



Universidade Estadual do Ceará

Departamento de Letras

Irin Christine Marie de Vasconcelos Varela

ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO COMO ELEMENTO FACILITADOR DA COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Fortaleza - Ceará

2006

Irin Christine Marie de Vasconcelos Varela

ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO COMO ELEMENTO FACILITADOR DA COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Lingüística
Aplicada do Centro de Humanidades da
Universidade Estadual do Ceará para
obtenção do grau de Mestre em Lingüística
Aplicada. Área de concentração: Estudos em
Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^a Dr^a Stella Maria Miranda
Vieira

Fortaleza - Ceará

2006

Universidade Estadual do Ceará
Curso de Mestrado Acadêmico em
Linguística Aplicada

Título do trabalho: Ativação do Conhecimento Prévio como Elemento Facilitador
da Compreensão de Textos Orais em Língua Estrangeira

Autora: Irin Christine Marie de Vasconcelos Varela

Agência financiadora: FUNCAP

Defesa em: 30/08/06

Conceito obtido: Satisfatório

Nota obtida: 9,75

Banca examinadora

Profª. Drª. Stella Maria Miranda Vieira (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará

Profª. Drª. Vera Lúcia Santiago Araújo (Presidente)
Universidade estadual do Ceará

Profª. Drª. Abuêndia Padilha Pinto
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho
Universidade Estadual do Ceará

Dedico esta dissertação a Deus, meu Pai. Por ter estado presente em todos os momentos. Por ter aberto caminhos, oferecido clareza, *insights*, repouso e paz.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha mãe, Zulene Maria de Vasconcelos Varela, pelo apoio, incentivo e amor.

Ao meu pai, Carlos Sergio Varela Christin (*in memoriam*) que partiu, mas compartilha comigo mais uma vitória de onde está.

Ao Marcelo, pela compreensão, paciência e incentivo.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Stella Maria Miranda Vieira, doutora também na arte da compreensão e tranquilidade, pela orientação nesta pesquisa.

À professora doutora Antônio Dilamar Araújo, coordenadora do curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada, por sua prestimosa contribuição ao longo do processo acadêmico.

Ao professor doutor Paulo César Almeida, pelo processo de assessoria estatística, disponibilidade e compromisso.

À professora Sâmia Alves Carvalho, por ter atenciosamente disponibilizado o campo para a coleta dos dados da pesquisa.

Aos professores Daniel Aguiar e Silva e Raimundo Mendes da Silva por cederem suas turmas para a aplicação dos instrumentos da pesquisa.

À Maria do Carmo pelo auxílio prestado na secretaria do Curso.

Aos colegas Jean, Áurea, Valéria e Meg pela disponibilidade sempre que deles precisei.

Aos colegas de turma pela amizade e carinho, proporcionando bem estar durante o curso.

À FUNCAP que financiou esta pesquisa.

Aos participantes da coleta de dados piloto pela disponibilidade e amizade.

Aos professores doutores Wilson Júnior de Araújo Carvalho, Abuêndia Padilha Pinto e Vera Lúcia Santiago Araújo por aceitarem compor a banca examinadora desta dissertação.

À bibliotecária Leila, da Biblioteca Central da UECE, pela correção das referências bibliográficas.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou examinar o papel do conhecimento prévio na compreensão oral de textos em língua estrangeira. Em se tratando da habilidade de compreensão oral, alunos de língua estrangeira, freqüentemente, reclamam da dificuldade em compreender os enunciados provenientes dos CDs que acompanham os livros-texto. Entretanto, usamos a compreensão oral na maior parte de nossa comunicação diária. Esta é a principal habilidade para a comunicação em sala de aula, no trabalho, em casa, nas nossas relações sociais de um modo geral. Percebendo a lacuna em pesquisas a esse respeito, sobretudo no Brasil, interessei-me por desenvolver meus estudos sobre a ativação do conhecimento prévio como preparação para atividades de compreensão oral na sala de aula de inglês como língua estrangeira. Para isso apoiei-me na Teoria de Esquemas de Bartlett. Minha hipótese inicial era a de que a ativação do conhecimento prévio possibilitaria maior compreensão do texto oral por parte dos ouvintes. A ativação do conhecimento prévio nesta pesquisa se deu por meio de exercícios escritos de pré-escuta. Participaram da pesquisa 79 aprendizes brasileiros de inglês, de nível intermediário, numa instituição pública de ensino de língua inglesa na cidade de Fortaleza (Ceará – Brasil). A média das idades dos participantes, na maioria estudantes de graduação, era de 23 anos, numa faixa de 16 a 36. Para a coleta dos dados, os participantes foram divididos em dois grupos: um recebeu atividades prévias à escuta dos textos e o outro não. Estas atividades prévias consistiam em exercícios, por escrito, relativos aos tópicos dos textos orais. Após a realização dos testes, os participantes de ambos os grupos escreveram um relato comentando o que ajudou ou dificultou a compreensão dos textos. Os resultados da investigação mostraram que a ativação do conhecimento prévio por meio de atividades escritas de pré-escuta não causou diferença significativa no desempenho dos dois grupos. No entanto, percebeu-se uma diferença significativa nos resultados quanto à variável prática da compreensão oral semanal.

Palavras-chave: Conhecimento prévio, Compreensão oral, Ensino de língua estrangeira, Memória, Atividades de pré-escuta.

ABSTRACT

The Activation of Prior Knowledge for Oral Comprehension in a Foreign Language

The aim of this research was to examine the role of prior knowledge in listening comprehension in a foreign language. Frequently, EFL students complain that they find it difficult to understand oral texts when listening to CDs which accompany coursebooks. However, we use listening comprehension for most of our daily communication. It is the main ability for communication in the classroom, at work, at home and in our social relationships in general. Although prior knowledge plays such crucial part in comprehension, it has not been sufficiently taken into account by research in listening comprehension. As I noticed this lack, I decided to investigate the activation of prior knowledge in the context of classroom listening comprehension activities, with the theoretical support of Bartlett's Schema Theory. The hypothesis is that pre-listening activities (e.g. games, discussion, brainstorming, readings, written exercises) can facilitate classroom listening practices due to the fact that they activate students' prior knowledge. The participants are 79 Brazilian EFL students, at intermediate level in a language school in Fortaleza (Ceará – Brazil). For the collection of data, participants were divided into two groups. One group received pre-listening activities whereas the other did not. At the end of the experiment, participants wrote a report on what had facilitated listening comprehension or made it difficult. Results have showed that the activation of prior knowledge did not cause any significant difference between the performance of the two groups. However, when analysing participants' frequency of listening practice, the difference was significant.

