

COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA: PRÁTICAS (D)E ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA

Listening comprehension in English: practices and strategies in classroom

Carolina de Medeiros CECATTO (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO: *Esta pesquisa investiga como o impacto do uso de estratégias da habilidade de escuta, em inglês, pode favorecer o desempenho de alunos do Ensino Fundamental II. Com o apoio de estratégias específicas, objetivou-se auxiliá-los a ter mais motivação e buscar relevância nas tarefas de compreensão oral. Utiliza-se neste estudo a pesquisa-ação, a fim de gerar reflexões sobre as ações do professor e dos alunos de uma escola pública do município de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, sondagens e sequências de atividades com foco em estratégias de compreensão oral. A análise dos dados foi respaldada nas teorias de Scrivener (2011), Brown (2001) e Field (2009), valorizando o processo em vez do resultado. As dificuldades experienciadas pelos alunos relacionavam-se ao processamento de estratégias de informações específicas e, durante as atividades, puderam entendê-las mais. Os resultados obtidos promovem reflexões sobre a relevância das microtarefas aplicadas.*

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão oral; Língua inglesa; Estratégias

ABSTRACT: *This research investigates how the development of specific listening strategies can impact positively in the performance of elementary level school learners (Ensino Fundamental II). With the support of specific listening strategies, the objective was to help students increase their motivation and find relevance in the listening comprehension tasks. Action-research was the chosen methodology in this study so as to trigger reflection on both the teacher's and learners' actions at a public school in São Paulo. The data collection was done by means of questionnaires, surveys and a sequence of activities focused on listening comprehension strategies. Data analysis was based on Scrivener (2011), Brown (2001) and Field (2009) studies, prioritising process over result. The difficulties experienced by students were related to the strategies processing of specific information and, during the activities, they could increase awareness of those strategies. Further results promote reflections on the relevance and practice of microtasks.*

KEYWORDS: Listening comprehension; English language; Listening strategies

Introdução

Certas vezes a habilidade de compreensão oral é vista como desafiadora em sala de aula, tanto para estudantes, como para professores, seja pelo tempo dedicado, seja pelo material usado ou mesmo pela duração de uma atividade. Sendo assim, esta pesquisa investiga o desenvolvimento da compreensão oral (CO, doravante) em inglês como língua estrangeira (LE, doravante) dentro da sala de aula levando-se em consideração tais fatores e outros que eventualmente possam surgir nesta pesquisa.

Como nos salienta Harmer (2007), quanto mais os alunos escutam, melhores eles se tornam, não apenas na compreensão, mas na própria pronúncia, ou seja, a prática contínua de estratégias de CO pode aprimorar as habilidades receptivas e ativas do aluno, proporcionando-lhes ganhos dentro e fora da sala de aula.

O presente estudo tem como objetivo examinar o impacto do desenvolvimento e aplicação de algumas estratégias de CO em inglês, bem a aplicação de microtarefas, e investigar até que ponto elas permitem que o aluno veja a CO como uma habilidade tangível e relevante na sala de aula. Propõe-se oferecer a oportunidade a esses alunos de se tornarem mais autônomos e confiantes ao ouvirem trechos de áudio em inglês por meio de estratégias.

Este trabalho de pesquisa se faz necessário na medida em que pode tornar a prática de CO em sala mais motivadora para um grupo de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II. Sabe-se que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser frustrante se o nível de dificuldade não for adequadamente ajustado e, para muitos, a habilidade de CO tende a ser um desafio.

Esta pesquisa está organizada em quatro partes, a saber: (1) Fundamentação Teórica, (2) Metodologia, (3) Interpretação e (4) Considerações Finais.

Na Fundamentação Teórica apresentam-se autores que serviram como pilares teóricos nos estudos sobre a habilidade de CO em inglês como língua estrangeira (COILE, doravante). Dentre eles estão Harmer (2007), Scrivener (2011), Brown (2001) e Field (2009), no que tange o ensino de estratégias, o desenvolvimento e a avaliação da COILE.

Na Metodologia, descreve-se como se deu a coleta de informações e o processo de atividades para uso de estratégias específicas de CO com esse grupo de alunos. Na Interpretação, evidenciam-se e discutem-se os resultados gerados deste estudo.

Nas Considerações Finais apresentam-se certas ponderações sobre o trabalho com estratégias e microtarefas de compreensão oral no contexto da sala de aula e o que pode ser proposto e valorizado a partir das observações realizadas.

1. Fundamentação Teórica

A COILE nem sempre foi vista da mesma forma como tem sido contemplada nos dias de hoje. Segundo Brown (2001), nas décadas de 1950 e 1960, “a metodologia

no ensino de língua estava preocupada com a língua falada”¹ (BROWN, 2001, p. 247). A habilidade de CO só passou a receber mais atenção por parte de pesquisadores no final da década de 1970, época em que abordagens como *Total Physical Response* e *Natural Approach* deram mais ênfase a ela (BROWN, 2001).

De acordo com Brown (2001), quando utilizamos as habilidades receptivas, ganhamos repertório linguístico para podermos nos expressar por meio da fala (habilidade produtiva), e este é um dos motivos pelo qual a CO se faz relevante e objeto merecedor de estudo.

Segundo Rubin (1994), há cinco aspectos que podem impactar na experiência de CO: texto, interlocutor, tarefa, ouvinte e características do processo. O ouvinte, por exemplo, contempla em si outras características que podem afetar seu desempenho na CO, como: a memória, a atenção, o afeto, a idade, o gênero, a *schemata* e mesmo as limitações cognitivas.

