

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL  
USADAS POR ALUNOS DE INGLÊS COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESCRIÇÃO E  
CLASSIFICAÇÃO**

**Gladys de Sousa Magalhães**

Gladys de Sousa Magalhães

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL  
USADAS POR ALUNOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: DESCRIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado da Faculdade de Letras da  
Universidade Federal de Minas Gerais, como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestre  
em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Ensino de Língua  
Estrangeira

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lúcia Menezes  
de Oliveira e Paiva - U.F.M.G.

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

1997

Dissertação defendida e aprovada, em 08 de Setembro de 1997,  
pela banca examinadora constituída pelos professores:

*Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva*

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG  
- ORIENTADORA -

*Kevin John Keys*

---

Prof. Dr. Kevin John Keys - UFMG

*Ida Lúcia Machado*

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ida Lúcia Machado - UFMG

*Maria Sueli de Oliveira Pires*

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Sueli de Oliveira Pires  
Coordenadora do Programa de Pós Graduação  
em Letras - Estudos Lingüísticos - FALE/UFMG

*Às minhas filhas: Sabrina e Manuela*

*Ao meu esposo Paulo César*

*Pelo carinho, incentivo e apoio*

*Em memória de: Meu irmãozinho Leonardo e de meu bebê*

*Meus avós: Elpídio e Aguiar, Sebastião e Ernestina*

*Pe. Tarcísio Gonçalves Filho*

## **AGRADECIMENTOS**

À Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, pela oportunidade concedida.

Aos professores e funcionários do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, pelo apoio e facilidades proporcionadas na condução da coleta dos dados; e pela concessão da bolsa de monitoria da graduação, que fomentou o desenvolvimento do tema escolhido.

À Coordenadoria, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da FALE/UFMG, pelo apoio pedagógico, funcional e pela concessão de bolsa de monitoria de Pós-Graduação.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudo durante os períodos de Março/1994 a Junho/1996.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pela oportunidade, confiança, amizade e orientação: estímulos e correções decisivos no desenvolvimento e na escrita deste trabalho.

Aos Professores Dr. Kevin John Keys e Dra. Ida Lúcia Machado, membros dos comitês de Seleção e de Orientação, pelo voto de confiança e pelo apoio acadêmico.

Aos membros da banca examinadora, pela pertinência da avaliação, críticas e sugestões apresentadas.

Aos meus queridos alunos e àqueles que foram prestimosos informantes, meu agradecimento profundo, pois sem sua colaboração não teria sido possível a realização deste trabalho.

Aos meus colegas do curso de mestrado, especialmente Dulce, Raquel, Miriam e Ricardo, pela amizade, apoio e pelos longos “bate-papos” acadêmicos.

À Sra. Profa. Marlene de Paula Fraga, pela gentiliza e agilidade com que fez a revisão final, e a Dilermano, pela revisão feita na fase inicial desta dissertação.

À minha empregada Sônia Maria, que no silêncio de suas funções e na grandeza de seu coração, soube ser meu braço direito durante os dois primeiros anos da realização deste trabalho. À Carmem, que está conosco nos últimos meses.

Ao meu pai, pelo carinho e incentivo e por ter construído, em madeira rústica, o banquinho que apoiou os meus pés durante a redação e digitação deste trabalho.

À minha mãe, pelas orações e pelas vezes que veio ao meu socorro no andamento da casa.

Às minhas irmãs: Lílian, pelo amor e incentivo; Lenira, por ter-me ajudado a tomar decisões pessoais difíceis e importantes em minha vida.

À minha prima Brígida e seu esposo Marquinhos, pela amizade e compreensão.

Às minhas afilhadas Ângela, Carolina, Greciana e Angélica e aos afilhados Pablo e Gabriel; e aos meus sobrinhos Filipe, Natália e Letícia, por não terem recebido, durante esses três anos, a atenção que mereciam.

Ao meu cunhado Wagner, pelo carinho e incentivo e por ter cuidado do meu jardim.

Aos meus sogros Olbers e Nivalda, pelo apoio e por sempre terem mandado muitas “delícias”.

À querida amiga Maria dos Anjos, pelo incentivo, pelo ombro sempre disponível e pelo apoio na bibliografia sobre a Teoria dos Papéis.

Às minhas filhas, Manuela e Sabrina, por terem crescido vendo a mãe dividida entre elas, os livros, a casa e a melancolia da vida; mas nem por isso deixaram de repetir sempre “*mamãe, se você quer chegar lá, vá em frente*”.

Ao meu esposo Paulo César, com quem aprendi a importância da pesquisa e a seriedade com que ela deve ser encarada, agradeço por sua compreensão, incentivo, apoio e ajuda durante as análises, além do suporte financeiro das idas e vindas a Belo Horizonte e Campinas.

Agradeço à Nossa Senhora das Graças, ao Pe. José Kentennich e a Beata Nhá Chica de Baependi, que intercederam por mim nas horas mais difíceis.

Acima de tudo, porém, agradeço a Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, que sempre está presente, ajudando-me a vencer todas as dificuldades e provações de minha vida.

*"If you are willing to listen, you will learn;*

*If you give heed, you will be wise."*

(Sirach 6, 38)

# SUMÁRIO

	Página
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iv
<b>LISTA DE QUADROS E FIGURAS</b> .....	x
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	xi
<b>RESUMO</b> .....	xii
<b>ABSTRACT</b> .....	xiii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1: COMPREENSÃO ORAL: ASPECTOS TEÓRICOS</b>	
1.1. O que é compreender .....	18
1.2. A compreensão oral .....	26
1.3. O papel da compreensão oral na sala de aula .....	34
1.4. Fatores que afetam a compreensão oral: da L1 à L2 .....	43
1.5. A compreensão oral e as outras habilidades .....	54
<b>2: ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL</b>	
2.1. O que se entende por estratégias .....	59
2.2. Principais características das estratégias de aprendizagem, segundo Ellis (1994) .....	62
2.3. Principais fatores que afetam o uso de estratégias .....	63
2.4. Estratégias de compreensão oral e o ensino de L2 .....	64
2.5. Classificação das estratégias de compreensão oral .....	68
2.5.1. Segundo O'Malley & Chamot (1990) .....	71
2.5.2. Segundo Oxford (1990) .....	73
2.5.3. Segundo Vandergrift (1996) .....	76

## SUMÁRIO

	Página
2.6. Proposta de uma nova categorização das estratégias de compreensão oral .....	81
<b>3: MATERIAL E MÉTODOS</b>	
3.1. Origem da metodologia usada .....	86
3.2. Sujeitos .....	94
3.3. Materiais .....	96
3.4. Alterações feitas no material após a aplicação no Grupo LA .....	99
<b>4: RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	106
4.1. Posição da compreensão oral em relação às outras habilidades .....	107
4.2. Descrição e análise das estratégias de compreensão oral levantadas através do questionário .....	109
4.3. Descrição e análise das estratégias de compreensão oral encontradas através das simulações .....	119
4.3.1. Descrição e discussão das estratégias encontradas através das simulações para o momento antecedente .....	122
4.3.2. Análise das estratégias de médio prazo do momento antecedente, descritas na simulação 4 .....	129
4.3.3. Descrição e discussão das estratégias encontradas através das situações simuladas para o momento durante .....	130
4.3.4. Resultado e análise da questão proposta pela situação 4: frequentar um curso com colegas de diversas nacionalidades ou de latino-americanos .....	138
4.3.5. Descrição e discussão das estratégias encontradas através das situações simuladas para o momento posterior .....	141

## SUMÁRIO

	<b>Página</b>
4.3.5. Descrição e discussão das estratégias encontradas através das situações simuladas para o momento posterior .....	141
4.3.6. Descrição dos fatores que podem afetar a compreensão oral .....	148
4.3.7. Descrição dos fatores que podem amenizar os problemas de compreensão oral durante atividades que utilizam gravações em áudio .....	150
4.4. Comparação das estratégias descritas pelos informantes e por O'Malley & Chamot Oxford .....	153
4.5. Proposta de classificação das estratégias de compreensão oral .....	160
<b>CONCLUSÃO</b> .....	167
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	176
<b>ANEXOS</b> .....	181

## LISTAS DE QUADROS E FIGURAS

Figura	Página
1. Os três momentos para se categorizarem as estratégias de compreensão oral .....	83
<b>Quadros</b>	
1. Síntese dos fatores que afetam a compreensão oral .....	53
2. Síntese dos fatores que interferem na escolha da estratégia .....	64
3. Estratégias de compreensão oral citadas por O'Malley & Chamot (1990) .....	71
4. Estratégias de compreensão oral citadas por Oxford (1990) .....	74
5. Estratégias de compreensão oral descritas por Vandergrift (1996) ....	77
6. Proposta de distribuição das estratégias em momentos .....	84
7. Atitudes que ajudam na formação do professor de inglês como LE ...	121
8. Definição e exemplificação das estratégias de compreensão oral usadas, de acordo com as simulações, no momento <i>antecedente</i> .....	125
9. Definição e exemplificação das estratégias de compreensão oral usadas, de acordo com as simulações, no momento <i>durante</i> .....	133
10. Justificativas dadas para a escolha do curso (situação 4) .....	140
11. Definição e exemplificação das estratégias de compreensão oral usadas, de acordo com as simulações, no momento <i>posterior</i> .....	143
12. Fatores que afetam a compreensão oral .....	149
13. Atitudes que podem amenizar os problemas de compreensão oral quando o texto é em áudio .....	151
14. Relação de equivalência entre as estratégias apresentadas no questionário e as descritas através das situações simuladas .....	155
15. Proposta de classificação das estratégias de compreensão oral .....	162

## LISTAS DE TABELAS

<b>Tabela</b>	<b>Página</b>
1. Classificação das habilidades por ordem de importância .....	108
2. Resultados obtidos nas questões 1 e 7 do questionário .....	110
3. Resultados obtidos através da questão 2 do questionário .....	112
4. Estratégias do momento <i>anterior</i> presente no questionário .....	113
5. Estratégias do momento <i>durante</i> presente no questionário .....	115
6. Estratégias do momento <i>posterior</i> presente no questionário .....	117
7. Descrição e número de ocorrência das estratégias de compreensão oral levantadas a partir das simulações, para o momento <i>anterior</i> .	128
8. Estratégias de médio prazo encontradas na simulação 4 .....	130
9. Descrição e número de ocorrência das estratégias de compreensão oral levantadas, a partir das simulações, para o momento <i>durante</i> .....	137
10. Descrição e número de ocorrência das estratégias levantadas, a partir das simulações, para o momento <i>posterior</i> .....	147

## **RESUMO**

Descrição de estratégias de compreensão oral usadas por alunos do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, tendo como base a interpretação das informações coletadas através de um questionário e de situações simuladas. A sustentação teórica é formada a partir de estudos sobre os processos envolvidos na compreensão oral; o ensino dessa habilidade; as estratégias de aprendizagem, ressaltando-se as de compreensão oral, além do levantamento de fatores que interferem na habilidade em foco e no uso de estratégias. A literatura sobre estratégias baseou-se em O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) e Vandergrift (1996). Evidencia-se, através das análises e da interpretação dos dados, que os alunos não só deixaram de fazer referência a algumas estratégias referidas por esses Autores, como também descreveram outras até então não mencionadas por O'Malley & Chamot e Oxford. A existência de materiais com atividades anteriores e posteriores à compreensão oral, motivou uma proposta de classificação das estratégias que teve em vista não só os processos metacognitivos, sócio-afetivos e cognitivos de aquisição de línguas, mas também os momentos em que se divide o ato de ouvir (*anterior, durante e posterior*).

## **ABSTRACT**

This study describes the listening comprehension strategies used by students of English as a second language. In our procedure, we cross-checked the results of data collected through student's questionnaires and "simulated situations". The theoretical bases of the dissertation are studies on the oral comprehension process and the learning process, emphasizing those related to listening comprehension. The factors that interfere with the use of both the listening comprehension and strategies factors were also investigated. The results show that although students did not mention some of the strategies described by O'Malley & Chamot (1990) and Oxford (1990), they mentioned others, which were not mentioned by these authors. The presence of activities planned to be used before, during and after a listening task is reflected in the proposal of a new classification for the listening comprehension strategies based on metacognitive, socio-affective and cognitive processes as well as the moments in which the act of listening can be divided: *before*, *during* and *after*. Finally the strategies described in this classification were compared to the ones Vandergrift (1996) describes for this ability. The results showed that although the proposal is new for its division in the three moments mentioned, the strategies elicited are in accordance with those described in the literature.

## INTRODUÇÃO

O estudo e a descrição de estratégias de aprendizagem têm ocupado significativo espaço nas pesquisas sobre aquisição e ensino de segunda língua, enquanto pesquisas específicas sobre a natureza da compreensão oral em situações acadêmicas ainda são numericamente reduzidas. Entretanto, como afirmam Ferris & Tagg (1996), essa é a habilidade que mais desafia alunos universitários em contexto de segunda língua (L2), até mesmo os mais proficientes; o que justifica uma pesquisa específica sobre as estratégias de compreensão oral utilizadas por alunos de inglês no contexto universitário brasileiro.

A idéia de que estratégias específicas do aluno possam auxiliar na aquisição de segunda língua foi introduzida por Rubin (1975) e Stern (1975), mas só muito recentemente começou a surgir uma interação entre pesquisas em aquisição de segunda língua e pesquisas em psicologia cognitiva. Em 1980, Marslen-Wilson & Tyler propuseram que a compreensão fosse vista a partir de dois processamentos simultâneos, o processo "*bottom-up*" e o "*top-down*". No primeiro, a compreensão tem início na forma lingüística da palavra: as relações entre elas, os sons, o significado lexical, para se chegar, finalmente, à mensagem do que foi ouvido ou lido. No segundo processo, "*top-down*", a compreensão baseia-se nas informações contextuais e no conhecimento prévio do ouvinte ou leitor, isto é, esquemas são ativados e significados são construídos a partir do conhecimento de mundo do indivíduo e em conjunto com ele. A partir de 1986, quando Weinstein & Mayer consideraram o uso de estratégias como parte do processo cognitivo, essa interação, tem sido constante fato que confirma que o uso de estratégias de aprendizagem

pode facilitar e/ou viabilizar a compreensão de um texto, oral ou escrito, na língua-alvo ou na língua materna.

Sendo assim, a compreensão oral passou a ganhar relevância, pois, como afirma Brown (1994), é através da recepção oral ou escrita que interiorizamos e processamos informações lingüísticas, sem as quais não produzimos linguagem. Conseqüentemente, o uso de estratégias tem como objetivo influenciar positivamente o processo de compreensão e retenção da mensagem recebida e a eventual produção de outra mensagem através da fala \_\_ o que caracteriza a intenção comunicativa pessoal de cada indivíduo, ou seja, a interação entre as habilidades de ouvir e falar.

O objetivo dessa pesquisa foi, a princípio, o de descrever as estratégias de compreensão oral utilizadas por alunos de inglês da FALE/UFMG, categorizá-las e compará-las com a classificação e a descrição das estratégias encontradas na literatura, representada basicamente por O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990). Todavia, à medida que o trabalho avançava, foi-se delineando a elaboração de uma nova proposta de classificação dessas estratégias de compreensão oral: a de dividi-las em momentos. A proposta de categorizar essas estratégias nos momentos *anteriores*, *durante* e *posteriores* está embasada principalmente em Underwood (1993), que apresenta atividades de compreensão oral divididas em etapas, ou seja, a etapa de atividades que antecedem a tarefa de ouvir na L2, a etapa de atividades feitas enquanto se ouve e as posteriores. Os resultados obtidos foram comparados com a literatura à qual se incluiu o trabalho de Vandergrift (1996), específico sobre as estratégias de compreensão oral.

Assim, partindo da interação entre a categorização das estratégias em momentos distintos mas interligados, e dos processos metacognitivos, sócio-afetivos

e cognitivos envolvidos no uso de estratégias de aprendizagem, nesta pesquisa foram utilizados, para o levantamento das estratégias de compreensão oral, dois métodos: o uso de questionário e o uso de situações simuladas. O questionário foi baseado na literatura sobre estratégias, e as situações simuladas foram criadas a partir da teoria dos papéis (psicodrama) da psicologia, onde o indivíduo é apresentado a uma situação “problema”, que deve ser resolvida ou abordada da melhor forma que lhe seja possível.

Este trabalho objetiva facilitar o ensino e a aprendizagem da compreensão oral através do uso de estratégias apropriadas para cada fase dessa habilidade. Sendo assim, acredita-se que a pesquisa poderá servir: a) para a integração equitativa da compreensão oral com as demais habilidades em sala de aula, uma vez que perde o caráter de “difícil de ser trabalhada e/ou aprendida”; b) como subsídio para a incorporação do ensino de estratégias de aprendizagem específicas de compreensão oral ou em geral, nos conteúdos curriculares dos cursos de Letras, tanto na área de inglês como língua estrangeira, ou de outras línguas, como no ensino de português como segunda língua; c) a classificação proposta poderá servir como material de apoio tanto para os alunos nos centros de auto-instrução quanto na própria sala de aula.

Este trabalho é composto por quatro capítulos. O primeiro expõe os aspectos teóricos da compreensão em geral, especificando a compreensão oral. Ao final do capítulo, propõe-se a categorização da compreensão oral nos momentos mencionados.

O segundo capítulo traça considerações teóricas sobre estratégias de aprendizagem em geral, enfocando as classificações relativas às estratégias de

compreensão oral propostas por autores como O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) e Vandergrift (1996).

O terceiro capítulo enfoca a metodologia. Descreve, com detalhes, a origem da metodologia usada para se chegar aos instrumentos de coleta de dados, os sujeitos e os materiais. Também aponta e analisa as modificações feitas no material após sua utilização no primeiro dos dois grupos pesquisados.

No quarto capítulo são apresentados os resultados e a discussão das estratégias de compreensão oral descritas neste trabalho, assim como é discutida a comparação dessas com aquelas descritas na literatura. Também são analisadas, junto com o levantamento das estratégias, as respostas dadas pelos informantes a diversas questões que lhes foram propostas nas simulações.

Finalmente são tecidas as conclusões do trabalho, incluindo-se uma avaliação sobre a metodologia usada, sobre a proposta de se categorizarem as estratégias de compreensão oral em momentos e sobre os próprios resultados. Seguem-se a bibliografia e os anexos. Os quadros e tabelas encontram-se inseridos no corpo da dissertação, com a finalidade de facilitar a leitura e a compreensão dos mesmos.

## **CAPÍTULO 1**

### **COMPREENSÃO ORAL - ASPECTOS TEÓRICOS**

#### **1.1. O que é compreender?**

O termo “compreensão” não é restrito à linguagem, pois se aplica também ao nosso conhecimento do mundo físico, mental e social. Pode-se falar em diversos níveis de compreensão: a compreensão de uma palavra, de uma frase, de uma sentença, de um discurso ou mesmo de um sistema. Isto faz com que a compreensão seja um processo ativo, no qual sujeitos formam diversos planos de representações para construir significados a partir de uma informação oral ou escrita.<sup>1</sup>

Para Glenberg *et al.* (1994), a compreensão de uma mensagem lingüística requer que elementos lingüísticos sejam usados para construir um conjunto de entidades representáveis (pessoas ou objetos), que estão em contato entre si e apontam para informações contidas na memória de longo prazo (MLP). Durante a compreensão lingüística, um desses níveis certamente está intimamente ligado ao texto que os sujeitos estão lendo ou ouvindo; além disso, esses sujeitos também formam uma representação mais analógica das estruturas subjacentes da situação descrita pelo texto, chamada modelo mental, ou seja, uma representação da compreensão de uma situação, evento ou objeto. Portanto, é possível compreender em um nível e não em outro, ou até mesmo concluir que o que se pensou ter compreendido está errado. Isso ocorre porque quem produz a linguagem induz, em

---

<sup>1</sup> Veja-se RICHARDS 1983; BYRNES 1984; ANDERSON 1985; CALL 1985; HOWARD 1985; PEARSON 1985; O'MALLEY & CHAMOT 1990.

quem a está tentando compreender, uma mudança de opinião sobre o mundo ou sobre o modo como essas entidades interagem. As relações decorrentes desse modelo mental podem ser usadas para responder a questões descritas pelo sistema perceptivo da situação ou pelo texto. No entanto os modelos mentais são instáveis, devido à influência de uma entidade sobre a outra, e são limitados pelo próprio sistema cognitivo, já que não podem ser exatamente análogos à realidade.

Sendo assim, o processo pelo qual os indivíduos constroem significados, a partir de uma informação oral ou escrita, ocorre através de estágios nos quais análises estratégicas ajudam o indivíduo a detectar ou inferir significados e relacionar informações com o seu conhecimento já existente e armazenado em sua memória.

O armazenamento de informações tem sido objeto de várias investigações, muitas das quais baseadas no modelo proposto por Miller<sup>2</sup>, a partir de seu clássico artigo "O Mágico Número Sete", no qual ele afirma que a memória estaria armazenada em um reservatório de longo prazo, equipado com um compartimento de curto-prazo, através do qual passariam todas as mensagens recebidas. Segundo Peterson (1991), dentro dessa visão, o processo de armazenamento na memória de curto prazo (MCP) é cíclico e limitado, já que não consegue armazenar mais que 7 a 12 "bits"<sup>3</sup> de informação. Essas informações são analisadas em constituintes sintáticos, convertidos em unidades semânticas (proposições) e relacionadas com outras proposições da MLP. Isto é, se não houver uma proposição na MCP que

---

<sup>2</sup> MILLER, G.A. The Magical Number Seven - Plus or Minus Two. Some limits on our capacity for processing information. **The Psychological Review**, 63, 2, 1956.

<sup>3</sup> "Bit" é a abreviatura do inglês (Binary digIT) referente à unidade de informação em computador ou cibernética equivalente ao resultado de uma escolha entre duas alternativas (sim ou não, dentro ou fora etc.). O bit compõe informações dentro do sistema binário de numeração (KOOGAN, A. e HOUAISS, A. **Enciclopédia e Dicionário Ilustrado**. RJ.: Editora Guanabara Koogan, 1994, p. 123.

possa se relacionar com a informação que acaba de chegar, inicia-se uma busca na MLP para, só então, a compreensão ser efetivada (ou não). Peterson cita a capacidade de *atenção*, de *decisão*, de *memória*, de *armazenagem de informação*, de *fazer inferência* e de *produzir uma resposta* como algumas das imitações que podem surgir durante esse processo de associação do conhecimento global (“*top-down*”<sup>4</sup>) com o item em si. Para o Autor, em usuários proficientes da língua, o processo de compreensão que parte da informação (“*bottom-up*”) é quase totalmente automático e inconsciente.

Por outro lado, Jackendoff (1990) critica essa noção de memória como um compartimento onde as informações são passivamente armazenadas, depois seguem uma determinada organização e mais tarde podem ser resgatadas. Entretanto aceita, como outros autores, a existência de dois grandes campos da memória: a memória de curto-prazo (MCP), também chamada de imediata ou de ativa; e a memória de longo-prazo (MLP). O Autor vai além e distingue outros dois tipos de memória perceptual: a memória icônica, associada ao sistema visual, e a memória acústica, ligada ao sistema auditivo. Ambas se caracterizam pela pouca representatividade na compreensão e pelo tempo pequeno de retenção da informação, no máximo dois segundos. Na MCP, por sua vez, essas informações perceptivas permanecem por tempo um pouco maior, pois são integradas e categorizadas para serem enviadas, ou comparadas, com informações contidas na MLP.

De acordo com essa visão, a percepção lingüística se dá em níveis de representação, e a função, por exemplo, da memória acústica seria não apenas a de

---

<sup>4</sup> No decorrer deste trabalho, alguns termos serão mantidos em inglês, ou por não terem um correspondente preciso em português ou porque são usados como empréstimo. Os dois conceitos (“*top-down*” e “*bottom-up*”) serão discutidos nas páginas 24 e 25.

segurar temporariamente a informação que está a caminho da MCP, mas também a de ser um processador que transforma essa informação acústica em estrutura fonêmica. Por sua vez, a MCP teria a capacidade de codificar qualquer nível de representação, não só as estruturas conceituais, mas ainda as sintáticas e fonológicas que estejam sendo registradas.

Quanto à MLP, há consenso de que as informações são retidas e interligadas em uma rede, formando um banco de dados que poderá ser acessado quando necessário (Lachman, Lachman & Butterfield 1979; Shuel 1986; Weinstein & Mayer 1986). Santos (1994), baseando-se nos trabalhos de Paradis (1985, 1993)<sup>5</sup>, descreve os sistemas envolvidos na aquisição da linguagem, divide e subdivide a MLP em memória implícita ou processual (em motora e cognitiva) e memória explícita ou declarativa (em episódica e enciclopédica). Segundo a Autora, a armazenagem das palavras em termos da neurolingüística não ocorre no nível "palavras", mas no nível "traços ou representações significativas" conectadas aos caminhos sensoriais: audição, visão, paladar, olfato e sentimento. Santos afirma também que, se uma segunda língua é aprendida nos primeiros anos de vida, não haverá diferença entre a organização da primeira língua e a da segunda; mas, se aprendida mais tarde, haverá diferença em armazenamento, que provavelmente se dará na memória declarativa e, conseqüentemente, será usado de modo menos automático.

A teoria sugere que as informações são armazenadas como conhecimento declarativo (o que sabemos) ou como conhecimento processual (o que sabemos fazer). O conhecimento declarativo é armazenado em termos de proposições significativas ou de esquemas, enquanto o conhecimento processual é armazenado

---

<sup>5</sup> PARADIS, M. On the representation of two languages in one brain. *Language Sciences* 7(1): 1-39, 1985. PARADIS, M. **The Organization of Two Languages in One Brain**. Lectures given at the ISAPL - International Seminar on Psycholinguistics, UFSC, 04-15 de janeiro, 1993.

em termos de sistemas de produção ou relações de causa SE - ENTÃO. De acordo com Anderson (1976), citado por Ellis (1994), o conhecimento declarativo pode ser adquirido de uma só vez, enquanto o processual é adquirido gradualmente, através da prática. Além disso, o indivíduo pode falar sobre o seu conhecimento declarativo (informações fatuais sobre a L2, por exemplo, que não foram integradas ou automatizadas), mas não pode falar sobre seu conhecimento processual, que é automático e inconsciente.

O'Malley & Chamot (1990) sintetizam as conclusões de Anderson (1983, 1985)<sup>6</sup>, afirmando que os processos mentais necessários para a compreensão de um texto oral ou escrito são semelhantes e podem ser discriminados em três fases ou subprocessos que estão inter-relacionados, são recursivos e podem sobrepor-se. São eles o processamento perceptivo ("perceptual processing"), a análise gramatical ("parsing") e a aplicação ("utilization").

Na primeira fase, ocorre o *processamento perceptivo*, no qual a atenção se volta para o texto oral ou escrito, através de nossos órgãos sensoriais receptores. À medida que as informações chegam, determinados itens são selecionados, identificados e levados para a MCP, onde são armazenados por poucos segundos, até que sejam sobrepostos por novas informações. Aqui se iniciam as primeiras análises da língua, isto é, a atenção pode se voltar para alguns aspectos do contexto ou da tarefa a ser executada. Na compreensão oral, por exemplo, são as pausas e/ou a entonação que proporcionam indícios de segmentação, o tipo de texto ou a característica da tarefa a ser desempenhada.

---

<sup>6</sup> ANDERSON, J.R. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983. ANDERSON, J.R. *Cognitive Psychology and Its Implications*. 2. ed. New York: Freeman, 1985.

A próxima fase, conhecida como *análise gramatical*, é o segundo processo da compreensão oral, na qual o léxico é acessado na memória de curto prazo e, através do conhecimento, é acumulado na memória de longo-termo. Inicialmente, se decodificam as palavras, através da equiparação do modelo auditivo (ou visual, se for o caso) com seu semelhante, no conhecimento declarativo armazenado na MLP. Depois, as palavras e frases são usadas para construir representações mentais significativas sobre o texto; quando o indivíduo estabelece uma representação proposicional de uma frase, o seu significado será integrado aos significados de outras proposições para formar a compreensão geral do texto. A essa combinação, Anderson (1985), citado por O'Malley & Chamot (1990: 35), chama de "concatenação". O produto modificado, codificado e organizado dessas operações é armazenado na MLP. Richards (1983) acrescenta que o tamanho da unidade ou segmento da informação processada pelo indivíduo nessa fase depende do seu conhecimento da língua usada, do seu conhecimento sobre o tópico e de como essa informação lhe foi apresentada. A quantidade de informação armazenada, a maneira como é organizada e os acessos que os indivíduos têm a elas também são muito variáveis.

A terceira fase é chamada *utilização* ou *elaboração*<sup>7</sup>. Consiste em fazer a ligação das representações do significado do texto com o conhecimento declarativo armazenado na MLP. Esse conhecimento é armazenado na MLP em termos de proposições ou esquemas. O processo se dá através da ativação de nódulos na MLP, que faz conexão com a informação que foi gramaticalmente analisada na segunda fase. O'Malley & Chamot (1990: 35) sintetizam a importância dessa fase ao

---

<sup>7</sup> Veja-se esse assunto também em GAGNÉ, E.D. **The cognitive psychology of school learning**. Boston, Mass.: Little Brown, 1985.

afirmarem que “A utilização é o determinante básico da compreensão. É a chave desse processo.”

É devido a essas três fases do processo de compreensão que estratégias diferenciadas poderão ser usadas para obter, organizar e/ou viabilizar o acesso a informações. Os recursos usados, por exemplo, na manipulação da informação que chega e, depois, na recuperação do que foi armazenado são conhecidos como estratégias cognitivas.

Nesse sentido, sabe-se que o indivíduo usa dois tipos de conhecimento declarativo para identificar o significado da proposição ou do esquema: o seu conhecimento do mundo e o seu conhecimento lingüístico (Richards, 1983). O conhecimento do mundo é representado por fatos, experiências e impressões sobre o tópico; é usado igualmente para elaborar informações novas e dar-lhes significado. O conhecimento lingüístico também pode ser armazenado em termos de proposições ou de esquemas e consiste nas várias acepções das palavras, no corpo gramatical ou nas regras sintáticas.

Quando o indivíduo faz uso do seu conhecimento esquemático do mundo para desenvolver expectativas a respeito do significado do texto, ele está usando um processamento “*top-down*”, mas se o indivíduo recorrer somente ao significado individual das palavras ou a características gramaticais do texto, usará um processamento “*bottom-up*” (O’Malley & Chamot, 1990).

Durante um processamento “*bottom-up*” (processamento superficial), a informação é instigada pelo próprio dado lingüístico. O indivíduo processa a compreensão como que partindo de estágios em que primeiramente se trabalha o significado individual de sons ou de palavras, ou, ainda, de características

gramaticais do texto, para se chegar à compreensão geral do texto (oral ou escrito). Estudos importantes (Clarke<sup>8</sup>, citado por Peterson 1991) sugerem que muitos aprendizes que se encontram no limiar da proficiência, tanto na língua materna (L1) como na língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2)<sup>9</sup>, ficam presos ao processamento “*bottom-up*”, sem querer lançar mão do processamento “*top-down*”, ou mesmo sem saber que podem e devem fazê-lo.

No processamento “*top-down*” (processamento profundo), a informação vem de um banco interno de dados e caracteriza-se pela expectativa e compreensão do significado geral sobre a natureza do texto, de suas frases e sentenças. O indivíduo faz uma relação entre as partes (“*chunks*”) da língua ouvida ou escrita e o seu conhecimento prévio, que é individual e abrange várias áreas, ou seja, o seu conhecimento de mundo, da L1, da LE, de fonética, de gramática, criando uma expectativa sobre o que o outro vai dizer (oralmente ou por escrito), construindo mais rapidamente sua compreensão da mensagem (ouvida ou lida).

A função desses processos é interpretar como as informações são armazenadas na memória e, principalmente, como novas informações são adquiridas. A escolha de um processo não deve ser feito em detrimento do outro, mas sim em concomitância, pois, para haver compreensão eficaz de um texto, seja ele ouvido ou lido, é necessária a utilização dos dois processos, tanto o “*top-down*” como o “*bottom-up*”. Essa interação permite que a falta de informação em um nível

---

<sup>8</sup> CLARKE, M. Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29(1), 121-150, 1979. CLARKE, M. The short circuit hypothesis of ESL reading. *Modern Language Journal*, 64(2), 203-209, 1980.

<sup>9</sup> Embora acreditemos que os contextos em que se inserem a L2 e a LE sejam fundamentalmente diferentes, o termo L2 será usado quando essa distinção não for necessária.

possa ser compensada pelo outro, possibilitando também ao aprendiz, de acordo com seus objetivos e proficiência, automatizar esses dois processos.

A partir do exposto, pode-se ressaltar a importância do ensino / aprendizagem de estratégias de aprendizagem e, especificamente, a relevância de pesquisas sobre estratégias de compreensão oral. O uso de estratégias específicas de compreensão oral resulta em melhoria do desempenho e maior autoconfiança do aluno, que poderá efetivar sua compreensão fazendo uso desses dois processamentos. Em um primeiro momento, esse uso será consciente e talvez até direcionado pelo professor, mas, à medida que o aprendiz vai ganhando proficiência lingüística e domínio do uso de estratégias de aprendizagem, vai ocorrendo o uso inconsciente, e quase sobreposto, tanto do processo “*bottom up*” como do “*top down*”.

## 1. 2. A compreensão oral

Em primeiro lugar, é relevante ressaltar a diferenciação entre compreensão oral e compreensão auditiva. O parâmetro adotado<sup>10</sup> baseia-se nas colocações de Widdowson (1990), que desmembra o discurso oral ou ato da fala (“*talking*”) em falar (“*speaking*”) e dizer (“*saying*”) de um lado, e escutar (“*hearing*”) e ouvir (“*listening*”) do outro. Escutar e ouvir são considerados como o aspecto receptivo da fala, sendo que escutar é o reconhecimento do significado de sentenças (“*usage*”)<sup>11</sup>, enquanto que

---

<sup>10</sup> Devido à relevância da diferenciação entre ouvir e escutar, será usado o termo *compreensão oral* (equivalente a “*listening comprehension*”) e não *compreensão auditiva* (termo usado por alguns pesquisadores no Brasil, veja El-Dash, 1993), para nós mais relacionado com a capacidade fisiológica de ouvir.

<sup>11</sup> “*Usage*” = uso, emprego - relacionado com o conhecimento das regras lingüísticas.

ouvir é considerado como o reconhecimento da função comunicativa da sentença ouvida - "escutada" ("use")<sup>12</sup>.

*"Escutar é reconhecer que os sinais conduzidos através do aparelho auditivo dizem respeito ao sistema fonológico e gramatical da língua em foco, constituem [palavras], sentenças e nós compreendemos o que essas sentenças significam. (...)*

*Ouvir, [por outro lado], é o reconhecimento das funções que [palavras e/ou] frases têm quando interagem, e que valores comunicativos assumem enquanto instâncias do uso ("use").*

*Ouvir é o correlato de dizer, depende do aparelho auditivo como também do visual. (...). Neste caso, ouvir o que está sendo dito envolve necessariamente escutar sentenças."* (Widdowson, 1990: 59-60)<sup>13</sup>.

Dentro dessa perspectiva, a compreensão oral, na comunicação diária, não é uma habilidade isolada, pois ocorre junto com a fala. Embora em circunstâncias externas possa ser vista como o aspecto receptivo da fala, a compreensão oral se caracteriza como uma habilidade de processo mental ativo. Apenas em circunstâncias específicas, como ouvir uma palestra, ir ao teatro, ouvir rádio, há a impressão de que essa habilidade está ocorrendo isoladamente. Anderson e Lynch (1991:9) rejeitam essa aparente passividade, a qual chamam de "ouvinte-como-tocafitas" ("*Listener-as-tape-recorder*"). Para eles, essa perspectiva é falha, pois não leva em consideração a interpretação que o ouvinte faz enquanto ouve o texto. Nessas circunstâncias, o ouvinte pode e deve lançar mão de recursos visuais<sup>14</sup>, como "*handouts*", programas, gestos, conhecimento prévio e regras sociolingüísticas, por exemplo, para facilitar e enriquecer sua compreensão.

---

<sup>12</sup> "Use" = uso, prática, aplicação - relacionado com a habilidade de usar o conhecimento das regras lingüísticas para a efetivação da comunicação.

<sup>13</sup> Neste trabalho, as traduções serão de minha responsabilidade; qualquer tradução de outro autor será devidamente mencionada.

<sup>14</sup> Veja em EL-DASH (1993) os efeitos de visuais e atitudes na compreensão oral em língua estrangeira.

A incorporação da palavra “passivo” na terminologia sobre a compreensão oral chegou até nós a partir de Nida (1957). Após entrevistar certos grupos africanos e observar como aprendiam várias línguas e dialetos (ou seja: a língua tribal, a língua comercial, a língua da colônia e mais uma ou duas línguas de outras tribos), o Autor descobriu, mesmo sem um estudo formal, que para aquelas pessoas a aquisição de uma L2 ocorria de modo natural e muito semelhante à aquisição da L1. Para comprovar o caráter *passivo* da compreensão oral, Nida relata a explicação que lhe foi dada por um nativo: “Nós apenas temos que morar lá, [conviver] e escutar. Antes que se saiba nós podemos ouvir o que eles dizem. Então nós falamos” (p.27).

Essa explicação simples foi interpretada como uma atitude de *absorção passiva*, pois reflete um processo mental ativo caracterizado pela absorção da língua sem o esforço consciente que geralmente faz parte do estudo formal (ou seja: a memorização e a repetição na tentativa de dominar a língua). Concluindo que a compreensão oral é a base do processo de aprendizagem, Nida (1957) chamou esse primeiro tipo de “*compreensão oral passiva*”. Ciente de sua eficiência mas certo de que somente isso não seria suficiente, apresentou dois argumentos para justificar a suplementação da compreensão passiva com a “*compreensão seletiva*”:

*“Primeiro é o fato de que nunca temos a oportunidade de participar completamente de uma cultura estrangeira, portanto nossas vidas duplas de certa forma impedem nossa capacidade de absorção; segundo, nossos hábitos de fala atuais tendem a fazer com que reinterpretemos o estímulo acústico que nossos ouvidos emitem para nosso cérebro, desse modo temos uma impressão distorcida da língua estrangeira” (Nida 1957:30).*

A compreensão seletiva, por sua vez, é por ele considerada o único meio pelo qual podemos nos familiarizar com a forma acústica da língua, isto é, podemos selecionar o que ouvir. O Autor faz uma comparação com a escrita, na qual

observamos a palavra por vários ângulos: a forma das letras, a ordem e a maneira como se combinam em sílabas. Além disso, Nida (1957) salienta a importância da compreensão seletiva na automonitoração, que na L1 ocorre quase inconscientemente, mas na L2 requer um esforço consciente.

Sendo assim, Nida sugere cinco técnicas para a compreensão passiva: *“forneça ao cérebro muito material e oportunidade para ouvir; esteja relaxado; não crie barreiras para o som; dê tempo suficiente para o cérebro; deixe o cérebro trabalhar enquanto você faz outra coisa”*. Sugere, também, cinco passos, em ordem sucessiva, para a compreensão seletiva: *“Tom de voz; sons estranhos [sons novos na L2]; sons semelhantes [alofones]; palavras e frases; formas gramaticais”* (pp. 29, 31-36).

No entanto o termo *“passivo”* não manteve, diacronicamente, o sentido proposto por Nida (1957). O caráter de *“inércia, indiferença”* ou de *“não atuação”* da palavra tem feito com que muitos pesquisadores e professores tenham uma visão distorcida tanto da definição atribuída por Nida a esse termo, quanto dos processos mentais envolvidos durante a compreensão oral. Foi Peterson (1991:108) quem primeiro apontou para esse fato, propondo, então, que o termo *“Compreensão Global”* fosse usado no lugar de *“Compreensão Passiva”*.

Após o estudo de ambos os textos, é relevante salientar que o termo *“compreensão global”* expressa melhor o fato de que o indivíduo, em semelhante situação, está assimilando o *“input”* lingüístico sem pré-determinar o que irá compreender/aprender. Tanto isso é verdade que se costuma pressupor que as pessoas podem ouvir em sua língua materna com pouco ou nenhum esforço, talvez

devido à grande quantidade da língua ("input")<sup>15</sup> a que o indivíduo é exposto, ou ao grande número de diferentes falantes que ele encontra no seu dia-a-dia ou, ainda, devido à familiarização com o contexto, falantes, tópicos.

Vale ressaltar que, algumas vezes, também ocorrem problemas de compreensão oral na língua materna (Underwood, 1993). Oxford (1993) apresenta dados de estudos obtidos por Duker (1971)<sup>16</sup>, Feyten (1991)<sup>17</sup> e Taylor (1964)<sup>18</sup>, mostrando que 45% do tempo despendido em uma comunicação é gasto em ouvir, 30% em falar, 16% em ler, e 9% em escrever, e que aproximadamente 90% do tempo em uma sala de aula de segundo grau ou de universidade são gastos em ouvir discussões e aulas expositivas. Para Breecher (1983)<sup>19</sup>, citado por Oxford (1993), um indivíduo, após ouvir uma apresentação oral de dez minutos em que ouve, compreende corretamente e faz uma avaliação correta, armazena apenas 30% do que foi dito. Após 48 horas, essa retenção cai para 20%. Oxford (1993) também menciona o trabalho de Conaway (1982)<sup>20</sup>, apontando a deficiência na habilidade de compreensão oral, mesmo na língua nativa, como sendo uma forte causa de fracassos na universidade.

---

<sup>15</sup> Veja, sobre esse assunto, KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. New York: Longman, 1985.

<sup>16</sup> DUKER, S. (Ed.) **Listening Readings**. New York: Scarecrow, 1971.

<sup>17</sup> FEYTEN, C.M. The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. **Modern Language Journal**, 75, 173-180, 1991.

<sup>18</sup> TAYLOR, S.E. **Listening: What Research Says to the Teacher**. Washington, DC.: National Education Association, 1964.

<sup>19</sup> BREECHER, M.B. How to be a better listener and get more out of life. **L.A. Times News Syndicate**, 1983.

<sup>20</sup> CONAWAY, M. Listening: learning tool and retention agent. In ALGIER A.S. and ALGIER K.W. (Eds), **Improving Reading and Study Skills**. San Francisco, CA.: Jossey-Bass, 1982.

Na verdade, uma pessoa só se torna consciente de seu desempenho e/ou limitações na compreensão oral quando se encontra em um ambiente lingüisticamente não familiar, como no caso de ouvir uma língua em ambiente de segunda língua ou iniciar um curso de língua estrangeira. Talvez aqui esteja a origem da famosa frase: *“Estrangeiros falam muito rápido!”* (Anderson e Lynch, 1991).

Quando se ouve uma língua desconhecida, ouvem-se apenas cadeias inteiras de sílabas, o indivíduo não consegue segmentar o fluxo da fala em unidades lingüísticas significativas. Nessa fase da compreensão oral, a construção do significado parte de estágios nos quais se trabalha primeiramente o significado individual de sons, de palavras, ou de características gramaticais do texto, como foi dito no item anterior, para só então chegar (ou tentar chegar) à compreensão global do texto ouvido. Isso ocorre com o aprendiz de L2, que inicialmente tem sua atenção inteiramente voltada para esses processos *“bottom-up”* de compreensão.

Um exemplo em que o uso exclusivo do processamento *“bottom-up”* causou uma interpretação errônea da mensagem ouvida foi a mim relatado por um estudante recém-chegado aos Estados Unidos, onde fora realizar um curso de pós-graduação. Dirigiu-se, pela primeira vez, a seu departamento, onde procurou pelo gabinete de seu orientador a fim de apresentar-se (eles não se conheciam). Ao chegar, o orientador, que estava falando ao telefone, fez um gesto para que entrasse e falasse (ele não esperava pelo aluno estrangeiro naquele momento); então o estudante se apresentou. Num intervalo da conversa ao telefone, o orientador lhe dirigiu pela primeira vez a palavra, dizendo: *“It’s very important!”* \_\_ apontando para o telefone e dizendo em seguida *“How are you going?”* (Em seu inglês de sotaque carregado da comunidade negra da Geórgia). O aluno, que havia estudado o inglês mais formal e

não estava acostumado com as expressões e contrações da fala cotidiana, menos ainda com o sotaque sulino, interpretou: *"It's very important. House going"*, ou seja, *"Meu orientador está ocupado com uma ligação importante e disse para eu ir para casa. Sujeito sem educação! Mas com certeza devo procurá-lo outra hora."* Imediatamente dirigiu-se para a porta, fez um gesto de despedida e, já no corredor, ouviu o orientador chamando-o. Naquele momento, o orientador não compreendia a razão de o aluno ter saído, já que apenas o tinha cumprimentado. Por sua vez, o aluno não entendia a razão pela qual o orientador havia deixado o telefone sobre a mesa e saído, *"arrependido"* de tê-lo mandado para casa.