Key-words: Prior Knowledge, listening comprehension, Foreign Language Teaching, Memory, pre-listening activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ilustração de variáveis em seu contexto	25
Figura 2	Modelo de memória dos três armazenamentos	35
Figura 3	Tipos de atividades de pré-escuta	58
Figura 4	Disposição dos participantes na coleta de dados	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa	62
Tabela 2	Média de acertos para o teste A X Média de acertos para o teste B ...	65
Tabela 3	Percentual dos participantes do texto A que foram bem sucedidos	67
Tabela 4	Percentual dos participantes do texto B que foram bem sucedidos	68
Tabela 5	Média de acertos X ativação do conhecimento prévio para os textos A	69
Tabela 6	Média de acertos X ativação do conhecimento prévio para os textos B	69
Tabela 7	Prática de compreensão oral quatro vezes ou mais por semana X média de acertos para os textos A	70
Tabela 8	Prática de compreensão oral de até três vezes por semana X média de acertos para os textos A	70
Tabela 9	Prática de compreensão oral quatro vezes ou mais por semana X média de acertos para os textos B	71
Tabela 10	Prática de compreensão oral de até três vezes por semana X média de acertos para os textos B	71

SUMÁRIO

Lista de figuras	10
Lista de tabelas	11
 1. INTRODUÇÃO.....	 14
 2. REVISÃO DE LITERATURA.....	 17
2.1. Conhecimento prévio.....	17
2.2. Teoria dos esquemas.....	22
2.2.1. Conceituação	22
2.2.2. Função dos esquemas	28
2.2.3. Ampliação e criação de esquemas	32
2.3. Alguns modelos mentais de memória....	33
2.4. Processamento da informação pela audição: codificação, armazenamento e recuperação	39
2.5. A Atividade de pré-escuta.....	43
 3. METODOLOGIA	 51
3.1. Seleção dos textos e testes	51
3.2. Teste dos instrumentos	54
3.3. Tentativa de experiência	55
3.4. Contatos administrativos.....	56
3.5. Participantes da coleta	57
3.6. Cenário da coleta	57
3.7. Critério de organização dos grupos.....	57
3.8. Procedimentos de coleta.....	59
3.9. Procedimentos para a análise.....	60
 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
7. ANEXOS	82
8. APÊNDICE	90

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

No ensino de língua estrangeira, procura-se desenvolver habilidades que são categorizadas em habilidades receptivas (leitura e compreensão oral) e habilidades produtivas (escrita e fala). As habilidades receptivas são as que proporcionam *input* ao estudante para que ele possa produzir. Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que deficiências na aplicação de atividades receptivas podem ocasionar uma produção pouco satisfatória.

As habilidades de compreensão oral e leitura necessitam de uma atividade de ensino preparatória que ative o conhecimento prévio do aluno em relação ao que ele irá escutar ou ler. Essas atividades podem ser realizadas em forma de jogo, debate, tempestade de idéias, exercícios escritos, leitura entre outras.

Em se tratando da habilidade de compreensão oral, alunos de língua estrangeira, freqüentemente, reclamam da dificuldade em compreender os enunciados provenientes não apenas de filmes e músicas, como também dos CDs que acompanham os livros-texto de cursos de idiomas.

Essa realidade torna-se preocupante quando professores negligenciam o exercício da habilidade de compreensão oral. Para os professores que seguem à risca as sugestões do livro didático, a atividade de pré-escuta¹ será feita se o livro didático oferecer alguma. Caso o livro não apresente atividades de pré-escuta, o professor que não costuma levar atividades extras para a sala de aula não aplicará atividades de pré-escuta e a compreensão do aluno pode vir a ficar comprometida.

No caso de professores que elaboram seu próprio material didático a situação se complica, pois eles mesmos terão que criar atividades de pré-escuta e talvez nem todos o façam ou não o façam com didática apropriada.

¹ Tradução minha para o termo inglês *pre-listening*, baseada no termo equivalente em leitura que é *pré-leitura*. As traduções de citações desta dissertação são de minha responsabilidade.

Nos dias atuais, há uma busca crescente por cursos de inglês com a principal finalidade de aprender a comunicar-se oralmente. Os alunos parecem ter, como principal meta, a habilidade de conversação. Segundo Goh (2003), a compreensão oral corresponde a 50% da comunicação diária de uma pessoa. Esse é o principal meio de comunicação em sala de aula, no trabalho, em casa, enfim, em todas as nossas relações sociais. Muitas pessoas desejam desenvolver suas habilidades em compreensão oral para poderem ser bem sucedidas na escola, em suas carreiras profissionais e nas relações sociais em geral. Faz-se, então, necessário investir no aperfeiçoamento da habilidade de compreensão oral.

Na vida diária, quando lemos, falamos, escrevemos ou escutamos, ativamos o nosso conhecimento prévio de forma espontânea, sem termos consciência do que estamos fazendo. Por exemplo, ao recebermos uma carta, lemos, primeiramente, o que está escrito no envelope, tomamos conhecimento de quem é o remetente e, a partir dessa informação, criamos expectativas e fazemos previsões sobre o conteúdo da carta antes de procedermos à leitura.

No ensino de línguas, o professor deve criar um estímulo artificial, a exemplo do que fazemos naturalmente, para envolver o aluno na atividade de estudo, visando obter resultado satisfatório. Esse estímulo artificial seria a ativação do conhecimento prévio. A ativação do conhecimento prévio na compreensão oral inclui etapas de preparação que podem contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão oral significativa.

Há muita pesquisa sobre a utilização do conhecimento prévio na área de leitura, como a de Marcha Bensoussan (2004) que mostrou o efeito da ativação de esquemas na compreensão leitora de estudantes de inglês como língua estrangeira, ou as pesquisas de Anderson e de Bransford; mas não ocorre o mesmo no campo de compreensão oral. O estado da arte, até onde tomei conhecimento, mostra três pesquisas com textos orais. Temos a pesquisa de Tyler (2001), que verifica a relação entre o conhecimento do tópico e a utilização da memória de trabalho na compreensão de textos orais de nativos de língua inglesa comparada à compreensão de não nativos falantes experientes de inglês como língua estrangeira que moravam no país onde foi realizada a pesquisa, Austrália. A outra pesquisa,

feita por Hildyard & Olson (1982), realizada com nativos de língua inglesa, compara texto escrito em inglês com texto oral em inglês, com o objetivo de saber se a preservação do significado do texto ocorre de forma diferente na memória de leitores e ouvintes.

Existe um diferencial nesta pesquisa em relação às duas citadas anteriormente que é o fato desta ser realizada com aprendizes brasileiros de língua inglesa, vivendo em seu próprio país.

No Brasil, a pesquisa que mais se aproxima desta é a dissertação de mestrado de Tony Berber Sardinha, intitulada *Conhecimento Prévio e Proficiência na Compreensão de Telenotícias em Inglês como Língua Estrangeira*. Entretanto, a pesquisa de Sardinha inclui a imagem, não sendo exclusivamente em compreensão oral.

Percebendo a lacuna em pesquisas sobre compreensão oral, interessei-me por desenvolver meus estudos sobre a ativação do conhecimento prévio na compreensão de textos orais em língua estrangeira. Dentre as atividades de ensino para ativar o conhecimento prévio, optei por exercícios escritos. Apesar de as quatro habilidades estarem integradas na prática, por questões metodológicas, este estudo está restrito à habilidade de compreensão oral.

