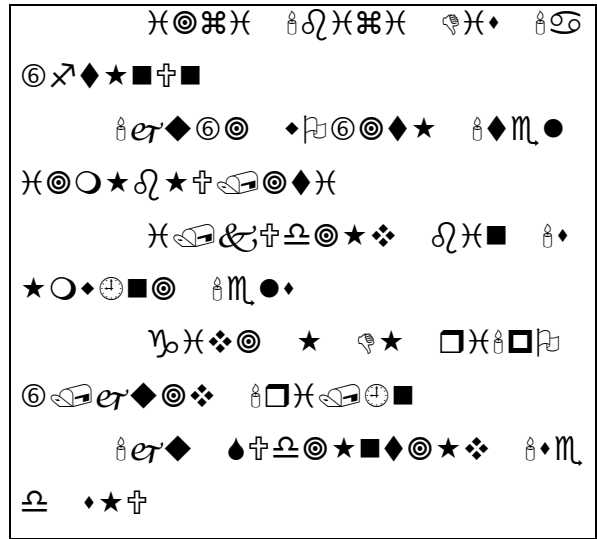
Parte D

- 1) Is he busy this afternoon?
- 2) You ought to tell him about it.
- 3) It could've been someone else.

- 4) Give her the report you've written.
- 5) You shouldn't have said so.

(ROGERSON; GILBERT, 1990, p. 44)

Transcrição D



Tarefa (D) do teste de listening

Dictation.

Listen to the recorded sentences. Write them down as you listen.

There are five sentences.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

(ROGERSON; GILBERT, 1990, p. 44)

A tarefa D é um ditado de cinco sentenças curtas. Vêm-se reduções de linguagem do tipo: *he* – /i/ *him* – /im/, *it could have been* – / ʰʌv̩ &#226; bɪn /, *her* – /ɜ:/, *shouldn't have* – /ʃʊld̩n̩ t̩ hæv̩ /, *written* – /rɪt̩n̩ /, *report* – /rɪpɔ:t /, *ought to* – /ɔ:t̩ tu: / que envolve a junção de duas palavras por causa da repetição do mesmo som no final da primeira palavra e no início da segunda. As construções gramaticais nas frases 2, 3 e



Tarefa (E) do teste de compreensão:

Listen to the following interview and decide if these statements are true or false.

Put a tick(✓) if you think the sentence is correct and a (X) if you think the sentence is wrong.

- 1) Richard's just left university.
- 2) He's got a job in a design company.

He's going to study design for a year.

He never wants to get married.

He wants a place of his own.

He plans to move in the near future.

(POWELL; MCHUGH, 1991, p.76)

Na tarefa (E) do teste, os alunos precisavam identificar se as sentenças de 1 a 6 eram falsas ou verdadeiras. Esta atividade foi escolhida porque o texto contém as funções da linguagem de fazer planos para o futuro, as quais são riquíssimas em contrações que poderiam ser problemáticas para o ouvinte sem conhecimento e preparo de tais características na fala corrente. Observa-se que o ‘eu’ em inglês *I* é pronunciado como /ai/ na posição de ênfase mas como /ɪ/ na posição átona. As contrações e reduções incluem: *you’ve*, *haven’t you*, *I’ve*, *I’d*, *I’ll* e duas formas de *I’m going to*: /ɪr̥d̥iːm ɡoɪŋ tə/ e /ɪm ɡoɪŋ tə/. As assimilações e elisões observadas incluem vários exemplos da parada glotal de novo: *about university* – /əbaʊt ɪnɪˈvɜːsɪti/, *get* – /ɡet/, *part-time* – /pɑːtˈtaɪm/, *yet* – /jet/, *my own* – /maɪ əʊn/, *so* *I* – /səʊ aɪ/. Vêem-se alguns exemplos interessantes de elisões como: a elisão do /k/ do verbo *like* /laɪk/ e do /d/ no fim da palavra *what* /wɒt/. Observam-se, como sempre, as junções de vogais e consoantes adjacentes como: *well I*, *what about...* e *Mum and Dad and*.

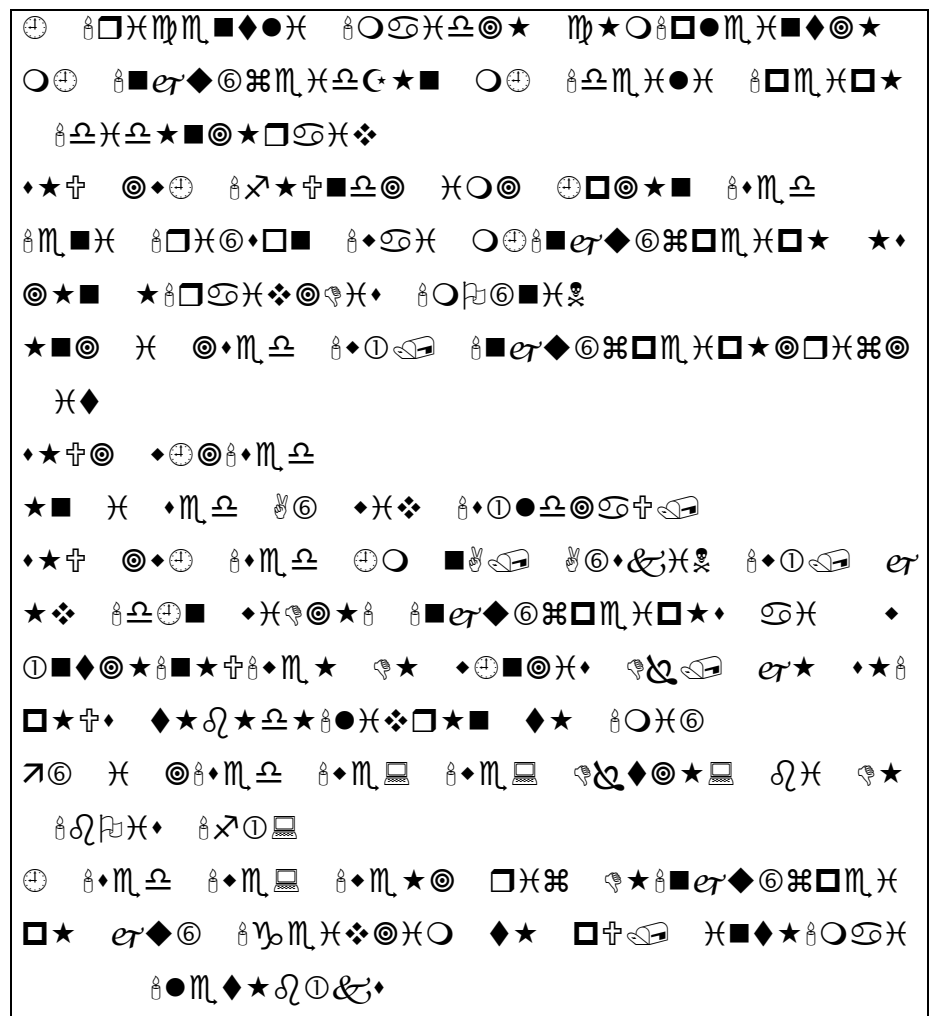
O desempenho dos alunos foi melhor nesta tarefa já que o nível do material é pré-intermediário e se trata de reconhecimento visual de frases faladas, porém muitos dos erros cometidos talvez tiveram sua origem no não reconhecimento das estruturas verbais contractas e da linguagem reduzida aqui descritas.

Parte F

I recently made a complaint to my newsagent, my daily paper didn’t arrive so I phoned him up and said, “Any reason why my newspaper hasn’t arrived this morning?” And he said, “What newspaper is it?” So I said, and he said, “Ah, we’ve sold out”. So I said, “I’m not asking what you’ve done with the newspapers, I want to know where the one is you’re supposed to be delivering to me”. “Er”, he said, “Oh well, well, that’ll be the boys fault.” I said, “Well, where is the newspaper you gave him to put into my letterbox?”

“I don’t know,” he said. So I said, “Well I’ll come down there and find out.” So I walked down to the newsagent’s and my newspaper, there was about five on the shelf. So I asked the girl in the shop why I hadn’t been.. had a newspaper delivered and she said , “I don’t really know.” So I said, “Well I phoned up and he said you hadn’t got any.” So I said, “Would you mind asking him to come out here please?” So the gentleman came out and I said, “Can you tell me why I haven’t had a newspaper?” He said, “Are you the lady that rang up?” So I said, “Yes.” He said, “I don’t really know.” So I said, “But **you are** running the shop?” “Well, yes,” he said, and I said, “And **you are** charging **me** to deliver **me** a newspaper?” So he said, “Well, yes.” So I said, “Well, I’ll go home and **you** can bring it.” And I walked of the shop. About twenty minutes later a newspaper came in my letterbox, and that’s service. (MORRIS; STANTON, 1993, p.96)

Transcrição da Parte F



An old lady is describing a difficult experience.

What was the problem? _____

Did the old lady phone the newsagent or go to the shop or both)? _____

Who did the newsagent blame? _____

Who did the old lady think was responsible? _____

How was the problem solved? _____

A parte F foi retirada de um livro didático que prepara o aluno para a obtenção do *First Certificate* (uma prova das habilidades da aprendizagem da Universidade de Cambridge) que é indicado para o nível intermediário-adiantado. A tarefa exige uma compreensão geral do texto e faz perguntas sobre aspectos específicos, ou seja, testa as habilidades de *skimming* e *scanning*. O texto da velha senhora apresenta reduções interessantes de um dialeto típico do este de Londres, por exemplo, na maioria dos casos, o ‘h’ está faltando nas palavras que, normalmente, começam com essa consoante, isto é: *he* tornou-se – /i/ e *him* – /im/, que implica também a junção dessas com os fins ou começos de sílabas adjacentes. As frases *so I said*/então eu falei – /♦★†⊙♦⊕⊗♯♭/ e *so he said*/então ele falou – /♦★†⊙♦†⊗♯♭/ são repetidas inúmeras vezes e poderiam confundir o ouvinte por causa do /w/ intruso, e a tendência forte de assimilação e junção do falante. Essa tendência manifesta-se durante o discurso todo da mulher, por exemplo: /&★■⊙ er★ ◆♭⊗ ○† ♦⊗†⊙ er⊕ ♭⊗❖★■ ♯♭♭★ ♯■er◆⊙♯□ ♭†□★/. Vê-se a redução das vogais, a elisão do som /h/ na frente dos pronomes e a junção conseqüente das outras palavras. A maioria dos alunos reclamaram sobre a sotaque da mulher que se manifesta nessas características. A forte presença da parada glotal, ao invés da articulação do /t/ nos fins das sílabas, também é uma característica marcante do dialeto do falante, que poderia confundir o ouvinte.

Na parte (4) da tarefa, o aluno precisa inferir quem a velhinha acha responsável pela não entrega de seu jornal, que não é falado explicitamente. No roteiro do monólogo da velhinha, a ênfase da sua entonação foi marcada em negrito nas duas perguntas que ela faz ao gerente da loja. Vê-se uma ênfase especial dos pronomes *you* e *me* e do verbo auxiliar *are* (as palavras enfatizadas foram imprimidas em negrito no roteiro), os quais quebram as regras dos padrões básicos da ênfase para mostrar que ela considera o **gerente** (*you*) culpado e não o **menino** que entrega o jornal. Então, para fazer a inferência correta, o aluno precisa apreciar os usos mais sutis da entonação.

Em cada gravação, vêem-se exemplos típicos da fala em cadeia como assimilações, reduções, contrações, elisões e junção, além dos problemas que poderiam ser causados pelo ritmo da língua (sílabas fortes/sílabas fracas) no padrão básico da ênfase e pelos usos especiais da entonação como o da proeminência ou da verificação. A análise lingüística desses traços não foi aprofundada muito aqui, porque este estudo investiga as dificuldades da compreensão e uma tentativa de facilitar a compreensão de um grupo de brasileiros adultos por um treinamento. Aqui, tentou-se oferecer uma visão superficial das dificuldades no teste da compreensão enfrentadas pelo ouvinte. No próximo item, encontra-se uma descrição da maneira como se tentou abordar esses aspectos típicos e essenciais da fala corrente.

3.4 UMA DESCRIÇÃO DOS CURSOS

O curso de compreensão e pronúncia cursado pelo grupo experimental e das habilidades integradas cursado pelo grupo de controle (resumidos nos Quadros 6 e 7 no APÊNDICE F) foram semelhantes em termos de conteúdo temático e lingüístico. Com os dois grupos, foram utilizados capítulos dos livros didáticos *Compact Lower Intermediate*, de Debra Powell e Madeline Mc Hugh (1991), *Headway Pre-intermediate*, de John e Liz Soares (1992), *Nelson's First Certificate*, de Susan Morris e Alan Stanton (1993), *Connect*, de Jane Revell (1990); além do livro *Speaking Clearly*, de Judy Gilbert and Pamela Rogerson (1990) e *Headway Upper Intermediate Pronunciation*, de Bill Bowler e Sarah Cunningham (1991) com o grupo experimental. Os temas estudados foram: i) informações pessoais com enfoque na cultura e na linguagem de nacionalidades diferentes (incluindo um filme curto sobre a língua gaélica e o seu estudo no País de Gales); ii) comida, restaurantes e a cultura gastronômica (incluindo um filme sobre comida e restaurantes na Inglaterra); iii) narrativas, com enfoque especial em histórias estranhas ou não usuais (incluindo um filme sobre um casamento); iv) residência no Brasil e no exterior; v) viajar de trem e de avião; vi) segurança pessoal e de turistas; vii) entretenimento e planos para o futuro. Os filmes curtos utilizados são da série *Voices*, de Leo Jones (1991), que apresenta sete documentários curtos sobre vários aspectos típicos da cultura inglesa. Também foram estudadas músicas, por motivos lingüísticos, temáticos ou prosódicos.

Todos os temas foram abordados com o apoio de fitas orais dos livros didáticos mencionados acima que apresentam monólogos e diálogos, introduzindo e desenvolvendo os temas dos cursos, suplementados, às vezes, com a apresentação dos documentários aqui mencionados. As fitas didáticas e os filmes foram especialmente importantes para o objeto da

pesquisa, sendo escolhidos por serem interessantes, adequados para os temas em discussão e autênticos, pois apresentam discurso com qualidade de voz e conteúdo lingüístico típicos. Este material foi apresentado aos dois grupos.

Os tempos de verbos estudados, adequados aos temas foram – o presente, o passado, o *Present Perfect* e o futuro, além das funções lingüísticas pertinentes aos temas, por exemplo, entrevistando um colega sobre informações pessoais, pedindo comida num restaurante e fazendo uma reclamação sobre a comida, contando casos pessoais e estranhos. Outro cuidado tomado com o conteúdo dos cursos da pesquisa e do controle foi de cobrir todos os temas e aspectos lingüísticos e lexicais que apareceram no teste da compreensão, para eliminar as dificuldades causadas pelo fato de não se saber a linguagem temática e estrutural. Então, quando os alunos dos dois grupos fizeram o teste da compreensão no final do curso, eles tinham sido expostos às situações culturais e à linguagem de seu conteúdo. Assim, tentou-se tirar dificuldades lexicais, gramaticais e culturais que poderiam afetar o desempenho dos participantes no teste, para melhor avaliar o efeito do ensino sobre a prosódia e os aspectos do discurso em cadeia, que foi a diferença principal no ensino dos dois cursos. Para uma melhor visualização dos cursos incluindo as habilidades e estratégias praticadas, os seus programas respectivos encontram-se detalhados de uma maneira resumida no APÊNDICE F nos Quadros 6 e 7. O Quadro 6 apresenta o curso de compreensão e pronúncia desenvolvido pelo grupo experimental, e o Quadro 7 apresenta o curso das habilidades integradas trabalhada com o grupo de controle. As atividades que se diferenciam nos dois grupos que foram impressas em negrito, enquanto as atividades iguais foram impressas normalmente.

3.4.1 Alguns exemplos de aulas

A diferença pedagógica principal entre os dois cursos foi uma questão de ênfase e não de tema ou conteúdo lingüístico. Nas duas turmas, foi implementada uma abordagem comunicativa, priorizando atividades interativas, enraizadas em linguagem e situações comunicativas. A abordagem comunicativa trabalha com a hipótese de que o aprendiz precisa, em primeiro lugar, ficar consciente sobre uma função-alvo do ensino (na fase da apresentação da aula), para depois praticá-la em situações comunicativas adequadas (na fase da prática) e, finalmente, se colocar numa posição para produzir a função numa outra situação interativa (na fase da produção). Aqui, fala-se da função-alvo da aula, isto é o objetivo do ensino, que pode ser funcional, gramatical, lexical ou até socioafetivo, além de outros. Então, a maioria das aulas teve este tipo de estrutura. Também, a pesquisadora/professora quase sempre falou em inglês com os participantes dos dois grupos.

Na primeira aula, ambos os grupos trabalharam em pares fazendo e respondendo às perguntas sobre informações pessoais e outros temas que tinham sido escolhidos pela turma (política, comida, escola, ambições, passatempos preferidos, etc.). Cada aluno carregava um papel consigo, o parceiro colocava suas perguntas oralmente e anotava as respostas do parceiro no papel dele. Cada vez que os participantes mudavam de parceiro levavam o papel que continha informações sobre a sua pessoa. O novo parceiro lia o que tinha sido escrito e, depois, anotava informações derivadas das suas novas perguntas. No fim da aula, todo mundo tinha uma biografia sobre a sua pessoa escrita por seus vários parceiros. A única diferença na primeira aula dos dois grupos foi que o grupo experimental praticou a pronúncia das perguntas e observou as assimilações típicas na formação de perguntas comuns.

Na aula seguinte, quinze erros gramaticais cometidos pelos participantes do grupo do controle (das habilidades integradas) foram selecionadas para a turma corrigir. Depois, a turma dividiu-se em pares. Um texto biográfico sobre o ator Paul Newman foi dividido em partes A e B, e cada membro de um par leu uma metade diferente do texto e explicou o conteúdo da parte dele para seu parceiro. Depois, discutiu-se sobre a estrutura do texto e sobre conectivos utilizados na sua organização. No final, os alunos escreveram uma biografia sobre um colega ou sobre uma pessoa famosa. Então, os objetivos da aula foram a correção dos erros gramaticais da aula anterior, a leitura de um texto, a transmissão das suas informações principais para o parceiro, o estudo da estrutura de uma biografia e o seu escrever.

No grupo experimental, os participantes receberam seus textos de volta já corrigidos, porque o objetivo da aula não era trabalhar a gramática com este grupo. Os participantes também escreveram um texto sobre um colega, depois de conversar sobre conectivos úteis para organizar o texto como: *and, but, so however, then, thereafter*, etc. Porém o objetivo principal da aula foi ler um texto em voz alta com clareza, e depois anotar as informações dos textos apresentados pelos colegas numa tabela fornecida pela pesquisadora. Como demonstração de “leitura de um texto em voz alta com clareza”, a pesquisadora apresentou a sua biografia duas vezes, uma vez sem a acentuação e as pausas adequadas para dividir os propósitos do texto. Na segunda vez, o texto foi lido com esses aspectos importantes para a compreensão do ouvinte. Os alunos perceberam a importância da ênfase e das pausas para a efetiva transmissão das informações. Em seguida, os alunos sublinharam as sílabas fortes e as pausas com traços (/) nos seus textos, como por exemplo: *My name is Anderson./ I was born / and live in Bahia*. Gravamos os textos lidos em voz alta e, enquanto fazíamos as gravações, os outros alunos escutavam e preenchiam tabelas com detalhes sobre cada pessoa (nome, idade,

ambições, curso, profissão). Exemplos da segunda aula encontram-se no APÊNDICE G – Aula 2).

Na aula seguinte com o grupo da pesquisa, os erros de gramática, pronúncia, ênfase e entonação foram corrigidos, sendo introduzido o assunto do padrão básico da ênfase. Como já foi descrito, pelo padrão básico da ênfase, as sílabas fortes de qualquer frase caem nas palavras lexicais (os substantivos, os adjetivos, os advérbios e os verbos principais) e não nas palavras funcionais (artigos, preposições, pronomes, verbos auxiliares e modais). Utilizamos a unidade 6 (*Basic Sentence Stress* /O padrão básico da ênfase da sentença – vide o material do curso, APÊNDICE G – Aula 3) do livro já mencionado de J. Gilbert e P. Rogerson (1990). As atividades do capítulo proporcionaram aos alunos a possibilidade de reconhecerem e produzirem palavras/sílabas fortes em várias frases e situações. Inicialmente, os alunos escutaram a parte A, que apresenta sentenças marcadas para ilustrar a acentuação: por exemplo, encontram-se, entre outros:

(2) *The professor is famous*

(6) *He's planning to retire.*

(GILBERT; ROGERSON, 1990, p. 29).

Na parte B, são apresentadas seis sentenças aos alunos que precisam identificar as sílabas fortes e sublinhá-las no texto. A parte C apresenta mensagens do telex (mensagens reduzidas às palavras-chave) para os alunos expandirem em sentenças completas. Esta parte tenta demonstrar que as palavras de conteúdo, que são utilizadas para formular uma telemensagem, são também as palavras acentuadas, enquanto as palavras funcionais são geralmente átonas. Na parte D, os alunos tiveram que anotar as palavras importantes, isto é, acentuadas, de quatro telemensagens. Depois desta aula, percebi que nem todos os alunos do grupo experimental tinham percebido o significado da ênfase das sílabas, e voltei a tratar da construção de sílabas e da ênfase em palavras individuais para, depois, novamente tratar da ênfase de frases e do ritmo do discurso.