Brown (2001, p. 250) endossa que “a chave para a comunicação humana é a habilidade de associar o significado percebido ao significado pretendido”², sinalizando uma diferença entre o que se percebe quando se ouve e o que se pretendeu dizer quando se fala. Isso pode estar vinculado a curtos e espaçados alongamentos do discurso, bem como à sua ruptura, falta de atenção do ouvinte, complexidade, enganos contextuais, barreiras psicológicas, e outras variáveis no desempenho das pessoas envolvidas, isto é, ruídos que se infiltram na comunicação falada, podendo modificar um discurso desde sua origem até o seu destino.

1.1 Desenvolvendo habilidades de CO e o papel da *schemata* na COILE

O termo *schema theory* está relacionado à interação entre ouvinte/ leitor e o texto, pois “um texto por si só não carrega significado. O leitor traz informação, conhecimento, emoção, experiência e cultura – isto é, *schemata* (plural) – à palavra impressa”³ (Brown, 2001, p. 299). Em outras palavras, *schemata* é o repertório que a pessoa traz consigo para compreender um texto (lido ou falado), ativando o seu conhecimento de mundo, além de seu conhecimento da língua, acerca do tópico tratado e da natureza do texto.

Pode-se ainda, segundo o autor, subdividir *schemata* em duas categorias: *content* (assunto) e *formal*. Os assuntos que envolvem *content schemata* incluem o que sabemos sobre as pessoas, o mundo, a cultura e o universo. Enquanto que *formal schemata* consiste em nosso conhecimento sobre a estrutura discursiva (BROWN, 2001). Essa fala vai ao encontro de Clarke and Silberstein (1977: 136-37), quando salientam “a

¹ “Language teaching methodology was preoccupied with the spoken language.” [minha tradução para o português]

² “A key to human communication is the ability to match *perceived* meaning with *intended* meaning.” [minha tradução para o português]

³ “A text does not by itself carry meaning. The reader brings information, knowledge, emotion, experience, and culture – that is, *schemata* (plural) – to the printed word.” [minha tradução para o português]

habilidade em leitura depende da interação eficiente entre conhecimento linguístico e conhecimento de mundo.”⁴.

Baseando-se na fala de Scrivener (2001), é importante que, desde o início do trabalho de desenvolvimento de estratégias de CO, os alunos saibam que não devem se preocupar em entender tudo o que ouvem, mas que necessitam se empenhar em cumprir a tarefa proposta.

Uma das propostas de prática do autor, que faz consonância com esta pesquisa, é a disposição prévia aos alunos das questões da atividade para que tenham a oportunidade de visualizar um objetivo. Segundo Scrivener (2011, p. 251), “ao dar aos alunos um propósito evidente em uma prática de CO, você torna um teste de memorização em uma tarefa de CO”⁵, ou seja, o aluno se torna mais engajado e desafiado em cumprir uma tarefa tangível e realista.

Sobre as atividades que incluem mais de uma tarefa, como algumas aplicadas nesta pesquisa, que envolvem o uso de escrita, o autor menciona que, aos alunos cujos níveis são iniciantes, faz-se necessário limitar a quantidade de escrita que possa estar vinculada à atividade de CO, pois geralmente a mistura de habilidades em uma mesma tarefa pode sobrepor as informações e objetivos a tais alunos.

Certas tarefas elencadas por Scrivener (2011) vão ao encontro do que foi adotado nesta pesquisa, como, por exemplo, ouvir e assinalar a figura que melhor remete ao áudio; escolher a melhor alternativa dentre as opções dadas; tomar notas da informação principal da mensagem (quando a habilidade de escrita é envolvida na tarefa).

1.2 Processando informação e desenvolvendo estratégias de CO

Em relação às práticas de CO, Harmer (2007) aponta duas modalidades: a extensiva e a intensiva. A primeira acontece fora da sala de aula, depende do engajamento e oportunidades que o aluno tem para ouvir textos em inglês. Materializa-se no consumo de jogos, músicas, filmes, entre outros, e o professor é o incentivador nessa exposição ao idioma. A segunda acontece na sala de aula, com a condução e monitoria do professor, e é a que se viabiliza nesta pesquisa.

Ao processarmos informações tanto por escrito (pela leitura) como por áudio (pela CO), acionamos automaticamente dois níveis de processamento: o descendente (*top-down*) e o ascendente (*bottom-up*). Conforme Scrivener (2001), ao ouvirmos um texto, valemo-nos do nosso repertório cultural e de *schemata* para prevermos a estrutura e os assuntos que nos serão apresentados e, assim, procurarmos entender a mensagem geral do que ouvirmos. Ao mesmo tempo, usamos do nosso conhecimento estrutural da

⁴ “Skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world.” [minha tradução para o português]

⁵ “By giving the learners a clear purpose in a listening, you turn the exercise from a memory test into a listening task.” [minha tradução para o português]

língua (fonemas, palavras, frases, estrutura textual), que também nos auxilia a compreender a mensagem contida no texto oral.

Scrivener (2001) complementa que o nível de processamento de informação descendente promove o entendimento da mensagem global do texto, também chamada pelos teóricos por *'listening for gist'* (entender a ideia geral do texto). Já o nível de processamento de informação ascendente privilegia o entendimento de informações específicas e/ou detalhadas, muitas vezes chamada de *'listening for specific information'* ou *'listening for details'*.

Com o propósito de auxiliar seus alunos a processarem as informações contidas em um texto oral com sucesso, o professor pode desenvolver com eles estratégias específicas de CO próprias para cada tipo de processamento de informação.

No caso da CO geral, estratégias de antecipação funcionam bem. Cabe ao professor explorar o assunto a ser tratado e solicitar que os alunos façam possíveis previsões acerca do que estará contido no texto. Ainda, pode o professor solicitar que o aluno compreenda o texto sem se ater a detalhes, priorizando a tarefa a ser cumprida, e isso, geralmente, trata-se de reconhecer a mensagem do texto.