Esta pesquisa objetivou examinar o papel do conhecimento prévio na compreensão oral. Para isso, examinei o desempenho de dois grupos de participantes: os que tiveram seu conhecimento prévio ativado e os que não foram induzidos a tal ativação.

O referencial teórico que embasou o estudo foi a Teoria de Esquemas de Bartlett de 1932 e o modelo de memória de Atkinson & Shiffrin de 1968.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Início este capítulo explicando o que é conhecimento prévio na conceituação construída por pesquisadores da área de Lingüística Aplicada. Pelo fato de o conhecimento prévio estar organizado em esquemas, senti a necessidade de explicar esse conceito desde sua origem. O conceito de esquemas está na seção 3.2. Como o esquema está intimamente relacionado à memória, dedico a seção 3.3 a alguns modelos mentais de memória seguido de explicações sobre codificação, armazenamento e recuperação de informações aplicados à aprendizagem (3.4). Finalmente, a seção 3.5 trata da atividade de pré-escuta na prática de ensino.

2.1. Conhecimento Prévio

Após pesquisa em bibliotecas virtuais, livrarias especializadas com livros nacionais e estrangeiros e textos pertencentes a bibliotecas pessoais, cheguei à conclusão de que há poucas pesquisas sobre ativação do conhecimento prévio realizadas na área de compreensão oral. O maior número de pesquisas abordando esse tema encontra-se na área de leitura. Por isso, recorri a pesquisas tanto na área de compreensão oral quanto de leitura. Considerando que ambas são habilidades receptivas e, por isso, com alguns aspectos em comum, acredito que grande parte do que já foi pesquisado sobre conhecimento prévio em leitura poderia ser aplicado a situações de compreensão oral. Como afirma Goodman (1988:20) “leitura e compreensão oral são habilidades receptivas, logo não podem diferenciar-se a não ser pelo uso e meio lingüístico”².

Scott (1983:102) afirma que

O conhecimento prévio é o conhecimento que o leitor traz para o texto antes de lê-lo. Abrange o “conhecimento do mundo” que todos possuímos em grande quantidade [...] Este conhecimento pode variar muito de leitor para leitor e provavelmente haverá correlação entre a nacionalidade do leitor e áreas de conhecimento ou de ignorância, devido a diferenças em tradições culturais.

² “Reading and listening are both receptive language, so they cannot differ except in the linguistic medium and use”.

Scott segue dizendo que o conhecimento prévio também abrange o conhecimento sobre a língua e que a falta do acionamento dos dois tipos de conhecimento prévio, o de mundo e o lingüístico, acarreta problemas de leitura “nas entrelinhas”.

O conhecimento prévio ajuda a compreender o que está implícito nos textos escritos ou orais, uma vez que estes não expressam tudo o que o escritor/falante quer comunicar. Por uma questão de economia, alguns dados ficam subentendidos e o leitor/ouvinte, graças ao seu conhecimento prévio, completa as informações que faltam no discurso. É por isso que Goodman (1988), em seu primeiro modelo de leitura, o qual, vale salientar, foi ampliado em 1994, diz que a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhações, porque o leitor completa as lacunas com suas inferências, à medida que tenta obter sentido a partir do texto.

Segundo Kozminsky & Kozminsky (2001:181),

O Conhecimento Prévio Geral, que envolve tudo o que os leitores já sabem sobre eventos, idéias e objetos descritos para eles, influencia o significado que eles constroem a partir do texto [...] O Conhecimento Geral é capaz de acelerar a compreensão leitora....³

Estudos mostram que o conhecimento prévio de determinado tópico aumenta a quantidade de informação recordada sobre o mesmo tópico. Ou seja, quanto mais conhecimento prévio se tem sobre determinado tópico, mais informação sobre esse tópico poderá ser recuperada posteriormente pelo ouvinte/leitor (Kozminsky & Kozminsky, *op. cit.*). Esses autores usam os termos conhecimento prévio, conhecimento geral prévio e conhecimento geral como sinônimos.

Para Eskey (1986 *apud* Lin, 2002:172), o conhecimento prévio é crucial para a leitura. Ele o categoriza em conhecimento de forma e de substância. O conhecimento de forma é de natureza lingüística, incluindo “o reconhecimento dos padrões de linguagem fonográficos, lexicais, sintático/semânticos e de retórica”. O conhecimento de substância é de natureza pragmático-cultural e dá ao leitor uma expectativa sobre a estrutura conceitual do texto. Para Rumelhart (1994 *apud* Lin,

³ “Prior General Knowledge, which encompasses whatever readers already know about events, ideas or objects described to them, influences the meaning that they construct from the text [...] General Knowledge is likely to expedite reading comprehension ...”

2002) o conhecimento de forma inclui o conhecimento lexical, ortográfico, silábico e semântico. Bernhardt (1991 *apud* Lin, 2002) fala em dois tipos de conhecimento, o conhecimento específico de domínio (*domain-specific knowledge*) e o conhecimento específico de cultura (*culture-specific knowledge*), cuja combinação coincide com o conceito de Eskey sobre conhecimento de substância.

Lin (2002) sintetizou as análises de conhecimento prévio de Eskey, Rumelhart e Bernhardt e o categorizou em conhecimento lingüístico, sócio-cultural e conceitual. O conhecimento lingüístico é o conhecimento referente a um idioma. O conhecimento sócio-cultural é mais próximo da realidade sócio-cultural do leitor. O conhecimento conceitual é o conhecimento de mundo mais amplo. Lin frisa que a diferença entre conhecimento sócio-cultural e conceitual é muito sutil e de difícil delimitação. Nem sempre se pode definir quando um conhecimento deixa de ser conceitual e passa a ser sócio-cultural.

Kleiman (1995), ao falar do conhecimento prévio, refere-se ao conhecimento textual, lingüístico e de mundo que cada ser humano constrói e acumula ao longo da existência.

O conhecimento textual em Kleiman permite-nos identificar o tipo de texto. Um texto pode ser do tipo expositivo, narrativo ou descritivo. Os elementos lingüísticos nos dão pistas para fazer tal categorização.

Um texto narrativo, por exemplo, para expressar a relação causa/efeito e a passagem de tempo, utiliza verbos no passado e expressões como *era uma vez*, *até que um dia*, *depois disso*, *por isso*, *até que*, *finalmente*, *então*, entre outras. Cada tipo de texto conta com uma organização adequada. Em um texto dissertativo, o tópico frasal geralmente está no início de cada parágrafo e deve conter sua idéia central. Neste tipo de texto, o mais importante é a idéia, sendo o tempo uma variável irrelevante. O autor tem uma tese e procura fundamentá-la com evidências, comparações, exemplos etc. Para isso, ele vai utilizar-se de elementos lingüísticos apropriados. O texto descritivo tem um efeito de listagem e de qualificação do objeto tematizado. Usam-se principalmente as formas verbais presente e pretérito imperfeito. É um texto atemporal com intensa incidência de adjetivos.