3.4.2 O roteiro de Gilbert e Rogerson (1990)

A abordagem tradicional da compreensão leva o aluno a fazer predições sobre o desenvolvimento do texto, antes e durante o escutar de uma gravação. Porém é uma tarefa complicada, porque se trata de uma língua e uma cultura estrangeiras e, na minha experiência, os alunos têm muitas dificuldades em construir uma interpretação coerente. Por essa razão, no

tratamento das habilidades de compreensão com o grupo da pesquisa, além de treinar os alunos a inferir sentido e a acessar os *schemata* (treinamento nas chamadas habilidades *top-down*), a atenção foi chamada para a prosódia, a acentuação das palavras e outros aspectos típicos da fala em cadeia, já mencionados, que, acredita-se, dificultam a compreensão. Então, com o grupo experimental, a proposta foi desenvolver as habilidades *top-down* e *bottom-up* de compreensão. Como já foi dito, uma ferramenta importante no trabalho de desenvolver as habilidades *bottom-up* foi o uso das atividades de pronúncia conforme a implementação do roteiro no livro didático *Speaking Clearly/Falando Claramente* de Gilbert e Rogerson (1990).

Este roteiro propõe-se a treinar o aprendiz na área da pronúncia, como forma de melhorar a compreensão. A proposta a seguir, que formou a minha base pedagógica, desenvolve-se através do treino em quatro etapas: 1) a exposição ao ritmo no nível da palavra, que enfoca o número de sílabas e a acentuação da palavra (duração das sílabas e redução ao *schwa*); 2) a exposição aos agrupamentos de pensamentos, que se centra no treino da percepção de agrupamento de palavras; 3) a exposição à ênfase padrão, com enfoque nas palavras-chave e, finalmente, 4) a exposição aos sons e fonemas da língua, que é a abordagem tradicional (a repetição e discriminação de pares mínimos) do ensino da pronúncia, combinada com dicas gramaticais (GILBERT, 1995).

Gilbert (1995) também coloca três regras do discurso para ajudar o aluno a perceber o padrão básico da ênfase: 1) palavras de conteúdo são normalmente enfatizadas, enquanto as palavras estruturais são não enfatizadas; 2) no início de uma conversa, a última palavra de conteúdo da primeira sentença tem o enfoque de sentido, normalmente; 3) depois da primeira frase, qualquer palavra pode ter proeminência dependendo das intenções do falante. A regra 1 envolve atividades trabalhando a ênfase e a não-ênfase, que já foram mencionadas; a regra 2 também é fácil de praticar com a fita que acompanha qualquer curso. Para treinar a última regra, Gilbert sugere que os alunos trabalhem em pares e pratiquem colocando ênfase especial em sílabas diferentes da frase. Por exemplo, a frase dado como exemplo por Underhill (1994, p.69) do padrão básico da ênfase “She’s hoping to get a train to the station” é ideal para a atividade. Os alunos colocam ênfase especial em palavras diferentes da sentença para ver se o parceiro percebe as mudanças do sentido causadas pela nova proeminência das frases.

A ênfase do ensino centrou-se nos primeiros três estágios do roteiro e incorporava as três regras aqui mencionadas. O primeiro estágio se concentrou na área da acentuação e da tonicidade. Foi chamada atenção para os aspectos da acentuação e da tonicidade no nível da palavra e da frase, dando ao aluno a oportunidade de praticar e reconhecer estes aspectos, na esperança de que ele se tornasse capaz de reconhecer as palavras-chave em um texto oral. Nos

segundo e terceiro estágios do curso da pesquisa, os alunos foram expostos às idéias de agrupamento de palavras e a sua ênfase. Os alunos observaram as características de entonação de agrupamento de palavras e praticaram a sua pronúncia. Eles foram incentivados a reconhecer tais agrupamentos, demarcados por curtas pausas e contrastes de ênfase, e encorajados a se concentrar nas palavras-chave, para depois tentar ligar as partes a um todo. Do livro de Gilbert e Rogerson (1990), foram utilizadas duas unidades sobre “Sentence Focus”/Enfoque da sentença e “Thought Groups”/Agrupamento de pensamentos, para se observar como partes irrelevantes e redundantes do discurso são faladas num tom mais baixo, enquanto informações novas são faladas com mais força e numa entonação crescente. Foram feitas atividades com os roteiros das atividades de compreensão e com músicas, marcando as palavras proeminentes e, também, seqüências e frases redundantes. Além disso, os alunos praticaram a pronúncia de frases semelhantes (APÊNDICE G – Aula 29) com uma ênfase diferente, dependendo das circunstâncias e dos efeitos desejados. Esperava-se facilitar, dessa forma, o seu poder de reconhecer a ênfase dada a um extrato de discurso. A aprendizagem de tais agrupamentos e frases lexicais, ao invés de palavras soltas, também foi estimulada na sala de aula.

Além do já mencionado, dedicou-se pouco tempo na sala de aula à entonação por se considerar esta uma área muito complexa e controvertida. Entretanto foi discutida a entonação que transmite a atitude e os sentimentos do falante, e que parece bastante universal. Também foram observados e praticados não apenas a entonação crescente que acompanha uma pergunta que exige uma resposta afirmativa ou negativa: “*Are you John?*”/ Você é John? como também o costume de elevar a acentuação nas sílabas das palavras específicas para confirmar e conferir informações – “*You want the blue hat?*”/ Você quer o chapéu azul?. Assim, foi praticado o tipo da entonação que a velhinha utilizou para reclamar com o gerente da loja de livraria que entregava o seu jornal, na última parte do teste da compreensão.

O quarto estágio do roteiro não foi implementado, isto é, não foram praticados pares mínimos, já que o objetivo deste estudo é o efeito de praticar os elementos supra-segmentais e não os elementos segmentais. Porém, quando os alunos erravam a pronúncia, por exemplo, quando usavam o /i/ ao invés de /i:/, foram então corrigidos. Outros tipos de erros de pronúncia que interferiam na inteligibilidade também foram corrigidos, como, por exemplo, quando os alunos inseriam um curto /i/ depois das consoantes ou entre agrupamentos de consoantes. Além dessas, dicas gramaticais fornecidas por pequenas diferenças em pronúncia foram salientadas como, por exemplo, a diferença entre: *I like it*/eu gosto disso –

/əʔ ●əʔ&⊙ ʔ◆ʔ e I liked it/eu gostava/gostei disso –
 ʔəʔ ●əʔ& ◆ʔ◆ʔ

O grupo experimental aproveitou as atividades da pronúncia produzidas por Gilbert e Rogerson (1990), porém as atividades da compreensão oferecidas pelas autoras, além de ser poucas, são extremamente difíceis. Conseqüentemente, foi preferido procurar materiais de outras fontes para tentar observar os traços e os processos praticados nas atividades da pronúncia e de praticar as micro-habilidades e estratégias adequadas para praticá-los oralmente. Os dois grupos escutaram as mesmas atividades de compreensão, porém geralmente, preferi elaborar as tarefas que acompanharam as atividades da compreensão do grupo experimental e utilizei as tarefas produzidas comercialmente para o grupo do controle. As tarefas sobre os filmes para os dois grupos foram produzidas por mim. Exemplos dessas encontram-se nos APÊNDICE H e são descritas com mais profundidade na seção sobre a compreensão deste capítulo (3.4.4).

3.4.3 Junções, Reduções e Contrações

Em inúmeras ocasiões com o grupo experimental, a atenção foi chamada para os aspectos da fala corrente em inglês, que se afastam da grafia da língua²⁴. Por exemplo, quando uma palavra termina numa consoante e é seguida por uma vogal, o som final, muitas vezes, é transferido para o início da próxima palavra, no processo chamado de juntura: *Can I help you?* /Posso ajudá-lo(a)? – /&★■⊙⊕⊗⊘⊙⊙ er★/, ou *Turn it off!*/Desligue! – /◆ʔ⊕⊙⊙ ni ⊙t①xʔ/. Este processo foi observado e praticado em momentos propícios ao longo do curso. Por exemplo, a aluna CM do grupo experimental se referiu ao texto da gravação e perguntou – o que é *min*? Quando voltamos ao texto, descobrimos que o falante disse “I’m in here” – /⊕⊙⊙ ʔ■⊙ ʔ★/.

A dificuldade em compreensão tinha surgido da junção das três palavras e da elisão do /h/ de *here*, que é muito comum entre os dialetos regionais do sul da Inglaterra. Os alunos marcaram as junções em letras de músicas e observaram este processo regularmente, quando dúvidas e confusões surgiram na sala de aula. Também estudaram a unidade 8 do livro *Speaking Clearly: “Linking”/Junção* que estuda o processo quando uma sílaba que termina numa consoante é seguida por uma sílaba que começa com uma vogal e também entre sílabas que terminam e começam em vogais que causam a inclusão das semivogais /j/ ou /w/,

²⁴ Muitos dos exemplos utilizados sobre os processos envolvendo junções, reduções e contrações nas próximas páginas foram tiradas das unidades 7 e 8 do livro didático de Gilbert e Rogerson (1990).

Os participantes variam do *addressee* (o recipiente formal do discurso), do juiz, do auditor, do ouvinte acidental. McGregor (1986 apud ROST, 1992) sugere que o papel do ouvinte limita o tipo de inferências que ele pode tirar, isto é, o papel afeta o seu comportamento e a sua eventual interpretação. Se ele é o professor, analista, amigo ou pai, sua postura e interpretação serão diferentes. O seu papel afeta a maneira como ele escuta. Durante os cursos, não se pedia ao ouvinte que se imaginasse em papéis diferentes, ao invés disso, foram dadas informações gerais da situação: detalhes sobre os falantes e as suas intenções, sobre o lugar e o tópico sob discussão. Assim, as percepções do ouvinte foram esclarecidas sobre a situação específica da escuta e, então, uma estrutura referencial podia ser construída.

Durante o ato de escutar, o ouvinte recorre aos *schemata* que fornecem informações sobre situações e diálogos típicos que possibilitam ao ouvinte preencher partes do texto que não foram entendidas ou verificar segmentos que não combinaram com as suas expectativas sobre o propósito básico que está sendo construído. Assim, para cada atividade da compreensão nos dois cursos, os alunos foram instruídos a predizer as estruturas e os propósitos típicos indicados pelo contexto e pela tarefa. Também, enquanto o discurso se desenvolvia, os alunos foram motivados a fazer previsões lógicas, a partir do desenvolvimento da situação, e a construir a sua interpretação das qualidades das palavras e frases que eles entendiam. A partir das dicas disponibilizadas pela tarefa em termos de conteúdo semântico e linguagem estrutural e de outras informações como o gráfico e o título, os alunos foram treinados a predizer os textos orais. Normalmente, a tarefa dada ao aluno age como um guia, indicando uma estrutura interpretativa plausível.

Enfocam-se, agora, as atividades dos filmes que foram elaboradas pela pesquisadora para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos alunos. O APÊNDICE H demonstra a atividade para o filme *Enjoy your meal/Bom Appetite*. Estratégias diferentes foram praticadas para completar cada tarefa pelo grupo experimental. Cada parte teve uma fase de introdução e predição em que os alunos assistiram ao filme sem som e comentaram sobre o que estava acontecendo, tentando adivinhar a linguagem que estava sendo usada. Dessa forma, os alunos aproveitariam o máximo de seus *schemata* e do seu conhecimento anterior. A primeira atividade exigiu dos alunos anotar as palavras-chave, isto é, os tipos de comida de que os ingleses gostam. Na segunda parte, os alunos tiveram que inserir palavras-chave num texto com espaços. Nesta parte, os alunos foram incentivados a adivinhar as palavras que faltavam, inferindo-as da sílaba forte anunciada pelo falante e do ambiente lingüístico. Na terceira parte, os alunos marcaram as pausas no discurso: o objetivo foi treinar a capacidade de observar como o discurso se divide em frases e partes menores. Na

quarta parte, os alunos anotaram frases curtas que entenderam de um extrato de discurso do filme; e, na quinta parte, os alunos anotaram os tipos de comida que os ingleses costumam comer em casa. Assistindo ao mesmo filme, o grupo do controle fez as atividades de predição e, também, *note-taking* sobre as falas de atores específicos do filme.

Considero as atividades do grupo experimental sobre o filme *Enjoy your meal* mais bem-sucedidas do que aquelas elaboradas sobre o filme *Language and National Identity/Linguagem e a Identidade Nacional* (APÊNDICE H), dadas aos grupos experimental e de controle. Para o segundo filme, atividades tradicionais de *skimming/scanning* e de *note-taking* sobre as falas dos participantes do filme foram preparadas. Na parte I, foram feitas três perguntas gerais sobre o filme para os alunos discutirem em grupos pequenos antes de assistirem ao filme. Depois, os alunos assistiram ao filme e anotaram frases que eles tinham entendido de cada falante. Antes de assistirem ao filme uma segunda vez, os alunos compararam suas anotações em grupos pequenos e, finalmente, completaram suas anotações no final da aula num grupo grande. Essas atividades não operaram como uma guia, porque não acompanharam o desenvolvimento das falas de cada ator. Contudo o objetivo foi desenvolver uma atitude mais relaxada nas tarefas de compreensão e incentivar os grupos a colaborar e construir interpretações em conjunto – os alunos mais adiantados ajudando os menos adiantados. A atividade de anotar as palavras e frases-chave das falas dos atores foi muito abrangente e difícil para a maioria dos alunos.

Nas primeiras páginas deste capítulo, foram descritas e justificadas as abordagens de ensino implementadas com o grupo experimental e o grupo de controle. Observe-se que, em termos de conteúdo temático e estrutural, não havia diferenças entre os dois grupos. O mesmo material didático foi aplicado e trabalhado com objetivos diferentes. Com o grupo de controle, o material foi utilizado a partir da Abordagem Comunicativa, valorizando a interação dos participantes. O léxico e a gramática-alvo foram introduzidos em atividades que praticavam as quatro habilidades – a leitura, a escrita, a fala e a compreensão. Estas quatro habilidades foram abordadas pela prática de estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas. O ensino da compreensão, que é o enfoque deste estudo, foi conduzido, principalmente, pelo treino das estratégias metacognitivas e das micro-habilidades *top-down*. Esse grupo foi ensinado a olhar os gráficos, o contexto e a linguagem da tarefa para poder formular previsões sobre o conteúdo da gravação, filme ou música, além de implementar estratégias específicas, dependendo da tarefa.

A abordagem implementada com o grupo experimental se diferencia em dois aspectos principais. Este grupo fez menos atividades interativas livres, típicas do estágio da produção

da Abordagem Comunicativa, e mais atividades que continham as características fonológicas da linguagem e praticando a sua pronúncia. Também se proporcionou tempo bastante para a observação e a produção oral dos aspectos da língua falada que Gilbert e Rogerson (1990) prevêem causar quebras de inteligibilidade na interação, como o ritmo de palavras e frases, a ênfase das palavras lexicais e a não-ênfase das palavras funcionais, e, ainda, processos típicos da fala sonora, em cadeia como assimilações, reduções e contrações. Além desses, foram observados e praticados o uso de pausas para dividir o discurso em blocos de sentido e a forte ênfase em certas palavras para destacar a sua importância para a formulação dos propósitos do discurso. Da mesma forma, foi observada a não-ênfase de palavras funcionais e de frases redundantes ou irrelevantes. Na próxima seção, será discutido o monitoramento da compreensão dos dois grupos.

3.5 O MONITORAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO

Neste estudo, a tentativa de verificar se o treinamento da pronúncia e uma consciência sobre os aspectos e processos de simplificação do discurso poderiam facilitar ao aprendiz compreender a língua-alvo mais efetivamente foram monitoradas, principalmente, pela comparação dos resultados dos grupos experimental e de controle no teste de compreensão descrito no item 3.3. Os resultados deste monitoramento não foram conclusivos, porque o número dos participantes foi pequeno e o seu desempenho dependia de muitos fatores e variáveis que não puderam ser controlados no desenvolvimento da pesquisa. Alunos são indivíduos, cada um com seu estilo diferente de aprendizagem, suas preferências pessoais e a sua vida cheia de traumas e dificuldades que, no fim de contas, afetam o seu desempenho. Por essas razões, além dos testes que verificaram o desempenho dos participantes, quantitativamente, foram utilizadas várias ferramentas para se obter mais informações sobre os participantes para complementar os dados qualitativamente. Além disso, comentários orais foram coletados no decorrer dos cursos, possibilitando uma compreensão melhor de cada indivíduo e de seu processo de aquisição. Os resultados dos dois grupos foram comparados quantitativamente, em gráficos de barra, como exige um estudo experimental. Além disso, dados qualitativos sobre a atitude e a motivação foram quantificados e apresentados para acrescentar a apreciação dos dados.

A coleta dos dados do grupo experimental, durante o curso, sofreu algumas deficiências metodológicas diretamente influenciadas por fatores como: as faltas, as desistências, as saídas mais cedo da aula por causa de outros compromissos, o que

impossibilitou uma coleta de dados mais eficiente. Os alunos do grupo experimental responderam a perguntas (listas de *post-listening* – APÊNDICE I) sobre as estratégias que utilizaram durante os *listenings*, nas aulas 2, 4, 14 e 30. Além disso, as atividades dos filmes (aulas 6, 11 e 15) foram acompanhadas com as mesmas perguntas metacognitivas pertinentes às listas e possibilitaram uma observação superficial das preferências de estilo de aprendizagem dos alunos. Na aula 31, os alunos do grupo experimental fizeram uma revisão das informações lingüísticas estudadas no decorrer do curso, incluindo tarefas sobre a ênfase e não-ênfase em palavras e frases, os padrões rítmicas e tônicas da língua inglesa, os grupos de pensamento, a junção, as contrações, as reduções, a intrusão e a proeminência. O objetivo dessa revisão foi para observar se os alunos tinham entendido os conceitos sublinhantes do curso e verificar o nível de seu aproveitamento (Aula 31 – 29/05/2003 – APÊNDICE J). Os alunos do grupo de controle responderam a perguntas apenas sobre o uso das estratégias *top-down* da compreensão e foram treinados a predizer e inferir o conteúdo de todos os *listenings*.

As listas de *post-listening* mencionadas serviram para observar algumas tendências, por exemplo, DaC do grupo experimental achou a estratégia de tentar perceber as pausas e dividir o discurso em blocos de sentido a mais importante. Todos os participantes acharam úteis as estratégias de contextualização e predição. Durante o curso, através desses comentários orais e escritos, foi observado que, na maioria, os alunos, aos poucos, se deram conta da importância das palavras enfatizadas, das pausas e da necessidade de aprimorar a sua capacidade de reconhecê-las.

Foi considerado importante suplementar as informações derivadas do teste da compreensão, porque Ellis (1996) observa que, apesar do fato de que não existem provas de que diferenças individuais entre aprendizes afetem a ordem da aquisição de elementos lingüísticos, há vários estudos na literatura que falam da importância dessas diferenças em relação à velocidade e ao eventual sucesso da aprendizagem. Ellis (1996) explica que pesquisas que investigam níveis de proficiência, como esta pesquisa, em que se compara a proficiência alcançada antes e depois de um curso, tendem a ver diferenças individuais como fundamentais. Ellis (1996) define as variáveis que afetam a velocidade e o sucesso da aprendizagem da segunda língua como: idade, estratégias e estilo de aprendizagem, aptidão, motivação e personalidade.

Por essas razões, a discussão dos resultados nos próximos dois itens tenta levar em consideração um leque abrangente de informações coletadas durante o decorrer dos dois cursos. Um formulário investigando a aprendizagem e os fatores mencionados por Ellis foi aplicado nos dois grupos no final do curso para facilitar este processo. Reconheço que teria

sido interessante aplicar o formulário no início e no fim do estudo para detectar diferenças que poderiam ter ocorrido em relação às estratégias ou à motivação dos participantes no início e no fim dos cursos.

3.6 UMA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO

O objetivo deste estudo foi de tentar verificar se um treinamento na área da pronúncia e uma consciência maior sobre a simplificação do discurso do inglês poderia melhorar o desempenho de um grupo de adultos brasileiros mais do que um outro grupo que tinha feito o mesmo curso básico sem os elementos do treinamento. Quando se faz um estudo comparativo sobre aprendizagem, é importante tentar isolar as variáveis independentes da pesquisa, porque como já foi discutido, cada um de nós é diferente com experiências da vida diferentes, além de estilos e estratégias de aprendizagem diferentes que afetam nosso desempenho. Numa pesquisa experimental, é aconselhável utilizar a maior amostra de participantes possível para conseguir resultados e tendências representativos. Outro caminho é fazer um estudo qualitativo, descrevendo a aprendizagem de poucos indivíduos numa forma detalhada como em um diário ou jornal. Infelizmente, por falta de informações e experiência, isto não foi feito.

