

POLACZEK, Márcia. Compreensão oral em L2: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI: 72-97, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

COMPREENSÃO ORAL EM L2: ASPECTOS PSICOLINGUÍSTICOS, FATORES FONÉTICO-FONOLÓGICOS E QUESTÕES DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Márcia POLACZEK

(Laboratório Integrado de Análise Acústica e Cognição – LIAAC,
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos
da Linguagem – PEPG em LAEL da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUCSP)
marzek360@gmail.com

RESUMO: Este estudo enfoca aspectos envolvidos em tarefas de compreensão oral em língua estrangeira realizadas por alunos. A análise fundamentou-se em teorias sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nos estudos sobre a Fala e na Psicolinguística. Os resultados demonstraram que os alunos atribuíram sua dificuldade principalmente a fatores fonéticos, como taxa de elocução e reduções na fala e que processavam a informação ouvida usando seu conhecimento linguístico, bem como o conhecimento prévio sobre o assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão oral, percepção de fala, ensino-aprendizagem de línguas.

ABSTRACT: This study focus on aspects involved in listening comprehension tasks in foreign language, which were done by students. The analysis was based in theories about foreign language teaching and learning, in studies about the Speech and Psycholinguistics. The results showed that the students related their difficulty mainly to phonetic factors, such as speech rate and speech reductions and they processed the listened information using their linguistic knowledge as well as their previous knowledge about the topics.

KEYWORDS: Listening comprehension; speech perception; foreign language teaching- learning.

0. Introdução

Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada que enfocou a compreensão oral, uma habilidade essencial para a comunicação entre aqueles que aprendem uma segunda língua. O intuito foi explorar possíveis aspectos envolvidos e estratégias utilizadas por alunos-ouvintes para compreender gravações de diálogos em inglês no contexto de sala de aula. Considerando a complexidade dos fatores envolvidos no processamento da fala, a hipótese levantada foi a de que as estratégias utilizadas pelos alunos poderiam interferir em seu desempenho, ser insuficientes, ou inadequadas, principalmente por se tratar de uma habilidade em desenvolvimento.

1. Fundamentação teórica

Os pressupostos teóricos sobre compreensão oral em língua estrangeira deste trabalho incluem as contribuições de estudos sobre o ensino-aprendizagem que visam criar um diálogo entre aspectos formais e funcionais da língua enquanto comunicação, fazendo uma associação entre código e contexto, com uma mudança de foco de produto do entendimento para o processo de obtê-lo. Desse modo, a compreensão oral é vista como um processo ativo e complexo em que o significado é construído a partir da informação ouvida, equiparando-se à resolução de um problema (Ringbom, 1987). Estudos como os de O'Malley e Chamot (1990) explicam que, durante o processo de compreensão, ocorrem análises complexas e estratégicas de processamento que auxiliam na detecção ou inferência de significados, além do estabelecimento de uma relação entre a informação e o conhecimento existente.

Em uma breve retrospectiva sobre as abordagens orais de ensino, Nunan (1989) e Flowerdew (1994) concordam que a história do ensino de línguas voltou-se mais para o ensino da escrita, que se caracteriza por sentenças bem formadas e parágrafos bem estruturados, diferentemente da língua falada, que consiste em enunciados mais curtos e fragmentados, pontuados por uma gama de aspectos relacionados à pronúncia. Nunes (1983) lembra que a habilidade de compreensão oral começou a ser enfocada quando a abordagem áudio-lingual estava em evidência. A princípio, a compreensão oral era vista como um problema de reconhecimento auditivo de estruturas linguísticas (Rost, 1990). Contudo, mesmo admitindo a percepção como

base, Scarcella (1992) situa a questão da compreensão oral em um contexto mais amplo ao pontuar que esta habilidade não se limita à percepção de sons, mas abrange a compreensão de significados.

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

Richards (1989) acredita que a questão central sobre os níveis envolvidos na compreensão oral, tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico, ainda seja sobre a natureza das unidades que os ouvintes fazem uso para entender a linguagem. Ao mesmo tempo, uma das principais dificuldades encontradas por um aprendiz de língua estrangeira seria conseguir segmentar a cadeia falada porque, conforme Eysenck e Keane (1994:263): "Qualquer pessoa que tenha estudado uma língua estrangeira na escola lembrará de sofrer o choque inicial ao se sentir totalmente incapaz de entender o fluxo extremamente rápido e aparentemente ininterrupto da fala produzida por um falante nativo." Por isso, reconhecer fronteiras entre as unidades é tida como uma das estratégias utilizadas pelo ouvinte para fazer sentido da fala. Para tanto, o ouvinte utiliza as fronteiras das pausas temporais, dos grupos rítmicos, das entoações ascendentes e descendentes para segmentar a fala, visto não poder contar com recursos como pontuação, parágrafo, etc., característicos de textos escritos (Rost, 1990). O'Malley e Chamot (1990) concordam que a segmentação, ou diferenciação do *input* linguístico em palavras ou frases, seja essencial para se detectar o significado e que a principal pista para a segmentação seja o significado representado por uma combinação de características sintáticas, semânticas e fonológicas da mensagem ouvida. Além de tais características, Flowerdew (1994) acrescenta que o processo de compreensão oral envolve também o conhecimento lexical e pragmático (ou conhecimento de mundo).

A compreensão oral pode ser considerada um processo essencialmente inferencial, pois baseia-se na percepção de pistas em vez da associação direta entre som e significado (Rost, 1990). Assim sendo, o ouvinte precisa encontrar associações relevantes entre o que é ouvido e os aspectos do contexto que motivam um enunciado em particular. Ao mesmo tempo, parece existir uma limitação perceptiva que precisaria ser compensada por outros tipos de informações

linguísticas e extralinguísticas. É preciso lembrar que, no que se refere ao aprendiz de uma língua estrangeira, existe uma limitação em relação a vários níveis, sejam eles lexicais, sintáticos ou fonéticos e fonológicos uma vez que se trata de um processo de aprendizagem em andamento e, portanto, sujeito aos efeitos de seus limites.

Sabe-se que ouvintes competentes em língua estrangeira usam habilidades de decodificação que, segundo Rost (op.cit.), incluem: (a) identificação da sequência de unidades fonéticas na cadeia da fala; (b) identificação de segmentos na cadeia da fala e criação de um modelo métrico para o enunciado; (c) identificação de sinais de atenção que um falante usa para itens lexicais em relação ao princípio de 'dado' e 'novo' no discurso; (d) identificação de funções possíveis para os contornos tonais sobre os enunciados (informação compartilhada vs. informação nova; pergunta vs. afirmação); (e) ajustes às variações de sotaque ou de articulação.