O conhecimento lingüístico em Kleiman (*op. cit.*) é aquele que se tem do idioma no qual o texto está escrito. Inclui também o conhecimento de conceitos e a identificação das funções gramaticais contidas no texto. Por exemplo, sabemos que a seqüência: *eu vi o menino no jardim*, está correta em português e que esta outra: *jardim o eu menino vi no* - está incorreta (Shortal, 1996). O conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto. É esse conhecimento que nos permite segmentar um texto quando o lemos. Durante a leitura não captamos palavra por palavra, de forma solta, tampouco o texto por inteiro, de uma vez só. Agrupamos as palavras em unidades ou segmentos maiores para facilitar a compreensão. Fazemos essa segmentação com base no conhecimento gramatical dos constituintes da frase. É este tipo de conhecimento que determina que o artigo precede o substantivo e que adjetivos vêm depois etc. Essa divisão ocorre naturalmente e nos ajuda a localizar o sujeito e o predicado da frase, promovendo a compreensão. É assim que a informação é codificada pela memória de curto prazo. Por exemplo, podemos segmentar *eu vi / o menino / no jardim*; mas não faz sentido segmentar *eu vi o / menino no / jardim*. Serão dadas mais explicações sobre segmentação, no item 3.4.

Outro fator importante para a boa compreensão leitora e oral é o conhecimento de mundo, também chamado enciclopédico. Este é fruto de todo o aprendizado que construímos, a partir do momento em que nascemos, pela observação e experiência pessoal. Inclui-se também nessa experiência o aprendizado pelas leituras e pelo estudo - o chamado aprendizado formal.

Para Koch (2002), o conhecimento de mundo é necessário para que se estabeleça o sentido de um texto. Ela fala em mundo textual, que é o resultado da mediação dos interesses de quem produz o texto e de quem o interpreta. Segundo Koch, a representação do mundo pelo texto nunca coincide exatamente com o “mundo real”, porque há essa mediação. É preciso que haja certo grau de similaridade entre o conhecimento de mundo do falante/escritor e de seu interlocutor para que o texto seja considerado coerente. É o que se chama *conhecimento partilhado*.

Com base em pesquisa realizada com falantes de inglês como língua estrangeira vivendo e trabalhando na Austrália há cerca de 10 a 20 anos, usando textos cujos tópicos relacionavam-se a seu cotidiano, Tyler (2001) afirma que o conhecimento do tópico facilita a compreensão de textos orais em situações cotidianas. Referir-se ao tópico é uma forma de se ativar o conhecimento prévio. Seus resultados mostraram que entre os falantes nativos, quase não havia diferença se o tópico era fornecido ou não, mas entre os não-nativos isto fazia grande diferença.

Nesta pesquisa, optei por categorizar o conhecimento prévio apoiando-me em Scott (1983), Eskey (1986 *apud* Lin, 2002), Meyer (1984 *apud* Lin, 2002) e Roller (1990 *apud* Lin, 2002). Para Scott (*op. cit.*) o conhecimento de mundo envolve todo o conhecimento formal ou informal adquirido por uma pessoa ao longo de sua vida, e que está organizado na nossa mente em esquemas. Assim como o conhecimento de forma de Eskey (*op. cit.*), o conhecimento lingüístico ao qual me refiro vai desde o nível fonográfico até o retórico⁴, mas inclui a forma textual de acordo com o pensamento de Meyer (*op. cit.*) e de Roller (*op. cit.*). Meyer diz que a estrutura textual realiza-se por meio de dispositivos lingüísticos, tais como o tópico frasal, por exemplo. Roller acrescenta que tais dispositivos podem tomar a forma de palavras indicadoras de relações seqüenciais, causais ou concessivas.

Usarei o termo conhecimento prévio para referir-me ao conhecimento de mundo e ao conhecimento lingüístico.

Na presente pesquisa, o conhecimento prévio será ativado por meio de exercícios escritos, que é outra maneira de ativá-lo. Os exercícios escritos também podem fornecer informação nova, que poderá ser resgatada durante a audição do texto pela memória de trabalho ou memória de curto termo. Detalhes sobre memória serão explanados nos itens 3.3 e 3.4.

Diferentemente da pesquisa de Tyler (*op. cit.*), os participantes desta pesquisa não vivem no país da língua alvo, não compartilhando completamente seu

⁴ O estudo da retórica em universidades focaliza como alguém se expressa correta e efetivamente em relação ao tópico do discurso escrito ou oral, ao público e ao propósito. (Richards, Platt & Weber, 1985).

conhecimento prévio com os nativos de língua inglesa. O conhecimento de mundo de pessoas que vivem em países diferentes pode variar bastante (cf Scott, 1983:102). As situações dos textos utilizados nesta pesquisa podem ou não fazer parte do cotidiano dos participantes, que são estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira em nível intermediário.

2.2. Teoria dos Esquemas

2.2.1. Conceituação

Como foi explanado no item anterior, o conhecimento prévio abrange o conhecimento lingüístico e o conhecimento de mundo. O conhecimento de mundo está organizado em estruturas chamadas esquemas.

A teoria dos esquemas estuda o conhecimento, como este é representado e como é utilizado. Os esquemas são a organização do conhecimento de mundo em blocos armazenados na nossa memória. Esse conhecimento pode envolver conceitos sobre eventos, pessoas, objetos, elementos lingüísticos dentre outros, ou seja, aspectos de natureza concreta ou abstrata.

Koch (2002:63) afirma que

... o conhecimento de mundo se estabelece e se armazena na memória não isoladamente, mas que se organiza e representa na mente em conjunto, em blocos, como unidades completas de conhecimento estereotípico, chamadas de *conceitos e modelos cognitivos globais*⁵...

Koch (*op.cit.*) categoriza esses modelos cognitivos globais, inspirada por Beaugrande e Dressler (1981), em *frames*, *esquemas*, *planos* e *scripts*. Acrescenta ainda a categorização em *cenário*.

Frames são modelos globais de conhecimento do senso comum. Podem servir como ilustração, o conceito de Natal, passeio de carro etc., sem que seja estabelecida uma ordem cronológica.

⁵ Modelos cognitivos globais são ... “blocos completos de conhecimentos relativos a conceitos intensamente utilizados na interação humana. São estruturas cognitivas que organizam nosso conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem interligados (Garrafa, 1987 *apud* Koch, 2002:63).

Esquemas diferenciam-se dos *frames* por incluir o fator cronológico, permitindo que sejam feitas previsões. Ex: comer em restaurante, por um carro em movimento, fazer compras em supermercado etc.

Planos diferenciam-se dos esquemas por conduzirem a um fim planejado. Ex: instruções de montagem de móveis.

Scripts diferenciam-se dos planos por apresentarem uma rotina preestabelecida, incluindo a linguagem. Ex: certas partes de uma sessão de júri, ritual religioso (batizado, missa) etc.

Cenário é todo o ambiente e a situação envolvidos em um texto.