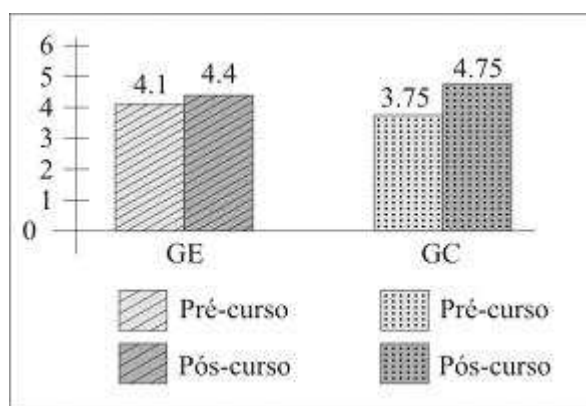
Fui aconselhada a fazer um trabalho comparativo, porém, devido às limitações financeiras e de tempo, poderia apenas dedicar-me a trabalhar com os dois grupos já descritos. Além do tamanho da amostra ter sido pequeno, outro problema do estudo foi o alto nível de desistências, especialmente do grupo de controle. Estes dois fatores significaram que os dados dos resultados tenderam a distorções e o trabalho de definir tendências gerais significantes ficou, ainda mais, dificultado.

Por esta razão, na apresentação dos dados, as médias de cada grupo são registradas e comparadas, porém os resultados de cada indivíduo também são exemplificados, porque, na apresentação das médias, desempenhos excelentes de participantes do grupo experimental foram apagados por desempenhos ruins de outros participantes. Num estudo de uma abrangência maior, um olhar mais personalizado não seria possível, e também, por causa do maior tamanho do estudo, resultados e tendências idiossincráticos provavelmente teriam uma incidência menor. Por minha experiência na sala de aula e pelo *feedback* dos alunos, continuo acreditando na utilidade do treinamento praticado neste estudo, porém reconheço que os resultados do estudo não comprovam a sua eficácia. Durante o decorrer da discussão, os

participantes são referidos por abreviações de seus nomes seguidas por (C) ou (E), para denotar se a pessoa estava no grupo de controle ou no grupo experimental.

No teste léxico-gramatical final, a competência do grupo experimental foi calculada em 4.4 numa escala de 1 – 6. Então, o grupo experimental conseguiu uma pequena melhora (0.3) acima da sua nota inicial do curso. No grupo de controle, a média da competência léxico-gramatical foi 4.75, então esse grupo registrou um progresso de 1 (Figura 7). Na *Cultura Inglesa*, o progresso considerado normal por um semestre é de 1 (1 nível), então o grupo de controle teve um progresso normal enquanto o grupo experimental foi menos do que o esperado. Como já foi dito, o grupo experimental registrou uma frequência pior do que a do grupo de controle e se esforçava menos em termos de fazer o seu dever de casa. Além disso, o grupo de controle aprofundou o estudo do curso básico (a gramática e o vocabulário) na sala de aula mais do que o grupo experimental e também trabalhou mais a escrita e a leitura.

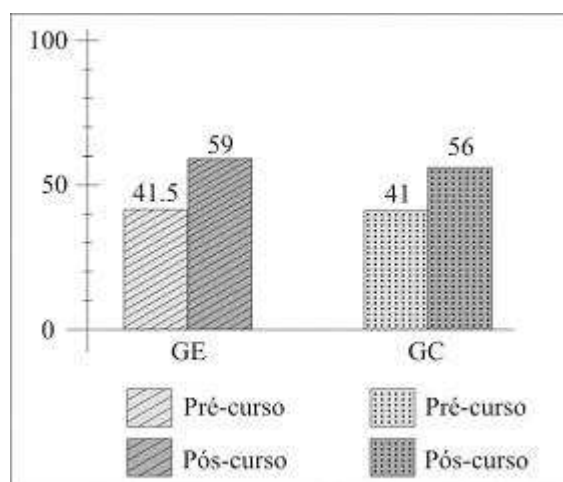
FIGURA 7:- MELHORA EM TERMOS DE COMPETÊNCIA LÉXICO-GRAMATICAL DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO CURSO



No teste da compreensão, a média do grupo experimental melhorou de 41,5% para 59%, enquanto o grupo de controle melhorou de 41% para 56% (Figura 8). Dos resultados, vê-se que o progresso dos dois grupos na área da compreensão foi grande, possivelmente por causa do alto nível de exposição ao material audiogravado nos dois cursos e pelo fato de que o inglês sempre foi utilizado na sala de aula, além do treino dos dois grupos nas habilidades inferenciais. Vê-se que o grupo de controle não teve uma melhora maior do que o grupo experimental como na área léxico-gramatical. Pode-se concluir que a melhora léxico-gramatical não se traduziu numa melhora da compreensão ou, possivelmente, que a

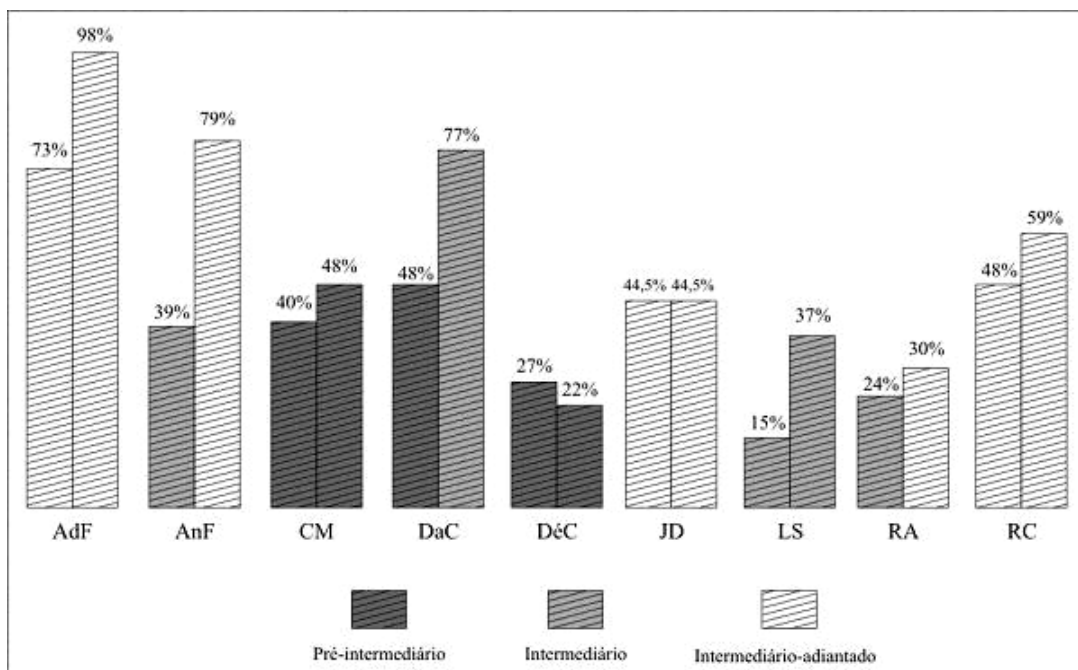
contribuição do treino do grupo experimental fez com que ele acompanhasse e superasse por uma pequena porcentagem, o desempenho do grupo de controle no teste da compreensão.

FIGURA 8:– RESULTADOS MÉDIOS PERCENTUAIS DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO TESTE DE COMPREENSÃO NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO



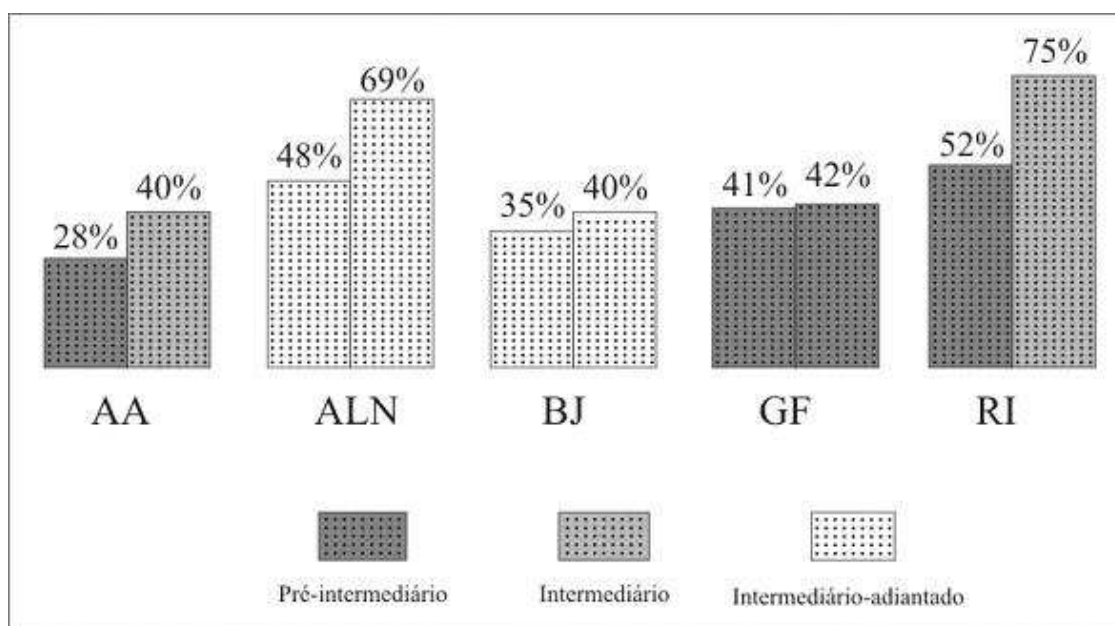
Olhando para os resultados apresentados individualmente do grupo experimental na Figura 9, observa-se que AdF(E) obteve quase 100% na prova final e uma melhora de 26% sobre o teste inicial; AnF(E) melhorou 40% e DaC(E), 29%. Estes três participantes tiveram a maior melhora percentual dos dois grupos. LS(E) também teve uma grande melhora de 22%. RC(E) e CM(E) melhoraram em 11% e 8%, respectivamente. Porém os desempenhos dos outros membros do grupo: RA(E) 6% e JD(E), que conseguiu o mesmo resultado inicial e final, abaixaram a média do grupo. DéC(E) teve uma pequena piora, porém seu número de faltas e atrasos (uma presença de 57%, conseqüentemente, insatisfatória) faz com que seus resultados não fossem considerados. Mesmo assim, vê-se que dois terços do grupo experimental teve um bom aproveitamento do curso. RA(E) e JD(E) tiveram uma presença baixa no curso, de 63% e 60% respectivamente, o que não ajudou o seu desempenho. Além disso, vê-se que RA(E) teve muita dificuldade na reprodução das atividades de pronúncia, sugerindo que ele não captava os seus objetivos, por exemplo, a ênfase da palavra-chave ou a não-ênfase de partes redundantes. Outra explicação talvez seja que esse tipo de treino não ajudou uma parte do grupo.

FIGURA 9:– RESULTADOS INDIVIDUAIS DO GRUPO EXPERIMENTAL NO TESTE DE COMPREENSÃO NO INÍCIO E NO FINAL DO CURSO



No grupo de controle, também foi observado um bom progresso no desempenho dos participantes. RI(C) foi o campeão deste grupo com uma melhora de 23%, ALN(C) obteve uma melhora de 21%, AA(C) melhorou 12% e BJ(C), 5%. GF(C) apresentou uma melhora de 1%, porém o grande número de suas faltas significa que seus resultados também não foram considerados na média do grupo (Figura 10). Vêm-se bons desempenhos nos dois grupos na área da compreensão, que poderiam ser explicados pela abordagem interativa utilizada na sala de aula, pelo alto nível de exposição de material audiovisual e pelo estudo dos temas culturais e léxicos e das estruturas gramaticais que aparecem no teste da compreensão. O valor do treino da pronúncia não foi estabelecido pela mediação dos grupos, porém observa-se que o grupo experimental obteve uma melhora percentual um pouco maior do que o grupo de controle, apesar de ter aprofundado menos os temas culturais, léxicos e as estruturas gramaticais.

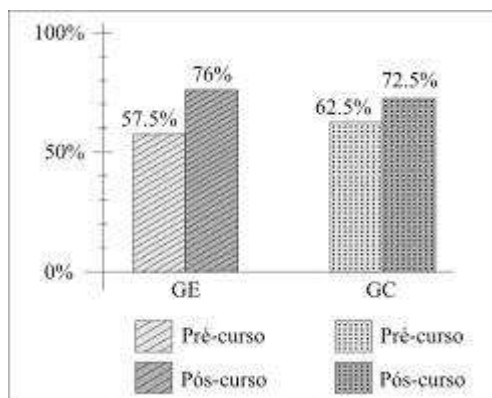
FIGURA 10:– RESULTADOS INDIVIDUAIS DO GRUPO DE CONTROLE NO TESTE DE COMPREENSÃO NO INÍCIO E NO FINAL DO CURSO



O desempenho dos alunos no teste de compreensão foi analisado mais detalhadamente para focar as habilidades e as estratégias utilizadas por cada aluno no seu processo de entender a língua falada. As estratégias *top-down* foram praticadas pelos dois grupos igualmente e, conseqüentemente, não serão aqui consideradas. O que segue é um enfoque na percepção dos aspectos enfatizados e não enfatizados do discurso.

A compreensão das palavras-chave foi monitorada pelo desempenho dos alunos nas partes B e E do teste, gravações e tarefas do nível pré-intermediário e adequadas para todos os níveis de proficiência dos participantes da pesquisa. Nas tarefas, o ouvinte precisava decidir se as frases eram verdadeiras ou falsas. O acerto nas tarefas dependia, principalmente, do reconhecimento das palavras-chave e um julgamento sobre a veracidade das frases de que faziam parte. A cada acerto de uma pergunta foi conferido um ponto, somando 10 pontos no total. No reconhecimento das palavras-chave, o grupo experimental melhorou de 57,5% a 76% (uma melhora de quase 20%), enquanto o grupo de controle teve uma melhora de 62,5% para 72,5% (uma melhora de 10%) – (Figura 11). Foi nessa área que se observou um desempenho significativamente melhor no grupo experimental do que no do controle, sugerindo talvez que o treino na pronúncia dos aspectos enfatizados e não enfatizados ajudou no reconhecimento das palavras-chave.

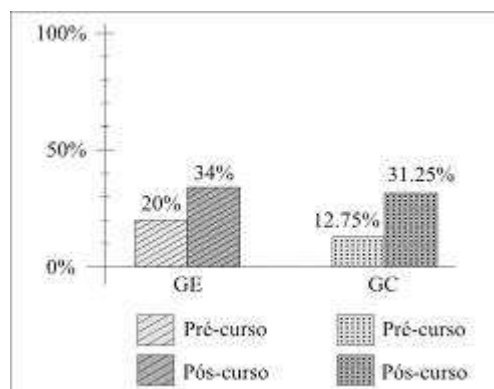
FIGURA 11:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DAS PALAVRAS-CHAVE NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO



É interessante lembrar que Michael Rost (1992) destaca a importância da acentuação e da sílaba tônica no ato de escutar, no capítulo 2 – “Auditory perception and linguistic processing”/Percepção oral e processamento lingüístico – do seu livro *Listening in Language Learning*. Ele critica a idéia de que o processamento da compreensão é linear e sugere que seja um processamento hierárquico, em que o ouvinte capta o sentido de qualquer enunciado pelo seu mapeamento numa árvore métrica. Assim, o ouvinte refere-se às sílabas acentuadas, que são mais estáveis em termos de som (GROSJEAN; GEE, 1987, apud ROST, 1992). As sílabas tônicas resistem aos processos de simplificação que afetam o discurso como um todo e tornam-se a âncora pela qual o ouvinte amarra a sua interpretação. Rost (1992) acrescenta que, se precisar, o ouvinte infere as sílabas átonas do ambiente lingüístico. Ainda no mesmo capítulo, Rost (1992) observa que uma estratégia pouco utilizada, e que poderia ser muito útil para o ouvinte, é a de captar as palavras acentuadas e, depois, preencher espaços na compreensão do texto com informações de seus *schemata*, seu conhecimento do mundo e da sintaxe. AnF (E), que teve uma melhora de 40% no teste de compreensão, observou na entrevista final que ele anotava as palavras-chave enquanto ouvia os *listenings* para poder construir a sua interpretação.

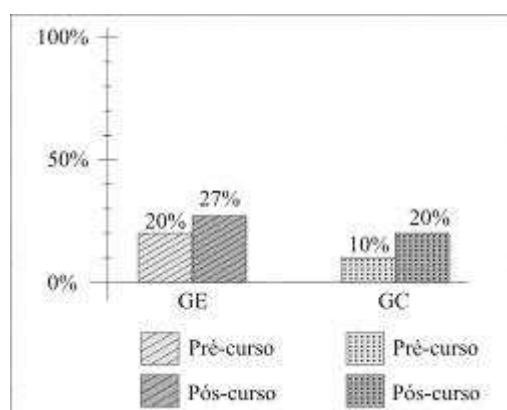
Para monitorar a compreensão dos aspectos não enfatizados, recorreu às partes C (uma atividade *cloze* envolvendo o preenchimento de frases comuns e palavras funcionais) e D (ditado de frases típicas incluindo processos comuns de simplificação). As reduções da parte C utilizadas para monitorar a compreensão dos aspectos não enfatizados são a preposição *at* nas frases *at home* e *at work*, em que o som final reduz-se a uma parada glotal, e, na parte D as palavras *he, him, it, been, her, written*, todas não enfatizadas e sofrendo reduções. A cada palavra acertada, foi conferido 1 ponto, até um total de 8 pontos. Nessa área, o grupo experimental obteve uma melhora de 20 para 34% (um progresso de 14%), enquanto o grupo de controle melhorou de 12.75 para 31.25% (um progresso de 18,5%) – (Figura 12).

FIGURA 12:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DAS REDUÇÕES NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO



A pontuação das contrações foi avaliada a partir do entendimento das formas contractas das palavras: *can't, have, have, not e have*, nas partes C e D, cada palavra valendo 1 ponto, com 5 pontos no total. Infelizmente, a variação do tipo das contrações foi muito limitada, mas ao menos apareceram em vários ambientes lexicais. Nessa área, o grupo experimental obteve uma melhora de 20 para 27%, enquanto o grupo de controle melhorou de 10 para 20% – (Figura 13). De novo, o grupo do controle demonstrou uma melhora maior do que o grupo experimental.

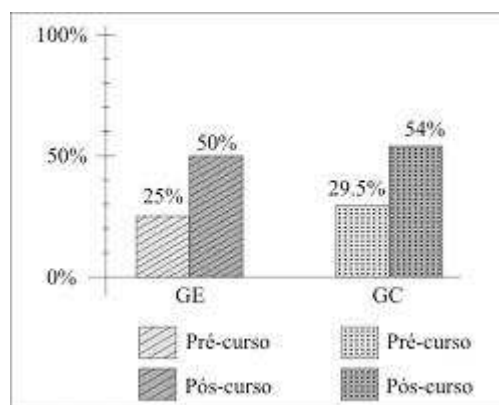
FIGURA 13:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DAS CONTRAÇÕES NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO



A percepção das junções foi derivada do acerto das frases *can you, is he, tell him, about it, someone else e give her*, as quais sofreram junções nas gravações. A percepção

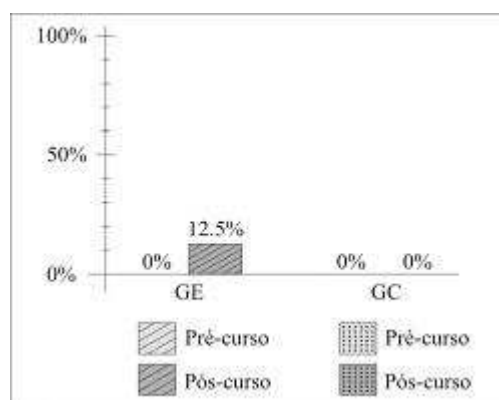
correta de cada uma valia um ponto, alcançando seis pontos no total. Nessa área, o grupo experimental obteve uma melhora de 25 para 50% (25%), enquanto o grupo de controle melhorou de 29,5% para 54% (24.5%), então os dois grupos tiveram um desempenho parecido (Figura 14).

FIGURA 14:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DAS JUNCTÕES NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO



A compreensão das intrusões foi avaliada pelas partes A (1) do teste, quando o início da resposta BA 607 sofria a inclusão do /j/ entre o /i/ e /ei/ do /bi/ e /e/; e D (2) – quando o /w/ estava intruso entre as vogais /ɪ@/ no início da palavra *ought* e o /u:/ no final da palavra *you*, valendo, cada, um ponto. Nessa área, o grupo experimental teve uma melhora de 12,5%, enquanto o grupo de controle não teve pontuação nem no início e nem no final dos curso (Figura 15).