Existem diferentes tipos de tarefas normalmente utilizadas para avaliar a compreensão oral em língua estrangeira em sala de aula. Rost (op.cit.) destacou possíveis fontes de distorções nas respostas dadas pelos alunos-ouvintes, são elas: (a) a quantidade de representação verbal do *input* requerida pela tarefa; (b) o tempo entre a audição e a realização da tarefa; (c) a quantidade de produção original requerida na realização da tarefa. As respostas dadas pelo ouvinte são vistas por Rost (op.cit.) dentro de um *continuum* entre 'abertas' e 'fechadas'. Por exemplo, os testes de reconhecimento nos quais o ouvinte deve escolher entre as alternativas apresentadas (testes de múltipla escolha) seriam o protótipo de tarefa 'fechada' com dificuldade fixa. Neste tipo de tarefa, a informação importante é pré-analisada e as opções linguísticas para expressar os pontos identificados são pré-estabelecidas. As tarefas de resumos livres são definidas por Rost (op.cit.) como sendo 'abertas' ou com o nível de dificuldade não específica. O autor admite que as condições da tarefa podem restringir o desempenho, além de ensejar a distorção na interpretação da resposta. Isto significa que as tarefas que requerem respostas durante a audição provocam restrições no ouvinte diferentes daquelas requeridas após a audição, porque, após a audição, há condições decorrentes que afetam a memória para os detalhes, ao passo que as respostas dadas durante a audição estão sujeitas à pressão do tempo que, por sua vez, pode afetar a habilidade de refletir sobre o significado do texto em geral. Ambas as fontes de distorções são capazes de impor algum tipo de restrição às respostas dadas. Os resumos podem ser avaliados pela identificação de exemplos de estratégias de correções/emendas no texto que incluem: (a) estratégia zero: repetição *verbatim* ou quase *verbatim* das proposições do texto;

(b) supressão/seleção de partes do texto *in verbatim* com itens justapostos ou internos suprimidos; (c) adição/invenção de itens que não estavam no texto; (d) redução/generalização de modo a combinar dois ou mais itens lexicais ou proposições em um único item ou proposição.

Os pressupostos teóricos deste trabalho partem também da especificidade da fala que, diferentemente da escrita, compreende a percepção de um sinal acústico para chegar-se às representações mentais e, conseqüentemente, a um significado. Também, do fato que o inventário de sons com papel distintivo difere de língua para língua e, ao se aprender uma língua estrangeira, existe uma tendência a mapear seu sistema fonológico a partir da língua materna tanto em relação à percepção quanto à produção. Por isso, Jakobson ([1939] Câmara, 1972) equipara o ouvinte de língua estrangeira a um criptanalista, em contraste com um nativo, que seria para ele um decodificador normal.

Dentre os aspectos fonéticos que podem influenciar na decodificação da fala, é preciso mencionar aqueles que ocorrem no nível da palavra dentro da frase onde, conforme Levelt (1998), segmentos podem ser perdidos ou adicionados. Kent e Read (1992) também compartilham a ideia de que os sons individuais podem perder algumas de suas distinções, como no caso de ressilabação entre palavras, na medida que as palavras são justapostas na fala encadeada (Levelt, op.cit.).

Levelt (op.cit.) refere-se ainda aos clíticos, que são elementos como preposições e auxiliares, por exemplo, e que se tornam reduzidos sob certas condições como em *I wanna go* ou *bottle o' milk*. Para o autor, a cliticização é necessária onde um morfema reduzido não seja silábico (i.e., não pertença ao núcleo de uma sílaba onde geralmente só são admitidas vogais), como no caso de /v/ e /s/.

À complexidade da fala somam-se múltiplos fatores como aqueles derivados da coarticulação. Laver (1994) refere-se à coarticulação como um fenômeno adaptativo relacionado à influência do contexto fonético sobre a articulação entre dois ou mais segmentos da fala. Kent e Read (op.cit.) definem a coarticulação como uma ocorrência na fala em que o trato vocal mostra ajustes imediatos, apropriados para dois ou mais sons. A direção do efeito coarticulatório pode ser descrita como antecipatória ou perseverativa. Na coarticulação antecipatória, segundo Kent e Read (op.cit.), uma característica articulatória para o segmento fonético é aparente durante a produção de um segmento anterior. Laver (op.cit.) afirma que na coarticulação perseverativa existe uma influência prolongada de um segmento sobre aqueles que seguem na cadeia da fala. Neste sentido, a coarticulação é particularmente interessante para

POLACZEK, Márcia. Compreensão oral em L2: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI: 72-97, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

entender as modificações de um dado som pelo contexto em que ele aparece. Kent e Read (op.cit.) ressaltam, ainda, que quando os sons são produzidos em contexto, ajustes temporais geralmente ocorrem. Assim sendo, um som produzido em contexto é mais curto do que o mesmo som produzido isoladamente.

Além disso, os estudos sobre a fala partem do seu aspecto sonoro e dinâmico, cujo ritmo, segundo Levelt (op.cit.), provém de uma alternância de sílabas mais ou menos acentuadas e de pausas inseridas que levam o falante ao seu objetivo último, que é expressar-se, cabendo ao ouvinte compreender aquilo que é dito para que a comunicação ocorra. O autor aqui citado considera que a melodia de um enunciado tenha a função de expressar as emoções e atitudes de um falante. Há também questões de ordem pragmática, pois a mesma estrutura linguística, dependendo do contexto interacional, poderá servir para intenções diferentes como persuadir ou pedir informações (Scliar-Cabral, 1991).

Levelt (op.cit.), por sua vez, refere-se à percepção da fala como um processo de se deter certos elementos linguísticos que vão desde o fonema, até a sílaba, a palavra e o enunciado e que envolve, portanto, sua segmentação perceptiva em unidades significativas. O referido autor explica que o ouvinte precisa fazer uma série de decisões perceptivas como, por exemplo, decidir quando uma palavra está completa, ou quando uma interrupção marca o fim de uma oração e assim por diante. Ou seja, o processamento do sinal acústico da fala em si já é complexo, pois, de acordo com Scliar-Cabral (1991:34):

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

Outro agravante, citado pela autora supracitada é o fato de a cadeia da fala ocorrer em tempo real e conter omissões de sílabas, de palavras, etc., como já foi exemplificado aqui. Em adição, Scliar Cabral (1991) afirma que o pensamento é truncado e, em certas condições, há

ainda a interferência de muitos outros sons, além da superposição de vozes (a chamada metáfora do *cocktail party*).