O estudante, nesse caso, não lançou mão de nenhum conhecimento de mundo (processamento *"top-down"*) para interpretar a mensagem e a situação. A primeira parte foi interpretada como se fosse uma fórmula já conhecida, ou seja, a expressão foi compreendida como um todo, pois o aluno já tinha essa informação na sua MLP. A segunda parte soou familiar, mesmo parecendo-lhe um ato incivilizado. Ao fazer uma busca na MLP, não encontrou um referente, daí usou o som que ouviu e o interpretou, mesmo tendo idéia de que gramaticalmente também não fazia sentido (é preciso lembrar de que tudo isso ocorre em frações de segundos). Talvez o contexto sócio-afetivo tivesse contribuído para que o aluno tentasse escapar do primeiro contato com o orientador desconhecido, num país de língua e costumes diferentes. Enfim, o aluno subestimou o valor do seu conhecimento de mundo, já que estava diante do novo, do desconhecido.

À medida, contudo, que a habilidade oral vai melhorando, qualquer aprendiz alcança um ponto crucial no qual pode segmentar um número suficiente de palavras interligadas dentro do contexto, deixando, desse modo, mais espaço para usar sua

capacidade de abordar processos “*top-down*” de inferência, de elaboração ou outra estratégia para obter uma compreensão global do texto (Eastman, 1993).

Mesmo neste estágio, no entanto, o aprendiz pode manter, por algum tempo, uma hipótese falsa como verdadeira, até que uma oportunidade e/ou maturidade lingüística venha elucidar o fato. Veja-se, por exemplo, um caso de segmentação errônea relatado por uma aprendiz de alemão. A aluna, por mais de uma vez, ao ouvir um fluxo de fala, pediu explicação à professora, que, sempre entusiasmadamente, com gestos e expressões faciais, procurou elucidar o significado; diga-se de passagem que esse fato ocorreu na época do auge da abordagem direta, sendo totalmente “proibido” usar a língua materna. Diante de tanto empenho, a aluna, usando toda a informação extralingüística disponível, logo compreendeu o contexto da ocorrência, inferindo que “*ausgezeichnet*” era uma oração absoluta (*aus/ge/zeichnet*), e não apenas uma palavra, como foi constatado por ela mesma muito tempo depois — “excelente”.

Embora seja consenso entre lingüistas de que o contexto sintático tenha um papel pequeno no reconhecimento de palavras, nativos usam a duração e o tom para identificar estruturas sintáticas antes de uma sentença oral ser completada (Beach, 1991<sup>21</sup>, citado por Eastman 1993:496). Pode-se argumentar que essa informação prosódica geralmente não está disponível para o aprendiz iniciante de L2, pois, mesmo que ela seja ensinada, o aluno provavelmente ainda terá um vocabulário limitado, não terá desenvolvido a habilidade de prever, seu conhecimento gramatical poderá ser restrito; além do mais, é bem possível que sua atenção esteja quase automaticamente voltada para o reconhecimento de palavras, como foi dito acima. Nesse caso, é provável que o contexto semântico guie melhor o aprendiz-ouvinte. O

---

<sup>21</sup> BEACH, C.M. The interpretation of prosodic patterns at points of syntactic structure ambiguity: evidence for cue-trading relations. *Journal of Memory & Language* 30, 644-663, 1991.

reconhecimento de palavras de conteúdo (substantivos, verbos etc.) será, então, o primeiro passo para a compreensão. A análise gramatical (“*parsing*”) de palavras funcionais só aparecerá mais tarde, assim como a aplicação (“*utilization*”), que é a síntese da compreensão.

Em síntese, para se ter sucesso na compreensão oral, é necessário ser-se capaz de interpretar o que o falante “quer dizer” quando usa uma determinada palavra ou frase de modo pessoal, em uma dada ocasião, dentro de um contexto, e não simplesmente compreender as palavras isoladamente. A compreensão oral é uma atividade que exige muita concentração por parte do aprendiz e uma abordagem singular quando está inserida no contexto de LE, especialmente dentro de uma sala de aula.

### 1.3. O papel da compreensão oral na sala de aula

Através de uma visão diacrônica das abordagens e métodos<sup>22</sup> de ensino de línguas, podemos contextualizar o papel desempenhado pela compreensão oral nas salas de aula de L2. Ao longo da história, deparamos com o fato de que o aprendizado de uma L2 tem sido alvo de uma preocupação prática, isto é, como *“cerca de 60% da população mundial é plurilingüe. Tanto a partir de uma perspectiva contemporânea como histórica, o bilinguismo ou multilinguismo passa a ser uma*

---

<sup>22</sup> Devido à falta de consenso na definição de termos como Método e Abordagem, a utilização desses conceitos neste trabalho segue a definição de RICHARD, Jack C. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. England: Longman, 1996. Para o Autor, *Abordagem* são as diferentes teorias sobre a natureza da linguagem e como as línguas são aprendidas. A abordagem implica em diferentes formas de ensinar a língua (método). Portanto, *Método* é uma forma de ensinar uma língua, baseada em princípios e procedimentos, isto é, uma aplicação de pontos de vista sobre como uma língua é melhor ensinada e aprendida.

*norma e não uma exceção*” (Richards & Rodgers 1993:1). Conseqüentemente, houve também uma mudança de perspectiva quanto aos métodos de ensino, que deixaram de enfatizar a leitura para dar mais ênfase na proficiência oral.

Embora o interesse pela comunicação verbal date das remotas reflexões lingüísticas de Aristóteles (348 a.C.), Santo Agostinho (354 - 430) e John Locke (1632-1704) entre outros, só muito recentemente é que começaram a aparecer pesquisas sobre o discurso oral tanto em L1 como em L2, assim como sobre os processos envolvidos durante a compreensão oral.

Até o século XVI, no Ocidente, o latim foi a língua que dominou a comunicação oral e escrita na educação, comércio, religião e política. Com o advento do francês, do italiano e do inglês, o latim foi perdendo o “*status*” de língua viva, passando a exercer a função de desenvolver as habilidades intelectuais; assim, o estudo de sua gramática e retórica tornou-se indispensável como base para a educação, passando a ser modelo do ensino de língua estrangeira.

Richard & Rodgers (1993:2) sintetizam os primórdios do ensino de L2 e a conseqüente posição da compreensão oral, lembrando que

*“À medida que as línguas modernas começaram a entrar no curriculum das escolas européias do século XVIII, elas eram ensinadas usando os mesmos procedimentos básicos usados no ensino do Latim. Os livros didáticos apresentavam regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e sentenças para tradução. **Falar a língua estrangeira não era o objetivo e a prática oral estava limitada à leitura oral, pelos alunos, de sentenças que haviam traduzido.** Essas sentenças eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e, conseqüentemente, não se relacionavam com a linguagem usada na verdadeira comunicação”* (Grifo nosso).

Vê-se que a oralidade estava reduzida a um mínimo absoluto, enquanto a língua era esmiuçada em regras de morfologia e sintaxe e praticada através de

inúmeros exercícios escritos e depois eventualmente memorizados. Nesse contexto, surgiu o método de “Gramática e Tradução”, denominado “*The Prussian Method*”, nos Estados Unidos.

Mesmo sem ter encontrado respaldo na teoria lingüística, na psicologia ou na teoria educacional, o domínio do método de Gramática e Tradução no ensino de L2 se estendeu nitidamente por um século, entre 1840 e os anos 40 do nosso século, devendo-se ressaltar que, desde então até nossos dias, uma versão modificada ainda é usada em muitas escolas mundo a fora. Esse método não dá espaço para as habilidades orais (compreensão oral e fala), já que nem mesmo o professor precisa saber falar a língua-alvo que ensina.

Foi no final do século XIX que gradualmente começou, em vários países europeus, uma oposição ao método de Gramática e Tradução, devido ao fato de que se aumentavam as oportunidades de comunicação entre europeus, o que criava uma demanda para a proficiência oral em L2. O principal reformista dessa época foi Frenchman F. Gouin (1831-1896), que baseou seu método (“Método Direto”) de ensino da L2 em suas observações do uso da linguagem pela criança. Ele enfatizava a necessidade de se apresentar o dado novo em um contexto, usando gestos e ações para que o seu significado ficasse mais claro.

O “*Método Direto*” foi introduzido nos Estados Unidos<sup>23</sup> por Sauveur e Maximilian Berlitz, com a comercialização bem sucedida das escolas de línguas. Entre os princípios básicos, temos o uso exclusivo da língua-alvo, aulas intensivas e turmas pequenas. As habilidades orais para a comunicação eram trabalhadas gradualmente e organizadas em termos de pergunta-resposta entre professor e

---

<sup>23</sup> Há uma controvérsia quanto à introdução do Método Direto nos U.S.A.. Para CELCE-MURCIA (1991:4), ele chegou a Cleveland, Ohio, no início do século XX com Sauzé, um discípulo de Gouin. Para RICHARDS & RODGERS (1993), chegou com L. Sauveur em Boston, Mass., no final de 1860.

aluno. Embora obtivesse sucesso em escolas particulares, não foi implementado nas escolas públicas. Foram apontadas diversas falhas no método e, em 1923, um estudo (*"The Coleman Report"*) sobre o ensino de língua estrangeira concluiu que, sozinho, nenhum método garantiria resultados positivos, e que se deveria ter objetivos mais razoáveis para o ensino de L2, isto é, o ensino das habilidades conversacionais, além de demandar muito tempo e professores habilitados, não seria de relevância para o aluno de faculdade. Em seu lugar, a leitura passa a ser enfatizada (Richards & Rodgers 1993).

A *"Abordagem da Leitura"*, nos Estados Unidos, volta a priorizar a tradução como única habilidade enfatizada; conseqüentemente, nem mesmo o professor tinha necessidade de ter proficiência oral na língua-alvo. Essa abordagem perdurou até a Segunda Guerra Mundial, quando a demanda militar por aprender a falar e compreender línguas estrangeiras rápida e eficientemente forçou o governo americano a contratar lingüistas para o ensino e desenvolvimento de material. Surge, então, a abordagem *"audiolingual"*.

Ainda segundo Richards & Rodgers (1993), o audiolingualismo é a combinação das teorias lingüísticas estruturalistas, da psicologia comportamentalista, da análise contrastiva e de procedimentos orais. As habilidades aparecem na seqüência compreensão oral e fala, enquanto leitura e escrita são adiadas. A pronúncia é enfatizada. Mas enquanto o material é altamente controlado, a língua é manipulada em detrimento do significado ou do contexto. As habilidades orais são o foco dos estágios iniciais de aprendizagem. A proficiência oral está associada à pronúncia e à gramática precisas e a capacidade de responder rápida e corretamente em situações de fala. Introduzem-se os diálogos memorizados, já que a aquisição de uma L2 é considerada uma mera formação de hábitos.

Na Inglaterra, as mesmas pressões históricas deram origem, paralelamente ao audiolingualismo americano, à abordagem Situacional, caracterizada pelo uso de estruturas organizadas de modo a dar ao aluno a máxima oportunidade de prática, isto é, todo o material deve ser primeiramente apresentado oralmente e praticado situacionalmente, para embasar as formas lexicais e gramaticais antes de ser apresentado em forma escrita; além disso, em sala de aula, deve-se usar exclusivamente a língua-alvo. Conseqüentemente, quase só o professor falava. Como foi desenvolvido a partir do “*Método Direto*” e não teve laços tão fortes com lingüistas e comportamentalistas, Celce-Murcia (1991) acredita que os alunos foram contemplados com um pouco mais de prática do que a oferecida pela abordagem audiolingual. No entanto, de acordo com Nunan (1988, 1989)<sup>24</sup>, citado por Rost (1990:27), o papel da compreensão oral, tanto no audiolingualismo como no situacional, foi de reforço para as estruturas planejadas.

O audiolingualismo (ou audiovisual, na França), que teve seu auge nos anos sessenta tanto no ensino de línguas estrangeiras nos E.U.A como no ensino de inglês como segunda língua e língua estrangeira nos demais países, começou o seu declínio com as teorias de Chomsky (1966), que rejeitavam a abordagem estruturalista da descrição da linguagem e também a teoria behaviorista sobre o aprendizado de línguas. A teoria de Chomsky sobre a gramática transformacional propõe que as propriedades fundamentais da linguagem são derivadas de aspectos inatos da mente humana e de como são processadas as experiências através da linguagem. Assim, sentenças são geradas a partir da competência interna de cada aprendiz, e não aprendidas através da imitação e da repetição. O aprendizado de línguas, portanto, passou a ser visto como aquisição de regras e não como formação

---

<sup>24</sup> NUNAN, D. *The Learner-centered Curriculum*. Cambridge: CUP, 1988.  
NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

de hábitos. O aprendiz passa a ter mais responsabilidade por seu próprio aprendizado. A pronúncia não é tão enfatizada, o vocabulário sim. Os erros são vistos como inevitáveis; a gramática é necessária, mas pode ser ensinada dedutiva ou indutivamente. As quatro habilidades alcançam equilíbrio em importância. Do professor, é esperada uma proficiência geral e habilidade para analisar a língua-alvo.

Segundo Richards & Rodgers (1993), os anos setenta podem ser vistos como um período de adaptação, inovação e experimentação, caracterizados pelo interesse nas implicações decorridas do cognitivismo, mas sem que tenha havido um método específico que incorporasse essa visão.

*“A falta de alternativa contra o audiolingual levou os Estados Unidos a um período de adaptação, inovação, experimentação e mesmo a uma certa confusão. De um lado, há novos métodos desenvolvidos independentemente das teorias lingüísticas e das teorias de aquisição (por exemplo, o “Total Physical Response”, “Silent Way”, “Counseling-Learning”), de outro, estão competindo as abordagens que se dizem derivadas das teorias contemporâneas sobre linguagem e aquisição de linguagem (por exemplo, “The Natural Approach”, e “Communicative Language Teaching”). Richards & Rodgers (1993:60)*

Por sua vez, a abordagem “Afetivo-humanista” foi uma reação à falta de afetividade tanto no audiolingualismo quanto no cognitivismo, e se caracteriza por um respeito maior ao indivíduo, tanto na pessoa do aluno, quanto na do professor. Cria-se uma atmosfera na qual a comunicação e o trabalho em pares e grupos são enfatizados. O professor deve ser proficiente tanto na língua-alvo como na L1 do aluno, pois a tradução pode ser usada principalmente na fase inicial, para deixar o aluno à vontade.

Blair (1991), no entanto, prefere chamar essa reação de *abordagens inovativas* (“*Comprehension-Based Approaches*”, “*Production-Based Learning*” e

*"Humanistic and Psychosuggestive Approaches"*), já que nem todos os métodos a elas ligados alcançaram o mesmo reconhecimento. O primeiro grupo, Abordagens Baseadas na Compreensão (*"Comprehension-Based Approaches - CBA* ou *"Comprehension-Based Learning - CBL"*), caracteriza-se por priorizar as habilidades receptivas (mais a compreensão oral do que a fala) e, até certo ponto, a leitura. A produção oral deve vir natural e gradualmente. Nesse sentido, o aprendizado de L2 segue os mesmos caminhos da aquisição da fala (principalmente o período de silêncio pré-fala) e das habilidades motoras pelas crianças.

Os métodos que se encaixam nessa abordagem<sup>25</sup> são o *"Total Physical Response"* - TPR (de J.J. Asher), o *"Delayed Oral Response"* (de V.A. Postovsky), o *"Draw The Picture"* (semelhante ao *"TPR"*); o *"Optimal Habit Reinforcement and 'The Learnables'"* (H. Winitz); o *"Natural Approach"* (T. Terrell) e o *"Diglot-wave input"* (R. Burling e R. Lentulay). De todos esses métodos, o *"TPR"* é o que mais enfatiza a compreensão oral, pois o aluno recebe uma grande quantidade de *"input"* oral antes de ser encorajado a falar. Mas sua maior crítica é o fato de que sua eficiência se dilui à medida que o aluno sai dos estágios iniciais de aquisição da L2 para estágios mais avançados.

O segundo grupo compreende os métodos *"Silent Way"* (C. Gattegno); *"Sheltered Initiation Language Learning"* (Z. Bar-Lev) e o *"Outreach Learning"* (T. Brewster, e D. Larson) e caracteriza-se por ser mais radical, ao afirmar, por exemplo, que a fala não emerge naturalmente a partir da compreensão e que, embora concorde com a importância das pesquisas em aquisição de linguagem para o ensino, não aceita as propostas de aplicação existentes. A fala é prioridade e a maneira como isso é efetivado é a principal característica do grupo. De todos os

---

<sup>25</sup> Veja detalhes em BLAIR (1991:23-45) e também em quadro proposto por BROWN (1994:70-71).

métodos, o mais conhecido é o “*Silent Way*” (SWL), pelas estratégias inovadoras do professor e por se concentrar em promover a competência lingüística antes da competência comunicativa.

O terceiro grupo, Abordagens Humanísticas e Psicossuggestivas, é composto pelos métodos “*Value-clarification and Problem-posing Approaches*” (Galyean e Freire); “*Suggestopedia*” (Lazanov) e “*Counseling-learning Community Language Learning*” (Curran). A característica primordial desse grupo é acreditar que a competência comunicativa é alcançada quando se proporciona uma quantidade

*“massiva de “input” compreensível sob condições zero de resistência [= filtro afetivo zero], de modo que os aprendizes possam converter todo “input” em “intake” e todo “intake” em “output”.” (Blair 1991:38).*

Aqui nenhuma habilidade é priorizada, o que importa é que o “*input*”, oral ou escrito, não encontre resistência no indivíduo e que seja compreensível quando for exteriorizado pelo aprendiz. O que é priorizado é o uso da língua-alvo para falar de si, da comunidade e dos eventos, de modo a esclarecer e enriquecer a si próprio enquanto pessoa e cidadão politizado. A “*Suggestopedia*”, embora use música, não tem o objetivo de ensinar a L2 através da mensagem e/ou estrutura da letra, mas de relaxar o indivíduo, para que ele esteja mais receptivo aos “*inputs*” dados pelo professor na língua-alvo.

Rost (1992) ressalta que, caminhando sincronicamente com o grupo do CBA (“*Comprehension-Based Approaches*”), mas seguindo uma rota histórica diferente através do Conselho Europeu, o ensino comunicativo (“*Communicative Language Teaching - CLT*”) propõe um novo papel para a habilidade de compreensão oral na década de setenta, encorajando professores e alunos a trabalharem a língua falada (ouvir e falar) como um meio funcional de comunicação, já que as atividades de

"listening" podem simular condições reais. Assim, os alunos passaram a ouvir textos "autênticos" extraídos de situações reais da língua-alvo. Usando a língua seletivamente, para desempenhar tarefas que enfocam mais o significado do que a forma, a noção de "input" perde sua posição privilegiada.

Brown (1994) acrescenta que, atualmente, a marca profissional do ensino de línguas apresenta questões metodológicas bem diferentes das que vimos através da história. Além dos elementos discursivos e gramaticais, tem-se investigado traços de natureza social, cultural e pragmático da linguagem, os quais são característicos das situações "reais" em sala de aula. Conseqüentemente, as quatro habilidades podem e devem ser introduzidas a partir do primeiro dia de aula. A fluência (ou comunicabilidade) deve ser o objetivo principal, mas a precisão só deve ser julgada dentro do contexto.

O que se pode afirmar é que houve muitas mudanças e inovações nas pesquisas e, conseqüentemente, no ensino de línguas. Isso demandou e ainda demanda uma constante atualização das escolas e professores, o que nem sempre ocorre. Essa situação reflete uma verdadeira miscelânea de métodos e técnicas. Assim, professores que dizem defender uma abordagem comunicativa e que usam livros com enfoque comunicativo dão uma aula tradicional.<sup>26</sup>

Perdida nessa avalanche de novidades, está a compreensão oral, na maioria das salas de aula, especialmente de LE. A primeira questão pode ser a inviabilidade de se usar atividades de "listening" em salas de aula com grande número de alunos. Isso pode ser apenas uma desculpa, já não aceita totalmente. Olaofe (1993) concluiu

---

<sup>26</sup> Veja resultados obtidos sobre esse assunto por NEVES, Marallice de Souza. Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturas Ainda Interferem na Prática Em Sala de Aula. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.) **Ensino de língua inglesa. Reflexões e experiências.** Campinas, SP: Pontes; Belo Horizonte, MG: Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFMG, pp. 69-80. 1996.

que os alunos podem aprender muito mais durante as atividades de compreensão oral de inglês como LE, mas que alguns alunos são nitidamente mais beneficiados do que outros. Isso reforça a necessidade da busca pela autonomia, devendo os alunos de turmas grandes ser sempre mais encorajados, através, por exemplo, de atividades auto-direcionadas, pois a sala de aula não é nem deve ser o único lugar em que ocorre a aprendizagem. Além disso, a desculpa que é comumente usada para justificar a falta de ênfase na compreensão oral em sala de aula. (“o professor já fala muito”) cai por terra, quando essa fala é usada para preparar um contexto para uma situação nova, ilustrar diferenças estruturais, incentivar as tarefas de compreensão oral. Ainda assim, a voz não deve ser sempre da mesma pessoa, o professor não deve usar só a sua fala ou a fita que acompanha o material adotado. Vozes diferentes, canções, “clips” de rádio e TV são bastante produtivas e incentivam o aluno a valorizar sua habilidade oral. Pois, como afirma Peterson (1991), nem sempre aumentar apenas a quantidade que o aluno fala garantirá um aumento proporcional de aprendizado; o aluno precisa também aprender a ouvir.

Nesse contexto, dada a abundância de abordagens e métodos, questiona-se quais deles seria(m) o(s) mais indicado(s) para que o aprendiz de LE/L2 adquira mais proficiência na compreensão oral e, conseqüentemente, também nas outras habilidades. Essa decisão dependerá dos objetivos que norteiam o ensino e a aprendizagem da língua-alvo, assim como dos objetivos pessoais de cada aprendiz. Peck (1991) afirma que, na década atual, a proficiência lingüística do aprendiz é também determinada pelo reconhecimento, por parte de pesquisadores e professores, de fatores como a língua nativa, *background* cultural, idade, necessidades emocionais e sociais, nível de educação, conhecimento prévio e estilo de aprendizagem. Esses fatores irão determinar, ainda, o uso de estratégias de aprendizagem e /ou o ensino delas.

#### 1.4. Fatores que afetam a compreensão oral: da L1 à L2

Dunkel (1991), fazendo um apanhado de pesquisas sobre aquisição de L1 e procurando identificar fatores internos e externos que influenciam positiva ou negativamente a compreensão oral, conclui que muitos desses fatores se aplicam também à L2. O Autor reduz a sete os dez fatores internos, apontados por Watson e Smeltzer (1984)<sup>27</sup>, que podem dificultar a compreensão oral na L1. São eles:

- a) distração pessoal interna, como fome, dor de cabeça, distúrbio emocional;
- b) desinteresse pessoal pelo tópico da mensagem ou pelo desenrolar desse tópico;
- c) falta de atenção causada por devaneio ou pelo acionamento de outro pensamento a partir do que acaba de ser ouvido;
- d) reação positiva, negativa ou emotiva em relação à pessoa do falante, ao seu uso da linguagem (gírias, sotaques), ou em relação à ocasião;
- e) conclusões precipitadas do que será dito antes de o falante tê-lo feito, desenvolvendo ou não um contra-argumento, réplica ou tréplica;
- f) reação emotiva em relação à mensagem, sua implicação política, social ou religiosa, por exemplo;
- g) começo ou ensaio de uma resposta em vez de se continuar pensando no que está sendo dito.

O Autor ainda acrescenta mais dois fatores, propostos por Samuels (1984)<sup>28</sup>: a inteligência e a aptidão.

*“O ouvinte tem habilidade automática e precisa para segmentar e analisar gramaticalmente o fluxo da fala em morfemas e unidades sintáticas? O ouvinte tem um vocabulário extenso? O ouvinte sabe as várias maneiras como uma palavra pode ser usada? O ouvinte pode analisar gramaticalmente uma sentença que está subjacente em unidades compreensíveis? O ouvinte pode identificar o referente anafórico dos termos usados? O ouvinte é capaz de fazer as inferências necessárias para compreender as sentenças elípticas que geralmente são usadas numa conversação coloquial?” Dunkel (1991: 439)*

---

<sup>27</sup> WATSON, K. & SMELTZER, L. Barriers to listening: Comparison between students and practitioners. *Communication Research Reports*, 1, 82-87, 1984.

<sup>28</sup> SAMUELS, S. Factors influencing listening: Inside and outside the head. *Theory into Practice*, 23, 183-189, 1984.

Por sua vez, Carroll (1977) identifica variáveis afetivas como: a) grau de motivação para compreender e aprender a informação contida na mensagem e o interesse pelo tópico; b) habilidade para perceber as relações entre os elementos do discurso e habilidade para prestar atenção e desviar-se das distrações contidas no ambiente. Como fatores externos, aponta: a) velocidade<sup>29</sup> com que o material é apresentado; b) grau de dificuldade do material, sua organização e sua extensão. Alguns pesquisadores, como Goldstein (1940)<sup>30</sup>, Fairbanks *et al.* (1957)<sup>31</sup> e Foulke *et al.* (1962)<sup>32</sup>, citados por Dunkel (1991) concluíram que essa velocidade, embora muito variada, não afeta a compreensão. Mas isso se deve ao fato de que, nessas três pesquisas, o material apresentado era bem organizado e de fácil assimilação; à medida que o material é menos organizado e mais complexo, a compreensão na L1 é afetada. Quanto à extensão do material, Carroll (1977) observa que a apresentação de uma série longa de sentenças, mesmo para nativos, torna-se apenas uma série de associações arbitrárias. O autor acredita que o aprendizado através de um "input" oral é intensificado quando há repetição tanto da parte do falante como do ouvinte, isto é, um discurso contínuo será melhor aprendido se ouvido várias vezes, repetido ou relido.

---

<sup>29</sup> Velocidade, aqui, diz respeito ao tempo cronológico que será dedicado ao assunto didático em questão, a que se acrescenta o conceito de rapidez da fala que se terá de ouvir (podendo ser uma característica interna do falante ou uma atitude proposital, à qual o ouvinte terá que se adequar).

<sup>30</sup> Goldstein, H. **Reading and listening comprehension at various controlled rates.** (College Contributions to Education, N°. 821). New York: Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications. 1940.

<sup>31</sup> Fairbanks *et al.* Auditory comprehension: The relation to listening rate and selective verbal redundancy. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 22, 23-32. 1957.

<sup>32</sup> Foulke, E. *et al.* The comprehension of rapid speech by the blind. **Exceptional Children**, 29, 134-141. 1962.

Para Watson e Smeltzer (1984), existem mais três variáveis textuais, ambientais e do falante, que podem afetar a compreensão oral na L1: a) a ambigüidade da mensagem; b) o que causa distração dentro de um ambiente (telefone, outras vozes etc.); c) o maneirismo do falante, por exemplo, a gagueira, tiques nervosos, gestos automáticos. Wolvin e Coakley (1988)<sup>33</sup>, citados por Dunkel(1991), mencionam também a influência da cultura e a auto-estima do ouvinte no processo de comunicação \_\_ o que servirá como um filtro perceptivo de suas capacidades e/ou barreiras para a compreensão.

*“A importância das vivências culturais no desenvolvimento cognitivo do indivíduo fora do contexto da instrução formal previamente estabelecida e planejada é um dos aspectos da contribuição de Vygotsky à teoria de aquisição da linguagem”, afirmam Paiva e Freitas (1993).*

Todos esses fatores internos e externos mencionados para a aquisição da compreensão oral em L1 são também aplicáveis à L2, e muitos pesquisadores estão começando a investigar e teorizar sobre esses e muitos outros fatores.

Com relação à compreensão e retenção de informações durante uma aula expositiva<sup>34</sup> em inglês como LE, Chiang e Dunkel (1992) compilaram, de vários autores, onze fatores cognitivos, lingüísticos, acadêmicos e culturais que afetam a compreensão oral. Os fatores apontados são: a) inabilidade ou falta de oportunidade de se engajar em situações comunicativas com o professor ou conferencista; b) inabilidade de detectar os pontos mais importantes da exposição, isto é, os objetivos dos gêneros discursivos; c) não familiaridade com a estrutura ou tipo de discurso; d) inabilidade para apreender marcadores discursivos e as relações lógicas

---

<sup>33</sup> Wolvin, A. & Coakley, C. Listening (3ª ed.) Dubuque, IA: Wm. C. Brown. (1988)

<sup>34</sup> Aula expositiva é a tradução escolhida para “lecture”, mas se aplica também à palestra.

de uma aula expositiva ou palestra em inglês; e) inabilidade para compreender uma palestra dada em uma velocidade mais rápida, como em transmissão radiofônica<sup>35</sup>; f) memória de curto-prazo limitada para "input" em inglês; g) deficiência no uso apropriado de estratégias cognitivas e de aprendizagem; h) pouca habilidade para fazer inferências em inglês; i) desempenho limitado em inglês; j) falta de conhecimento prévio sobre o assunto do texto falado ou escrito; k) falta de habilidade para processar o "input" na L2, derivada de modificação da fala, como, por exemplo, por elaboração ou redundância. Desses, os autores investigaram três fatores: os efeitos da modificação da fala<sup>36</sup>, conhecimento prévio e desempenho da compreensão oral durante aula expositiva ou palestras em inglês como LE.

Nessa pesquisa de Chiang e Dunkel (1992), os alunos, foram divididos, através de testes, em dois grupos: o intermediário avançado ("HILP"<sup>37</sup>) e o intermediário inicial ("LILP"<sup>38</sup>). Os alunos HILP beneficiaram-se bem mais da modificação da fala. Independentemente de terem participado de qualquer um dos quatro grupos experimentais (discurso familiar-modificado; familiar-não modificado; não familiar-modificado; não familiar-não modificado), os alunos HILP também obtiveram marcas mais altas nos testes de compreensão efetuados após a exposição. No entanto observou-se que os alunos HILP que ouviram o discurso modificado durante a aula expositiva obtiveram índices mais altos do que os HILP que ouviram o discurso não modificado, mas esse resultado não foi encontrado entre os alunos LILP. Isso significa que um aluno de inglês como L2 irá compreender e aprender mais se o nível de habilidade oral for levado em consideração quando se

---

<sup>35</sup> A velocidade radiofônica é de 165 ppm (palavras por minuto), enquanto a velocidade média de uma palestra é de 107 ppm.

<sup>36</sup> Modificação da fala é assim definida pelos autores: "supplying redundant and elaborated information in the lecture." (p. 352).

<sup>37</sup> HILP = High-Intermediate Listening Proficiency.

<sup>38</sup> LILP = Low-Intermediate Listening Proficiency.

planejam materiais didáticos para essa habilidade, respondendo à questão proposta por Chaudron (1988)<sup>39</sup>: se o “*input*” tem que ser compreensível, que fatores fazem com que o discurso do professor na sala de aula seja apropriado para alunos de diferentes níveis de compreensão oral?

Com relação à familiaridade do discurso, ambos os grupos se beneficiaram do conhecimento prévio, o que reitera seu papel importante na formação de esquemas para a compreensão. Como salienta Anderson (1984: 243-272): “*se o aluno tem um esquema do assunto (...) ele será capaz de processar a informação e alcançar uma melhor compreensão da palestra ou aula expositiva*”. Talvez a inclusão, na fala do professor, de macro-marcoadores de discurso do tipo: “*Hoje eu vou falar sobre ...*” (Chiang e Dunkel, 1992: 363) possa aumentar também a compreensão. Em outras palavras, quanto maior for o conhecimento prévio do aluno em relação ao conteúdo do que será ouvido, mais fácil será para ele compreender e reter pontos importantes da informação.

No contexto de L2, Blau (1990)<sup>40</sup>, citado por Chiang e Dunkel (1992), investigando os efeitos de sintaxe, velocidade e pausas na compreensão oral, concluiu que nem a diminuição da velocidade da fala nem a redução de frases complexas e aumento das frases simples facilitam a compreensão oral, a não ser para os níveis mais baixos de proficiência na língua em foco. Mas observou-se que a inclusão de pausas nos limites dos constituintes do “*input*” facilitam a compreensão oral.

Concordando com essa opinião, Flaherty (1979) pesquisou o efeito da velocidade da fala no processamento da compreensão oral de alunos LE e concluiu

---

<sup>39</sup> CHAUDRON, C. **Second language classrooms: Research on teaching and learning**. New York: Cambridge University Press, 1988.

<sup>40</sup> BLAU, E.K. The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. **TESOL QUARTERLY**, 24(4), 746-753, 1990.

que uma fala rápida é mais facilmente assimilada se contiver um número considerável de redundância e de pausas. Por outro lado, uma fala lenta não facilita a compreensão, pois como a memória de curto prazo só segura a informação nova por pouco tempo, quando se chega ao final da mensagem, as primeiras informações já se perderam no tempo. No entanto pausas lógicas (governadas sintática ou semanticamente) permitem que a velocidade média seja até mais rápida do que a normal, sem que haja diminuição na capacidade de processamento do ouvinte.

Esses fatos apresentados por Flaherty (1979) são importantes, pois derrubam a crença de que o estrangeiro e, muitas vezes, o próprio professor de LE ou de L2 falam rápido demais. O aluno que tem essa visão pode acabar colocando uma barreira em sua aprendizagem ou retardá-la, dificultando o trabalho do professor dentro da sala de aula.

Outro fator que geralmente afeta a compreensão oral é a crença de que a criança teria mais facilidade para adquirir uma L2. Ao debater sobre esse assunto, é necessário delimitar o contexto em que a língua-alvo está sendo aprendida. Segundo Steinberg (1993), em uma situação natural (contexto de L2), a criança se sairá melhor, devido às suas atividades sociais, que a colocam em contato com grande e boa exposição à língua. Será também mais fácil para ela aprender a nova gramática indutivamente. O adulto pode não se adequar ao novo contexto e procurar o convívio quase exclusivo de pessoas que falam a sua língua materna<sup>41</sup>. A criança possui ainda a memória em expansão e suas condições motoras (habilidade para controlar os órgãos da fala) estão em plena capacidade de adequação. Para esse Autor, o adulto supera sua progressiva deficiência de memória através da prática, mesmo

---

<sup>41</sup> Nesta pesquisa foi elaborada uma questão em forma de simulação, onde foi solicitado aos participantes que escolhessem entre "frequentar um curso de inglês como LE em turma com alunos latino-americanos" ou "com alunos de diversas nacionalidades". Veja no capítulo 4 os resultados e as justificativas dadas por eles para suas escolhas.

sabendo que sua capacidade de adequação motora passa a ser mais restrita à medida que envelhece. Por outro lado, na situação de sala de aula, o adulto tem maiores chances de se sair melhor, pois tem mais maturidade para se adequar a um ambiente formal de aprendizagem, onde a concentração, a atenção e mesmo a capacidade de ficar quieto durante a aula é relevante.

Baseando-se em Steinberg (1993), pode-se concluir que a criança geralmente se sairá melhor na aquisição de uma L2 quando estiver em ambiente natural, já que poderá transformar com mais facilidade o *“input”* oral em aprendizado e, conseqüentemente, em produção. Já em situação de sala de aula, o comum em contexto de LE, o adulto terá maiores vantagens sobre a aquisição, embora com mais dificuldade para compreender o *“input”* oral e, conseqüentemente, para produzir uma pronúncia mais próxima daquela dos nativos da língua-alvo.

Por outro lado, a opinião de Rivers (1978) é a de que, ao se confrontar com uma LE, o aprendiz tende a perceber os sons dessa língua como variantes das categorias sonoras de sua língua nativa; se isso persistir, o aprendiz estará dificultando sua compreensão oral e irá retardar o desenvolvimento de uma pronúncia mais próxima da de um nativo. À medida que o aluno começa a discriminar auditivamente essas diferenças entre os sons (mais facilmente percebidas pelas crianças), o aprendiz estará trabalhando para o aperfeiçoamento de sua própria produção, a fala. Nesse sentido, os maiores problemas de discriminação oral são: sensibilidade individual para sons; pronúncia do professor; atenção prestada durante as atividades de compreensão oral.

Para MacCarthy (1976), a interferência da L1 na aquisição da L2 é um processo psicológico que não tem como ser erradicado, podendo tornar-se um problema de aprendizagem para o aluno e de ensino para o professor. Seu

argumento é de que a L1 está armazenada na memória através de um longo treinamento, isto é, enquanto ouvimos a L1, nosso cérebro vai suplementando as informações perdidas, enquanto que no contexto de LE as informações não estão naturalmente armazenadas: é necessário, pois, mais atenção e criar aos poucos um banco de dados. Até que isso ocorra, o aprendiz tende a usar sua L1 para interpretar os fenômenos da outra língua. O Autor sugere que, ao aprender a primeira L2, é necessário passar por um processo de descondicionamento. Isso seria possível através de exercícios que demonstram a prática dos efeitos, seqüências e combinações que compõem a língua-alvo e dão a oportunidade para isso.

Brown (1994), sintetizando autores como Dunkel (1991), Richards (1983) e Ur, (1992), considera oito fatores que dificultam a compreensão oral. São eles: a) *agrupamento* ("clustering") \_\_ aprendizes de uma L2 precisam aprender a quebrar o discurso oral em partes significativas e do tamanho exato, pois muitas vezes eles tentam reter sentenças inteiras ou mesmo mais de uma sentença; b) *redundância* \_\_ nem sempre o aprendiz de L2 usa a redundância como facilitador da compreensão, isto é, a redundância dá ao ouvinte mais tempo para processar a informação, além de acrescentar informações extras; c) *formas fonológicas, morfológicas, sintáticas ou pragmáticas reduzidas* \_\_ consideradas dificultadoras, porque no contexto de sala de aula o aprendiz, especialmente de LE, é quase que exclusivamente exposto às formas completas da língua-alvo; d) *variáveis de desempenho* (como os falsos começos, hesitações, pausas, correções) \_\_ enquanto os nativos são condicionados a essas variáveis, o mesmo não ocorre com os aprendizes de LE ou de L2, o que inevitavelmente interfere na compreensão do texto oral; e) *linguagem coloquial* \_\_ expressões idiomáticas, gírias, formas reduzidas e expressões próprias da cultura local são dificultadores para o ouvinte; f) *fluxo da fala* \_\_ já mencionado anteriormente, é contínuo e nem sempre pode ser interrompido ou repetido como

quando se usa o toca-fitas, o que dificulta a compreensão oral, principalmente de aprendizes em contexto de LE; g) *sílabas tônicas, ritmo e entonação* \_\_ esses traços prosódicos são de grande importância para a compreensão oral como um todo, mas especialmente para a interpretação de mensagens como o sarcasmo, insulto, estima, elogio, e nem sempre recebem a devida atenção por parte do professor; h) *interação* \_\_ é um fator fundamental durante a conversação, pois é através das regras interacionais que se pode negociar um significado, pedir esclarecimentos, tomar o turno etc.

Segundo Brown (1994:241),

*“Técnicas de sala de aula que incluem componentes de compreensão oral precisam incluir instrução nas duas direções da compreensão oral. Os alunos precisam compreender que bons ouvintes (na conversação) são bons respondedores. Eles sabem como negociar significados, isto é, dar “feedback”, pedir clarificação, manter o tópico, a fim de que o processo de compreensão possa ser completo, em vez de ser absorvido por uma interação insuficiente.”*

Lucas (1996) vai além e ressalta que, embora a compreensão oral esteja no centro de situações como ouvir anúncios em aeroportos, estações, atender telefone, ouvir rádio, assistir à TV ou aula, participar de uma conversa face à face etc., essa habilidade raramente ocorre isoladamente, de modo que o ouvinte precise realizar outras atividades lingüísticas simultaneamente, o que demanda uma superposição de habilidades e processos complexos.

Com o objetivo de sintetizar as contribuições aqui apresentadas, é apresentado, a seguir um quadro onde estão reunidos os fatores que afetam a compreensão oral.

## QUADRO 1

## SÍNTESE DOS FATORES QUE AFETAM A COMPREENSÃO ORAL

- 
1. Variáveis internas e/ou afetivas: fome, dor de cabeça; distúrbio emocional, MCP limitada para o "input" na L2; falta de atenção e concentração; aptidão para línguas; inteligência, auto-estima, motivação, interesse pelo tópico ou seu desenrolar; habilidade em se desviar de elementos distrativos; inabilidade de interação com o falante ou pessoas ao redor; oportunidade de prática.
  2. Variáveis externas: velocidade com que é apresentado o tópico (nº de aulas sobre o assunto); grau de dificuldade, organização e extensão do material apresentado; distrativos; velocidade do fluxo da fala do interlocutor.
  3. Variáveis culturais e crenças sobre aprendizagem: influência da cultura nativa, da cultura-alvo; auto-estima cultural; estrangeiros falam muito rápido; crianças têm mais facilidade durante atividades de C.O.; falar devagar facilita a C.O.
  4. Variáveis pessoais e de desempenho do falante: maneirismos, gagueira; "tiques nervosos"; pronúncia deficitária; falsos começos; hesitações; pausas aleatórias; correções, uso excessivo de redundância ou de elaboração.
  5. Variáveis textuais: ambigüidade da mensagem; redundância; elaboração; formas reduzidas; linguagem coloquial (expressões idiomáticas, gírias).
  6. Variáveis lingüísticas: não familiaridade com a estrutura ou tipo de discurso; inabilidade em: perceber as relações entre os elementos do discurso, apreender marcadores discursivos, destacar pontos mais importantes da exposição, quebrar o discurso em unidades significativas; fazer inferência na L1/L2; reconhecer os elementos supra-segmentais (sílabas tônicas, ritmo e entonação); deficiência no uso apropriado de estratégias; falta de conhecimento prévio sobre o assunto; não sensibilidade para discriminar sons; interferência da L1; reconhecimento de que a C.O. ocorre simultaneamente com outras atividades lingüísticas.
  7. Reação à pessoa do falante, ao seu uso da linguagem ou à mensagem.
-

### 1.5. A compreensão oral e as outras habilidades

Para Scarcella e Oxford (1992), a compreensão oral é uma habilidade fundamental que tipicamente se desenvolve mais rapidamente do que a fala e que, geralmente, influencia as habilidades de leitura e escrita na nova língua. Mesmo assim, muitas vezes é tratada como uma “*enteada rejeitada*”. Enquanto as outras três habilidades recebem atenção no ensino, os professores freqüentemente esperam que os alunos desenvolvam suas capacidades de compreensão oral por osmose e sem ajuda. “*Nós temos que ensinar a nossos estudantes COMO ouvir*”, argumenta Mendelsohn (1984)<sup>42</sup>, citado por Oxford (1993: 205).

Todo o “*input*” lingüístico que recebemos durante a primeira infância é quase que exclusivamente auditivo. Mesmo assim, isso não se reflete no estudo da compreensão lingüística. “*A maioria dos estudos de compreensão, seja no nível do reconhecimento de palavra, da compreensão de sentença ou do processamento textual, tem apresentado materiais visuais*” (Ferreira e Anes 1994: 33). Além disso, tem-se uma visão generalizada de que os processos de leitura e de compreensão oral se diferem apenas na modalidade de como se adquire a informação (usando a visão ou o aparelho auditivo), e que, depois do acesso lexical, as duas formas apresentam uma convergência.

Ferreira e Anes (1994: 35) alegam três razões pelas quais a leitura tem sido mais estudada do que a compreensão oral. Primeiramente, é mais fácil e menos dispendioso estudar a leitura. Em segundo lugar, se o estímulo for oral, o pesquisador precisa decidir que características prosódicas serão controladas ou manipuladas e isso significa que muito trabalho terá que ser feito para se

---

<sup>42</sup> MENDELSON, D.J. There ARE strategies for listening. **TEAL Occasional Papers** 8, 63-76, 1984.

controlarem as variáveis do processamento lingüístico. Finalmente, talvez a razão mais importante, não há uma maneira precisa de se examinar o processamento da linguagem oral, como é feito na leitura, através das técnicas de “monitoração do movimento dos olhos” ou da técnica de “mover janelas”<sup>43</sup>, por exemplo.

Uma diferença importante entre a compreensão oral e a leitura está no fato de que, durante o processo da leitura, o sujeito controla a velocidade da informação que está sendo adquirida; já durante a compreensão oral, a linguagem ouvida tem que ser processada na velocidade usada pelo falante. O ouvinte se move no eixo do tempo, organizando e antecipando o “input”, baseando-se no que foi dito até aquele momento. O leitor, por outro lado, tem uma visão geral do texto impresso. Desse modo, há uma diferença em relação à segmentação da informação disponível na percepção desse “input”, isto é, na leitura, os limites de palavras e sentenças são claramente marcados por espaços e pontuação, respectivamente. Isso não ocorre na linguagem oral, em que o limite de palavras não é acusticamente marcado. Frases e sentenças podem ter ou não a correspondente marcação acústica. Se houver

---

<sup>43</sup> Sucintamente a técnica de monitoração dos olhos (“eye-tracking method”) consiste na exposição do texto na tela de um computador e na gravação dos movimentos e fixações dos olhos. Essa gravação é feita através de um filamento de luz projetado na córnea dos olhos; essa luz é refletida e gravada por uma câmera filmadora. As posições verticais e horizontais dos olhos são registradas. Essa técnica revela o que o leitor está olhando e por quanto tempo e mostra que os movimentos dos olhos não são suaves e contínuos.