FIGURA 15:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DAS INTRUSÕES NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO

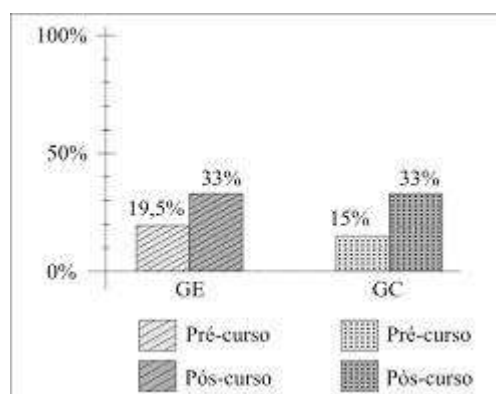


Em suma, em termos da percepção dos aspectos não enfatizados, o grupo experimental teve uma melhora de 19,5% para 33% (13,5%), enquanto o grupo do controle melhorou de

15% para 33% (18%) – (Figura 16). Contra minhas expectativas o grupo do controle teve uma melhora maior nessa área do que o grupo experimental. É possível supor que a simples participação no curso, e o uso das habilidades *top-down* e inferenciais, isto é, preencher as lacunas no texto e nas frases pelo uso do conhecimento colocacional, lingüístico e cultural, também ajudaram os participantes a fazer as atividades. Além disso, o resultado poderia ser explicado por um efeito negativo do treino dado ao grupo experimental em que as partes faladas mais baixas do discurso foram chamadas de redundantes, e, ao invés disso, ressaltada a importância dos aspectos enfatizados.

A primeira e a última parte do teste da compreensão ainda não foram analisadas. Elas são compostas por tarefas que exigem as habilidades gerais de *skimming*, *scanning* e *intensive listening*, típicas do ato de compreender no cotidiano; habilidades que foram treinadas com os dois grupos. As duas partes são do nível intermediário-adiantado e requerem o uso da quarta estratégia de Rost (1992), mencionada no Capítulo 2 deste estudo: a capacidade de aceitar a ambigüidade e construir uma representação fonética plausível, porque são gravações mais difíceis de entender por razões distintas. O discurso da parte A do teste sofre a interferência típica de um anúncio de um alto-falante, enquanto a parte F apresenta as reclamações de uma velhinha de Londres que tem a tendência de cortar o som /h/ dos pronomes, reduzindo as palavras funcionais e juntando-as, enunciando apenas a sílaba forte das palavras-chave claramente.

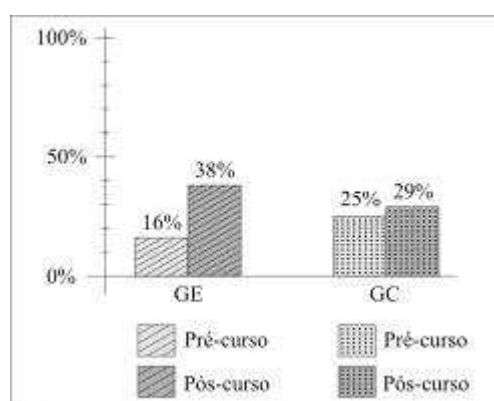
FIGURA 16:– PORCENTAGEM DE RECONHECIMENTO DOS ELEMENTOS NÃO ENFATIZADOS NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO



Somando a pontuação das partes A e F do teste da compreensão do grupo experimental (Quadro 11), vê-se que, no início do curso, a média da compreensão destas

partes foi de apenas 16%, porém, até o fim do curso, o grupo conseguiu mais do que dobrar seu desempenho original – 38%. A média inicial do grupo de controle foi de 25% e melhorou apenas 4% no teste final (Quadro 12). Na verdade, o grupo de controle piorou o seu desempenho na primeira parte, que quase anulou a sua melhora de 15% na última parte (Figura 17).

FIGURA 17:– PONTUAÇÃO CONVERTIDA EM PORCENTAGENS DAS PARTES A E F DO TESTE DE COMPREENSÃO NOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO INÍCIO E NO FINAL DO ESTUDO



Os dois grupos foram treinados nas estratégias gerais de compreensão. Então, sugiro que o treinamento ajudou os participantes do grupo experimental a implementar a quarta estratégia, isto é, enfrentar o discurso não claro e ambíguo, fixando-se nas palavras-chave e construindo uma representação fonética possível. O ouvinte inexperiente ou inseguro espera que o inglês seja falado claramente com formas perfeitas, o que não é a realidade. Assim, o ouvinte não preparado tende a desistir quando o discurso for muito rápido ou distorcido.

3.6.1 Outros fatores a serem considerados

O uso de estratégias *top-down* e *bottom-up* não pode ser comparado antes e depois do curso, porque, infelizmente, o formulário sobre a aprendizagem e o uso de estratégias (APÊNDICE K) só foi aplicado uma vez no fim do curso. Mesmo assim, as informações coletadas dos formulários são consideradas aqui e no próximo item, quando o desempenho dos participantes individuais será considerado.

A atitude em relação à compreensão e a motivação para aprender inglês foram investigadas no decorrer do curso e os dados foram quantificados e apresentados aqui na forma de gráficos de barras. A estimativa sobre a atitude do aluno em 3 (positiva), 2 (normal)

a 1 (negativa) originou-se, principalmente, do formulário sobre a aprendizagem e das entrevistas (gravadas). A atitude do aluno afeta o seu desempenho e várias perguntas foram colocadas sobre a atitude do aluno em relação à pronúncia, à compreensão e à sua aprendizagem do inglês em geral. Por exemplo, no formulário, há perguntas sobre: (i) se a pessoa se preocupa muito ou pouco sobre a sua pronúncia. Então, uma grande preocupação foi considerada como um sinal negativo, já que, segundo Ellis (1996), uma angústia deste tipo tende a piorar o desempenho do aprendiz, enquanto uma pequena preocupação foi considerada normal. Na quinta parte da seção 2, há a pergunta (ii) – se a pessoa tenta entender tudo ou, simplesmente, presta atenção à tarefa. A avaliação positiva, normal ou negativa dependia, em parte, do nível do aluno na prova léxico-gramatical. Por exemplo, a atitude do aluno pré-intermediário que tentava entender tudo foi considerada negativa, porque ele não é realista e seria melhor que ele prestasse atenção para as exigências da tarefa, enquanto, para o aluno intermediário-adiantado, o desejo de entender tudo foi considerado normal, embora ele tivesse que prestar atenção também às exigências da tarefa, para que sua atitude pudesse ser considerada positiva.

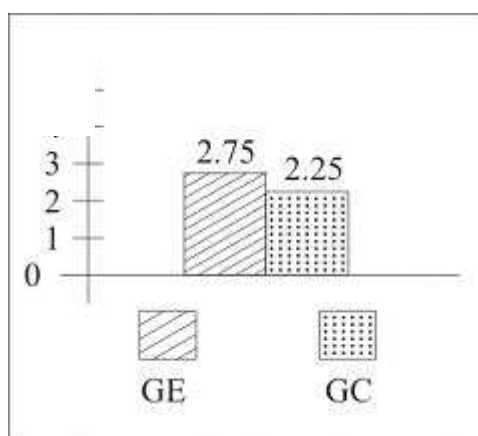
Um outro fator que afeta a atitude, sendo destacado nos questionários, foi o afetivo, isto é, como o aprendiz se sente em relação ao desafio de aprender uma língua estrangeira. DéC (E), por exemplo, escreveu que se sente tensa por querer aprender (APÊNDICE K). Porém parece que é, exatamente, essa angústia que a impede de apreender eficientemente. Em termos de compreensão, foi observado que foram os alunos que procuravam entender tudo logo, ao invés de se concentrar na tarefa, e que se preocupavam quando não entendiam algo, que tiveram um desempenho abaixo de seu nível léxico-gramatical: BJ(C), DéC(E), LS(E) e RA(E). Desenvolveu bem a aprendizagem, contudo, a maioria dos outros alunos dos dois grupos que souberam concentrar-se nas exigências da tarefa, ao invés de se preocupar e se distrair.

A seção 7 do formulário indaga sobre como a pessoa estimou o seu desempenho como aprendiz de inglês. Se o aluno estimava o seu desempenho muito pior do que era, esta atitude também foi considerada negativa. Se o aluno procurava escutar inglês no seu tempo livre foi considerado um fator positivo no seu nivelamento. Apesar do fator de que muitos dos alunos mais inseguros em relação à compreensão estavam no grupo experimental que enfocava o *listening* e a pronúncia, observa-se que a média desse grupo foi de 2,75 no final do curso, enquanto a média do grupo de controle foi de 2,25 (Figura 18). Considero que o curso sobre o *listening* e a pronúncia serviu para aumentar a autoconfiança dos membros do grupo experimental e incentivá-los a escutar mais o inglês fora da sala de aula. Este fato será

abordado no próximo item, quando será analisado o comportamento dos indivíduos envolvidos neste estudo.

A motivação do aluno em relação à aprendizagem do inglês foi investigada na seção 1 do formulário em que o aluno descrevia um histórico da sua experiência do ensino de inglês, e na seção 2, nas perguntas sobre a frequência com que o aluno reforçava as áreas de vocabulário, gramática, pronúncia, fala, compreensão, leitura e escrita, demonstrando, assim, quanto se dedicava à aprendizagem do inglês. A seção 3 pergunta diretamente se o aluno gosta de aprender inglês e se gostou curso, enquanto, na seção 5, a pergunta era se os alunos se sentiam bem na sua turma, um fator que, segundo Ellis (1996), pode afetar a sua motivação. A seção 6 investiga se os alunos faziam seu dever ou, pelo menos, revisavam as aulas.

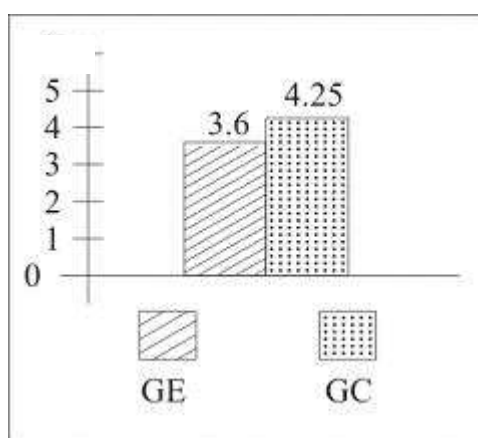
FIGURA 18:– MÉDIA (DE UMA PONTUAÇÃO DE 1 A 3) DA ATITUDE DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS E SUA COMPREENSÃO NO FINAL DO ESTUDO



Os participantes dos dois grupos, neste estudo, variavam de mães ocupadas a um vestibulando, foram pessoas com pressões diferentes no seu uso de tempo e com condições financeiras desiguais que afetam diretamente a possibilidade de dedicar-se inteiramente ou não ao estudo inglês. Porém o conjunto de informações derivadas dos formulários e entrevistas possibilitou que fosse estimado o nível de motivação que foi de muito alto (5), alto (4), médio (3), baixo (2) a muito baixo (1). A média do grupo experimental foi de 3,6, enquanto a média do grupo de controle foi de 4,25 (Figura 19). Vê-se que a taxa do grupo de controle é mais alto do que experimental. No grupo de controle, houve um nível de desistência muito alto de 58%, e apenas os alunos altamente motivados sobraram. Este é outro fator que, provavelmente, afetou positivamente os resultados do grupo de controle.

Da apresentação e da discussão dos resultados deste estudo, vê-se que o grupo de controle foi mais motivado e teve uma presença maior do que o grupo experimental e que isso, provavelmente, se traduziu numa melhora maior no teste léxico-gramatical. Porém, mesmo que o grupo experimental tenha tido um desempenho bastante abaixo o do grupo de controle na área léxico-gramatical, ele acompanhou o nível de progresso no teste da compreensão.

FIGURA 19:– MÉDIA (DE UMA PONTUAÇÃO DE 1 A 5) DA MOTIVAÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS E SUA COMPREENSÃO NO FINAL DO ESTUDO



3.7 UM OLHAR MAIS INDIVIDUALIZADO

Neste item, tenta-se entender os resultados e o desempenho de cada indivíduo, levando em conta os detalhes pessoais dos participantes coletados no formulário de matrícula, nas avaliações sobre a aprendizagem, e as estratégias de cada um, nos testes léxico-gramatical e de compreensão, além da consideração dos comentários feitos na sala de aula. Na discussão, são referidos os resultados dos participantes inseridos nos Quadros 9 e 10, que são apresentados na forma de pontos e porcentagens. Estes dados se encontram no APÊNDICE M.

O único curso de inglês que AdF(E) fez, no primeiro semestre de 2003, foi o curso de pronúncia e compreensão desta pesquisa, porém ele observou que precisa ler muito em inglês para seu curso de engenharia. Ele captou as idéias do curso rapidamente, apesar de ter faltado, às vezes, durante o decorrer das aulas. Ele comentou que o curso tinha-o ajudado a entender filmes da língua inglesa, e trouxe exemplos de reduções e junções dos filmes a que ele assistia

para comparar com aspectos cobertos no curso. Vê-se que, no início do curso, AdF(E) já soube prestar atenção nas palavras-chave (100% – Quadro 9). A diferença principal de seu resultado se capta na melhoria da sua apreciação das reduções, contrações e junções (de 43% a 95% – Quadro 9).

No fim do curso, ele também conseguiu perceber usos especiais da entonação como a tentativa da velhinha de explicitar que ela achou o gerente da livraria o responsável pela perda de seu jornal. Podemos entender que ele captou os conceitos e as estratégias do curso e os levou ao seu cotidiano, e, assim, conseguiu melhorar o seu desempenho na área de compreensão significativamente (de 72% para 98%). Também, é possível que alguns aspectos do curso tenham sido mais bem assimilados por alunos mais adiantados, cuja interlíngua era de um nível suficiente para reconhecer as palavras funcionais. AdF(E) não fez o teste final léxico-gramatical, porém um resultado de 6 foi incluído nos cálculos para essa área na construção do gráfico da barra construído na Figura 7 sobre a competência léxico-gramatical. Justifica-se o 6 porque ele já que tinha obtido um 5 – intermediário-adiantado (fr) no início do curso e o progresso normal de um semestre é de 1 na escala apresentado no Quadro 3.

AnF (E) é um aluno extremamente motivado, e, além de nosso curso, participava do curso da extensão de inglês da UFBA e da AEC Línguas. No teste léxico-gramatical, ele conseguiu uma melhora de dois níveis. Ele tem-se submetido a essa maratona durante os últimos dois anos, e vê-se que, nesse período, ele conseguiu chegar ao nível intermediário-adiantado. Na entrevista final, AnF (E) comentou que, antes deste curso, ele só se interessava em praticar a fala, e que tinha tido muita dificuldade em entender textos orais. No seu curso na AEC Idiomas, os alunos só falavam em português, e, conseqüentemente, ele teve muita dificuldade em acompanhar o cursodeste pesquisa inicialmente. Seu resultado no teste inicial da compreensão (39%) foi médio para seu nível, porém, no final do curso, ele poderia ser considerado como um ouvinte excelente (79%) até para o novo nível de proficiência atingido (intermediário-adiantado).

Ele explicou que, durante o teste da compreensão final, anotou as palavras-chave, enquanto ouvia as gravações audiogravadas e depois construiu respostas lógicas em relação às tarefas do teste da maneira que Rost (1992) indica. AnF(E) comentou também que, nas últimas semanas, tinha começado a ouvir as notícias na rádio BBC e que o curso tinha permitido que ele tentasse engajar-se no discurso do rádio. Então, a peça-chave que explica a melhora da sua compreensão é a sua participação no curso desta pesquisa. Antes do curso, AnF (E) não conseguia prestar muita atenção nas palavras-chave, e o seu desempenho nesta área melhorou de 50% para 80% (Quadro 9). A sua apreciação dos aspectos não enfatizados

também melhorou de 19% para 43% (Quadro 9), além disso, ele conseguiu apreciar a ironia da velhinha e o seu uso especial da ênfase, além de captar alguns dos sons intrusos do teste.

No início do curso, DaC (E) já era um ouvinte muito bom para o seu nível gramatical/lexical (pré-intermediário – fo). Na entrevista inicial, ele observou que gostava de assistir novelas na televisão em inglês e ouvir músicas. Não obstante, os seus resultados finais foram excelentes (de 48 para 77%), e ele enfatizou que se tinha beneficiado muito da observação e prática de dividir o discurso em unidades de tom e, também, que gostou das atividades de pronúncia. Vê-se, ainda, que o seu progresso na área da compreensão foi de quase 30%, mesmo que ele já assistisse, regularmente, a programas da televisão na língua-alvo. A sua percepção das junções teve também uma grande melhora (de 0 a 50% – Quadro 9) também. Observa-se que, no teste léxico-gramatical, ele se desincumbiu muito bem das questões e conseguiu uma melhora de dois níveis.

CM(E) trabalha como professora de português, além de cursar Letras na UFBA (com inglês como língua estrangeira), e faz o mesmo curso de extensão da UFBA de DaC(E) e AnF(E). Ela adora escutar a música inglesa e já no início do curso foi considerada uma ouvinte para seu nível. No teste da compreensão, ela conseguiu uma melhora de 8%. Deve-se lembrar que ela não obteve nenhum progresso no teste léxico-gramatical (ela permaneceu no nível pré-intermediário (fo)), pode-se concluir, então, que aproveitou bem o curso em termos estratégicos de *listening*. Na entrevista final, ela comentou que tinha aprendido a perceber as palavras-chave do texto, porém ela explicou que, na parte A do teste da compreensão, entendeu pouco por causa do barulho no fundo da gravação e, na parte F, não entendeu nada por conta do sotaque da mulher e o seu uso de vocabulário complexo. Estas partes do teste estavam acima do seu nível de competência lingüística (foram retiradas de livros didáticos do nível intermediário-adiantado). Além deste fato, percebe-se uma certa relutância em adivinhar e arriscar-se na tentativa de entender a língua estrangeira, que talvez seja um dos elementos essenciais para se tornar um ouvinte excelente. Mesmo assim, vê-se uma pequena melhora na sua percepção das contrações e junções e das palavras-chave (vide Quadro 9).

LS(E) deixou uma grande parte da sua prova inicial de compreensão em branco, mas conseguiu uma melhora de 22% no teste final. Ele hesita muito e não gosta de errar, porém foi incentivado no decorrer do curso a se arriscar. Considero que uma parte de sua melhora vem de uma abertura na sua atitude quanto ao ato de errar, apesar do fato de que continua bastante hesitante na fala. Na entrevista final, ele comentou que achou interessantes e úteis as estratégias praticadas. No Quadro 9, vê-se uma grande melhora na sua apreciação dos aspectos reduzidos, pois ele reconheceu quase 40% das reduções no teste final, quando não

havia identificado nenhuma no inicial, e sua capacidade de reconhecer as palavras-chave aumentou em 40%. No teste léxico-gramatical, LS (E) não conseguiu nenhuma melhora.

RC(E) conseguiu uma melhora de 11% no teste final da compreensão e observou-se uma pequena melhora na sua percepção de reduções, contrações e palavras-chaves. Não teve avanço, porém, na área léxico-gramatical. Considero o seu progresso maior em termos de uma atitude dirigida à compreensão da língua inglesa. Ela observou que se sentia mais segura e independente para enfrentar atividades de compreensão depois de ter participado do curso. Um outro seu comentário interessante foi depois de assistir a um filme curto sobre o casamento entre dois nativos do sul da Inglaterra (27/03/2003), os quais tiveram a tendência de cortar o /h/ de palavras não acentuados como *him*→/im/ e *her*→/★/, e praticaram uma forte junção dos clíticos com as outras palavras no seu discurso. RC(E) comentou que conseguiu entender a sílaba forte corretamente, mas não entendia a frase, por causa das sílabas não acentuadas. Ela me perguntou se não existia uma pronúncia certa em inglês, uma maneira correta de falar. Quando eu respondi que não, que a pronúncia do nativo é sempre ‘correta’, ela falou, filosoficamente, que neste caso uma grande parte do *listening* era adivinhar!

Lembrando a quarta estratégia de Rost (1992, p.157) que aconselha o : “ [...] movimento de requerer uma representação clara de todas as partes de um enunciado para aceitar a ambigüidade e construir uma representação fonética plausível”, vê-se que RC(E) reconheceu a necessidade de tentar entender variantes na fala das pessoas, ao invés de escutar para perceber formas ‘corretas’ das palavras. Além disso, ela reconheceu a grande importância de adivinhar. É uma pessoa insegura, tímida e sofre da doença *Lupus sistêmico*, fatores que dificultaram as suas possibilidades de progresso, por isso, o seu desempenho é considerado excelente.

Com RA(E), observa-se um progresso normal na prova léxico-gramatical, porém sua melhora no teste da compreensão foi mínima (6%). RA(E) se desculpou no dia do teste final da compreensão, explicando que ele não tinha dormido por 24 horas, o que pode ter piorado o seu resultado final. A presença de RA (E) foi de apenas 60%, o que não ajudou o processo. Mesmo assim, ele fez alguns comentários interessantes que mostravam a sua compreensão de algumas das estratégias apresentadas durante o curso. Por exemplo, ele comentou que tinha percebido que não poderia entender nada sobre um *listening*, se não tivesse experiência da situação. Além disso, ele captou e aprendeu a utilizar dicas de contextualização, mas não se concentrava, explicitamente, nas exigências das tarefas, nem tentou predizer a linguagem-

chave destas e assim se perdia no discurso. Ele conseguiu entender a importância das palavras-chave, porém continuou tendo dificuldades em reconhecê-las.