Há uma flutuação terminológica dentre os pesquisadores quanto a essas definições. Neste trabalho, utilizo os conceitos de *frames*, esquemas e cenários, denominando todos esquemas. Não falo em planos nem em *scripts*.

O termo esquema remonta a Kant (*apud* Rumelhart, 1980:33) que o define como

Qualquer uma de certas formas das regras da ‘imaginação produtiva’ por meio da qual a compreensão é capaz de aplicar suas ‘categorias’ às várias formas da percepção sensorial no processo de realização do conhecimento ou experiência.⁶

Bartlett, psicólogo inglês que investigava a percepção e a evocação, usou, em 1932, o termo esquema, pela primeira vez, na psicologia, atribuindo seu uso a Head (Rumelhart, 1980). Apesar de ter cunhado o termo, ele afirma que esse não é o termo ideal, a palavra *estrutura* seria melhor, mas devido à amplitude de emprego desta, não a adotou (Leffa, 1996).

Para Bartlett, o termo esquema refere-se a “uma organização ativa de reações passadas ou de experiências passadas.⁷”. (1932 *apud* Anderson & Pearson, 1990:39).

⁶ “Anyone of certain forms of rules of the ‘productive imagination’ through which the understanding is able to apply its ‘categories’ to the manifold of sense-perception in the process of realizing knowledge or experience”

⁷ “... an active organization of past reactions, or past experience.”

Carrell & Eisterhold (1990:76) mencionam que “o papel do conhecimento prévio na compreensão de línguas tem sido formalizado como *teoria dos esquemas*”⁸. Acrescentam que os esquemas são estruturas do conhecimento previamente adquirido.

Para Sternberg (2000:185), esquemas são

[...] estruturas mentais para representar o conhecimento, abrangendo uma série de conceitos inter-relacionados em uma organização significativa.”. Conceito é “a unidade fundamental do conhecimento simbólico [...] uma idéia sobre alguma coisa.

Anderson & Pearson (1990:37): definiram esquemas como sendo “...o conhecimento já armazenado na memória”⁹.

Anderson (1994:469) afirma que “o esquema de um leitor, ou conhecimento de mundo organizado, fornece grande parte das bases para compreender, aprender e lembrar as idéias em histórias e textos.”¹⁰.

Meurer (1991:167) diz que esquemas são “padrões que representam as maneiras como a experiência e o conhecimento são organizados na mente”¹¹.” Para Meurer, a compreensão depende da interação entre o que está escrito e da ativação voluntária e automática do esquema na mente do leitor.

Em meio a tantas definições todos esses autores concordam que esquemas são a organização mental do que percebemos sensorialmente a fim de serem resgatados, no futuro, para auxiliar a compreensão de novas informações, num processo ativo.

Esquemas são modelos criados por nós para interpretarmos o mundo. Podem envolver pessoas, ações, eventos e objetos. O esquema deve ser flexível para aceitar variáveis, pois elas não alteram a essência da informação. O esquema

⁸ “The role of background knowledge in language comprehension has been formalized as *schema theory*.”

⁹ “...how the reader’s schemata, or knowledge already stored in memory, function...”

¹⁰ “...a reader’s schema, or organized knowledge of the world, provides much of the bases for comprehending, learning, and remembering the ideas in stories and texts.”

¹¹ “...patterns which represent the way experience and knowledge are organized in mind.”

é como um esqueleto a partir do qual as situações com que nos deparamos são interpretadas. É uma armação que serve de base para nossas recuperações. Veja o exemplo de um esquema de transação comercial na figura 1, a seguir:

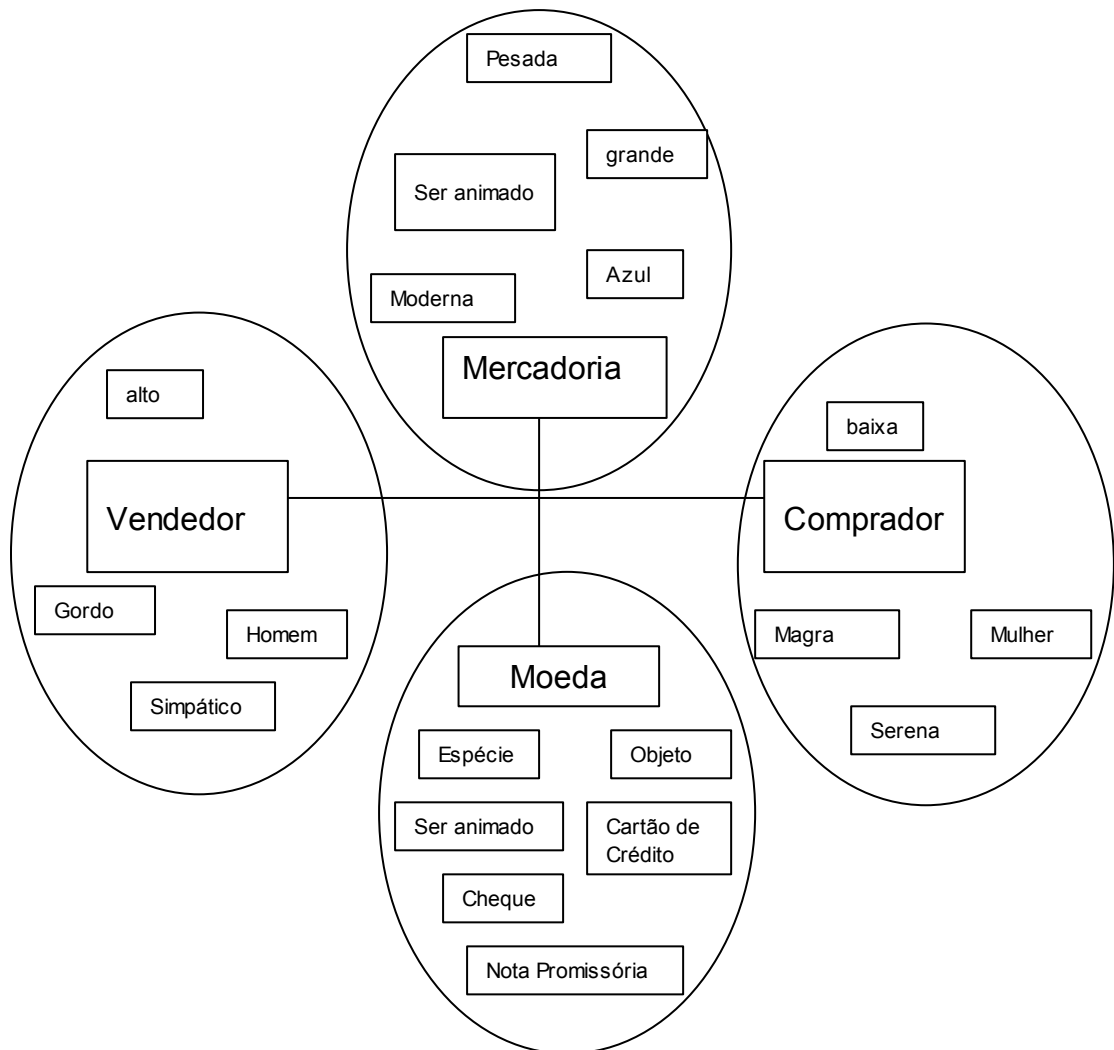


Figura 1 – Ilustração de variáveis em seu contexto.¹²

No esquema *transação comercial* esquematizado na figura 1, temos, no mínimo, um comprador, um vendedor, uma mercadoria e a moeda. Numa transação comercial, algumas características do comprador e do vendedor podem variar nos

