

AVALIANDO A COMPREENSÃO ORAL DE DISCURSOS NÃO-COLABORATIVOS EM L2

Márcia POLACZEK

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/LIAACC/LAEL

marzek@bol.com.br

ABSTRACT: This study discusses some aspects to be considered when assessing listening comprehension in second language. The aspects, which involve, among other things, linguistic and previous knowledge, emerged during listening tasks in which a group of Brazilian students listened to excerpts from dialogs between native speakers of English.

KEYWORDS: Assessment; Listening comprehension; Speech perception.

0. Introdução

O presente trabalho enfoca aspectos considerados na análise dos dados de uma pesquisa em andamento sobre compreensão oral de discursos não-colaborativos em L2, definidos por Rost (1990) como aquelas situações de uso da linguagem nas quais o ouvinte tem pouca ou nenhuma oportunidade de interagir verbalmente com o falante, como em palestras, congressos, quando assiste TV ou ouve rádio. Tal situação equipara-se àquela vivida por alunos que ouvem trechos gravados em fitas de áudio ou CDs que contêm diálogos entre nativos da língua a ser aprendida com a finalidade de desenvolverem sua compreensão oral em L2. Trata-se de uma estratégia utilizada inclusive para preparar alunos que vão prestar exames de proficiência em língua estrangeira, ocasião esta em que sua compreensão oral é testada a partir da audição de trechos para resolução de questões propostas sobre os mesmos.

1. Pressupostos teóricos

Este trabalho partiu de pressupostos teóricos sobre o ensino-aprendizagem da compreensão oral em L2 que visam criar um diálogo entre aspectos formais e funcionais da língua enquanto comunicação (Nunan, 1989; Richards, 1989, 1990; O'Malley & Chamot, 1990; Rost, 1990). Assim sendo, supõe-se que o significado tenha um papel central para que a comunicação ocorra. Segundo O'Malley & Chamot (1990) o ouvinte de L2 vale-se de estratégias múltiplas, que vão desde pistas contextuais até o conhecimento existente para construir significado. Além disso, O'Malley & Chamot (1990) sugerem que a segmentação seja essencial para detectar-se o significado, tido como a principal pista para a segmentação e representado por uma combinação de características sintáticas, semânticas e fonéticas.

Também partiu-se da visão de Richards (1990) que considera fundamental em qualquer teoria sobre a compreensão oral que se entenda o papel dos processos de baixo para cima (*bottom-up*) e de cima para baixo (*top down*). Para Richards (1990), a competência lexical e gramatical do ouvinte em dada língua é a base para o processo *bottom up*, enquanto o uso de conhecimento prévio (que pode ser o conhecimento do assunto, da situação, do contexto, ou conhecimento armazenado na memória na forma de *schemata* e *scripts*) refere-se ao processo *top down*.

Uma vez que em textos orais os ouvintes partem de um sinal acústico de fala, entendeu-se, também, que seria essencial enfatizar a própria especificidade da fala que, diferentemente da escrita, compreende a percepção de um sinal acústico para chegar-se ao significado. Assim sendo, considerou-se pressupostos teóricos advindos de estudos sobre a fala, (Levelt & D'Arcais, 1978; Levelt, 1998; entre outros), que partem do seu aspecto sonoro e dinâmico, cujo ritmo, segundo Levelt (1998), 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 se estabeleça a comunicação.

Considerou-se, ainda, as contribuições advindas da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva sobre como a fala é processada, no sentido de caracterizá-la, além de ilustrar sua complexidade e o modo como ela é percebida (Scliar-Cabral, 1991; Eysenck & Keane, 1994). Scliar-Cabral (1991) enfatiza que o objetivo da percepção dos sinais acústicos da fala é chegar ao significado e que, portanto, é necessário abordar-se a percepção da fala de uma forma holística.