No caso da CO específica, é pertinente ao professor preparar tarefas tangíveis com foco na identificação de informações singulares, muitas vezes na forma de palavras-chave (nomes de pessoas, lugares, números) ou, ainda, desenvolver estratégias de reconhecimento de fonemas.

Cabe ressaltar que a palavra 'estratégia', segundo Field (2009), é a maneira como os ouvintes, em especial aqueles que estejam aprendendo o idioma como língua estrangeira ou adicional, compensam suas lacunas de entendimento.

Em relação às habilidades de CO, tais sustentações se harmonizam à fala de Harmer, ao propor que os alunos precisam estar aptos a

ouvir uma informação específica (como horas, números de plataforma, etc.), e às vezes para um entendimento geral (quando estão ouvindo uma história ou interagindo em uma conversa). Muito dependerá dos gêneros em particular com os quais estão trabalhando.⁶ (HARMER, 2007, p. 135)

De forma semelhante nos enfatiza Brown (2001, p. 260) que “é importante para os aprendizes operarem em ambas as direções, pois ambas podem oferecer informações para determinar o significado do discurso falado”⁷. Assim, dependerá do tipo de tarefa proposta pelo professor e do objetivo em relação ao material escolhido.

Harmer (2007) elenca alguns princípios de CO que podem orientar o professor a desenvolver estratégias com seus alunos, como: encorajá-los a se expor a textos em

⁶ “Listen for specific information (such as times, platform numbers, etc), and sometimes for more general understanding (when they are listening to a story or interacting in a social conversation). A lot will depend on the particular genres they are working with.” [minha tradução para o português]

⁷ “It is important for learners to operate from both directions since both can offer keys to determining the meaning of spoken discourse.” [minha tradução para o português]

inglês; prepará-los para a tarefa, por meio de inferências, antecipações, leituras e exploração de imagens; repetir o áudio escolhido; e desenvolver senso crítico em relação ao conteúdo veiculado. Nesta pesquisa, foram aplicados tais princípios.

Scrivener (2001, pp. 255-256) também lista algumas diretrizes para a prática de CO a serem utilizadas, como: usar trechos de áudio curtos; permitir que os alunos discutam as respostas juntos; evitar se direcionar pelo aluno que sabe mais; reproduzir partes específicas do áudio, se necessário; ajudar no caso de os alunos encontrarem obstáculos à sua compreensão, contudo sem dar-lhes as respostas; e propor tarefas com um nível realista de dificuldade, porém alcançáveis. Ele enfatiza que o mais importante não se trata de os alunos acertarem todas as respostas, fato que traz à tona as expectativas que são depositadas sobre resultados. Ainda, ressalta a necessidade da validação e reconhecimento do processo e esforço para se atingir a compreensão do texto oral.

1.3 Avaliando a COILE

A avaliação da COILE deve ser um processo colaborativo entre professor e alunos. Field (2009, p. 41) afirma que “é a turma que, entre si, constrói uma representação provisória do significado e o revisa quanto mais o ouve.”⁸. Desta forma, cabe ao professor incentivar, sem dar respostas, para que os alunos construam o significado, mesmo que temporário, do que compreenderam, conforme mais vezes ouvirem.

Pensando no aluno, destarte, é interessante que trabalhem em conjunto, visando à troca de informações durante os trechos de áudio ouvidos. Field (2009) afirma que mesmo em turmas grandes, como nesta pesquisa, o aluno pode ser encorajado a compartilhar suas interpretações de uma passagem de áudio com aqueles próximos a ele.

Uma vez que a sala seja numerosa, torna-se mais difícil contemplar cada um dos alunos, por isso é importante estar atento ao que dizem, para entender a demanda da turma durante uma tarefa, além de incentivar o autoengajamento. Avaliar os alunos se trata de perceber se cumprem as tarefas propostas, observando as estratégias de processamento de informação, cada uma em seu respectivo momento.

Field (2009, p. 81) afirma que “sem estabelecer a razão pela qual os erros ocorrem, não há como auxiliar os alunos a acertarem em uma próxima vez.”⁹, ou seja, mesmo que as respostas dos alunos não estejam adequadas, a simples pergunta “por quê?” pode evidenciar as escolhas dos alunos por determinadas respostas. Em caso de uma resposta adequada, é possível comparar as técnicas utilizadas por um ouvinte bem-sucedido com outros que não o foram. Investigar o porquê acontecem erros é uma ação

⁸ “It is the class who, between them, construct a provisional meaning representation and revise it as more is heard.”
[minha tradução para o português]

⁹ “Without establishing why the errors occurred, we have no means of assisting learners to get it right next time.”
[minha tradução para o português]

importante para a prática de CO, a fim de auxiliar os alunos na etapa em que necessitem de suporte.

2. Metodologia

A presente pesquisa consiste em analisar qualitativamente o uso de estratégias de CO e o impacto do uso dessas estratégias, tendo como propósito auxiliar um grupo de alunos no desenvolvimento da habilidade de COILE, para que ela se torne mais relevante em sala de aula.

Neste trabalho, a metodologia aplicada foi a pesquisa-ação, que é “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Esta escolha se dá pela possibilidade de refletir sobre as práticas de CO e proporcionar uma evolução a partir delas, ao mesmo tempo em que muito se contribui para o campo científico.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: (1) um questionário de perfil semifechado para averiguar o que os alunos entendem por COILE; (2) um pré-teste de caráter diagnóstico para mapear o nível de CO dos alunos; (3) a seleção de seis atividades adaptadas com o intuito de desenvolver as estratégias específicas de CO; e (4) um pós-teste para averiguar se houve melhora no nível de CO dos alunos.

A pesquisa foi conduzida com um grupo de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II (Ciclo II – Interdisciplinar), período da tarde, de uma escola pública da rede municipal, situada na Vila Liviero, bairro localizado na Zona Sul da cidade de São Paulo.

