

COMPREENSÃO AUDITIVA: PROCESSOS, ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS

Listening Skill: Processes, Strategies and Perspectives

Teresinha de Fátima **NOGUEIRA** (Faculdade de Tecnologia de São José dos Campos, Brasil)

Lise Virgínia Vieira de **AZEVEDO** (Faculdade de Tecnologia de São José dos Campos, Brasil)

RESUMO: *Como professores de inglês, temos nos preocupado com a dificuldade que nosso aluno enfrenta ao se deparar com situações reais de comunicação oral em que precisa entender e se fazer entender. Sabemos que para conseguirmos nos comunicar oralmente é necessário, antes de tudo, saber ouvir. Entretanto, percebe-se que as estratégias que vêm sendo usadas em sala de aula para esse fim não têm corroborado a eficácia na compreensão auditiva do aluno. Apesar de poucos serem os estudos sobre o assunto, como Vandergrift (2016) e Rost (2002), abordaremos nesse trabalho aspectos que facilitam e dificultam a audição nas práticas de interação em inglês, além de apresentarmos um exemplo de uma situação em que se avalia o entendimento auditivo de nossos alunos. O resultado nos fornece pistas em como podemos facilitar o desenvolvimento dos estudantes nessa habilidade, além de elucidar o porquê de alguns erros de compreensão cometidos por eles durante esse processo.*

PALAVRAS-CHAVE: *Compreensão auditiva; Língua estrangeira; Estratégias; Avaliação*

ABSTRACT: *As English teachers, we have been concerned about the difficulty our students face when they come across real situations of oral communication in which they need to understand and make themselves understood. We know that to communicate orally it is necessary to know how to listen. However, it is noticed that the strategies that have been used in the classroom for this purpose have not contributed to the effectiveness in the student's listening comprehension. Although there are few studies on the subject, such as Vandergrift (2016) and Rost (2002), we will address aspects that facilitate and make it difficult the listening skill in English interaction practices. In addition, we present an example of a situation in which it is evaluated the listening comprehension of our students. The result gives us clues on how we can facilitate students' development of this skill besides elucidating why they make some mistakes in the listening process.*

KEYWORDS: *Listening comprehension; Foreign language; Strategies; Evaluation*

1- Introdução

Os usuários de línguas maternas passam uma grande parte de seu processo interlocutório ativando a compreensão auditiva (*listening*) e, no entanto, quando se trata da interlocução em sala de aula de língua estrangeira a exposição é em menor quantidade

e, na maioria das vezes, realizada pelo professor ou pelo material adotado para aprendizagem que, via de regra, tem um caráter didático e nem sempre corresponde à realidade da língua utilizada pelo nativo da língua em questão. Assim, muitos alunos brasileiros sentem dificuldade quando se deparam com falantes nativos em situações cotidianas, quando viajam para países falantes de inglês, quando ouvem uma música, quando assistem a um filme.

Neste sentido, esse artigo objetiva elucidar que práticas e atitudes pedagógicas contribuem para facilitar o desempenho do aluno nas tarefas que envolvem compreensão auditiva, assim como aquelas que se tornam obstáculos para um desempenho satisfatório. Inicialmente, discutimos algumas diferentes abordagens metodológicas que são utilizadas na sala de aula de língua estrangeira, em especial de língua inglesa, e que reflexo tais práticas manifestam na interação e recepção do aluno diante da audição. Para cumprirmos tal tarefa recorreremos aos estudos desenvolvidos por Vandergrift (2016); Rost (2002) e Wei (2010) que discutem os aspectos positivos e negativos das situações de compreensão auditiva a que os alunos são expostos na sala de aula de língua estrangeira, além de proporem algumas atividades que contribuem para melhorar e motivar os estudantes a se envolverem nos exercícios de audição.

Em seguida apresentamos o resultado do desempenho dos alunos da Fatec de São José dos Campos diante de um teste de verificação de aprendizagem (EVA), elaborado por professores dessa Fatec a partir do material didático adotado na faculdade e aplicado aos alunos do segundo semestre de todos os cursos. Tal teste objetiva verificar o desenvolvimento linguístico dos alunos quanto às habilidades de *listening* e *reading*.

A análise dos dados foi centrada em dois tipos de exercícios de compreensão auditiva, que serão detalhados na seção três abaixo, levando em consideração três questões com mais número de acertos e três com mais erros. Com este critério pensamos que podemos colher material pedagógico para olharmos nossa prática em sala de aula de inglês e repensarmos o que precisa ser mudado e o que está no caminho certo. Após, discutimos os resultados e apresentamos algumas sugestões que tendem a favorecer um melhor desempenho dos alunos em situações de interação em práticas auditivas na língua inglesa.

2- Compreensão Auditiva: Processos e Caminhos

Das habilidades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber *speaking* (produção oral ou fala), *listening* (compreensão auditiva), *reading* (leitura) e *writing* (produção escrita), a compreensão auditiva ainda vem sendo pouco explorada nas pesquisas concernentes à educação de idiomas. Talvez um dos motivos de tal escassez se deva ao fato de antes do advento da tecnologia e da Internet haver poucos materiais relacionados à vida real do falante nativo, predominando áudios gravados com objetivos didáticos e pedagógicos obedecendo uma sequência de gradação de níveis mais fáceis para mais difíceis do conteúdo a ser ensinado. Embora esta sequenciação seja importante para o aluno perceber que está progredindo no entendimento da língua alvo, quando ele se depara com situações de compreensão auditiva mais reais tende a sentir uma

dificuldade bem grande no entendimento da situação em questão e sente-se desanimado, julgando-se incapaz de aprender o idioma.