¹² Esquema criado por mim para ilustrar as variáveis de um esquema.

quesitos gênero, altura, peso, faixa etária, humor, nacionalidade, status etc., por isso são chamadas de variáveis. Porém o comprador e o vendedor normalmente são seres humanos e, no contexto de transação comercial, tais variáveis dificilmente mudarão. São o que eu chamaria de variáveis restritas. No caso da mercadoria, esta apresenta variáveis, tais como seu valor, tamanho, modelo, qualidade, cor, ser de natureza animada ou inanimada etc. Mesmo com tantas variáveis a correspondência entre o valor da mercadoria e o poder de compra da moeda continua equivalente. Essa é outra variável que dificilmente mudará, ou seja, é uma variável restrita.

Essa restrição das variáveis nos ajuda a associar os vários aspectos da situação com as variáveis do esquema e a criar inferências. Mesmo que não vejamos a moeda utilizada, por exemplo, sabemos que ela existe e que seu valor deve corresponder ao valor da mercadoria.

Os esquemas possibilitam que façamos inferências, preenchendo as lacunas naturais do texto. Permitem uma economia de explicações na comunicação, já que não se faz necessário falar sobre o óbvio, deixando espaço para o que é diferente e inesperado (Kleiman, 1995; Collins and Quillian *apud* Anderson, 1990). Ao narrarmos uma história, não nos referimos a aspectos que já fazem parte de esquemas conhecidos pelos interlocutores. Contamos o que ocorreu de diferente. Leia, abaixo, o trecho de uma fábula que servirá de exemplo:

“Perseguido pelos caçadores, um pobre veadozinho escondeu-se bem quietinho dentro da cerrada moita. O abrigo era tão seguro que nem os cães o viram” (Kleiman, 1995:24).

A fábula é sobre um veadozinho que está fugindo de caçadores. As variáveis são os caçadores, os cães, o veadozinho e a moita. Observe que a autora utiliza artigos definidos para as variáveis, mesmo quando elas surgem pela primeira vez no texto. Isso ocorre porque embora estas variáveis não tenham sido citadas anteriormente, o esquema de *caça na floresta* já havia sido ativado, permitindo que as variáveis fossem referidas como se já houvesse uma referência anterior (Marcuschi, 1983).

Veja que não foi preciso explicar porque o veadozinho está fugindo dos caçadores. Graças aos nossos esquemas podemos inferir o que não está explícito na história. Sabemos que caçadores são pessoas, geralmente do sexo masculino,

que buscam animais na floresta carregando rifles a fim de matá-los. Sabemos também que os animais ao perceberem o perigo, graças aos seus instintos (animais são dotados de instintos), fogem para sobreviver, pois os rifles dos caçadores possuem balas que perfuram o corpo, causando a morte. Moita é um grupo espesso de plantas que, por ser denso, impede a visão.

Se todo texto tivesse que trazer todas essas explicações, teria proporções gigantescas e desviaria o leitor do eixo da mensagem. São explicações dispensáveis, pois fazem parte do conhecimento de mundo, armazenado na memória de longo prazo do leitor (detalhes sobre a memória de longo prazo serão comentados no item 3.3).

Os esquemas formam uma rede semelhante a uma árvore. A ativação de um esquema pode chamar um sub-esquema e mais outro porque eles estão interligados. Por exemplo, para pessoas que vivem em países de clima temperado, toda palmeira é a mesma coisa e recebem o mesmo nome: palmeira. Mas, para um brasileiro que vive no Ceará, por exemplo, há diferença entre um coqueiro, uma palmeira, uma palmeira real e uma carnaubeira. As quatro espécies são sub-esquemas de palmeira. Na verdade, da família das plantas palmáceas, são conhecidas quatro mil espécies. Tomemos agora o coqueiro como termo fundamental. Para um industrial de sabão, por exemplo, o *coqueiro* pode abrir vários sub-esquemas como o babaçu, o aricuri e o murumuru, só para citar alguns. Coqueiro é o termo genérico para as palmeiras que dão fruto comestível e de uso industrial. Sendo produtores de gordura e óleo, seus frutos são utilizados na fabricação de sabão (Barsa). O termo fundamental *plantas palmáceas*, passa a ser sub-esquema quando se fala em plantas tropicais que é sub-esquema de flora.

Rumelhart (1980) diz que existem duas fontes básicas de ativação de esquemas para achar uma configuração adequada: **processamento conceitualmente orientado**, que corresponde ao processo descendente ou *top-down process*, e **processamento orientado pelos dados**, que podemos chamar de processo ascendente ou *bottom-up process*. O primeiro implica a ativação de sub-esquemas que podem ativar outros sub-esquemas de níveis mais baixos até chegar a um limite, ativação esta proveniente de expectativas de que estes sub-esquemas

irão explicar parte da informação dada (*input*), como ocorre na fábula do veadinho citada há pouco. O segundo é o processo reverso. Enquanto o processamento conceitualmente orientado vai do todo para a parte, o processamento orientado pelos dados vai da parte para o todo. A ativação que vai em ambas as direções é chamada **processamento orientado pelo esquema**, o que corresponde ao que conhecemos como processo interativo. Nesse processo, a ocorrência de algum evento no sistema sensorial ativa um sub-esquema que pode ativar outro esquema de nível mais alto. Este pode ativar um sub-esquema que ativará outro esquema de nível alto. Se esta busca estiver no caminho certo, esse esquema ativará esquemas ainda mais altos que ativarão seus sub-esquemas. Estes esquemas não são escolhidos aleatoriamente; são escolhidos os esquemas mais prováveis para a ocasião. Como exemplo dessas fontes básicas de ativação de esquemas, veja o exemplo das plantas palmáceas, citado anteriormente, o qual mostra que para encontrarmos uma configuração adequada estamos freqüentemente ativando sub-esquemas e/ou esquemas de nível mais alto.

Em síntese, os esquemas são a organização do conhecimento de mundo na nossa memória. Não memorizamos os fatos e objetos (variáveis) de forma solta. Memorizamos essas variáveis em blocos (esquemas), cujo critério de categorização é o aspecto semântico. Essas variáveis não estão presas; elas podem circular entre os blocos. Por exemplo, no esquema *circo*, estão relacionadas música, animais selvagens, palhaço, crianças etc., porém no esquema *festa de aniversário infantil* estão relacionados crianças, música, pode haver palhaço, mas não há animais selvagens. No esquema *escola* se encontra criança, mas não se encontra palhaço nem animais selvagens. Como se pode perceber a variável *criança* circula pelos três blocos: *circo*, *festa de aniversário infantil* e *escola*.