Participaram da pesquisa 34 adolescentes entre 12 e 13 anos de idade¹⁰. Uma característica importante deste grupo é o engajamento em sala e esse fator foi decisivo para sua participação. As atividades planejadas e aplicadas, que envolveram a prática de estratégias de CO, tiveram o acréscimo de alunos que foram matriculados naquele período.

O questionário de perfil foi lido coletivamente e as dúvidas foram esclarecidas para que pudessem respondê-lo (uma aula de 45 minutos). Nele, solicitou-se o nome, a idade e o sexo dos alunos. Questionou-se sobre a confiança deles, a exposição e a prática em relação à COILE; quais estratégias de CO eles conhecem e usam. Na única questão aberta, os alunos relataram estratégias de CO que utilizam dentro ou fora da sala e como isso era realizado.

O pré-teste teve a duração de 5 aulas (45 minutos cada) e sua adaptação foi inspirada no teste Cambridge English KEY (KET), consoante ao nível A2, com foco na seção de ‘*Listening*’, cujo objetivo foi diagnosticar quais estratégias de processamento de informação (global e específica) os alunos tinham mais ou menos facilidade em lidar.

¹⁰ O(s) nome(s) de aluno(s) que aparece(m) nesta pesquisa é/ são fictício(s).

Uma vez diagnosticadas as necessidades dos alunos, foram escolhidas e adaptadas seis atividades do livro “*Listening Advantage, Teacher’s Guide 1*”. Cada uma delas foi aplicada em uma aula de 45 minutos, por quatro semanas consecutivas.

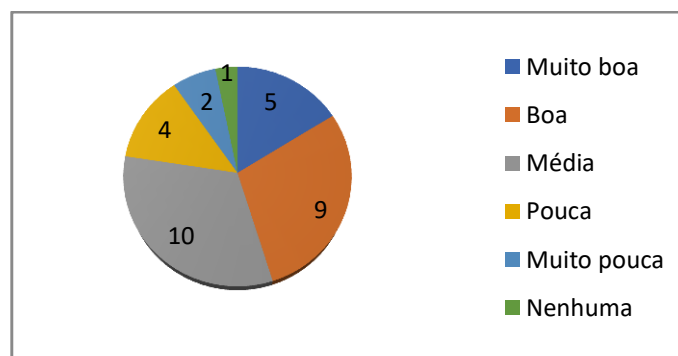
Após essa etapa, foi aplicado um pós-teste com os alunos (duas aulas de 45 minutos cada), adaptado também de um teste Cambridge English KEY, nível A2, porém com questões diferentes do pré-teste. A finalidade foi averiguar se houve um desempenho melhor dos alunos, após a sequência de práticas de estratégias de CO.

3. Interpretação dos dados: questionário de perfil

A aplicação do questionário de perfil (Anexo) contribuiu para identificar o que os alunos (16 meninos e 15 meninas, na ocasião) entendem por CO e quais estratégias utilizam em seu cotidiano dentro da sala de aula (duas aulas de 45 minutos cada/semana) ou fora dela.

A partir da questão 4, indaga-se sobre a confiança deles na prática de COILE. Na apuração das respostas, observou-se que grande parte considera possuir um conhecimento médio ou bom (Gráfico 1).

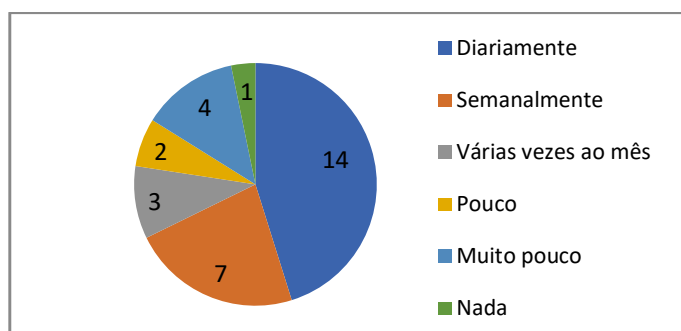
Gráfico 1. Questão 4 – “O quanto de confiança você sente ao ouvir e entender inglês?” (por número de alunos)



(Fonte: Dados da pesquisadora)

Na questão 5, há a exposição do aluno à língua inglesa. As respostas mais comuns foram “semanalmente” e “diariamente”, sinalizando alunos que provavelmente têm contato corriqueiro com o idioma (Gráfico 2).

Gráfico 2. Questão 5 – “Quanto você se expõe e pratica compreensão oral de inglês (ouve em inglês)?” (por número de alunos)



(Fonte: Dados da pesquisadora)

A questão 6 aborda quais estratégias o aluno conhece e usa. Havia a possibilidade de escolher mais de uma alternativa (Tabela 1). Na opção “outra”, algumas respostas diziam: “Copio.”; “Ouvir bem.”; “Falar em inglês com a família.”; “Perguntar para a professora Carol.”; e “Ligar palavras-chave para entendimento geral”.

Na última questão o aluno diz se aplica as estratégias da questão 6 e, se sim, explica como isso acontece. Algumas respostas recorrentes foram: assistir a programas de televisão e/ou ouvir músicas estrangeiras e, a partir disso, usar legendas para acompanhar os sons das palavras desconhecidas; repetir esses sons por meio de mídias; usar ferramentas de tradução (Google Tradutor); buscar o significado geral; focar no som inicial da palavra para tentar entendê-la, entre outras.

Nota-se, pelo quadro, que o entendimento geral do que se ouve e a concentração foram as estratégias mais escolhidas pelos alunos.

Quadro 1. Questão 6 – “Quais estratégias de compreensão oral você conhece e usa?”