Uma das problemáticas que levantamos para discussão neste artigo é que em muitas das vezes as atividades propostas para ensinar e aprender a compreensão auditiva no inglês centram-se no produto. Exemplificando, há uma tendência neste modelo de o professor pedir aos alunos para ouvir o áudio e realizar algumas tarefas, que são avaliadas e corrigidas levando em consideração os acertos das respostas, o resultado. O que se pretende é mostrar ao estudante o que foi entendido e o que ele não entendeu, mas não há uma preocupação em ensinar como ouvir, em ajudá-los a entender o processo, por que ele errou e como pode resolver este problema, qual a melhor estratégia a ser utilizada, dependendo do tipo de atividade proposta.

O que se quer elucidar são dois aspectos recorrentes na prática de audição realizados pelos alunos que, em nosso ponto de vista, têm contribuído para um desempenho insatisfatório em atividades propostas em sala de aula: uma abordagem passiva de compreensão auditiva e o desconhecimento do uso da estratégia mais adequada para os exercícios de compreensão auditiva. Geralmente, ao ouvir o áudio determinado pelo professor, seguindo o material didático adotado, o aluno fica sentado nas carteiras, ouvindo e tentando entender e/ou traduzir o que está sendo falado pelo nativo, mas sem refletir ou pensar no assunto anteriormente, durante e posteriormente a atividade proposta. As palavras de Rees (2003) corroboram essa prática desmotivante:

Apenas pedir aos alunos que ouçam algo e respondam a algumas perguntas é um pouco injusto e dificulta muito o desenvolvimento das habilidades de escuta.

Muitos alunos têm medo de ouvir e podem ficar desanimados quando ouvem alguma coisa, e sentem que entendem muito pouco. Também é mais difícil se concentrar em ouvir se há pouco interesse em um tópico ou situação.

As tarefas de pré-escuta visam lidar com todas essas questões: gerar interesse, criar confiança e facilitar a compreensão. (REES, 2003, p.01)¹

O papel do professor é de fundamental importância para que os discentes comecem a ter consciência de suas potencialidades e dificuldades nas atividades de audição, pois muitos deles têm um certo bloqueio quando se deparam com exercícios feitos através de áudios, já internalizaram que não conseguem entender e para tentar solucionar o problema passam a tentar traduzir para a língua materna o que estão ouvindo,

¹ So, simply asking the students to listen to something and answer some questions is a little unfair and makes developing listening skills much harder.

Many students are fearful of listening and can be disheartened when they listen to something but feel they understand very little. It is also harder to concentrate on listening if you have little interest in a topic or situation.

Pre-listening tasks aim to deal with all of these issues: to generate interest, build confidence and to facilitate comprehension.

como se esta estratégia pudesse ajudá-los a entender melhor, e como não têm sucesso com esta escolha se convencem que não são capazes de entender o que está sendo falado.

Dois aspectos são importantes que o professor mencione a seus alunos: não entender faz parte do processo, não indicando incompetência, e que eles devem ouvir a língua inglesa sempre que puderem e por períodos curtos, o que vai contribuir para que eles se acostumem com a dinâmica e funcionamento do idioma e depois transfiram este conhecimento para situações em sala de aula ou em contato com nativos.

Como qualquer atividade proposta em sala de aula de línguas estrangeiras, nossa decisão em escolher o tipo de exercício usando áudio é embasada na nossa concepção de ensino e aprendizagem em línguas, em nossas crenças pedagógicas, na nossa visão dos papéis do professor e do aluno, na nossa aceção do que seja material didático. Assim, é importante que sejamos conscientes destas escolhas para que o aluno que tem problemas de autoimagem negativa como aprendiz de inglês, principalmente no que se refere à compreensão auditiva, possa trilhar um caminho mais suave diante de suas dificuldades de entendimento.

No começo de cada semestre letivo nas Faculdades de Tecnologia de São Paulo (Fatecs) é realizada uma prova de nivelamento de inglês com intuito de detectar o nível de conhecimento do idioma do ingressante para que ele possa frequentar a turma adequada ao seu conhecimento da língua. Tal prova é dividida em duas partes: uma escrita, composta por 60 questões de múltipla escolha e uma oral, em que são feitas perguntas relativas ao conteúdo a ser ministrado em cada semestre dos cursos. Na Fatec de São José dos Campos, por ter dois cursos na área de Informática, é comum na prova oral depararmos com estudantes em nível avançado de conversação que nunca frequentaram um instituto de idiomas. A fluência é decorrente do contato com falantes de inglês através de jogos por computadores. Um dos ingressantes detalhou seu processo de aprendizagem da língua inglesa: primeiramente, só ouvia o outro jogador, falante nativo de inglês, com dificuldade de entendimento no princípio; depois teve o momento de boa compreensão ao que era falado pelo outro usuário, além de melhor entendimento ao funcionamento do jogo; a terceira fase, foi acontecendo naturalmente, da compreensão auditiva à produção oral, com um pouco de dificuldade nos primeiros contatos e posterior domínio da fala nas situações do jogo.