2.2.2. Função dos Esquemas

Os esquemas são os elementos fundamentais ao processamento da informação. No campo lingüístico, esquemas são como dispositivos para os quais dada uma seqüência de símbolos, podem determinar se tal seqüência é válida de acordo com as normas gramaticais (Rumelhart, 1980).

Para citar um exemplo com leitura, uso como ilustração, um experimento aplicado por Kleiman (1995), usando a técnica de protocolo verbal, que mostra a dificuldade de compreensão de um texto quando um leitor se mantém fixo a um esquema inconsistente. O texto, intitulado “vacas”, falava sobre vacas comuns na forma de paródia de um texto da área de engenharia mecânica, utilizando uma linguagem metafórica, referindo-se às vacas como máquinas. Um participante, leitor, que anteriormente havia assistido a um programa de TV sobre vacas mecânicas achou que o autor estava comparando as vacas naturais com as mecânicas, mas, ao final da leitura, após reler e fazer muitas pausas, relatou não ter compreendido o texto. Isso ocorreu por que ele não conseguiu abandonar o esquema anterior de vacas mecânicas.

Os esquemas ajudam também na recuperação de informação. Se queremos nos lembrar do que comemos na manhã do dia anterior, fazemos uma revisão do tipo de alimento servido em cafés da manhã e, por eliminação, vamos nos lembrando do que comemos (Anderson, 1994).

Quando queremos nos lembrar de algo, graças aos nossos esquemas, não vagamos pela memória até encontrarmos o que queremos. A busca de informações é um processo ativo e ordenado e ocorre com a ajuda de nossos esquemas, que representam o *layout* de nossa memória. Rumelhart (1980) criou uma metáfora para entendermos o processo da recuperação de informações. Quando queremos um número de telefone, sabemos que o número deve estar na agenda de telefones. Primeiro, pensamos no *layout* de nossa casa. Vamos à direção da sala onde a agenda está. Ao acharmos a agenda, precisamos do nosso conhecimento prévio sobre a organização da estrutura da agenda em letras na ordem alfabética para encontrarmos o número que queremos. Abrimos a agenda, usamos nosso conhecimento prévio para decodificarmos os símbolos na página e, então discamos o número.

Rumelhart segue dizendo que nós nos lembramos das interpretações que damos aos eventos ou textos lidos bem mais do que dos textos ou eventos em si. Os esquemas são mecanismos nos quais as interpretações iniciais são formadas,

assim eles determinam a forma dos fragmentos memoriais. Eles são usados para reinterpretar a informação armazenada a fim de reconstruir a interpretação original.

Um experimento realizado por Spiro (1977 *apud* Rumelhart, 1980) consistia na leitura de uma narrativa dita verossímil. Após a leitura, foi entregue uma informação adicional a dois grupos. O primeiro grupo recebeu uma informação adicional consistente com a história lida. O segundo grupo recebeu uma informação adicional inconsistente com a história. Como resultado, os participantes do segundo grupo distorceram a história para que ela ficasse coerente com a informação adicional. Esses participantes, a fim de darem coerência à história, recorreram a seus esquemas, ou seja, ao conhecimento genérico de situações similares. Spiro concluiu que quanto maior a distância temporal entre a leitura do texto e a recuperação, menor a quantidade de fragmentos disponível na memória, isto é, a probabilidade de distorção aumenta.

No processo de compreensão, o esquema atua na construção da interpretação de um evento ou objeto. Essa interpretação é pessoal, por isso o esquema é particular. Esse esquema forma um modelo para interpretar aspectos do mundo. Nesse processo, se um esquema que parecia ser adequado falha na explicação de algum aspecto da situação, podemos rejeitá-lo e buscar um outro esquema.

Quando há suficiente evidência contra um esquema, é porque ele é inadequado. O curso da busca é, então, modificado até que sejam encontradas evidências suficientes a favor de um outro esquema. Se a interpretação que ele oferece para o *input* é consistente, então este esquema é tido como adequado.

Considere o texto a seguir como um exemplo de busca pelo esquema adequado:

Restauração¹³

Laura olhava fixamente para a porta que dava acesso ao corredor. Furtivamente olhava para o outro lado com um olhar tímido e assustado. Voltava a olhar a porta. Tinha vontade de sair correndo, mas não podia

¹³ Texto criado por mim e testado com dois leitores para ilustrar o processo de busca por um esquema adequado.

deixar as crianças. O que seu esposo diria? Essa sensação a perseguia desde a infância e nunca havia sido superada. Suportou, calada, dores intensas por causa disso. Desde a primeira vez que seus pais a levaram a um consultório dentário, alimentava esse pânico de dentista. E agora, ela tinha que levar seus próprios filhos para restaurarem os dentes. Como se metera nessa situação?

Pelo título, pode-se inicialmente, imaginar que se trata da restauração de algum objeto ou, num nível espiritual, da própria qualidade de vida. Ao iniciar a leitura, uma provável explicação seria a de que Laura, que pode ser adulta ou criança, pode estar num hospital psiquiátrico, procurando um jeito de escapar. Neste momento, esquemas de hospitais, psicóticos, fuga, agressão, entre outros seriam acionados. Nas sentenças "... não podia deixar as crianças. O que seu esposo diria?" Os primeiros esquemas são descartados e novos são ativados. Laura, provavelmente é uma mulher casada e com filhos. Talvez esteja em sua casa, com medo. Esquemas de vida matrimonial e de diversos tipos de medo são acionados. Ela tem um trauma, talvez de algo censurável. Até que o leitor compreende que Laura está num consultório dentário e que tem medo de ir ao dentista. O título refere-se à restauração de dentes.

Na compreensão, ocorre o processo de encontrar uma configuração de esquemas. Como na história *Restauração*, as pistas que surgem vão sugerindo possíveis interpretações, até que uma interpretação consistente seja encontrada. Rumelhart (1980) aponta três razões para que o processo de compreensão falhe:

A primeira ocorre quando o leitor não tem esquemas apropriados para estabelecer uma configuração. Por exemplo, na frase "Jane decidiu não usar seu conjunto de colar, brincos e cinto de prata porque estava indo ao aeroporto (Bransford, 1994)¹⁴." Quem já tem esquemas de *viagem de avião* pode entender que Jane evitou usar metais devido ao detector de metais pelo qual as pessoas que vão embarcar passam. Isso poderia atrasá-la. Quem não tiver esse esquema, não entenderá o texto e dará uma interpretação diferente da que o autor pretendia.

¹⁴ "Jane decided not to wear her matching silver necklace, earrings, and belt because she was going to the airport."

Poder-se-ia pensar que, por serem aeroportos ambientes de multidão, Jane temeria ser roubada. É a segunda razão pela qual o processo de compreensão pode vir a falhar: o leitor encontra uma interpretação consistente, entretanto divergente da pretendida pelo autor.