Já na técnica de mover janelas (“Window methods”), o texto também aparece na tela de um computador, mas o leitor é que controla os segmentos de texto que aparecem, ao apertar uma tecla. O intervalo de tempo entre cada vez que é apertada a tecla é que define o tempo de leitura para aquela janela. A janela, por sua vez, pode mostrar o texto todo, sentenças individuais, frases ou palavras.

Veja mais sobre esse assunto em FERREIRA, F. e HENDERSON, J.M. The use of verb information in syntactic parsing: A comparison of evidence from eye movements and word-by-word self-paced reading. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**. 16: 55-568, 1990; RAYNER et al. Eye movements an on-line language comprehension processes. **Language and Cognition Processes**. 4, S121-S149, 1989; HABERLANDT, K. Methods in reading research. In: M.A. GERNSBACHER (ed.) **Handbook of Psycholinguistics**. California: Academic Press, Inc. pp. 1-31, 1994.

marcação, ela estará sujeita à variação dialetal, entre idioletos, e tenderá a perder-se durante uma fala mais rápida (Ferreira 1991). Ringbom (1992) acrescenta que o domínio da habilidade de leitura não dá, necessariamente, ao aprendiz a capacidade de compreender a língua falada. Da mesma forma, a transferência lexical positiva de língua materna (L1) para L2 não ocorre tão facilmente na compreensão oral como ocorre na leitura.

Por outro lado, em favor da linguagem oral está a riqueza da informação prosódica. Variação na duração da palavra, localização e duração das pausas e o tom de voz carregam informações importantes sobre a estrutura organizacional da frase. Para Stevick (1984), a redundância ajuda na compreensão oral, mas funciona contra o aprendiz durante a produção. Brown (1994), por sua vez, vê a redundância como um dificultador da compreensão se o aluno de LE/L2 não for treinado para percebê-la.

Quanto à principal diferença entre a compreensão oral (*"listening"*) e a produção oral (*"speaking"*) em L2, Ringboom (1992) alega que, em relação aos itens lexicais, na compreensão oral não há necessidade de se aprender todas as palavras para que a comunicação ocorra, pois, através de inferências contextuais, lingüísticas etc., pode-se atingir a compreensão. Por outro lado, para que a produção oral possa ocorrer, geralmente é necessário que tenha havido algum tipo de aprendizado lexical. O Autor conclui afirmando que, na comunicação oral de L2, compreensão e produção estão em constante interação, ambas contribuem para o aprendizado. No entanto a compreensão é pré-requisito para o aprendizado, enquanto a produção normalmente não o é.

Enquanto se discute a compreensão oral e a fala como duas das quatro habilidades básicas da linguagem, temos que salientar a importância de uma sub-

habilidade que interligue esses dois constituintes da comunicação oral: a pronúncia. Murphy (1991) argumenta que essa sub-habilidade é indispensável na elaboração de qualquer currículo, uma vez que o estudo e o ensino da pronúncia de uma L2 são fundamentais tanto para a produção (fala) como para a compreensão da mensagem ouvida, pois é através dela que o aprendiz irá aprender a perceber e distinguir o sistema sonoro da língua-alvo em relação a sua própria língua nativa.

Nessa mesma linha de pensamento, MacCarthy (1976) já chamava a atenção para a não eficácia do ensino tradicional de pronúncia (fonética à parte) de uma LE, assim como dos laboratórios de língua, toca-fitas e temporada de residência no país onde a língua-alvo é falada, se antes de tudo o aluno não aprendesse a ouvir a língua estrangeira. Para o Autor,

*“aprender a ouvir nada tem a ver com melhorar as propriedades físicas do aparelho auditivo de alguém, (...) pode-se assumir que essas propriedades são adequadas para o que se propõe. É preciso que o aluno aprenda a direcionar sua atenção para o fenômeno da compreensão oral da nova língua e que ele aprenda a fazer isso de uma maneira diferente da que ele ouve e compreende sua própria língua nativa” (p. 213).*

Nesse sentido, o treinamento articulatório (falar uma LE) tem que vir acompanhado de um treinamento auditivo, pois, embora envolvendo técnicas totalmente diferentes, ao aprender a pronunciar a língua-alvo, o aluno estará monitorando, através do ouvido, seu desempenho. A exatidão e a confiança de sua automonitoração poderão ser fatores determinantes de sucesso ou o fracasso dos resultados obtidos.

Enquanto vimos que, para Anderson (1983, 1985), os processos mentais envolvidos na compreensão tanto de um texto oral como de um escrito são semelhantes, para outros autores, a compreensão oral passa a ocupar uma linha

independente de estudo (Ferreira e Anes 1994; Ringbom 1992). Buck (1992), analisando a validade de construtos e traços da compreensão oral, concluiu que há uma evidência, embora ambígua, de que a compreensão oral possua traços diferentes ou independentes da compreensão da escrita (leitura), e que não se pode rejeitar a hipótese de que a aquisição da compreensão oral em segunda língua tenha características próprias.

Neste sentido, o que se pode afirmar é que, como já foi mencionado, a teoria de aquisição de segunda língua tem considerado que os processos mentais envolvidos durante a compreensão oral, embora complexos, são processos ativos que ajudam a determinar o conteúdo e o nível do que foi compreendido por um aprendiz. Widdowson (1990) afirma que, para dominar uma LE, é necessário saber mais do que perceber auditivamente, falar, ler e escrever orações. É preciso também conhecer as maneiras como as sentenças são utilizadas, para se conseguir um efeito comunicativo. Krashen (1985) acrescenta que a compreensão oral é o elemento mais crítico para a aquisição de línguas.

Em síntese, a compreensão oral é uma das habilidades envolvidas no uso e aprendizagem de uma língua, está intimamente ligada à fala, mas seu caráter receptivo, ou seja, mais individualizado, faz com se assemelhe à leitura. Embora sendo uma das mais complexas habilidades para se estudar, pela dificuldade de se relatar exatamente o que um indivíduo ouviu, compreendeu e reteve em sua memória, é totalmente viável e até mesmo necessário lançar mão das estratégias de aprendizagem como ferramentas essenciais para um envolvimento ativo, autodirecionado e eficaz do aprendiz com a língua-alvo.

Sendo assim, o próximo capítulo faz um relato teórico sobre estratégias de aprendizagem, tendo como alvo aquelas específicas para a compreensão oral.

## CAPÍTULO 2

### ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL

#### 2.1. O que se entende por estratégias

Do grego *strategía*, significando arte do manejo ideal de tropas, navios ou aviões no planejamento de guerra, a palavra “*estratégia*” chegou até o ensino/aprendizagem de línguas sem esse caráter bélico, pois relacionada com o alcance de metas e objetivos. A idéia de que estratégias específicas do aluno possam ajudar a aquisição de L2 data das publicações de Aaron Carton<sup>44</sup>, conforme citado por Rubin (1987:19-20), sobre as várias maneiras de como os alunos fazem inferências e de como eles arriscam-se no uso da língua. A partir desse ponto, Rubin (1975), Stern (1975) e Naiman *et al.* (1978) iniciaram pesquisas sobre as estratégias usadas por aprendizes bem sucedidos.

Faerch & Kasper (1983) definiram estratégias como “planos”, Rubin (1975), como “técnicas ou recursos” usados pelos aprendizes para adquirir conhecimento. Bialystok (1978), por sua vez, definiu-as como “atividades mentais favoráveis”, em contraposição a “processos”, que são parte do indivíduo. Em oposição a esses, estão, por exemplo, Wenden (1987), O’Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) e Ellis (1994), que definem com mais clareza o termo. Sintetizando-os, podemos definir estratégias como operações ou atividades mentais e/ou comportamentais usadas

---

<sup>44</sup> CARTON, A. *The Method of Inference in Foreign Language Study*. Research Foundation of the City of New York, 1966. CARTON, A. *Inferencing: a process in using and learning language*. In: P.Pimsleur and T.Quinn (eds.).*The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge U.P., 1971.

pelo aprendiz para ajudar na aquisição, armazenagem, recuperação de uma informação num dado estágio do processo de aprendizagem e comunicação. São as ações específicas que o aprendiz emprega a fim de tornar o seu aprendizado mais rápido, agradável, autodirecionado, eficiente e mais fácil de ser transferido para situações novas, como, por exemplo, transferir um recurso usado na L1 para a L2.

Um fato parece certo: as estratégias de aprendizagem são parte do processo cognitivo. Mesmo porque o que pode começar como a “tática”, “plano” ou “comportamento” externo pode, perfeitamente, evoluir para uma atividade mental, interna, primeiro como conhecimento declarativo, depois como conhecimento processual, caracterizando a passagem de aprendizagem para a aquisição. Essa visão pode ser embasada com as três fases do processo mental proposto por Anderson (1983, 1985 n.5): em primeiro lugar, viria a fase cognitiva, na qual o aprendiz se envolve em uma atividade consciente vinda do conhecimento declarativo; na segunda fase, o aprendiz reforçaria as conexões, concatenando os vários elementos ou componentes da tarefa num produto para ser utilizado ou armazenado na MLP; a terceira fase seria a do estágio automático, na qual a execução ou manipulação da informação é mais ou menos automática e subconsciente.

Littlewood (1984) sugere que alguns elementos presentes durante o uso da língua são, num primeiro momento, conscientes, passando a ser automatizados através da prática, tornando-se, depois, inconscientes. Para Ellis (1994), essa teoria confirma dois aspectos do uso de estratégias: primeiro, as estratégias só ocorrem em um estágio cognitivo inicial, quando ainda são conscientes, deixando de ser estratégias à medida que são usadas automaticamente; segundo, é que elas ocorrem nas três fases do processo, podendo ser consideradas como um produto que existe como conhecimento declarativo e são usadas para solucionar problemas de

aprendizagem. Assim, *se* o objetivo é compreender um texto oral e *se* o indivíduo não é capaz de identificar o significado das palavras, *então* deve tentar inferir o significado através do contexto.

Tudo isso está de acordo com a visão de que aprendizagem e aquisição são parte de um contínuo onde habilidades lingüísticas se desenvolvem<sup>45</sup>.

A diferença entre aprendizagem e aquisição dentro desse contínuo torna-se relevante quando se leva em conta o fato de que aquisição é uma ocorrência inconsciente e espontânea, que, a partir do uso em situações reais, leva à fluência conversacional (Krashen, 1982), enquanto que a aprendizagem é um conhecimento adquirido conscientemente através da instrução formal de regras lingüísticas e que não leva, necessariamente, à fluência oral (ouvir e falar).

Nesse ponto é que se estabelece o grau de importância do uso de estratégias de aprendizagem, a fim de promover um melhor aproveitamento do que é aprendido (*"input"*), transformando-o em *"intake"* e, conseqüentemente, em *"output"*, isto é, facilitando e agilizando o percurso do que é aprendido, até que se torne adquirido. Para se compreender esse percurso, é necessário levantar a caracterização das estratégias.

---

<sup>45</sup> Veja CAMPBELL, R. & WALES, R. The study of language acquisition. In: J. Lyons (ed.), **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1970. CANALE, M., & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, 1, 1-47, 1980. HYMES, D. On communicative competence. In: J. B. PRIDE & D. HYMES (eds.), **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972. OMAGGIO, A. C. **Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction**. Boston: Heinle & Heinle, 1986. OXFORD, R. **Language learning strategies: What every teacher should know**. NY: Newbury House Publishers, 1990.

## 2.2. Principais características das estratégias de aprendizagem, segundo Ellis (1994:532):

*“1. Estratégias referem-se a abordagens gerais, ações específicas ou a técnicas usadas para aprender uma L2.*

*2. Estratégias são definidas pelo problema (“problem oriented”), isto é, o aprendiz usa uma estratégia para superar um determinado problema de aprendizagem.*

*3. Os aprendizes geralmente têm consciência das estratégias que usam e podem identificar em que consistem, quando questionados.*

*4. Estratégias envolvem comportamentos lingüísticos, tal como perguntar pelo nome de um objeto, e comportamentos não-lingüísticos, como apontar para um objeto para que lhe seja dado o nome.*

*5. Estratégias lingüísticas podem ser desempenhadas tanto na L1 como na L2.*

*6. Algumas estratégias são comportamentais, outras mentais. Desse modo, algumas estratégias são diretamente observadas, enquanto outras não.”*

*7. Estratégias contribuem indiretamente para o aprendizado, fornecendo dados sobre a L2 que os aprendizes podem processar. Contudo algumas estratégias contribuem diretamente, por exemplo, as estratégias de memorização que se voltam diretamente para itens lexicais específicos ou para regras gramaticais.*

*8. O uso de estratégias varia consideravelmente como resultado tanto do tipo de tarefa a ser executada, quanto das preferências individuais do aprendiz.”*

O Autor, de modo sucinto, consegue expressar a caracterização do que seja uma “estratégia de aprendizagem”, o que nos remete aos fatores que podem afetar, direta ou indiretamente, o uso delas.

### 2.3. Principais fatores que afetam o uso de estratégias

Oxford (1989) faz uma revisão detalhada de doze fatores que determinam a escolha de uma ou mais estratégias. São eles: 1) a língua a ser aprendida; 2) a duração do estudo da língua; 3) o grau de conscientização sobre si e sobre o processo de aprendizagem; 4) a idade; 5) o sexo; 6) as variáveis afetivas, como atitudes, motivação, características pessoais, tipo de personalidade; 7) o estilo de aprendizagem; 8) a aptidão; 9) o tipo de carreira profissional; 10) a nacionalidade ou origem; 11) o tipo das tarefas solicitadas; 12) os métodos de ensino.

Para El-Dash (1993), a motivação e as atitudes são fatores determinantes no sucesso do aprendiz de L2. A Autora ressalta que é necessária uma investigação mais profunda dos componentes das atitudes entre as regiões brasileiras, grupos sociais e faixas etárias, antes que se possa apurar *“os efeitos de tais variáveis na aquisição e desempenho do inglês pelo brasileiro”* El-Dash (1993:144). Isso reforça nossa visão inicial de que o contexto lingüístico (de língua estrangeira ou de segunda língua) e o aspecto cultural<sup>46</sup> devem ser sempre levados em consideração quando se ensina uma língua, pois poderão afetar as estratégias escolhidas pelo aluno. Escolhas estas que nem sempre são as mais eficientes e podem levar o aluno à frustração e, muitas vezes, ao abandono do aprendizado.

No QUADRO 2 há uma uma compilação dos principais fatores que interferem, geralmente, de modo negativo, na escolha das estratégias a serem usadas. Se comparado ao QUADRO 1, verifica-se uma semelhança entre estes e os fatores que interferem na compreensão oral. Durante esta pesquisa, foi solicitado aos sujeitos

---

<sup>46</sup> Veja esse assunto, inclusive com estratégias que o professor pode usar para promover a motivação e uma conscientização cultural, em: DODICK, DAVID J. A Study of Attitudes and Motivation of High School Foreign Language Students. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 53, n°4, June, 1996.

participantes que relatassem os fatores que dificultam a compreensão oral (Veja os resultados no QUADRO 8).

## QUADRO 2:

### SÍNTESE DOS FATORES QUE INTERFEREM NA ESCOLHA DA ESTRATÉGIA

- 
1. Características de personalidade: capacidade de intuição; inibição; aptidão; ansiedade; competição entre colegas; estilo de aprendizagem; idade; papel social; atitudes; motivação; sexo.
  2. Método de ensino usado pelo professor; expectativa do professor; objetivos para o estudo da língua que está sendo aprendida; duração e nível do curso.
  3. Nacionalidade ou grupo étnico: pessoas de algumas culturas preferem trabalhar independentemente e/ou não dirigem a palavra ao professor ou colega sem que esta tenha sido solicitada; língua que está sendo aprendida.
  4. Grau de conscientização sobre: sua proficiência, o que sabe sobre si e seu processo de aprendizagem; objetivos para o aprendizado da L2;
  5. Tipo de tarefa a ser executada.
- 

## 2.4. Estratégias de compreensão oral e o ensino de L2.

No passado, o principal argumento usado para justificar a exclusão da compreensão oral do currículo foi dizer que não se pode ensinar essa habilidade (Underwood, 1993). Mesmo tendo sido, depois, considerada fundamental em várias teorias sobre aquisição e em várias abordagens de ensino de línguas<sup>47</sup>, a

---

<sup>47</sup> Veja o capítulo 1 item 1.3, e também ASHER, J.J. The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal* 53:3-17, 1969. JAMES, C.J. Are you listening? The practical components

compreensão oral ainda não tem ocupado uma posição de equivalência em relação ao ensino das outras habilidades. O que tem estado subjacente em muitas dessas abordagens é a visão da aquisição de línguas como um processo exclusivamente implícito, em que as regras são interiorizadas a partir da exposição prolongada e autêntica de "input" compreensíveis, que, por sua vez, proporcionem um grau de desafio ao ouvinte (baseado na teoria de Krashen (1982)<sup>48</sup>, na qual o insumo deve ser sempre  $i + 1$ ). De certa forma, essa visão coloca no professor a responsabilidade de propiciar insumos que instiguem a compreensão, para ser depois convertida em aquisição pelo aprendiz. No entanto O'Malley & Chamot (1990) contestam esse enfoque centrado exclusivamente no professor, já que não consideram as estratégias propositadamente usadas pelos aprendizes para compreender, processar, aprender e reter informações relacionadas com a linguagem acadêmica e seu conteúdo.

Essa visão do aprendiz receptivo-passivo ainda faz parte da convicção pedagógica de muitos professores preocupados, em primeiro lugar, em fornecer a língua-alvo, esquecendo-se de preparar os alunos para "receber" essa língua; outros, num esforço de preencher as horas de aula com material fascinante, ou por determinação de interesses financeiros, têm esquecido de possibilitar aos alunos uma independência lingüística fora da sala de aula.

Por essas razões, ou talvez ainda porque o momento pedagógico clama por um ensino interativo, centrado no aluno e no desenvolvimento simultâneo das quatro

---

of listening comprehension. **Foreign Language Annals**, 17: 129-33, 1984. KRASHEN, S.D. et al. A theoretical base for teaching receptive skills. **Foreign Language Annals** 17:261-75, 1984. WINITZ, H. Comprehension and language learning. In: C.H. BLATCHFORD and J.SCHACHTER (eds.), 1978. On **TESOL'78: EFL Policies, Programs, Practice**. pp. 49-56. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages. WIPF, J.A. Strategies for teaching second language listening comprehension. **Foreign Language Annals**. 17:345-48, 1984.

<sup>48</sup> Veja em MORITA (1993) uma análise crítica e comparativa do conceito de insumo e sua importância na aquisição de uma L2 de acordo com KRASHEN (1982) e ELLIS (1985).

habilidades básicas \_\_ *ouvir, falar, ler e escrever* \_\_, nos últimos anos, muitos pesquisadores e professores têm voltado sua atenção para o que Brown (1994:190) chama de “investimento estratégico” de tempo e empenho que aprendizes podem fazer em favor do seu próprio aprendizado.

De qualquer modo, e juntamente com outros fatores, o ensino e a aprendizagem de estratégias assumem importância tanto no processo de aquisição de uma língua, quanto no resgate da compreensão oral como sendo uma habilidade fundamental e que também pode ser ensinada. Roast (1991), em sua pesquisa sobre o uso de estratégias na interação entre nativos e não-nativos durante o discurso oral, concluiu e confirmou o fato de que há uma correlação entre esse uso de estratégias e a proficiência lingüística<sup>49</sup>, isto é, as estratégias de compreensão oral usadas por aprendizes proficientes podem, de fato, ser ensinadas a aprendizes que normalmente não as usariam. Além disso, o Autor também concluiu que tais resultados indicam que as estratégias de compreensão oral podem ser demonstradas e prontamente adaptadas; que estudos longitudinais poderão revelar não apenas como estratégias de inferência podem ser usadas por aprendizes de baixa proficiência, mas também sua subsequente influência no desempenho da compreensão oral desses aprendizes.

Ciente da importância do uso de estratégias de aprendizagem, específicas de compreensão oral ou não, por alunos de L2, Oxford (1989) salienta que o tipo de treinamento recebido pelo aprendiz determina as estratégias que serão usadas após o treinamento. A Autora aponta pesquisas<sup>50</sup> reveladoras de que, quanto mais

---

<sup>49</sup> Veja, também, OXFORD, R.; PARK-OH; ITO, S. & SUMRALL, M. Japanese by Satellite: Effects of Motivation, Language Learning Style and Strategies, Gender, Course Level, and Previous Language Learning Experience on Japanese Language Achievement. **Foreign Language Annals**. Vol.26, n°3, Fall 1993.

eficiente, explícito e prático for o treinamento sobre o uso de estratégias que objetivem que o aprendiz (1) use novas estratégias, (2) avalie a eficiência de várias estratégias, (3) saiba decidir quando é apropriado transferir uma determinada estratégia para uma situação nova, tanto mais o investimento pedagógico terá resultados positivos, não só para o aprendiz, como também para professores e suas respectivas instituições.

Esse treinamento tem que levar em conta o contexto lingüístico, as necessidades individuais, enfim, todos os fatores que interferem tanto no uso das estratégias quanto na compreensão oral, ou em outra habilidade em foco. Pois é a partir desses fatores que muitas vezes se pode trabalhar ou escolher a estratégia para o aprendiz ou para a situação da atividade.

Nesse aspecto, Underwood (1993:21) enfatiza que os objetivos de um professor de L2 que se propõe trabalhar a compreensão oral devem incluir, pelo menos, quatro itens:

- a. *“Expor os alunos a várias experiências que envolvam a compreensão oral;*
- b. *fazer com que a compreensão oral tenha um propósito;*
- c. *ajudar os aprendizes a compreender os processos envolvidos durante a compreensão oral e como eles podem abordar essa habilidade;*
- d. *construir a autoconfiança dos aprendizes, de sua própria capacidade de ouvir.”*

---

<sup>50</sup> DANSEREAU, D.F. Learning strategy research. In SEGAL, J.W., CHIPMAN, S.F. AND GLASER, R. (eds), **Thinking and Learning Skills: Relating to Basic Research**, pp. 209-240. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976. DERRY, S.J. and MURPHY, D.A. Designing systems that train learning ability: from theory to practice. **Review of Educational Research** 56, 1-39, 1986. O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L. and RUSSO, R. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. **Language Learning** 35, 21-46, 1985. O'NEILL, H.F. (ed.) **Learning Strategies**. New York: Academic Press, 1978. WEINSTEIN, C.E., GOETZ, E.T. and ALEXANDER, P.A. (eds) **Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation**. New York: Academic Press, 1988. WENDEN, A. Incorporating learner training in the classroom. **System** 14, 315-325, 1986.

Acrescentamos:

- e. guiar o aprendiz na escolha e no uso de estratégias de aprendizagem, que muitas vezes são específicas para essa habilidade.

Se nos remetermos aos fatores que afetam o uso de estratégias (QUADRO 2.1), podemos traçar um paralelo com os objetivos que devem nortear um professor de L2, já que muitos dos fatores que interferem, tanto no uso de estratégias quanto na compreensão oral, são de responsabilidade do professor, ou, dito de modo mais suave, são fatores sobre os quais o professor pode ter influência positiva, para eliminá-los ou para minimizá-los.

Por outro lado, o professor só irá conseguir viabilizar o uso de estratégias e incentivá-lo se ele próprio tiver uma visão clara *do que são, de como devem ser trabalhadas e como podem ser abordadas*. Por isso, várias pesquisas têm sido realizadas, tendo como objetivo uma classificação das estratégias de aprendizagem. Essa classificação já começa a se voltar para cada uma das habilidades lingüísticas, propiciando uma visão mais aprofundada da influência do uso de estratégias em cada uma delas.

## 2.5. Classificação das estratégias

É consenso que as estratégias de aprendizagem podem afetar, direta ou indiretamente, o processo de aquisição de uma L2. As estratégias diretas requerem um processamento mental da linguagem, enquanto as estratégias indiretas dão suporte e orientam o aprendiz sem se envolverem (na maioria dos casos) com a

língua-alvo em si. As últimas também se aplicam a quase todas as habilidades e situações.

Outro consenso é que as estratégias podem se dividir em pelo menos dois grandes grupos (cognitivas e metacognitivas) e seus subgrupos. O grupo das cognitivas é formado por estratégias diretas, enquanto as metacognitivas se encaixam no grupo das estratégias indiretas.

Há divergências, contudo, sobre a categorização das estratégias. Autores como Rubin & Thompson<sup>51</sup>, citados por O'Malley & Chamot (1990), descrevem quatorze estratégias, mas são criticados por que essas estratégias são baseadas em comportamentos de aprendizagem e não em características cognitivas, metacognitivas e sócio-afetivas. Já Oxford (1990) propõe uma divisão em seis grupos distribuídos em estratégias diretas (cognitivas, de memória e de compreensão) e em estratégias indiretas (metacognitivas, sociais e afetivas). Por outro lado, O'Malley & Chamot (1985, 1990), Ellis & Sinclair (1989) têm proposto uma divisão tripartida de classificação: as estratégias metacognitivas, as cognitivas e as sócio-afetivas e seus subgrupos. Segundo O'Malley & Chamot (1990:209), o modelo de três grupos aumenta a variedade de exemplos dentro de cada categoria, conseqüentemente, reduz o número de estratégias distintas a serem aprendidas. Mas esses autores admitem que *"esse aspecto sobre as estratégias de aprendizagem aguarda novas investigações"*. Entretanto Vandergrift (1996) apresenta resultados positivos seguindo a divisão tripartida dos processos envolvidos em como as informações são aprendidas.

Nesta pesquisa será utilizada a divisão tripartida, isto é, as estratégias de compreensão oral serão divididas em três grupos principais: o grupo das estratégias

---

<sup>51</sup> RUBIN, J. & THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 1982.

metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas. O grupo das metacognitivas diz respeito às estratégias que envolvem planejamento, monitoração e avaliação — são estratégias que dão suporte externo ao indivíduo, para que a aprendizagem e conseqüente aquisição ocorra. O grupo das estratégias sócio-afetivas referem-se à interação e/ou cooperação do aprendiz com outra pessoa, objetivando a auto-ajuda ou a ajuda ao outro enquanto aprendiz da língua-alvo. As estratégias do grupo cognitivo estão ligadas (mental e/ou fisicamente) à língua-alvo, são as estratégias que afetam diretamente a aprendizagem e/ou a aquisição de uma língua. Dentro de cada grupo, as estratégias podem, ainda, se desmembrar em um ou mais “tipos”<sup>52</sup>. Esse desmembramento facilita ao aprendiz distinguir melhor uma estratégia de outra e saber enquadrar o que ele faz dentro de cada estratégia e/ou de cada grupo. A subdivisão e definição de cada grupo e de cada tipo foram adaptadas a partir do próprio levantamento das estratégias de compreensão oral usadas pelos sujeitos da pesquisa e das propostas de O’Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) e Vandergrift (1996) pois, essa subdivisão resultou em uma abordagem mais simples e, conseqüentemente, mais fácil de ser ensinada (A classificação proposta encontra-se no capítulo “Resultados e Discussão”)

Segue-se uma listagem das estratégias de compreensão oral identificadas nas classificações de O’Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990), e a classificação, específica para a compreensão oral, proposta por Vandergrift (1996).

---

<sup>52</sup> Embora alguns autores como O’Malley & Chamot (1990) usem o termo “tipo” para denominar o conjunto de estratégias envolvidas em cada um dos processos, aqui se usa-se, de acordo com Oxford (1990) o termo “grupo” para essa designação. Por outro lado, adotou-se o termo “tipo” para designar as especificidades de cada estratégia, isto é, o desmembramento de cada uma.

### 2.5.1. Classificação das estratégias de C.O. segundo O'Malley & Chamot

A descrição das estratégias propostas por O'Malley & Chamot (1990) (QUADRO 3.2) baseia-se, entre outros, no modelo CALLA ("Academic Language Learning Approach"), de O'Malley<sup>53</sup>, citado por O'Malley & Chamot (1990), e na teoria cognitiva, através de Anderson (1985) e seus três estágios do processo de aquisição (percepção, análise gramatical e utilização)<sup>54</sup> e produção (construção, transformação e execução) da linguagem. Na classificação de O'Malley e Chamot, as estratégias não aparecem explicitamente discriminadas por habilidade; entretanto, em várias situações, os autores mencionam, explicitamente, a compreensão oral. Estão assinaladas com (\*) as outras estratégias que, apesar de não terem sido identificadas pela Autora como de compreensão oral, podem, a nosso entender, ser utilizadas para essa habilidade.

#### QUADRO 3

##### ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL CITADAS POR O'MALLEY & CHAMOT (1990)

(Itens assinalados com (\*) foram citados pelos autores, mas não explicitamente mencionados para essa habilidade)

##### Estratégias metacognitivas:

Preparação antecipada	Ensaiai a linguagem necessária para uma tarefa oral ou escrita. ["oral", aqui, tem mais sentido de produção (fala) do que de compreensão]
Planejamento organizacional	Planejar as partes, seqüências e idéias principais a serem expressas oralmente ou por escrito.
Atenção seletiva	Prestar atenção ou fazer a leitura dinâmica (" <i>skimming</i> ") de palavras-chave, frases, marcadores lingüísticos, sentenças ou tipos de informação.
Identificação problemas	Explicitamente, identificar o ponto que necessita de resolução numa tarefa ou o aspecto da tarefa que impede uma execução bem-sucedida.

<sup>53</sup> O'MALLEY, J.M. The cognitive academic language learning approach (CALLA). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(1&2):43-60, 1988.

<sup>54</sup> Assunto discorrido no capítulo 1 item 1.1.

---

Automonitoração	Checar a compreensão durante atividade de compreensão oral ou leitura ou checar a produção oral ou escrita enquanto estão ocorrendo.
Organização antecipada*	Prever as idéias principais e conceitos do material a ser aprendido, através da procura rápida ( <i>"scanning"</i> ) através do texto, de modo a organizá-lo.
Auto-avaliação*	Julgar o próprio desempenho na execução da tarefa.
Autogerenciamento*	Buscar ou providenciar condições que ajudem no aprendizado, como buscar oportunidades adicionais de <i>"input"</i> e prática da língua.
Sumário	Fazer um sumário mental ou por escrito de informações obtidas através da compreensão oral ou leitura.

---

**Estratégias cognitivas:**

Elaboração	Relacionar informações do conhecimento prévio com diferentes partes da informação nova ou fazer associações pessoais com a informação nova.
Inferência	Usar informação do texto para adivinhar o significado de itens novos ou prever resultados ou partes omissas.
Tomar nota	Anotar palavras-chave ou conceitos de modo abreviado, gráfico ou com números.
Transferência	Reconhecer cognatos.
Pesquisar*	Usar material de referência como dicionários, enciclopédias ou livro-texto.
Dedução*	Aplicar regras para compreender ou produzir a linguagem ou solucionar problemas.
Imagens*	Usar imagens visuais (mentais ou reais) para compreender e lembrar a representação de um problema.
Representação auditiva*	Reproduzir mentalmente o som de uma palavra, frase ou texto, a fim de ajudar a compreensão e memorização.

---

**Estratégias sócio-afetivas:**

Cooperação	Trabalhar junto com colegas para resolver um problema, falta de informação, checar uma tarefa ou ter <i>"feedback"</i> no desempenho oral ou escrito.
Pedir esclarecimentos	Pedir, ao professor ou colega, informações adicionais, paráfrase ou exemplos.
Falar consigo mesmo	Reduzir a ansiedade usando técnicas mentais que aumentam a auto-estima.

---

FONTE - O'MALLEY & CHAMOT, 1990. p. 57-213.

NOTA - Foram mencionadas apenas as estratégias que se aplicam à compreensão oral

### 2.5.2. Classificação de Oxford (1990)

Por sua vez, Oxford (1990) publicou, paralelamente a O'Malley & Chamot (1990), uma proposta de classificação bem mais abrangente e detalhada (QUADRO 4). Para a Autora, há uma inter-relação entre as estratégias diretas (classificadas como cognitivas, de compreensão e de memória) e as indiretas (classificadas como sociais, afetivas e metacognitivas). Além disso, está ciente de que

*“conflitos na classificação são inevitáveis. Uma estratégia como Sinônimos, se a palavra não é conhecida do aprendiz, é classificada por alguns especialistas como estratégia de aprendizagem (como aqui se inclui), mas sem cerimônia é descartada por outros como estratégia de aprendizagem, sob a alegação de que é meramente uma estratégia de comunicação e não é útil para a aprendizagem. (...) Um mesmo pesquisador, de tempos em tempos, algumas vezes classifica de modo diferente uma dada estratégia, tendo como objetivo um novo critério” (Oxford 1990: 17,22)<sup>55</sup>.*

---

<sup>55</sup> Veja-se, ainda: O'Malley, J.M., CHAMOT, A.U., STEWNER-MANZANARES, G., KÜPPER, L. & RUSSO, R. Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*. 35(1), 21-46, 1985.

## QUADRO 4

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL DESCRITAS POR OXFORD (1990)<sup>56</sup>

## 1. Estratégias Diretas:

## Grupo I. MEMÓRIA:

CONJUNTO	ESTRATÉGIA
A. Criação de elos mentais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agrupar: sinônimos, ou campo semântico.</li> <li>2. Associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória.</li> <li>3. Colocar novas palavras no contexto. Ex.: fazer frases.</li> </ol>
B. Utilização de imagens e sons	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imagens: gravuras, desenhos.</li> <li>2. Mapa semântico: organizar palavras em um desenho que tenha no centro ou no topo um conceito-chave ao qual outros são ligados através de linhas ou setas.</li> <li>3. Palavras chave: elos auditivos, isto é, associar palavras da L2 a palavras da L1 que têm sons semelhantes.</li> <li>4. Representação de sons na memória. Ex.: usar rimas para lembrar.</li> </ol>
C. Revisão efetiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisão estruturada (revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando a medida que a informação se torna natural e automática).</li> </ol>
D. Emprego de ação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso de sensação ou resposta física.</li> <li>2. Uso de técnicas mecânica. Ex.: cartão relâmpago.</li> </ol>

## Grupo II. COGNITIVAS

A. Praticar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Repetir.</li> <li>2. Praticar formalmente sons e ortografia.</li> <li>3. Reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas. Ex.: "Hello, how are you? It's time to..."</li> <li>4. Praticar de forma natural.</li> </ol>
B. Receber e enviar mensagens	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apreender a idéia com rapidez: achar a idéia principal ("skimming") e achar detalhes ("scanning").</li> <li>2. Usar recursos para captar e enviar mensagens através de: (a) meio impresso: dicionário, glossário, gramática, etc.; (b) meio não-impresso: video, rádio, cinema, etc.</li> </ol>
C. Analisar e raciocinar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Raciocinar dedutivamente (aplicar regras).</li> <li>2. Analisar expressões (dividir em partes).</li> <li>3. Analisar contrastivamente (comparar sons, vocabulário, estruturas).</li> <li>4. Traduzir.</li> <li>5. Verter [transferir].</li> </ol>

<sup>56</sup> Esse quadro foi elaborado a partir da tradução do SILL, para o português, por PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. *Anais da XI Semana de Estudos Anglo-Germânicos*. Belo Horizonte, M.G.: FALE/UFMG, 1996.

- D. Criar estrutura para "input" e "output"
1. Tomar notas.
  2. Fazer resumos.
  3. Focar a atenção ("*highlighting*"), sublinhar, marcar, colocar asteriscos.

### Grupo III. COMPENSAÇÃO

- A. Adivinhar de forma inteligente
1. Usar pistas lingüísticas.
  2. Usar outras pistas: estrutura do texto, conhecimento do mundo, conhecimento dos participantes.
- 

## 2. Estratégias Indiretas:

### Grupo IV. METACOGNITIVAS

- A. Centrar a aprendizagem
1. Aprender e relacionar com material já conhecido.
  2. Prestar atenção.
  3. Retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso).
- B. Planejar a aprendizagem
1. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de línguas.
  2. Organizar: espaço físico, luz, horário.
  3. Estabelecer metas e objetivos. Ex.: meta = corresponder no final do ano com alguém no exterior; objetivo = ler um livro.
  4. Identificar o propósito de uma atividade, ou seja, ouvir, falar, ler, escrever com um propósito definido.
  5. Planejar para uma tarefa.
  6. Procurar oportunidades para praticar.
- C. Avaliar a aprendizagem
1. Automonitoração (identificar os erros).
  2. Auto-avaliação (avaliar o próprio progresso).

### Grupo V. AFETIVAS

- A. Diminuir a ansiedade
1. Relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar (através de imagem mental ou som).
  2. Usar música.
  3. Rir: assistir a uma comédia, ouvir/ler piadas.
- B. Encorajar-se
1. Fazer afirmações positivas (que tal no diário?). Ex.: "I'm reading faster. Everybody makes mistakes. I can learn from mine."
  2. Correr riscos de forma inteligente.
  3. Gratificar-se.
- C. Medir a temperatura emocional
1. Ouvir seu corpo (Estou feliz? Estou tensa?).
  2. Usar "*check lists*" (auto-avaliação).
  3. Escrever um diário (data/lição do livro/ atividades principais/ como foi meu desempenho/ quais foram minhas dificuldades).
  4. Discutir seus sentimentos com alguém (Que dificuldades ainda tenho?).

### Grupo VI. SOCIAIS

- A. Fazer perguntas
1. Pedir esclarecimentos.
- B. Cooperar com os outros
1. Cooperação entre pares.

2. Cooperação com falantes proficientes.
- C. Solidarizar-se com os outros
1. Desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro).
  2. Conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.
- 

FONTE - OXFORD, R. 1990. p.15-51

NOTA - Foram mencionadas apenas as estratégias que se aplicam à compreensão oral

As duas classificações apresentadas foram usadas como embasamento teórico na elaboração do questionário usado nesta pesquisa. A classificação de Vandergrift foi publicada após a coleta dos dados. No entanto é relevante sua apresentação, já que se trata de uma proposta específica para a compreensão oral e servirá de comparação com os resultados encontrados.

### 2.5.3. Classificação de Vandergrift

Vandergrift (1996) descreve as estratégias específicas de compreensão oral (QUADRO 5) a partir de pesquisas com alunos de francês em uma escola de segundo grau no Canadá. O Autor tomou como ponto de partida o trabalho de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990) entre outros. Muito embora, critique a falta de embasamento teórico do trabalho de Oxford (1990), afirmando que:

*“enquanto esse esquema [Inventário para Estratégias de Aprendizagem - SILL] proporciona aos pesquisadores uma ferramenta para fazer uma classificação sistemática das estratégias, ele não está baseado em teoria” (Vandergrift 1996:204).*

Vandergrift apresenta uma classificação que inclui algumas modificações e acréscimos de estratégias específicas de compreensão oral que foram usadas por seus sujeitos durante a pesquisa. Os resultados encontrados foram muito produtivos;

além disso, o Autor apresenta uma idéia bastante prática ao expor exemplos extraídos dos próprios informantes.

## QUADRO 5

### ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL, COM EXEMPLOS E DEFINIÇÕES, DESCRITAS POR VANDERGRIFT (1996)

#### Estratégias metacognitivas:

**1. Planejamento:** Desenvolver uma conscientização do que precisa ser feito para se executar uma tarefa de compreensão oral; desenvolver uma ação apropriada de planejamento e/ou planos para superar dificuldades que podem interferir na conclusão da tarefa.

##### 1a. Organização antecipada:

Esclarecer, antecipadamente, os objetivos de uma tarefa de compreensão oral e/ou propor estratégias para lidar com a tarefa

"I read over what we have to do." (Fr.10)

"I try to think of questions the teacher is going to ask." (Fr. 20S)

##### 1b. Atenção direcionada:

Decidir antecipadamente, prestar atenção no conteúdo geral e ignorar distrativos irrelevantes, mantendo a atenção enquanto ouve.

"I listen really hard." (Fr. 20)

"I pick out the words that are familiar so that... (Fr. 10) - em combinação com inferência.

##### 1c. Atenção seletiva:

Decidir prestar atenção a aspectos específicos do "input" lingüístico ou a detalhes situacionais que ajudam na compreensão e/ou na conclusão da tarefa.

"I listen for the key words." (Fr.20)

"I establish the speakers in the conversation, their relationship by tone of voice, how they will address each other. This will limit the topics of discussion. (Fr.20N) - em combinação com planejamento, inferência de voz e elaboração.

##### 1d. Autogerenciamento:

Compreender as condições que ajudam na execução bem sucedida de uma tarefa de compreensão oral e na organização para que tais condições ocorram.

"I try to get in the frame of mind to understand French." (Fr.20)

"I put everything aside and concentrate on what she is saying." (Fr.20S)

(Continua)

**2. Monitoração:** Conferir, verificar ou corrigir a compreensão ou desempenho durante a execução de uma tarefa de compreensão oral.

2a. Monitoração da compreensão:

Conferir, verificar ou corrigir a compreensão em nível local.

"I translate and see if it sounds right." (Fr. 10)

"I just try to put everything together, understanding one thing leads to understanding another." (Fr.20)

2b. Monitoração auditiva:

Usar o próprio "ouvido para línguas" a fim de tomar decisões (ver se aquilo soa bem).

"I use my knowledge of Portuguese, primarily sound." (Fr.20S) - em combinação com transferência.

"I use the sound of words to relate to other words I know." (Fr.20)

**3. Avaliação:** Conferir os resultados da compreensão oral a partir de medidas internas sobre integridade e precisão.

3a. Estratégia de avaliação:

Julgar o próprio uso de estratégias.

"I don't concentrate too much to the point of translation of individual words because then you just have a whole lot of words and not how they're strung together into some kind of meaning." (Fr.20N)

**Estratégias Cognitivas:**

---

1. Inferência: Usar informações do texto ou o contexto conversacional para adivinhar significados não familiares que estão associados às tarefas de compreensão oral, a fim de prever resultados ou preencher as lacunas das informações que não estão presentes.

1a. Inferência lingüística:

Usar palavras conhecidas numa fala para adivinhar o significado de palavras desconhecidas.

"I use other words in the sentence." (Fr.10)

"I try to think of it in context and guess." (Fr.20S)

1b. Inferência pela voz e inferência paralingüística:

Usar o tom da voz e/ou dicas paralingüísticas para adivinhar o significado de palavras desconhecidas em uma fala.

"I listen to the way the words are said".(Fr.20)

"I guess, using tone of voice as a clue." (Fr.20S)

1c. Inferência cinestésica:

Usar expressões faciais, linguagem corporal e movimento das mãos para adivinhar o significado de palavras desconhecidas usadas pelo falante.

"I try to read her body language." (Fr.10)

"I read her face." (Fr.20)

"I use the teacher's hand gestures." (Fr.20S)

---

## 1d. Inferência extra lingüística:

Usar sons de fundo e o relacionamento entre os falantes em um texto oral, material na folha de respostas ou concentrar nos referentes situacionais para adivinhar o significado de palavras desconhecidas.

"I guess on the basic of the kind of information the question asks for".(Fr.10)

"I comprehend what the teacher chooses to write on the board to clarify what she is saying." (Fr.20N)

## 1e. Inferência entre as partes:

Usar informações além do nível sentencial para adivinhar o significado.

"You pick up things you do know and in the whole situation piece it together so that you do know what it does mean." (Fr.20S)

"You go by what came before and what come after." (Fr.20S)

**2. Elaboração:** Usar conhecimento fora do texto ou do contexto da conversação para relacionar com o conhecimento obtido a partir do contexto da conversação, a fim de prever resultados ou preencher informações omissas.

## 2a. Elaboração pessoal:

Referente a experiências pessoais anteriores.

" I remember words from when I used to watch Sesame Street." (Fr.10)

"I associate the word with a place (where I've heard it used before." (fr.20N)

## 2b. Elaboração do mundo:

Usar conhecimento ganho a partir de experiências pessoais.

"Recognizing the names in sports helps you to know what sport they are talking about." (Fr.20S)

"I use the topic to determine the words that I will listen for." (Fr.20S) - em conjunto com seletiva.

## 2c. Elaboração acadêmica:

Usar conhecimento ganho em situações acadêmicas

"I relate the words to a topic we've studied." (Fr.20S)

"I try to think of all my background in French." (Fr.20S)

**3. Tradução:**

Usar idéias de uma língua em favor de outra, de maneira quase que literal.

"I translate." (Fr.10)

"I'll say what she says in my head, but in English." (Fr.20S)

"A little voice inside me is translating." (Fr.20N)

(Continua)

**4. Transferência:**

Usar o conhecimento de uma língua para facilitar a compreensão oral em outra.

"I try to relate the words to English." (Fr.10)

"I use my knowledge of other languages: English to understand German and Portuguese (primarily sound) to understand French." (Fr.20S)

**5. Repetição:**

Repetir um "bloco" da língua (uma palavra ou frase) durante a execução de uma tarefa de compreensão oral.