Observou-se, também no decorrer do curso também, que ele não conseguia reproduzir as atividades de pronúncia com muita acuidade. No fim do curso, o grupo experimental fez uma revisão/avaliação das estratégias e dos aspectos da fala praticados durante o curso para verificar o nível de aproveitamento dos participantes (Aula 31 – 29/05/2003 – APÊNDICE J). O desempenho de RA(E) foi bastante limitado. A acentuação e a ênfase em palavras e frases, a marcação e o reconhecimento das unidades de pensamento, a junção, as contrações e as reduções, a intrusão e a proeminência foram revisados e avaliados. Enquanto seus colegas conseguiram responder e entender as atividades, RA(E) só respondeu às perguntas sobre a acentuação no nível da palavra e à divisão do discurso em unidades de pensamento. Ele não respondeu às perguntas sobre a acentuação em frases, as contrações e reduções, a junção e a proeminência, que são centrais no processo do entendimento de palavras e frases importantes, além disso ele não reconheceu a importância de tentar ignorar as partes redundantes do discurso (as partes faladas mais baixas).

Na prova final, RA(E) do nível intermediário-adiantado(fr) captou apenas 40% das palavras-chaves de textos adequados para o nível pré-intermediário e a sua apreciação dos elementos não enfatizados permaneceu abaixo de 20%. Vê-se que a compreensão dos conceitos centrais do curso e a sua capacidade de implementá-los adequadamente foram menores do que as de seus colegas, e os seus resultados no teste da compreensão espelharam a sua falta de consciência lingüística e o não uso das estratégias *bottom-up* e *top-down*. Considero que RA(E) precisava de mais tempo para incorporar as idéias do curso e, também, que ele tem menos sensibilidade na percepção das variações em tom, acentuação e timbre do que os outros membros do seu grupo. Suspeito que, em termos de inteligências, ele depende mais do *input* visual do que do *input* sonoro e que, conseqüentemente, o tipo de treinamento oferecido no curso não lhe serviu.

JD(E) conseguiu o mesmo resultado percentual inicial e final no teste da compreensão, porém o seu desempenho nos dois testes foi completamente diferente. No teste inicial, ela desempenhou melhor as primeiras e as últimas tarefas que foram as mais difíceis do que no teste final, porém seu desempenho final foi melhor nas perguntas mais fáceis. O seu reconhecimento das palavras-chave melhorou 30% e o das junções teve um pequeno avanço, enquanto o seu desempenho na área do reconhecimento das reduções piorou em 25%. Como já foi observado, parece que o treinamento ajudou mais no reconhecimento das palavras enfatizadas e menos na área das palavras não enfatizadas, porém JD(E) já tem um nível de

proficiência para apreciar as palavras funcionais das gravações do teste. A presença da JD(E) às aulas foi de apenas 60%, o que, provavelmente, prejudicou os seus resultados. Além disso, no dia dos testes, ela estava altamente atarefada e teve que sair cedo para trabalhar, tanto que não fez o teste léxico-gramatical final (ela já tinha alcançado o nível máximo do teste no início do curso). É possível que a sua angústia e preocupação no dia dos testes prejudicou a sua concentração e afetou o seu desempenho nas partes mais complexas do teste da compreensão.

No grupo do controle, AA(C) melhorou a sua compreensão em 12% (Figura 10) e fez progresso para o próximo nível da competência no teste léxico-gramatical, que é um progresso normal para um semestre. Este foi o único curso de inglês que ela fez durante o semestre, e antes só havia feito um curso particular em casa. AA(C) observou que se beneficiou muito das atividades interativas na sala de aula e que elas eram um aspecto novo na sua aprendizagem. No formulário das estratégias, AA(C) comentou que ela não utilizava as estratégias *top-down*, apesar do fato de que estas foram treinadas no seu grupo. Mesmo assim, a sua percepção das palavras-chave melhorou 30%, mas não teve melhora, praticamente, na sua percepção dos aspectos não enfatizados da fala, que permaneceu abaixo dos 20% (Quadro 10). AA(C) mostrou-se uma aluna dedicadíssima, que sempre fazia o seu dever de casa, não faltava às aulas e pegava emprestado livros de leitura em inglês.

Várias coisas me surpreenderam no seu desempenho, uma foi que ela conseguiu entender a velhinha (Parte F da prova da compreensão) quando esta responsabilizou o gerente pela perda de seu jornal, que era uma gravação do nível intermediário-adiantado. Este feito demonstra que ela é uma aprendiz corajosa que não se assusta com uma linguagem mais sofisticada e um sotaque regional. AA(E) tinha um nível de proficiência abaixo dos outros membros do grupo e, no decorrer do curso, acostumou-se a tentar acompanhar o grupo, talvez assim desenvolvendo a capacidade de enfrentar as dificuldades com mais calma. A outra foi que ela comentou que prestava atenção nas pausas do discurso e marcava a sílaba forte nas palavras, que foram os tipos de estratégias ensinadas ao grupo de pesquisa. Além disso, ela demonstrou um alto nível de consciência dos sons da língua e anotou que achou o /*ʃ*/ o som mais difícil na língua inglesa, o que demonstrava um conhecimento fonético da língua. É uma pessoa estudiosa, acostumada a estudar só, e, possivelmente, ela adquiriu essas estratégias e habilidades de seus estudos particulares.

RI(C) também foi uma aluna aplicada e estava no terceiro semestre de Letras na UFBA (com inglês como a sua língua estrangeira) quando participava deste curso. Como AnF(E), RI(C) participava de vários cursos de inglês na primeiro semestre de 2003 e também fez um

progresso de dois níveis no teste léxico-gramatical. Ela escuta muita música e tenta anotar a letra, além de usar o alfabeto fonético para lembrar a pronúncia das palavras. Neste sentido, a sua consciência dos sons é altíssima. Já no início do curso, ela foi uma ouvinte excelente para o seu nível de competência lingüística, porque utiliza naturalmente muitas estratégias positivas da compreensão. Sabe orientar-se pelas tarefas durante as atividades, situando-se e contextualizando o que ela escuta. A sua percepção das palavras-chave já era de 90% no início do curso e atingiu 100% no final, e a sua apreciação dos elementos não enfatizados aumentou em quase 15%, de 24% para 38%. Vê-se que na última tarefa ela conseguiu melhorar a sua pontuação de 0 para 2,5 de um total até 5, que demonstra a capacidade dela de interpretar um *listening* de um nível mais alto do que a sua proficiência com um sotaque regional forte. O seu desempenho no teste final apresentou uma melhora de 23%, o que talvez pode ser explicado pela sua exposição, durante o curso, às estruturas, ao vocabulário e ao conhecimento cultural, os quais apresentam-se no teste da compreensão, também é considerado que o alto nível de *listenings*, músicas e vídeos do curso contribuiu para o seu progresso. Ela deve ter aproveitado, lingüisticamente, o curso, já que seu nível de proficiência no início era do nível pré-intermediário (fo).

ALN(C) registrou-se como de nível intermediário-adiantado(fo) no teste léxico-gramatical, no início e no final do curso. Ela teve uma melhora de 21% no fim do curso, na área da compreensão. Estava cursando o último semestre do curso de Letras na UFBA (com o inglês como língua estrangeira) quando participou deste estudo. Comentou que tinha aproveitado a revisão gramatical e lexical, porém considerou que as áreas de que mais se beneficiou foram as da compreensão e da fala. Observou, em sala de aula, que gostava de ouvir a professora, isto é, a maneira de o falante nativo falar, e que aproveitou as atividades comunicativas. No dia de assistir ao filme sobre o casamento (25/03/2003), ela comentou sobre os processos de simplificação dos falantes e demonstrava interesse nisso e na pronúncia durante o decorrer do curso todo. Então, como RI(C), ALN(C) reparava os processos da simplificação do discurso falado sem qualquer treino. No Quadro 10, vê-se que ALN(C) não teve uma melhora no seu reconhecimento das palavras-chave (que permaneceu ao nível de 70%), porém apresentou uma melhora na sua percepção das reduções, contrações e junções, de 19% para 38%. Possivelmente, a exposição à professora e ao material do curso contribuiu para essa melhora, já que era uma aluna observadora e interessada na pronúncia da língua.

Nos Quadros 11 e 12 (APÊNDICE N), vê-se o desempenho dos alunos do grupo experimental e de controle em cada parte da prova separada. Se se examinar o resultado de ALN(C) no Quadro 11, na parte C (APÊNDICE N), vê-se que ALN (C) obteve uma melhora

de 4 pontos, de 1,5 para 5,5 pontos, enquanto na parte D obteve uma melhora de apenas 1,25 pontos – de 3 para 4,25. Vê-se que seu progresso foi concentrado na atividade C. ALN(C) comentou na entrevista oral final(gravada) que não tinha entendido a tarefa C na prova inicial e por isso tinha tido um mau desempenho. Realmente, a atividade é uma tarefa simples para seu nível de proficiência. Por outro lado, ALN(C) demonstrou uma melhora na última atividade do teste que exige a interpretação de um sotaque regional considerado muito difícil pela maioria dos participantes.

BJ(C) teve uma melhora menor no teste da compreensão do que a de seus colegas (uma melhora de 5%). Mesmo assim, conseguiu um progresso de 1 no teste léxico-gramatical. O resultado de BJ(C) é exatamente o oposto de que eu esperava, porque o progresso dela foi feito nas partes C e D do teste, uma melhora de 50% na área de reduções e de 34% na área das junções, apesar do fato de que esses aspectos e as habilidades para a sua compreensão não foram abordados com o grupo de controle. No seu grupo, foi ela que mais logrou uma melhora nessa área. Mesmo assim, este progresso não se traduziu numa melhora significativa de seu desempenho no teste final. Talvez o que lhe faltava foi o treino nos aspectos enfatizados do discurso. Além disso, ela admitiu que não se orientava pela tarefa durante o processo da compreensão que sempre dificulta a compreensão e o cumprimento da tarefa. Além desses fatores, ela faltou bastante tendo uma presença de apenas 69%, perdendo muitas aulas que se concentravam na compreensão e que forneceram um *input* útil para o cumprimento do teste. Provavelmente, não teve um desempenho melhor por essas razões.

Ela ficou amiga de RI(C) e começou a tentar escrever a letra de músicas em inglês, que é uma forma de ditado, e, os seus resultados apresentaram uma melhora, exatamente, nas partes C e D do teste que também são do tipo ditado. O Quadro 11 revela que a sua melhora no teste foi concentrada nessas duas partes do teste da compreensão. Lembrando o método de Field (1998) descrito no Capítulo 2 deste estudo, observa-se que BJ(C), por si próprio, fez um tipo de treinamento para aumentar a consciência dos aspectos não enfatizados. Conseqüentemente, deduz-se que a sua melhora na apreciação dos aspectos não enfatizados foi mais por essa prática nova do que por causa do curso das habilidades integradas que ela fez como membro do grupo de controle.

Deste olhar mais íntimo e personalizado, observa-se que, aparentemente, alguns participantes do grupo experimental aproveitaram bem do treinamento de pronúncia, enquanto havia alguns alunos que, mesmo fazendo o treinamento sobre a pronúncia que chamava a atenção para as transformações e simplificações do discurso, não conseguiram perceber ou captá-las. No outro extremo, vê-se que alguns membros do grupo de controle reparava nessas

transformações e simplificações apenas pela sua exposição, sem qualquer treinamento da pronúncia. Assim, o tamanho da amostra, a variação dos desempenhos e as dificuldades vividas por alguns participantes dificultaram a possibilidade de tirar conclusões mais concretas.

Entretanto, do *feedback* das entrevistas finais e dos formulários (APÊNDICE K), observou-se que o grupo experimental, como um todo, gostava de fazer as atividades da pronúncia e achava interessantes as informações sobre os processos da simplificação no discurso falado. Além disso, alguns dos participantes foram incentivados a modificar o seu comportamento como ouvintes e a maioria se tornou mais apta a tentar interpretar variantes de sotaques, simplificações típicas de discurso e, principalmente, a captar as palavras-chave.

O grupo de controle também aproveitou do alto nível de *listenings*, filmes e músicas no curso, logrando boas notas no teste da compreensão. A sua melhora superior ao grupo experimental na área da compreensão dos aspectos não enfatizados é possivelmente relacionada ao esclarecimento de um problema de procedimento com a tarefa C pela aluna ALN(C) e ao treinamento de ditados feito pela aluna BJ(C) fora da sala de aula. Além disso, os progressos gerais do grupo na área léxico-gramatical poderiam ter possibilitado um uso superior das habilidades inferenciais para identificar as palavras funcionais do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar se o treinamento de pronúncia do grupo experimental melhora o seu desempenho num teste de compreensão, mais do que o do grupo de controle, que tinha feito o mesmo curso básico. O treinamento de pronúncia enfocou os padrões de ênfase e não-ênfase do inglês e os processos de simplificação deles decorrentes, sendo esperado que o acesso às palavras-chave seria facilitado e que o aluno estaria capacitado a fazer inferências mais efetivas sobre os aspectos não enfatizados, melhorando o seu desempenho no teste da compreensão.

O bom progresso da grande maioria dos participantes dos dois grupos no teste de compreensão realça a importância da exposição a uma variedade de material audiogravado e que o ato de fazer *listenings* frequentes contribui para o desenvolvimento das habilidades de compreensão. O grupo experimental teve uma melhora marginalmente maior do que o grupo de controle, porém, na área do reconhecimento das palavras-chave, o desempenho do grupo experimental, como um todo, se destacou. Demonstrou-se uma melhora de quase 20%, enquanto o grupo de controle conseguiu uma melhora de apenas 10% (Figura 11). A grande maioria dos alunos do grupo experimental obteve um crescimento de 20 para 40% (Quadro 9 – APÊNDICE M), enquanto apenas um participante do grupo de controle obteve um progresso de 30% nessa área – a aluna AA(C) – (Quadro 10 – APÊNDICE M).

As partes A e F do teste de compreensão testavam as habilidades gerais de *skimming*, *scanning* e *intensive listening*, típicas do ato de compreender no cotidiano; habilidades que foram treinadas com os dois grupos. Elas requisitavam uma capacidade de aceitar a ambigüidade e construir uma representação fonética plausível, porque são gravações mais difíceis de entender. O discurso da parte A do teste sofre a interferência típica de um anúncio de um alto-falante, enquanto a parte F apresenta as reclamações de uma velhinha de Londres que tem a tendência de cortar o som /h/ dos pronomes, reduzindo as palavras funcionais e

juntando-as, enunciando apenas a sílaba forte das palavras-chave claramente. O grupo experimental (Quadro 11) conseguiu apenas 16% nessas duas partes no teste inicial, porém, até o fim do curso, o grupo conseguiu mais de que duplicar seu desempenho original – 38%. A média inicial do grupo de controle foi de 25% e melhorou apenas 4% no teste final (Quadro 12). Na verdade, o grupo de controle piorou o seu desempenho na primeira parte, que quase anulou a sua melhora de 15% na última parte (Figura 17). Os dois grupos foram treinados nas estratégias gerais de compreensão. Então, creio que o treinamento ajudou os participantes do grupo experimental a enfrentar o discurso não claro e ambíguo, fixando-se nas palavras-chave e construindo uma interpretação plausível.

Na área do reconhecimento dos aspectos não enfatizados, contra minhas expectativas, o grupo de controle teve um desempenho um pouco melhor do que o grupo experimental (Figura 16). Porém, como foi explicado no item 3.7, isto, possivelmente, deve-se ao comportamento fora da sala de aula de um dos participantes – BJ(C), e à resolução de um problema de procedimento na parte C do teste de compreensão de outra aluna. Outra possibilidade já sugerida no decorrer do texto deste estudo é que o treinamento salientou a importância das palavras-chave, então, talvez no esforço de identificar as palavras-chave, os participantes do grupo experimental ignoravam os aspectos não enfatizados.

O fato de que o comportamento de um ou dois membros poderia aumentar ou diminuir a média do grupo como um todo, indica uma das grandes fraquezas desta pesquisa que foi o pequeno tamanho da amostra. Num trabalho experimental que busca traçar os efeitos de um treinamento e as tendências de aprendizagem deles decorrentes, é aconselhável trabalhar com uma amostra grande de participantes. Isto significa não tentar fazer um estudo sem o apoio institucional de uma organização educativa de maior porte, como foi feito aqui. Recentemente, fui informada de que 50 participantes constituem o mínimo absoluto qualquer estudo deste tipo, e, mas, na minha opinião, seria melhor uma amostra ainda maior ou, por outro lado, haveria a possibilidade de fazer um estudo de caso num nível mais detalhado com poucos participantes.

Infelizmente, por causa de inexperiência e limitações financeiras e de tempo, este estudo foi empreendido com apenas dois grupos de 12 pessoas, sendo que a metade desistiu do curso ou não teve uma presença satisfatória. Além desse problema metodológico, foi percebido também que é imperativo tomar mais cuidado na seleção dos candidatos, firmando e controlando os critérios que fundamentam o processo da seleção com muita reflexão e lógica. É necessário controlar os critérios da seleção para se poder controlar as variáveis independentes da pesquisa, o que é difícil numa pesquisa como esta. Por isso, o

preenchimento do formulário sobre estilos e estratégias de aprendizagem (APÊNDICE K) é importante no início e no fim do estudo. Para o tipo de estudo aqui empreendido é vital informar se sobre a consciência dos candidatos a respeito da fonética da língua inglesa, sobre os seus hábitos de estudo, a sua aptidão para a matéria e se a pessoa realmente gosta de aprender inglês, além de procurar informações sobre a sua experiência da aprendizagem do inglês como foi feito neste estudo.

Obviamente, no decorrer do curso, é importante que os grupos experimental e de controle, realmente tenham o mesmo *input*. Por exemplo, o grupo de controle aprofundou o estudo da gramática e do léxico do curso básico mais do que o grupo experimental, o que, provavelmente, causou seu melhor desempenho no teste léxico-gramatical. O maior aprofundamento do material léxico-gramatical do curso de controle não foi considerado importante inicialmente, já que este estudo enfocou a compreensão, e o treinamento em termos da compreensão, foi igual (os *listenings*, filmes e músicas). Porém um avanço na área léxico-gramatical pode trazer uma melhora da compreensão, especialmente porque foram praticados os aspectos lexicais e gramaticais que aparecem no teste de compreensão. Por esta razão, não ficou conclusivo se as notas quase iguais dos dois grupos no teste de compreensão demonstraram que o treinamento não foi eficaz, ou se, talvez, a melhora do grupo de controle na área léxico-gramatical trouxe consigo uma melhora no teste da compreensão semelhante àquela conseguida pelo grupo experimental. É extremamente importante que o pesquisador controle as variáveis independentes da pesquisa para evitar este tipo de ambigüidade. Por outro lado, variáveis fora do controle da pesquisadora, como a presença maior dos participantes do grupo de controle ou até de uma possível aptidão superior, poderiam ter causado o seu progresso. O alto nível de desistências no grupo de controle reduziu o número de seus componentes, o que parece ter trazido benefícios de aprendizagem para os membros que permaneceram. Já que existem tantas variáveis difíceis de controlar é imperativo que o pesquisador planeje o seu estudo com muito cuidado para evitar os problemas do presente estudo.

Apesar destas falhas e das limitações da significância dos resultados deste estudo, gostaria de resumir o que foi observado. Foram observadas grandes melhoras na maioria do grupo experimental em duas áreas consideradas essenciais pelo teórico Rost (1992) para o desenvolvimento da proficiência da compreensão: a percepção das palavras-chave e a tolerância ao discurso não claro e ambíguo. Essa tolerância trouxe consigo uma melhora na atitude dos aprendizes, porque compreenderam que a fala normal não é composta por formas ideais. Este ponto é talvez o feito mais importante do treinamento, porque uma atitude

insegura afeta negativamente o desempenho do ouvinte. Por exemplo, dos formulários (APÊNDICE K) foi apreendido que: BJ(C), DéC(E), LS(E) e RA(E) admitiram que se preocupavam muito quando não conseguiram entender tudo e que eram inseguros. Vê-se, que foram os alunos com mais dificuldades em termos de compreensão, apenas LS (E) do grupo experimental começou a superar as suas inseguranças no final do curso, tendo um avanço de 22% no teste final da compreensão. DéC(E) não teve uma participação satisfatória e RA(E) e BJ(C) fizeram progressos de 6% e 5%, respetivamente.

Na área da percepção dos aspectos não enfatizados, o grupo de controle logrou um progresso maior, sugerindo que foi difícil treinar esta percepção na forma aqui empreendida. Talvez um melhor conhecimento da gramática e das palavras funcionais possibilitasse mais ao ouvinte inferir esses aspectos, já que a percepção deles é realmente muito difícil. A comparação do desempenho do grupo de controle com o do grupo experimental apóia essa conclusão. O treinamento para a percepção dos aspectos não enfatizados deste estudo envolvia a exposição dos alunos aos processos de simplificação do discurso para facilitar o seu reconhecimento, além de desenvolver as habilidades inferenciais para este fim. Porém, deve-se lembrar que o ouvinte não consegue entender linguagem que não faz parte da sua interlíngua e, para os participantes deste estudo, isto inclui, possivelmente, as palavras funcionais, com sua aquisição mais tardia. O grupo de controle, até o fim do curso, conseguiu resultados superiores no teste léxico-gramatical que poderiam ter melhorado a sua capacidade de captar os elementos não enfatizados do discurso mais do que o grupo experimental.