Estratégias	Número de ocorrências
Ativar conhecimento do tema/ tópico, se for familiar	08
Buscar palavras que já conhecia	16
Observar imagens e/ou sons que acompanham o “listening”	17
Entender o significado geral do que ouve	20
Anotar palavras-chave durante o “listening”	17
Buscar detalhes importantes	12
Fazer algumas conclusões sobre o “listening”	08
Concentrar-se	19
Outra	05

(Fonte: Dados da pesquisadora)

3.1 Sondagem diagnóstica (ou pré-teste)

Após analisar o parecer dos alunos em relação à CO, foi aplicado um pré-teste adaptado do teste Cambridge English KEY (ver Anexo), um material estruturado para o estudante A1-A2 (perfil geral da sala), com ênfase na habilidade de CO, para 33 alunos.

O modelo original contém cinco partes, mas nesta pesquisa foram utilizadas somente as partes 1, 3 e 5 (Figura 1) em razão de tempo escasso dentro do cronograma escolar.

Figura 1. Estratégias presentes nas partes do pré-teste.

	PARTE 1	PARTE 2	PARTE 3
Estratégia descendente <i>(top-down/for gist)</i>	Leitura do enunciado e alternativas Ativação de <i>schemata</i> pelas imagens Ativação de vocabulário	Leitura do enunciado e alternativas Ativação de vocabulário	Leitura de título e subtítulo Leitura (rápida) do texto com as lacunas
Estratégia ascendente <i>(bottom-up/for details)</i>	Foco na questão Identificar palavras-chave	Foco na questão Identificar palavras-chave	Observação das palavras próximas das lacunas

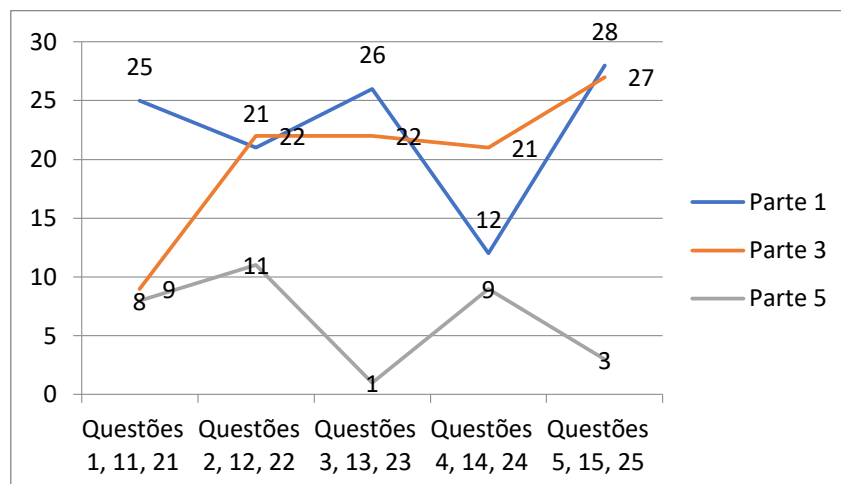
(Fonte: Elaborado pela pesquisadora)

No primeiro dia de aplicação da Parte 1, o enunciado da primeira questão foi lido com os alunos a fim de que buscassem entendê-lo. Com uma breve intervenção da professora, compreenderam o que solicitava a questão, bem como suas alternativas, e assim ouviram o áudio (aproximadamente 20 segundos de duração por questão). Muitos, rapidamente, sem terminar de ouvir até o fim, assinalaram a alternativa “a”. Ao término do áudio, alguns perceberam que todas as alternativas foram citadas (algo característico nos testes de Cambridge KEY) e que, nas próximas audições, teriam que se concentrar mais no que delimitava a pergunta. Houve certa empolgação quanto a esta descoberta. O trecho de áudio foi reproduzido mais três vezes e prosseguiu-se para as demais questões. Os mesmos procedimentos foram mantidos: reconhecimento do que se pede na pergunta; observação das alternativas e imagens, bem como o vocabulário (a)típico. Na quarta questão, o nível de concentração de alguns alunos já era reduzido.

Nos dias seguintes à aplicação do pré-teste, os alunos se mostraram mais habituados com as estratégias nesta etapa (Figura 1). Na Parte 3, que durou dois dias seguidos, o desafio aumentou, pois não havia imagens, o áudio tinha uma duração maior (1 minuto e 30 segundos, em média) e todas as questões diziam respeito ao mesmo áudio, diferentemente da Parte 1.

Na Parte 5, que teve a duração de dois dias seguidos também, o áudio foi mais longo que o anterior (3 minutos) e, ainda, os alunos precisavam escrever a resposta na lacuna. Os resultados da sondagem (Gráfico 3) indicaram algumas facilidades e dificuldades entre os alunos.

Gráfico 3. Acertos por questão em cada parte da sondagem (por número de alunos).



(Fonte: Dados da pesquisadora)

Na Parte 1, verificou-se, de maneira geral, que eles conseguiram aplicar bem a estratégia de processamento de informação descendente. Na Parte 3, mantiveram um nível satisfatório de CO, se comparado à Parte 1, possibilitando afirmar que na estratégia *top-down* os alunos não demonstraram dificuldades de compreensão.

Na parte 5, entretanto, notou-se uma mudança repentina de aproveitamento. O fato de aliar duas habilidades em uma mesma tarefa demandou dos alunos bastante atenção. Alguns escreveram o início da palavra adequadamente, mas o restante dela, não (*clothes – clouds*). Às vezes, surgiram erros ortográficos (*clocks – cloks*) ou a escrita como se lê (*seventeen – seventin*). Foi dada a eles também a chance de escrever em língua materna o que ouviram, entretanto apenas dois alunos assim o fizeram.