"I sound out the words." (Fr.10)

"I say the word to myself." (Fr.20N)

**6. Recursos:**

Usar fontes de referência disponíveis para se obterem informações sobre a língua-alvo, incluindo dicionários, livros-texto ou trabalhos anteriores.

"I look it up in a dictionary." (Fr.20S)

"I look in the back of the book." (Fr.20)

**7. Tomar notas:**

Escrever palavras-chave e conceitos de forma abreviada, usando a forma verbal, gráfica ou numérica para facilitar o desempenho de uma tarefa de compreensão oral.

"I write down the word." (Fr.10)

"When I write it down, it comes to my mind what it means." (Fr.20)

**8. Dedução / indução:**

Conscientemente aplicar regras próprias ou aprendidas para compreender a língua alvo.

"I use knowledge of the kinds of words such as parts of speech." (Fr.20S)

"I break up words for parts I might recognize." (Fr.20N)

**9. Imagens:**

Usar imagens mentais ou visuais para representar informações (aqui classificado como uma categoria separada, mas vista como uma forma de elaboração)

"I can picture the words in my mind." (Fr.10)

"I make pictures in my mind for words I know, then I fill in the picture that's missing in the sequence of pictures in my mind." (Fr.20N)

**Estratégias Sócio-afetivas:****1. Solicitar esclarecimentos:**

Pedir explicação, verificação, paráfrase ou exemplos sobre a língua-alvo ou sobre a tarefa; levantar questões para si próprio.

"I'll ask the teacher." (Fr.10)

"I'll ask for a repeat." (Fr.20S)

(Continua)

**2. Cooperar:**

Trabalhar junto com alguém além do interlocutor para resolver um problema, pegar informação, verificar uma tarefa de aprendizagem, criar modelos para uma atividade ou obter "feedback" pelo desempenho oral ou escrito.

"I ask someone who knows the word." (Fr.20N)

"I ask a friend." (Fr.10)

"I ask a person next to me." (Fr.20)

**3. Abaixar a ansiedade:**

Reduzir a ansiedade através do uso de técnicas mentais para se sentir mais competente para realizar uma tarefa de compreensão oral.

"I think of something funny to calm me down." (Fr.10)

"I take deep breaths." (Fr.20S)

**4. Auto-encorajar:**

Proporcionar motivação pessoal através de falas de auto-afirmação ou providenciar recompensas para si mesmo durante uma atividade de compreensão oral ou após sua realização.

"I try to get what I can." (Fr.20S)

"I tell myself that everyone else is probably having some kind of problem as well." (Fr.20N)

**5. Medir a própria temperatura emocional:**

Tornar-se atento e relacionar-se com as próprias emoções enquanto ouve, a fim de reverter aquelas que são negativas e tirar maior proveito das positivas.

"I take it home and take it out on my family." (Fr.10)

"I ignore it (anxiety); you can't deal with it logically." (Fr.20S)

---

FONTE - VANDERGRIFT, L. 1996. 208-211

Com base nas classificações apresentadas, propõe-se, a seguir, uma classificação das estratégias de compreensão oral a partir, não só de processos, mas também de momentos.

**2.6 Proposta de categorização das estratégias de compreensão oral**

A proposta de apresentar uma nova perspectiva para a compreensão oral partiu, principalmente, do estudo teórico realizado sobre os processos mentais envolvidos durante a compreensão oral e do trabalho prático de Underwood (1993). A

isso, juntou-se a necessidade de se buscar uma maneira mais palpável e estratégica de compreender e trabalhar essa habilidade, tendo em vista a procura da autonomia do aluno em sala de aula e fora dela. O trabalho de Underwood foi o “*insight*” fundamental para esta perspectiva. A Autora propõe atividades para serem trabalhadas antes de ouvir uma passagem na L2, enquanto se ouve e após o seu término. A partir dessa possibilidade de se apresentarem as atividades de compreensão oral em três momentos, questionou-se a viabilidade de se estender essa divisão para a maneira como se pode compreender uma passagem oral. Não se trata de uma proposta que modifica os processos envolvidos na compreensão oral, mas de uma abordagem que possibilita distribuir, de modo mais funcional, as estratégias possíveis na compreensão oral.

Existem três momentos quando se vai escutar alguma coisa, fazer alguma atividade que envolve ouvir na L2, ou não. O primeiro é anterior ao ato em si, mas se aproxima dele ou até se sobrepõe a ele. O segundo é o momento durante a realização do ato que envolve ouvir, é central, por isso está delimitado pelo que se ouve; teoricamente tem início e fim; começa quando o outro (pessoa ou instrumento eletrônico) fala, e termina também com ele. Depois vem o momento posterior, que também teoricamente, começa quando a fala do outro acaba e se estende indeterminadamente. Por isso, o uso de estratégias na compreensão oral pode ser visto a partir de momentos, que podem se sobrepor.

A sobreposição do momento *antecedente* com o momento *durante* ocorre quando o indivíduo não está preparado física ou mentalmente para iniciar o ato de ouvir, ou não pretendia estar: é como “pegar” o que uma pessoa falou com outra, dentro de um ônibus, o que leva o indivíduo a lançar mão de vários processos mentais, cognitivos, metacognitivos ou sócio-afetivos, para compreender o que está

sendo falado e continuar a compreensão a partir daquele ponto. A sobreposição do momento *posterior* ao momento *durante* ocorre quando o indivíduo recorre a recursos próprios para concluir a compreensão mesmo antes do outro acabar de falar ou quando usamos um aparelho eletrônico como toca-fitas, vídeo etc., onde a reprodução da fala está gravada e pode ser ouvida novamente. A cada repetição haverá o momento *durante*, mas ele não será novo, será totalmente finito; o que não ocorre quando se está ouvindo uma conversa ao vivo, a fala vem e se perde no espaço e tempo.

A sobreposição do momento *durante* ao momento *posterior* ocorre mesmo quando o indivíduo acaba de ouvir uma pessoa ao vivo, ou seja, ele dispõe de mecanismos mentais capazes de armazenar o que foi ouvido. Se a armazenagem for feita pela MCP, a sobreposição terá um tempo curto e relativamente limitado, mas, se a informação for para a MLP, a sobreposição será maior, será recursiva e terá grande chance de tornar-se aquisição. A visualização gráfica dos momentos fica assim:

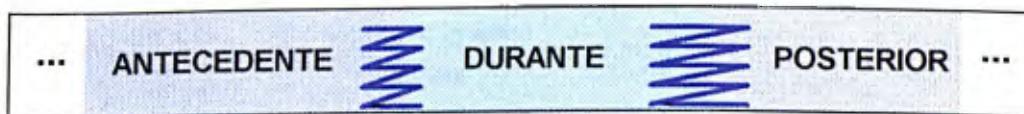


FIGURA 1: Os Três Momentos para se Categorizarem as Estratégias de Compreensão Oral

FONTE: Original

Diante da possibilidade de se categorizarem as estratégias por momentos em vez de usar apenas os processos envolvidos durante a compreensão oral, e tendo em vista as estratégias específicas para essa habilidade (retiradas das classificações de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990)), pôde-se fazer a seguinte classificação inicial:

**QUADRO 6**  
**PROPOSTA DE DISTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS EM MOMENTOS**

MOMENTO ANTECEDENTE	MOMENTO DURANTE	MOMENTO POSTERIOR
<u>a) Estratégias Metacognitivas:</u> Preparação antecipada Planejamento organizacional Atenção seletiva Autogerenciamento Centrar a aprendizagem	<u>a) Estratégias Metacognitivas:</u> Centrar a aprendizagem Automonitoração	<u>a) Estratégias Metacognitivas:</u> Identificar problemas Auto-avaliação Sumariar
<u>b) Estratégias Sócio-afetivas:</u> Diminuir a ansiedade Encorajar-se	<u>b) Estratégias Sócio-afetivas:</u> Cooperação	<u>b) Estratégias Sócio-afetivas:</u> Medir a temp. emocional Pedir esclarecimentos
<u>c) Estratégias Cognitivas<sup>57</sup>:</u> --	<u>c) Estratégias Cognitivas:</u> Elaboração Inferência Tomar nota Transferência Dedução  Usar imagens Agrupar	<u>c) Estratégias Cognitivas:</u> Representação auditiva Emprego de ação Revisão Praticar Colocar palavras novas em contexto

Como o objetivo do ensino da compreensão oral é ajudar o aluno a transformar o que ouve em conhecimento processual, isto é, em aquisição da L2, é necessário fornecer-lhe meios que possam contribuir diretamente para seu aprendizado (através das estratégias cognitivas) e/ou indiretamente (através das estratégias metacognitivas e sócio-afetivas). Essa divisão da compreensão oral em

<sup>57</sup> Estratégias cognitivas como leitura de texto e seleção de vocabulário estão implícitas nas estratégias metacognitivas de preparação e organização

momentos é um meio tanto para facilitar o ensino e a aprendizagem dessa habilidade como para viabilizar, de modo prático, o uso de estratégias que possam ajudar o aluno de língua estrangeira a alcançar seus objetivos de compreensão oral.

A elaboração de todo o material prático da pesquisa foi feito a partir dessa hipótese. Assim, o questionário, elaborado a partir das classificações de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990)), também teve as estratégias distribuídas dentro desses três momentos. Os problemas apresentados nas simulações também acompanharam essa linha.

Concluída a apresentação dos aspectos teóricos que embasaram este trabalho, e apresentado uma visão geral da proposta que norteou a pesquisa, passa-se aos capítulos práticos: "MATERIAL E MÉTODOS" e "RESULTADOS E DISCUSSÃO"

## CAPÍTULO 3

### MATERIAL E MÉTODOS

#### 3.1. Origens da metodologia usada

A oportunidade de docência através do programa de monitoria de pós-graduação durante três semestres, no Departamento de Letras Anglo-Germânicas, proporcionou a possibilidade de se experimentar, em contexto de sala de aula, vários instrumentos de coleta de dados. Foi possível, também, selecionar os mais adequados e refiná-los.

Por envolver uma multiplicidade de fatores internos e externos ao ser humano, a compreensão oral não pode ser medida com aparelhos precisos; além disso, pesquisas em estratégias de aprendizagem não utilizam uma taxionomia sistemática e única. Sendo assim, o início deste capítulo tem um quê de autobiográfico, pois foi a partir do interesse pessoal pelo processo de aquisição de uma língua e da concessão de uma bolsa de monitoria na graduação<sup>58</sup> que se iniciou o contato com a pesquisa em Lingüística Aplicada. Essa monitoria representou a oportunidade de trabalhar com a compreensão oral, através da elaboração de atividades de "listening" para o centro de auto-instrução. O interesse pela obtenção do grau de mestre e o tema desta dissertação foram conseqüência desse trabalho. Mas foi a monitoria de pós-graduação<sup>59</sup> que tornou possível a elaboração e a aplicação das versões iniciais dos

---

<sup>58</sup> Bolsa de monitoria de graduação concedida pela Pró-Reitoria de Graduação junto ao Departamento de Letras Germânicas da FALE/UFMG, entre março 1992 e março de 1993.

<sup>59</sup> Bolsa de monitoria de pós-graduação concedida pela Pró-Reitoria de Graduação junto ao Departamento de Letras Germânicas da FALE/UFMG, de agosto 1994 a dezembro de 1995.

métodos de coleta de dados desta pesquisa. Um simples questionário, por exemplo, passou por quatro versões, e esse refinamento só foi possível através da contribuição dos meus alunos de graduação.

Selinger (1990) e Nunan (1992) afirmam que todas as formas de coleta de dados ou instrumentos utilizados numa pesquisa devem ser experimentadas. Isso se torna possível através da aplicação do Teste-Piloto, que é a utilização dos instrumentos de coleta de dados numa população semelhante, porém menor do que aquela utilizada na pesquisa. As informações obtidas no Teste-Piloto são usadas para uma revisão nos procedimentos de coleta dos dados, de modo que tendo-se em vista a garantia e a qualidade dos dados, itens podem ser modificados ou removidos, o tempo de administração pode ser alterado; as instruções podem ser melhor esclarecidas ou sintetizadas. Em alguns casos, pode ser necessário fazer novo Teste-Piloto antes do procedimento final.

A literatura referente à questão destaca que os melhores métodos para se obterem dados sobre estratégias de aprendizagem são: técnicas de protocolo (*"think-aloud"*); técnicas de retrospectão (*"retrospection"*); diários de aprendizagem (*"diaries"* ou *"journal-writing"*); questionários (*"questionnaires"*) e entrevistas (*"interviews"*).

A técnica de protocolo verbal caracteriza-se pela ação simultânea feita pelo sujeito observado, que verbaliza os processos de compreensão pelo qual vai passando enquanto está fazendo uma tarefa ou resolvendo um problema (Nunan 1992). O pesquisador grava toda a verbalização para transcrever e analisar mais tarde. No entanto, questiona-se se a verbalização realmente reflete "todos" os processos mentais envolvidos na tarefa. Além disso, é praticamente impossível verbalizar enquanto se ouve alguma coisa; por isso, nesta pesquisa, essa técnica não foi utilizada.

A técnica de retrospectiva consiste no relato posterior a uma atividade feita. É uma técnica bastante usada, mas criticada pelo fato de que o tempo decorrido entre o momento da execução da tarefa e o momento do relato pode fazer com que várias informações não sejam relatadas por esquecimento. Por esse motivo, essa técnica não foi selecionada para o levantamento das estratégias de compreensão oral usadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Pelos mesmos motivos, a técnica de entrevista.

O diário de aprendizagem tem sido um caminho para que os alunos possam analisar os processos de aprendizagem, ensino e uso de uma língua estrangeira e refletir sobre eles (Miccoli 1987); além disso, tem apresentado dados importantes para pesquisas na área de estratégias de aprendizagem. No entanto observa-se que essas pesquisas, em sua maioria, foram desenvolvidas em países onde culturalmente as pessoas estão mais habituadas a usar diários pessoais, hábito que pode ser quase que automaticamente transferido para o uso do diário de aprendizagem. Já no Brasil, o diário não é culturalmente cultivado, o que causa uma resistência inicial por parte dos alunos para usá-lo em sala de aula. Essa restrição é reforçada pelo fato de terem que se expressar por meio da palavra escrita (mesmo na língua materna) sobre seu desempenho na aquisição de uma língua estrangeira, pois o aluno tem receio de ser avaliado ou cobrado pelo que escreveu, tanto do ponto de vista gramatical, quanto do estilístico.

O desafio de fazer uso do diário de aprendizagem foi tentador, e a primeira turma sob minha responsabilidade<sup>60</sup> foi incentivada a preencher um diário ao final de

---

<sup>60</sup> O programa de monitoria de pós-graduação do Departamento de Letras Germânicas da FALE/UFMG tem uma estrutura exemplar, pois o aluno-monitor é escolhido através de teste e entrevista, assume a regência de uma turma por semestre, mas não é titular da disciplina que leciona, isto é, existe um(a) professor(a) do Departamento que também leciona aquela disciplina e que se responsabiliza, juntamente com o(a) orientador(a) da monitoria, pelo desempenho desse aluno enquanto

todas as aulas de Língua Inglesa I (2º sem. 95). O embasamento científico para sua utilização foi basicamente o trabalho de Miccoli (1987). O diário foi apresentado aos alunos como uma atividade que fazia parte do planejamento e recebeu pontuação para quem o completasse diariamente, porém não foi avaliado o desempenho gramatical e/ou estilístico do aluno, nem a língua utilizada por ele (materna ou estrangeira). O processo consistiu na entrega, pelo professor, de uma folha pequena, perfurada e pautada, nos dez minutos finais de cada aula. Eles foram encorajados a descrever tudo que sentiram e como fizeram as atividades daquele dia, a apontar dificuldades, distrativos e fatores que influenciaram positiva ou negativamente seu aprendizado.

Não apareceu, porém, um número significativo de estratégias. O que foi relatado nos diários dizia mais respeito aos fatores sócio-afetivos que afetaram positiva ou negativamente o desempenho naquele dia e à avaliação da atividade, da motivação ou da aula em si. Tudo isso levou à conclusão de que, embora a experiência tenha sido válida tanto para os alunos quanto para a professora, o objetivo de levantar estratégias de aprendizagem através do diário não foi atingido, pois, para que isso aconteça, há necessidade de que seja feito um treinamento objetivo e bem sistematizado sobre *o que é* e *quais são* as possíveis estratégias envolvidas na habilidade em foco, ou, pelo menos, é necessário que o aluno tenha conscientização do uso de estratégias. Esses resultados indicaram, também, que havia necessidade de aprofundamento teórico sobre estratégias de aprendizagem, antes que fosse trabalhada em sala de aula com os alunos.

---

professor. Essa supervisão ocorre constantemente, pois o professor-monitor tem que cumprir horas de estudo e pesquisa no próprio Departamento. Essa retaguarda de professores e orientador, associada à prática em sala de aula, proporciona um crescimento pessoal e científico.

No primeiro semestre de 1996, uma turma optativa, "Tópicos de Língua Inglesa: Habilidades Orais", foi dividida com outra monitora<sup>61</sup>. Coube a ela o trabalho específico com a fala ("*Speaking*") e, a mim, com a compreensão oral ("*Listening*"). A simpatia e a colaboração desses alunos foram fundamentais para a base desse trabalho. Durante os encontros de "*Listening*", os alunos responderam, entre outros, aos seguintes questionários: 1) No início e no final do semestre, responderam a um questionário, adaptado de Oxford (1990:182), sobre a situação pessoal de cada aluno em relação à compreensão oral (ANEXO F); os resultados indicaram que a compreensão oral causava grande dificuldade para esse grupo. O questionário foi adaptado e sintetizado, tornando-se as questões 1 e 7 e parte da questão 2 da versão final (ANEXO D). 2) Os alunos responderam a um questionário sobre Crenças sobre Aprendizagem de Línguas Estrangeiras ("*Beliefs About Learning Foreign Languages*")<sup>62</sup>, o qual serviu de base para a elaboração de alguns dos itens da questão 2 do questionário (ANEXO D); além disso, também fizeram uso do diário de aprendizagem. Entretanto as estratégias de compreensão oral levantadas não eram suficientes para embasar uma pesquisa sustentada somente pelo uso de diários como instrumento de coleta de informações.

No segundo semestre de 1996, durante o módulo ministrado à turma optativa de "Estratégias de Aprendizagem", mesmo sendo de curta duração (sete encontros de 1 hora e 20 minutos cada), o trabalho foi altamente produtivo. Do conteúdo programático desse módulo constavam, entre outros itens, a aplicação do inventário sobre estratégias de aprendizagem ("*SILL*" de Oxford, 1989, versão 7.0, específica

---

<sup>61</sup> Miriam Lúcia dos Santos Jorge, monitora de Pós-graduação, que desenvolve dissertação em Estudos Lingüísticos, na área de ensino de inglês - Uso dos Fáticos na Conversação.

<sup>62</sup> Horwitz, E.K. Surveying Student Beliefs About Language Learning. In Anita Wenden & Joan Rubin (eds) **Learner Strategies in Language Learning**. NY: Prentice Hall: 119-129, 1987.

---

para alunos de inglês como língua estrangeira, Oxford (1990: 293-300) e o uso da classificação das estratégias de aprendizagem proposta por Oxford (1990). As estratégias que se aplicam à compreensão oral foram compiladas em um quadro, que foi entregue aos alunos para ser usado como suporte teórico e prático durante o módulo. Esse quadro (QUADRO 4) passou a servir de base para a elaboração do questionário (ANEXO D) e para a confrontação entre as estratégias encontradas pela Autora e as encontradas nesta pesquisa.

Além disso, no primeiro dia desse curso os alunos classificaram, em ordem de dificuldade, as quatro habilidades básicas (falar, ouvir, ler e escrever) e outros itens lingüísticos, tais como pronúncia, gramática, vocabulário etc. (ANEXO F). A compreensão oral ficou entre as habilidades consideradas mais difíceis, o que estava de acordo com os resultados obtidos na turma do semestre anterior e permitiu, então, a generalização: a compreensão oral é uma das habilidades que mais causam dificuldade aos alunos de L2.

Também nesse primeiro dia os alunos receberam uma explanação teórica e prática sobre a utilização do diário de aprendizagem, sendo encorajados a usá-lo durante todo o módulo. Os resultados obtidos através desses diários foram produtivos e confirmaram a hipótese inicial de que as estratégias só aparecem no diário se os alunos participantes tiverem ou estiverem recebendo treinamento sobre estratégias. Infelizmente aquele era o último semestre da bolsa de monitoria e a regência de turma não mais seria possível, o que, de certa forma, inviabilizou a utilização desse método de coleta, que demanda pelo menos um semestre letivo de utilização.

Devido à necessidade de avaliação dos alunos matriculados nessa disciplina modular, surgiu a idéia de se criar em situações em que simulasse o uso da

habilidade de compreensão oral. Essa idéia partiu de algumas atividades propostas também por Oxford (1990) e baseou-se na teoria dos papéis (Psicodrama) da psicologia<sup>63</sup>. O trabalho final foi dividido em duas partes. Na primeira, foram elaboradas três situações simuladas onde, a partir delas, os alunos deveriam levantar as estratégias que poderiam ajudar a solucionar ou amenizar o problema proposto. A formulação dos problemas partiu do princípio de que o indivíduo envolvido em cada situação dada teria dificuldades na compreensão oral da língua inglesa. A segunda parte propôs o caminho inverso: foram sorteadas três estratégias para cada aluno, que, a partir delas, deveria criar três situações em que o uso dessas estratégias fosse essencial.

Os resultados obtidos na segunda parte não foram produtivos porque os alunos tiveram dificuldade em criar essas situações. Por outro lado, os resultados obtidos na primeira parte foram substancialmente relevantes, isto é, várias estratégias foram mencionadas. Sendo assim, essa técnica passou a ser considerada um método eficaz no levantamento de estratégias, no caso, estratégias de compreensão oral, uma vez que, ao participar das situações simuladas, o sujeito é levado a refletir sobre os processos envolvidos na solução do problema proposto e, conseqüentemente, o relato das estratégias envolvidas se torna um ato natural na solução do mesmo. Além disso, houve um “*feedback*” positivo por parte dos alunos, que elogiaram a tarefa e consideraram-na interessante, pois propiciou uma reflexão pessoal, uma vez que quase todos eles se identificaram com as situações. Ficou, assim, consolidado não apenas o uso das simulações como um método no levantamento das estratégias de compreensão oral proposto por esta pesquisa, como também, e conseqüentemente, os próprios resultados da pesquisa como maneira de testar-se esse método.

---

<sup>63</sup> Ver Moreno, 1983.

A elaboração do questionário, como já se disse, também teve como base o material preparado para esse curso modular. A compilação, item por item, das estratégias de compreensão oral propostas por Oxford (1990:57-173) deu origem a um questionário com 54 questões. Um voluntário \_\_ PhD nos EUA e não pertencente à área das Ciências Humanas \_\_ dispôs-se a submeter-se a essa primeira versão. Embora gastando apenas 17 minutos para responder ao questionário, o informante apresentou várias críticas, entre elas, o tamanho exagerado do questionário, as questões sem relevância e a repetição.

Durante esse período de monitoria, todos os métodos usados e os resultados obtidos no levantamento das estratégias foram considerados relevantes para o refinamento da metodologia usada e se tornaram o Teste-Piloto. Como tal, haviam, enfim, cumprido seu papel de diagnosticar falhas e abrir novas possibilidades.

Começou-se, então, o processo de reescrita e modificações dos instrumentos de pesquisa, que se baseou na incorporação, entre outros, dos trabalhos de Wenden & Rubin (1987) e de O'Malley e Chamot (1990). Quatro versões foram elaboradas para o questionário. A última, que a princípio estava na terceira pessoa, teve todos os seus itens transpostos para a primeira pessoa, de forma que deixasse de limitar-se a algo que o indivíduo estivesse respondendo e se transformasse em uma reflexão pessoal. Além disso, tendo em mente os três momentos propostos (cap. 2, item 6) para se trabalhar o uso de estratégias de compreensão oral, o questionário teve parte de suas questões distribuídas dentro desses três momentos (anterior, durante e posterior).

### 3. 2. Sujeitos

Foram formados dois grupos entre os alunos de Letras da FALE/UFMG com proficiência intermediária (entre o quarto e o sexto semestres) em Língua Inglesa. Essa escolha baseou-se no fato de que são os alunos intermediários os que mais utilizam estratégias de aprendizagem: enquanto os iniciantes ainda estão às voltas com a interlíngua, os avançados já assimilaram as estratégias usadas. O fato de trabalharmos com uma turma de língua e outra de uma disciplina optativa foi casual, já que dependeu da possibilidade de os professores cederem suas turmas para a pesquisa. A coleta do material foi efetuada no início do semestre letivo, com a intenção de diminuir qualquer tipo de interferência sobre o uso de estratégias, pois o objetivo era levantar as estratégias que os alunos estavam conscientes de que usavam. A decisão de usar apenas um encontro em cada grupo foi baseada na metodologia usada (questionário e simulações), que foi experimentada no grupo piloto-1.

Em princípio, o primeiro grupo, denominado Grupo-1, deveria ser também um grupo piloto (ou seja, o Grupo piloto-2) e o segundo seria o grupo de pesquisa. Isso porque se pressupunha que poderiam ainda ser necessárias modificações na metodologia de coleta de dados e/ou em algum outro item após a aplicação no primeiro grupo, já que a coleta das informações através do grupo piloto-1 tinha sido feita por meio de uma pesquisa mais informal.

O Grupo 1 foi denominado Grupo LA (em referência à disciplina optativa “Tópicos de Língua Inglesa: *Linguística Aplicada*”, que os alunos freqüentavam) . Esse grupo era formado por 21 alunos. No dia da pesquisa, 22 alunos estavam presentes em sala de aula; no entanto um dos alunos, ao perceber que faria parte de

uma pesquisa e, talvez, sentindo-se “ameaçado”, disse em voz baixa: “*estamos servindo de cobaia*”; levantou-se e retirou-se da sala de aula.

O Grupo-2, denominado Grupo LV (por estarem cursando a disciplina “Língua Inglesa V”), era formado por 19 alunos nas simulações e 18 alunos no questionário. No dia da pesquisa, estavam presente 20 alunos; porém um deles já havia participado da pesquisa no grupo LA, sendo, portanto, dispensado.

#### NÚMERO DE SUJEITOS PARTICIPANTES

	Grupo LA	Grupo LV	Observações
Alunos presentes em sala de aula	22 - 1 = ⇒ 21	20 - 1 = ⇒ 19	Grupo LA: um aluno retirou-se da sala. Grupo LV: um já havia participado.
<i>Participaram:</i>			
Na situação aberta	17	19	Grupo LA: vários alunos chegaram atrasados, pois era o 1º horário da manhã.
Na simulação 1	20	19	Grupo LA: um aluno ainda não havia chegado.
Na simulação 2	20	18	Grupo LA: um aluno não respondeu. Grupo LV: um aluno não respondeu.
Na simulação 3	20	18	Grupo LA: um aluno não respondeu. Grupo LV: um aluno não respondeu.
Na simulação 4	21	19	
Na simulação 5	21	18	Grupo LV: um aluno não respondeu.
No questionário	21	18	Grupo LV: um aluno entregou o questionário em branco.

Como houve uma pequena variação de alunos que responderam as situações simuladas, optou-se por considerar a média geral (18,43) de participação ou seja, de 20 alunos no Grupo LA e 18 no Grupo LV. Sendo assim, nos grupos foram considerados a participação de 21 sujeitos no questionário e 20 nas situações simuladas para o Grupo LA e 18 sujeitos no questionário e nas simulações para o Grupo LV.

### 3.3. Materiais

A pesquisa foi feita na língua materna dos participantes, o português, para facilitar e agilizar a compreensão das tarefas solicitadas, de modo a livrá-los das limitações de expressão que o uso da língua-alvo poderia ocasionar. A seguir, são descritos os passos da pesquisa:

1. Todos os sujeitos receberam as seguintes instruções, em português:

*“Bom dia! Vou estar aqui com vocês hoje, vou entregar-lhes um material e gostaria que preenchessem de acordo com as instruções contidas em cada folha. Por favor, só coloquem o seu nome na folha “Dados Pessoais” e não escrevam nada diante de “Código”. Sejam bem honestos. Lembrem-se: não há respostas corretas. No final de nosso trabalho, eu direi o objetivo deste nosso encontro. Obrigada!”*

2. Foram distribuídos os seguintes materiais:

a) Folha com pequeno cabeçalho pedindo que descrevessem todos os passos, atitudes etc. (antes, durante e depois) relativos a qualquer atividade que envolvesse a compreensão oral. (ANEXO A)

b) Folha solicitando informações pessoais, e uma questão para que colocassem em ordem de importância dez itens relativos à aprendizagem de língua inglesa. Esses itens foram colocados em ordem alfabética. (ANEXO B)

c) Essa parte, intitulada “Simulações”, consiste em um parágrafo com as instruções, seguido de cinco situações, distribuídas uma em cada folha (ANEXO C).

d) Questionário (ANEXO D): inicia-se com três parágrafos contendo as instruções. As questões, sempre em primeira pessoa, foram distribuídas aleatoriamente dentro de sete questões. As questões 1 e 7 versam sobre o

desempenho oral do indivíduo; a questão 2 abrange aspectos gerais sobre crenças e estilo de aprendizagem e tem como objetivos preparar gradativamente o indivíduo para responder às questões específicas (3, 4, 5 e 6) sobre o uso de estratégias de aprendizagem antes, durante e após uma atividade de compreensão oral. As estratégias contidas nessas questões são aquelas apontadas pela literatura como sendo aplicáveis à compreensão oral.

Houve, também, uma preocupação funcional com o questionário: usou-se espaçamento duplo para facilitar.

É importante salientar que a ordem da coleta dos dados é de suma importância para não influenciar os sujeitos em suas respostas. Neste sentido, a *folha em branco* (Situação aberta) foi passada em primeiro lugar, para que nenhuma informação contida nas outras folhas pudesse influenciar as respostas; depois foi entregue a folha contendo os *dados pessoais* e uma questão sobre a importância das quatro habilidades e outros tópicos correlatos. Na seqüência, foram apresentadas as *situações simuladas*, uma de cada vez, à medida que cada aluno foi solicitando. Alguns liam a situação, mas não respondiam e pediam a folha seguinte — essa decisão pessoal de cada um foi respeitada. Faltando dez minutos para o término da aula o *questionário* foi entregue e respondido por todos. Os alunos que chegaram atrasados receberam a *situação simulada* que a maioria estava respondendo; a medida que iam terminando foram recebendo as folhas que estavam faltando, mas, para alguns, não houve tempo suficiente para responder .

3. Os alunos que foram acumulando todas as folhas receberam um clipe para juntá-las, colocando a folha de “Dados Pessoais” como capa. O pacote foi recolhido.

4. Receberam, então, a seguinte explicação:

*“Sou aluna da pós-graduação aqui da FALE e meu objeto de estudo é o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Vocês acabaram de participar de uma pesquisa que visa fazer um levantamento das estratégias de aprendizagem utilizada durante a compreensão oral de inglês. Todas essas informações serão de grande valia e se for do interesse de vocês voltarei aqui para traçar um perfil das estratégias de compreensão oral que vocês estão utilizando e/ou poderão utilizar de agora em diante”.*

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer dúvidas e acatar comentários. As perguntas centraram-se nos processos usados durante a compreensão oral e no modo como a conscientização sobre estratégias pode contribuir para a aquisição de L2.

5. Perguntou-se se alguém havia se sentido ameaçado ao participar de uma atividade sem saber a que fim se destinava. A resposta, negativa, foi unânime: julgaram tratar-se de providência tomada pelo Departamento de Anglo-Germânicas para avaliação do curso etc. Não acharam o teste cansativo \_\_ o que, até certo ponto, indicou que os diversos testes realizados com os sujeitos do Grupo-piloto valeram como refinamento do material, já que, por exemplo, os “Dados Pessoais” passaram por seis versões, o “Questionário”, por quatro e as “Simulações”, por duas.

O objetivo que se teve em vista ao se propor usar uma turma como grupo-piloto e ao se seguir exatamente os passos acima, dizendo apenas o que foi mencionado, foi o de garantir e possibilitar a confiabilidade, bem como a viabilidade e a reaplicabilidade da pesquisa, já que envolve pouco material instrumental (papéis xerocados, lápis ou caneta, clipe) e uma sala de aula de língua estrangeira por, no máximo, 90 minutos. Entretanto, no decorrer das análises, verificou-se que, apesar de ter havido algumas modificações no material após a aplicação no Grupo LA (piloto-2), elas não foram suficientes para excluir esse grupo dos resultados finais. Por essa razão, optou-se por apresentar os dois grupos como parte desta pesquisa e

dos resultados obtidos. Mesmo assim, foi mantida a identidade de cada grupo, sob os nomes de Grupo LA e Grupo LV, e os resultados são apresentados por grupo e no total.

### 3.4. Alterações feitas no material após a aplicação no grupo LA

Após tantas versões, o questionário em si (ANEXO D) não sofreu modificações estruturais depois da aplicação no Grupo LA. Observou-se que a folha "Dados Pessoais" (ANEXO G), embora já tivesse passado por seis versões, poderia ser ainda mais clara e objetiva, uma vez que um sujeito do Grupo LA, que havia morado em dois outros países, sentiu-se discriminado porque o questionário não abria possibilidades para sua experiência. Desculpas foram-lhe pedidas e foi-lhe solicitado usar o verso; ele o fez, embora descontente. Outra observação foi o fato de que nessa turma havia dois sujeitos da habilitação em português<sup>64</sup> e a barra ( / ) após "CURSO" não deixava claro que se desejava resposta sobre a habilitação, pois pressupunha-se que todos seriam da habilitação em inglês. Todas as modificações foram feitas (compare os ANEXOS B e G) procurando manter uma única folha para esse fim, já que o número de folhas na pesquisa poderia desanimar o informante, e as informações mais relevantes ainda estavam por serem solicitadas.

Outros dois questionamentos surgiram no grupo LA. O primeiro veio de dois sujeitos que queriam saber se os itens da questão A da PARTE D, colocados em

---

<sup>64</sup> Na FALE/UFMG, todo aluno pode cursar três semestres consecutivos de uma língua diferente daquela em que se propõe graduar. Só a partir do quarto semestre de línguas é que as disciplinas são específicas de cada habilitação. No entanto, desde que o aluno tenha cursado três semestres de uma língua, poderá se matricular nas disciplinas isoladas referentes àquela língua, mesmo sendo de outra habilitação.

duas colunas, deveriam ser encarados como colunas independentes. Como se segue<sup>65</sup>:

---

**PARTE B:** NAS QUESTÕES ABAIXO, É POSSÍVEL ESCOLHER (✓) MAIS DE UMA OPÇÃO. FICA A SEU CRITÉRIO INCLUSIVE ACRESCENTAR OUTRAS POSSIBILIDADES.

A. Coloque em ordem de importância (1 para o mais importante , etc.).

Ao se aprender uma língua como o inglês, o mais importante é:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> escrever          | <input type="checkbox"/> saber bem a língua materna   |
| <input type="checkbox"/> falar             | <input type="checkbox"/> saber gramática  |
| <input type="checkbox"/> ler               | <input type="checkbox"/> saber traduzir   |
| <input type="checkbox"/> ouvir             | <input type="checkbox"/> ter uma boa pronúncia  |
| <input type="checkbox"/> saber vocabulário | <input type="checkbox"/> ter um bom conhecimento geral sobre a língua-alvo e as culturas a que pertencem. |
- 

A pesquisadora esclareceu que os itens estavam assim dispostos apenas para economizar espaço na folha e que deveriam ver a segunda coluna como uma continuação da primeira. O segundo questionamento foi feito por um sujeito que não entendeu o que significava “saber bem a língua materna”. A resposta foi-lhe dada em forma de pergunta: “Qual é a importância de se ter domínio da língua materna padrão quando se está aprendendo uma língua estrangeira?” O sujeito deu-se por satisfeito, mas sua dúvida levou à modificação do enunciado da questão e do uso dos verbos *saber* ou *ter* antes de cada item (versão usada pelo Grupo LV, ANEXO B):

---

<sup>65</sup> A única modificação é que na folha original o tamanho da letra (fonte) foi maior (11), uma vez que no corpo desse trabalho esses extratos estão sendo apresentados usando uma fonte menor (9 ou 10).

---

**EM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA, COLOQUE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA**

(1 para o mais importante, 2 etc. e 10 para o menos importante):

- \_\_\_ SABER ESCREVER
  - \_\_\_ SABER FALAR
  - \_\_\_ SABER GRAMÁTICA
  - \_\_\_ SABER LER
  - \_\_\_ SABER OUVIR
  - \_\_\_ SABER VOCABULÁRIO
  - \_\_\_ SABER TRADUZIR
  - \_\_\_ TER DOMÍNIO DA LÍNGUA MATERNA PADRÃO
  - \_\_\_ TER UMA BOA PRONÚNCIA
  - \_\_\_ TER UM BOM CONHECIMENTO GERAL SOBRE A LÍNGUA-ALVO E AS CULTURAS A QUE PERTENCE.
- 

A localização (na versão do Grupo LA - ANEXO G) de três parágrafos logo após os “Dados Pessoais” também mereceu reformulações. O parágrafo que aparece com tipo de letra diferente, apesar de informar, não se encontra em local ideal, ou seja, no início do questionário em si. O segundo e o terceiro parágrafos explicam o motivo da pesquisa e seu objeto de estudo, o que já seria feito no final da coleta de dados; portanto, era uma informação redundante. Além disso, ambos deixam evidente a compreensão oral como alvo da pesquisa. Como na folha do questionário (PARTE D, ANEXO G) aparece uma questão (A) solicitando que se coloque em ordem de importância diversos aspectos do aprendizado de uma L2, esses parágrafos poderiam induzir os sujeitos a darem respostas que “agradassem” a pesquisadora. Observe-se a versão usada pelo Grupo LA (ANEXO G):

---

LEMBRE-SE, NÃO HÁ RESPOSTAS CORRETAS, POR ISSO

SEJA HONESTO COM VOCÊ MESMO E NÃO SE PREOCUPE COM O QUE “OS OUTROS” VÃO PENSAR. SUAS RESPOSTAS SERÃO RESPEITADAS E MANTIDAS NO ANONIMATO.

Ao aprender, as pessoas lançam mão de instrumentos para facilitar, melhorar ou direcionar seu aprendizado. **O que você faz durante a compreensão oral (listening)?**

---

Este questionário foi desenvolvido para ajudá-lo a identificar os caminhos que você percorre para compreender, melhorar, ou adquirir domínio do que você **ouve** em inglês. Através de suas respostas, você estará contribuindo com uma dissertação de mestrado e, conseqüentemente, com a melhoria do ensino de inglês, além de auxiliar o seu próprio processo de aquisição dessa língua.

---

A versão usada pelo Grupo LV (ANEXO D) foi modificada: o primeiro parágrafo (da versão anterior) foi colocado no início do questionário atual; os dois outros parágrafos foram excluídos.

Quando foram analisadas comparativamente as informações dadas pelos dois grupos (TABELA 1), verificou-se, todavia, que aparentemente não ocorreu, em relação ao Grupo LV, interferência negativa das informações dos parágrafos explicativos da folha de "Dados Pessoais" usadas pelo Grupo LA, porque os resultados são semelhantes. Isso talvez se deva talvez ao fato de que, nos dois grupos (LA e LV), a ordem da distribuição do material foi criteriosamente observada. Assim, quando os informantes do Grupo LA chegaram ao questionário, as informações dos parágrafos em foco não estavam mais armazenadas em suas memórias e não interferiram. Mesmo não causando a pressuposta interferência, a estética do questionário foi melhorada.

As questões 2 e 3 da Parte A (na versão usada pelo Grupo LA - ANEXO G) revelaram um alto índice de ausência de resposta, isto é, 14,28% dos sujeitos desse grupo não responderam à questão 2 e 90,48% não responderam à questão 3. Esses índices indicaram que algo "errado", possivelmente na elaboração das questões, havia ocorrido. Sendo assim, essas questões foram reelaboradas com o mínimo de mudanças possíveis e transpostas para as questões 7a e 7b (versão usada pelo Grupo LV), passando de:

---

2) Que a porcentagem de uma conversa comum em inglês você compreende?

( ) quase nada; ( ) menos da metade; ( ) mais da metade; ( ) basicamente toda ela.

3) Como vai a sua compreensão oral da língua inglesa?

( ) vai bem; ( ) melhor do que as outras habilidades; ( ) com deficiência; ( ) ruim.

---

para:

---

7. Como vai a sua compreensão oral da língua inglesa?

a. ( ) vai muito bem; ( ) razoavelmente bem; ( ) com deficiências; ( ) ruim

b. ( ) melhor do que as outras habilidades; ( ) pior do que as outras habilidades.

---

Continuando as alterações feitas nas versões dos dois grupos, passamos para a análise das *situações simuladas* (ANEXOS A, C e H). As situações: aberta (folha em branco, ANEXO A), situação 1, 2 e 5 não sofreram quaisquer modificações. Na situação 3 (versão usada pelo Grupo LA - ANEXO H), verificou-se que o texto poderia estar enfatizando mais “*não desapontar seu professor*” (linhas 11 e 12) do que incentivando o aluno, enquanto futuro professor, a se sair bem. Mudou-se a ordem do enunciado, apresentando-se apenas fatos. O último parágrafo do mesmo texto (linhas 17 a 19) também não deixou clara a intenção inicial de levantar uma descrição das estratégias de compreensão oral usadas pessoalmente ou consideradas úteis e/ou necessárias e de citar fatores que influenciam, positiva ou negativamente, essa habilidade. Esse fato só foi detectado porque alguns sujeitos do Grupo LA deram respostas voltadas para a preparação do plano de aula e outros para a formação do professor. Compare o parágrafo com os extratos<sup>66</sup> das respostas:

---

<sup>66</sup> Nesta dissertação, as citações retiradas das respostas dos informantes não foram editadas, isto é, não foram “corrigidas”, tendo sido mantidas *ipsis litteris*.

---

*“Pense e escreva tudo o que você já usou, usa e usaria especificamente nessa situação para melhorar rapidamente o seu desempenho no “listening”. Essas anotações suas serão usadas, por você, em sua primeira semana de aula.”*

---

---

*“(...) Então eu como professor procuraria ver as possibilidades de conseguir um vídeo e TV stereo, Cd room e até mesmo procuraria discutir com outros professores as possibilidades da aplicação de novas tecnologias.” (LA05H)*

*“Costumava trabalhar muito com música e acho essa atividade muito interessante. Assim certamente usaria exercícios com música. Outra atividade é usar vídeo (...)” (LA06)*

*“(...) preparar a aula em si da melhor forma possível. Buscar a melhor forma possível de ensinar os alunos aquilo que teria que ser ensinado.” (LA11)*

---

O parágrafo foi modificado para:

*“A partir do exposto, pense e faça uma lista como se você fosse trabalhar esses dois pontos com seus alunos na primeira semana de aula: (a) Fatores, positivos e negativos que podem influenciar a compreensão oral; (b) o que deve ser feito durante uma atividade de “listening” para que cada um compreenda melhor o que está ouvindo.”*

As respostas dadas pelos informantes revelaram que, mesmo não sendo o objetivo inicial desta pesquisa levantar as atitudes que ajudam na formação do professor, elas se tornaram relevantes na sustentação da teoria proposta no capítulo 2, item 4 sobre a importância da formação do professor, tanto no ensino de estratégias de aprendizagem, quanto no ensino da compreensão oral. Por isso, não foram desconsideradas e sim sintetizadas no QUADRO 6.

A situação 4 (Versão Grupo LA - ANEXO I) apresentou um fator dificultador para os sujeitos desse grupo. Na linha 10, é mencionado “... o Programa de transição...” e, nas duas linhas seguintes, é feita uma rápida explanação do que é

esse programa. Entretanto alguns sujeitos conversaram entre si e depois um deles pediu que fosse dada uma explicação do que era o programa de transição. A mesma foi feita brevemente, mas, se outra pessoa, que não a pesquisadora, estivesse coletando os dados e não conhecesse o programa \_\_ e não teria que conhecer \_\_, talvez os problemas fossem maiores e essa parte teria que ser anulada.

O texto foi basicamente reescrito: comparem-se os ANEXOS I (versão usada pelo Grupo LA) e o ANEXO C (versão usada pelo Grupo LV); entretanto ambos os resultados foram utilizados, porque as perguntas em si (*“Qual a turma você escolheria freqüentar?”* e *“O que você pode fazer para melhorar sua compreensão oral nestas poucas semanas que lhe restam no Brasil?”* ) foram respondidas sem problemas.

As modificações nos instrumentos de coleta não geraram diferenças relevantes nas informações obtidas pelos dois grupos. A utilização de instrumentos diferentes possibilitou a triangulação dos dados, conferindo-lhes confiabilidade e validade.