Dos resultados e discussões não conclusivos desta pesquisa, surgiram mais perguntas do que respostas. Então, pretendo empreender outro estudo no Instituto da Cultura Inglesa (Pituba) enfocando a mesma hipótese, mas desta vez trabalhando com uma equipe de professores ensinando dois grupos (um de controle e um experimental) de níveis variados, aumentando o tamanho da amostra e a sua significância potencial. Num instituto, é importante aderir ao curso básico, sendo oferecido, então o treinamento será de cinco minutos por aula, a partir de duas ou três linhas de uma gravação ou de uma leitura para exemplificar e pronunciar os padrões de ênfase e não ênfase ou de treinar a compreensão enfocando duas ou três frases não compreendidas de um *listening* ou filme da forma sugerida por G. Brown (1990) e resumida no Capítulo 2 deste estudo. O treinamento acompanharia um nível léxico-gramatical adequado para os aprendizes. Obviamente, o presente estudo será um guia neste empreendimento, e cuidados serão tomados para não serem repetidos os erros aqui cometidos.

REFERÊNCIAS

BOWLER, B.; CUNNINGHAM, S. *Headway intermediate pronunciation*. Oxford: OUP, 1991.

BRAZIL, D. *The communicative value of intonation in discourse: English language research*. Birmingham: University of Birmingham, 1985.

BROWN, D.H. *Principles of language learning and teaching*. UK: Prentice Hall, 1986.

BROWN, G. Dimensions of difficulty in listening comprehension. In: MENDOLSOHN, D.; DAVID, J.; RUBIN, J.(Ed.) *A Guide for the teaching of second language listening*. California: Dominic Press, 1995. Ch. 3, p.59-73.

BROWN, G. Investigating listening comprehension in context. *Applied Linguistics*, London: OUP, v. 3, p. 284-302. 1986.

BROWN, G. *Listening to spoken English*. 2nd ed. London: Longman, 1990.

BUCK, G. *Assessing listening*. Cambridge, UK: CUP, 2001. (Assessment Series).

BUCK, G. How to become a good listening teacher. In: MENDOLSOHN, D.; DAVID, J.; RUBIN, J.(Ed.) *A Guide for the teaching of second language listening*. California: Dominic Press, 1995, Ch.6, p. 113-131.

CARRELL, P. Culture-specific schemata in L2 comprehension. In: OREM,R.; HASKELL, J. (Ed.) *Selected papers from the Ninth Illinois TESOL/BE Annual Convention, the first Midwest TESOL Conference*, Chicago: Illinois TESOL/BE, 1981. p.123-132.

CARRELL, P.; EISTERHOLD, J. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: LONG, M.; RICHARDS, J. (Ed.) *Methodology in TESOL*. New York: Newbury House, 1987. Ch. 17, p. 218-232.

CELCE-MURCIA, M. Language teaching approaches: an overview. In: _____. *Teaching English as a second or foreign language*. 2nd ed. Boston: Heinle-Heinle, 2001. Ch. 1, p. 3-10.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E.. Phonology. In: _____. *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge, UK: CUP, 2000. Ch. 3, p. 30-49.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. Listening. In: _____. *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge, UK: CUP, 2000. Ch. 6, p. 102-117.

CRYSTAL, D. *PROSODIC SYSTEMS AND INTONATION IN ENGLISH*. CAMBRIDGE, UK: CUP, 1969.

DALTON, C; SEIDLHOFER, B. *Pronunciation*. Oxford: OUP, 1994.

ELLIS, R. *Classroom second language development*. UK: Prentice Hall, 1988.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. (11th Impression). Oxford: OUP, 1996.

FIELD, J. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, OUP, v. 52, n. 2, p. 110- 118, Apr. 1998.

FRIES, C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

GILBERT, J. Pronunciation as an aid to listening comprehension. In: MENDOLSOHN, D.; DAVID, J.; RUBIN, J. (Ed). *A guide for the teaching of second language listening*. California: Dominic Press, 1995. Ch. 5, p. 97-112.

GILBERT, J. ; ROGERSON, P. *Speaking Clearly*. 3rd ed. Cambridge: CUP, 1990 (Livro do estudante e do professor).

GOODWIN, C. *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press, 1981.

HEAD, B. *A comparison of the segmental phonology of Lisbon and Rio de Janeiro*. 1964. Ch. 4, p. 136-190. Thesis (doctorate) University of Texas, Austin, 1964. Unedited.

HEINE, L. *Módulo: Lingüística Textual: considerações sobre o funcionalismo versus formalismo lingüístico*. Salvador, 2002. Xerocopiado. Resumé escrito distribuído em aula do Curso de Mestrado em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 26 set. 2002.

JENKINS, J. A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, London, King's College, OUP, v. 23, n.1, p. 83-103, 2002.

JONES, L. *Voices: seven documentaries for discussion and comprehension*. UK: CUP, 1991.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S.; TERRELL, T. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.

LADEFOGED, P. *A Course in Phonetics*. 3rd ed. USA: Harcourt, Brace & Company, 1993.

LARSON-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2nd ed. Oxford: New York: OUP, 2001.

LEWIS, M. *Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice*. Hove, UK: LTP, 1997.

MAGRO, M.C. Análise contrastiva e análise de erros: um estudo comparativo, In: PONTES, E.; DECAT, B. (Ed.) *Ensaio de Lingüística*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1980. (Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura, ano 2, n.3).

MATTOSO CÂMARA, J.M. The Portuguese language. In: HAMP, E. (Ed.) *The history and structure of languages*. Chicago: London: The University of Chicago Press, 1972. p. 23-57.

- McLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold, 1987.
- MORRIS, S.; STANTON, A. *The Nelson First Certificate course*. Edinburgh: Thomas Nelson and Sons, 1993 (Livro do estudante e do professor).
- NUNAN, D. Listening. In:_____. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle- Heinle, 1999. Ch. 7, p.199-224.
- POWELL, D.; Mc HUGH, M. *Compact II Early Intermediate*. London: Collins ELT, 1991. (Livro do estudante e do professor).
- REVELL, J. *Connect*. London: Basingstoke: Macmillan Publishers, 1990.
- RICHARDS, J. Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL QUARTERLY*, v. 17, n. 2, p. 219-240, June 1983.
- RICHTER, N. *Using conscious-raising in teaching intonation: a case study at the City Polytechnic of Hong Kong*. Dissertation (Master of Arts) City Polytechnic of Hong Kong, 1996.
- RIVERS, W. Linguistic and psychological factors in speech perception and their implications for listening and reading materials. In:_____. *Speaking in many tongues*. 3rd ed. USA: CUP, 1990. Ch. 5, p. 78-91.
- ROACH, P. *English Phonetics and Phonology: a practical course*. UK: CUP, 1991. Ch.15-Ch.19, p.133-181.
- ROST, M. *Listening in language learning. Applied linguistics and language study*. London: New York: Longman Group, 1992.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, London: OUP, v. 11, p. 129-158, 1991.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-230, 1972.
- SHEPHERD, D. Portuguese speakers. In: SWAN, M.; SMITH, B. *Learner English: a teacher's guide to interference and other problems* UK : CUP, 1987, p. 90-103.

SILVA, T.C. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 1999.

SOARES, J.; SOARES, L. *Headway pre-intermediate*. Oxford: OUP, 1992.

TEIXEIRA, E.R. *Módulo I: Noções básicas de lingüística*. Atualização em língua portuguesa para professores de 2º grau. Salvador. VITAE: SEEB: UFBA, 1998.

UNDERHILL, A. *Sound foundations*. Oxford: Heinemann, 1994.

UR, P. *Teaching listening comprehension*. 11th Ed. UK: CUP, 1993.

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

WENDEN, A. Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, York College, New York, OUP, v. 23, n.1, p.32-55, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Inteligências múltiplas/Multiple Intelligences

- 1) Logical/mathematical – the ability to use numbers effectively, to see abstract patterns, and to reason well
- 2) Visual/spatial – the ability to orient oneself in the environment, to create mental images, and a sensitivity to shape, size, colour
- 3) Body/kinesthetic – the ability to use one’s body to express oneself, and to solve problems
- 4) Musical/rhythmic – an ability to recognize tonal patterns and a sensitivity to rhythm, pitch, melody
- 5) Interpersonal – the ability to understand another person’s moods, feelings, motivations, and intentions
- 6) Intrapersonal – the ability to understand oneself and to practice self-discipline
- 7) Verbal/linguistic – the ability to use language effectively and creatively

Fonte: H. GARDNER (apud LARSON-FREEMAN, 2001)

ANEXO B – Listas e pré e pós-listening/ Performance checklists for listening

Before listening:

Student name:	Date:	es
I understand the task (what I have to do after I have finished listening)		
I know what I must pay attention to while I listen		
I have asked the teacher for explanations, if necessary		
I have attempted to recall all that I know about the topic		
I have attempted to recall what I know about the type of text I will listen to and the type of information I will probably hear		
I have made predictions on what I am about to hear		
I am ready to pay attention and concentrate on what I am about to hear		
I have encouraged myself		

After listening:

I concentrated on the task to be accomplished	
I attempted to verify my predictions	
I revised my predictions accordingly	
I focussed my attention on the information needed to accomplish the task	
I used background noises, tone of voice, and other clues to help me guess at the meaning of words I did not understand	
I used key words, cognates, and word families to understand the text	
I used my knowledge of text structure to understand the text	
I evaluated the logic/plausibility of what I understood	
Place a check mark in the Yes column when verifying each statement	
In order to improve my performance, next time I will...	

ANEXO E – Guia de aplicação do teste léxico-gramatical /teste léxico-gramatical

O teste léxico-gramatical tem 80 perguntas. As primeiras 20 perguntas são do nível elementar, as perguntas 21 a 40 são do nível pré-intermediário, 41 a 60 são do nível intermediário e as últimas 20 perguntas são do nível intermediário-adiantado. Cada bloco de 10 representa um semestre de estudo. Cada um dos níveis de competência costuma levar 2 semestres. Se o candidato não conseguir mais de 7 em um bloco de 10, então significa que esse é o seu nível. O candidato que acerta 7 ou mais em cada bloco de um nível, passa para o próximo nível.

Os candidatos devem sentar-se separados e não levar mais de uma hora para fazer o teste.

How old are you? I ___ 17 years old.

- a) have b) am c) make d) do

Where's your house?

It's large

I like it very much

It's near here

It's beautiful

3. _____ brothers and sisters have you got?

- a) How many
b) How much
c) Where
d) What

4. _____ John get up at seven o'clock?

- a) Do b) Have c) Is d) Does

5. When do you play tennis?

- a) On Monday
- b) In Monday
- c) For Monday
- d) At Monday

6. I _____ cook a little, but I _____ iron.

- a) am / do
- b) can / can't
- c) have / haven't
- d) do / am not

7. What does she look like?

She likes bananas.

She's tall and slim.

She's looking at cat.

She's always watching TV.

8. What is he wearing today?

- a) He's fine, thank you.
- b) He's strong.
- c) Blue trousers and a white shirt.
- d) Very nice!

9. Why can't you go the beach?

- a) Because I'm reading a book.
- b) Very nice day.
- c) Because the sun.
- d) By car.

10. Were they there last night?

- a) No, they didn't.
- b) Yes, they did.
- c) Yes, they was.
- d) No, they weren't.

11. What's the weather like today?

It's rain.

It's sunny.

It's sun.

It's cloud.

12. How long _____ they stay?

Two weeks.

- a) is b) are c) did d) have

13. _____ you ever _____ snails?

Have / eat

Are / eat

Have / eaten

Has / eaten

14. Have you seen Bob?

Yes, but he has _____ left.

just

yet

for

still

15. How long have you been here?

- a) Since 9 o'clock.
- b) Already 9 o'clock.
- c) Since nine hours.

d) From 9 o'clock.

16. Mary is 10, John is 8.

Mary is younger than John.

Mary is as old as John.

Mary is oldest.

Mary is older than John.

17. How does she feel?

a. She's tired and bored.

b. She's tall and beautiful.

c. She fell down the stairs.

d) She's shy and elegant.

18. _____ test is this? It's _____.

a) Whose / mine

b) Who / my

c) Who / mine

b) Whose / me

19. I don't like this house, it's too small. I think _____ move.

a. we have

b. we should

c. we like to

d. we ought

20. We _____ a cup of coffee when he arrived.

are drinking

have drunk

have had

were having

21. I'm glad we met Peter and John.

a) him

b) them

- c) their
- d) they

22. Amsterdam is a delightful city_____ is famous for its canals.

People_____ visit it regularly call it “The Venice of the North”.

- a) what / who
- b) which / who
- c) where / whom
- d) when / which

23. She’s _____ill to travel. The doctors said she’s not well_____ to fly for so many hours.

not / too

very / much

can / can’t

too / enough

24. Look. Not _____ us have got _____money to take such an expensive trip.

- a) many of / enough
- b) much of / many
- c) all of / none
- d) a few / a little

25. I need an aspirin.

There’s a chemist around the corner.

It has a chemist around the corner.

It has got a chemist around the corner.

Have a chemist around the corner.

26. Have you got _____ salt for the recipe?

too

always

enough

usually

27. What were you doing when the accident happened?

I'm going to paint the bathroom ceiling.

I was painting the bathroom ceiling.

I painted the bathroom ceiling.

I'm painting the bathroom ceiling.

28. 'I've got a horrible headache.'

' _____ take an aspirin?'

Let's

Would you like

How about

Why don't you

29. I need some stamps.

a) Shall we go to the taxi rank?

b) Let's go to the hairdresser's.

c) Why don't you go to the post office?

30. The phone is ringing but I _____ answer.

a) can

b) am not

c) won't

e) do

31. In England you _____ be over 18 to hire a motor- bike.

a) able to

b) must

c) might

d) have

32. If Ann _____ she _____ work on other projects.

succeeds / will

c) succeeds / would

succeeding / will

d) succeeded / will

33. What _____ happen if the sun _____ shining?

would / stops

c) does / stop

is / stopping

d) would / stopped

34. The batteries can come _____ in a plastic box _____ in a cardboard box.

- a. too / also
- b. also / but
- c. both / or
- d. either / or

35. When George was a child he _____ live in London.

- a. got used to
- b. was used to
- c. used to
- d. has been used to

36. Hamlet _____ by Shakespeare.

- has written
- was written
- is written
- had written

37. The students are _____ than the teacher.

- more tall
- tall as
- taller
- much tall

38. Jim hasn't been here before.

- Neither do I. c) So have I.
- Neither have I. d) So do I.

39. This clock shows you _____ the time _____ the date.

- both / and
- or / or
- either / and

both / or

40. The passengers were beginning to relax after a smooth take off _____.
 the right engine was on fire.
 the plane crashed in a muddy field.
 as the plane was approaching the airport.
 when the right engine failed.

41. She enjoys _____ Chinese food.

- a) eating b) to eat c) eat d) eats

42. John suffers from terrible **nightmares** .

visitors at night.
 headaches at night.
 bad dreams.
 pains while sleeping.

43. By the time police arrived, the burglars _____ already _____.

- a. have / left
 b. did / leave
 c. had / left
 d. has / left

44. I was waiting at the bus stop _____ I found a purse full of money.

- a) while b) why c) which d) when

45. Look at those clouds. I think it _____ rain.

- a) will b) is going to c) may d) should

46. It was a difficult experience to **get over**.

- a) explain b) recover c) forget d) deny
 from

47. Don't worry _____ me! I'm fine.

a) about b) to c) in d) with

48. The film was very _____ and I fell asleep.

a) bored b) interesting c) boring d) tired

49. Ivan's flat is _____ mine.

as clean than

the cleanest

more clean than

cleaner than

50. I apologise _____ being late.

a) in b) to c) for d) because

51. _____ you increase my pay, I'll look for another job.

a) unless b) although c) however d) therefore

52. My parents died when I was young so my aunt _____.

grew up

brought me up

raised

brought them up

53. I wish I _____ get up earlier in the mornings.

a) can b) could c) will d) am able

54. We have been waiting _____ 12 o'clock.

a) at b) for c) will d) since



55.

a) You mustn't park here.

b) You don't have to park here.

c) You don't need to park here.

d) You must park here.

56. 'Is there _____ wine left in that bottle?'

'Yes, but I'm afraid there's only _____.'

- a. many / a few
- b. many / a little
- c. much / a little
- d. much / a few

57. '*I have about 80 spiders.*'

She told she had about 80 spiders.

She said me she had about 80 spiders.

She told me she had about 80 spiders.

She says me she has about 80 spiders.

58. She avoided _____ sweets because of her diet.

- a) eating
- b) to eat
- c) ate
- d) is eating

59. When I _____ my house this morning I was amazed! It _____ during the night and everything outside was white.

had left / snowed

left / had snowed

leave / was snowing

am leaving / snowed

60. '*What does the label say?*'

- a. That the shirt was made in Japan.
- b. That the shirt makes in Japan.
- c. That the shirt was making Japan.
- d. That the shirt made in Japan.

61. Next week we _____ on the beach.

have sat

will be sitting

had broken
has broken
was broken
is breaking

69. _____ I was tired I got changed and went out.

- a. in spite of
- b. however
- c. therefore
- d. although

70. Don't let Mark drive. He drives too_____.

quick
dangerous
fast
faster

71. I am very pleased that Gloria has been _____ to chairperson.

recruited
promoted
applied
employed

72. I _____ the word in the dictionary.

looked after
looked into
looked forward
looked up

73. She wishes she _____ swim.

- a) can
- b) will
- c) could
- d) is able to

74. If I _____ him, I _____ stopped.
did see / could have
have seen / will have
had seen / would have
will see / would have
75. I had the video mended, but I can't say I'm good _____ these things.
a) on
b) at
c) for
d) in
76. Why do you always stop _____ in every shop window we pass?
a) look
b) looking
c) to look
d) looked
77. After _____ the menu you can point to what you want to order.
a) gets
b) getting
c) to get
d) get
78. She _____ have much money. She's always asking me to lend her some.
a) can
b) may
c) must
d) can't
79. "Don't pick it up", he said.
a) He said we not to pick it up.
b) He told me not to pick it up.
c) He said for me don't pick it up.
d) He told me to don't pick it up.
- 80) Honestly, I didn't spill the coffee _____ purpose. It was an accident.
a) on
b) by
c) of
d) in

81) The doctor _____him to smoke a few cigarettes each day.

O teste léxico-gramatical utilizado por a Cultura Inglesa (Pituba, Salvador) para avaliar seus alunos

APÊNDICES

APÊNDICE A – Folder (duas páginas) e flyer para divulgar e descrever os cursos do estudo.

OUTRAS INFORMAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto de Letras
Departamento de Letras Germânicas
ERIC - ENGLISH RESOURCE
INFORMATION CENTER
 Rua Barão de Geremoabo, S/N - Ondina
 40.210-340 - Salvador - Bahia
 fone: (071) 336-0790 R-221
 fax: (071) 336-8355
 e-mail: ericbc@ufba.br
[http://www.ufba.br/instituicoes/ufba/institu-
 tos/letras/](http://www.ufba.br/instituicoes/ufba/institu-

 tos/letras/)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
GERMÂNICAS
ERIC – ENGLISH RESOURCE
INFORMATION CENTER

PROGRAMA DE CURSOS DE EXTENSÃO

Listening & Integrated Skills
Courses
 Prof. Sally Inkpin

Period: semestre 2002.2 & 2003.1

Instituto de Letras da UFBA

E.R.I.C

O **ERIC** – English Resource and Information Center é o resultado de um convênio UFBA./Conselho Britânico e tem por objetivo difundir a língua e a cultura inglesa. O ERIC oferece cursos gratuitos e não-gratuitos que têm por objetivo, em sua maioria, aperfeiçoar professores de inglês para escolas de primeiro e segundo graus (metodologia para o ensino da língua inglesa) assim como oferecer à comunidade a oportunidade de trabalhar a proficiência em língua inglesa de maneira específica (pronúncia, gramática, culturas de língua inglesa, escrita, estratégias de leitura, etc).

Coordenadora: Miriam de Almeida Souza

Vice-Coordenadora: Eliana P. C. Franco

THE COURSES

Listening (60 hours) - 12 places

The listening course will follow a standard communicative syllabus at the lower intermediate level focusing on pronunciation and listening skills. The main objective of the course is to improve the auditive comprehension of learners by increasing their awareness of the characteristics of spoken English through a broad exposure to different types of listenings, as well as doing pronunciation and conscious-raising activities regarding spoken English.

Integrated Skills (60 hours) - 12 places

The integrated skills course follows the same intermediate, communicative syllabus as the course above, but focuses on the four skills. Students will work their listening, speaking, reading and writing skills equally, participating in a wide variety of lively and stimulating activities.

Times: Tuesday & Thursday

(15: 30 – 17: 10) & (17: 15 – 18: 55)

These times to be confirmed.

Registration: By filling up a form at ERIC in the Instituto de Letras/UFBA. from 8:00-12:00 and 13:00 –17:00. Further information: 336-0790, Extension 221.

Target Audience: Intermediate Students

Certificates of Attendance: Certificates of attendance will be available to all participants.

Total Number of Hours: 60 hours

Period: January 28, 2003 to June 17, 2003

Selection Process

There will be a selection process involving listening, speaking and written tests to attain two homogenous groups.

Dates:

Written – 15/01/2003 at 10:00, or 16/01/2003 at 14:00 in room 206 – ERIC.