2. Questões de pesquisa

As questões que movimentaram esta pesquisa surgiram a partir da própria curiosidade da professora-pesquisadora em investigar e buscar um melhor entendimento sobre possíveis fatores e estratégias que subjazem à habilidade de compreensão oral em L2, tida como desafiadora pelo grupo de alunos pesquisados. Assim, foi o próprio questionamento dos alunos que motivou a primeira pergunta de pesquisa a seguir: (1) Quais os fatores envolvidos na tarefa de compreensão oral em L2? O objetivo desta questão foi levantar possíveis fatores inerentes à habilidade de compreensão oral no sentido de buscar compreender melhor aquilo que seria específico desta habilidade. Tal questão acabou originando a segunda pergunta de pesquisa, relacionada a seguir. (2) Que estratégias um aluno utiliza para compreender trechos ouvidos em L2? Entendeu-se que não somente o levantamento dos possíveis fatores relacionados à compreensão oral, mas também das próprias estratégias utilizadas pelos alunos seriam necessários para que se pudesse mapear a questão da compreensão oral a fim de auxiliar os alunos a desenvolvê-la.

3. A metodologia da pesquisa

A presente pesquisa é de base qualitativa e enfoca um estudo de caso sobre a compreensão oral de um grupo de alunos de língua inglesa como língua estrangeira. 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 aprendizagem sobre o caso quanto ao produto desse 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 relatar um caso como um exemplar de uma classe de objetos, entidades ou eventos.

Stake (1998) caracteriza 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 estória do caso mas ele é, acima de tudo, a maneira como o pesquisador enfoca a estória do próprio caso. Ou seja, a unicidade está presente não somente no caso estudado, mas também na abordagem dada a ele pelo próprio pesquisador. Assim se considera a presente pesquisa.

3.1. Os participantes e o contexto da pesquisa

Participaram desta pesquisa um grupo de 3 alunos cuja faixa etária estava entre 17 e 35 anos. 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. Também participou da pesquisa a professora-pesquisadora, que lecionava para o grupo pesquisado.

Os dados foram coletados em sala de aula, gerados a partir de atividades integradas ao conteúdo programático pré-estabelecido pelo curso frequentado pelos alunos pesquisados. Assim sendo, os tópicos escolhidos para as tarefas de compreensão oral relacionavam-se ao assunto abordado nas unidades estudadas ao longo do curso. O módulo, avançado 1, do qual participaram os 3 alunos pesquisados, continha o total de 4 unidades. Cada unidade tinha a duração aproximada de 7 aulas.

3.2. Instrumentos de análise e procedimentos de coleta

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. Portanto, um dos primeiros aspectos que emerge em relação aos dados de uma pesquisa deste gênero é o fato de se tratar de um processo receptivo. Dessa maneira, 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".

Ou seja, a avaliação sobre se a compreensão ocorreu depende da informação dada pelos sujeitos pesquisados, no caso, aquela disponível no resultado do desempenho em tarefas propostas.

Os dados coletados, ao longo de um semestre, foram registros escritos feitos de trechos compreendidos em exercícios de completar lacunas pelo já referido grupo. Esta atividade era precedida de uma atividade de contextualização, que servia para introduzir o assunto tratado na gravação a ser ouvida. Em seguida fazia-se 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 pela professora-pesquisadora.

Os alunos completavam as lacunas enquanto ouviam os diálogos gravados em fitas cassetes. A professora-pesquisadora tocava os trechos de 3 a 4 vezes ou mais, se necessário. Em geral, era feita uma pausa após cada trecho para que os alunos pudessem 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 mesmos foram orientados a anotar livremente aquilo que julgassem ter ouvido.

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

a) Tarefas do tipo *pre-listening*. São aquelas que visam contextualizar o assunto tratado no trecho a ser ouvido. Os alunos tentam antecipar o assunto abordado e fazem hipóteses acerca do que será dito. Podem ser perguntas, testes ou até uma gravura que remeta ao assunto contido na gravação a ser ouvida. O objetivo é que o conhecimento prévio do aluno seja ativado neste momento. Nota-se que tais tarefas não estão ligadas à audição propriamente dita. Pode-se dizer que dependem quase que exclusivamente do conhecimento de mundo do aluno. Contudo visam predispor-lo a compreender. Deve-se notar que este tipo de tarefa não se aplica à situação de prova.