A seguir, passa-se à análise e discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO 4**

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este capítulo é composto por cinco tópicos principais. O primeiro situa o grau de importância que a compreensão oral tem para os sujeitos desta pesquisa. O segundo apresenta e analisa as estratégias de compreensão oral descritas de questionário. No terceiro tópico, apresenta-se a análise das estratégias de compreensão oral descritas por meio das situações simuladas. Esse terceiro tópico subdivide-se em sete itens: 1) as estratégias categorizadas no momento *anterior*; 2) as estratégias de médio prazo descritas para esse momento; 3) as estratégias categorizadas no momento *durante*; 4) as justificativas dadas pelos informantes para a escolha, feita por eles, entre frequentar um curso de L2 no qual os alunos são de diversas nacionalidades, ou de países que falam as línguas latino-americanas; 5) as estratégias categorizadas no momento *posterior*; 6) os fatores que podem afetar a compreensão oral de acordo com os informantes; 7) os fatores que, na opinião dos informantes, podem amenizar os problemas nessa habilidade. O quarto tópico deste capítulo diz respeito à comparação feita entre as estratégias descritas no questionário e aquelas descritas através das simulações. No quinto e último tópico é apresentada uma proposta de classificação que leva em conta a categorização das estratégias nos momentos *anterior*, *durante* e *posterior* e os processos metacognitivos, sócio-afetivos e cognitivos envolvidos na compreensão oral. Essa classificação é, em seguida, comparada com a de Vandergrift (1996) (1996).

#### 4.1. Posição da compreensão oral em relação às outras habilidades

Ao preencherem a folha “Dados Pessoais” (ANEXO B), os informantes (Grupo LA e Grupo LV) foram solicitados a enumerar os itens abaixo por ordem de importância. O objetivo dessa questão foi situar, desde o início, a importância dada pelos informantes à compreensão oral.

---

##### EM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA, COLOQUE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA

(1 para o mais importante, 2 etc. e 10 para o menos importante):

- \_\_\_ SABER ESCREVER
  - \_\_\_ SABER FALAR
  - \_\_\_ SABER GRAMÁTICA
  - \_\_\_ SABER LER
  - \_\_\_ SABER OUVIR
  - \_\_\_ SABER VOCABULÁRIO
  - \_\_\_ SABER TRADUZIR
  - \_\_\_ TER DOMÍNIO DA LÍNGUA MATERNA PADRÃO
  - \_\_\_ TER UMA BOA PRONÚNCIA
  - \_\_\_ TER UM BOM CONHECIMENTO GERAL SOBRE A LÍNGUA-ALVO E AS CULTURAS A QUE PERTENCE.
- 

Os resultados dessa classificação (TABELA 1) apontam *falar* como sendo a habilidade mais importante; a *compreensão oral* está classificada em segundo lugar. Em terceiro aparece *ler* e, em quarto, *escrever*. Isso indica que nossos alunos estão empenhados no desenvolvimento das habilidades que objetivam a comunicação oral: *falar* e *ouvir*, assim como consideram fundamentais as outras duas habilidades básicas na aquisição de uma L2: *ler* e *escrever*, ambos os itens com colocações muito próximas. A aquisição de *vocabulário* ocupa a quinta posição nos dois grupos (LA e LV), assim como o *conhecimento da L2 e suas culturas* aparece, em ambos, na nona posição. No geral, a *tradução* ocupou a última colocação, mas, para o Grupo LV, esse aspecto aparece em oitavo lugar, enquanto em último está o *domínio da L1 padrão*.

Para se chegar a esse resultado, somou-se a colocação, por ordem de importância, dada, pelos indivíduos, a cada item (TABELAS 1a e 1b no ANEXO J) e dividiu-se pelo número de informantes de cada grupo (21 para o Grupo LA e 19 para o Grupo LV). Posteriormente foi tirada a média dos dois grupos, obtendo-se, assim, a classificação de cada item, de forma que os índices menores equivalem a um grau maior de importância.

TABELA 1

## CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA

Habilidade por ordem de colocação	Colocação dada, aos itens, pelo		Média da colocação dada pelos dois Grupos (MCG) <sup>70</sup>
	Grupo LA (GLA) <sup>68</sup>	Grupo LV (GLV) <sup>69</sup>	
1° FALAR	1° = 2,24	1° = 2,32	2,28
2° OUVIR	2° = 2,52	2° = 3,53	3,03
3° LER	3° = 4,29	4° = 4,26	4,28
4° ESCREVER	4° = 4,71	3° = 4,32	4,52
5° VOCABULÁRIO	5° = 4,81	5° = 4,79	4,8
6° GRAMÁTICA	7° = 6,10	6° = 5,05	5,58
7° PRONÚNCIA	8° = 6,14	7° = 5,89	6,02
8° DOMÍNIO DA L1 PADRÃO	6° = 5,57	10° = 7,21	6,39
9° CONHECIMENTO E CULTURA DA L2	9° = 6,24	9° = 6,58	6,41
10° TRADUÇÃO	10° = 8,05	8° = 6,47	7,26

FONTE - Original

<sup>68</sup>  $GLA = \frac{\Sigma \text{ da colocação dada pelos alunos para cada item}}{\text{número de alunos}}$  (ANEXO J)

<sup>69</sup>  $GLV = \frac{\Sigma \text{ da colocação dada pelos alunos para cada item}}{\text{número de alunos}}$  (ANEXO J)

<sup>70</sup>  $MCG = \frac{GLA + GLV}{2}$

#### 4.2. Descrição e análise das estratégias de compreensão oral levantadas através do questionário

Todas as estratégias de compreensão oral foram categorizadas nos momentos *anterior*, *durante* e *posterior* ao ato de ouvir; ainda assim, o questionário (ANEXO D) representa a literatura sobre o assunto porque foi adaptado a partir de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990). Nesse sentido, é a forma mais controlada de coleta dos dados, pois, enquanto, por um lado, ajuda o indivíduo a recordar-se de estratégias que usa, por outro, entretanto, pode influenciá-lo na escolha de opções que pessoalmente não usaria.

O questionário inicia e termina com uma proposta de auto-avaliação do próprio desempenho oral (TABELA 2). A questão 1 enfoca a compreensão oral especificamente na situação de comunicação ao vivo, quando essa habilidade está lado a lado com a fala. A questão 7 enfoca a compreensão de modo mais geral.

---

1. Em geral, que porcentagem de uma conversa em inglês você compreende?

( ) quase nada; ( ) menos da metade; ( ) mais da metade; ( ) basicamente toda ela.

7. Como vai a sua compreensão oral da língua inglesa?

a. ( ) vai muito bem; ( ) razoavelmente bem; ( ) com deficiências; ( ) ruim.

b. ( ) melhor do que as outras habilidades; ( ) pior do que as outras habilidades.

---

Os resultados obtidos na questão 1 apontam para o fato de que 76,92% dos sujeitos compreendem mais da metade de uma conversa em inglês, enquanto 15,38% compreendem menos da metade. Isso reforça a idéia de que os informantes são bons aprendizes e possuem uma boa motivação para melhorar o desempenho oral, pois 41,03% consideram ter deficiências nessa habilidade (questão 7a).

Como foi mencionado no capítulo anterior, a questão 7b, foi modificada de um grupo para outro, porque houve no primeiro grupo (Grupo LA) um alto índice de

peças que não responderam (90,48% dos informantes); entretanto a modificação feita não diminuiu satisfatoriamente esse índice, pois 88,89% dos informantes do Grupo LV continuaram sem opinar sobre o seu desempenho pessoal, tanto na compreensão oral, quanto nas outras habilidades. No geral, 89,74% dos informantes não responderam a essa questão, enquanto apenas 10,26% afirmaram ter melhor desempenho na compreensão oral do que nas outras habilidades. Mesmo assim, esse resultado não pode ser levado em consideração, pois não há subsídios para identificar a causa que os levou a não responderem a questão; pode-se, apenas levantar hipóteses como: cansaço, não terem entendido que era para marcar um item em cada uma das questões (7a e 7b), ou, ainda, porque a informação "outras habilidades" requer um conhecimento prévio ou esforço mental para que pudessem inferir de "que outras" se trata.

TABELA 2

## RESULTADOS OBTIDOS NAS QUESTÕES 1 E 7 DO QUESTIONÁRIO

	RESULTADO FINAL		RESULTADO PARCIAL			
	Total de sujeitos = 39	% FINAL	GRUPO LA = 21	% DO GRUPO	GRUPO LV = 18	% DO GRUPO
1. Em geral, que percentagem de uma conversa em inglês você compreende?						
a. mais da metade	18	<b>43,59</b>	8	38,10	9	50,00
b. basicamente toda ela	13	<b>33,33</b>	8	38,10	5	27,78
c. menos da metade	6	<b>15,38</b>	3	14,29	3	16,67
d. * não responderam a questão	3	<b>7,69</b>	2	9,52	1	5,56
e. quase nada	0	<b>0</b>	0	0	0	0
7. Como vai sua compreensão oral na língua inglesa?						
a.1. com deficiências	16	<b>41,03</b>	10	47,62	6	33,33
a.2. muito bem	11	<b>28,21</b>	8	38,09	3	16,67
a.3. razoavelmente bem	6	<b>15,38</b>	0	0	6	33,33
a.4. * não responderam a parte a	6	<b>15,38</b>	3	14,28	3	16,67
a.5. ruim	0	<b>0</b>	0	0	0	0
b.1. * não responderam a parte b	35	<b>89,74</b>	19	90,48	16	88,89
b.2. pior do que as outras habilidades	0	<b>0</b>	0	0	0	0
b.3. melhor do que as outras habilidades	4	<b>10,26</b>	2	9,52	2	11,11

FONTE: As estratégias são adaptadas de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990)

A questão 2 do questionário (ANEXO D) objetiva preparar o informante para uma reflexão mais profunda sobre as estratégias utilizadas por ele. São itens gerais voltados para crenças e atitudes reais que o indivíduo pode empregar em função da L2 que está aprendendo (TABELA 3). Os itens *a*, *b*, *e*, *f*, *g* e *i* são estratégias metacognitivas que desenvolvem a conscientização do que precisa ou pode ser feito antes de se executar uma tarefa de compreensão oral; a estratégia (*i*) “retardar a fala e se concentrar na compreensão oral” pode também ser usada no momento durante. Os itens *c* e *d* enfocam a metodologia usada pelo professor. O item *h* trata de uma das “crenças de aprendizagem”; o item *j* refere-se à conscientização da auto-aprendizagem.

Houve uma diferença pequena entre o item *c* (“aprendo mais quando o professor dá aula expositiva”), com 53,85%, e o item *d* (“aprendo mais quando o professor usa equipamentos eletrônicos”), com 46,15% das opiniões, ambos com índices superiores ao item *f* (“crio objetivos próprios para meu aprendizado”) com 38,46%. Esses resultados dão subsídios para afirmar que esse grupo de alunos ainda coloca no professor grande parte da responsabilidade pelo sucesso pessoal de sua aprendizagem, como também não estão seguros quanto à eficiência de equipamentos como toca-fitas, TV, e até mesmo da recém chegada “Internet” no ensino de línguas.

Na questão 2, o item *j* obteve o índice mais baixo, apenas 10,26%, escolha feita apenas pelo Grupo LV. Em penúltimo lugar aparece, com apenas 15,38%, a estratégia metacognitiva “decidir deixar a fala para mais tarde e se concentrar na compreensão oral” (item *i*). Comparado com as respostas dadas à questão 1 e a importância dada às quatro habilidades, esse resultado indica que, ou esses sujeitos já estão em um nível mais avançado de proficiência e não se lembram mais do

período de silêncio pelo qual passaram, ou não acreditam na escolha de “se concentrar primeiro em uma habilidade para depois voltar os esforços para outra” como sendo uma maneira eficaz para “acostumar o ouvido” com a L2 antes de começar a falá-la.

TABELA 3

## RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA QUESTÃO 2 DO QUESTIONÁRIO

	RESULTADO FINAL		RESULTADO PARCIAL POR TURMA			
	TOTAL ALUNOS = 39	% TOTAL FINAL	GRUPO LA = 21 Alunos	% DO GRUPO	GRUPO LV = 18 Alunos	% DO GRUPO
<b>2. Marque as opções que mais se aplicam a você:</b>						
a) providencio o material necessário como: caderno, livro, lápis, toca-fitas etc.	29	74,36	15	71,43	14	77,78
b) procuro ambientes em que posso ouvir naturalmente o inglês, como cinema, grupos que só conversam em inglês, o contato com nativos etc.	24	61,54	17	80,95	7	38,89
c) aprendo mais quando o professor dá aula expositiva.	21	53,85	9	42,86	12	66,67
d) aprendo mais quando o professor usa toca-fitas ou outro equipamento em aula.	18	46,15	9	42,86	9	50,00
e) procuro saber como ocorre a aprendizagem / aquisição de uma língua estrangeira através de livros, conversas ou cursos.	16	41,03	9	42,86	7	38,89
f) crio objetivos próprios para o meu aprendizado.	15	38,46	6	28,57	9	50,00
g) preparo um horário de estudo e o ambiente físico (espaço, temperatura, barulho, luz).	15	38,46	8	38,10	7	38,89
h) as crianças compreendem mais o inglês oral do que o adulto.	10	25,64	5	23,81	5	27,78
i) decido deixar a fala para mais tarde e concentro-me na compreensão oral.	6	15,38	4	19,05	2	11,11
j) não tenho tempo/interesse para ouvir fitas do curso e/ou outras fitas em inglês, fora da sala de aula.	4	10,26	0	0,00	4	22,22

FONTE: As estratégias são adaptadas de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990)

A questão 3 do questionário enfoca as estratégias usadas no momento *anterior* à realização da tarefa (TABELA 4). A estratégia metacognitiva “saber o objetivo da atividade” obteve o maior índice de escolha (87,18%), ou seja, foi escolhida por 34 dos 39 sujeitos participantes. A estratégia sócio-afetiva “usar alguma técnica de relaxamento físico ou mental” não foi escolhida por nenhum sujeito do Grupo LV, contra a escolha de quatro sujeitos do Grupo LA, ficando em penúltimo lugar geral. A estratégia considerada como menos eficiente ou menos usada foi outra estratégia sócio-afetiva *sentir as reações do próprio corpo*, com apenas 5,13% da escolha, equivalendo à opinião de apenas dois informantes.

**TABELA 4**  
**ESTRATÉGIAS ANTERIORES PRESENTE NO QUESTIONÁRIO**

	TOTAL = 39 ALUNOS	% TOTAL FINAL	GRUPO LA = 21 Alunos	% DO GRUPO	GRUPO LV = 18 Alunos	% DO GRUPO
<b>3. Antes de começar a ouvir, eu procuro:</b>						
a) saber o objetivo da atividade	34	87,18	19	90,48	15	83,33
b) ignorar tudo que pode distrair-me e concentro minha atenção na atividade	33	84,62	18	85,71	15	83,33
c) antecipar o que será ouvido.	17	43,59	9	42,86	8	44,44
d) preparar o vocabulário necessário	11	28,21	3	14,29	8	44,44
e) preparar pontos ou questões sobre o que será ouvido.	10	25,64	4	19,05	6	33,33
f) fazer afirmações positivas de auto-encorajamento.	9	23,08	3	14,29	6	33,33
g) conversar com o falante antes que comece a atividade, palestra etc.	5	12,82	3	14,29	2	11,11
h) usar alguma técnica de relaxamento físico ou mental.	4	10,26	4	19,05	0	0,00
i) ouvir as reações do seu corpo em relação a uma atividade de "listening" como: mãos frias, boca amarga, olhos atentos, euforia.	2	5,13	1	4,76	1	5,56

FONTE: As estratégias são adaptadas de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990)

As estratégias relativas ao momento *durante* (TABELA 5) foram divididas em duas partes: a questão 4 e a questão 5. A questão 4 diz respeito às estratégias usadas quando não se compreende um texto oral. Os resultados indicam que 87,18% dos informantes pedem para repetir (item *a*). Em um primeiro instante, isso parece demonstrar que o fator sócio-afetivo não está interferindo, indicando que os informantes têm “coragem” de interromper o falante e solicitar esclarecimentos quando necessário. Entretanto, ao ser comparado com as respostas dadas ao item *d* (“peço para a pessoa falar mais devagar”), o índice de escolha cai para 30,77%. Por isso é possível que o item *a* tenha sido relacionado a *repetir a fita K-7* e não a *interromper o falante*, uma vez que o uso desse equipamento é bastante difundido em nosso contexto de ensino de inglês como LE. Outra evidência para essa segunda interpretação é o fato de que 66,7% dos informantes escolheram a estratégia “gosto de repetir (voltar) a fita K-7 várias vezes” (item *b* da questão 6, TABELA 6).

Os dois itens menos escolhidos nessa questão não são estratégias em si, mas fatores sócio-afetivos que podem impedir o uso de uma estratégia que envolva uma interrupção e um pedido de esclarecimentos. O fator timidez interfere em 19,05% dos informantes do Grupo LA, contra apenas 5,56% no Grupo LV. Por outro lado a preocupação com o julgamento dos colegas foi maior no Grupo LV (16,67%). No Grupo LA o filtro afetivo é mais baixo, pois o fator timidez interfere em 4,76% dos informantes<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> O relacionamento entre os informantes pôde ser observado visualmente durante a realização da pesquisa. No Grupo LA havia um clima mais agradável e de entrosamento entre eles, enquanto no Grupo LV, segundo alguns informantes, havia a formação de “panelinhas” que competiam entre si e usavam a “linguagem dos olhares e sorrisos” para se comunicarem criticando uns e outros; isso ficou evidente quando esses informantes pediram para saber o resultado da pesquisa, mas sem que fosse mencionado quem estava usando qual estratégia, isto é, queriam um resultado geral da turma para não serem expostos diante dos colegas.

A questão 5 (TABELA 5) diz respeito basicamente às estratégias cognitivas praticadas *durante* a compreensão oral. Os resultados indicam que 84,62% dos informantes utilizam “o contexto, o tópico e o conhecimento de mundo” para compreender um texto oral (item a). Em penúltimo lugar, escolhido apenas por dois sujeitos do Grupo LV, está o “uso do conhecimento de outra língua estrangeira para compreender o inglês” (item o) com 5,13%.

A estratégia menos usada nessa questão foi também um tipo de transferência, “identificar sons parecidos na L1 ou na própria língua alvo” (item p), com apenas 4,76%. Mesmo assim, essa estratégia só apareceu no Grupo LA, confirmando a hipótese anterior de que a transferência não é uma estratégia usada pelos informantes deste trabalho. Os resultados dessa questão se encontram na tabela que se segue.

**TABELA 5**  
**ESTRATÉGIAS DO MOMENTO DURANTE A COMPREENSÃO ORAL PRESENTE**  
**QUESTIONÁRIO**

	TOTAL = 39 ALUNOS	% TOTAL FINAL	GRUPO LA = 21 Alunos	% DO GRUPO	GRUPO LV = 18 Alunos	% DO GRUPO
<b>4. Durante uma atividade de "listening", se não compreendo, eu:</b>						
a) peço para repetir	34	87,18	18	85,71	16	88,89
b) peço para falar com outras palavras ou explicar melhor	14	35,90	8	38,10	6	33,33
c) peço para dar exemplos	13	33,33	8	38,10	5	27,78
d) peço para a pessoa falar mais devagar	12	30,77	7	33,33	5	27,78
e) não interrompo, pois sou tímido(a)	5	12,82	4	19,05	1	5,56
f) não interrompo, pois os outros podem achar que meu inglês não é tão bom	4	10,26	1	4,76	3	16,67

(Continua)

**TABELA 5**  
**RESULTADOS DAS ESTRATÉGIAS DO QUESTIONÁRIO RELATIVAS AO MOMENTO DURANTE A**  
**COMPREENSÃO ORAL**

(Conclusão)

	TOTAL = 39 ALUNOS	% TOTAL FINAL	GRUPO LA = 21 Alunos	% DO GRUPO	GRUPO LV = 18 Alunos	% DO GRUPO
<b>5. Para auxiliar minha compreensão oral, eu:</b>						
a) uso dicas do contexto, do tópico e do meu conhecimento geral para compreender melhor o texto	33	84,62	18	85,71	15	83,33
b) adivinho o significado de palavras novas através de outras palavras que conheço no texto	27	69,23	15	71,43	12	66,67
c) faço anotações enquanto ouço	26	66,67	15	71,43	11	61,11
d) dependendo da situação, gosto de ouvir só para ter uma idéia geral do texto	24	61,54	14	66,67	10	55,56
e) presto atenção no sotaque, tom de voz, entonação e paradas que o falante faz	24	61,54	14	66,67	10	55,56
f) uso regras gerais que domino, para compreender uma situação nova	16	41,03	7	33,33	9	41,03
g) procuro lembrar o que foi dito anteriormente e prever o que será dito em seguida, depois vejo se fiz uma previsão correta e compreendi a palavra ou expressão pelo próprio desenrolar do assunto	15	38,46	9	42,86	6	33,33
h) se o texto está muito difícil de compreender, eu procuro só ouvir palavras isoladas	15	38,46	8	38,10	7	38,89
i) faço a tradução	14	35,90	5	23,81	9	50,00
j) uso o texto, gravuras, sons de fundo, gestos e expressões corporais	12	30,77	9	42,86	3	16,67
k) enquanto ouço, faço expressões faciais, gestos ou emito sons que demonstram que estou acompanhando o locutor	12	30,77	7	33,33	5	27,78
l) vou ligando o que ouço com uma imagem na memória ou fazendo rabiscos, desenhos	7	17,95	3	14,29	4	22,22
m) comparo a(s) palavra(s) ou estrutura(s) gramatical(-is) com vocábulos ou estruturas do português	6	15,38	2	9,52	4	22,22
n) quebro a expressão ou frase em partes para depois compreendê-la como um todo	4	10,26	1	4,76	3	16,67
o) uso conhecimento de outra língua estrangeira para compreender o inglês	2	5,13	0	0,00	2	11,11
p) identifico a(s) palavra(s) pelos sons parecidos com os de minha língua materna ou com sons que já conheço no inglês. Ex.: Minnesota = mini soda	1	2,56	1	4,76	0	0,00

FONTE: As estratégias são adaptadas de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990)

Na questão 6 do questionário (TABELA 6) estão as estratégias do momento *posterior* ao ato de ouvir; elas podem sedimentar ou consolidar a compreensão. Das estratégias apresentadas, a mais escolhida foi a sócio-afetiva “*discutir com alguém o assunto que acaba de ser ouvido, para verificar a compreensão*” (item a), com 69,23% da opinião dos informantes. A estratégia menos indicada pelos sujeitos foi também uma sócio-afetiva, “*se arriscar e empregar o que acaba de ser ouvido*” (item n), com 15,38%. O “*uso do diário de aprendizagem*” (item o) não foi escolhido por nenhum dos informantes, indicando que em nosso contexto de LE essa estratégia não é utilizada para consolidar aspectos da compreensão oral.

TABELA 6

## ESTRATÉGIAS POSTERIORES APONTADAS PELO QUESTIONÁRIO

	TOTAL = 39 ALUNOS	% TOTAL FINAL	GRUPO LA = 21 Alunos	% DO GRUPO	GRUPO LV = 18 Alunos	% DO GRUPO
<b>6. Para sedimentar e consolidar o que ouvi, eu:</b>						
a) gosto de discutir com alguém sobre o assunto que acabamos de ouvir, assim sei se compreendi bem ou não	27	69,23	13	61,90	14	77,78
b) gosto de repetir (voltar) a fita K-7 várias vezes, até que compreenda todos os detalhes	26	66,67	12	57,14	14	77,78
c) procuro associar o que acabo de ouvir com outras informações que já tenho. Às vezes, as associações parecem estranhas, mas me ajudam a consolidar minha compreensão	23	58,97	11	52,38	12	66,67
d) gosto de fazer as atividades de "listening" em dupla ou grupo, pois a discussão sempre consolida a compreensão	22	56,41	13	61,90	9	50,00
e) procuro usar a palavra ou expressão nova o mais rápido possível	21	53,85	10	47,62	11	61,11
f) repito o que ouvi para verificar se o que compreendi soa bem	19	48,72	10	47,62	9	50,00
g) procuro ouvir fitas ou outro material por meio do qual posso reforçar os sons que ouvi, como pronúncia, entonação etc	12	30,77	5	23,81	7	38,89
h) gosto de rever, de tempos em tempos, todas as atividades de "listening" que fiz	11	28,21	6	28,57	5	27,78

(continua)

TABELA 6

## RESULTADOS DAS ESTRATÉGIAS POSTERIORES APONTADAS PELO QUESTIONÁRIO

(Conclusão)

	TOTAL = 39 ALUNOS	% TOTAL FINAL	GRUPO LA = 21 Alunos	% DO GRUPO	GRUPO LV = 18 Alunos	% DO GRUPO
i) gosto de ser voluntário para tarefas extraclasse que envolvem a compreensão oral. Por ex.: fazer cópias de fitas, ajudar a receber professores estrangeiros, elaborar atividades que envolvem a compreensão oral etc.	9	23,08	7	33,33	2	11,11
j) fico repetindo baixinho o que ouvi até fazer uma ligação com alguma coisa que já sei	9	23,08	4	19,05	5	27,78
k) uso a transcrição fonética, marcas de acentuação ou rimas para lembrar palavras	7	17,95	3	14,29	4	22,22
l) gosto de fazer um resumo oral ou escrito do que ouvi	7	17,95	5	23,81	2	11,11
m) procuro colocar, por escrito, a(s) palavra(s) nova(s) em grupos de acordo com tópico, função lingüística, similaridades etc.	7	17,95	3	14,29	4	22,22
n) se não tenho certeza de que compreendi direito o que acabo de ouvir, procuro empregar oralmente a palavra ou expressão nova, mesmo sabendo que posso parecer tolo(a) ou errar	6	15,38	2	9,52	4	22,22
o) uso um diário de aprendizagem onde registro todo o meu desempenho, positivo ou negativo	0	0,00	0	0,00	0	0,00

FONTE: As estratégias são adaptadas de O'Malley &amp; Chamot (1990) e Oxford (1990)

Pode-se observar que a maioria das estratégias específicas para a compreensão oral apontadas pela literatura concentra-se no *momento durante*, depois no *posterior* e por último no *anterior*. Dentro de cada momento, a maioria (acima de 40%) dos sujeitos observados usam apenas de três a cinco estratégias. No *momento anterior*, apenas três estratégias (itens a - c da TABELA 4) alcançaram índices acima de 40%. No *momento durante* seis estratégias são as mais marcadas (o item a da questão 4; os itens a - e da questão 5 da TABELA 5) e no *momento posterior* também aparecem seis estratégias com mais de 40% de utilização (são os itens a - f da TABELA 6).

Esses resultados obtidos através do questionário serão comparados (no item 4.7 deste trabalho) com a descrição, que se segue, das estratégias mencionadas pelos informantes através das simulações (QUADROS 7, 8, 10 e TABELAS 7, 8, 10 e 11) e com as estratégias de compreensão oral indicadas pela literatura (QUADROS 3, 4 e 5).

#### **4.3. Descrição e análise das estratégias de compreensão oral encontradas através das simulações**

Esses dados são compostos pelas estratégias de compreensão oral mencionadas na situação aberta e nas situações 1, 2, 3, 4 e 5 (ANEXOS A e C). As estratégias citadas pelos informantes foram cuidadosamente analisadas e também categorizadas nos momentos *anterior*, *durante* e *posterior*, de acordo com o que cada situação pedia e/ou de acordo com as colocações individuais feitas pelos informantes.

A situação aberta (ANEXO A) focalizou, de modo livre, os três momentos. A situação 1 (ANEXO C) também enfatiza igualmente os três momentos. A situação 2 (ANEXO C) está voltada para o momento *durante* o ato de ouvir fitas K-7 em sala de aula e também solicita informação sobre o que pode ser feito para amenizar os problemas de compreensão oral. A situação 3 (ANEXO C), da mesma forma, também está voltada para o momento *durante*, mas sem especificar se se ouve uma pessoa ao vivo ou através de outro recurso audiovisual. Essa situação ainda solicita aos informantes do Grupo LV a descrição de fatores que podem influenciar, positiva ou negativamente, a compreensão oral. Como foi mencionado no capítulo Material e Métodos, para o Grupo LA, essa situação levantou, em vez de fatores que podem

influenciar a compreensão oral, fatores que ajudam na formação do professor de inglês como LE (QUADRO 6). A situação 4 (ANEXO C) está voltada para as estratégias *antecedentes* de médio prazo (seis semanas), em contraposição ao prazo de duas semanas mencionado nas outras situações. A situação 5 (ANEXO C) procura levantar as estratégias dos momentos *durante* e *posterior* envolvidas em uma situação ao vivo.

As estratégias do momento *durante* foram, como no questionário, enfatizadas e facilitadas pelas simulações, que criaram mais oportunidades para o aluno descrever as estratégias usadas nesse momento de difícil avaliação para os aprendizes, pois diz respeito ao relato das estratégias envolvidas, basicamente, no processo cognitivo de aprendizagem e aquisição.

Quando da análise dos dados, verificou-se que alguns sujeitos mencionavam, na mesma situação, estratégias de momentos diferentes. Essas estratégias foram computadas nos seus devidos momentos. Além disso, verificou-se que o mesmo informante repetia a mesma estratégia em situações diferentes. Por esse motivo, os dados obtidos nas simulações foram analisados sob duas perspectivas: na primeira análise, contou-se apenas uma ocorrência da estratégia por informante; na segunda, contou-se todas as vezes que um mesmo informante repetia a estratégia. Essa repetição nos leva a crer que a estratégia em foco está muito sedimentada para o sujeito, por isso, sempre que possível, ele volta a repeti-la; além disso, pode demonstrar que tais estratégias são produtivas e eficazes na aprendizagem e aquisição de uma L2. Sendo assim, a discussão que se segue nos subitens estão baseadas na *Análise 1* e, quando se fizer necessário, a *Análise 2* será explicitamente mencionada. Entretanto, nesse trabalho, não propõe-se fazer uma análise

quantitativa detalhada das estratégias levantadas, apenas são tecidas algumas considerações tendo em vista a percentagem de ocorrência de cada uma delas.

A seguir apresentamos os fatores que, segundo os informantes, afetam a formação do professor. Os exemplos retirados dos dados coletados, neste trabalho, estarão codificados da seguinte forma: duas letras iniciais indicando o curso, seguido de um número de dois dígitos (dado aleatoriamente aos informantes). Para os informantes do sexo masculino foi acrescentado a letra H (No Grupo LA foram 5 homens e 16 mulheres; no Grupo LV foram 4 homens e 15 mulheres). Alguns exemplos apresentam, ainda, antes da identificação do curso, a letra "A" para exemplos da situação aberta ou números de 1 a 5 para as situações simuladas.

## QUADRO 7

### ATITUDES QUE AJUDAM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS COMO LE

Fatores	Nº de indicações
1. Criar o hábito de ouvir na L2, treinando a compreensão oral através de músicas e filmes ("Acho que pelo menos 50% poderia ser melhorado se pudermos ver o que ouvimos, pois vamos ver nosso interlocutor na maioria das situações reais." - LA05H)	15
2. Conhecer bem o material a ser adotado.	11
3. Discutir com professores mais experientes e pedir-lhes ajuda para tirar dúvidas, conseguir material e técnicas novas.	9
4. Buscar e estudar (fonética e fonologia) material correlato à prática da pronúncia	4
5. Buscar ajuda em material teórico e didático	2
6. Procurar ajuda de nativos para aulas particulares ou apenas para esclarecer dúvidas.	2
7. Saber rejeitar uma oferta de trabalho quando as próprias limitações [do professor] poderiam desestimular o interesse dos alunos pelo assunto ou pela disciplina.	2
8. Ter humildade suficiente para admitir limitações e trazer soluções na próxima aula	1
9. Variar técnicas em sala de aula.	1
10. Preparar a aula da melhor forma possível.	1
11. Ter motivação e persistência para melhorar.	1
12. Procurar passar pelo menos 15 dias em uma escola de línguas, para professores, no exterior.	1

FONTE: Original

*“Na minha opinião, o fato de alguém não ser tão dinâmico em uma atividade é mais um motivo para encará-la de frente. O ato de ensinar é a melhor e mais prática maneira de se aprender uma língua, as possíveis dúvidas e as possíveis soluções.” - (Concluiu o sujeito LA22).*

O QUADRO 7 fala por si mesmo, pois todas essas atitudes estão, na verdade, relacionadas com a prática pedagógica do ensino de línguas, e uma interpretação dessas atitudes pode revelar que, para esses informantes, o curso de Letras, ou as aulas de prática de ensino, estão deixando de motivar, alertar ou melhor preparar o futuro professor de inglês.

As estratégias de compreensão oral descritas pelos informantes deste trabalho através das simulações estão também categorizadas nos momentos *antecedente* (QUADRO 8), *durante* (QUADRO 9) e *posterior* (QUADRO 11) . Cada momento é composto pelos três grupos de estratégias: as estratégias metacognitivas, as sócio-afetivas e as cognitivas. Passa-se à essas análises.

#### **4.3.1. Descrição e discussão das estratégias encontradas através das situações simuladas para o momento *antecedente***

Para o momento antecedente, foram descritas, através das simulações, estratégias dos três grupos. O QUADRO 7 define e exemplifica, e a TABELA 7 apresenta o número de ocorrências de cada estratégia. As estratégias metacognitivas são de planejamento e de reflexão. A estratégia de planejamento foi dividida em seis tipos, sendo que a *“organização do conhecimento”* (item 1a) foi a mais usada: 89,47% usam essa estratégia como meio de buscar, antecipadamente, um

conhecimento sobre o assunto que será ouvido. Em segundo lugar, aparece a *“organização material”*, com 73,68%, indicando que os sujeitos estão cientes de que deve haver uma preparação do ambiente físico e do material usado antes de uma atividade de compreensão oral. Entretanto observa-se que essa estratégia aparece na *Análise 2* com uma ocorrência que ultrapassou os 100% (123,68%), significando que alguns sujeitos mencionaram mais de uma vez a mesma estratégia. Isso indica que, para os sujeitos que repetiram essa estratégia, existe uma preocupação com a organização do material antes de uma atividade de compreensão oral, ou seja, estão cientes de que, por exemplo, qualquer movimento para se fechar uma janela, pegar um lápis ou a locomoção para junto do falante ou do equipamento sonoro pode prejudicar a compreensão de um texto oral em andamento. Em terceiro lugar, aparece a estratégia de planejamento do tipo *“autocontrole”*, com 52,63% de ocorrência. Esse índice indica que pouco mais da metade dos participantes estão cientes de que condições internas, próprias de cada indivíduo, podem interferir de modo negativo no desempenho e na compreensão de um texto oral; sendo assim, estão dispostos a se concentrar, prestar atenção ou simplesmente ter boa vontade em compreender. Esse último item é, às vezes, um recurso que o aluno deixa de utilizar simplesmente para receber um pouco de atenção do professor. Ele reclama que nada entendeu, mas a verdade é que ele *“não quis”* compreender. O tipo de planejamento menos usado foi *“estabelecer o objetivo ou o tipo de tarefa a ser executada”* (item 1f), com 10,53%. Esperava-se que esse item fosse mais utilizado, pois, se o aprendiz sabe, antecipadamente, qual o objetivo da tarefa e o que deverá ser feito, ele, de antemão, poderá escolher estratégias que visem a atingir esse objetivo; é o caso por exemplo, de escolher *“antecipadamente ter uma compreensão global”* (item 1d) ou *“ouvir pontos específicos”* (item 1e), que alcançaram 26,32% e 15,79% respectivamente (ainda de acordo com o QUADRO 8 e a TABELA 7).

A outra estratégia metacognitiva presente no momento antecedente (QUADRO 8 e a TABELA 7) foi a “*Reflexão*”, com 47,37% de ocorrência. Essa estratégia apresentou 7 repetições (Análise 2), aumentando esse índice para 65,79% de ocorrências. Podendo indicar, por exemplo, que parte dos informantes já possuem uma conscientização de que cada tarefa exige uma abordagem diferente e que cada aprendiz possui maneiras próprias de aprender.

No momento *antecedente*, apareceram duas estratégias do grupo sócio-afetivo: a “*interação*”, com 18,42%; a “*consciência sobre aspectos culturais*”, com 7,89%. Houve, também, duas estratégias cognitivas, “*ouvir por ouvir*”, com apenas 5,26%, representando dois indivíduos do Grupo LA. Mesmo sendo uma estratégia que não foi mencionada pela maioria, “*ouvir por ouvir*” pode estar indicando uma maturidade lingüística dos sujeitos que a usam, pois, ao contrário do que muitos professores de língua pregam (“se vai ouvir na L2, tem-se que fazer alguma atividade além de ouvir”), essa estratégia parece eficiente para baixar a ansiedade do aprendiz inicial e mesmo para deixar que o “ouvido” se acostume com a nova língua que está sendo aprendida. O outro tipo mencionado foi a “*indução e dedução*”, mencionando apenas por um informante que procura compreender um texto oral através da busca pela coerência gramatical (QUADRO 8, Grupo 3, estratégia 2).

## QUADRO 8

## DEFINIÇÃO E EXEMPLIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL USADAS, DE ACORDO COM AS SIMULAÇÕES, NO MOMENTO ANTECEDENTE

## Momento 1: Antecedente

## Grupo 1: Estratégias metacognitivas:

**1. Planejamento:** Desenvolve a conscientização do que precisa ser feito para se executar uma tarefa de compreensão oral.

**1a. Organizar o conhecimento:** é preparar o vocabulário provável da tarefa ou preparar questões para guiar a compreensão e/ou estudar o tópico a ser abordado (é buscar um conhecimento prévio do assunto).

- 1 "Pesquisarei mais profundamente sobre o assunto, preferindo o material em inglês." (1LV37H)
- 2 "O primeiro passo seria me inteirar do assunto, por exemplo, antes da atividade de listening eu vou procurar ler o texto para facilitar minha compreensão durante a atividade." (2LV38)
- 3 "Tomar conhecimento dos tópicos a serem abordados, tentar enumerar o vocabulário técnico a ser usado, para torná-lo familiar." (1LA04)

**1b. Organizar o material:** é a preparação do ambiente físico (espaço, luz, som, localização, etc.), do horário e do material necessário (caderno, lápis, caneta, toca-fitas, etc.)

- 1 "Primeiro vou me preparar com papel e lápis para fazer algumas anotações, depois vou procurar uma cadeira mais à frente para ouvir melhor." (1LV33)
- 2 "Vou levar um gravador." (1LV41)
- 3 "Preciso de um pouco mais de volume (som alto) quando vejo/escuto vídeo, por isso tenho que tomar minhas providências." (ALA05H)

**1c. Autocontrolar-se:** é a preparação antecipada das condições internas ao indivíduo que podem ajudar durante a compreensão (decidir prestar atenção, se concentrar, estar predisposto à atividade, ter boa vontade para executar a atividade).

- 1 "Tento tranquilizar-me uns minutos antes de realizar a atividade em si." (2LA11)
- 2 "Quando vou ouvir algo em inglês, já tenho em mente que preciso prestar bastante atenção e me concentrar." (ALA15)
- 3 "Quando começo a escutar alguém falando em inglês eu me concentro: olho num ponto fixo, fico mais ereta na cadeira, levanto a cabeça, fico com o lápis ou caneta parados, prontos para anotar alguma coisa." (ALA18) - Além da estratégia cognitiva, do momento durante, de tomar notas.

**1d. Decidir em ouvir para se ter uma compreensão global:**

- 1 "Presto atenção no contexto primeiro, depois presto atenção nas partes e novamente ouço e tento juntar as duas coisas para uma melhor compreensão." (2LV29) - Além da estratégia metacognitiva de planejamento: ouvir pontos específicos e da posterior de aplicação: repetir a fita.

(Continua)

- 2 "Tento pegar o sentido mais amplo do texto, não me preocupo se eventualmente não entendo alguma palavra." (ALA20)
- 3 "Tento entender em um nível geral e não palavra por palavra." (1LA10)

### 1e. Decidir em ouvir pontos específicos:

- 1 "O mais importante é ouvir apenas o que deve ser ouvido, ou seja, não se preocupar com todo o 'listening', mas sim com as informações específicas (somente o que o exercício pedir)." (2LV27)
- 2 "Em primeiro lugar tento ouvir apenas as respostas específicas para aquelas perguntas, mesmo não entendendo os detalhes, depois me prendo nas palavras e expressões." (2LV36)
- 3 "Outro passo importante é ouvir somente a resposta da atividade." (2LV38)

### 1f. Estabelecer o objetivo e o tipo da tarefa e/ou estabelecer o assunto a ser abordado:

- 1 "Deve-se primeiro saber sobre o que será falado." (ALV26)
- 2 "O primeiro passo é saber o assunto específico que eu vou abordar. Acontece da mesma forma quando vou conversar com um nativo." (ALV38)

## 2. Reflexão: é traçar metas e prever os possíveis resultados (positivos ou negativos) da utilização de uma determinada estratégia. É ter consciência de que cada tarefa requer um tipo de abordagem e diferentes estratégias. É refletir sobre as próprias limitações e decidir saná-las.

- 1 "Geralmente uso técnicas diferentes para atividades do livro, para filmes, noticiários, etc." (ALA36)
- 2 "O primeiro passo é entender que não vamos compreender tudo o que é dito 'step by step'. A compreensão do não-nativo se dá globalmente e não minuciosamente." (2LV32)
- 3 "Não sei como fazer quando vou assistir palestras, pois é igual durante reportagens: me ligo em uma única palavra e perco o resto. Na conversa informal é mais fácil porque há oportunidade de checar o entendimento e pedir esclarecimento. Ao assistir TV, uso o headphone e tento só ouvir, mais do que ver para concentrar a atenção." (ALV04) - Além das estratégias do momento durante: a sócio-afetiva de solicitação de esclarecimento e a metacognitiva de atenção seletiva.

## Grupo 2: Estratégias sócio-afetivas

### 1. Interação: é interagir com o falante antes da realização da tarefa, com o objetivo de extrair informações, conhecer o sotaque e outros fatores pessoais do falante que podem facilitar a compreensão do que será ouvido.

- 1 "Tentarei me 'enturmar' com eles [grupo alvo] o máximo possível e tentaria conhecê-los bem." (5LV29)

(Continua)

- 2 "Procurarei me enturmar com o pessoal, pois ficando mais próximo deles poderia descobrir melhor os traços de pronúncia, inclusive ficarei mais íntimo com o vocabulário que essas pessoas usam." (5LV34)

**2. Conhecer sobre o falante antes de ouvi-lo:** é preparar-se, ampliando seu conhecimento a partir do "background", do estilo discursivo, da linha de pensamento do falante.

- 1 "Procuro conhecer a produção científica do palestrante antes do evento. Isso colaborará muito para a compreensão do tema abordado." - Além da estratégia de organização do conhecimento.
- 2 "Tentarei me inteirar mais sobre o que o professor irá falar lendo alguma coisa que ele já tenha escrito para conhecer o seu estilo." (1LV36) - Além da organização do conhecimento.
- 3 "Vou procurar ler o que conseguir sobre o professor." (1LA05H)

**3. Consciência sobre aspectos culturais:** é levar em consideração os aspectos culturais envolvidos na língua-alvo, para facilitar a compreensão oral

- 1 "Um grupo de rock (de pessoas geralmente muito informais) eu ficaria como amiga deles e uma bem de estrangeira que está interessada em aprender a língua." (5LV40) - Além da estratégia sócio-afetiva de interação
- 2 "Dentro do avião eu 'farei sala', isto é, ficarei amiga dos roqueiros e tentarei fazer com que eles se "abram" um pouco comigo e assim vou conhecendo determinadas gírias e a maneira de agir deles." (5LA03)
- 3 "Os profissionais ingleses são quase sempre bem sistematizados nas suas idéias, falam pausadamente, com calma, pronunciam as palavras sem 'comer pedaços' com a intenção de serem entendidos perfeitamente. Em uma conferência para estrangeiros essas características se tornam mais evidentes. Não sei dos americanos!" (1LA07H)

**Grupo 3: Estratégias Cognitivas:**

**1. Ouvir por ouvir:** é decidir antecipadamente que irá ouvir a L2 sem nenhum objetivo lingüístico, irá deixar que o fluxo sonoro da fala do outro penetre nos ouvidos, por prazer ou para se acostumar com a língua-alvo.

- 1 "Deixo o som fluir em meus ouvidos: gosto de sentir a musicalidade do inglês." (ALA20)
- 2 "Só ouvir para me acostumar mais com o 'listening', assim minha capacidade de fluência aumenta naturalmente." (1LV15)

**2. Indução/dedução antecipada:** é decidir, antecipadamente, aplicar regras próprias ou aprendidas para compreender a língua-alvo.