O objetivo de relatar tal depoimento do ingressante da Fatec de São José dos Campos é para ilustrar e problematizar a importância e a necessidade de se utilizar situações reais nos áudios para desenvolver e melhorar a compreensão auditiva dos estudantes brasileiros em relação ao idioma inglês. Queremos salientar que os estágios de compreensão e produção que este aluno relatou nos fornecem pistas para pensarmos no quanto é necessário o trabalho com materiais didáticos autênticos e situações reais para que possam fazer sentido para o aluno e que ele vá aos poucos entendendo e se familiarizando com interlocutores nativos.

Para que possamos refletir sobre a questão da audição no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, precisamos definir tal conceito englobando as discussões supracitadas. Assim, seguindo os estudos realizados por Vandergrift (2016) baseados na pesquisa Rost (2002), podemos conceber a compreensão auditiva:

... em seu sentido mais amplo, como um processo de receber o que o falante realmente diz (orientação receptiva); construir e representar significado (orientação construtiva); negociar significado com o falante e responder (orientação colaborativa); e, criar significado através do envolvimento, imaginação e empatia (orientação transformadora). Ouvir é um processo complexo e ativo de interpretação no qual os ouvintes relacionam o que ouvem com o que já sabem. (VANDERGRIFT, 2016, p.01)²

O que podemos mencionar a partir deste referencial é que a compreensão auditiva é um processo interativo e interpretativo em que o interlocutor usa tanto seu conhecimento sobre o assunto como seu conhecimento linguístico para entender o que está sendo falado. Utilizar mais profundamente um ou outro destes dois processos vai depender da familiaridade com o assunto, do objetivo da tarefa, do domínio linguístico necessário para realizar a tarefa proposta. Além de acessar seus conhecimentos, o aluno precisa do auxílio do professor para ajudá-lo a se organizar e se preparar mentalmente para ouvir, entender e inferir significados apropriados diante do material a ser ouvido, o que pode diminuir a ansiedade e os fracassos na compreensão auditiva em inglês. Resumindo, saber o contexto, ter domínio linguístico adequado, estar preparado para ouvir o material, conhecer o objetivo da tarefa proposta contribuem para o entendimento já que o estudante sabe que ele precisa ouvir para entender algo específico e não para tentar entender palavra por palavra, via tradução automática para a língua materna.

Seguindo a proposta pedagógica de Vandergrift (2016) para a prática de compreensão auditiva em sala de aula, alguns procedimentos são fundamentais para que o aluno se sinta motivado e tenha um desempenho satisfatório nos exercícios sugeridos pelo professor ou pelo material didático. O autor menciona atividades de pré-audição com a finalidade de preparar o aluno para aquilo que vai ouvir e o que se espera que ela faça, o que pode contribuir para estabelecer inferências. Outro procedimento é o próprio processo de audição, em que o estudante monitora sua compreensão e utiliza uma estratégia adequada para resolver a tarefa sugerida, analisando frequentemente o que compreende e o que tem dificuldade. Finalmente, a situação de pós audição, em que o aluno avalia os resultados de suas escolhas e inferências durante o processo de audição; é aconselhável que se discuta individualmente ou em grupo os caminhos traçados pelos estudantes que levaram ao sucesso ou ao fracasso na compreensão e realização da tarefa de audição proposta. Troca de experiências positivas de aprendizagem tem mostrado ser eficiente para os envolvidos no ambiente da sala de aula.

² ... in its broadest sense, as a process of receiving what the speaker actually says (receptive orientation); constructing and representing meaning (constructive orientation); negotiating meaning with the speaker and responding (collaborative orientation); and, creating meaning through involvement, imagination and empathy (transformative orientation). Listening is a complex, active process of interpretation in which listeners match what they hear with what they already know.

Uma das possibilidades de mudança de atitude dos estudantes diante das situações que requerem o uso da habilidade de audição é adotar as sugestões propostas por Rost (2002) em relação a quatro princípios básicos derivados de teorias de aquisição de segunda língua que podem ser incorporados na prática pedagógica do professor: seleção de insumo, tarefas significativas, uso de estratégias ativas de audição e conscientização do funcionamento da língua.