b) Tarefas do tipo *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. 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 tem de focar a tarefa de anotar ou completar uma lacuna/tabela ao invés de simplesmente ouvir. Desse modo, o aluno se vê obrigado a processar a informação recebida em uma língua parcialmente conhecida em tempo real, tendo, ainda, que resolver os exercícios propostos. Evidentemente que isso interfere no resultado final.

c) Tarefas do tipo *post-listening*. Podem ser tanto abertas quanto fechadas, como as mencionadas no item b. Como exemplos pode-se citar os testes de múltipla escolha, perguntas ou resumos. Tanto podem testar a compreensão geral quanto de detalhes. Tais tarefas, por sua vez, estão sujeitas a questões de memória conforme Loftus (1975 apud Rost, 1990) que afirma que estádios interpola-

dos entre experienciar um evento e recordá-lo inevitavelmente distorcem a memória sobre este evento. Portanto, o resultado do desempenho neste tipo de tarefa também não pode ser considerado uma evidência direta daquilo que de fato foi compreendido pelo ouvinte.

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 aqui descritos.

4. Apresentação e discussão dos dados

Serão apresentados e discutidos aqui dois recortes retirados da análise dos dados em andamento. Um dos primeiros aspectos que emergiu foi o fato de os dados demonstrarem um esforço contínuo, por parte dos alunos, para fazerem sentido dos trechos ouvidos, inclusive tentando reconstruir sua estrutura sintática, como ilustra o trecho a seguir:

Alvo	Anotações feitas pelos alunos	Aspectos de processamento envolvidos
It's been 20 since we were all in college together	a.) <u>20 years during</u> wrong	<u>Sintático</u> Fonético Semântico
	b.) <u>After 20 years</u> wrong	<u>Sintático</u> Fonético Semântico
	c.) See you guys, it's so wrong	Fonético

Um fato que chama a atenção, nas anotações acima, é a aparente falta de sentido. O sujeito A, por exemplo, criou uma estrutura sintática atípica, tendo resgatado apenas parte da informação. O sujeito B conseguiu representar o aspecto temporal de *It's been 20 years* em *After 20 years*. Contudo, o sujeito A também parece ter tentado representar o aspecto temporal da expressão ao utilizar a preposição *during*, embora o tenha feito de modo impróprio, do ponto de vista sintático. O sujeito C, por sua vez, recuperou um trecho citado anteriormente (*See you guys*) tentando uma representação do sentido a partir daquilo que conseguiu perceber. É interessante observar a anotação da palavra *wrong* pelos 3 sujeitos, muito embora este termo não faça sentido e nem parte do contexto do diálogo ouvido. Deve-se ressaltar, ainda, que *wrong* aparece anotado na posição ocupada pelo trecho *since we were all in college together*. Averiguando-se o termo *wrong* mais detalhadamente, do ponto de vista fonético, percebe-se que seu semelhante mais próximo, capaz de ter suscitado tal anotação, é a expressão *we were all in* que não foi registrada por nenhum dos sujeitos. Portanto, *wrong* aparece preenchendo a lacuna reservada para a referida expressão, que não foi devidamente segmentada pelos alunos e, conseqüentemente, não foi percebida como tal. Assim, pressupõe-se que, a partir de detalhes fonéticos, os sujeitos acabaram associando as junturas e conseqüentes reduções da expressão, que são características da língua falada, a uma única palavra (*wrong*).

O exemplo mencionado remete à afirmação de O'Malley & Chamot (1990) de que a segmentação seja essencial para detectar-se o significado. No caso, o impossibilidade de segmentar o trecho citado acabou gerando uma palavra completamente fora do contexto em questão. Levelt (1978) explica que o ouvinte precisa decidir quando uma palavra está completa e, portanto, que elementos do sinal acústico devem ser segmentados para chegar-se à interpretação. Deve-se considerar também que o dinamismo da cadeia da fala, discutidos por Levelt (1998) e Scliar-Cabral (1991) entre outros, pode ser igualmente responsável por impressões diversas causadas nos ouvintes, como no exemplo dado, afastando-os do significado pretendido para o trecho, inclusive do ponto de vista sintático e semântico. Há também questões de tempo, mencionadas por Rost (1990), que também devem ser levadas em conta.