- 1 "Ter toda uma compreensão e percepção da formação das estruturas da língua estrangeira e buscar a coerência gramatical." (1LV30H)

TABELA 7:

**DESCRIÇÃO E NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL  
LEVANTADAS A PARTIR DAS SIMULAÇÕES PARA O MOMENTO ANTECEDENTE**

	ANÁLISE 1: Contagem de uma ocorrência por informante				ANÁLISE 2: Contagem por número de repetição da mesma estratégia			
	Total dos Grupos	% de Ocorrência	Grupo LA <sup>72</sup> = 20 Alunos	Grupo LV <sup>73</sup> = 18 Alunos	Nº de Ocor. Grupo LA	Nº de Ocor. Grupo LV	Total de Ocorrências	% de Ocorrência
<b>GRUPO 1: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS:</b>								
<b>1. Planejamento</b>								
1a. Organizar o conhecimento	34	89,47	18	16	19	18	37	97,37
1b. Organizar o material	28	73,68	17	11	31	16	47	123,68
1c. Autocontrole	20	52,63	10	10	11	12	23	60,53
1d. Decidir em ouvir para se ter uma compreensão global	10	26,32	2	8	2	9	11	28,95
1e. Decidir em ouvir pontos específicos	6	15,79	0	6	0	8	8	21,06
1f. Estabelecer o objetivo ou tipo da tarefa	2	5,00	0	2	0	2	2	5,00
<b>2. Reflexão</b>	18	47,37	7	11	10	15	25	65,79
<b>GRUPO 2: ESTRATÉGIAS SÓCIO-AFETIVAS</b>								
1. Interação	7	18,42	2	5	2	5	7	18,42
2. Consciência sobre aspectos culturais	3	7,89	2	1	2	1	3	7,89
3. Conhecer sobre o falante antes de ouvi-lo	3	7,89	1	2	1	2	3	7,89
<b>GRUPO 3: ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</b>								
1. Ouvir por ouvir	2	5,26	2	0	2	0	2	5,26
2. Indução e Dedução	1	2,63	0	1	0	1	1	2,63

<sup>72</sup> LA = Grupo formado por alunos da disciplina optativa "Linguística Aplicada".

<sup>73</sup> LV = Grupo formados por alunos da disciplina obrigatória "Língua Inglesa V".

#### 4.3.2. Análise das estratégias de médio prazo do momento antecedente descritas na simulação 4

A situação 4 (ANEXO C) solicitou dos informantes estratégias antecedentes de médio prazo, isto é, a simulação de uma situação onde o indivíduo iria fazer um curso de Letras em universidade americana dentro de seis semanas. Prazo que terá para aprimorar a habilidade oral. No geral, foram apontadas oito estratégias (TABELA 8). A estratégia cognitiva *“Ouvir música, fitas didáticas e/ou assistir a filmes”* foi a mais escolhida, com 57,89%. Em segundo lugar aparece a estratégia sócio-afetiva *“Procurar alguém, nativo ou não, para conversar em inglês”* com 28,95% de escolha; em terceiro aparece *“Contratar um professor nativo ou matricular-se em um curso de conversação”*, com 15,79%. *“Praticar a compreensão oral através da auto-instrução”* e *“Expandir e estudar vocabulário”* ocupam o quarto lugar, com 7,89%, sendo que essa última só foi mencionada pelos informantes do Grupo LV. As estratégias *“Estudar a fonética da língua inglesa”* e *“Estudar a língua escrita”*, ambas com 2,63%, só foram mencionadas por um sujeito do Grupo LA. Em último lugar aparece a estratégia que envolve duas habilidades: *“Procurar ouvir e falar”*, com 2,63%, representando apenas um sujeito do Grupo LV. De modo geral, nessa questão específica proposta pela simulação 4, o Grupo LA foi mais participativo do que o Grupo LV. Além disso, houve uma diferença relevante entre a percentagem obtida na primeira estratégia e a que aparece em segundo lugar, e entre essa e a subsequente. A diferença percentual entre as primeiras e as últimas nos leva a questionar a produtividade das três últimas estratégias, já que por si só estão colocadas de modo vago e não diretamente ligadas à compreensão oral, como é o caso de *“Estudar a fonética da língua inglesa”* e *“Estudar a língua escrita”*. Onde estaria, para esses informantes, a relação direta entre essas duas estratégias e a compreensão oral? É

uma questão que esse trabalho não tem subsídios para responder. Observem-se esses resultados na tabela que se segue.

TABELA 8

## ESTRATÉGIAS ANTECEDENTES DE MÉDIO PRAZO ENCONTRADAS NA SIMULAÇÃO 4

ESTRATÉGIAS	TOTAL	%	LA = 20	%	LV = 18	%
	= 38	Total	sujeitos	LA	sujeitos	LV
1. Ouvir música, fitas de material didático (inclusive ouvir e ler), assistir a filmes sem legenda a fim de treinar a ouvir os sons da L2.	22	<b>57,89</b>	14	70,00	8	44,44
2. Procurar alguém, nativo ou não, para conversar em inglês.	11	<b>28,95</b>	7	35,00	4	22,22
3. Contratar um professor nativo ou matricular-se em curso de conversação.	6	<b>15,79</b>	4	20,00	2	11,11
4. Praticar a compreensão oral através da auto-instrução.	3	<b>7,89</b>	2	10,00	1	5,56
5. Aumentar e estudar vocabulário.	3	<b>7,89</b>		0	3	16,67
6. Estudar fonética da língua inglesa.	1	<b>2,63</b>	1	5,00	0	0
7. Estudar a língua escrita.	1	<b>2,63</b>	1	5,00	0	0
8. Procurar ouvir e falar.	1	<b>2,63</b>	0	0	1	5,56

#### 4.3.3. Descrição e discussão das estratégias encontradas através das situações simuladas para o momento *durante*

O momento *durante* é exatamente o momento em que o indivíduo inicia o ato de ouvir algo na L2. Há uma demarcação quase precisa de quando ele começa, mas o seu término pode se alongar um pouco além do término da fala do outro (ao vivo ou através de equipamentos de sons). Por isso, considerou-se que, quando o indivíduo repete (volta e ouve novamente) um texto oral, ele está situado no momento

posterior, pois já ouviu pela primeira vez o texto, mesmo porque durante essa repetição o indivíduo geralmente está ampliando a primeira compreensão ou verificando o que foi ouvido.

Esse momento também se caracteriza pelo uso quase que exclusivo das estratégias cognitivas, que são por natureza difíceis de serem levantadas e testadas, uma vez que em sua maioria não são observáveis; envolvem os processos mentais “*top-down*” ou “*bottom-up*” de abordar o texto oral. As definições e exemplos dessas estratégias encontram-se no QUADRO 9, na TABELA 9 esta o número de ocorrência de cada uma.

Nesse segundo momento, apareceu apenas uma estratégia do grupo metacognitivo (TABELA 9), a “*atenção seletiva*”, com 52,63%, sendo que para o Grupo LA o uso dessa estratégia está mais sedimentado. Também no grupo das estratégias sócio-afetivas foi registrada a ocorrência de apenas uma estratégia “*solicitação de esclarecimento*”, subdividida em “*interromper o falante*” com 7,89%, mencionada apenas por três indivíduos do Grupo LV e “*perguntar a alguém do lado*”, com 5,26%, representando dois indivíduos do Grupo LA. Embora sejam estratégias eficazes para verificação da compreensão durante uma conversa informal, nem sempre o indivíduo tem oportunidade ou permissão social para interromper em outras situações, como, por exemplo, um palestrante. Por isso, os índices baixos não indicam, necessariamente, que a “*solicitação de esclarecimento*” seja uma estratégia pouco produtiva.

No momento durante foram apontadas sete estratégias cognitivas (TABELA 9). A primeira foi o uso de “*anotações*” durante a compreensão oral. A grande maioria (81,58%) mencionou “*fazer anotações*” como sendo a estratégia cognitiva mais usada, outros especificaram o tipo de anotações feitas: “*Anotar dúvidas e/ou palavras*

*desconhecidas*” atingiu 18,42%; “*Anotar de acordo com o som*” ficou com 10,53% de preferência. Observa-se que, mesmo na *Análise 1*, alguns informantes não só mencionaram anotar de modo geral, como também especificaram entre os outros dois tipos. Esse resultado pode estar indicando que, especificamente para esses informantes, há uma escolha consciente do tipo de anotações usada em relação à atividade que está fazendo. A segunda estratégia cognitiva mencionada pelos sujeitos foi a inferência. Houve seis tipos diferentes de inferência e cinco de anotações. O tipo de inferência “*usar o contexto geral*” para compreender foi a que obteve o índice mais alto, com 65,79% de ocorrência; na *Análise 2* esse índice subiu para 100%. O segundo tipo de inferência foi “*o uso da pronúncia, sons e da articulação das palavras*” para se compreender o texto oral, com 34,21%. A inferência do item 2e, “*partir de palavras mais difíceis e/ou desconhecidas*” foi mencionada por um sujeito do Grupo LA (2,63%); entretanto, teoricamente essa não é uma estratégia produtiva, é, na verdade, uma contra-estratégia, pois, se o indivíduo desconhece um vocábulo ou se não tem uma noção do que ele significa, conseqüentemente não poderá compreender outras palavras ou mesmo a idéia geral a partir dele. O último tipo de inferência mencionado pelos informantes foi “*inferir significados a partir do que foi dito antes*”, com apenas 2,63% de ocorrência. Esse tipo de inferência é fundamental durante a compreensão oral, pois leva o indivíduo a prever o que será ouvido e então apenas verificar se a sua inferência foi confirmada ou refutada. A baixa incidência dessa estratégia pode demonstrar que os alunos precisam receber algum tipo de conscientização sobre o uso de estratégias de aprendizagem como meio de melhorar o desempenho pessoal na aquisição de uma L2.

A terceira estratégia escolhida foi a elaboração, com 15,79%. Depois aparecem, com 7,89%, “*indução e dedução*” e a “*tradução*”. A “*aplicação de imagem*

ao som” aparece, juntamente com “compreender cada (e todas as) palavras”, com 5,26%. Sendo que essa última pode ser considerada uma contra-estratégia, pois não viabiliza a compreensão do texto ouvido. Observa-se, no entanto, a recorrência dessa estratégia (Análise 2), podendo indicar que esses dois informantes do Grupo LV procuram compreender “tudo” e, possivelmente, ficam frustrados quando não conseguem, acarretando, assim, uma desmotivação em relação a língua.

## QUADRO 9

### DEFINIÇÃO E EXEMPLIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL DESCRITAS, ATRAVÉS DAS SIMULAÇÕES, PARA O MOMENTO DURANTE

#### Momento 2: Durante

##### Grupo 1: Estratégias Metacognitivas

**1. Atenção seletiva:** é ignorar todos os tipos possíveis de distração durante a realização da tarefa, inclusive ignorar palavras desconhecidas.

- 1 “Procuro voltar a atenção só para o que está sendo dito, ou seja, não me distrair com nenhuma influência externa.” (ALA19H)
- 2 “Fecho os olhos e tento me concentrar ao máximo nas vozes da fita.” (2LV40)
- 3 “Tento prestar atenção basicamente no que as pessoas falam e não no barulho que elas fazem.” (LV27)

##### Grupo 2: Estratégias Sócio-afetivas

**1. Solicitação de esclarecimentos:** é pedir esclarecimento, exemplos ou fazer algum tipo de pergunta durante a tarefa, a fim de ir-se certificando da própria compreensão.

##### 1a. Interromper o falante:

- 1 “Para compreender um texto oral em inglês, eu presto atenção em todas as palavras ditas pelo falante e tento compreendê-las. Quando me deparo com alguma palavra desconhecida não fico tão preocupada, quando é possível (no caso de eu estar conversando com uma pessoa) eu a interrompo e pergunto o significado daquela palavra. Mas quando isso não é possível (escutando um texto de uma fita) eu tento não dar tanta importância a ela e sim ao texto como um todo.” (ALV35) - Além da estratégia metacognitiva do momento antecedente: a reflexão.
- 2 “Eu vou perguntando o significado de qualquer palavra que não entendo.” (5LV32)
- 3 “Se estou falando com um inglês ou um americano e se ele falar algo que não entendi, eu o pergunto.” (ALV24)

(Continua)

**1b. Perguntar a alguém do lado:**

- 1 "Em caso de alguma dúvida muito importante, pergunto alguém do lado, mas isso tem que ser bem rápido senão as perdas são maiores." (1LA06) - Além da estratégia metacognitiva de reflexão, do momento antecedente.
- 2 "Qualquer dúvida pergunto alguém do lado." (1LA17)

**Grupo 3: Estratégias Cognitivas**

**1. Inferência:** é usar informações dentro do texto ou o contexto conversacional para adivinhar significados, prever resultados ou preencher lacunas das informações apresentadas na tarefa.

**1a. Usar o contexto, o tópico, assunto e/ou som de fundo para compreender:**

- 1 "Quando ouço inglês, eu procuro a relação imediata do que estou ouvindo com o contexto da conversa." (ALA13)
- 2 "Durante uma atividade vou ouvindo para compreender em um nível geral, e não palavra por palavra." (1LA11)
- 3 "Presto atenção no contexto primeiro, depois (se repetir) presto atenção nas partes e novamente ouço e tento juntar as duas coisas para uma melhor compreensão." (2LV29) - Além da estratégia metacognitiva antecedente de ouvir pontos específicos e a cognitiva posterior de aplicação: repetir a fita.

**1b. Usar a pronúncia, o tom, timbre e/ou altura da voz, a acentuação e entonação das palavras e frases. Usar também o sotaque do falante:**

- 1 "Procuo perceber a nível fonológico os sons das palavras, seu tipo de pronúncia para não confundí-la com palavras parecidas e assim poder assimilar o sentido da mensagem." (2LA30H) - Além da estratégia metacognitiva antecedente de planejamento: ouvir pontos específicos.
- 2 "Quando é possível presto atenção na forma que o falante articula a língua e a boca e vou fazendo igual para ir ajudando na compreensão." (ALA08)
- 3 "Para compreender, presto atenção na pronúncia das palavras." (ALA01)

**1c. Partir de palavras conhecidas, palavras-chave ou das palavras mais enfatizadas para adivinhar o significado de palavras novas ou do contexto.**

- 1 "Tento me concentrar e entender pelo menos as palavras que já conheço e daí entender o todo. Depois volto a fita ou peço o professor para repetir, assim vejo se entendi." (2LV32) - Além das estratégias metacognitivas *durante* de atenção seletiva e a cognitiva *posterior* de aplicação: repetir a fita.
- 2 "Presto atenção para reconhecer palavras mais enfatizadas para tecer a compreensão geral do 'listening'." (ALA06) - Além da estratégia metacognitiva *durante* de atenção seletiva.
- 3 "Procuo escutar 'palavras-chave' que me permita contextualizar o que está sendo dito." (ALA19H)

**1d. Partir do que foi dito antes:**

- 1 "Procuo fazer inferência sobre o que pode vir a ser dito baseado naquilo que já escutei da pessoa." (ALA19H)

**1e. Partir de palavras mais difíceis e /ou desconhecidas:** (esse tipo de inferência não é eficaz, pode-se dizer que é, na verdade, uma contra-estratégia).

- 
- 1 "Durante reportagens me ligo em uma única palavra (geralmente uma que não conheço) e então perco o resto." (ALA04)
- 

**2. Anotações:** é fazer vários tipos de anotações enquanto estiver ouvindo, usando de modo abreviado a forma verbal (palavras-chave, idéias, tópicos, etc.), a forma gráfica (gráficos, desenhos), ou a forma numérica.

**2a. Anotações gerais:** escrever as idéias gerais sobre o tema que está sendo ouvido ou anotar palavras-chave tópicos ou itens,

- 
- 1 "Faço anotações procurando esboçar o conteúdo geral da palestra." (1LA06)
  - 2 "Se sentir que estou me perdendo por causa do vocabulário tento ao menos listar os tópicos que compõem a palestra." (1LA05H) - Além da estratégia metacognitiva *antecedente*: reflexão.
  - 3 "Tento anotar alguma fala importante e observar tudo que acontece." (5LA11)
- 

**2b. Anotar as dúvidas e/ou as palavras desconhecidas:**

- 
- 1 "É só tomar nota de algumas coisas, inclusive de perguntas que eventualmente surgirem para eu fazer." (1LV34)
  - 2 "Tento anotar dúvidas e palavras desconhecidas." (1LV28H)
  - 3 "Anoto as dúvidas." (1LA19H)
- 

**2c. Anotar de acordo com o som:** é anotar usando os símbolos fonéticos ou do jeito que ouviu, sem preocupação com a exatidão gramatical.

- 
- 1 "Os termos que forem mais difíceis eu vou anotando mais ou menos, como eu os entendi; depois vou ver se o termo anotado está coerente com o resto do que foi escrito e depois vou verificar se o texto escrito está de acordo com a palestra." (1LV33) - Além da estratégia cognitiva *posterior*: associar com informações na memória.
  - 2 "Tomo nota principalmente das pronúncias para tentar encaixar tudo isso num contexto." (5LV37H) - Além da estratégia cognitiva *durante*: inferir a partir da pronúncia.
  - 3 "A palavra ou expressão que não compreendo, anoto de acordo com o som que ouvi." (1LA15)
- 

**3. Elaboração:** é usar o seu conhecimento de mundo adquirido antes do contexto da tarefa para relacionar ao conhecimento obtido a partir do que está sendo falado a fim de prever resultados ou preencher as lacunas de informações omissas do texto oral.

- 
- 1 "Forço a mente para me lembrar de palavras que poderiam ser as que estou ouvindo." (ALV33)
  - 2 "Tento 'decodificar' a mensagem relacionando o que estou ouvindo com o meu conhecimento prévio." (ALA16) -
- 

(Continua)

- 
- 3 "Não fico preocupado com o vocabulário técnico, muitos termos derivam do latim e assim facilita a compreensão." Além da estratégia metacognitiva *antecedente* de autocontrole.
- 

**4. Compreender cada (e todas as) palavra(s):** (esse tipo de inferência não é eficaz, pode-se dizer que é, na verdade, uma contra-estratégia).

- 
- 1 "Ouço procurando compreender cada palavra. Fico ansiosa quando não consigo compreender tudo." (ALV25) - Além da estratégia metacognitiva *antecedente* de reflexão
- 2 "Para compreender um texto oral em inglês presto atenção em todas as palavras ditas pelo falante. Escutando um texto de uma fita eu tento não dar tanta importância a ela e sim ao texto como um todo." (ALV35) - Além da estratégia metacognitiva *antecedente* de reflexão.
- 

**5. Indução e Dedução:** é a aplicação consciente de regras próprias ou aprendidas para compreender a língua-alvo.

- 
- 1 "Presto atenção na parte gramatical da língua, como o falante emprega as palavras, qual o tempo verbal que está sendo usado e porquê. Presto atenção na colocação correta dos pronomes e advérbios, além das palavras novas que não conheço." (ALA01)
- 2 "Em alguns casos dá para adivinhar o significado em uma seqüência de palavras (substantivos, verbos, etc.)." (ALA16)
- 3 "Quando já ouvi uma palavra antes fica mais fácil deduzir o lugar que ela pode aparecer na conversa." (ALA33)
- 

**6. Tradução:** é a interpretação da língua-alvo através da transposição literal (ou quase) para a língua materna.

- 
- 1 "Basicamente ao ouvir algo em inglês, em meu cérebro se dá um processo que poderia chamar de tradução simultânea. Esse processo se dá de maneira bem rápida e através dele, vejo que minha língua materna está intimamente relacionada com o inglês." (ALA27)
- 2 "Vejo filmes sem me preocupar em ler a legenda, contudo de vez em quando comparo o enunciado da legenda com aquilo que consigo traduzir na minha cabeça, deste modo vou aprimorando o entendimento e me familiarizo com o som da palavra." (2LV28H)
- 3 "Quando estou ouvindo música em inglês, eu procuro traduzir somente em minha mente a letra dessas músicas, fazendo uma correlação com as letras brasileiras." (ALA22)
- 

**7. Aplicação de imagem ao som:** é ligar o som que se está ouvindo com uma imagem na memória ou através de rabiscos feito enquanto se ouve.

- 
- 1 "Tento identificar as palavras na sua forma escrita, ou seja, quando uma pessoa fala 'yesterday', eu tento 'visualizar' a sua escrita para entender." (ALA32)
- 2 "Gosto de ficar 'pensando' em inglês, quando estou ouvindo músicas vou visualizando lugares e situações e tentando me colocar em um mundo mais 'inglês'. " (ALA08)
-

TABELA 9:

DESCRIÇÃO E NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL  
LEVANTADAS A PARTIR DAS SIMULAÇÕES DENTRO DO MOMENTO *DURANTE*

	ANÁLISE 1: Contagem de uma ocorrência por informante				ANÁLISE 2: Contagem por número de repetição da mesma estratégia			
	Total dos Grupos	% de Ocorrência	Grupo LA = 20 Alunos	Grupo LV = 18 Alunos	Nº de Ocor. Grupo LA	Nº de Ocor. Grupo LV	Total de Ocorrências	% de Ocorrência
<b>MOMENTO 2: DURANTE</b>								
<b>Grupo 1: Estratégias Metacognitivas</b>								
1. Atenção Seletiva	20	52,63	11	9	15	11	26	68,42
<b>Grupo 2: Estratégias Sócio-afetivas</b>								
1. Solicitação de esclarecimentos								
1a. Interromper o falante	3	7,89	0	3	0	3	3	7,89
1b. Perguntar a alguém do lado	2	5,26	2	0	2	0	2	5,26
<b>Grupo 3: Estratégias Cognitivas</b>								
1. Anotações								
1a. Fazer anotações de palavras-chave, tópicos, itens específicos ou de idéias gerais sobre o tema ouvido	31	81,58	20	11	32	11	43	113,16
1b. Anotar dúvidas e/ou palavras desconhecidas	7	18,42	3	4	3	5	8	21,05
1c. Anotar de acordo com o som	4	10,53	1	3	1	4	5	13,16
2. Inferências								
2a. Usar o contexto geral	25	65,79	11	14	18	20	38	100,00
2b. Usar a pronúncia, sons, e/ou a articulação	13	34,21	8	5	11	6	17	44,74
2c. Partir de palavras conhecidas, palavras-chave	12	31,58	7	5	8	5	13	34,21
2d. Partir de "dicas" cinestésicas	6	15,79	5	1	5	2	7	18,42
2e. Partir das palavras mais difíceis e/ou desconhecidas	1	2,63	1	0	1	0	0	2,63
2f. Inferir significados a partir do que foi dito antes	1	2,63	1	0	1	0	1	2,63
3. Elaboração	6	15,79	3	3	3	4	7	18,42
4. Indução e Dedução	3	7,89	2	1	2	1	3	7,89
5. Tradução	3	7,89	1	2	1	2	3	7,89
6. Aplicação de imagem ao som	2	5,26	1	1	1	1	2	5,26
7. Compreender cada (e todas as) palavra(s)	2	5,26	0	2	0	4	4	10,53

#### **4.3.4. Resultado e análise da questão proposta pela situação 4: freqüentar um curso com colegas de diversas nacionalidades ou de latino-americanos**

A situação simulada número 4 (ANEXO C) propôs, além do levantamento de estratégias para o momento *anterior*, que os informantes escolhessem, e justificassem suas respostas, entre freqüentar um curso de inglês como L2 (nos E.U.A.) em uma turma composta basicamente por alunos vindos de diversos países, ou uma turma formada por alunos vindos de países latino-americanos, além de portugueses e espanhóis. O objetivo dessa questão foi o de verificar se a situação motivaria o aluno, enquanto suposto aprendiz de inglês no contexto de L2, a exteriorizar estratégias específicas para lidar com as diferenças culturais e sócio-afetivas.

Especificamente nessa simulação, os Grupos foram formados por 40 sujeitos (21 do Grupo LA e 19 do Grupo LV ). Como era esperado, a maioria dos informantes (72,50%) escolheu freqüentar o curso composto por alunos de diversas nacionalidades. Contudo dentre as justificativas dadas, cinco não se enquadram, totalmente, no tipo de justificativa esperada: de acordo com a problemática proposta a decisão de freqüentar um curso composto por alunos de diversas nacionalidades, além de oferecer a oportunidade de se ampliar o conhecimento sócio-cultural sobre outros países, demanda uma comunicação, supostamente, "basicamente" através da língua inglesa, o que levaria os alunos a adaptarem-se à influência de diversas línguas-maternas na produção oral de cada um e, conseqüentemente, na compreensão oral, e assim os informantes da pesquisa teriam a oportunidade de descrever estratégias específicas para esse contexto.

No início do QUADRO 10, estão colocadas as cinco justificativas mencionadas. Observe-se que, nas justificativas 1 e 3, os sujeitos deixam subentendido que aulas com alunos latinos não são “dadas em uma só língua [inglês]”. Para o informante LV24 como o “professor, provavelmente, tenderia a falar espanhol em sala (...) [para] facilitar a comunicação [se o curso fosse composto por latinos]” \_\_ o que seria um fator negativo \_\_ ele opta por escolher freqüentar um curso com colegas de diversas nacionalidades. A justificativa 5, apesar de enfatizar a importância de compreender diferentes sotaques, reproduz o crença de que só o professor tem pronúncia “correta”. Nas justificativas 2 e 4 existe a idéia subjacente de que as dificuldades pessoais na aprendizagem de inglês como L2 serão melhores contornadas se os aprendizes não as expuserem diante de colegas de procedência cultural e lingüística semelhantes \_\_ na verdade o filtro afetivo, em relação à cultura, está alto para esses informantes. Os exemplos 6 e 7 são uma representação das justificativas dos demais informantes (27) e confirmam a hipótese esperada.

As justificativas dadas para a opção de freqüentar o curso em que os alunos são latino-americanos enfatizam a proximidade cultural dos aprendizes e a semelhança entre as línguas maternas como fator benéfico para diminuir a ansiedade. As únicas justificativas que destoam das outras são as de número 7 e 11, ambas parecem indicar que os informantes não entenderam a questão.

De modo geral, as justificativas estão dentro das expectativas e demonstram, que os informantes estão cientes das diferenças culturais e sócio-afetivas envolvidas na aprendizagem de inglês como L2. Porém, neste trabalho, não há subsídios teóricos suficientes para uma interpretação precisa de cada justificativa. Vale ressaltar que nenhuma estratégia sobre como se contornarem as possíveis dificuldades conseqüentes da escolha feita foi apresentada pelos informantes.

## QUADRO 10

## JUSTIFICATIVAS DADAS PARA A ESCOLHA DO CURSO (SITUAÇÃO 4)

	Diversas Nacionalidades	Latino Americanos
Grupo LA = 21	15 = 71,43%	06 = 28,57%
Grupo LV = 19	14 = 73,68%	05 = 26,32%
Total = 40	29 = 72,50%	11 = 27,50%

## JUSTIFICATIVAS DADAS PELOS INFORMANTES:

## DIVERSAS NACIONALIDADES

1. "Pois, com certeza as aulas devem ser dadas em uma só língua e deve ser o inglês." (LA03)
2. "Sem dúvida esse curso, devido à oportunidade de contato com diversas culturas e porque não serei a única pessoa com problemas no idioma." (LA06)
3. "Pois se a turma fosse de latino-americanos, o professor provavelmente tenderia a falar espanhol em sala de aula para, de alguma forma, facilitar a comunicação." (LV24)
4. "Pois assim estaríamos no mesmo pé de igualdade em relação à língua." (LV26)
5. "Porque me familiarizo com os vários sotaques e ainda com a pronúncia correta do professor." (LV28H)
6. "Apesar da dificuldade, prefiro frequentar esse curso, pois poderei ter contato com línguas e/ou alunos que têm uma cultura mais diferenciada da minha \_\_ não significando que toda a cultura latino-americana seja igual." (LA05H)
7. "O fato de sermos de nacionalidades diferentes nos impede de nos comunicarmos em outra língua, que não o inglês. Isso facilitaria um maior treinamento." (LV27)

## LATINOS AMERICANOS

1. "Porque me sentiria mais à vontade, sabendo que meus colegas falam uma língua mais próxima da minha." (LA01)
2. "Porque teria um melhor aproveitamento. Apesar do outro curso oferecer a oportunidade de se conhecer outras línguas." (LA14)
3. "Porque poderia aprender com mais facilidade, pois do contrário, cursando um curso onde se fala o inglês eu talvez não aprenderia nada. Assim eu aprenderia com mais tranquilidade." (LA15)
4. "Já que meu domínio de inglês seria bem pequeno, seria mais fácil para me comunicar com meus colegas, existiria a possibilidade de compartilhar vivências e dificuldades." (LA16)
5. "Pois certamente será voltado para a realidade (em termos culturais) da América Latina. Uma turma mais "homogênea" pode vir a facilitar o desempenho da turma como um todo." (LA19H)
6. "Simplesmente porque eu sou latino-americano." (LA21H)

7. "Pois convivendo exclusivamente com falantes da língua inglesa eu desenvolveria melhor minha compreensão e, conseqüentemente, minha pronúncia." (LV25)
  8. "Porque existe uma orientação de nível pedagógico para desenvolver o potencial dos estudantes latinos com relação à aprendizagem de uma segunda língua, como o inglês, que se tornaria incompatível para um aluno latino-americano ficar com alunos de outras nacionalidades, já que teriam uma outra forma de percepção da aprendizagem de língua e na relação com o professor, que seria prejudicial." (LV30H)
  9. "Porque a bagagem cultural deles seria mais aproximada da minha e eu considero isto um fator importante para aprender qualquer outra língua." (LV33)
  10. "Para estudar seria o mais viável. Primeiro o contato com pessoas falando diversas línguas seria aterrador. Segundo, a deficiência e o pouco conhecimento do inglês faria com que eu me aproximasse de pessoas que falam idiomas mais afins, para ter mais ajuda. Por outro lado, eu não descartaria o quanto interessante seria a convivência com pessoas de diversas nacionalidades. Optaria pela turma de latino-americanos por questão de insegurança. (LV39)
  11. "Assim eu teria mais chance de aperfeiçoar e praticar minha compreensão." (LV41)
- 

#### **4.3.5. Descrição e discussão das estratégias encontradas através das situações simuladas para o momento *posterior***

O momento posterior (QUADRO 11 (com as definições e exemplos) e a TABELA 10) caracteriza-se pelo uso de estratégias que consolidam a compreensão através da aplicação e da interação, e, elas foram mencionadas nas situações simuladas (ANEXOS A e C). No grupo das metacognitivas só apareceu a estratégia de "avaliação", com 18,42% de ocorrência (TABELA 10). No grupo das sócio-afetivas apareceram quatro estratégias, sendo que a "cooperação" se subdividiu em "buscar ajuda de alguém presente no ato da tarefa" (18,42%) e "buscar ajuda de alguém fora do local de realização da tarefa" (10,53%). A segunda estratégia foi a "interação" (15,79%); em terceiro, "a prática naturalística" com 10,53%, usada só por sujeitos do Grupo LA; em último lugar, mencionada por um único sujeito (Grupo LV), ficou a estratégia de "auto-encorajamento" (2,63%).

As estratégias, tanto do grupo das metacognitivas quanto das sócio-afetivas, alcançaram índices baixos no momento posterior. Por outro lado, a estratégia cognitiva de “aplicação e memorização” obteve índices mais altos em cada um dos nove tipos em que foi subdividida.

O índice mais alto foi da *“repetição da fita k-7 e/ou do vídeo para verificar a compreensão ou como meio de memorizar”*, com 71,05% (TABELA 10). O resultado indica que, para os informantes, a repetição (voltar a fita) é um meio importante de consolidar o que se ouviu ou ampliar a primeira compreensão. Esse fato também se confirma pela recorrência desse tipo de estratégia (Análise 2) e pelos 23,68% que consideraram que “repetir/voltar a fita” ajuda amenizar os problemas de compreensão oral (QUADRO 12).

O próximo tipo de inferência, mencionado pelos informantes, foi *“confrontar as informações da memória com as anotações”* (57,89%). Em terceiro lugar está *“expandir o conhecimento após ouvir através do uso de dicionários, livros ou outros recursos”* com 50%; depois aparece, *“ouvir novamente e ler simultaneamente”*, com 13,16% \_\_ este tipo de estratégia depende do texto oral e se está acompanhado de um *“script”*. Em quinto e sexto lugares, estão, com 7,89%, *“anotar após ter ouvido”* e *“empregar o que foi ouvido”*. Em penúltimo estão *“ouvir novamente e falar simultaneamente”* e *“associar o que foi ouvido com outra informação na memória”* com 5,26%. A última estratégia de aplicação e memorização mencionada foi *“ouvir de novo e traduzir simultaneamente”*, mencionada somente por um informante do Grupo LA (2,63%).

## QUADRO 11

## DEFINIÇÃO E EXEMPLIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL USADAS, DE ACORDO COM AS SIMULAÇÕES, NO MOMENTO POSTERIOR

## Momento 3: Posterior

## Grupo 1: Estratégias Metacognitivas

**1. Avaliação:** é conferir os resultados da compreensão oral através do julgamento do próprio desempenho ou da escolha da estratégia usada.

- 1 "Tomo notas, mas não tantas; geralmente me 'perco' quando estou escrevendo e depois fica difícil acompanhar a palestra." (1LA20) - Além da estratégia cognitiva *durante* de tomar notas.
- 2 "Tentar uma gravação em K-7 talvez ajudasse, mas realmente não tenho certeza a respeito de qual seria a melhor saída porque sempre tenho problemas quando ouço alguém ao vivo." (5LA16)
- 3 "Quando ouço música no rádio eu tenho ânsia para acompanhar as músicas em inglês como acompanho em português; então pego mais ou menos a pronúncia pela terminação da palavra (...) então quando ouço novamente a palavra e canto certo, fico muito feliz quando isso acontece. É uma pena não conseguir em sala de aula o que eu consigo com música em minha casa." (ALV33) - Mais cog. durante: inferência usando o som/pronúncia; e sócio-afetiva posterior de auto-encorajamento.

## Grupo 2: Estratégias Sócio-afetivas

**1. Cooperação:** é trabalhar junto com alguém que não seja o falante, para resolver dúvidas, pegar informações novas ou verificar e comparar a compreensão.

**1a. Buscar ajuda de alguém presente no ato da tarefa:**

- 1 "Posso verificar minha compreensão conversando com um colega que também fez a mesma atividade." (1LV35)
- 2 "Procuo alguém que tenha 'pegado' mais coisas do que eu e tendo adquirir mais informações." (1LA08) - Além da estratégia cognitiva de expandir o conhecimento.
- 3 "Procuo ler as anotações de outros colegas e discuto o assunto com eles." (1LA20) - Além da estratégia cognitiva de aplicação através da confrontação das informações na memória com as anotações.

**1b. Buscar ajuda de alguém fora do local da tarefa:**

- 1 "Se possível, tento conversar com alguém, em inglês, e descobrir se compreende bem aquele assunto, ou tiro dúvidas com essa pessoa." (1LA37H)
- 2 "Procuo redigir um texto do que ouvi com ajuda de um dicionário ou de outro professor." (1LA13) - Além da estratégia cognitiva de aplicação através da expansão do conhecimento.

(Continua)

- 
- 3 "Depois procuro saber se existem as palavras ou expressões desconhecidas e qual o significado delas pedindo ajuda a amigos ou procurando em dicionários." - Além da estratégia cognitiva de aplicação através da expansão do conhecimento.
- 

**2. Interação:** é interagir com o falante após a realização da tarefa, a fim de esclarecer dúvidas, aumentar o conhecimento ou praticar o que ouviu através da conversação.

- 
- 1 "Se não compreendi tudo pergunto ao professor, colega ou palestrante, quando eles acabarem de falar." (2LV40)
- 2 "Se possível tento entrar em contato com o palestrante e discutir alguma dúvida." (1LA03)
- 3 "Se possível tento falar pessoalmente com o palestrante." (1LA20)
- 

**3. Prática Naturalística:** é procurar, a partir da experiência de ter ouvido algo na língua-alvo, ambientes naturais para conversar com nativos, ouvir palestras na L2, ir ao cinema ou teatro na L2, ouvir fitas ou assistir TV, com o objetivo de consolidar e praticar a compreensão oral.

- 
- 1 "Procuro ter o máximo de contato possível com a língua em outras situações como filmes e música." (2LA09)
- 2 "Mesmo em sala e nos corredores é interessante trocar idéias, sempre em inglês, para que se tenha um maior contato com a língua." (2LA10)
- 3 "Para minha melhor compreensão eu trabalho em casa com outras fitas, filmes e músicas. Porque é através da prática que se pode melhorar." (2LA11)
- 

**4. Auto-reconhecimento:** é o reconhecimento de sucesso na realização de uma tarefa.

- 
- 1 "(...) então quando ouço novamente e canto certo, fico muito feliz quando isso acontece." (ALV33)
- 

### Grupo 3: Estratégias Cognitivas

**1. Aplicação e memorização:** é certificar-se de que a compreensão e a retenção da informação nova seja consolidada. Isso pode ser feito através de ligações mentais, de uma revisão, da aplicação ou expansão do que foi ouvido.

**1a. Repetir a fita K-7 ou vídeo para ampliar e/ou verificar a compreensão ou para memorizar.**

- 
- 1 "Repito o texto quantas vezes forem necessárias para que eu possa ter certeza de alguma palavra que estou em dúvida." (ALV41)
- 2 "Fecho os olhos e tento me concentrar ao máximo nas vozes da fita, tento entender o contexto. Na segunda vez ouço e tento captar as palavras que ainda não entendi. Na terceira vez tento ver o contexto com as palavras que ainda, talvez, eu não tenha captado." (2LV40) - Além das estratégias *durante* : metacognitiva atenção seletiva e cognitiva de inferência pelo contexto.
- 

(Continua)

- 3 "Escuto todo o texto e tento entender o contexto geral. Escuto mais de uma vez e presto atenção nos sons das palavras e na forma como são pronunciadas, presto atenção na forma de entonação e verifico as diversas formas da língua ser articulada pelo falante." (ALA11) - Além das estratégias cognitivas *durante* de inferência pelo contexto e usando a pronúncia e a articulação e da estratégia cognitiva *posterior* de aplicação: empregando após ouvir.

#### 1b. Expandir o conhecimento após ouvir: usando dicionários, livros ou outra fonte.

- 1 "Após a palestra vou organizar as idéias com a ajuda de um bom dicionário." (1LV38)
- 2 "Gosto de ter sempre um bom dicionário de inglês-português para verificar a forma correta de escrever a palavra e as várias maneiras de usá-la." (ALA08)
- 3 "Com base nas minhas anotações e naquilo que recordo e olhando os livros relacionados com ao tema, vou redigir um texto." (1LA09) - Além das estratégias cognitivas *durante*: fazer anotações e da cognitiva *posterior* de confrontar anotações com informações na memória.

#### 1c. Confrontar as informações da memória com anotações com o objetivo de fazer um resumo ou uma reprodução, oral ou por escrito, do que foi ouvido:

- 1 "Após ouvir uso as anotações e o que vou lembrando para desenvolver o assunto." (1LV35) - Além da estratégia cognitiva *durante* de aplicação: fazer anotações.
- 2 "Faço uma releitura do material anotado organizando as idéias mal colocadas ou incompletas." (1LV39) - Além da estratégia cognitiva *durante* de fazer anotações.
- 3 "Procuo anotar rápido, mas com clareza, para saber mais tarde (na hora de fazer o relatório) o que escrever e o que adicionar (na medida que eu for lembrando da palestra)." - Além das estratégias *durante* de fazer anotações e da metacognitiva *anterior*: reflexão.

#### 1d. Ouvir de novo e ler simultaneamente:

- 1 "(...) ou tento ouvir a fita uma vez mais e ir acompanhando a fita com o 'tapescript', se tiver disponível." (2LV32)
- 2 "Em casa, eu ouço de novo e após compreender o contexto eu leio o que está na fita."
- 3 "Procuo ouvir o maior número de vezes. Volto a fita olhando minhas anotações." (2LA08)

#### 1e. Anotar após ouvir:

- 1 "Imediatamente após a palestra anotarei os temas e farei um pequeno esquema sobre o que devo falar e treinarei bastante." (1LV27)
- 2 "Faço anotações logo após, para não esquecer." (1LA10)
- 3 "Então para me concentrar presto atenção ao que estou ouvindo e não me preocupo em anotar nenhum dado, mesmo quando o professor pede, pois geralmente ele repete a fita e só então anoto palavras soltas, datas, dados ou qualquer coisa que possa ser útil para a atividade." (2LV34)

#### 1f. Empregar após ouvir, isso é, colocar a palavra ou expressão nova em um contexto:

- 1 "Mais tarde como forma de fixar na mente, procuro utilizar as palavras ou expressões aprendidas no listening, no meu dia-a-dia." (2LA08)

- 2 "Também tento memorizar palavras desconhecidas para mim. Geralmente entendo o que foi dito, e se for o caso, respondo usando a palavra." (ALA21H)
  - 3 "Preparo um relatório escrito, um tipo de rascunho em que escrevo tudo que consegui assimilar, usando as palavras que ouvi." (1LV23)
- 

#### 1g. Ouvir novamente e falar simultaneamente:

- 1 "Então ouço novamente a palavra e canto certo, fico muito feliz quando isso acontece." (ALA33) - Além da estratégia sócio-afetiva posterior de auto-encorajamento.
  - 2 "Depois vou tentando falar junto com a fita, pegando a maneira de pronunciar corretamente." (2LA08)
- 

#### 1h. Associar o que foi ouvido com outra informação na memória:

- 1 "Se tenho noção do contexto e aparecem palavras que não entendo fico repetindo o som destas até que me venha à cabeça alguma palavra que possa fazer sentido dentro daquele contexto." (ALA09)
  - 2 "Se é uma música às vezes me surpreendo com letras que eu costumava ouvir e agora ouço e me deparo com um sentido às vezes bem diferente do que imaginava." (ALA10)
- 

#### 1i. Ouvir de novo e traduzir:

- 1 "Mais tarde eu tento traduzir o conteúdo das fitas." (5LA08)
-

TABELA 10:

**DESCRIÇÃO E NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL  
LEVANTADAS A PARTIR DAS SIMULAÇÕES PARA O MOMENTO POSTERIOR**

	ANÁLISE 1: Contagem de uma ocorrência por informante				ANÁLISE 2: Contagem por número de repetição da mesma estratégia			
	Total dos Grupos	% de Ocorrência	Grupo LA = 20 Alunos	Grupo LV = 18 Alunos	Nº de Ocor. Grupo LA	Nº de Ocor. Grupo LV	Total de Ocorrências	% de Ocorrência
<b>MOMENTO 3: POSTERIOR</b>								
<b>Grupo 1: Estratégias Metacognitivas</b>								
1. Avaliação	7	18,42	4	3	4	3	7	18,42
<b>Grupo 2: Estratégias Sócio-afetivas</b>								
1. Cooperação								
1a. Buscar a ajuda de alguém presente no ato da tarefa	7	18,42	4	3	4	4	8	21,05
1b. Buscar a ajuda de alguém, fora do local da tarefa	4	10,53	3	1	3	1	4	10,53
2. Interação	6	15,79	5	1	5	1	6	15,79
3. Prática naturalística	4	10,53	4	0	4	0	4	10,53
4. Auto-encorajamento	1	2,63	0	1	0	1	1	2,63
<b>Grupo 3: Estratégias Cognitivas</b>								
1. Aplicação e memorização								
1a. Repetir a fita K-7/ vídeo para verificar a compreensão ou memorizar	27	71,05	16	11	23	16	39	102,63
1b. Confrontar as informações da memória com anotações a fim de fazer resumo	22	57,89	14	8	14	8	22	57,89
1c. Expandir o conhecimento após ouvir (dicionários, livros etc.)	19	50,00	10	9	14	14	28	73,68
1d. Ouvir de novo e ler simultaneamente	5	13,16	2	3	2	3	5	13,16
1e. Anotar após ouvir	3	7,89	1	2	1	3	4	10,53
1f. Empregar após ouvir	3	7,89	2	1	3	1	4	10,53
1g. Ouvindo novamente e falando simultaneamente	2	5,26	1	1	1	1	2	5,26
1h. Associar o que foi ouvido com outra informação na memória	2	5,26	2	0	2	0	2	5,26
1i. Ouvir de novo e traduzir	1	2,63	1	0	1	0	1	2,63

#### 4.3.6. Descrição dos fatores que podem afetar a compreensão oral

Além de descreverem as estratégias do momento durante na *simulação 3* (ANEXO C), foi solicitado também aos informantes que descrevessem os fatores, positivos e negativos, que podem, na opinião deles, afetar a compreensão oral. Se compararmos esses fatores descritos pelos informantes deste trabalho (QUADRO 12) com os fatores apontados pela literatura e sintetizados no QUADRO 1, pode-se observar que há coerência entre eles. As variáveis internas mencionadas pelos informantes foram a auto-estima (itens 1 e 14 do QUADRO 12), a concentração (itens 6 e 7), a oportunidade de prática (item 5) e a motivação (itens 2 e 10). Às variáveis externas foram acrescentados fatores como qualidade e funcionamento do equipamento utilizado (item 4), conteúdo mais interessante e próximo da realidade do material usado (item 3), necessidade de mais tempo e disposição gastos em cada atividade (item 11); As variações lingüísticas foram os fatores mais mencionados pelos informantes: reconhecer os elementos supra-segmentais (item 9), reconhecer que a compreensão oral ocorre paralelamente ou que dependem de outras habilidades lingüísticas (itens 12, 13 e 15) e o uso adequado de estratégias (itens 6, 8, 16 e 17).