A seleção adequada de insumo (*input*) na sala de aula tende a ser motivadora para que o aluno se envolva na atividade de audição e tenha experiências positivas durante a tarefa, como menciona o autor ‘agora entendemos como experiências bem-sucedidas com a compreensão e o uso da língua-alvo e encontros de apoio com falantes da língua-alvo podem mudar ou ampliar a motivação’ (ROST, 2002, p.19)³. Outro aspecto importante mencionado pelo pesquisador é a edição do material a ser ouvido, pois há uma tendência de o aluno desanimar com áudios e situações muito longas e com vocabulário complexo, assim se pronuncia Rost (2002, p. 19) ‘os aprendizes em qualquer nível precisam ter muito insumo em segmentos mais curtos de 30 a 90 segundos, seguidos por um meio de rever e consolidar o conteúdo’.⁴

Tarefas significativas incluem entre outros aspectos o estabelecimento de procedimentos bem claros a serem realizados pelos alunos. Assim como Vandergrift (2016), Rost (2002) descreve três estágios fundamentais para que os estudantes se envolvam nas atividades de audição propostas: a) pré-audição, que objetiva ativar o que o aluno já sabe sobre o assunto além de ‘incluir pré-ensino explícito de vocabulário e estruturas gramaticais e de retórica, pronúncias específicas de frases, ou ideias a serem contidas no próximo insumo’(p.20)⁵; b) a audição em si, que se refere às atividades que o aluno faz enquanto ouve, por exemplo, um áudio para mostrar como está monitorando o significado, c) pós-audição, uma parte importante da compreensão auditiva porque ‘permite que o aluno construa representações mentais e desenvolva memória de curto prazo em L2 e aumente a motivação para ouvir uma segunda vez’(p.20)⁶. O autor menciona que os três estágios devem durar aproximadamente 15 minutos e repetir as atividades de audição e pós-audição contribui para que o aprendiz tente usar estratégias diferentes para compreender o áudio.

Em relação ao uso de estratégias ativas de audição, Rost (2002) menciona que tais estratégias são uma tentativa de se ter controle durante o processo de audição, e que os que têm sucesso durante as atividades de compreensão auditiva tendem a adotar as seguintes estratégias: predição, adivinhação, revisão e resposta, assim detalhadas pelo autor:

³ we now understand how successful experiences with understanding and using the target language and supportive encounters with speakers of the target language can shift or amplify motivation.

⁴ learners at any level need to have much of input “chunked” into shorter segments of 30 to 90 seconds, followed by a means of reviewing and consolidating the content.

⁵ include explicit pre-teaching of vocabular, grammatical or rhetorical structures, specific pronunciations of phrases, or ideas to be contained in the upcoming input.

⁶ allows the learner to build mental representations and develop short-term L2 memory and increase motivation for listening a second time.

- predição - usar as expectativas do mundo real para gerar previsões sobre o que os falantes dirão e o que pode acontecer;
- adivinhação - fazer inferências sobre o que os falantes poderiam ter dito ou poderiam ter significado, mesmo quando as informações “bottom up” sobre o idioma estiverem incompletas;
- seleção - concentrar-se em palavras-chave, tentar selecionar a informação alvo que seja adequada para completar uma determinada tarefa;
- revisão - monitorar o nível de compreensão de uma pessoa e identificar perguntas que possam ser feitas para complementar a compreensão parcial ou corrigir mal-entendidos e revisar a representação de significado da pessoa;
- resposta - refletir ou tentar formular uma opinião, interagir com o falante, personalizar o conteúdo, focar no que foi entendido, tentar falar sobre o insumo ou conversa de maneira confortável. (ROST, 2002, p. 21)⁷

Se ensinarmos estas estratégias e as incorporamos nas atividades de audição contribuiremos para um melhor desempenho dos alunos neste tipo de tarefa, pois eles se sentirão mais confortáveis e ativos como ouvintes.

Finalmente, a conscientização do funcionamento da língua em que o objetivo da instrução auditiva é ajudar os estudantes a perceber e reconhecer mais elementos linguísticos do insumo enquanto constroem significados. Para o autor ‘se os professores de idiomas puderem incorporar com sucesso as etapas de observação explícita em tarefas, os aprendizes podem, então, acelerar sua aprendizagem e fazer avanços na capacidade de ouvir’ (ROST, 2002, pp. 21-22).⁸

Esses quatro princípios propostos por Rost (2002) podem contribuir para olhares mais atentos dos professores diante das atividades de compreensão auditiva usadas em sala de aula. O que deve ser privilegiado é o desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de audição em língua estrangeira dos estudantes diante de materiais de áudio.

⁷ predicting – using real world expectations to generate predictions about what the speakers will say and what might happen;

guessing – making inferences about what the speakers might have said or might have meant, even when “bottom up” information about the language may be incomplete;

selecting – focusing on key words, trying to select targeted information that is adequate to complete a given task;

clarifying – monitoring one’s level of understanding and identifying questions that can be asked to supplement partial understanding or correct misunderstanding, and revising one’s representation of meaning;

responding – reflecting or attempting to formulate an opinion, to interact with the speaker, to personalize the content, focus on what was understood, attempt to talk about the input or conversation in a comfortable way.

⁸ if language instructors can successfully incorporate explicit noticing steps into tasks, learners can then accelerate their learning and make breakthroughs in listening ability.

Com o intuito de observar o desempenho do aluno em situação de avaliação de nível de proficiência em língua inglesa na compreensão auditiva passamos a analisar, a seguir, o resultado do desempenho dos alunos da Fatec São José dos Campos diante do EVA.