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

O modelo interativo de Marslen-Wilson (1975), denominado de coorte, por exemplo, propõe o uso simultâneo e contínuo de duas fontes de informações: a dos dados provindos dos sentidos (processo *bottom-up*) e a informação sintática, semântica e contextual (processo *top down*). Segundo este modelo, as palavras são reconhecidas com base na informação fonológica do início da palavra (Marslen-Wilson e Tyler, 1981 apud Rost, 1990). Por exemplo, se a palavra *coffee* for dita, todas as palavras no léxico mental do ouvinte que começam com /k/ são ativadas e assim sucessivamente, até que a palavra seja decodificada. Rost (1990) afirma que esta ativação é tida como um processo autônomo em que somente a informação fonética-acústica pode servir para especificar candidatos para a palavra. Dessa forma, uma palavra é reconhecida unicamente por ser distinguida de outras palavras conhecidas da língua iniciadas com a mesma sequência inicial de sons. Segundo Eysenck & Keane (1994), os modelos interativos, como o modelo coorte, partem do pressuposto de que as diferentes atividades de processamento envolvidas no reconhecimento e compreensão podem ocorrer simultaneamente. Scliar-Cabral (op.cit.) explica que o modelo coorte apresenta a vantagem de tratar o processamento do ponto de vista dinâmico, em tempo real, além de ser um dos únicos modelos que procura explicar o reconhecimento de palavras na comunicação oral, mas lembra, também, que este mesmo modelo recebeu críticas de Cutler e Norris (1988), que o consideraram um modelo de processamento da esquerda para a direita, sem levar em conta aspectos suprasegmentais.

Outro modelo de processamento de fala denominado teoria do *logogene* (Morton, 1969 apud Rost, 1990; Scliar-Cabral, 1991; Kent, 1999) também tenta explicar como os itens lexicais são reconhecidos na fala. Kent (1999) classifica o modelo *logogene* como uma teoria passiva

POLACZEK, Márcia. Compreensão oral em L2: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI: 72-97, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

que utiliza um processo *bottom up*. A proposta é que o ouvinte tenha recursos sensórios chamados *logogenes* que representam cada uma das palavras no léxico mental do ouvinte. Scliar-Cabral (1991) define os *logogenes* como contadores de traços que possuem um limiar que só dispara quando for quase certo que a palavra corresponde ao *input* perceptual.

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

Enfim, a fundamentação teórica desta pesquisa buscou subsídios teóricos em estudos que contribuem com um melhor entendimento sobre os processos envolvidos na compreensão oral em língua estrangeira no intuito de enfocá-la sob diferentes aspectos que procuram explicar melhor toda sua complexidade.

2. Metodologia

Esta pesquisa é de base qualitativa e enfoca um estudo de caso sobre a compreensão oral de um grupo de alunos de inglês como segunda língua. Um estudo de caso, tal como uma pesquisa etnográfica, pode empregar tanto métodos qualitativos quanto dados quantitativos e estatísticos. Todavia, ao contrário da pesquisa etnográfica, que se ocupa essencialmente do contexto cultural e da interpretação cultural do fenômeno investigado, um estudo de caso concentra a atenção no caso, não na população total de casos (Nunan, 1992).

A escolha por um estudo de caso permitiu criar um enfoque no desempenho de um grupo de alunos em tarefas de compreensão oral, referidas pelo grupo como essenciais, porém desafiadoras. Em última instância, a professora-pesquisadora pretendeu aprender sobre o caso estudado, visando obter subsídios que pudessem ser revertidos para sua prática em sala de aula, além de registrar e relatar os achados significativos resultantes desta incursão. Nesse sentido, a escolha por um estudo de caso mostrou-se adequada uma vez que, segundo Stake (1998), esse tipo de método refere-se tanto ao processo de aprendizado sobre o caso quanto ao produto deste aprendizado. Nunan (1992) declara legítima a investigação de um único caso e conclui que o pesquisador de um estudo de caso não precisa sentir-se limitado por

POLACZEK, Márcia. Compreensão oral em L2: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI: 72-97, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

relatar um caso como um exemplar de uma classe de objetos, entidades ou eventos. O autor esclarece ainda que um caso pode se referir tanto a um indivíduo quanto a um grupo de indivíduos em uma sala de aula. Neste sentido, as pesquisas sobre aprendizagem de línguas estrangeiras têm utilizado este tipo de abordagem no intuito de compreender um caso particular. Portanto, um estudo de caso, além de mostrar-se adequado para esta pesquisa, ofereceu um rico campo a ser explorado. Na verdade, Stake (op.cit.) caracterizou esse tipo de enfoque como o estudo da particularidade e complexidade de um único caso e lembra que um estudo de caso pode ser a própria história do caso, mas é, acima de tudo, a maneira como o pesquisador enfoca a história do próprio caso. Ou seja, a unicidade está presente não somente no caso estudado, mas também na abordagem dada a ele pelo próprio pesquisador.

2.1. Os participantes e o contexto da pesquisa

Participaram desta pesquisa um grupo de 3 alunos, selecionados a partir da aplicação de um questionário sobre compreensão oral a 20 alunos de um curso particular de inglês em um centro de idiomas. A escolha pelo grupo de 3 alunos partiu do próprio perfil do grupo, que demonstrou particular interesse em desenvolver a habilidade de compreensão oral. A opção por apenas um grupo surgiu também pela necessidade de organizar a própria coleta dos dados em um contexto de sala de aula de modo a permitir que os alunos pudessem participar de todas as tarefas propostas para a pesquisa.

O curso, do qual participavam os alunos, totalizava 10 módulos sendo 3 básicos, 2 intermediários, 2 intermediários superiores e 3 avançados. Cada módulo tinha a duração de um semestre, com 2 aulas semanais de uma hora e meia de duração. O tempo de estudo de inglês dos alunos variava entre 3 e 4 anos. A faixa etária do grupo estava entre 17 e 45 anos e o grau de escolaridade entre médio e superior. Em geral, os alunos afirmaram aprender inglês por motivos profissionais e a maior necessidade alegada era falar e ouvir. Também participou a professora-pesquisadora, que lecionava para os grupos pesquisados.

Os dados, coletados em sala de aula, foram gerados a partir de atividades integradas ao conteúdo programático pré-estabelecido pelo curso e os tópicos escolhidos para as tarefas de compreensão oral relacionavam-se aos assuntos abordados nas unidades estudadas ao longo do curso.