De acordo com Field (2009), por meio de uma análise diagnóstica, o professor mapeia pontos fortes e fracos de um grupo de alunos – o que contribui para a construção do desenvolvimento deles enquanto ouvintes. O principal objetivo de uma completa e longa sessão de CO é o diagnóstico.

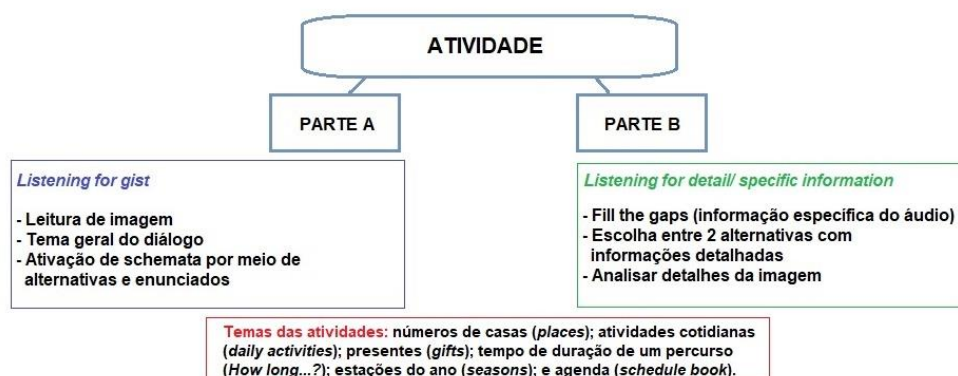
3.2 Sequência de atividades

Uma vez que os problemas de processamento de CO dos alunos foram identificados, fez-se necessário proporcionar uma prática de estratégias de processamento de informações específicas. Para isso, seguiu-se a proposta de Field (2009, p. 88): “Como provemos prática uma vez que um problema de processamento foi identificado? A resposta é expor os alunos ao material falado que contém várias características com as quais eles têm dificuldade.¹¹”.

¹¹ “How do we provide practice once a process problem has been identified? The answer is to expose learners to spoken material that contains multiple examples of the feature they have trouble with.” [minha tradução para o português]

Para trabalhar com as estratégias específicas, parte em que os alunos apresentaram mais dificuldades na sondagem, foi utilizado o livro *Listening Advantage, Teacher's Guide 1* e seu CD de áudio. As atividades (Anexo) foram adaptadas para serem objetivas, conectando-se com as estratégias de processamento de informação. Em relação aos temas, foram elencados os que possivelmente estão presentes no dia-a-dia dos alunos (Figura 2).

Figura 2. Atividades adaptadas – estratégias, tarefas e temas.



(Fonte: Elaborado pela pesquisadora)

Duas ações foram de suma importância para esta pesquisa. A primeira delas, “quanto mais tempo se gasta ouvindo e ouvindo, melhor”¹² (FIELD, 2009, p. 85), foi aplicada desde a sondagem até o pós-teste. A segunda ação, e adequada, embasada nos estudos de Field (2009), para auxiliar na remediação das lacunas de compreensão oral dos alunos, foi o trabalho com as microtarefas (vide Anexo) e trechos de áudio compactos.

Estas ações, aliadas a dar aos alunos mais responsabilidade ao ouvirem os trechos de áudio (FIELD, 2009), possibilitam dinamismo e foco, inclusive ao se pensar no público-alvo desta pesquisa, que às vezes demonstrou ter baixa concentração. A repetição dos áudios, por sua vez, facilitou o trabalho da autoconfiança entre os alunos durante o processo, como se pôde constatar em uma anotação do aluno Diego na borda da atividade em 13/11/2019: “Professora, quero agradecer pelas aulas de listening, estou melhorando muito na escuta. Na conversa do inverno, consegui ~~ouvi~~ entender praticamente as falas inteiras! Thank’s!” (sic).

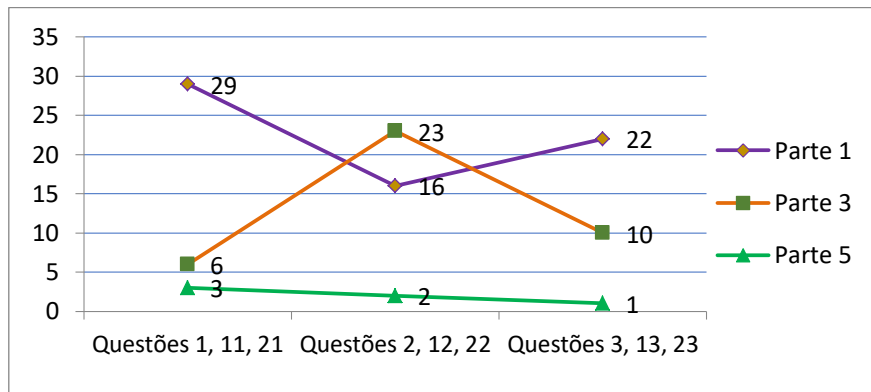
3.3 Pós-teste e desdobramentos

Em duas aulas, foi aplicado o pós-teste com 31 alunos. Seguiu-se a adaptação do material com a mesma estrutura do pré-teste (Partes 1, 3 e 5), mas desta vez havia três questões em cada parte, em vez de cinco, por escassez de tempo (ver Anexo).

¹² “The more time spent listening and re-listening, the better.” [minha tradução para o português]

Na Parte 1 (Gráfico 4) verificou-se que, de forma geral, os alunos mantiveram um nível bom de CO das questões. Na Parte 3, houve pouca queda de aproveitamento, mas nada que fosse significativo, se comparado ao pré-teste. Na Parte 5, o aproveitamento dos alunos não evoluiu, se comparado ao pré-teste. Observou-se que as estratégias adotadas não foram o suficiente para compreender as palavras adequadas.

Gráfico 4. Acertos por questão em cada parte do pós-teste (por número de alunos).