2.1 - Exame de Verificação de Aprendizagem (EVA): Palavras Introdutórias

Para melhor elucidarmos esse nosso estudo, apresentamos informações sobre o Exame de Verificação de Aprendizagem (EVA), criado por professores de Língua Inglesa da FATEC São José dos Campos, com o objetivo de verificar o desenvolvimento linguístico do aluno quanto às habilidades de *listening* (com 38 questões) e *reading* (com 42 questões), totalizando 80 questões. O exame é aplicado nos semestres pares (2º, 4º e 6º) de cinco dos sete cursos oferecidos pela instituição, a saber: Automação e Manufatura Digital, Logística, Banco de Dados, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Projetos de Estruturas Aeronáuticas, com exceção apenas de dois cursos: Gestão de Produção Industrial e Manutenção Aeronáutica que possuem a disciplina Língua Inglesa apenas até o 4º semestre. Tal exame, dividido em três níveis (EVA I, II e III), foi elaborado a partir dos conteúdos ministrados a cada dois semestres de curso, isto é: o EVA I é aplicado no segundo semestre e engloba os conhecimentos linguísticos adquiridos durante os 1º e 2º semestres; o EVA II aplicado no quarto, aborda o que foi estudado nos 3º e 4º semestres e, por fim, o EVA III no sexto semestre contempla os assuntos trabalhados durante os 5º e 6º semestres. A estrutura dos três testes segue os moldes do Exame de Proficiência TOEIC (*Test of English for International Communication*) que estabelece o padrão internacional para avaliar as competências de compreensão auditiva e de leitura em inglês necessárias no mercado de trabalho global.

Um questionamento que norteou nosso trabalho em relação à análise dos dados foi: como é o desempenho dos alunos em situação de avaliação de nível de proficiência e/ou conhecimento da língua já aprendida? Que facilidades e dificuldades ele encontra quando se depara com esse tipo de atividade auditiva? A partir dos resultados desse estudo podemos repensar práticas de compreensão auditiva tanto em situações de interação em sala de aula como em situação mais tensa e com tempo controlado, como é o caso de provas para verificação de domínio da língua inglesa.

Neste artigo, nos ateremos ao EVA I, em especial à seção de *Listening* para que possamos analisar como o nosso aluno percebe e desenvolve sua habilidade auditiva, além de averiguar que facilidades e dificuldades ele encontra no entendimento das questões. Dentro dessa seção temos quatro subdivisões, são elas: *Photographs* (4 questões), *Question-response* (10 questões), *Conversation* (12 questões) e *Talks* (12 questões). Analisaremos particularmente as três questões com o maior número de acerto e as três com o maior número de erros das subdivisões *Question-response* e *Conversation*, devido ao fato de que elas exemplificam bem a necessidade de compreensão auditiva para delinear o real desempenho do aluno em uma situação de comunicação.

Vale salientar aqui que, como nos exames de proficiência de língua estrangeira, o EVA exige do aluno rapidez em suas respostas na seção de *listening* devido ao tempo para cada resposta ser cronometrado, além da necessidade de compreensão auditiva imediata, já que a execução do áudio é feita uma única vez.

3 - Análise de Dados:

Para nossa análise, utilizamos as respostas dos 67 alunos que participaram do exame. A subdivisão *Question-response*, composta por 10 questões, não apresenta nem as perguntas e nem as possíveis alternativas escritas no *Student's Test Book*. O aluno precisa compreender o questionamento que está sendo feito e, a partir daí assinalar a alternativa correta (A, B ou C) em sua *Answer Sheet*.

A tabela exemplificada abaixo indica a porcentagem de acertos e erros apresentados pelos alunos.

Tabela 1 – *Question-response*

Questão	ACERTOS		ERROS	
	Questão	%	Questão	%
1	1	70,2%	1	29,8%
2	2	76,1%	2	23,9%
3	3	77,6%	3	22,4%
4	4	65,7%	4	34,3%
5	5	61,2%	5	38,8%
6	6	68,7%	6	31,3%
7	7	80,7%	7	19,3%
8	8	76,1%	8	23,9%
9	9	55,2%	9	44,8%
10	10	74,6%	10	25,4%

As questões em que os alunos apresentaram o maior número de acertos foram as de número 7 (80,7%), 3 (77,6%) e a de número 2 (76,1%). Antes de discutirmos os resultados, transcrevemos as questões citadas:

Question 7 – Where do they live?

- (A) *Coffee, please.*
- (B) *It's a change purse.*
- (C) *In a house*

Question 3 – Can I have your passport, please?

- (A) *I hardly ever have breakfast.*
- (B) *Sure, here it is.*
- (C) *My family and I go on vacation twice a year.*

Question 2 – How old are you?

- (A) *Yes, I am.*
- (B) *I have 26.*

(C) *I'm 26 years old.*

Com relação à questão de número 7, podemos inferir que o aluno tem domínio do campo semântico relativo ao lugar, como também ao vocabulário não pertinente à pergunta. Na questão 3, embora tenhamos duas alternativas que pertencem ao mesmo campo semântico de viagem, não houve confusão na escolha da alternativa correta; talvez pelo fato do aluno já estar familiarizado com perguntas do tipo: *Yes/No responses*, no caso *Can I...?*, em que ele tem conhecimento das possíveis respostas. Tal estrutura é bastante praticada em sala de aula nas disciplinas de inglês I e II a partir do material didático utilizado na Fatec São José dos Campos. No que diz respeito à questão 2, podemos dizer que o grande número de acerto na pergunta sobre idade está atrelado a um conhecimento gramatical internalizado pelo aluno, também recorrente das atividades orais propostas pelo livro de inglês e enfatizado pelos docentes em sala de aula, diferenciando-o da estrutura verbal utilizada em português.