2.2. Aspectos considerados na análise dos dados

POLACZEK, Márcia. Compreensão oral em L2: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI: 72-97, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Assim como no caso de pesquisas em torno da metacognição da leitura que, segundo Leffa (1996), tentam resolver o problema de como descrever um fenômeno que ocorre dentro da mente do leitor, uma pesquisa sobre compreensão oral procura descrever algo impossível de ser observado externamente. Neste sentido, Scliar-Cabral (1991:34) explica que: "a validação de qualquer hipótese sobre processos receptivos, nos quais se inclui os do sinal acústico da fala, somente pode ser efetuada de modo indireto, inferencial".

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

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

2.3. Instrumentos de análise e procedimentos de coleta

Esta pesquisa teve como instrumento inicial a utilização de um questionário (anexo 1). Segundo Cohen (1986), um questionário funciona como um auto-relato onde os informantes dizem o que pensam fazer o que fazem. O questionário foi utilizado com o objetivo de trazer à tona fatores relativos à compreensão oral em língua estrangeira segundo a visão dos alunos-ouvintes. Ele foi respondido após a realização da prova final que valia 100 pontos. Considerou-se a situação de final de semestre uma oportunidade para que os alunos refletissem sobre a questão da compreensão oral uma vez que era um momento de avaliação e auto-avaliação. O questionário era composto por 8 perguntas de múltipla escolha. A primeira parte solicitava informações pessoais (nome, faixa etária, escolaridade e profissão), o motivo e tempo de estudo de inglês. A segunda parte dizia respeito à questão da compreensão oral especificamente. Para as perguntas de número 4, 6, 7 e 8 foi solicitada justificativa para a alternativa assinalada. A pergunta número 7 pedia que os alunos enumerassem de 1 a 11 fatores linguísticos e extralinguísticos atribuídos por eles quanto à dificuldade de compreensão oral, tendo sido considerados os primeiros 5 fatores. A última pergunta pedia que os alunos escolhessem, dentre as

alternativas, 3 estratégias que poderiam ajudá-los a melhorar sua compreensão oral em língua estrangeira.

Para investigar possíveis estratégias, foram coletados registros escritos de trechos compreendidos em exercícios de completar lacunas (anexo 2) dos quais foram extraídos 107 alvos, retirados de 6 textos, respondidos pelo grupo de 3 alunos. Os exercícios foram realizados ao longo de um módulo com duração de 1 semestre. As atividades eram precedidas por uma atividade de contextualização, que servia para introduzir o assunto tratado em cada gravação ouvida. Em seguida havia uma audição, ou mais, conforme solicitação dos alunos, do diálogo completo para que fossem feitas anotações sobre aspectos gerais compreendidos. Após esta atividade, os alunos relatavam as hipóteses levantadas. Em seguida procedia-se o exercício de completar as lacunas com trechos específicos, previamente selecionados, sobre detalhes do conteúdo. Os alunos completavam as lacunas enquanto ouviam os diálogos gravados. A professora-pesquisadora tocava os trechos de 3 a 4 vezes ou mais, caso os alunos solicitassem. Em geral, era feita uma pausa após cada trecho para que os alunos tivessem a oportunidade de fazer as devidas anotações. A audição era feita com o microfone aberto, sem a utilização de fones de ouvido, reproduzindo a situação vivenciada pelos alunos em sala de aula. Os alunos foram orientados a anotar livremente aquilo que julgassem ter ouvido, uma vez que não se tratava de uma avaliação. Os passos seguidos para a aplicação das tarefas de compreensão oral basearam-se no que propunha o manual do professor, segundo a abordagem comunicativa proposta pelo curso.

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

- a. *Pre-listening*: Tarefas usadas na contextualização para ativação do conhecimento prévio. Os alunos tentam antecipar o assunto abordado e fazer hipóteses acerca do que seria ouvido.
- b. *While listening*: São tarefas *on-line*, ou seja, que ocorrem durante a audição dos trechos gravados. Podem ser abertas, ou seja, sem direcionar o foco de atenção do aluno para determinado aspecto, como a tomada de notas, que visa testar a compreensão geral. Ou podem ser fechadas, isto é, onde o nível e o tipo de dificuldade podem ser razoavelmente controlados, como a atividade de completar tabelas ou lacunas, por exemplo, que visa testar a compreensão de detalhes específicos. Este tipo de tarefa possui implicações pelo fato de o aluno-ouvinte ser forçado a executar estratégias de relação em tempo real e estar sujeito ao paradoxo da atenção, ou seja, ele se vê obrigado a processar a

informação recebida em uma língua parcialmente conhecida em tempo real, tendo, ainda, que resolver os exercícios propostos.

c. *Post-listening*: Podem ser tanto tarefas abertas quanto fechadas, como as mencionadas no item 'b'. Podem ser testes de múltipla escolha, perguntas ou resumos. São tarefas que tanto podem testar a compreensão geral quanto de detalhes. As tarefas do tipo *post-listening*, por sua vez, estão sujeitas a questões de memória conforme Loftus (1975 apud Rost, 1990) que afirma que estádios interpolados entre experienciar um evento e recordá-lo inevitavelmente distorcem a memória sobre este evento.

Finalmente, deve-se acrescentar que os dados foram interpretados pela própria professora-pesquisadora, que procurou reconstruir sua visão sobre o assunto, a partir do que foi anotado pelos alunos à luz dos pressupostos teóricos descritos aqui.

3. Análise dos dados

A análise dos dados partiu das respostas dadas no questionário. Em relação à parte da prova considerada mais difícil, 16 alunos (80%) indicaram o *listening*, seguido pelo *writing*, para 3 alunos (15%). A gramática foi considerada difícil por apenas um aluno e nenhum considerou a interpretação de textos difícil. Nas justificativas, apareceram diversos relatos que remetiam à pronúncia, como, por exemplo: "*Algumas partes da pronúncia não me permitiram entender claramente o contexto*" e também: "*A pronúncia deles é muito difícil de entender*. Os fatores linguísticos preponderantes, em ordem de menção, foram os seguintes: 1- taxa de elocução; 2- reduções na fala; 3- vocabulário desconhecido; 4- pronúncia diferente.

Dentre as justificativas apresentadas é interessante ressaltar que os exemplos citados remetem a aspectos inerentes à fala, cuja especificidade foi levantada pelos alunos. Outro fato que chamou a atenção foi a tendência de privilegiar aspectos fonético-fonológicos dentre os fatores linguísticos que poderiam interferir na compreensão oral.

Os registros escritos de trechos compreendidos em exercícios de completar lacunas serviram para ilustrar possíveis estratégias de processamento utilizadas pelos alunos nas tarefas propostas ao longo da pesquisa. Aqui serão apresentadas amostras de recortes ilustrativos de trechos, denominados de alvos, em letras maiúsculas, seguidos das respectivas anotações dos alunos, denominados de A, B e C, e de

possíveis aspectos de processamento envolvidos. Seguiu-se o critério de destacar o aspecto sintático grifado e em itálico, o aspecto fonético em negrito e o aspecto semântico em fonte normal.