Listening & Speaking – 20/01/2003 at 9:00 – 12:00, or 21/01/2003 at 14:00-17:00 in room 206 – ERIC.

Professional Profile:

Prof. Sally Inkpin - B. A. Hons; Modern Languages, RSA COTE, Mestranda em Lingüística Aplicada.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE LETRAS GERMÂNICAS
INSTITUTO DE LETRAS
ENGLISH RESOURCE AND INFORMATION CENTRE**

Rua Barão de Geremoabo, nº147 CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-Ba
Tel.: (071) 336-0790 / 8754 Fax: (071) 336-8355
E-mail: ericbc@ufba.vbr

CURSO DE INGLÊS 1 - LISTENING CURSO DE INGLÊS 2 – INTEGRATED SKILLS

NÍVEL:	INTERMEDIÁRIO (12 VAGAS PARA CADA CURSO)
HORÁRIOS:	Terças e Quintas - 15:30 às 17:05 & Das 17:15 às 18:50 (Confirmar)
CARGA HORÁRIA:	60 Horas/aula
PERÍODO:	28 de janeiro de 2003 à 17 de junho de 2003 (Confirmar)
LOCAL:	ERIC - Sala 206 (2º andar do Instituto de Letras da UFBA)
PROFESSORA:	Sally Inkpin – Falante nativa da Língua Inglesa, formada em Letras, RSA COTE, Mestranda em Lingüística Aplicada.
VALOR:	GRATUITO
PROCESSO SELETIVO:	Prova escrita: 15/01/2003, às 10:00 ou 16/01/2003 às 14:00h no ERIC Prova de Listening e expressão oral: 20/01/03 das 9:00 às 13:00h ou 21/01/03 das 14:00 às 17:00h

INSCRIÇÕES NO ERIC – SALA 206, ILUFBA. DAS 8:00 ÀS 12:00 E DAS 13:00 ÀS 17:00

APÊNDICE B – Formulário de matrícula



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS GERMÂNICAS
ERIC - ENGLISH RESOURCE INFORMATION CENTER

PROGRAMA DE CURSOS DE EXTENSÃO

Listening & Integrated Skills Courses
Prof. Sally Inkpin

Period: semestre 2002.2 & 2003.1
Instituto de Letras da UFBA

MATRICULATION FORM

(Pode escrever em português, se quiser)

1) Name: _____

2) Occupation: Student 3) Tel: 255-0355

4) Experience in English: courses/ trips/ other

Intensive English Level 2 - Yogi Intensive

5) With the intention of finding out the best times to offer the courses, please mark your availability below. Please state the exact times:

	morning	afternoon
Monday	09h - 13h	15:30 - 17:05
Tuesday	—	13:30 - 15:05
Wednesday	—	15:30 - 17:05
Thursday	—	13:30 - 15:05
Friday	9h - 10:35	13:30 - 15:05

Horário de aula:

Ex: visita - 16101103 - 14h

APÊNDICE C – Guia de aplicação do teste de compreensão

Encontra-se a pontuação do teste de compreensão em parênteses depois de cada segmento. Cada parte é tocada duas vezes.

Parte A (pontuação de 4)

Flight No.: BA 607 (1). Meio ponto foi dado se o candidato conseguiu entender BA (0,5) ou 607 (0,5).

Departure Time: 15:45 (1)

As respostas (1) e (2) de *Passengers Instructions* devem ler o que se segue ou palavras com o mesmo sentido. Erros gramaticais e ortográficos que não modificam o sentido da frase devem ser aceites:

Passengers Instructions

Wait in international departure lounge.(1)

Connections: contact information desk.(1)

Parte B (pontuação de 4)

√ (1)

X (1)

√ (1)

X (1)

Parte C (pontuação de 5,5)

can't / isn't going to (1)

's got to/ got to/ 's going to/ going to (1)

can (0,5) + instead (0,5) = (1)

at home (1) / home (0,5)

or (0,5) + at work/ work (0,5)

Parte D (pontuação de 7,5)

Cada palavra vale 0,25 pontos. Formas contractas das adequadas palavras devem ser aceites.

Is he busy this afternoon? (1,25). – Não importa se a marca de interrogação foi esquecida.

You ought to tell him about it. (1,75)

It could have been someone else. (1,25) – *someone else* foi considerada como um item lexical único.

Give her the report you have written. (1,75)

You should not have said so. (1,5)

Parte E (pontuação de 6)

X (1)

X (1)

√ (1)

X (1)

√ (1)

√ (1)

Parte F (pontuação de 5)

As respostas devem ler como indicado abaixo ou palavras com o mesmo sentido. Erros gramaticais e ortográficos que não modificam o sentido da frase devem ser aceitos:

The newspaper wasn't delivered./ the newspaper didn't arrive. (1)

Both (1)

The boy (1)

The owner (1) / the newsagent (1)

The newspaper was delivered 20 minutes later. / The newspaper was delivered. (1).

APÊNDICE C (cont) – Listening Test

(A)

Listen to the recorded travel announcement and complete the chart below.

At the airport:

<p style="text-align: center;">BRITISH AIRWAYS</p> <p>DEPARTURES</p> <p>Flight No. _____</p> <p>Departure Time _____</p> <p>Passenger Instructions:</p> <p>1) _____</p> <p>_____</p> <p>2) _____</p> <p>_____</p>
--

(B)

Listen to this announcement on a train and decide if these statements are true or false.

Put a tick (✓) if you think the sentence is correct and a (X) if you think the sentence is wrong.

- 4) There is a buffet on the train.
- 5) It is situated at the rear of second class.
- 6) It sells soft drinks.
- 7) It will close in 25 minutes.
- 8)

(C) *Complete the message written after hearing the telephone call.*

There are 1, 2 or 3 words missing from the gaps:

<p>Message:</p> <p>From: Suzy</p> <p>She _____ meet you on Thursday.</p> <p>She _____ go to London.</p> <p>_____ you make it on Friday _____.</p> <p>Ring her tonight before 9 _____.</p> <p>_____ tomorrow _____.</p>
--

(D) Dictation.

Listen to the recorded sentences. Write them down as you listen. There are five sentences.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

(E) Listen to the following interview and decide if these statements are true or false.

Put a tick(✓) if you think the sentence is correct and a (X) if you think the sentence is wrong.

1) Richard's just left university.

2) He's got a job in a design company.

3) He's going to study design for a year.

4) He never wants to get married.

9) He wants a place of his own.

10) He plans to move in the near future.

(F) An old lady is describing a difficult experience.

Answer the following comprehension questions:

1) What was the problem? _____

2) Did the old lady phone the newsagent or go to the shop or both? _____

3) Who did the newsagent blame? _____

4) Who did the old lady think was responsible? _____

5) How was the problem solved? _____

APÊNDICE D – Entrevista inicial do processo de seleção

- 1) What's your name and can you spell it, please?
- 2) Tell me about your family.
- 3) What do you do?
- 4) How long have you studied English?
- 5) Have you been abroad?
- 6) Are you more interested in improving your listening and pronunciation skills or all of your skills like speaking, reading, writing and listening?
- 7) When are you available to study?
- 8) Are you committed to studying until June?

APÊNDICE E – Quadro 4 – O grupo experimental que curso o curso sobre a pronúncia e a compreensão no início do curso.

NOM E	OCUPAÇÃO	EXPERIÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA	COMPETÊNCIA LEXICO-GRAMATICAL	COMPETÊNCIA DA COMPREENSÃO ORAL
Ad F	Estudante de engenharia	O curso básico de três anos no ACBEU. Férias de duas semanas nos Estados Unidos.	intermediário- adiantado (fr)	73%
An F	Vestibulando	Dois anos no Flash Idiomas, AEC e na mesma época três semestres na Extensão de UFBA.	intermediário (fo)	39%
A T	Estudante da comunicação	Autodidata por 4 anos. Curso de inglês por um ano.	intermediário- adiantado (fr)	59%
C B	Estudante do jornalismo	Inglês em nível de segundo grau	intermediário (fr)	35%
C M	Estudante de letras	Três semestres na Extensão de UFBA e está cursando o inglês II do curso de letras (UFBA).	pré-intermediário (fo)	40%
Da C	Estudante do jornalismo	Três semestres na Extensão de UFBA.	pré-intermediário (fo)	48%
Dé C	Estudante de estudos secretários	Oito semestres no curso de inglês (WISE UP)	pré-intermediário (fr)	27%
E S	Garçom	Quatro semestres de um curso particular.	pré-intermediário (fr)	20%
J D	Professora de inglês	O curso básico de três anos no ACBEU e trabalha como professora de inglês do segundo grau.	intermediário- adiantado (fo)	44.5%
L S	Estudante de letras	O curso básico de três anos no <i>Canadian Centre</i> . Três semestres no curso de letras na UFBA.	intermediário (fo)	15%
R A	Estudante de letras	Três semestres no curso de letras (UFBA)	intermediário (fo)	24%
R C	Estudante de música	Curso de 5 anos no EBEC, cursando o primeiro semestre no SKILL.	intermediário- adiantado (fr)	48%

APÊNDICE E – Quadro 5 – O grupo de controle que cursou o curso de habilidades integradas no início do curso.

NOME	OCUPAÇÃO	EXPERIÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA	COMPETÊNCIA LEXICO-GRAMATICAL	COMPETÊNCIA DA COMPRENSÃO ORAL PARA SEU NÍVEL
AA	Estudante da administração	Um curso particular de inglês em casa – quatro horas por semana.	pré-intermediário (fo)	28%
ALN	Estudante de letras	O curso básico de três anos no ACBEU, dois semestres de especialização e seis semestres no curso de letras (inglês) na UFBA.	intermediário -adiantado (fo)	48%
APP	Estudante de letras	Quatro semestres no YAZIGI e está no primeiro semestre cursando letras (inglês).	intermediário -adiantado (fr)	72%
BJ	Professora de inglês	Quatro anos no CCAA e três semestres no ACBEU.	intermediário -adiantado (fr)	35%
ED	Professor de português	Inglês do segundo grau.	pré-intermediário (fo)	26 %
FS	Estudante de comunicação	Três anos no YAZIGI.	intermediário (fr)	34%
GeS	Estudante de letras	Inglês do segundo grau e está no primeiro semestre cursando letras (inglês).	intermediário (fr)	52%
GiS	Professor de português	Inglês do segundo grau.	pré-intermediário (fo)	34%
GF	Estudante de antropologia	Três semestres na Extensão da UFBA.	pré-intermediário (fo)	41%
LA	Estudante de letras	Dois anos no YAZIGI.	pré-intermediário (fo)	23%
RS	Estudante de engenharia	O curso básico de três anos no ACBEU.	intermediário (fo)	48%
RI	Estudante de letras	Dois semestres no CCAA, três semestres na Extensão de UFBA e está cursando o segundo semestre de letras (inglês) na UFBA.	pré-intermediário (fo)	52%

APÊNDICE F – Quadro 6 – Descrição do curso do grupo experimental de compreensão e a pronúncia em termos de tema, habilidades e estratégias praticadas.

AULA		Tema das Aulas	Habilidades / Estratégias Praticadas
1	28/01	Conhecer a turma	Fazer e responder as perguntas sobre informações pessoais. Escutar/anotar informações sobre os colegas. Praticar a entonação e pronúncia das perguntas.
2	30/01	Escrever e ler um texto sobre um colega em voz alta.	Construir um texto escrito coerentemente Produção e leitura do texto pronunciando as sílabas fortes e pausas corretamente. Anotações de informações principais sobre os colegas.
3	04/02	<i>Feedback</i> sobre a pronúncia e gramática dos textos. Introdução à idéia da ênfase básica da clausula.	Correção de erros de pronúncia e gramática. Identificação de palavras enfatizadas e não enfatizadas. Identificação de categorias de palavras que são enfatizadas e não enfatizadas normalmente.
4	06/02	Unidade I do livro <i>Compact</i> : “Many Tongues”/Muitas Línguas. Jogo comunicativo	Escutar para obter informações-chave e específicas. Fazer e responder perguntas de informações pessoais utilizando ênfase e não-ênfase nas sílabas corretamente.
5	11/02	“Many Tongues” (cont).	Escutar para obter informações específicas. Análise da tarefa do <i>listening</i> e predição de respostas possíveis. Discussão de estratégias positivas de aprendizagem (especialmente na área da compreensão oral e da recordação de vocabulário).
6	13/02	Língua e Nacionalidade (Filme sobre Gales).	Estratégias de contextualização e predição. Reconhecimento das palavras-chave pela sua ênfase. Fazer anotações dos pontos principais das falas dos atores.
7	18/02	A Sílabas Forte.	Identificação da sílaba forte no discurso pelo tom, pela duração e pela qualidade do vogal. Praticar essa pronúncia.
8	20/02	Comida Britânica (Filme).	Estratégias de contextualização e predição para compreender o filme.

			Reconhecimento das palavras-chave pela sua ênfase. Fazer anotações dos pontos principais das falas dos atores.
AULA		Tema das Aulas	Habilidades / Estratégias Praticadas
9	25/02	Unidade II “À La Carte”.	Estratégias de contextualização e predição Escutar para acompanhar o sentido geral de conversas em bares, restaurantes e no <i>fast food</i> . Pedir comida e fazer uma reclamação sobre a comida. Inferência sobre o local da conversa. Identificação dos pedidos e das atitudes dos atores. Observar a elisão de [n] e [t] no fim das palavras.
10	11/03	Comida Britânica (Filme).	Estratégias de contextualização e predição para compreender o filme. Reconhecimento das palavras-chave pela sua ênfase. Observação de elisões e assimilações na fala corrente. Predição do desenvolvimento do discurso. Identificação de palavras individuais e de grupos para tentar construir o sentido do discurso.
11	13/03	Unidade III “ <i>Strange Stories</i> ”.	Estratégias de contextualização e predição. Escutando para o sentido geral de depoimentos sobre imagens inexplicáveis de fenômenos estranhos. Escrever uma estória estranha e marcar a ênfase e a não-ênfase das sílabas e a utilização de pausas para dividir sua narrativa em unidades de tom. Ler texto em voz alto e gravar.
12	18/03	<i>Feedback</i> sobre a gravação e discussão sobre o ritmo de inglês.	Escutar para o sentido geral de cada estória. Treinamento para ajudar a percepção do ritmo da língua – sílabas longas e curtas e em dividir o discurso em unidades de tom ou em propósitos.
13	20/03	O ritmo em palavras, frases e em poesia.	Identificação da sílaba forte em palavras, frases e poesias. Recitando poemas. Ditado de um extrato de discurso autêntico.
14	25/03	Um Depoimento sobre Alienígena. (Headway Pre-Inter.) Narrativa usando a forma gramatical dos verbos no passado.	Estratégias de contextualização e predição. Escutando para entender o sentido geral e informações específicas. Identificação entre imagens gráficas e sua descrição oral.

AULA		Tema das Aulas	Habilidades / Estratégias Praticadas
15	27/03	Filme Curto (Depoimentos Pessoais): - Um Casamento.	Estratégias de contextualização e predição Escutando para o sentido geral/informações específicas <i>Dividindo o discurso em unidades de tom</i> Predição do desenvolvimento do discurso. Discussão sobre a elisão do [h] no início de palavras e outras características do discurso corrente.
16	01-04	Revisão sobre Comida. Revisão do presente simples.	Reconhecimento da sílaba forte em vocabulário. Quebra do discurso em agrupamentos de pensamento. Estudo de regras sobre a ênfase e não-ênfase em substantivos, adjetivos e em palavras de sílabas múltiplas. Identificar palavras individuais e em grupos e tentar construir propósitos apropriados. Cantar a música: Life is but a Melancholy flower, reparando o agrupamento de palavras.
17	03-04	Revisão dos tempos da forma narrativa. Revisão gramatical.	Escutar para obter o sentido geral Escrever o fim de uma narrativa. Dividir o discurso em unidades de tom
18	08/04	Unidade V “ <i>Home Sweet Home</i> ”.	Discussão do tema Introdução do presente perfeito Escutar para o sentido geral/informações específicas. Inferência de dados pessoais sobre uma mulher.
19	10/04	Questões de residência num país estrangeiro.	Entrevistas sobre residência/casa/bairro. Prática de pronúncia das perguntas (assimilação) Estratégias de contextualização e predição. Escutando para entender o sentido geral e para informações específicas. Identificação de palavras e frases e a construção de sentido de propósitos.

AULA		Tema das Aulas	Habilidades / Estratégias Praticadas
20	15/04	Diálogo entre conhecidos da escola.	Pontuação pela entonação – marcação de pausas e entonação no roteiro da atividade da escuta. Estratégias de contextualização e predição. Escutar para entender o sentido geral. Predição de desenvolvimento do discurso. Dividir o discurso em agrupamentos de pensamento. Praticar o presente perfeito.
21	17/04	Pedindo Desculpas.	Uso do presente perfeito na função de se desculpar. Prática da entonação de pedir desculpas. Escutar para informações específicas – Reconhecer diferenças entre o roteiro cantado e o texto escrito. (Música: <i>I'm sorry!</i>). Observar a junção das palavras na música.
22	22/04	Junção.	Observação e prática na pronúncia de junção da consoante final à vogal inicial e da vogal final à vogal inicial. Observação e prática da junção na fala corrente.
23	24/04	Revisão da Junção. Introdução às Reduções e Contrações.	Observação e prática na pronúncia de contrações dos verbos auxiliares e dos pronomes, também nas reduções de sílabas e consoantes entre consoantes. Marcação de tais aspectos nas letras de uma música. (Get up, Stand up: Bob Marley)
24	29/04	Viajando de avião e de trem.	Exposição do vocabulário de viajar de avião e de trem. Estratégias de contextualização e predição. Escutando para perceber o sentido geral/informações específicas. Predição de desenvolvimento do discurso.
25	06/05	Enfoque no ato de ler e entender as horas.	Discussão sobre elisão, contrações e reduções. Estratégias de contextualização e predição. Escutar para perceber o sentido geral e as informações específicas. Predição do desenvolvimento do discurso.
26	08/05	Escrevendo histórias de viagens.	Revisão de aspectos da fala importantes do tema de viajar. Escrever e ler histórias observando ênfase, junção, contrações e reduções.

AULA		Tema das Aulas	Habilidades / Estratégias Praticadas
27	13/05	Agrupamentos de pensamento.	Observação da divisão da fala em unidades de pensamento por entonação e pausas. A não ênfase de cláusulas secundárias. Prática na pronúncia dessas.
28	20/05	Revisão de unidades de pensamento e introdução à proeminência.	Observação da proeminência e a sua prática e produção. Mudança em ênfase da palavra para diferenciar entre informações novas e antigas.
29	22/05	Proeminência II.	Observação da entonação usada na correção de uma informação errada ou no ato de verificar um detalhe. Prática na pronúncia desses.
30	27/05	Revisão geral & Unidade XIV. <i>"Take care out there"</i> .	Recapitulação das estratégias e habilidades principais praticadas durante o curso. Estratégias de contextualização e predição. Escutar para o sentido geral e para informações específicas.
31	29/05	Revisão geral & avaliação pessoal do conteúdo do curso.	Recapitulação das estratégias e habilidades principais praticadas durante o curso e uma avaliação pessoal da sua utilidade.
32	03/06	Unidade IV <i>"That's Entertainment"</i> .	Estratégias de contextualização e predição. Escutar para o sentido geral e para informações específicas. Revisão das contrações de to be going to e will.
33	05/06	Ritmo em poesia. <i>Listening</i> sobre avisos e placas. Brincadeiras com a pronúncia.	Marcação e produção de aspectos da fala corrente em poesias. Leitura das brincadeiras e procurar entendê-las.
34	10/06	Unidade XX : <i>"Hopes and Plans"</i> .	Revisão dos tempos do futuro. Revisão de contrações e reduções. Estratégias de contextualização e predição. Escutando para o sentido geral e para informações específicas.
35	12/06	Teste de escuta e aplicação do teste da gramática e do vocabulário.	
36	17/06	Entrevistas e teste da escuta. Formulário sobre a aprendizagem.	

APÊNDICE F – Quadro 7 – Descrição do curso do grupo de controle sobre de habilidades integradas em termos de tema, habilidades e estratégias praticadas.

AULA		Tema das Aulas	Habilidades / Estratégias Praticadas
1	28/01	Conhecer a turma.	Fazer e responder as perguntas sobre informações pessoais. Escutar/anotar informações sobre os colegas.
2	30/01	Correção de erros das anotações e leitura/construção de uma biografia.	Construir um texto escrito coerentemente. Produção e leitura de uma biografia, observando conetivos comuns e aspectos estilísticos. Leitura de uma biografia em pares – cada participante do par lê uma metade diferente e conta os detalhes para o parceiro.
3	04/02	Unidade I do livro Compact, “ <i>Many Tongues</i> ”. Jogo comunicativo	Escutar para obter informações-chave e específicas. Fazer e responder perguntas de informações pessoais.
4	06/02	“ <i>Many Tongues</i> ” (cont).	Escutar para informações específicas. Análise da tarefa do <i>listening</i> e predição de respostas possíveis. <i>Revisão do uso de do/does</i> Discussão de estratégias positivas de aprendizagem.
5	11/02	Língua e Nacionalidade (Filme sobre Gales)	Estratégias de contextualização e predição. Fazer anotações dos pontos principais das falas dos atores. Revisão gramatical e do vocabulário.
6	13/02	Unidade II “À La Carte”	Entrevistar colegas sobre seus hábitos alimentares. Concordar e discordar, utilizando as frases So do I/Nor have I. Trabalhar com adjetivos para descrever comida: stale, fresh, etc.
7	18/02	Unidade II (cont.)	Estratégias de contextualização e predição Escutar para entender o sentido geral de conversas em bares, restaurantes e no <i>fast food</i> . Pedir comida e fazer uma reclamação sobre a comida. Inferência sobre o local das conversas. Identificação dos pedidos e das atitudes dos atores.