Embora tal análise pareça óbvia, não podemos nos furtar ao fato de que o aluno não possui por escrito as informações necessárias para a resolução da questão, além de não haver a contextualização da situação. Sendo assim, pensamos que mesmo que o tipo de exercício proposto seja centrado no produto, no resultado, como já discutido anteriormente, quando os aspectos semântico e linguístico são de conhecimento do aluno, ele tende a entender o que está sendo falado e não há necessidade de percorrer um caminho mais complexo e longo, que é de traduzir as palavras para a língua materna.

As questões em que os alunos apresentaram o maior número de erros foram as de número 9 (44,8%), 5 (38,8%) e a de número 4 (34,3%), e estão transcritas abaixo:

Question 9 – What food does she like?

- (A) *I'm a cook.*
- (B) *Pasta.*
- (C) *She's unemployed.*

Question 5 – Are they British?

- (A) *Yes, they are.*
- (B) *I'm Italian.*
- (C) *No, he is 20 years old.*

Question 4 – How do they go to the airport?

- (A) *No, I'm sorry.*
- (B) *Yes, I'm going to travel next week.*
- (C) *By taxi.*

Na questão 9, percebemos que as duas alternativas com mesmo campo semântico referente à comida (*pasta* e *food*) não contribuíram de maneira positiva para os alunos escolherem a resposta correta, pelo fato deles não estarem tão familiarizados com essas duas palavras nas situações de interação em sala de aula; é mais comum o uso de

vocábulos tais como *lasagna*, *spagetti* ao invés de pasta. A questão número 5 contém estrutura gramatical em nível básico, no entanto, este recurso linguístico não contribuiu para que o aluno tivesse um desempenho satisfatório na escolha da alternativa, talvez pelo fato do tema nacionalidade de outros países não ser algo que o aluno perceba como conhecimento próximo e necessário aprender. Na questão 4, há um fenômeno parecido com a de número 9, pois os vocábulos da mesma área semântica (*travel*, *airport* e *taxi*) não favoreceram o entendimento, talvez por serem assuntos distantes do cotidiano vivenciado pelos alunos. Desta forma, eles tendem a se desligar do que está sendo dito no áudio.

Uma das possíveis explicações para os erros nas três questões analisadas se deve ao fato dos alunos terem mais dificuldade na concentração quando ouvem situações ou tópicos desinteressantes ou distantes de sua realidade, como mencionado anteriormente na parte teórica, em que Rees (2003, p.01) afirma que ‘também é mais difícil se concentrar em ouvir se há pouco interesse em um tópico ou situação’.⁹

A subdivisão *Conversation* apresenta quatro situações de conversas entre pessoas em diferentes tipos de interação. O aluno ouve o diálogo entre duas pessoas e precisa responder três perguntas (para cada conversação) que se encontram escritas com as respectivas alternativas (A, B, C e D) no *Student’s Test Book* e, como na subdivisão analisada anteriormente (*Question-response*), o tempo que o aluno dispõe para responder as questões também é cronometrado.

Tabela 2 – *Conversation*

Questão	ACERTOS		ERROS	
	Questão	%	Questão	%
1	1	98,5%	1	1,5%
2	2	47,8%	2	51,2%
3	3	59,7%	3	40,3%
4	4	71,6%	4	28,4%
5	5	43,3%	5	56,7%
6	6	70,2%	6	29,8%
7	7	31,3%	7	68,7%
8	8	35,8%	8	64,2%
9	9	83,6%	9	16,4%
10	10	73,1%	10	26,9%
11	11	41,8%	11	58,2%
12	12	79,1%	12	10,8%

⁹ it is also harder to concentrate on listening if you have little interest in a topic or situation.

As questões em que os alunos apresentaram o maior número de acertos foram as questões 1 (98,5%) - referente à conversação 1; a de número 9 (83,6%) – referente à conversação 3; e a de número 4 (71,6%) – referente à conversação 2.

Conversation 1 – audio (anexo A contém a transcrição do áudio)

Question 1 - Where are these people?

- (A) *In a school*
- (B) *In a coffee shop.*
- (C) *In a church.*
- (D) *In a clothing store.*

Conversation 3 – audio (anexo B contém a transcrição do áudio)

Question 9 – How does the client pay for the skirt?

- (A) *She pays cash.*
- (B) *She pays by credit card.*
- (C) *She pays by check.*
- (D) *She pays online.*

Conversation 2 – audio (anexo C contém a transcrição do áudio)

Question 4 – How often does Sarah go out for dinner with her friends?