Dentre os dados analisados, há casos que sugerem que o sentido pretendido não foi atingido porque o aspecto fonético foi tomado de forma desconexa em detrimento do significado e dos demais aspectos linguísticos, conforme o exemplo abaixo:

Quadro 1 - Alvo 5 extraído do texto 1

Alvo	Anotações	Aspectos do processamento
I REMEMBER MOST ?	a. Do you remember?	Trecho anterior
	b. I remember must	Fonético
	c. I remember months	Fonético

No Quadro 1, é possível verificar que o sujeito A repetiu um trecho anterior, adequando-se à estrutura interrogativa do enunciado alvo, embora não se tratasse realmente de uma pergunta, mas de uma resposta à pergunta anterior (*What do you remember most about our college days?*). Em contrapartida, os sujeitos B e C guiaram-se pela semelhança fonética de *must* e *months* com *most*, resultando em estruturas sintática e semanticamente impróprias, em um processo tipicamente *bottom up*, calcado em pistas fonéticas. Para entender melhor este tipo de processamento é relevante retomar a afirmação de Scliar-Cabral (1991) de que o processo *bottom-up* inicia no nível sensorial, o que pode explicar o fato de o aspecto fonético ter sido destacado em certos casos, em detrimento do significado. É importante reiterar que esta questão também foi apontada pelos alunos no questionário sobre compreensão oral. De modo semelhante, em outro alvo (Quadro 2) o início de uma palavra parece ter desencadeado a compreensão:

Quadro 2 - Alvo 86 extraído do texto 1

Alvo	Anotações	Aspectos do processamento
Let's see... THE FIRST THING we have to do is FRY the meat	A- The first thing ... fry	Correto
	B- First thing ... 5	Fonético
	C- The first thing ... <i>find</i>	Fonético/Sintático/Semântico

Como visto, o trecho apresentado mostra que foram percebidas partes da sílaba do verbo *fry* (ataque e núcleo) e, a partir daí, os

sujeitos tentaram encaixá-las numa estrutura sintática que fizesse sentido. É interessante comparar as anotações de B e C, pois, apesar de o sujeito C ter anotado um item lexical diverso, conseguiu encaixá-lo na sequência de modo a formar uma estrutura sintática e semanticamente coerentes (*find the meat*), o que não ocorreu com o sujeito B, que acabou criando um trecho sem sentido (*5 the meat*). Deve-se notar que a semelhança fonética entre *fry* e *find* está tanto na consoante /f/ quanto nas vogais /aɪ/. Ou seja, são sílabas que apresentam semelhanças fonêmicas no ataque e no núcleo. Contudo, em termos de instruções em uma aula de culinária, que era o objetivo do texto, houve um desvio de significado, uma vez que a instrução era específica para o preparo de um prato e o procedimento específico era *fry the meat*.

Por outro lado, houve casos em que, apesar de itens lexicais desconhecidos, os sujeitos demonstraram haver compreendido o sentido:

Quadro 3 - Alvo 103 extraído do texto 6

Alvo	Anotações	Aspectos do processamento
GIVE IT A STIR	a. <u>You mix them</u>	<u>Sintático</u> Semântico
	b. <u>You misture</u>	<u>Sintático</u> Semântico
	c. Give the instar	<u>Sintático</u> Fonético Semântico

Nota-se que o sentido pretendido no alvo 103 foi entendido tanto pelo sujeito A quanto pelo sujeito B, provavelmente por um processo *top down*, entendido aqui, segundo a explicação de Richards (1990), como um tipo de conhecimento prévio, baseado no conhecimento da situação ou do contexto apresentado, já que se tratava de uma aula de culinária. Deve-se mencionar que tal texto contava também com pistas características (como barulho de água sendo despejada). O mesmo não correu no caso do sujeito C que, apesar de ter preservado a estrutura sintática, produziu um alvo semanticamente sem sentido criando uma palavra que inexistente (*instar*).

É importante ressaltar que em todos os textos houve alvos anotados *verbatim*, isto é, as anotações corresponderam ao alvo pretendido:

Quadro 4 – Alvos corretos

Alvos	Anotações
Extraídos do texto 3:	
30- Hmm... It's PRETTY comfortable to sit on	a. Pretty
	b. Pretty
	c. Pretty
31- Let me open it for you TO TRY OUT	a. Try out
	b. Try out
	c. Try out
Extraídos do texto 4:	
44- Tell me SOMETHING. Aren't you ever AFRAID?	a. Something ... afraid
	b. Something ... afraid
	c. Something ... afraid
45- NEVER. I can't WAIT to GET UP there	a. Never ... wait ... get up
	b. Never ... wait ... get up
	c. Never ... wait ... get up

Em geral, os alvos que não representaram dificuldades de compreensão eram curtos e estavam inseridos em orações simples cujo léxico, bem como as estruturas sintáticas eram familiares para os alunos. Alguns trechos contam também com pausas bem marcadas, como nos exemplos 44 e 45. Sabe-se que as pausas podem ajudar na segmentação dos trechos, por indicarem uma fronteira entre palavras e, como visto, a segmentação tem um papel importante na compreensão.

A maioria dos alvos sem resposta continha léxico provavelmente desconhecido, além de estruturas gramaticais possivelmente incomuns como demonstram as amostras abaixo:

Quadro 5 – Alvos sem respostas ou incorretos

Alvos	Anotações
Extraídos do texto 2:	
15- DARN GAS GAUGE	a. Don't gas
	b. Sem resposta
	c. Try go
19- I WAS SCARED STIFF	a. Sem resposta
	b. Sem resposta
	c. Sem resposta

Nos casos acima, é requerido um vocabulário específico para preenchimento das lacunas e o conhecimento prévio sobre o assunto não é suficiente para que as sequências possam ser segmentadas, como, por exemplo, o alvo 15, que apresenta uma estrutura de pré-modificação e o alvo 19, que está na voz passiva.

Em geral, foram observadas diferenças entre os sujeitos em relação aos trechos sem respostas. Evidentemente é necessário levar em consideração diferenças individuais em relação à aprendizagem, tempo de estudo e domínio do idioma, entre os múltiplos fatores que, certamente, estão envolvidos. O sujeito B foi o que mais deixou trechos sem resposta (23), o que pode significar um grau maior de dificuldade ou insegurança quanto ao que foi ouvido, além de uma necessidade maior de desenvolver a habilidade de compreensão oral. Em contrapartida, o sujeito C foi o que mais respondeu, deixando apenas 14 lacunas sem resposta. O sujeito A deixou 17 lacunas sem resposta.