(Fonte: Dados da pesquisadora)

Segundo Field (2009), pode acontecer de o aluno saber uma palavra, porém não reconhecê-la no discurso contínuo. De acordo com o autor, há problemas relacionados à decodificação (caso acima) e outros à construção de significado – vinculados em quão eficientemente lida o aluno com a informação que extraiu do texto. Muito dessa construção é estabelecida na língua materna, mas pode não ser aplicada na segunda língua por causa da atenção que se dá à decodificação.

4. Considerações finais

Após analisar a aplicação de algumas estratégias de CO, por meio de atividades e tarefas, e investigar como o uso delas pôde impactar o desempenho deste grupo de alunos, se mais motivadora e tangível em sala de aula, algumas reflexões foram suscitadas.

Na sondagem inicial, o grupo demonstrou mais dificuldade em processar informações específicas do que a geral. Após essa detecção, com a aplicação das atividades para a prática de estratégias via microtarefas, observou-se uma melhora significativa no comportamento deles, seja pela agilidade, seja pelo compartilhamento de ideias ou confiança. Assim, as microtarefas, de forma geral, impactaram de maneira positiva no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral no grupo. Entretanto, quando aplicado o pós-teste, notou-se um baixo rendimento na parte de estratégias específicas vinculadas à escrita (ouvir e anotar), algo que foi intensivamente trabalhado nas atividades anteriores.

O objetivo desta pesquisa foi, *a priori*, analisar o impacto no uso de algumas estratégias de CO com este grupo de alunos. Pode-se afirmar que, a partir da ciência dos alunos a respeito de como ouvir um áudio, pouco a pouco, eles assimilaram um comportamento ouvinte, principalmente porque se deixaram explícitas quais eram as tarefas em cada atividade e qual era o objetivo dos alunos em relação a cada uma delas (propósito). Além disso, o reconhecimento das estratégias em si por parte dos alunos foi um dos aspectos que mais se destacou nesta pesquisa.

Alguns pontos desfavoreceram as práticas de CO, como o tempo escasso, mesmo havendo um cronograma, e os imprevistos fora da sala, que podem acontecer em se tratando de uma escola. Dentro da sala, os maiores desafios foram: a quantidade de alunos; o mau comportamento de uma parcela de alunos, o que ocasionou, durante as práticas, interrupções, as quais foram contornadas por mim, de maneira a retomar as atividades; e a administração da concentração deles que, em uma aula de 45 minutos, foi reduzida. Cabe aqui valorizar hoje e sempre o trabalho de CO com microtarefas, visando aproveitar essa concentração da melhor maneira possível.

Este estudo se mostra expressivo para a prática docente na medida em que provê opções para o trabalho de estratégias de CO, como a sondagem, que orienta e ajuda no (re)planejamento das ações, a adaptação e desenho de atividades, bem como a valoração das práticas em si, evitando a (auto)imposição pela busca de resultados. Isso implica diretamente na maneira como os alunos receberão tais atividades e tarefas: uma vez que não há essa cobrança, vide as atividades sequenciais, os alunos, em geral, apresentam mais confiança depois de certo tempo, assim como aprendem a utilizar das estratégias e a trabalhar compartilhando as informações ouvidas. Tudo isso tende a favorecer uma mudança positiva e autonomia.

Um aprendizado resultante desta pesquisa é a reflexão sobre a valorização do processo, elucidado nas palavras de Scrivener (2011, p. 255) por “o objetivo é trabalhar com a compreensão oral em si mesma.”¹³.

Referências bibliográficas

- BROWN, H. D. 2001. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to language pedagogy*. New York: Longman Inc.
- CLARKE, M. e S. SILBERSTEIN. 1977. Toward a realization of psycholinguistic principles for the ESL reading class. *Language Learning* 27: 135-54.
- FIELD, J. 2009. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARMER, J. 2007. *How to Teach English*. 6th imp. Harlow: Pearson Education Limited.

¹³ “The goal is to work on the listening itself.” [minha tradução para o português]

KENNY, T. e T. WADA. 2008. *Listening Advantage, Student Book 1*. Boston, Massachusetts: Thomson Heinle Cengage Learning.

_____; T. WADA e C. SHEILS. 2009. *Listening Advantage, Teacher's Guide 1*. Boston, Massachusetts: Thomson Heinle Cengage Learning.

RUBIN, J. 1994. A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal* 78, n. 2: 199-221.

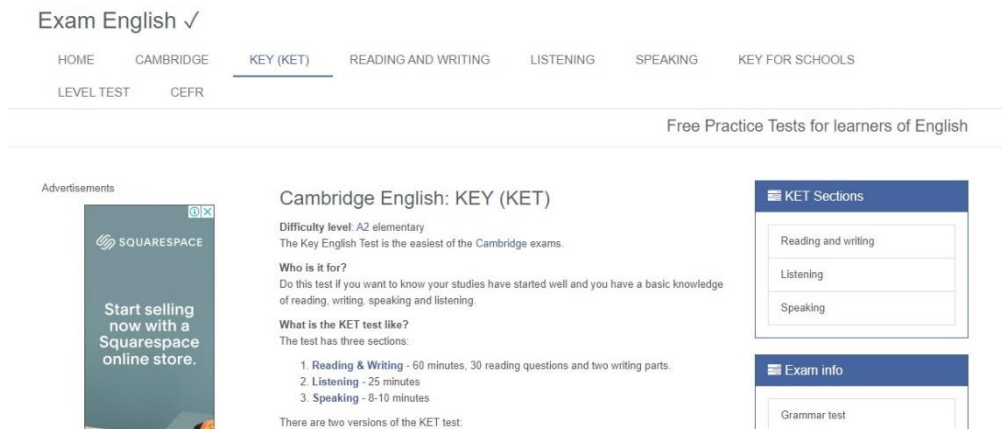
SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd edition. Oxford: Macmillan Education.