Nessa questão específica não foram mencionadas qualquer das variáveis pessoais e de desempenho do falante (pronúncia deficitária, hesitações, redundância, falsos começos, etc.) ou textuais (formas reduzidas, ambigüidade da mensagem, gírias etc.). As variáveis culturais e de crenças sobre aprendizagem (auto-estima cultural, estrangeiros falam rápido demais, etc.) também não foram mencionadas aqui, porém algumas delas apareceram nas justificativas dadas, pelos informantes, para a escolha entre freqüentar um curso de L2 com colegas de diversas nacionalidades ou com colegas latino-americanos (QUADRO 10). Uma

possível justificativa para a ausência dos fatores mencionados poderia ser o fato de que ainda não aprenderam a reconhecê-los e filtrá-los a fim de facilitar a compreensão global do texto, ou estão cientes da existência deles mas não julgaram relevante mencioná-los. Além disso, para que o indivíduo consiga exprimir uma reação a uma mensagem de um texto oral (não ao vivo) é preciso que o seu grau de proficiência lhe dê tais condições e, muitas vezes, o aluno intermediário não consegue interpretar uma ironia ou uma “ofensa cultural”, porque ainda não atingiu a proficiência necessária para tal. Essa limitação leva-o a fazer apenas uma interpretação no primeiro plano e a contentar-se, freqüentemente, com o vislumbre de um texto na L2. Essas, entretanto, são apenas hipóteses que este trabalho não tem subsídios suficientes para confirmar ou negar, de maneira que uma investigação nesse sentido seria relevante.

## QUADRO 12

### FATORES QUE AFETAM A COMPREENSÃO ORAL

Fatores	Grupo LV = 18	%
1. “Ficar ansiosa e dispersar o pensamento atrapalha, é preciso manter a calma, não se desespere ao ouvir pela primeira vez uma fita, no início tudo é mais difícil” (LV36);	5	27,78
2. “A homogeneidade da turma interfere positiva ou negativamente, inclusive alguns professores são elitistas e visam somente os alunos que sabem mais” (LV34);	4	22,22
3. “Uso de material com assuntos interessantes e mais próximos da vida de cada aluno e também associar o trabalho oral à imagem e textos escritos” (LV35);	4	22,22
4. “Ter certeza de que o material está completo e que o gravador está funcionando sem barulhos ou interferências” (LV24);	4	22,22
5. “Buscar a convivência com a língua, o que possibilita o treinamento e prática” (LV41);	4	22,22
6. “Ter conhecimento do assunto que será tratado na atividade, a falta de conhecimento do assunto leva a desconcentração” (LV27);	4	22,22
7. “Conversas paralelas, em sala de aula ou barulhos externos, durante as atividades de compreensão oral, atrapalham a compreensão” (LV33);	4	22,22
8. “Aprender a não se preocupar em entender palavra por palavra, se preocupar em entender o contexto” (LV38);	4	22,22

9. "Ter conhecimento sobre a entonação e saber pronunciar bem as palavras porque isso também é um fator de importância para a compreensão das outras pessoas" (LV26);	3	16,67
10. "O professor deve expor, aos alunos, as dificuldades que teve, dessa maneira, todos ficariam mais soltos em sala de aula, sem ter a obrigação de entender tudo o tempo todo" (LV34);	2	11,11
11. "O professor geralmente não repete a fita mais de duas vezes e isso é pouco" (LV41);	2	11,11
12. "Quanto mais os alunos se empenharem em leituras em inglês, maior será a relação ou a familiarização deles com as palavras (novas ou não), portanto maior será a compreensão na hora de ouvir" (LV40);	2	11,11
13. "Ter consciência de que as habilidades de compreensão oral e fala estão intimamente ligadas: para que eu me faça entender, tenho que saber falar bem e para falar bem eu tenho que ter ouvido 'bem' antes" (LV26);	2	11,11
14. "A auto-estima negativa por não ter compreendido grande parte do texto leva você a desistir do curso: 'negative thoughts' - poderá arruinar todo o processo de aprendizagem" (LV31H);	2	11,11
15. "Ter um bom vocabulário" (LV23);	2	11,11
16. "Não impor uma fórmula, pois cada um aprende de uma maneira pessoal. O que poderia ser feito é orientar os alunos com relação às várias possibilidades e assim cada um poderia tirar melhor proveito para sua própria fórmula pessoal" (LV34);	1	5,56
17. "Aprenda a se apoiar naquilo que você já sabe, fazendo hipótese para decifrar o texto" (LV37H).	1	5,56

#### 4.3.7. Descrição dos fatores que podem amenizar os problemas de compreensão durante atividades que utilizam gravações em áudio

A situação 2 solicitou dos informantes que relatassem, além das estratégias pertencentes ao momento antecedente (discutido no item 4.3.1), os fatores que poderiam amenizar as dificuldades de compreensão oral causadas pelo uso de equipamento do tipo toca-fitas, tanto em sala de aula quanto em casa. O levantamento dessas atitudes encontra-se no QUADRO 13. Essa pergunta foi respondida por 13 dos 20 sujeitos do Grupo LA e por 14 dos 18 sujeitos do Grupo LV. Alguns desses sujeitos contribuíram com mais de uma opinião. Basicamente todas as respostas dadas pelos informantes envolvem o desempenho do professor em sala de aula, isto é, são colocações que pedem do professor uma prática voltada para o nível

de aprendizagem do aluno (itens 9, 10, 11) e enfatizaram a necessidade de se gastar mais tempo para o treino dessa habilidade (item 1). Os informantes também deixam claro que gostariam de aprender a trabalhar com a língua, isto é, aprender a usar estratégias que lhes possam ser úteis durante a realização de uma tarefa de compreensão oral (itens 5, 6, 7, 13 e 15).

### QUADRO 13

#### ATITUDES QUE PODEM AMENIZAR OS PROBLEMAS DE COMPREENSÃO ORAL QUANDO O TEXTO É EM AUDIO

	Total	% Total	Grupo LA	Grupo LV
1. Praticar constantemente essa habilidade, ouvindo e repetindo (voltando) a fita e discutindo com colegas e com o professor;	9	23,68	3	6
2. Pedir ao professor para fornecer os "tapescripts" das atividades;	3	7,89	2	1
3. Propor ao professor que forneça, previamente, o vocabulário do texto e/ou contextualizar o assunto que será ouvido com gravuras, explicação etc.;	3	7,89	1	2
4. Usar atividades mais interessantes para desenvolver a compreensão oral;	2	5,26	2	0
5. Aprender a reconhecer o conteúdo de um texto oral através do padrão de voz do falante, a intonação e o tom do texto, isso é, aprender a perceber as variações na execução de qualquer enunciado por falantes diferentes;	2	5,26	2	0
6. Estar ciente de que não é necessário ouvir "tudo" que está na fita, achar palavras-chave é importante para entender o texto como um todo;	2	5,26	2	0
7. Aprender a se concentrar e a prestar atenção	2	5,26	1	1
8. Ter contato com a língua fora da sala de aula através de filmes sem legenda, música ou conversa com nativos;	2	5,26	1	1
9. Ter um professor que compreenda as dificuldades do aluno iniciante durante as atividades de compreensão oral e dê atenção a elas;	2	5,26	1	1
10. Estar matriculado em turma mais homogênea, pois o desnível prejudica os mais atrasados e também os mais avançados;	2	5,26	1	1
11. Os textos deveriam ser mais voltados para os alunos com maiores dificuldades nessa habilidade, isto é, as palavras deveriam ser ditas de modo compassado e não usando a conversa "normal" de nativos;	1	2,63	1	0
12. Pedir ao professor que utilize textos com vocabulário mais compreensível, pois isso estimula o aluno;	1	2,63	1	0
13. Aprender a fazer anotações para depois ouvir novamente e comparar com as anotações feitas;	1	2,63	1	0

	Total	% Total	Grupo LA	Grupo LV
14. Ouvir o inglês sem se preocupar em entender;	1	2,63	1	0
15. É importante não desanimar, se falharmos no começo podemos muito bem entender o final; é isso que geralmente ocorre: muitos desistem quando começam a ouvir só porque não entenderam o início;	1	2,63	1	0

O que pode se concluir a partir dessas respostas é que os alunos estão cientes de que o sucesso e a eficiência de seu desempenho na compreensão oral depende não só de atitudes pessoais, mas também de atitudes vindas do seu professor de língua, pois a conscientização sobre os processos envolvidos na aprendizagem e na aquisição de uma L2 pode até ser alcançada individualmente, mas, se estimulada pelo professor, ela, com certeza, ocorrerá em tempo menor e de modo mais prazeroso. Além disso, muitos dos fatores mencionados podem ser vistos como estratégias de aprendizagem que envolvem os processos metacognitivos, cognitivos e os sócio-afetivos, na sua maioria pertencentes ao *momento antecedente* à realização de uma atividade de compreensão oral. Esse fato pode também ser comprovado pela enumeração e comparação dos fatores, positivos e negativos, que podem influenciar a compreensão oral (QUADRO 12).

#### 4.4. Comparação das estratégias descritas pela literatura e pelos informantes

Como mencionado, a descrição das estratégias de aprendizagem deu-se através da utilização de dois métodos de coleta de dados: o uso de um questionário (Capítulo 4, item 4.2) e o uso de situações simuladas (Capítulo 4, item 4.3). Como o questionário representa a revisão da literatura, feita antes da publicação de

Vandergrift (1996) (1996), e o uso das simulações é um método menos controlado para o levantamento das estratégias, faz-se necessário comparar a suas descrições.

Algumas das estratégias descritas por O'Malley & Chamot (1990) (QUADRO 3) não foram incluídas no questionário. São elas: as estratégias metacognitivas de "preparação antecipada", "planejamento organizacional" e de "identificação de problemas". As duas primeiras não foram incluídas porque, pela própria definição dos Autores, estão mais relacionadas com a produção oral (fala) do que com a compreensão oral (ouvir). A terceira, para manter a definição dada, deveria ser considerada uma estratégia do momento *durante*, mas, como não foi escolhida, no questionário, por nenhum dos informantes que participaram do Grupo Piloto-1, ela também foi excluída do questionário desta pesquisa. Mesmo assim, essas três estratégias de certa forma apareceram nas situações simuladas com as definições adaptadas: as duas primeiras apareceram no momento *anterior* como estratégias metacognitivas de planejamento: "organização do conhecimento" (item 1a da TABELA 7) e a última de "reflexão" (item 2 do grupo 1, TABELA 7).

Algumas das estratégias descritas por Oxford (1990) (QUADRO 4) também foram excluídas do questionário. São elas: 1) A estratégia cognitiva de prática "reconhecer e usar fórmulas e modelos", isso é, reconhecer expressões analisadas como um todo, durante a compreensão oral. Essa estratégia deveria ter sido incluída no item 5b do questionário (TABELA 5), mas, por um lapso, não foi utilizada; porém, também não apareceu nas simulações. 2) As estratégias sócio-afetivas de auto-encorajamento "gratificar a si próprio" e de sentir a própria temperatura emocional "usando uma lista para marcar" e/ou "discutindo seus sentimentos com alguma pessoa" foram excluídas porque não foram escolhidas pelos informantes-piloto. Nas simulações, entretanto, a estratégia "gratificar a si próprio" apareceu no momento

*posterior* e recebeu o nome de estratégia sócio-afetiva de “auto-reconhecimento” (QUADRO 10, grupo 2, item 4); as outras não apareceram.

Entre todas as estratégias apresentadas no questionário, somente a estratégia sócio-afetiva de “uso do diário de aprendizagem” não foi mencionada por nenhum dos informantes, o mesmo acontecendo nas situações simuladas. Sendo assim, pode-se concluir que o “uso do diário de aprendizagem” não é uma estratégia utilizada, no contexto observado, por aprendizes brasileiros de inglês como LE; o que vem confirmar a hipótese inicial de que a eficácia do “Diário de Aprendizagem” como instrumento de coleta de dados só será eficaz se os informantes receberem treinamento e dispuserem de tempo adequado de prática.

No QUADRO 14 é feita uma relação de equivalência entre as estratégias propostas pelo questionário e as descritas através das situações simuladas.

Algumas estratégias que apareceram nas simulações no momento antecedente, por sua vez, têm um equivalente no questionário. São elas: 1) A estratégia metacognitiva de planejamento através da “organização material” (TABELA 7, grupo 1 item 1b) equivalendo aos itens 2.a e 2.g da Questão 2 do Questionário (TABELA 3); 2) A estratégia metacognitiva de “reflexão” (TABELA 7, grupo 1 item 2) que equivale ao item 2.e da questão 2 (TABELA 3) e às questões 1 e 7 do questionário (TABELA 2); 3) A estratégia sócio-afetiva de “consciência sobre os aspectos culturais da L2” (TABELA 7, grupo 2 item 2) que corresponde ao nono item da TABELA 1 (sobre a classificação por ordem de importância de itens relacionados à aquisição de uma L2).

## QUADRO 14

RELAÇÃO DE EQUIVALÊNCIA ENTRE AS ESTRATÉGIAS APRESENTADAS NO QUESTIONÁRIO  
E AS DESCRITAS ATRAVÉS DAS SITUAÇÕES SIMULADAS

## Momento Antecedente

Questionário (TABELA 4)	Simulações (TABELA 7)
Questões 3.a.	Grupo 1, item 1.f
3.b, 3.f, 3.h	1, item 1.c
3.c	1, itens 1.d e 1.e
3.d, 3.e	1, item 1.a
3.i	não apareceu nas simulações
3.g	2, item 1

## Momento Durante

Questionário (TABELA 5)	Simulações (TABELA 9)
Questões 4.a	Grupo 2, itens 1.a, 1.b e ao momento posterior Grupo 3 item 1.a
4.b - f	2, item 1.a
5.a, 5.d	3, item 2.a
5.b, 5.j, 5.k, 5.m, 5.o, 5.p	não apareceram nas simulações
5.c	3, item 2.a
5.e	3, item 2.b
5.f	3, item 3
5.g	3, item 2.f
5.h	3, item 2c
5.i	3, item 6
5.l	3, item 7
5.n	3, item 5

## Momento Posterior

Questionário (TABELA 6)	Simulações (TABELA 10)
Questões 6.a, 6.d	Grupo 2, item 1.a
6.b, 6.f	3, item 1.a
6.c, 6.j	3, item 1.h
6.e, 6.n	3, item 1.f
6.g, 6.i	2, item 3
6.h	3, item 1.c
6.k, 6.o	não aparecem nas simulações
6.l, 6.m	3, item 1.e

Indo além do objetivo inicial de apenas descrever as estratégias de compreensão oral usadas pelo grupo informante, decidiu-se computar o número e a percentagem de ocorrência de cada estratégia descrita. No geral, algumas estratégias do questionário obtiveram índices mais altos, reforçando a hipótese inicial de que o questionário, de fato, facilita a escolha de estratégias que não são “lembradas” com facilidade ou não são usadas; mas dificulta a incorporação de outras. Por isso, foi importante comparar os dois métodos usados. Entretanto as percentagens obtidas através das situações simuladas não podem ser consideradas demonstrativas do uso efetivo de cada estratégia, pois não houve essa preocupação em nossa pesquisa. Essas percentagens são ilustrativas e servem para guiar futuras pesquisas.

Pode-se concluir que, tanto no questionário quanto nas simulações, aparecem mais estratégias categorizadas no momento *durante*, em seguida, no momento *anterior* e, por último, no *posterior*. Observe-se, abaixo, o número de estratégias mencionadas para cada momento através da situação aberta e das cinco situações simuladas:

Situação:	Total	Antecedente		Durante		Posterior	
		Grupo LA	Grupo LV	Grupo LA	Grupo LV	Grupo LA	Grupo LV
Aberta	151	15	33	37	31	16	19
1	178	34	35	31	22	32	24
2	87	12	09	16	17	23	10
3	03	0	01	0	02	0	0
4	48	29*	19*	0	0	0	0
5	61	19	13	8	10	9	02
Total		80	91	92	82	80	55

\* Esses números indicam as estratégias descritas para o momento anterior de médio prazo.

Apesar de toda a condução da pesquisa ter sido norteada pelas classificações propostas por Oxford (1990) e O'Malley & Chamot (1990), achamos pertinente comparar os resultados obtidos com a proposta de Vandergrift (1996) (QUADRO 5), mais completa do que as classificações anteriores.

A comparação abaixo será feita a partir do agrupamento das estratégias em metacognitivas, sócio-afetivas e cognitivas, uma vez que Vandergrift (1996) não faz a categorização em momentos, muito embora os mencione em algumas definições, quando a estratégia é empregada.

Quanto ao conceito de cada estratégia e seus respectivos tipos, verificou-se que existem algumas diferenças entre as duas classificações:

#### 1. Estratégias metacognitivas:

Vandergrift (1996)	Esta pesquisa
1. Planejamento: 1a. organização antecipada 1b. atenção direcionada 1c. atenção seletiva 1d. autogerenciamento	1. Planejamento: 1a. organizar o conhecimento 1b. organizar o material 1c. gerenciar fatores internos e físicos 1d. decidir ouvir para ter uma compreensão global 1e. decidir ouvir pontos específicos 1f. estabelecer o objetivo da tarefa e/ou do assunto
2. Monitoração: 2a. monitoração da compreensão 2b. monitoração auditiva	2. Reflexão
3. Avaliação: 3a. estratégias de avaliação	3. Avaliação
	4. Decisão de mudar de estratégia 5. Atenção seletiva

Vandergrift (1996) classifica a "atenção seletiva" como um tipo de planejamento. Neste trabalho, entretanto, a "atenção seletiva" foi, a partir dos exemplos dos informantes (QUADRO 8), conceituada diferentemente, ficando restrita

a uma tomada de decisão, durante uma atividade de compreensão oral \_\_ ignorar qualquer tipo de distração. Enquanto o conceito de *“decidir prestar atenção a aspectos específicos do ‘input’ lingüístico ou a detalhes”* \_\_ atenção seletiva \_\_ de Vandergrift (1996) encaixa-se dentro do conceito de “organização do conhecimento”, “decidir ouvir para alcançar uma compreensão global” e “decidir ouvir pontos específicos” \_\_ em nossa proposta (QUADRO 14, itens 1a, 1d e 1e).

Também o conceito de “Monitoração” apresentou diferenças, pois, para Vandergrift (1996), essa estratégia pode ser a monitoração da compreensão (*“conferir, verificar ou corrigir a compreensão em nível local”*) e /ou a monitoração da audição (*“usar o próprio ‘ouvido para línguas’ a fim de tomar decisões \_\_ ver se soa bem”*). Neste trabalho, a monitoração apareceu como uma “decisão de mudar de estratégia” durante a realização de uma atividade e como um tipo de repetição (repetir o que se ouve para ver se soa bem). Propomos, também, a “reflexão” como uma estratégia que amplia o conceito de avaliação, pois apresenta o caráter “antecedente” da avaliação; ou seja, nossos exemplos apontam para uma reflexão sobre o próprio uso de estratégias.

## 2. Estratégias sócio-afetivas:

Vandergrift (1996)	Esta pesquisa
1. Solicitar esclarecimentos	1. Solicitação de esclarecimento: 1a. interromper o falante 1b. perguntar a alguém do lado
2. Cooperar	2. Cooperação: 2a. buscar ajuda de alguém presente no ato da tarefa 2b. buscar ajuda de alguém fora do local da tarefa
3. Medir a própria temperatura	3. Interação antecedente
4. Auto-encorajar-se	4. Interação posterior
5. Baixar a ansiedade	5. Baixar a ansiedade
	6. Conhecimento sobre o falante antes de ouvi-lo
	7. Consciência sobre os aspectos culturais
	8. Comunicação fática
	9. Prática naturalística
	10. Auto-reconhecimento
	11. Auto-exposição

Quanto às estratégias sócio-afetivas, observou-se que, em ambos os trabalhos, aparecem as estratégias “solicitar esclarecimentos” e “cooperar”, sendo que, aqui, ambas se subdividiram em duas, acrescentando-se, assim, “perguntar a alguém do lado” e “buscar ajuda de alguém fora do local da tarefa”, respectivamente. Além disso, neste trabalho, acrescentou-se a “interação”, ou seja, interagir, antes e/ou depois, com o interlocutor \_\_ caso de se estar ouvindo (ou ir ouvir) alguém ao vivo. A “prática naturalística”, descrita aqui, incorpora, sutilmente, alguns dos conceitos que Vandergrift (1996) apresenta para “cooperar”. As estratégias “baixar a ansiedade”, “auto-encorajar-se” e “medir a própria temperatura”, segundo a descrição de Vandergrift, não aparecem nos dados; no entanto estratégias semelhantes a essas foram incluídas na estratégia metacognitiva *anterior* de planejamento: “gerenciar fatores internos”, e na sócio-afetiva *posterior* de “auto-exposição”.

Observa-se que, neste trabalho, foram mencionadas mais estratégias sociais do que afetivas, enquanto em Vandergrift (1996) ocorreu o inverso.

### 3. Estratégias cognitivas:

Vandergrift (1996)	Esta pesquisa
1. Inferência:	1. Inferência:
1a. lingüística	1a. lingüística
2b. pela voz e paralingüística	1b. usando a pronúncia, o tom, a entonação, o sotaque, etc
2c. cinestésica	1c. cinestésica
2d. extralingüística	1d. extralingüística
2e. entre as partes	1e. partindo do que foi dito antes
2. Elaboração:	2. Elaboração
2a. pessoal	
2b. do mundo	
3. Tradução	3. Tradução
4. Transferência	4. Transferência
5. Repetição	5. Aplicação e memorização
6. Recursos	6. Ouvir por ouvir
7. Tomar notas	7. Anotações
8. Dedução/indução	8. Indução / dedução antecipada
	9. Indução/dedução durante
9. Imagens	10. Aplicação de imagens ao som

Nesse grupo, a estratégia de “elaboração” (Vandergrift, 1996) foi subdividida em “elaboração pessoal” e “elaboração de mundo”. Nossos dados não foram suficientes para discriminar o tipo de elaboração, que foi, assim, citada de forma genérica. Para esse Autor, a “repetição” está classificada como ocorrendo *durante* a execução de uma tarefa. Mas, de acordo com nossa proposta de classificação (Capítulo 2), essa estratégia se enquadra no momento *posterior*, pois a própria palavra ‘repetir’ diz que é fazer algo, pelo menos, pela segunda vez, mesmo quando é para ampliar a compreensão ou para remediar uma interferência ocorrida. Sendo assim, consideramos a “repetição (voltar a fita)” e “repetir para ver se soa bem” como tipos de “repetição” (no momento *posterior*). Já a estratégia denominada “recurso”, por Vandergrift (1996) tem aqui o nome de “expandir o conhecimento” e foi classificada como um tipo de aplicação e memorização. Por sua vez, a estratégia “anotações”, neste trabalho, está subdividida em três: “anotações gerais”, “anotações de dúvidas e ou de palavras desconhecidas” e “anotações de acordo com o som”. Finalmente, a estratégia “imagens”, em Vandergrift, é vista como uma forma de elaboração, apesar de estar classificada como uma categoria. Nos dados obtidos, encontramos dois exemplos dessa estratégia: “*Tento identificar as palavras na sua forma escrita, ou seja, quando uma pessoa fala ‘yesterday’, eu tento ‘visualizar’ a sua escrita para entender.*” \_\_ ALA32; “*Gosto de ficar ‘pensando’ em inglês, quando estou ouvindo músicas vou visualizando lugares e situações e tentando me colocar em um mundo mais ‘inglês’*” \_\_ ALA08.

Vale ressaltar que, também na classificação de Vandergrift (1996), a estratégia de “uso do diário de aprendizagem” (Oxford, 1990) não aparece. Apresentamos, a seguir, uma nova proposta de classificação.

#### 4.5. Proposta de classificação das estratégias de compreensão oral

Na proposta que se segue, reunimos todos os dados obtidos nas simulações, somados às respostas dos questionários, tendo sido feitos os ajustes necessários quanto à categorização e definição das estratégias; entretanto mantivemos a classificação básica que divide as ações em metacognitivas, sócio-afetivas e cognitivas dentro de cada momento. É importante salientar que temos consciência de que algumas estratégias podem aparecer em grupos e momentos diferentes, como foi o caso da indução/ dedução e da interação, ou de quando o informante afirma que *“se o texto está muito difícil eu procuro compreender palavras isoladas”*. No último exemplo, existe uma estratégia metacognitiva de tomada de decisão e uma cognitiva, que é o processamento dessas palavras. A decisão de como classificar essas estratégias onde há uma superposição na categorização foi tomada a partir da ênfase de cada exemplo, ou, no caso acima, que foi uma estratégia levantada pelo questionário, optou-se pela metacognição, já que o processamento dessas palavras só seria possível a partir da decisão de mudar a estratégia usada.

## QUADRO 15

## PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL

## MOMENTO 1: ANTECEDENTE

## GRUPO 1: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS:

1. **Planejamento:** Desenvolve a conscientização do que precisa ser feito para se executar uma tarefa de compreensão oral.
  - 1a. **Organizar o conhecimento:** é preparar o vocabulário provável da tarefa ou preparar questões para guiar a compreensão e/ou estudar o tópico a ser abordado. É buscar um conhecimento prévio do assunto ou antecipar o que será ouvido.
  - 1b. **Organizar o material:** é a preparação do ambiente físico (espaço, luz, som, localização, etc.), do horário e do material necessário (caderno, lápis, caneta, tocafitas, etc.)
  - 1c. **Gerenciar fatores internos e físicos:** é a preparação antecipada das condições internas do indivíduo que podem ajudar durante a compreensão: decidir prestar atenção, se concentrar, estar predisposto à atividade, ter boa vontade para executar a atividade.
  - 1d. **Decidir ouvir para ter uma compreensão global.**
  - 1e. **Decidir ouvir pontos específicos.**
  - 1f. **Estabelecer o objetivo da tarefa e/ou do assunto a ser abordado.**
2. **Reflexão:** é traçar metas e prever os possíveis resultados (positivos ou negativos) da utilização de uma determinada estratégia. É ter consciência de que cada tarefa requer um tipo de abordagem e diferentes estratégias. É refletir sobre as próprias limitações e decidir saná-las.

## GRUPO 2: ESTRATÉGIAS SÓCIO-AFETIVAS

1. **Interação:** é interagir com o falante antes da realização da tarefa, com o objetivo de extrair informações, conhecer o sotaque e outros fatores pessoais do falante que podem facilitar a compreensão do que será ouvido.
2. **Conhecimento sobre o falante antes de ouvi-lo:** é preparar-se, ampliando seu conhecimento a partir do "background", do estilo discursivo, da linha de pensamento do falante.
3. **Consciência sobre aspectos culturais:** é levar em consideração os aspectos culturais inerentes à língua-alvo, para facilitar a compreensão oral.
4. **Baixar a ansiedade:** é perceber as reações físicas do corpo (mãos frias, boca amarga, etc.) e procurar saná-las através, por exemplo, de técnicas de relaxamento.

(Continua)

**GRUPO 3: ESTRATÉGIAS COGNITIVAS:**

1. **Ouvir por ouvir:** é deixar que o fluxo sonoro da fala do outro penetre nos ouvidos, por prazer ou para se acostumar com a língua-alvo.
2. **Indução/dedução antecipada:** é aplicar regras próprias ou aprendidas para compreender a língua-alvo.

**MOMENTO 2: DURANTE****GRUPO 1: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS**

1. **Atenção seletiva:** é ignorar todos os tipos possíveis de distração durante a realização da tarefa, inclusive ignorar palavras desconhecidas.
1. **Decisão de mudar de estratégia:** é procurar outro meio de alcançar a compreensão, ou parte dela, quando, por exemplo, o texto ouvido está difícil de ser compreendido no geral, levando a decisão de ouvir, por exemplo, palavras isoladas.

**GRUPO 2: ESTRATÉGIAS SÓCIO-AFETIVAS**

1. **Solicitação de esclarecimentos:** é pedir esclarecimento, exemplos ou fazer algum tipo de pergunta durante a tarefa, a fim de ir-se certificando da própria compreensão.
  - 1a. **Interromper o falante.**
  - 1b. **Perguntar a alguém do lado.**
2. **Comunicação fática:** é fazer expressões faciais, gestos ou emitir sons que demonstram o acompanhamento do que se ouve, ou para manter o canal da comunicação aberto até que se atinja a compreensão.

**GRUPO 3: ESTRATÉGIAS COGNITIVAS**

1. **Inferência:** é usar informações dentro do texto ou o contexto conversacional para adivinhar significados, prever resultados ou preencher lacunas das informações apresentadas na tarefa.
  - 1a. **Inferência extralingüística:** usar o tópico, o contexto, o texto escrito (se acompanhar a atividade), a folha de atividades, gravuras, imagens, sons de fundo e a relação entre os falantes para adivinhar o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
  - 1b. **Inferência lingüística:** uso de palavras conhecidas numa fala para adivinhar o significado de palavras desconhecidas, ou seja, usar palavras-chave ou palavras mais enfatizadas ou inferir partindo do que foi dito antes para adivinhar o significado de palavras novas ou do contexto.

(Continua)

- 1c. **Inferência usando a pronúncia, o tom, o timbre e/ou a altura da voz, a acentuação e a entonação das palavras e das frases; ou, ainda, o sotaque do falante.**
- 1d. **Inferência cinestésica:** uso de expressões faciais, linguagem corporal e movimentos de mãos para adivinhar o significado de palavras desconhecidas ou para confirmar que se está acompanhando o texto oral.
2. **Anotações:** é fazer vários tipos de anotações enquanto estiver ouvindo, usando formas abreviadas, palavras-chave, idéias, tópicos, gráficos, desenhos, numerais, etc..
  - 2a. **Anotações gerais:** escrever as idéias gerais sobre o tema que está sendo ouvido ou anotar palavras-chave, tópicos ou itens,
  - 2b. **Anotar as dúvidas e/ou de palavras desconhecidas.**
  - 2c. **Anotar de acordo com o som:** é anotar usando os símbolos fonéticos ou a ortografia aproximada do que se ouviu, sem preocupação com a exatidão gramatical.
3. **Elaboração:** é usar o conhecimento de mundo adquirido antes do contexto da tarefa para relacionar ao conhecimento obtido a partir do que está sendo falado a fim de prever resultados ou preencher as lacunas de informações do texto oral.
4. **Indução e dedução:** é a aplicação consciente de regras próprias ou aprendidas para compreender a língua-alvo.
  - 4a. **Analisar dividindo em partes:** é quebrar a expressão, ou a frase, em partes para compreendê-la como um todo.
5. **Tradução:** é a interpretação da língua-alvo através da transposição literal (ou quase) para a língua materna.
6. **Aplicação de imagem ao som:** é ligar o som que se está ouvindo com uma imagem na memória ou através de rabiscos feitos enquanto se ouve.
7. **Transferência:** uso do conhecimento de uma outra língua (materna ou não) para facilitar a compreensão oral da língua-alvo.

### MOMENTO 3: POSTERIOR

#### GRUPO 1: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

1. **Avaliação:** é conferir os resultados da compreensão oral através do julgamento do próprio desempenho ou da escolha da estratégia usada.

(Continua)

## Grupo 2: Estratégias sócio-afetivas

1. **Cooperação:** é trabalhar junto com alguém que não seja o falante, para resolver dúvidas, obter informações novas ou verificar e comparar a compreensão.
  - 1a. **Buscar ajuda de alguém presente no ato da tarefa.**
  - 1b. **Buscar ajuda de alguém fora do local da tarefa.**
2. **Interação:** é interagir com o falante após a realização da tarefa, a fim de esclarecer dúvidas, aumentar o conhecimento ou praticar o que ouviu através da conversação.
3. **Prática naturalística:** é procurar, a partir da experiência de ter ouvido algo na língua-alvo, ambientes naturais para conversar com nativos, ouvir palestras na L2, ir ao cinema ou teatro na L2, ouvir fitas ou assistir à TV, com o objetivo de consolidar e praticar a compreensão oral.
4. **Auto-reconhecimento:** é o reconhecimento de sucesso na realização de uma tarefa.
5. **Auto-exposição:** é estar disposto a correr riscos: parecer tolo(a), errar, quando for aplicar o que ouviu.

## GRUPO 3: ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

1. **Aplicação e memorização:** é certificar-se de que a compreensão e a retenção da informação nova seja consolidada. Isso pode ser feito através de ligações mentais, de uma revisão, da aplicação ou expansão do que foi ouvido.
  - 1a. **Expandir o conhecimento e/ou consolidar a aquisição:** usando dicionários, livros, fitas, ou outra fonte. Ou fazendo uma revisão estruturada das atividades feitas.
  - 1b. **Confrontar as informações da memória com anotações:** é fazer um resumo oral ou escrito, a partir da confrontação das informações na memória e das anotações.
  - 1c. **Anotar após ouvir:** é fazer um resumo escrito, ou o agrupamento de palavras em categorias ou através do mapa semântico, a partir das informações armazenadas na memória.
  - 1d. **Associar o que foi ouvido com outra informação na memória.**
  - 1e. **Empregar após ouvir, isso é, colocar a palavra ou expressão nova em um contexto.**
  - 1f. **Ouvir de novo e ler simultaneamente.**
  - 1g. **Ouvir novamente e falar simultaneamente.**
  - 1h. **Ouvir de novo e traduzir.**
  - 1i. **Lembrar palavras usando rimas, marcas de acentuação e/ou a transcrição fonética.**

**2. Repetição:** é repetir uma palavra, frase ou trecho de algo que, ainda está sendo ou foi ouvido para ampliar a compreensão ou suprir falhas ocorridas enquanto ouvia-se pela primeira vez, ou ainda, para memorizar.

**2a. Repetir a fita K-7 ou o vídeo para ampliar e/ou verificar a compreensão ou para memorizar.**

**2b. Repetir o que foi ouvido para ver se “soa bem” e, assim, verificar a compreensão**

---

FONTE: Original

O que se pode concluir dessa proposta é que há coerência entre as estratégias classificadas aqui e as classificadas na literatura do setor, embora exista algumas variações no que se refere, por exemplo, às subdivisões de cada estratégia. Mas a categorização em momentos que apresentamos para a abordagem da compreensão oral amplia as demais.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, vimos que a compreensão oral caracteriza-se como uma habilidade que ocorre, na maioria das vezes, associada ao ato da fala; assim como pode, também, estar relacionada com a leitura (quando se ouve acompanhando um texto escrito, um esquema ou uma imagem visual) e com a escrita (quando se faz anotações ao mesmo tempo em que se ouve. Para chegar à compreensão de um texto oral, o indivíduo lança mão de processos mentais “bottom-up” (a partir das palavras, frases, etc., busca-se a compreensão global) e/ou de processos “top-down” (a partir do conhecimento de mundo do indivíduo, de suas experiências linguísticas e/ou não, busca-se, também, a compreensão).

Todas as informações que chegam até o indivíduo vão, primeiramente, para a memória de curto prazo (MCP), depois, parte dessas informações são enviadas e, posteriormente, armazenadas na memória de longo prazo (MLP); muitas informações não são absorvidas pela MCP e, conseqüentemente, não chegam à MLP. As informações armazenadas, por sua vez, geralmente passam a fazer parte da bagagem acadêmica, pessoal ou de mundo do indivíduo.

Sendo assim, durante a compreensão de um texto oral, especialmente quando versado em uma língua estrangeira, o indivíduo tem que lançar mão de recursos que possam viabilizar, de modo eficiente, rápido e agradável, a compreensão. A essas operações ou atividades mentais e/ou comportamentais usadas pelo aprendiz para ajudá-lo na aquisição, armazenagem e recuperação das informações recebidas, dá-se o nome de estratégias de aprendizagem.

Essas estratégias podem estar diretamente ligadas ao processamento das informações em si, sendo aqui agrupadas com o nome de estratégias cognitivas, porque estão mental e/ou fisicamente ligadas à língua-alvo; ou podem estar indiretamente relacionadas com a aprendizagem/aquisição dessa língua, caso em que podem agrupar-se como estratégias metacognitivas, ou seja, estratégias que envolvem o planejamento, as tomadas de decisões, a monitoração e a avaliação, que irão viabilizar a aprendizagem/aquisição. O outro grupo de estratégias indiretas é denominado sócio-afetivo, pois refere-se à interação e/ou cooperação do aprendiz consigo mesmo ou com a(s) outra(s) pessoa(s), objetivando a auto-ajuda ou a ajuda ao próximo.

Embora cada indivíduo tenha um estilo de aprendizagem que influencia na seleção de estratégias específicas, o treinamento em outras estratégias pode contribuir para seu aprimoramento. Além disso, no caso da compreensão oral, ou na aprendizagem de línguas em geral, existem muitas crenças e fatores que podem interferir de modo negativo no ensino e na aprendizagem. Em relação ao ensino, podemos destacar, por exemplo, a crença de que é difícil ensinar o aluno a ouvir em uma língua estrangeira. Existem, ainda, outros fatores relacionados com as variáveis internas e/ou afetivas do aprendiz (fome, falta de atenção, motivação, etc.); variáveis externas (grau de dificuldade do texto ouvido, organização e qualidade do material, entre outras); variáveis textuais (ambigüidade do texto, redundância, tipo de linguagem); variáveis lingüísticas (inabilidade de apreender marcadores discursivos, os pontos importantes, quebrar o discurso em unidades significativas, etc.). Além disso, existem, também, fatores que interferem na escolha das estratégias usadas. Entre eles, podemos destacar as características pessoais do aprendiz (capacidade de inferência, de elaboração, inibição, motivação, estilo de aprendizagem, etc.); grau de

conscientização sobre a própria aprendizagem, sobre os objetivos do aprendizado e da tarefa, entre outros.

Enfim, para que o aprendiz de língua estrangeira desenvolva sua compreensão oral, é importante que ele seja treinado a usar estratégias gerais e específicas para essa habilidade, a fim de absorver as informações recebidas, processá-las e usá-las na produção, quando se fizer necessário. Acreditamos que a compreensão oral pode ser facilitada, partindo-se do princípio de que o ato de ouvir envolve três momentos que podem sobrepor-se e estão sujeitos à recursividade. São eles: o momento que *antecede*, o momento em si (*durante*) e o momento *posterior*.

Partindo do que foi exposto, este trabalho descreveu as estratégias de compreensão oral usadas por alunos do curso de Letras da FALE/UFMG, com habilitação em inglês como língua estrangeira, e comparou essa descrição com as estratégias classificadas, para essa habilidade, por três autores: O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) e Vandergrift (1996).

Para a coleta das informações foram, usados dois grupos: o Grupo LA foi composto por 21 alunos do curso optativo de Lingüística Aplicada; o Grupo LV foi formado por 19 alunos da disciplina obrigatória Língua Inglesa V. Da metodologia usada, constou a aplicação de folha de dados pessoais, uma questão sobre a importância da compreensão oral em relação a outras habilidades e tópicos correlatos, um questionário e o uso de seis situações simuladas. O questionário, mesmo tendo sido elaborado a partir das propostas de classificação de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990), teve as estratégias divididas nos momentos mencionados.

As situações simuladas apresentaram problemas envolvendo a compreensão oral e enfatizando os momentos (*antes, durante e depois*) do ato de ouvir. Os dados das simulações, além das estratégias, apresentaram, ainda, o ponto de vista dos informantes em relação a alguns fatores que interferem na compreensão oral. Dentre as situações, uma não foi uma simulação e sim uma *situação aberta*, pois solicitou que os informantes descrevessem, livremente, o que geralmente fazem antes, durante e após ouvir algo em inglês.

Vale ressaltar que, antes da coleta dos dados, todo o material proposto foi submetido a um Teste-Piloto, a fim de verificarmos a confiabilidade e a validade da metodologia empregada. Mesmo não tendo sido encontrada na literatura o uso de situações simuladas como veículo de coleta de dados em trabalhos científicos, essas situações aparecem em forma de atividades utilizadas em sala de aula para que o aluno aprenda a detectar e praticar o emprego de estratégias durante a aprendizagem de uma L2, por isso, foram utilizadas como instrumento de coleta de dados. Os resultados confirmam que a metodologia usada \_\_ questionário e situações simuladas \_\_ é viável, replicável e confiável.

De acordo com as informações contidas na folha “dados pessoais”, verificou-se que os informantes consideram a compreensão oral como uma habilidade importante. Em primeiro lugar, apareceu a fala, em segundo, a compreensão oral, seguidas da leitura e da escrita.

A análise dos resultados obtidos através do questionário demonstrou que de todas as informações ali colocadas, “o uso do diário de aprendizagem” foi a única estratégia que não foi escolhida por nenhum dos informantes, outras foram escolhidas por apenas um ou dois, como foi o caso de “sentir as reações do seu corpo [antes de começar uma atividade de compreensão oral], como mãos frias, boca

amarga, etc.”; “o uso de outra língua estrangeira para compreender o inglês” e “identificar palavras pelos sons parecidos na língua materna ou com palavras já conhecidas do inglês”. Outras estratégias deveriam ter sido colocadas no questionário porque são propostas pelos autores em foco, mas foram omitidas por não terem sido selecionadas pelos informantes do Teste-Piloto-1. São elas: as estratégias metacognitivas de: 1) “preparação antecipada”; 2) “planejamento organizacional” e 3) “identificação de problemas” (O’Malley & Chamot, 1990); e as estratégias sócio-afetivas de auto-encorajamento: 1) “gratificar a si próprio” e de sentir a temperatura emocional 2) “usar uma lista para marcar” e 3) “discutir os sentimentos com alguma pessoa” (Oxford 1990). Dessas, as três de O’Malley & Chamot (1990) e a primeira de Oxford (1990) apareceram nas situações simuladas. Uma outra estratégia cognitiva: “reconhecer e usar fórmulas e modelos”, de Oxford (1990), por um lapso, ficou de fora do questionário final, porém, não apareceu nas situações simuladas.

Quanto ao uso das simulações para a coleta de dados, deve ser feita uma crítica em relação ao tipo e número dos problemas apresentados. Situações mais simples e objetivas, tais como a situação aberta e as situações 1 e 2, demonstraram ser mais produtivas, por possibilitarem aos informantes contribuir com um número maior de estratégias. O fato de as simulações apresentarem questões que ultrapassavam o levantamento de estratégias de compreensão oral, solicitando dados como fatores que poderiam amenizar e influenciar essa habilidade, fatores que afetam a formação do professor de inglês, etc., geraram dados que ultrapassaram o objeto deste trabalho e por isso foram analisados de modo mais superficial. Quanto ao seu número, acreditamos que, além da situação aberta, três situações simuladas sejam suficientes. Observamos que as estratégias citadas foram-se repetindo nas simulações, sem que novas estratégias fossem incorporadas.

Foi através das questões “extras” colocadas nas simulações, entretanto, que se constatou haver, por parte dos informantes, o desejo e o objetivo de alcançar uma proficiência na compreensão oral que os levasse à competência comunicativa. Nesse sentido, os informantes confirmaram a existência de alguns fatores que interferem, geralmente, de modo negativo, nesse percurso. Entre eles, os mais citados foram os fatores internos, tais como a ansiedade, a auto-estima pessoal e/ou cultural e a motivação; e os fatores externos, como a organização e o grau de dificuldade do material usado em sala e a falta de treinamento no uso de estratégias adequadas. No entanto não mencionaram nenhum fator relacionado com as variáveis textuais, tais como a ambigüidade da mensagem, a redundância, formas reduzidas ou linguagem coloquial.

Sugerimos que esses fatores sejam levados ao conhecimento dos alunos, principalmente daqueles que serão futuros professores de línguas, dando-lhes maior oportunidade de conhecer o processo do próprio aprendizado. Uma pesquisa voltada para esses fatores seria uma importante contribuição para os estudos sobre a compreensão oral.

O levantamento das estratégias de compreensão oral a partir das situações simuladas apresentou dados importantes que levaram à elaboração de uma nova proposta de classificação das estratégias. Ao compararmos nossa proposta com a classificação, específica para essa habilidade, proposta por Vandergrift (1996), sabendo que esse Autor também baseou seu trabalho em O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990), constatamos que as situações simuladas acrescentaram ou especificaram tipos de estratégias por eles não mencionadas. Alguns conceitos das estratégias foram diferentes, como é o caso das estratégias metacognitivas “atenção seletiva” e “monitoração”. Propusemos, ainda, a incorporação da estratégia

metacognitiva de “reflexão”, que, a nosso ver, ampliou o conceito de avaliação, subdividindo-a em *anterior* e *posterior*.