- (A) *Never.*
- (B) *All the time.*
- (C) *Hardly ever.*
- (D) *Sometimes.*

Na questão 1 da conversação 1 houve uma porcentagem bem alta de acertos porque pensamos que os estudantes adotaram estratégias *bottom-up* (ascendente) e *top-down* (descendente), ou seja, utilizaram seus conhecimentos sobre o assunto (*order in a coffee shop*) e o aspecto linguístico materializado no léxico adotado na questão (*coffee shop*), além de outras palavras faladas no diálogo, como *cappuccino*. Segundo Wei (2010, p.03) *top-down* significa ‘usar nossos conhecimentos e experiências prévios’¹⁰ e *bottom-up* significa ‘usar as informações que temos sobre os sons, os significados das palavras e os marcadores discursivos para montar nosso entendimento do que é ouvido um passo de cada vez’¹¹.

Podemos dizer que a questão 9 da conversação 3 teve uma grande quantidade de respostas corretas pelo fato dos alunos provavelmente terem usado uma das estratégias ativas de audição (ROST, 2002), que é a seleção (*selecting*), em que se recorre a palavras-chave para tentar selecionar a informação alvo. Assim, ao ouvir no áudio *Do you take*

¹⁰ using our prior knowledge and experiences.

¹¹ using the information we have about sounds, word meanings and discourse markers to assemble our understanding of what is heard one step at a time.

credit card?, o sintagma nominal cartão de crédito foi a palavra-chave que devem ter acionado para poder responder a forma escolhida para pagamento do produto.

Uma das possibilidades de entendimento para a quantia de acertos na questão 4 da conversação 2 se deve ao fato de o aluno utilizar seu conhecimento de mundo e sua experiência em relação à frequência com que uma pessoa vai jantar em um restaurante e associando esse conhecimento com a informação materializada linguisticamente no léxico *sometimes*, faz com que essa seja a alternativa mais coerente e frequente em situações de jantar fora e quando ouve a referida palavra no diálogo reconhece que é a escolha mais adequada.

As questões que os alunos apresentaram o maior número de erros foram as de número 7 (68,7%) – referente à conversação 3; a de número 8 (64,2%) – também referente à conversação 3 e a de número 11 (58,2%) – referente à conversação 4.

Conversation 3 – audio (anexo B contém a transcrição do áudio)

Question 7 – What size does the client try on?

- (A) *Medium.*
- (B) *Small.*
- (C) *Large.*
- (D) *Extra-large.*

Question 8 – What’s the client’s decision?

- (A) *She buys a skirt.*
- (B) *She buys a blouse.*
- (C) *She wants to travel.*
- (D) *She buys a jacket.*

Conversation 4 – audio (anexo D contém a transcrição do áudio)

Question 11 – Where is Giorgianna from?

- (A) *She is German.*
- (B) *She is English.*
- (C) *She is Brazilian.*
- (D) *She is French.*

Julgamos que umas das possíveis interpretações para uma grande porcentagem de erros na questão 7 da conversação 3 é decorrente do fato da palavra *medium* ter sido usada em primeiro lugar no diálogo em uma loja de roupas; assim, o aluno-ouvinte tende a relaxar a concentração por pensar que já tem a resposta certa para a tarefa proposta, no caso, qual o tamanho da saia que a cliente pede para experimentar, que seria *large*, mencionada posteriormente na conversa.

O erro ocorrido na questão 8 da conversação 3 pode ser entendido como um problema de não compreensão exata do tipo de roupa que a cliente está comprando. O fato de que a maioria dos alunos que frequenta os cursos da Fatec São José dos Campos ser do sexo masculino talvez possa contribuir para nossa interpretação nesta pergunta,

pois a roupa em questão é uma saia (*skirt*), o que não deve ter sido entendida pelos alunos, ou pode ter sido confundida com outra e assim ter influenciado na escolha da alternativa para esta questão.

Na questão 11 da conversação 4 é possível inferir que os alunos podem ter focado a atenção nos lugares mencionados no texto, a saber, Campos do Jordão e ‘Cambridge’ e ao ler a pergunta ficaram desequilibrados semântica e estruturalmente, pois a questão *Where is Giorgianna from?* interpretada literalmente requer como resposta um lugar e não a nacionalidade como foi escrito nas alternativas. Assim, pensamos que o aluno de nível básico de inglês ainda fica muito preso à estrutura, tendo dificuldade de utilizar estratégias mais complexas como a inferência para conseguir responder corretamente. Além disso, não podemos nos furtar ao fato de que o aluno se sente impotente por não ter a possibilidade de ouvir a conversa uma segunda vez e pressionado pelo pouco tempo que dispõe para responder as questões.

4- Considerações Finais

O caminho a ser trilhado nas práticas de atividades com compreensão auditiva é ainda pautado por curvas perigosas e derrapantes, ou seja, temos poucos estudos e uma concepção centrada no produto, no resultado. O que se pretendeu neste estudo foi lançar questionamentos para que observemos como os exercícios propostos no material didático priorizam memorização e aspectos linguísticos em detrimento ao desenvolvimento de estratégias adequadas de audição, dependendo do objetivo da tarefa proposta.