Outro fator que deve ser destacado diz respeito aos textos orais em si, com toda complexidade e especificidade que obviamente impõem estratégias de compreensão variadas. O texto 6, por exemplo, teve o maior número de lacunas sem respostas entre os sujeitos. Por outro lado, o texto 3 teve o maior número de respostas dadas e também o maior número de acertos entre os sujeitos. Comparando-se os dois textos, pode-se perceber que o texto 3 é muito mais curto e, conseqüentemente, podem haver implicações de memória e do tempo de concentração exigido em cada um dos casos, além dos demais fatores já mencionados. O conteúdo dos textos também deve ser considerado, pois, a situação de venda, apresentada no texto 3, deve ser, provavelmente, mais facilmente identificável do que a aula de culinária sobre um prato típico americano do texto 6. Portanto, há muitos outros fatores que podem ter contribuído para os resultados e, por isso, devem ensejar mais pesquisas sobre compreensão oral em L2.

Um último aspecto a ser considerado são as anotações gerais feitas pelos sujeitos antes da audição dos detalhes, quando os mesmos resumiam o que havia sido compreendido. Tais anotações foram tarefas utilizadas após a audição de todo um trecho escolhido, visando que os sujeitos conseguissem uma ideia geral sobre o contexto a ser trabalhado mais detalhadamente na tarefa de preenchimento de lacunas. Tal tarefa era feita sem que os alunos tivessem visto o texto com lacunas a ser completado posteriormente. O objetivo era colher as primeiras impressões dos sujeitos a respeito do texto a ser trabalhado. Como discutido, tais anotações podem ser tanto aditivas quanto redutivas. Os exemplos a seguir, retirados do Texto 1 (anexo 2), são um recorte que serve para ilustrar estratégias utilizadas pelos alunos neste tipo de tarefa. Há trechos com representações *verbatim*, isto é, de detalhes específicos, que aparecem grifadas, e de algumas informações adicionadas, que estão em negrito:

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

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

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

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

É possível verificar que o sujeito A conseguiu o maior número de detalhes, além de representar a situação do diálogo com maior coerência. O sujeito B, por outro lado, anotou alguns detalhes mas desviou-se do significado geral do texto, como no trecho "*she was a flower*", quando, na verdade, foi dito "*she had a flower*". Tanto o sujeito B quanto o sujeito C acrescentaram informações que não faziam parte do trecho (*old woman*), fazendo uma espécie de generalização dos fatos que partiu provavelmente de informação extra-linguística, registrada em "*funny happening*", anotado pelo sujeito B, e "*they laughed*", anotado pelo sujeito C, uma vez que o texto apresentava ruídos de risadas dos participantes.

As anotações sugeriram que, em muitos casos, foram feitas generalizações condizentes com os significados dos textos, com um grau maior ou menor de precisão. Pode-se aventar, também, a influência de estilos individuais e diferentes níveis de domínio linguístico, que certamente refletiram no resultado obtido. Enfim, às características específicas das tarefas de compreensão oral em uma segunda língua somam-se diversos outros fatores que podem igualmente ter influenciado nos resultados obtidos, conforme já mencionado. Tal heterogeneidade é um fato com o qual o professor precisa lidar no contexto de sala de aula, embora sua dinâmica e rotina muitas vezes não permitam que se trace um perfil efetivo de seus participantes em relação às estratégias usadas, daí a necessidade de pesquisas que contribuam e auxiliem no aprimoramento contínuo de materiais didáticos e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

4. Considerações finais

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

Dentre os vários aspectos analisados, o que chamou a atenção foi o caráter multifacetado da tarefa de compreensão oral, que envolve simultaneamente o processamento de aspectos sintáticos, semânticos e fonéticos em conjunto. Tudo indica que, na tentativa de atribuir um significado para a informação ouvida, há vários fatores em jogo com os quais o aluno tem de lidar. Os alunos demonstraram perceber muitos dos fatores aqui citados, conforme indicam as respostas dadas no questionário aplicado. Pode-se considerar, também, que os alunos envolvidos na pesquisa participaram ativamente na tarefa de compreenderem os trechos ouvidos e foram incentivados a tanto.

Os exercícios de compreensão de sentenças inteiras, por exemplo, revelaram que, mesmo quando os sujeitos pareciam reter uma representação daquilo que fora ouvido, não anotavam uma representação literal. Ainda assim, eles empenharam-se em atribuir um significado possível, que podia ou não equivaler ao alvo pretendido.

Os trechos analisados demonstraram que tanto os processos *bottom up* quanto *top down* foram utilizados pelos alunos. Mesmo assim, como foi discutido, nem sempre as soluções encontradas resultaram no significado objetivado por razões variadas como, por exemplo, a possível dificuldade de processar a informação ouvida e segmentar determinados trechos. Deve-se considerar que a pressão do tempo e as questões de memória, já citadas, podem ter contribuído para gerarem os chamados desvios de significado, o que situa a tarefa de compreensão oral dentro de uma especificidade que certamente precisa ser levada em conta tanto na seleção e preparação de material voltado para seu desenvolvimento quanto nos procedimentos de aplicação de tais tarefas.

Em última análise, deve-se questionar a necessidade de submeter alunos à audição sistemática de diálogos gravados entre nativos como forma de desenvolver a habilidade de compreensão oral em língua estrangeira, uma vez que esta não é a realidade encontrada em situações da vida real, que pressupõe a interação entre falantes que muitas vezes não são nem nativos de inglês.

Além disso, deve-se questionar até que ponto a compreensão oral de um aluno pode ser de fato avaliada através de exercícios, como os

citados, uma vez que a comunicação oral é construída, na maior parte das vezes, a partir de interações em tempo real.

Cabe advertir também que, frequentemente, as tarefas tidas como instrumentos para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em língua estrangeira, na verdade, servem mais para testá-la do que para desenvolvê-la. E, como visto, há muitos aspectos interessantes envolvidos que poderiam ser mais explorados a fim de que os alunos pudessem se conscientizar sobre questões presentes na fala e suas interações entre os níveis segmental e suprasegmental, ambos fundamentais para que se chegue ao significado no caso de textos orais. É importante destacar a necessidade de enfocar os aspectos fonético-fonológicos no que se refere à compreensão oral em língua estrangeira, pois estes interagem com os demais aspectos linguísticos presentes no processamento da fala. Isto enseja novas pesquisas que possam explorar mais de que forma e até que ponto tais aspectos precisam ser aprendidos.