Em relação às estratégias sócio-afetivas, incorporamos a “perguntar a alguém do lado” à estratégia de solicitação de esclarecimento, e “buscar ajuda de alguém fora do local da tarefa” como um tipo de cooperação. No geral, observou-se que nossos informantes deram mais ênfase às estratégias sociais do que às afetivas, enquanto nas classificações dos outros autores comparados existe uma tendência para as estratégias afetivas.

Podemos concluir que nossos dados não foram suficientes para apresentarmos um desmembramento da estratégia cognitiva de “elaboração”, como propôs Vandergrift (1996), tampouco para argumentar contra ou a favor da idéia de “elaboração” existente, na opinião desse Autor, na estratégia cognitiva “imagens”, aqui denominada “aplicação de imagens ao som”. Quanto à estratégia cognitiva “repetição”, embora possamos compreender a razão pela qual esse mesmo Autor localize sua ocorrência durante o ato de ouvir, dele discordamos, baseados em nossa proposta de categorização: acreditamos que essa estratégia pertence ao momento *posterior*, pois, mesmo que esteja sendo aplicada para ampliar ou recuperar algo “perdido”, a repetição através de um instrumento de áudio é, por assim dizer, uma “segunda chance” que o indivíduo tem; ora, numa fala ao vivo, mesmo que o indivíduo repita o que acabou de dizer, salvo exceções, não o fará exatamente igual à primeira vez. Nossos informantes também apresentaram três tipos da estratégia cognitiva de “anotações”: a anotação geral, a anotação de dúvidas e/ou de palavras-chave e a notação de acordo com o som, isto é, que não está sujeita à ortografia ou outras regras convencionais.

O que se pode concluir da proposta apresentada é que, há coerência entre as estratégias classificadas aqui e aquelas classificadas na literatura da área, embora exista algumas variações no que se refere ao nome, à conceituação e aos tipos de algumas estratégias. Mas a categorização em momentos que apresentamos para a abordagem da compreensão oral amplia as demais classificações.

Finalizando, é importante ressaltar que, como a própria teoria sobre estratégias está em busca de um consenso terminológico e classificatório e como até agora inexistente uma maneira precisa de examinar-se o processamento da linguagem oral, deve-se reconhecer que a interpretação das informações fornecidas pelos informantes e a classificação proposta, embora fundamentadas na teoria, estão, até certo ponto, sujeitas à subjetividade, uma vez que outros pesquisadores poderiam reagrupar as mesmas estratégias de forma diferente.

Essa constatação, entretanto, não compromete a classificação que leva em conta os momentos envolvidos no ato de ouvir: a descrição das estratégias está, de certa forma, coerente com a literatura sobre o assunto. Os resultados obtidos nesta pesquisa podem ser reavaliados através do treino de aprendizes na utilização dessas estratégias e da avaliação de sua eficácia na aprendizagem da habilidade. Outra forma de reavaliação seria o emprego dessa classificação no ensino da compreensão oral e a verificação dos fatores que interferem na escolha, ou não, de determinada estratégia. Além disso, é possível fazer estudos comparativos entre esses resultados obtidos para a compreensão oral e a descrição de estratégias envolvidas em outra(s) habilidade(s), tendo em foco esses momentos. Dessa forma, novas contribuições se somariam para auxiliar a compreensão do processo de aprendizagem de língua estrangeira.

*"Que não seja o fim. mas o início!"*

*(Ernesto de Sousa, meu pai)*

## **BIBLIOGRAFIA**

- ANDERSON, A. e LYNCH, T. **Listening**. 3rd. ed. Oxford: OUP., 1991.
- ANDERSON, J.R. **Cognitive Psychology and Its Implications**. 2nd ed. New York: Freeman, 1985.
- ANDERSON, J.R. **Language, Memory, and Thought**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1976.
- ANDERSON, J.R. **The Architecture of Cognition**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983.
- ANDERSON, R.A. Role of reader's schema in comprehension learning and memory. In: R.A. Anderson (Ed.), **Learning to read in American schools**. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum. 1984. pp. 243-272.
- BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning. **Language Learning** 28: 69-84. 1978.
- BLAIR, R.W. Innovative approaches. In: M.Celce-Murcia (Ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. (2ª ed.) Boston, Mass.: 1991. pp. 23-45.
- BROWN, H.D. **Teaching by Principles: An interative approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Inc., 1994.
- BUCK, G. Listening Comprehension: Construct Validity and Trait Characteristics. **Language Learning**. 42:3 pp. 313-357, 1992.
- BYRNES, H. The role of listening comprehension: a theoretical base. **Foreign Language Annals**.: 17: 317-29. 1984
- CALL, M.E. Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. **TESOL QUARTERLY**. 19:765-81.
- CARROLL, J.B. On learning from being told. In: M.C.Wittrock (Ed.), **Learning and instruction** (2ª ed.) Berkeley, CA: McCutchan. 1977.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. (2ª ed.) Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers. pp. 3-10. 1991.
- CHIANG, C.S. E DUNKEL, P. The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. **TESOL QUARTERLY**, Vol. 26, Nº.2, Summer, 1992.

- CHOMSKY, N. Linguistic theory. In: J.P.B. Allen e P.Van Buren (Eds.). **Chomsky: Selected Readings**. London: Oxford University Press. 1996.
- DUNKEL, P. Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice. **TESOL QUARTERLY**, Vol. 25, Nº. 3, Autumn 1991.
- EASTMAN, J.K. C-words and F-words: The importance of distinguishing content and function in teaching second language listening comprehension. **System**. 21(4) pp. 495-502, 1993.
- EL-DASH, L.G. **Compreensão Auditiva em Língua Estrangeira: Efeitos de Visuais e Atitudes**. Campinas: U.E.C. , 1993. 87p. (Tese de Mestrado em Lingüística).
- ELLIS, G & SINCLARIR, B. **Learning to learn English**. Cambridge: Cambridge UP. , 1989.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford U.P. 1994.
- ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1985.
- FAERCH, C. & G. KASPER. Plans and strategies in foreing language communication. In: C. Faerch e G. Kasper (Eds.). **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman. (1983).
- FERREIRA, F. & ANES, M. Why Study Spoken Language? In: M.A. Gernsbacher (ed.) **Handbook of Psycholinguistics**. California: : Academic Press, Inc. pp. 33-56, 1994.
- FERREIRA, F. Effects of length and syntactic complexity on initiation times for prepared utterances. **Journal of Memory and Language**. 30: 210-233, 1991.
- FERRIS, D. e TAGG, T. Academic listening / speaking tasks for E.S.L. students: Problems, suggestions, and implications. **TESOL QUARTERLY**. Vol. 30, nº 2. Summer, 1996.
- FLAHERTY, E. SISTER. Rate-controlled speech in foreign language education. **Foreign Language Annals**. Vol.12, nº.4. September, 1979.
- GLENBERG, A. M. ; KRULEY, P. e LANGSTON, W.E. Analogical Processes in Comprehension: simulation of a mental model. In: M.A Gernsbacher (ed.). **Handbook of Psycholinguistics**. California: Academic Press, Inc. pp. 609-40, 1994.
- HOWARD, S.D. **The Input Hypothesis: issues and implications**. New York: Longman. 1985.
- JACKENDOFF, R. **Semantic Structures**. Cambridge, MA: MIT Press. 1990.
- KRASHEN, S. Theory versus practice in language training. In: R.W. Blair (Ed.) **Innovative Approaches to Language Teaching**. Cambridge: Newbury House Publishers. 1982.

- KRASHEN, S.D. **The Input Hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.
- LACHMAN, R.; LACHMAN, J.L. e BUTTERFIELD, E.C. **Cognitive Psychology and Information Processing**. New York: Erlbaum, 1979.
- LITTLEWOOD, W. **Foreign and Second Language Learning: language acquisition research and its implication for the classroom**. Cambridge: C.U.P. 1984.
- LUCAS, R. Quem tem medo de "listening comprehension"? In: V.L.M.O. e Paiva (Org.) **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas - UFMG. 1996.
- MACCARTHY, P. Auditory and Articularory Training for the Language Teacher and Learner. **English Language Teaching (ELT) Journal**. 30(3): 212-219. 1976.
- MARSLEN-WILSON, W.D., & TYLER, L.K. The temporal structure of spoken language understanding. **Cognition**. Vol. 8, pp. 1-71. 1980.
- MICCOLI, L. S. Journal-writing as a feedback and as an EFL-related-issues discussion tool. **Revista de Estudos Germânicos**. Vol.8, nº. 2 pp.59-66. Belo Horizonte: UFMG, Dez. 1987.
- MORENO, J.L. **Fundamentos do Psicodrama**. Trad. Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1983. (Original inglês, 1959)
- MORITA, M.K. **Diálogo à Distância no Processo de Aquisição da Oralidade em Língua Estrangeira**. Campinas: U.E.C. 127p. (Dissertação, Mestrado em Linguística Aplicada: ensino/aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira). 1993.
- MURPHY, J.M. Oral communication in TESOL: intergrating speaking, listening, and pronunciation. **TESOL QUARTERLY**, Vol. 25, Nº. 1. Spring, 1991.
- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H.H., & TODESCO, A.. **The Good Language Learner. Research in Education Series Nº 7**. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Educationpress. 1978.
- NIDA, E.A. **Learning a Foreing Language: a handbook prepared especially for missioraries**. Michigan: Friendship Press. 1957.
- NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: CUP. 1992.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge U.P. 1990.
- OLAOFE, I.A. Listening-comprehension in large classrooms: what do students really learn? **The ESP.**, São Paulo, Vol. 14, Nº. 1, 1993. pp. 55-75.

- OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. New York: Newbury House Publishers. 1990.
- OXFORD, R. Research update on teaching L2 listening. **System**. 21:2 pp 205-211, 1993.
- OXFORD, R. Use of Language Learning Strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. **System**, vol.17, nº2, pp. 235-347. 1989.
- Paiva, M.G.G. e Freitas, S.W.D. A relação Vygotsky, aquisição de 2ª língua e autonomia do aprendiz: reflexões preliminares. Faculdade de Letras da UFMG, (sd) 20p. (Mimeogr.).
- PEARSON, P.D. Changing the face of reading comprehension instruction. **The Reading Teacher**. 38: 724-38. 1985.
- PECK, S. Recognizing and meeting the needs of ESL students. In: M. Celce-Murcia (Ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 2ª ed. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers. 1991. pp. 363-371.
- PETERSON, P.W. A synthesis of methods for interactive listening. In: M. Celce-Murcia (Ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 2ª ed. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers. 1991. pp. 106-122.
- RICHARDS, J.C. E RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. (9ª ed.) Cambridge: C.U.P. 1993.
- RICHARDS, J.C. Listening comprehension: approach, design, procedure. **TESOL QUARTERLY**. 17: 219-39. 1983.
- RICHARDS, J.C. Listening comprehension: approach, design, procedure. **TESOL Quarterly**. 17:219-39, 1983.
- RINGBOM, H. On L1 Transfer in L2 Comprehension and L2 Production. **Language Learning**. 42:1 pp. 85-112, 1992.
- RIVERS, W.M. e TEMPERLEY, M.S. **A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language**. New York: O.U.P. 1978.
- ROST, M. Learner use of strategies in interaction: typology and teachability. **Language Learning**. 41:2, June. 1991, pp.235-273.
- ROST, M. **Listening in Language Learning**. London: Longman, 1990.
- RUBIN, J. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In: A. Wenden e J. Rubin (Eds.) **Learner Strategies in Language Learning**. U.K.: Prentice Hall. (1987).

- SANTOS, P.A.F. **The (Un)Consciousness of Second Language Acquisition**. Florianópolis, SC: U.F.S.C., 1994. 143p. (Dissertação, Mestrado em Letras, opção Inglês e Literatura Correspondente).
- SCARCELLA, R.C. & OXFORD, R.L. **The tapestry of Language Learning: the Individual in the Communicative Classroom**. Boston, MA: Heinle & Heinle. 1992
- SELINGER, H.W. & SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: OUP, 1990.
- SHUELL, T.J. Cognitive conceptions of learning. **Review of Educational Research**. 56:411-36, 1986.
- STEINBERG, D.D. **An Introduction to Psycholinguistics**. England: Longman. 1993
- STERN, H.H. What can we learn from the good language learner? **Canadian Modern Language Review**. 31: 304-18, 1975.
- STEVICK, E.W. Similarities and Differences Between Oral and Written Comprehension: An Imagist View. **Foreign Language Annals**. 17 (4) pp. 281-3, 1984.
- UNDERWOOD, M. **Teaching Listening**. 3rd. ed. New York: Longman, 1993.
- UR, PENNY. **Teaching Listening Comprehension**. 10ª ed. Cambridge: C.U.P. 1992
- VANDERGRIFT, L. The listening comprehension strategies of Core French High School studentes. **The Canadian Modern Language Review**. 52, 2. January 1996.
- WATSON, K., e SMELTZER, L. Barriers to listening: comparison between students and practitioners. **Communication Research Reports**, 1, 82-87. 1984.
- WEINSTEIN, C.E. & MAYER, R.E. The reaching of learning strategies. In: Wittrock (ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 3rd. ed. New York: Macmillan. pp. 315-327, 1986.
- WENDEN, A. . How to be a sucessful learner: insights and prescriptions form L2 learners. In: A. Wenden e J. Rubin (eds.) **Learner Strategies in Language Learning**. U.K.: Prentice Hall. 1987 a.
- WENDEN, A. & RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning**. Cambridge: Prentice Hall International (UK) Ltd. 1987.
- WIDDOWSON, H.G. **Teaching Language as Communication**. 8th ed. Oxford: OUP, 1990.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A: SIMULAÇÕES: SITUAÇÃO ABERTA (PARTE A) - USADA NOS GRUPOS LA e LV.**

(Fonte Original)

---

**PARTE A:**

**CÓDIGO:** \_\_\_\_\_

Escreva tudo que você faz para compreender um texto oral em inglês. Descreva detalhadamente todos os seus passos, atitudes etc. (antes, durante e depois) de qualquer atividade que envolva a compreensão oral ("listening").-

**ANEXO B: DADOS PESSOAIS e GRAU DE IMPORTÂNCIA DE ITENS LINGÜÍSTICOS VERSÃO USADA PELO GRUPO LV (PARTE B)**  
(Fonte Original)

.....  
**APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**PARTE B: Dados Pessoais** DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ SEXO: M F

CURSO: \_\_\_\_\_ HABILITAÇÃO: \_\_\_\_\_ PERÍODO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: \_\_\_\_\_ LÍNGUA NATIVA: \_\_\_\_\_

PROFISSÃO: \_\_\_\_\_

PROFISSÃO DO PAI: \_\_\_\_\_ GRAU DE INSTRUÇÃO: \_\_\_\_\_

PROFISSÃO DA MÃE: \_\_\_\_\_ GRAU DE INSTRUÇÃO: \_\_\_\_\_

HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTUDA INGLÊS? ANOS \_\_\_\_ MESES \_\_\_\_  
\_\_\_\_ ANOS NO 1º GRAU, \_\_\_\_ ANOS NO 2º GRAU, \_\_\_\_ ANOS NO 3º GRAU  
\_\_\_\_ ANOS NAS ESCOLAS DE LÍNGUAS: \_\_\_\_\_

VOCÊ MOROU FORA DO PAÍS? SIM ( ) NÃO ( ) EM CASO AFIRMATIVO, RESPONDA:  
(USE O VERSO SE NECESSÁRIO):

ONDE? \_\_\_\_\_ POR QUANTO TEMPO? \_\_\_\_\_

MOTIVO: PASSEIO ( ) ESTUDO ( ) PROFISSIONAL ( ) GANHAR A VIDA ( )

FREQÜENTOU ESCOLA DE LÍNGUAS? SIM ( ) NÃO ( ) QUAL(-IS)? \_\_\_\_\_

QUE CURSO(S) VOCÊ FEZ? \_\_\_\_\_ NÍVEL: \_\_\_\_\_

FREQÜENTOU ESCOLA REGULAR? SIM ( ) NÃO ( ) QUAL(-IS)? \_\_\_\_\_

QUE CURSO(S) VOCÊ FEZ? \_\_\_\_\_ NÍVEL? \_\_\_\_\_

**EM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA, COLOQUE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA (1 mais importante, 2 etc e 10 para o menos importante):**

- \_\_\_\_ SABER ESCREVER
- \_\_\_\_ SABER FALAR
- \_\_\_\_ SABER GRAMÁTICA
- \_\_\_\_ SABER LER
- \_\_\_\_ SABER OUVIR
- \_\_\_\_ SABER VOCABULÁRIO
- \_\_\_\_ SABER TRADUZIR
- \_\_\_\_ TER DOMÍNIO DA LÍNGUA MATERNA PADRÃO
- \_\_\_\_ TER UMA BOA PRONÚNCIA
- \_\_\_\_ TER UM BOM CONHECIMENTO GERAL SOBRE A LÍNGUA-ALVO E AS CULTURAS A QUE PERTENCEM.

**ANEXO C : SIMULAÇÕES - VERSÃO USADA PELO GRUPO LV**

(Fonte Original)

(Continua)

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**PARTE C: Simulações**

De acordo com o seu conhecimento, analise cada uma das cinco situações abaixo que envolvem diretamente a sua *compreensão oral* em inglês e responda, da maneira mais detalhada possível, o que você faria em cada uma delas. Diga todos os passos, mesmo aqueles que aparentemente são banais ou pressupõe-se que todos usariam. Pense em cada detalhe, use sua capacidade para lidar com a língua estrangeira ou segunda língua. Justifique sua resposta.

Por favor, ao responder, use as próprias folhas de cada situação.

**Situação 1:**

Você é um(a) aluno(a) brasileiro(a) do curso de Letras e na próxima semana terá que assistir a uma palestra na escola de Medicina. O professor convidado é da Inglaterra e irá falar sobre os processos físicos e biológicos envolvidos na aquisição e produção da linguagem. Você tem um conhecimento superficial sobre o assunto, mas não tem certeza se domina o vocabulário técnico. Embora seu conhecimento gramatical de inglês seja bom, você tem grandes dificuldades para ouvir e falar.

Você está se sentindo muito apreensivo porque terá que preparar um relatório oral sobre a palestra. O que você vai fazer *antes*, *durante* e *após* a palestra para conseguir tirar maior proveito dessa atividade de compreensão oral?

**ANEXO C: SIMULAÇÕES**

(Fonte Original)

(Continua)

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**Situação 2:**

Você é um estudante universitário do curso de Letras e está em seu terceiro semestre de inglês. Infelizmente você tem pouco conhecimento da língua. Sendo assim, você quer aproveitar ao máximo suas aulas de inglês, mas todas as vezes que o professor traz uma fita k-7 você tem uma grande dificuldade para compreendê-la. A cada dia parece que você está ficando pior e menos motivado para fazer qualquer atividade de "listening", tanto na sala de aula quanto em casa.

O que você faz durante as atividades de "listening", com fitas, em sala de aula? Enumere tudo que poderia amenizar seus problemas, isto é, o que facilitaria sua compreensão oral enquanto ouve fitas em sala de aula e/ou em casa?

**ANEXO C: SIMULAÇÕES**

(Fonte Original)

(Continua)

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**Situação 3:**

Você é um(a) aluno(a) de inglês na Faculdade de Letras, no próximo semestre irá se formar e acaba de aceitar o convite de um seus professores(as) para trabalhar como professor(a) substituto(a) de língua inglesa, num curso de extensão. Sua turma será a de Habilidades Orais, com ênfase em compreensão oral ("listening").

Embora você pessoalmente tenha mais dificuldade com o "listening", essa é sua chance de ganhar algum dinheiro e principalmente de obter experiência como professor(a) de inglês. Você está preocupado(a) porque não quer desapontar o professor(a) que o indicou para a vaga; mas, acima de tudo, porque se se sair bem poderá ser contratado(a) por esse curso.

Você recebe treinamento e todo o material que será adotado, inclusive as fitas que acompanham o curso. Agora tem duas semanas para se preparar e precisa melhorar principalmente o seu próprio desempenho na compreensão oral, a fim de poder ajudar seus alunos a desempenharem melhor essa habilidade.

A partir do exposto, pense e faça uma lista, como se você fosse trabalhar estes dois pontos com seus alunos na primeira semana de aula: a) Fatores, positivos e negativos, que podem influenciar a compreensão oral; b) o que deve ser feito durante uma atividade de "listening" para que cada um compreenda melhor o que está ouvindo.

**ANEXO C: SIMULAÇÕES**

(Fonte Original)

(Continua)

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**Situação 4:**

Você é um(a) estudante brasileiro(a) cursando o primeiro semestre da Faculdade de Letras. Seu sonho é se tornar muito bom(a) em inglês para se comunicar e também ensinar. Mas você ainda está longe de suas metas, principalmente porque tem uma grande dificuldade para compreender o que as pessoas falam. Para você, o(a) estrangeiro(a) fala rápido demais.

No entanto sua chance para estudar numa universidade americana parece ter chegado. Seu pai acaba de ser transferido, em caráter de urgência, para o Texas (U.S.) e em seis semanas todos vocês estarão lá. Seu pai viajou para providenciar moradia, escola etc., e lhe enviou um fax informando que as inscrições dos Cursos de Inglês para Estrangeiros se encerram amanhã. Esses cursos visam a preparar, através do domínio da língua inglesa, os alunos estrangeiros que irão frequentar as aulas regulares dos diversos cursos da graduação oferecidos pela universidade. Só há vagas para o curso de Compreensão Oral, mas você pode escolher entre uma turma em que os alunos são latino-americanos ou uma turma em que os alunos são de diversas nacionalidades. Qual deles você escolheria e por quê?

Além disso, o que você pode fazer para melhorar sua compreensão oral nessas poucas semanas que lhe restam no Brasil antes de viajar?

**ANEXO C: SIMULAÇÕES**

(Fonte Original)

(Conclusão)

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**Situação 5:**

Você é um(a) espião(ã). Seu trabalho é ouvir e interpretar conversas, pessoalmente, pelo telefone e através de gravações em fita k-7. Você acaba de ser escalado para uma missão: substituir o espião mais experiente da equipe, que ficou doente. Sua tarefa é rastrear um grupo de rock americano que está vindo ao Brasil daqui a duas semanas e que é conhecido por danificar propositamente palcos, hotéis e restaurantes. Agora esse grupo é suspeito de contrabandear armas para grupos radicais.

Você estudou e se formou em inglês, mas infelizmente não tem tido chance de praticar e o seu desempenho oral está muito baixo. Mas talvez o agravante maior seja a sua falta de experiência em ouvir pessoas que usam gírias, expressões próprias e uma linguagem quase codificada. Além disso, haverá muita interferência para você ouvi-los: barulho de instrumentos, música, fãs, TV, arrumadeiras, maquiadores, passageiros e aeromoças no avião etc. Por isso, você tem que melhorar rapidamente a sua habilidade de ouvir e compreender esse tipo de inglês.

Quanto ao disfarce, não há com o que se preocupar, pois você fará parte da segurança pessoal do grupo e irá, inclusive, até Nova York para conhecê-los e acompanhá-los durante o voo, "escutando e decifrando" tudo já no avião e durante os dias que eles estiverem por aqui. Como você fará seu trabalho específico dentro do avião? E depois?

**ANEXO D: QUESTIONÁRIO: VERSÃO USADA PELO GRUPO LV**

(Fonte Original)

(Continua)

**PARTE D: QUESTIONÁRIO****CÓDIGO:**

Leia as frases abaixo e responda de acordo com os caminhos que você percorre para compreender o que você ouve em inglês, melhorar seu desempenho nessa atividade e, finalmente, adquirir domínio sobre ela. Lembre-se de situações em que teve de ouvir uma pessoa (professor, colega, palestrante nativo ou não) falando inglês ao vivo, ou através de fitas K-7 ou da TV, tanto na escola (sala de aula, auditório, laboratório) quanto fora dela.

**NÃO HÁ RESPOSTAS CORRETAS, POR ISSO SEJA HONESTO COM VOCÊ MESMO E NÃO SE PREOCUPE COM O QUE "OS OUTROS" VÃO PENSAR. SUAS RESPOSTAS SERÃO RESPEITADAS E MANTIDAS NO ANONIMATO.**

Nas questões abaixo, é possível escolher (✓) mais de uma opção. Fica a seu critério, inclusive, acrescentar outras possibilidades. **NÃO MUDE SUA RESPOSTA. USE CANETA.**

1. Em geral, que porcentagem de uma conversa em inglês você compreende?

- quase nada;                       menos da metade;  
 mais da metade;                 basicamente toda ela.

2. Marque as opções que mais se aplicam a você:

\_\_\_ aprendo mais quando o professor dá aula expositiva.

\_\_\_ aprendo mais quando o professor usa toca-fitas ou outro equipamento em aula.

\_\_\_ não tenho tempo / interesse para ouvir fitas do curso e/ou outras fitas em inglês, fora da sala de aula.

\_\_\_ as crianças compreendem mais o inglês oral do que o adulto.

\_\_\_ procuro saber como ocorre a aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira através de livros, conversas ou cursos.

**ANEXO D: QUESTIONÁRIO: VERSÃO USADA PELO GRUPO LV**

(Continua)

.....

- crio objetivos próprios para o meu aprendizado.
- providencio o material necessário como: caderno, livro, lápis, toca-fitas etc.
- preparo um horário de estudo e o ambiente físico (espaço, temperatura, barulho, luz).
- decido deixar a fala para mais tarde e concentro-me na compreensão oral.
- procuro ambientes em que posso ouvir naturalmente o inglês, como cinema, grupos de que só conversam em inglês, o contato com nativos etc.

**3. Antes de começar a ouvir, eu procuro:**

- saber o objetivo da atividade
- preparar o vocabulário necessário
- ignorar tudo que pode distrair-me e concentro minha atenção na atividade.
- usar alguma técnica de relaxamento físico ou mental.
- fazer afirmações positivas de auto-encorajamento
- sentir as reações do seu corpo em relação a uma atividade de "listening" como: mãos frias, boca amarga, olhos atentos, euforia etc.
- conversar com o falante antes que comece a atividade, palestra etc.
- preparar pontos ou questões sobre o que será ouvido.
- antecipar o que será ouvido.

**4. Durante uma atividade de "listening", se não compreendo, eu:**

- peço para repetir
- peço para falar com outras palavras ou explicar melhor
- peço para a pessoa falar mais devagar
- peço para dar exemplos

**ANEXO D: QUESTIONÁRIO: VERSÃO USADA PELO GRUPO LV**

(Continua)

.....

\_\_\_ não interrompo, pois os outros podem achar que meu inglês não é tão bom

\_\_\_ não interrompo, pois sou tímido(a).

**5. Para auxiliar minha compreensão oral, eu:**

\_\_\_ vou ligando o que ouço com uma imagem na memória ou fazendo rabiscos, desenhos.

\_\_\_ uso o texto, gravuras, sons de fundo, gestos e expressões corporais.

\_\_\_ presto atenção no sotaque, tom de voz, entonação e paradas que o falante faz.

\_\_\_ identifico a(s) palavra(s) pelos sons parecidos com os da minha língua materna ou com sons que já conheço no inglês. Ex.: Minnesota = mini soda.

\_\_\_ comparo a(s) palavra(s) ou estrutura(s) gramatical(-is) com vocábulos ou estruturas do português.

\_\_\_ faço a tradução.

\_\_\_ uso conhecimento de outra língua estrangeira para compreender o inglês.

\_\_\_ quebro a expressão ou frase em partes para depois compreendê-la como um todo.

\_\_\_ uso regras gerais que domino para compreender a nova situação.

\_\_\_ uso "dicas" do contexto, do tópico e do meu conhecimento geral para compreender melhor o texto.

\_\_\_ adivinho o significado de palavras novas através do outras palavras que conheço no texto.

\_\_\_ procuro lembrar o que foi dito anteriormente e prever o que será dito em seguida, depois vejo se fiz uma previsão correta e compreendi a palavra/expressão pelo próprio desenrolar do assunto.

\_\_\_ Se o texto está muito difícil de compreender, eu procuro ouvir só palavras isoladas.

## ANEXO D: QUESTIONÁRIO: VERSÃO USADA PELO GRUPO LV

(Continua)

.....

\_\_\_ Dependendo da situação, gosto de ouvir só para ter uma idéia geral do texto.

\_\_\_ faço anotações enquanto ouço.

( ) minhas anotações geralmente são sobre pontos específicos.

( ) minhas anotações geralmente são sobre idéias gerais

( ) depende do grau de dificuldade do que ouço e dos objetivos da atividade.

\_\_\_ enquanto ouço, faço expressões faciais, gestos, ou emito sons que demonstram que estou acompanhando o locutor.

6. Para sedimentar e consolidar o que ouvi, eu:

\_\_\_ procuro usar a palavra ou expressão nova o mais rápido possível.

\_\_\_ se não tenho certeza de que compreendi direito o que acabo de ouvir, procuro empregar oralmente a palavra ou expressão nova, mesmo sabendo que posso parecer tolo(a) ou errar.

\_\_\_ procuro associar o que acabo de ouvir com outras informações que já tenho. Às vezes, as associações parecem estranhas, mas me ajudam a consolidar minha compreensão.

\_\_\_ procuro colocar, por escrito, a(s) palavra(s) nova(s) em grupos de acordo com tópico, função lingüística, similaridades etc.

\_\_\_ uso a transcrição fonética, marcas de acentuação ou rimas para lembrar palavras.

\_\_\_ fico repetindo baixinho o que ouvi até fazer uma ligação com alguma coisa que já sei.

\_\_\_ procuro ouvir fitas ou outro material por meio do qual posso reforçar os sons que ouvi, como a pronúncia, entonação etc.

\_\_\_ gosto de fazer um resumo oral ( ) ou escrito ( ) do que ouvi.

\_\_\_ gosto de repetir (voltar) a fita K-7 várias vezes, até que eu compreenda todos os detalhes.

**ANEXO D: QUESTIONÁRIO: VERSÃO USADA PELO GRUPO LV**

(Conclusão)

.....

\_\_\_ uso um diário de aprendizagem onde registro todo o meu desempenho, positivo ou negativo.

\_\_\_ repito o que ouvi para verificar se o que compreendi soa bem.

\_\_\_ gosto de discutir com alguém sobre o assunto que acabamos de ouvir, assim sei se compreendi bem ou não.

\_\_\_ gosto de fazer as atividades de "listening" em dupla ou grupo, pois a discussão sempre consolida a compreensão.

\_\_\_ gosto de ser voluntário para tarefas extraclasse que envolvem a compreensão oral. Por ex.: fazer cópias de fitas, ajudar a receber professores estrangeiros, elaborar atividades que envolvem a compreensão oral etc.

\_\_\_ gosto de rever, de tempos em tempos, todas as atividades de "listening" que fiz.

**7. Como vai a sua compreensão oral da língua inglesa?**

a. ( ) vai muito bem; ( ) razoavelmente bem; ( ) com deficiências; ( ) ruim

b. ( ) melhor do que as outras habilidades; ( ) pior do que as outras habilidades.

**ANEXO E: EXTRATOS DE ALGUNS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM**

(Fonte Original)

.....  
"August, 08

The teacher gave us ideas about what "Learning Strategy" means. At the end, I understood that strategy is a planned action, means individual to do something...

August, 17

A professora pediu para cada aluno falar sobre uma estratégia de Listening usada pelo próprio aluno. Ela também distribuiu um capítulo do livro sobre: Methodological Preparation. Eu dei uma olhada para ter uma compreensão global. (...) Foi jóia as estratégias de Listening! ... "(Aluno EA.AOA)

"August, 17

Vimos os principais pontos da importância de se usar as estratégias certas, tomando como ponto de partida o Listening. Cada um falou qual estratégia é melhor assimilada por ele. (...) depois analisamos um xerox. Lemos alguns pontos, o meu estava fora de ordem e tive que sair às 10:50 por causa do ônibus, porque eu trabalho..." (Aluno EA.APA)

"10-08-95

Today the class was more interesting than the other one, because I get aware of the subject of the discipline and because of this I did not stay anxious as I did in the other class.

About the subject of the class, the teacher show us some efficient aspects to learn a foreign language like to take attention in the speech that we hear, to do questions politely, to inferences from what we're listen and some other points... I expected I can usufruct this discipline a lot to get ways to learn a foreign language more easilly and quickly....

22-10-95

Today we had an activity of listening that I think is important as a good strategy of learning. Its title was "Bill's problem" and we had to do inferences about this topic. Although I think that activity is important did not used it. I will try to practice that from now on...

We can compensate our difficulties asking a classmate some informations. It's a strategy that I used but I didn't know I did it...

When my teacher gave us the word "puppet" I associated a cartoon that is made with puppets to visualize the word. It's good to memorize. We must do linkages to memorize things." (Aluno EA.ARM)

"August, 10th

I am very anxious because I always want to understand every words that my teacher tell me. I think I have a blockade because before I was speaking I think that I keep inhibit in classroom. Many times, when I não compreendo a palavra, eu desvio meu pensamento para longe da sala de aula; quando ele volta, já perdi muita coisa. Na aula de writing, quase tive um ataque." (Aluno EA.ELF)

**ANEXO F: QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO APLICADO NO GRUPO PILOTO-1. (Questionário aplicado na L2, ou seja, em inglês)**

.....  
**Self-evaluation Questionnaire**

(Adaptado de Oxford, Rebecca. 1990 p. 182)

**Listening**

1. What percentage of a typical conversation with a native speaker do you understand (less than half, more than half, all of it)? \_\_\_\_\_

2. What percentage of a typical listening comprehension exercise in class do you understand (less than half, more than half, all of it)? \_\_\_\_\_

3. Has your listening comprehension improved since the beginning of the semester, i.e., do you understand more now than you did then? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 4. Are you generally able to guess the meaning of what you hear? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 5. On the base on these questions, give yourself a rating on listening (circle one):

1. Doing just fine, about where I should be
2. Not too bad, nothing to worry about
3. Serious problems.

.....  
 6. Put a cross in the box which corresponds to your estimated level.

I understand practically everything that is said to me in English →  10

9

8

7

6

**LISTENING**

5

4

3

2

1

I do not understand spoken English at all

→  0

## ANEXO G: VERSÃO DA FOLHA DE DADOS PESSOAIS E PARTE DO QUESTIONÁRIO USADA NO GRUPO LA (PILOTO-2)

(Fonte Original)

(Continua)

### PESQUISA SOBRE PREFERÊNCIAS E ESTILO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

(Fonte Original)

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ SEXO: M F

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: \_\_\_\_\_

PROFISSÃO: \_\_\_\_\_ LÍNGUA NATIVA: \_\_\_\_\_

PROFISSÃO DO PAI: \_\_\_\_\_ GRAU DE INSTRUÇÃO: \_\_\_\_\_

PROFISSÃO DA MÃE: \_\_\_\_\_ GRAU DE INSTRUÇÃO: \_\_\_\_\_

HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTUDA INGLÊS? \_\_\_\_\_ ANOS ( ) MESES ( )

( \_\_\_\_\_ ANOS NO 1º GRAU, \_\_\_\_\_ ANOS NO 2º GRAU, \_\_\_\_\_ ANOS NO 3º GRAU

\_\_\_\_\_ ANOS EM ESCOLAS DE LÍNGUAS. QUAL(AIS) ESCOLAS? \_\_\_\_\_ )

VOCÊ ESTUDOU/MOROU FORA DO PAÍS? SIM ( ) NÃO ( )

ONDE? \_\_\_\_\_ POR QUANTO TEMPO? \_\_\_\_\_

MOTIVO: PASSEIO ( ) ESTUDO ( ) PROFISSIONAL ( ) GANHAR A VIDA ( )

FREQUENTOU ESCOLA DE LÍNGUAS \_\_\_\_\_ QUAL? \_\_\_\_\_

FREQUENTOU ESCOLA REGULAR? \_\_\_\_\_ QUAL? \_\_\_\_\_

QUE CURSO (S) VOCÊ FEZ? \_\_\_\_\_

QUAL O NÍVEL? \_\_\_\_\_

LEMBRE-SE, NÃO HÁ RESPOSTAS CORRETAS, POR ISSO

SEJA HONESTO COM VOCÊ MESMO E NÃO SE PREOCUPE COM O QUE "OS OUTROS" VÃO PENSAR. SUAS RESPOSTAS SERÃO RESPEITADAS E MANTIDAS NO ANONIMATO.

Ao aprender, as pessoas lançam mão de instrumentos para facilitar, melhorar ou direcionar seu aprendizado. **O que você faz durante a compreensão oral ("listening")?**

Este questionário foi desenvolvido para ajudá-lo a identificar os caminhos que você percorre para *compreender, melhorar, ou adquirir domínio* do que você **ouve** em inglês. Através de suas respostas você estará contribuindo para uma dissertação de mestrado e conseqüentemente para a melhoria do ensino de inglês, além de contribuir para o seu próprio processo de aquisição dessa língua.

**ANEXO G: VERSÃO DO QUESTIONÁRIO USADA NO GRUPO LA (PILOTO-2)**

(Conclusão)

**PARTE D:** NAS QUESTÕES ABAIXO, É POSSÍVEL ESCOLHER (✓) MAIS DE UMA OPÇÃO. FICA A SEU CRITÉRIO, INCLUSIVE, ACRESCENTAR OUTRAS POSSIBILIDADES.

A. Coloque em ordem de importância (1 para o mais importante , etc.).

Ao se aprender uma língua como o inglês, o mais importante é:

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| ___ escrever          | ___ saber bem a língua materna  |
| ___ falar             | ___ saber gramática   |
| ___ ler               | ___ saber traduzir  |
| ___ ouvir             | ___ ter uma boa pronúncia   |
| ___ saber vocabulário | ___ ter um bom conhecimento geral sobre a língua-alvo e as culturas a que pertence. |

B. Marque as opções que mais se aplicam a você:

**Não houve mudanças no item 1 dessa questão (Segue exatamente igual as opções do item 2 da versão usada pelo Grupo LV (ANEXO D):**

- 2) Que porcentagem de uma conversa comum em inglês você compreende?  
 quase nada;     menos da metade;     mais da metade;     basicamente toda ela.
- 3) Como vai a sua compreensão oral da língua inglesa?  
 vai bem;     melhor do que as outras habilidades;     com deficiência;     ruim.

C. LEIA AS FRASES ABAIXO E RESPONDA DE ACORDO COM SEU DESEMPENHO ESPECÍFICO EM RELAÇÃO À COMPREENSÃO ORAL ("LISTENING") DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. NÃO MUDE SUA RESPOSTA. USE CANETA.

VOCÊ ESTÁ NESTE LOCAL: Escola (sala de aula, auditório) ou fora da escola.

NESTA SITUAÇÃO: Terá que ouvir uma pessoa (professor, colega ou palestrante - nativo ou não) falando inglês ao vivo, ou através de toca-fitas ou da TV.  
 RESPONDA:

1. Antes de começar a ouvir, você procura:

- \_\_\_ saber o objetivo da atividade

**Não houve mudanças no item 1 da questão C (Segue exatamente igual as opções da versão usada pelo Grupo LV (ANEXO D)**

**ANEXO H: SIMULAÇÕES - VERSÃO USADA PELO GRUPO LA**  
**SITUAÇÃO 3**  
(Fonte Original)

.....  
CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**Situação 3:**

(Linha 1) Você é um(a) aluno(a) de inglês na Faculdade de Letras e no próximo semestre irá se formar. Você está muito preocupado(a) porque está desempregado(a) e não tem nenhuma experiência como professor. Um de seus professores o(a) convida para trabalhar como professor(a) substituto(a) de língua inglesa, no curso de extensão. Sua turma será a de Habilidades Orais, com ênfase em compreensão oral ("listening"). O problema é que, de todas as quatro habilidades ("listening", "reading", "speaking" and "writing") você é mais fraco(a) exatamente em compreensão oral.

(Linha 9) Contudo essa é sua chance de ganhar algum dinheiro e, principalmente, de obter experiência como professor(a) de inglês. Além disso, se você se sair bem, poderá ser contratado(a) por esse curso. Mas, acima de tudo, você não quer desapontar o professor que o indicou para a vaga.

(Linha 13) Você decide aceitar o trabalho e recebe treinamento e todo o material que será adotado, inclusive as fitas que acompanham o curso. Agora você tem duas semanas para se preparar e precisa melhorar principalmente o seu próprio desempenho na compreensão oral, a fim de poder ajudar seus alunos a desempenharem melhor essa habilidade.

(Linha 18) Pense e escreva tudo o que você já usou, usa e usaria especificamente nessa situação para melhorar rapidamente o seu desempenho no "listening". Essas anotações suas serão usadas, por você, em sua primeira semana de aula.

**ANEXO I: SIMULAÇÕES - VERSÃO USADA PELO GRUPO LA \_\_ SITUAÇÃO 4**

(Fonte Original)

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**Situação 4:**

(Linha 1) Você é um(a) estudante brasileiro(a) cursando o primeiro semestre da Faculdade de Letras. Seu sonho tem sido se tornar muito bom(a) em inglês para se comunicar e também ensinar, mas você ainda está longe de suas metas, principalmente porque tem uma grande dificuldade para compreender o que as pessoas falam. Para você, o(a) estrangeiro(a) fala rápido demais.

(Linha 6) No entanto sua chance parece ter chegado, pois seu pai acaba de ser transferido, em caráter de urgência, para o Texas (U.S.). Para obter gratuitamente as passagens da família, todos deverão ir juntos em seis semanas. Ele viajou para providenciar moradia, escola etc., e lhe enviou um fax informando que as inscrições do "Programa de Transição" se encerram amanhã. Esse curso visa a preparar alunos estrangeiros para assistirem às aulas regulares dos diversos cursos da graduação oferecidos pelas faculdades e universidades. Você tem duas opções: freqüentar o curso para alunos latino-americanos ou o curso oferecido para alunos de diversas nacionalidades. Qual deles você escolheria e por quê?

(Linha 16) Você sabe que não há muito tempo para melhorar as quatro habilidades. Desde que "listening" é seu ponto mais fraco, decide melhorar essa habilidade antes de viajar. O que você pode fazer para melhorar a sua compreensão oral nessas poucas semanas que lhe restam no Brasil?

## ANEXO J: CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES POR CADA GRUPO

(Tabelas que Resultaram na TABELA 1)

TABELA 1a.

Habilidades	Grupo LA = 21 sujeitos																			Média de escolha	Classificação		
	Classificação dada pelos sujeitos																						
Escrever	6	10	7	4	2	3	4	6	5	4	6	2	2	2	2	9	6	5	4	4	6	4,71	4
Falar	2	2	3	1	1	1	2	2	1	2	3	2	3	4	4	4	1	4	1	2	2	2,24	1
Gramática	4	3	8	6	2	6	8	8	7	9	5	2	7	2	6	6	7	10	5	7	10	6,10	7
Ler	7	9	4	3	1	4	3	3	3	3	4	1	6	3	3	8	9	6	3	3	4	4,29	3
Ouvir	3	1	1	2	1	5	1	1	2	1	1	1	1	5	5	5	2	7	2	1	5	2,52	2
Vocabulário	1	7	6	5	2	7	5	4	8	5	2	2	4	7	7	2	5	3	7	5	7	4,81	5
Traduzir	8	6	10	10	2	10	7	9	9	10	9	3	10	8	8	10	4	9	9	9	9	8,05	10
Domínio da L1 padrão	10	4	9	9	3	9	10	10	10	6	0	1	8	1	1	1	8	2	6	8	1	5,57	6
Boa pronúncia	5	8	5	8	1	8	6	5	6	7	7	2	5	6	9	7	3	8	10	10	3	6,14	8
Conhecimento da L2 e suas culturas	9	5	2	7	3	2	9	7	4	8	8	3	9	9	10	3	10	1	8	6	8	6,24	9

TABELA 1b.

Habilidades	Grupo LA = 21 sujeitos																			Média de escolha	Classificação
	Classificação dada pelos sujeitos																				
Escrever	5	4	7	5	4	4	4	2	1	8	5	5	6	4	2	2	3	9	2	4,32	3
Falar	2	2	2	3	7	1	1	4	3	3	2	3	2	2	2	1	2	1	1	2,32	1
Gramática	6	9	6	6	5	6	5	6	6	4	8	2	1	1	1	5	8	10	1	5,05	6
Ler	4	3	5	4	1	5	3	3	9	7	4	6	3	3	2	3	5	8	3	4,26	4
Ouvir	3	1	4	2	2	3	2	4	8	5	1	4	4	8	2	4	1	6	3	3,53	2
Vocabulário	7	8	3	1	6	7	6	5	5	6	6	1	7	6	1	6	6	3	1	4,79	5
Traduzir	8	6	1	8	8	2	9	7	2	9	7	6	9	10	3	10	7	7	4	6,47	8
Domínio da L1 padrão	1	5	9	7	10	9	10	9	7	10	10	9	10	5	3	8	10	4	1	7,21	10
Boa pronúncia	6	7	8	9	9	8	7	8	5	1	3	7	5	9	3	7	4	5	1	5,89	7
Conhecimento da L2 e suas culturas	9	10	10	10	3	10	8	1	4	2	9	8	8	7	1	9	9	2	5	6,58	9