Ensinar a habilidade de audição é uma tarefa muito difícil e desafiadora para o professor que precisa criar oportunidades para que o aluno desenvolva tal habilidade de forma efetiva e menos frustrante, o que requer muito tempo de exposição à língua estrangeira além de muita prática. Sabemos que a maioria de nossos alunos não dispõe de tempo e não tem o hábito de ouvir a língua fora do contexto de sala de aula. Acrescente-se a isto a visão e o comportamento de bloqueio ao entendimento feito pelo estudante diante de tarefas com áudio que já são vistas *a priori* como difíceis de entendimento. Neste sentido, dependendo do tipo de atividade de audição, uma conversa casual ou uma palestra, por exemplo, vão requerer tarefas e exercícios diferentes, com objetivos diferentes e uso de estratégias de compreensão auditiva diferenciada também. Isto ajuda o aluno a ter um desempenho mais satisfatório e sentir-se mais animado em entender o que está sendo proposto.

Aliado a tal procedimento pedagógico, podemos também estimular o aluno a assistir filmes, ouvir músicas, assistir clips e vídeos na Internet para que se familiarizem com o idioma e comecem a entender que o funcionamento da língua estrangeira é composto por aspectos linguísticos e semânticos e que memorizar não é a estratégia mais adequada para tarefas de compreensão auditiva. O aluno deve estar ciente que a exposição ao material autêntico de audição deve se dar em períodos curtos de tempo e mais vezes por semana, para que não se desanime. Ele também deve estar ciente que o tempo para aprendizagem não é imediato e nem rápido; considerando-se o tempo que uma criança precisa para interiorizar e utilizar verbalmente vocábulos na própria língua materna, apesar de já tê-los ouvido por várias vezes através dos adultos que a cercam. Em suma, o

ato de aprender a ouvir exige paciência, prática exaustiva e dedicação. Os estudos de Wei (2010), Canning-Wilson (2000) e Liao (2012) apresentam algumas sugestões de atividades de audição que podem servir de base para elaborar exercícios de compreensão auditiva em sala de aula de inglês.

Referências Bibliográficas

CANNING-WILSON, C. 2000. Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, vol VI, no. 11, November. Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html> Acesso em 26 de abril de 2018.

LIAO, S. 2012. Listening Strategies and Applications in EFL Classroom. *Report on English Education Resource Center of Senior High Schools in Taiwan*. Disponível em http://english.tyhs.edu.tw/xoops/html/tyhs/teach_source101/02plan.pdf Acesso em 28 de abril de 2018.

REES, G. 2003. *Pre-Listening Activities*. Disponível em <https://www.teachingenglish.org.uk/article/pre-listening-activities> . Acesso em 28 de abril de 2018.

ROST, M. 2002. Listening Tasks and Language Acquisition. *JALT Publications*. Disponível em <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>. Acesso em 30 de abril 2018.

VANDERGRIFT, L. 2016. Listening: Theory and Practice in Modern Foreign Language Competence. *Centre for Languages, Linguistics & Area Studies*. Disponível em <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>. Acesso em 28 de abril de 2018.

WEI, L. 2010. *Teaching English in EFL Classrooms in Senior High Schools in Taiwan*. Disponível em http://english.tyhs.edu.tw/xoops/html/tyhs/teach_source102/08.pdf . Acesso em 30 de abril de 2018.

Anexos

Transcrições das conversações

Anexo A

Conversation 1 (Audio):

(M) *Can I help you?*

(W) *Yes, please.*

(M) *What would you like?*

(W) *A cappuccino, please.*

(M) *Regular or large?*

(W) *Regular, please.*

(M) *To have here or to take away?*

(W) *To take away.*

(M) *Alright. Just a moment, please.*

(W) *How much is that?*

(M) *That's \$3.*

(W) Do you have change for \$50?

(M) Yes, we do.

Anexo B

Conversation 3 (Audio):

(M) Hello madam! Do you need any help?

(W) Yes, please. What size is this skirt?

(M) Humm. Let me see ... It's medium. What size do you want?

(W) A large one, please.

(M) Okay, here it is.

(W) Where can I try it on?

(M) In the changing rooms, right there on your left.

(W) Oh, thanks. I'll be right back.

(M) So, how is it?

(W) It looks nice. How much is it?

(M) 29.99.

(W) Okay. Do you take credit card?

(M) Yes.

(W) Alright. I'll take it.

Anexo C

Conversation 2 (Audio):

(M) So, Sarah, what do you do after class? Do you go straight home?

(W) Well, usually, but sometimes my friends and I go out for dinner.

(M) Oh, where do you go? I mean, do you go somewhere nice?

(W) Do you know Al Badah? It's a great place.

(M) Really? I'm new in town, so I don't know a lot of nice places to eat.

(W) I go there quite often because the food is delicious, it's not expensive and the service is good too. You know what, why don't we go there now? Are you busy?

(M) Not at all. I'm hungry, so I'd love to join you.

Anexo D

Conversation 4 (Audio):

(M) What a cool picture!

(W) Nice, isn't it? This is my family spending sometime in Campos do Jordão.

(M) Who is this gorgeous girl?

(W) This is my sister Giorgianna.

(M) What do you tell me about her?

(W) Oh, she is 19 and she's English. She lives in a small town called Cambridge. She studies Law at the university.

(M) What is she like?

(W) She's intelligent and easy-going. She loves sightseeing, going to the movies and she appreciates good food. She enjoys reading and she's crazy about music.

(M) Wow! It seems we have a lot in common! Is she single?

(W) Humm... Yes, she is.