Em contrapartida, há exemplos, como o citado a seguir, que demonstram que a atribuição de um significado provavelmente tenha partido de pistas contextuais aliadas ao conhecimento prévio sobre o assunto:

Alvo	Anotações feitas pelos alunos	Aspectos de processamento envolvidos
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 significado do trecho acima foi compreendido 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, no caso, uma aula de culinária. Pode-se supor que foram captadas pistas contextuais anteriores. No entanto, por tratar-se de um item lexical desconhecido (*stir*), a solução encontrada pelos alunos A e B foi utilizar um sinônimo. O sujeito A conseguiu inclusive representar uma estrutura sintática adequada. Por outro lado, o sujeito B valeu-se de um item lexical subseqüentemente mencionado (*misture*). Deve-se notar que, o fato de *misture* aparecer anotado com {s} aproxima-o do português e remete, também, a uma possível influência da língua materna. O sujeito C, por sua vez, tentou acrescentar um objeto ao verbo *give*, em um processo tipicamente de baixo para cima (*bottom up*) e acabou criando uma palavra que inexistente em inglês, *instar*, mas que, no entanto, é foneticamente semelhante a *stir*.

5. Considerações finais

Os dados analisados revelaram estratégias de processamento utilizadas pelos alunos que podem contribuir para um melhor entendimento sobre possíveis fatores presentes na tarefa de compreensão oral em L2.

Dentre os vários fatores analisados, o que chamou a atenção foi o fato de um mesmo trecho envolver o processamento de aspectos sintáticos, semânticos e fonéticos, o que leva a crer que, na tentativa de se compreender o que fora ouvido, existem vários fatores em jogo. Os alunos, por sua vez, parecem ter lançado mão de tais fatores em um esforço contínuo para conseguir um sentido possível para o que haviam ouvido.

Enfim, os trechos analisados demonstraram que tanto processos *bottom up* quanto *top down* foram utilizados pelos alunos. Mesmo assim, como foi apresentado, nem sempre as soluções encontradas resultaram em um significado possível. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que a pressão do tempo juntamente com 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 o seu desenvolvimento quanto nos procedimentos de aplicação de tais tarefas que, como já foi mencionado, extrapolam os níveis lingüísticos.

Além disso, como visto, há aspectos interessantes envolvidos que poderiam ser melhor aproveitados a fim de que os alunos pudessem conscientizar-se sobre questões presentes na fala e que envolvem tanto o nível segmental (mais relacionado ao aspecto fonêmico) quanto sua interação com o nível suprasegmental (que envolve aspectos prosódicos, como o ritmo, e a entoação) que, como visto, são fundamentais para que se chegue ao significado no caso de textos orais. Por isso, é imprescindível ressaltar que os dados demonstraram que fatores fonéticos podem interferir na compreensão uma vez que interagem com os demais níveis presentes no processamento da informação ouvida. É importante lembrar, também, que tais fatores são característicos de uma habilidade oral, o que indica que a compreensão oral não poderia ser equiparada totalmente à compreensão de textos escritos e abordada da mesma forma, apesar de possíveis correlações.

Finalmente, o presente trabalho serviu para desencadear uma reflexão acerca da compreensão oral em L2 a partir do mapeamento de estratégias utilizadas por alunos, possibilitando, assim, um levantamento sobre questões relativas à tal habilidade que são pertinentes para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EYSENCK, M.W. & KEANE, M.T. *Psicologia cognitiva. Um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto Editores, 1996.

- LEVELT W.J.M. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press, 1998.
- LEVELT, W.J.M. & D'ARCAIS, G.B. Flores (eds) *Studies in the perception of language*. New York: John Wiley & Sons, 1978.
- NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. New York: CUP, 1989.
- _____. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992
- 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.
- ROST, Michael. *Listening in language learning*. New York: Longman, 1990.
- 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.