AULA		Tema das Aulas	Habilidades / Estratégias Praticadas
8	20/02	Vocabulário de comida e de cozinhar.	Escrever uma receita utilizando conetivos (first, second, lastly, etc.), gravar e escutar as gravações.
9	25/02	Revisão da Unidade II. Leitura de entrevista com Alan Alda e escolha de perguntas para entrevistar colegas.	Estratégias de skimming e scanning de leitura. Formulação e colocação de perguntas para entrevistar colegas. Planejamento de uma entrevista com uma pessoa famosa. Dever de casa: escrever a entrevista.
10	11/03	Comida Britânica (Filme).	Estratégias de contextualização e predição para compreender o filme. Fazer anotações dos pontos principais das falas dos atores.
11	13/03	Unidade III: “ <i>Strange Stories.</i> ”	Correção de que foi escrito em casa. Estratégias de contextualização e predição. Escutando para entender o sentido geral de depoimentos sobre imagens inexplicáveis de fenomenas estranhos.
12	18/03	“ <i>Strange Stories.</i> ” (cont.).	Estratégias de contextualização e predição Escutando para o sentido geral e informações específicas. Praticar e contrastar o passado simples e o passado contínuo.
13	20/03	Um Depoimento sobre Alienígena. (Headway Pre-Int.) Narrativa usando a forma gramatical dos verbos no passado	Estratégias de contextualização e predição Escutando para o sentido geral e informações específicas. Identificação entre imagens gráficas e sua descrição.
14	25/03	Filme Curto (Depoimentos Pessoais) - Um Casamento	Estratégias de contextualização e predição Escutando para o sentido geral e informações específicas. Enfoque no vocabulário da família e do casamento.
15	27/03	Revisão dos tempos da forma narrativa. Música: The Holiday.	Contar histórias. Atividades gramaticais do livro. Estratégias de contextualização e predição. Escutar para entender o sentido geral/informações específicas.

AULA		Tema das Aulas	Habilidades / Estratégias Praticadas
16	01/04	UNIDADE V “HOME SWEET HOME”	Discussão do tema Introdução do presente perfeito Escutar para entender o sentido geral / informações específicas. Inferência de dados pessoais sobre uma mulher.
17	03/04	Questões de residência num país estrangeiro	Entrevistas sobre residência/casa/bairro. Estratégias de contextualização e predição. Escutando para entender o sentido geral e para informações específicas.
18	08/04	Revisão da Unidade V.	Praticar o tempo presentes perfeito com atividade de leitura e gramática. Revisão de vocabulário de casa/residência.
19	10/04	Diálogo entre conhecidos da Escola	Estratégias de contextualização e predição. Escutar para o sentido geral. Praticar o presente perfeito e o presente perfeito contínuo.
20	15/04	Pedindo Desculpas.	Uso do presente perfeito na função de se desculpar Escutar para informações específicas – (música: <i>I'm sorry!</i>) Pedir e responder às desculpas sobre pequenas acidentes (jogo)
21	17/04	Aula cancelada.	Aula cancelada.
22	22/04	Viajando de avião e de trem.	Exposição do vocabulário sobre viajar de avião e de trem. Estratégias de contextualização e predição. Escutando para entender o sentido geral/informações específicas.
23	24/04	Revisão sobre a linguagem de viagens.	Dar e pedir informações na compra de um bilhete. Contar histórias de uma viagem.
24	29/04	Enfoque no ato de ler e entender as horas.	Estratégias de contextualização e predição. Escutar para entender o sentido geral e para informações específicas. Prática no ato de ler as horas.

AULA		Tema das Aulas	Habilidades / Estratégias Praticadas
25	06/05	<i>Flying – then and now</i> (Headway Pre-Int.).	Atividades de leitura. Skimming par o sentido geral de cada parágrafo. Colocação de verbos nos espaços apropriados. Interpretação de texto. Resumir o texto.
26	08/05	Atividade de planejar e construir um texto escrito.	Descrever as mudanças graduais que aconteceram num lugar (utilizando a leitura sobre Flying como modelo). Brain-storming em grupo, planejamento individual e começo da redação.
27	13/05	Unidade XIV: “ <i>Take care out there</i> ”	Estratégias de contextualização e predição. Escutar para entender o sentido geral e para informações específicas. Dar conselhos sobre cuidados a serem tomados no Pelourinho por turistas estrangeiras.
28	20/05	Revisão e correção da redação.	Auto-correção de texto, construção de parágrafos e terminação do texto.
29	22/05	Revisão da Unidade XIV (gramática).	Atividades de gramática e leitura.
30	27/05	Discussão sobre um crime e leitura de um artigo.	Revisão de vocabulário sobre crime. Atividades de skimming e scanning para entender um artigo sobre um assalto.
31	29/05	<i>Listening</i> sobre avisos e placas.	Estratégias de contextualização e predição. Escutar para entender o sentido geral e para informações específicas. Vocabulário e linguagem necessários para comprar produtos e serviços em lojas apropriados.
32	03/06	Artigo: Boy loses arm in zoo tragedy.	Interpretação do artigo. Discussão das questões morais levantados pelo artigo. Composição de um texto apresentando e justificando idéias sobre quem é o responsável no caso e quem deve pagar e ser pago e sobre cuidados a ser tomados.

AULA		Tema das Aulas	Habilidades / Estratégias Praticadas
33	05/06	Unidade IV “ <i>That’s Entertainment</i> ”.	Estratégias de contextualização e predição Escutar para o sentido geral e para informações específicas. Discutir preferências de recreação.
34	10/06	Unidade XX “ <i>Hopes and Plans</i> ”.	Revisão dos tempos do futuro. Estratégias de contextualização e predição. Escutar para entender o sentido geral e para obter informações específicas.
35	12/06	Teste de escuta e aplicação do teste da gramática e do vocabulário.	
36	17/06	Formulário sobre a aprendizagem do inglês. Entrevistas e teste da escuta.	

APÊNDICE G – Exemplos de atividades feitas pelo grupo experimental de descritas no decorrer do texto (Aula 3)

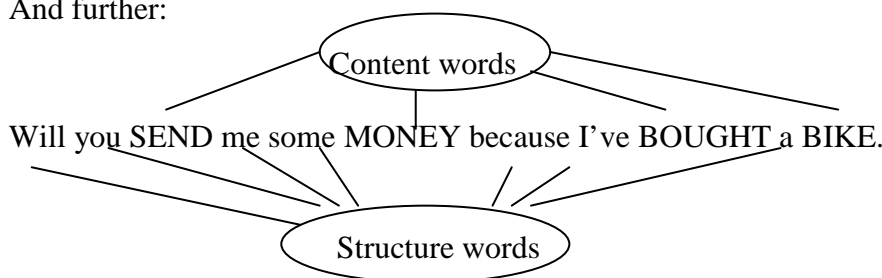
In most sentences there are two types of words: content words and structure words. Content words normally carry the most information. Look at this telegram message:

SEND MONEY BOUGHT BICYCLE

This is not a complete sentence, but the words carry the important information; they are all content words. Content words are normally emphasised. We can expand the message:

SEND me MONEY I've BOUGHT a BIKE

And further:



Structure words do not carry so much information. They are not normally emphasised.

A (Listening)

A word is emphasised when it contains a stressed syllable. Listen and then practise these examples.

- 1) I WANT a baNAna.
- 2) The proFESSor is FAmous.
- 3) The BUS is Coming.
- 4) She's WRITten the rePORT.
- 5) It's DIFficult to underSTAND.
- 6) He's PLANning to reTIRE.

B (Listening)

Listen and then underline the content words in the following sentences.

- 1) Can I have a coffee and a cup of tea, please?
- 2) Would you like another one?
- 3) Thanks for a lovely meal.
- 4) Sorry but I can't come on Monday because I'm working late.
- 5) I've never been to a car rally.
- 6) I usually visit my parents on Tuesdays.

D (Listening)

Listen to these telephone messages for Chris from his boss. Then write down the messages as notes on the message pad below. Write only the essential words, i.e. content words. The first one has been done for you.

TELEPHONE MESSAGE
FROM: <u>Jane Croft</u>
TO: _____
MESSAGES
1) <u>Contact Mrs Williams before 5. Urgent.</u>
2) _____.
3) _____.
4) _____.

Estas atividades foram utilizadas na terceira aula do curso do grupo experimental.
Fonte: GILBERT, J; ROGERSON, P. (1990, p.28, 29, 30)

APÊNDICE G – Exemplos de atividades feitas pelo grupo experimental de descritas no decorrer do texto (Aula 3)

1) What words/syllables are normally stressed/unstressed in the following sentences? Contract words if you think it is appropriate.

- i) He has been learning guitar for two years.
- ii) They have got one daughter.
- iii) She intends to go travelling.
- iv) Her name is Andrea.
- v) He did not know how to speak English very well.

2) In normal speech, which of the following types of words are usually stressed or unstressed? Put the types of words in the table, the first has been done for you:

- Articles – a / an / the
- Nouns – name / daughter / guitar
- Pronouns – he /she / her / his
- Auxiliaries – can / have / will
- Negative auxiliaries – can't / didn't
-

ADJECTIVES – ENGLISH / ENGINEERING

- Main verbs – know / intend / learning
-

PREPOSITIONS – TO / FOR / ON

- Verb “to be” – is / was
- Conjunctions - and / but
- Adverbs - well / never / quickly

Stressed Words	Unstressed Words
Nouns – name / daughter / guitar	Articles – a /an / the

APÊNDICE G – Exemplos de atividades feitas pelo grupo experimental de descritas no decorrer do texto (Aula 29)

Proeminência / Shifting Stress (Listening):

Underline the stressed words in the dialogues:

- a) A Had Martin had a few drinks last night?
B He'd had a lot of drinks.
- b) A Did Caroline buy a new dress yesterday?
B She bought several dresses.
- c) A Did the Robinsons lose anything in the burglary?
B They lost everything in the burglary.
- d) A I hear Laura's inherited a little money.
B She's inherited a great deal of money.
- e) A Jim's been out with quite a few of the girls in the village, hasn't he?
B Oh, he's been out with all the girls in the village.
- f) A Have the Smiths spent any of that money they won?
B Oh, they've spent all the money they won.
- g) A Does anyone know about you and Pete yet?
B Oh, everyone knows.

Estas atividades foram utilizadas na aula 29 do curso do grupo experimental.

Fonte: BOWLER,B.; CUNNINGHAM, (1991, p.75)

APÊNDICE H – Duas atividades sobre documentários assistidos durante o curso.

A atividade *Language and Nationality* foi desempenhada pelos grupos experimental e de controle, porém a *Parte III* foi preenchida apenas pelo grupo experimental. A segunda atividade sobre o filme *Enjoy your meal!* é um exemplo da abordagem diferente levada com o grupo experimental tentando focar palavras-chave na primeira pergunta; palavras de identificação difícil na pergunta 2; unidades de pensamento na pergunta 3; e palavras-chave nas perguntas 4 e 5.

Language and National Identity

Glantaf Welsh Comprehensive School in Wales

Part I

General Understanding Questions

What can you tell me about the school?

Malcolm Thomas, the Headmaster of the school, says that they believe in total immersion in the language. What do you think that is?

What were the reasons for taking the students away on holiday together?

What activities did the children do on the holiday? Do you think they benefited from the experience? How?

Part II

What do these people say about their reasons for speaking Welsh and why do they think it's important?

School girl I

Malcolm Thomas I: (Head teacher

Meleri Jones I

Caris Burstan II: (Drama teacher)

School boy II

Part III

Tick (✓) if the following helped you as you were listening.

Contextualization: The subject was discussed in class before you watched the video. ()

Prediction: You tried to think about the questions on the video before you started and tried to listen for key words linked to those questions. ()

Tonic syllable: You tried to listen for the strong syllables/ emphasised words to find out the answers. How? () _____

iv) Did one of the strategies help more than the other, or were they all equally useful?

Enjoy your meal

1) What do British people eat?

2) *Clowns Coffee Shop* (Ray – the owner)

It's a _____ atmosphere.

In fact, it's _____ by all the family.

Me, my three _____, my nephew.

My _____, of course, because we're _____ all our own _____ and things like that.

It's got to be happy, _____.

They're all _____ people coming in.

Sometimes they ask me for _____.

They're all...I'm a _____ to them all. Let's put it like that!

3) *Clowns Coffee Shop* (customer)

the nice thing about this place is it's like a family i mean like when you go into most coffee shops you buy your coffee and that's it and you sit down and everybody is all reserved and that you come in here ray knows everybody on a first name basis very nice it's got to be one of the best coffee shops in town.

4) Notes

5) What do British people cook at home?

APÊNDICE I – Exemplos de comentários coletados durante o curso. O primeiro foi coletado do grupo de controle; o segundo do grupo experimental.

1)

Name	Languages spoken	Ability to speak / write	
		Speak (√/x)	Write (√/x)
Helen	Chinese	√	√
Miguel	Spanish		√
Ahmed	Arabic		
	English	English	Spanish

Did you listen for the tonic syllable to identify the languages? _____

Did you listen for language cues to know if people can read or write their languages? _____

2)

After we've finished today's listening activities, I want you to consider if you used the following strategies:

Contextualization: Did we/you think about the subject matter of the listening? Yes/no.

Prediction: Did we/you think about the type of language that would occur? Did you think about what the story would involve? Yes/no.

Tonic units: Did you try to listen to the text as a series of short units divided by pauses? yes/no

Tonic units: Did you try to listen for the stressed syllable and try to guess the word to which it was connected? Yes/no

Which of the above helped you and why? Give a reason for each one:

I think tone units helped because after that activity I could understand all the lesson. I like to listen to the text as a series of short units divided by pauses, I guess it is easier to me to understand better.

APÊNDICE J – Revisão dos aspectos centrais do curso desempenhada pelo grupo experimental no fim do curso.

Course Review

In our course together we have looked at different aspects of spoken English to try to see if a greater consciousness about such aspects helps students to improve listening comprehension. We have looked at:

Stress and unstress in individual words

Stress and unstress in whole phrases

Rhythm

Thought groups

Linking

Contractions and Reductions

Intrusion

Shifting sentence focus

Mark in the strong syllable in the following words.

photograph photographer

electricity electrical

decision association

Nouns: money permit carrot window

Verbs: record import permit produce

When learning vocabulary and phrases do you mark in the stressed syllables?

Mark in the stressed words in this dialogue.

Q: What's the matter?

A: I've lost my keys.

Q: Where did you put them?

A: If I knew, I'd find them!

Do you try listening for stressed words? Does it help you to listen better?

Mark in the intruded sounds. (r, y and w).

Q: Have you seen the "Frida"? A: Yes, I saw it last week.

You ought to have told her.

Don't worry about it. I often forget myself.

Can you think of any examples when this information has helped you to understand better?

Use a _ to show where linking occurs.

The mother taught her son not to laugh at other people.

You don't need to thank us.

Put two cubes of ice for me, please.

Does linking ever cause you problems when you listen, can you think of any examples?

Mark in where reductions and contractions will probably occur.

He must be ill.

He forgot all his textbooks.

You should not have told her.

I will give you the report next week.

Have reductions and contractions ever caused you problems in listening? Can you think of an example?

Mark in the thought groups in the following examples:

John and Susie and Hans and Frederick and Lucas and Sophia are coming to the party.

We went to the cinema and then we went to the pizzeria.

James said the teacher is stupid.

Alison is leaving work, so I've been told.

Do you try to listen to the pauses and low pitch that mark off thought groups when you listen? Does it help? _____

Mark in the intonation and stress to show the sentence focus.

Dialogue:

A: I want some shoes.

B: What kind of shoes?

A: Suede shoes.

B: Black or brown?

A: Neither. I want blue shoes with thick black soles!

Confirming intonation in the response:

A: I had a great holiday.

B: I thought you'd have a nice time.

Querying Intonation in the response:

A: I had a lot of problems in Italy.

B: I thought you'd have a nice time.

How is the change in sentence focus achieved?_)_____

APÊNDICE K – Formulário sobre estratégias e perguntas gerais da aprendizagem.

Learning and Learning Strategies

Write down **all** of your experience of learning English: short and long course, how many weeks / semesters of each course, the number of hours per week, holidays in English-speaking countries and their length, exchange trips, periods: _____

2) Write down different strategies you use for learning English (Put a tick (✓) next to the suggestions that apply to you and write about any other strategies that you use:

Vocabulary: i) making lists

ii) making word webs

iii) translating

Other strategies _____

Grammar: i) study grammar books

ii) pay special attention to grammar practice activities.

iii) try to understand grammar structures in their context.

iv) try to compare English grammar and Portuguese grammar

Other ways you try to practise your grammar _____

Listening:

i) pay attention to the context

ii) try to predict the type of language that will be used

iii) try to guess what is going on from the words you understood and the context

iv) listen for the stressed words

v) listen for the pauses

vi) listen for the thought groups

vii) discard what is not important

viii) pay attention to the intonation for the sentence focus; to see if it's a question, a request, etc.

ix) pay attention to the intonation for emotions being expressed: anger, sadness, etc

Do you listen to English outside of class, what do you do? How often? _____

Pronunciation: i) worry about it a lot / a little / no.

ii) practise pronouncing words

iii) think about the stress in words.

iv) think about the stress in phrases

v) use the pitch of your voice for emphasis.

Is there anything else you do to practise your pronunciation ? If so, what? _____

Speaking: i) only speak when you think you are correct.

ii) get upset if you make a mistake.

iii) take every opportunity to speak in English.

iv) try to plan what you are going to say.

seek opportunities to practice your English both in and out of class How? _____

Reading: i) read to try to get the main idea

ii) look up every new word in the dictionary

iii) try to guess words from context.

iv) read and re-read the text to try to understand it.

Do you read out of class? What do you read and how often? _____

Writing: i) brain storm ideas before you start

ii) make a plan (introduction, development, conclusion, etc)

iii) write, constantly referring to the dictionary.

iv) carefully edit your work after completion.

Why do you write in English? How often? _____

3) Do you enjoy learning English? A lot / a little / no.

Do you consider yourself to be good at English? Yes / no. Give reasons for your assessment _____

Did you feel comfortable working with the members in your group? Why / Why not? _____

6) Do you review activities that we have done in class by doing the review sheets, reviewing vocabulary? _____

7) Why are you interested in learning English? _____

APÊNDICE N – Quadro 12 – Resultados itemizados do teste da compreensão oral do grupo experimental

NOME DATA Pontos	A (16/01) 4	A (17/06) 4	B (16/01) 4	B (17/06) 4	C (16/01) 5.5	C (17/06) 5.5	D (16/01) 7.5	D (17/06) 7.5	E (16/01) 6	E (17/01) 6	F (16/01) 5	F (17/06) 5	Teste Inicial (16/01)	Teste Final (17/06)
AdF	1.5	3.5	4	4	4.5	5.5	5.5	7.25	6	6	2	5	73%	98%
AnF	1.5	1.5	2	4	2	5	4	5.75	3	4	0	4	39%	79%
CM	0	1.5	2	3	2	2	3.5	4	4	5	0	0	40%	48%
DC	0.5	2	4	4	2.5	3.5	3.5	5.25	4	6	1	4	48%	77%
DeC	0	0	3	2	1	0	2.5	2	2	3	0	0	27%	22%
JD	1.5	0.5	1	3	3	2	2.75	3.75	3	4	3	1	45%	45%
LS	0	0	1	3	0.5	2	2.25	3.75	1	3	0	0	15%	37%
RA	0	1.5	1	1	1	0	2.75	3.5	3	3	0	0.5	24%	30%
RC	1	1	3	3	3.5	3.5	4	4.5	4	5	0	2	48%	59%

APÊNDICE N (cont) – Quadro 11 – Resultados itemizados do teste da compreensão oral do grupo de controle

NOME	DATA Pontos	A (16/ 01) 4	A (17/0 6) 4	B (16/0 1) 4	B (17/0 6) 4	C (16/0 1) 5.5	C (17/0 6) 5.5	D (16/0 1) 7.5	D (17/0 6) 7.5	E (16/0 1) 6	E (17/0 1) 6	F (16/0 1) 5	F (17/0 6) 5	Teste Inicial (16/01)	Teste Final (17/06)
AA	0	0	2	4	2	1.5	2	3.25	2	3	1	1	28%	40%	
ALN	2	1.5	3	3	1.5	5.5	3	4.25	4	4	2	4	48%	69%	
BJ	1	0	2	2	0.5	2	3.25	5.25	3	3	1.5	0.5	35%	40%	
GF	1	1	3	4	3	3	1.25	1.5	5	4	0	0	41%	42%	
RI	1.5	1.5	4	4	3	4.5	3.25	5.5	5	6	0	2.5	52%	75%	