Deve-se ainda ressaltar que, por se tratar de uma língua estrangeira em processo de aprendizagem, não existe o domínio dos diversos níveis linguísticos envolvidos e, para compensar possíveis lacunas, um aprendiz de língua estrangeira acaba se apoiando em sua língua materna, seu referente linguístico, mas que difere da língua estrangeira em relação a tais níveis.

Há, ainda, a própria especificidade da habilidade de compreensão oral, que não permite que ela seja tratada exatamente do mesmo modo como a compreensão de textos escritos, por exemplo. Desse modo, a elaboração de materiais didáticos voltados para a compreensão oral deveria considerar tal especificidade e mesmo explorá-la para que os alunos pudessem se familiarizar com características inerentes à língua falada.

Em última instância, o presente trabalho serviu para desencadear uma reflexão sobre uma habilidade oral que consta dentre as necessidades apontadas por diversos alunos, pois, além de um levantamento sobre fatores atribuídos por alunos e estratégias utilizadas pelos mesmos, foi possível mapear algumas das principais questões envolvidas na atividade de compreensão oral em língua estrangeira passíveis de suscitar pesquisas subsequentes.

ANEXO 1 - Questionário sobre compreensão oral em língua estrangeira

Nível: _____ Pontos no *listening*: _____

Nome: _____ Profissão: _____

Faixa-etária: a.) 17-25 b.) 26-35 c.) 36-45 d.) acima

Escolaridade: a.) Fundamental b.) Média c.) Superior d.) Pós-graduação

1) Tempo que estuda inglês: a.) 1-2 anos b.) 3-4 anos c.) mais de 5 anos

2) Motivo para estudar: a.) Profissional b.) Pessoal c.) Outro

3) Qual sua maior necessidade em inglês? a.) Ler b.) Escrever c.) Falar d.) Ouvir

4) Qual parte da prova você achou mais difícil?

a.) *Listening* b.) *Reading* c.) *Grammar* d.) *Writing*

Justifique.....
.....

5) Classifique o *Listening* da prova quanto ao grau de dificuldade:

a.) Fácil b.) Pouco difícil c.) difícil d.) Muito difícil e.) Incompreensível

6) Você conhecia o assunto do *listening*? Sim () Não ()

6.1) Caso tenha respondido 'sim' para a questão 6, você acha que isso ajudou?

Sim () Não ()

6.2) Caso tenha respondido 'não' para a questão 6.1, justifique.
.....
.....

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

() Vocabulário desconhecido

() Estruturas gramaticais difíceis/desconhecidas

() Taxa de elocução rápida

() Presença de reduções na fala

() Pronúncia diferente

() Condições acústicas da sala

() Ruídos externos

() Condições da fita/equipamento

() Número de vezes que a fita foi ouvida

() Falta de ir ao lab e praticar em casa

() Emocional (nervosismo, tensão)

() Outro(s) Especifique:

8) Como você acha que poderia melhorar sua compreensão oral?

Assinale no máximo 3 itens:

a) ir ao lab;

POLACZEK, Márcia. Compreensão oral em L2: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI: 72-97, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

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

ANEXO 2 - Textos utilizados (Alvos em negrito)

TEXTO 1 (Jones, 1987)

Grace: **It's so great seeing you guys again.**

Curtis: Yeah.

Martin: I agree.

Grace: I can't believe **it's been 20 years since we were all in college together.**

Martin: **You know something,** I remember as if it were yesterday.

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

Martin: Incredible.

Grace: **Martin, what do you remember most about our college days?**

Martin: **I remember most?**

Grace: Uh-uh

Martin: **Curtis's hair ... down to his waist.**

Curtis: Now I remember **how grace looked.** (wha...) She always had a flower painted on her face, remember that?

Martin: Oh, yes. I remember that.

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

Martin: **They're classic.** You know, I still have those blue jeans? (oh)

Grace: **Still have them?** I don't believe it.

Curtis: Oh, incredible. I don't either.

Martin: And I still wear them too .

TEXTO 2 (Jones, 1987)

Curtis: You know, I was just thinking the other day- it's funny - about that **worst... worst thing that happened in college.**

Martin: **The worst thing?**

Grace: What was that?

Curtis: Yeah. **The time we were driving home from college** for a spring break, remember? (ooh, ooh, yeah, oh) **It was holiday, and every gas station was closed.** And that **darn gas gauge** was empty.

POLACZEK, Márcia. Compreensão oral em L2: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI: 72-97, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Martin: And (we were desperate) We stopped at that gas station and **tried to get some gas out of that pump.**

Grace: **and the neighbors saw us and called the police.** We almost **got arrested** (ooh) Gosh! **I was scared stiff.**

Martin: **You were scared stiff?** I was **petrified.** And - but, you know, it was a lot different from the time **we actually did get arrested.**

Curtis: Uh-uh

Grace: Yeah. You know, that's my best memory. **That peace demonstration...** (yeah) You know, somehow **getting arrested for** something you believe in isn't scary at all.

TEXTO 3 (Jones, 1987)

R: Excuse me. I'm looking for a **comfortable sofa bed** for a guest room...

S: Yes, madam! I've got just the **sofa bed** you're looking for. Isn't this **a beauty?** It's **on sale** today for \$499.

R: Hummm . It's **pretty** comfortable to sit on. How comfortable is the bed?

S: Here, let me open it for you **to try it out.**

R: Yes, the bed's **not too bad.** I'd like to **think it over** though. It's not exactly what I had in mind.

S: I can assure you that you won't find anything more **reasonable** or more comfortable. And this is the ideal **sofa bed** for a guest room. It's important that your guests be comfortable, right?

R: Yes, but I'm worried about the color. **white gets dirty so easily.** And you know how guests are sometimes...

S: Oh, this **material** doesn't stain very easily. A little **soap** and **water** will remove any spots. Of course it's **important** that you **remove** them right away... The stains that is, not the guests! (laughs)

R: Well...

S: Look, a few weeks ago another customer had this **doubt** when I suggested **he buy** one of these **sofa beds.** but do you think he **brought it back?** No way! In fact, he called me up and ordered another one.

R: Well... It is comfortable... Uh... But I think I'll look around and then decide.

S: You're welcome to **think it over** but I can't **guarantee** that **it'll** still be here if you decide to come back.

R: Oh, is this the only one you have?

S: It's the last one we have in stock. **it's been selling like crazy.**

R: Still, I'll have to think about it. It's a big **purchase.**

S: Ok. I just hope you make the right decision.

TEXTO 4 (Costinett, 1994)

NED: Tell me **something**, aren't you ever **afraid**?

HECTOR: **never**. I can't **wait** to **get up** there

NED: I've always wondered **what's like** - **flying** your own **plane**. **I mean**, what do you do **exactly**?