TRIPP, D. 2005. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.

Anexo

Materiais de áudio e impresso utilizados para prática do exame de CO com links para acesso.

Exam English: “Cambridge English KEY (KET)”. 2019. Disponível em:



Exam English ✓

HOME CAMBRIDGE KEY (KET) READING AND WRITING LISTENING SPEAKING KEY FOR SCHOOLS

LEVEL TEST CEFR

Free Practice Tests for learners of English

Advertisements

Cambridge English: KEY (KET)

Difficulty level: A2 elementary
The Key English Test is the easiest of the Cambridge exams.

Who is it for?
Do this test if you want to know your studies have started well and you have a basic knowledge of reading, writing, speaking and listening.

What is the KET test like?
The test has three sections:

1. Reading & Writing - 60 minutes, 30 reading questions and two writing parts.
2. Listening - 25 minutes
3. Speaking - 8-10 minutes

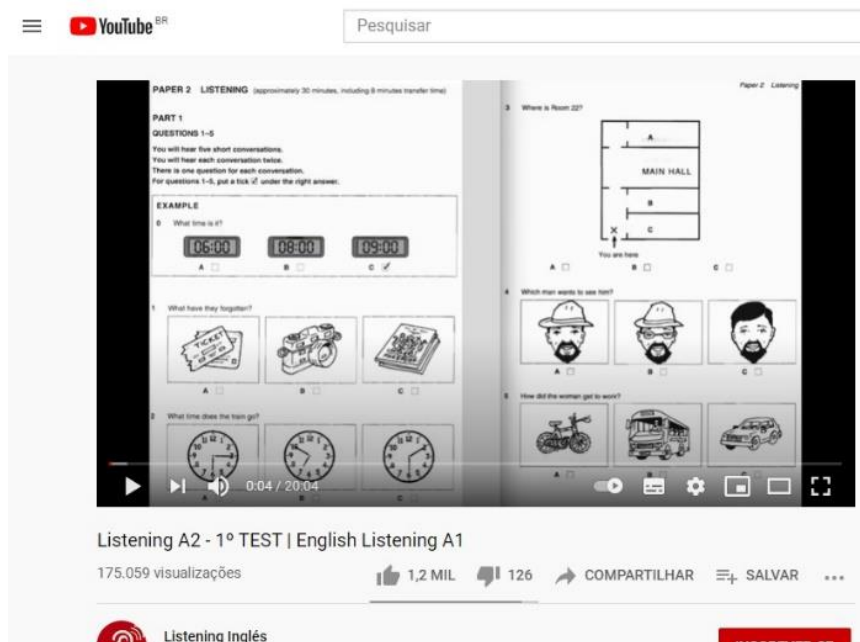
There are two versions of the KET test:

- KET Sections
 - Reading and writing
 - Listening
 - Speaking
- Exam info
 - Grammar test

<https://www.examenglish.com/KET/index.html>. Acesso em: 17 de setembro de 2019.

Pré-teste “A2 Key”. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key-for-schools/preparation/>. Acesso em: 17 de setembro de 2019. N.B.: Versão utilizada não mais disponível no site atualizado.

Pós-teste. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XwTTbgLrxmQ>. Acesso em: 28 de outubro de 2019.



YouTube BR

Pesquisar

PAPER 2 LISTENING (approximately 30 minutes, including 8 minutes transfer time)

PART 1
QUESTIONS 1-5
You will hear five short conversations.
You will hear each conversation twice.
There is one question for each conversation.
For questions 1-5, put a tick (✓) under the right answer.

EXAMPLE
Q What time is it?
A 05:00 B 08:00 C 10:00

1. What have they forgotten?
A B C

2. What time does the train go?
A B C

3. Where is Room 227?
A B C

4. Which man wants to see her?
A B C

5. How did the woman get to work?
A B C

Listening A2 - 1º TEST | English Listening A1

175.059 visualizações

1,2 MIL 126 COMPARTILHAR SALVAR

Listening Inglês

INSCREVER-SE

**Questionário de Perfil para pesquisa sobre
Compreensão Oral de Inglês como LE**

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () Feminino () Masculino
4. Com foco na compreensão oral, o quanto de confiança você sente ao ouvir e entender inglês?

() nenhuma () muito pouca () pouca () média
() boa () muito boa
5. Quanto você se expõe e pratica compreensão oral de inglês (ouve em inglês)?

() nada () muito pouco () pouco () várias vezes
ao mês () semanalmente () diariamente
6. Quais estratégias de compreensão oral você conhece e usa?
() Ativar conhecimento do tema/ tópico, se for familiar.
() Buscar palavras que já conhecia.
() Observar imagens e/ou sons que acompanham o "listening".
() Entender o significado geral do que ouve.
() Anotar palavras-chave durante o "listening".
() Buscar detalhes importantes.
() Fazer algumas conclusões sobre o "listening".
() Concentrar-se.
() Outra _____
7. Você aplica algumas dessas estratégias nas atividades da escola ou mesmo fora da escola? Explique como você faz.

Thank you!

Exemplos de duas atividades (microtarefas) adaptadas do livro *Listening Advantage, Student Book 1*

Em 06/11/2019

Name: _____ Date: _____ 7 _____

Listening Comprehension Activity

A. Andrew and Keiko are shopping for the perfect gift. Number the items 1-4:



B. Listen again. Fill the gaps writing the possible gift in each conversation.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Em 19/11/2019

Name: _____ Date: _____ 7 _____

Listening Comprehension Activity

A. Kan is filling in his schedule book. What will he do this month?

1. () English class () dentist
2. () movie () music
3. () party () picnic
4. () studying () skating

B. Listen again. What time is each Kan's activity?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____