HECTOR: Well, before **even getting** into the airplane, you have to make **a pre-flight inspection**. You have to check things like the **propeller, the wings, the tires, the fuel, things like that**.

NED: Yeah, **I guess** that would be important.

HECTOR: Yes, it's **extremely** important. In fact, a few times while making the **inspection** I **discovered** some real problems.

NED: **Better** discovering **them now than** in the air! So **what comes next**?

HECTOR: Then you start the **engine** and contact **the ground** control for permission to **taxi** onto the **runway**.

NED: And after that you're ready for **take-off**.

HECTOR: **Not** so fast. Next you have to check **all the** instruments and controls in the **cockpit**, as well as some parts of the plane like the **engine** while **running**, the wing flaps, the **tail** rudder.

NED: I never **knew** it was so **complicated**! **Wasn't that**?

HECTOR: Yes, finally, you're ready to fly. So, contact the control **tower** and ask for permission to **take off**.

NED: What about once **you're in the air**?

HECTOR: Well, you always have to **keep** your eyes on the **instruments** and look around for the other **aircrafts** when flying.

NED: Hmm. It's a little bit like driving a car. In fact, I think I'll **stick to that**. It's **closer to the ground**.

TEXTO 5 (Costinett, 1994)

A: Do you have any hobbies?

B: Well, I make **pottery**.

A: Can you tell us a little bit about how you do it?

B: Well, first **you take a piece of clay and center it in the middle of a potter's wheel**. Then, **while the wheel's turning** you **shape the clay with your hands**. After **shaping the clay**, you let it dry.

A: Is that all? It must be more complicated than that!

B: Well, you can decorate the **pottery** and put a **glaze** on it. A **glaze** gives it **color** and makes it **shiny**. But before doing this, you have to put the **pottery** in a very hot **oven** called **kiln** for several hours. This step is called "**firing**". After **firing**, you put on the **glaze** and then you

put the **pottery** back in the **kiln**. When the **pottery** comes out, it's ready **to use**.

TEXTO 6 (Helgesen e Brown, 1994)

T: Good evening everyone.

Ss: Good evening. Hi.

T: Last class we learned how to make **new england** clam chowder. Well, this time we're going to learn how to cook **a dish** from **the southern part** of the USA. Has anyone heard of **Jambalaya**?

S1: It's a kind **of seafood** isn't it?

S2: Yeah I ate it when I was in **New Orleans** last year. **It was pretty spicy**.

T: Did you like it?

S2: Yeah, it was good. I'd like **to learn to make it**.

T: Well, that's what we're going to make tonight. Jambalaya is from **Louisiana**. It's called "Cajun" food. And I think **you'll** find it's easy to make. It has a lot of **ingredients**, but **they're** all necessary for a good jambalaya. So here we go. Let's see **the first thing** we have to do is **fry** the meat. Now, while the meat is **frying**, **I'll chop up** the **vegetables**. We need to chop up an **onion**, some **celery**, **green pepper** and some **garlic**. Ok. Next we want to add the vegetables to the meat and fry them - **sauté them actually** - in butter for about five minutes. Are there any questions while the vegetables are frying?

S1: **You just fry** the vegetables and meat together?

T: That's right **in the meantime**, I'll **cut up** the tomatoes. Now we add them to the **frying pan**. Tomatoes don't need much cooking. Hmm it's looking **tasty**. Now let's see. Next we have to **stir in all** those spices. Spices are the **heart** of the jambalaya. There's chilli powder, three different kinds of **pepper** and Tabasco **sauce**.

S3: **What kind of** pepper?

T: Oh, **white** pepper, black pepper, and cayenne pepper. That makes it **hot** and **spicy**. Now, while the spices are cooking, I'll **peel** the **shrimp**. Everyone **has peeled** shrimp before right?

Ss: Yeah.

T: Oh, good. Ok. Now we put everything together in this large pot: the meat and vegetables, the shrimp, and two **cups of** chicken broth. Then **give it a stir**. Make sure you **STIR IT** thoroughly. Especially with all the spices and everything. OK, that's about it. Now we just cook **the mixture**.

S3: How long?

T: Well, once it starts to boil, we **stir** the rice. Then we **lower** the **heat**, put a **cover** on the **pot**, and just let it cook for about 35 minutes. While

POLACZEK, Márcia. Compreensão oral em L2: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI: 72-97, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

we're letting it cook, let's take a look at some of the foods that you can serve with jambalaya....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÂMARA, Joaquim M. *Fonema e fonologia. Ensaios*. Seleção, tradução e notas, com um estudo sobre Roman Jakobson. Série Filologia e Linguística, vol. 2. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.
- _____. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- COHEN, A.D. Metodologia de pesquisa em L.A.: mudanças e perspectivas. Conferência apresentada no I Congresso Brasileiro de L.A., 1986.
- COSTINETT, Sandra & BYRD, Donald R. H. *Spectrum 6. A communicative Course in English*. New York: Prentice Hall Regents, 1994.
- CUTLER, Anne. Speaking for listening. In: Alan Allport et al. *Language perception and production: Relationships between listening, speaking, reading and writing*. London: Academic Press, 1987.
- CUTLER, A. & NORRIS, D. The role of strong syllables in segmentation for lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1 (14):113-21, 1988.
- EYSENCK, Michael W. & KEANE, Mark T. *Psicologia cognitiva. Um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FLOWERDEW, John (ed.). *Academic listening*. Cambridge: CUP, 1994.
- HELGESEN, Marc & BROWN, Steven. *Active listening. Building skills for understanding*. Cambridge: CUP, 1994.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- JONES, Leo & KIMBROUGH, Victoria. *Great ideas. Listening and speaking activities for students of American English*. New York: CUP, 1987.
- KENT, Raymond D. & READ, Charles. *The acoustic analysis of speech*. San Diego: Singular Publishing Group. Inc., 1992.
- KENT, Raymond D. *The speech sciences*. San Diego: Singular Publishing Group. Inc., 1999.
- LAVER, John. *Principles of phonetics*. New York: CUP, 1994.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra - D.C. Luzzatto Editores, 1996.
- LENNEBERG, E.H. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.

POLACZEK, Márcia. Compreensão oral em L2: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI: 72-97, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

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

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

MARSLEN-WILSON, W.D. Sentence perception as an interactive parallel process. *Science*, 189:226-8, 1975.

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

MINSKY, M. L. Frame-system theory. In: JOHNSON-LAIRD, P.N. & WASON, P.C. (orgs.) *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge, CUP, 1977.

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

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

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

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

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

_____ *The language teaching matrix*. New York. CUP, 1990.

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

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

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

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

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.

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

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

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