Na terceira, apesar de o leitor ter esquemas apropriados, as pistas do texto são insuficientes para sugeri-los. Com o acréscimo de mais pistas, o texto poderá ser compreendido. Como ilustração, leia abaixo o trecho de um texto de Bransford & Johnson in Rumelhart, 1980.

O procedimento é realmente muito simples. Primeiro, você organiza os objetos em grupos diferentes. Naturalmente, uma pilha será suficiente, dependendo de quanto há para ser feito. Se você tiver que ir a algum lugar devido à falta de utensílios, este é o passo seguinte, caso contrário, você já está pronto para começar. É importante não exagerar na quantidade. Ou seja, é melhor trabalhar com menos objetos do que com objetos demais de cada vez...¹⁵

Se antes da leitura, soubermos que o título do texto é *Lavagem de Roupas*, temos a pista necessária para compreendermos o texto.

2.2.3. Ampliação e Criação de Esquemas

Após tudo o que foi dito sobre esquemas, resta saber como o professor pode ajudar seus alunos a criarem e desenvolverem seus esquemas.

A forma mais simples e básica de fazer com que um aluno adquira novos esquemas necessários à compreensão de um determinado texto é fornecer-lhe a informação necessária. No caso do texto em que Jane vai viajar de avião, por exemplo (ver exemplo na página anterior), o professor poderia, antes de disponibilizar o texto para leitura, conversar com os alunos sobre viagens aéreas, detalhes dos aeroportos como detectores de metal e os motivos para sua utilização.

¹⁵ The procedure is actually quite simple. First you arrange things into different groups. Of course, one pile may be sufficient depending on how much there is to do. If you have to go somewhere else due to lack of facilities, that is the next step, otherwise you are pretty well set. It is important not to overdo things. That is, it is better to do too few things at once than too many ...

Se o professor apenas explicar que nos aeroportos há detectores de metal, uma criança que não tenha esquemas de detectores de metal poderá pensar que nos aeroportos existem lojas que vendem detectores de metal, por exemplo. É preciso explicar que alguém com uma arma pode tentar forçar o piloto a mudar sua rota, ou alguém pode estar contrabandeando armas, por exemplo. A quantidade de informação necessária vai depender do que o aluno já sabe. Desta forma, ao ler a seguinte sentença: “o técnico de detectores de metal recebeu um telefonema e dirigiu-se ao aeroporto”, o leitor terá a possibilidade de interpretar que o técnico irá consertar uma máquina, e não buscar alguém no aeroporto ou viajar (Bransford, 1994).

Esse tipo de estratégia dá ao professor a certeza de que o aluno dispõe dos esquemas necessários para a compreensão do texto. Vale lembrar que um aluno pode não acertar as respostas das questões relativas a um texto dado por ter ativado esquemas inapropriados e não por fatores lingüísticos.

A meta desta instrução, mais do que simplesmente ativar um esquema que já existe, é fazer com que o aluno crie um novo esquema ou desenvolva um esquema mais sofisticado. O aluno deve saber o porquê de certas afirmações, estabelecer relações entre as asserções para que a compreensão ocorra e ele possa recuperar a informação posteriormente. Quando ele se deparar com uma situação semelhante, criará redes para entender outras situações. Ou seja, é necessário entender a razão dos fatos para que se desenvolvam estruturas de conhecimento que ajudarão o aluno a lidar com novas situações (Bransford, 1994).

No próximo item serão apresentados alguns modelos mentais de memória e os processos de codificação, armazenamento e recuperação da informação.

2.3. Alguns Modelos Mentais de Memória

No item anterior mencionei que o nosso conhecimento de mundo está organizado em esquemas, armazenado na nossa memória de longo prazo. E o que é a memória de longo prazo? Qual a importância dela para compreendermos um texto oral em língua estrangeira?

Alguns pesquisadores criaram modelos mentais para que possamos entender como funciona a memória. O modelo de Atkinson & Shiffrin (1968 *apud Sternberg, 2000*) especifica três tipos de armazenamento: sensorial, de curto prazo e de longo prazo (figura 2). Respectivamente a esses três armazenamentos, correspondem a memória sensorial, memória de curto prazo (também chamada memória de curto termo) e memória de longo prazo (também chamada memória de longo termo).

Temos pouco ou nenhum acesso introspectivo à nossa memória sensorial (Sternberg, 2000) a não ser que fiquemos atentos a ela, como ocorre em situação laboratorial. A primeira etapa do processo de codificação é a captação de estímulos pela memória sensorial. A memória sensorial consiste, metaforicamente, de vários depósitos, um para cada órgão dos sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar. A memória icônica, relativa à visão, seguida da memória ecônica, relativa à audição, têm sido as mais estudadas.

A função da memória sensorial é prolongar a sensação física causada pelo estímulo, como se fosse um eco da informação captada, a fim de que o cérebro possa processá-la e analisá-la. A análise desse estímulo só ocorrerá se ele for importante para a tarefa que precisamos realizar no momento em questão, caso contrário, o estímulo será esquecido. É um processo nem sempre consciente e dura pouquíssimo tempo. Por exemplo, a memória icônica prolonga a imagem visual captada pela fixação durante o movimento sacádico (Sabbatini, 2003; Escobedo, 2000; Orozco, 2004; Gerard, [s/d]). O movimento sacádico é o movimento feito pelos olhos entre uma fixação e outra. Quando lemos, não olhamos para todas as palavras, o olho salta (movimento sacádico), parando em algumas palavras (fixação) e o resto do texto é inferido. Esse processo é semelhante ao que acontece com os textos que escutamos, no que se refere às lacunas que preenchemos, inferindo boa parte do texto oral. Detalhes sobre o processamento auditivo encontram-se no item 2.4.

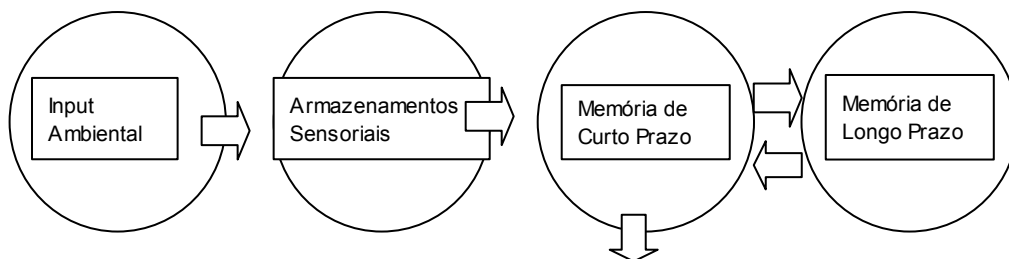


Figura 2 – Modelo de memória dos três armazenamentos.

A memória de curto prazo retém a informação por alguns segundos ou minutos. Segundo Boruchovitch (1999), sem um esforço ativo da pessoa, a memória de curto prazo só guarda a informação por um período muito curto, cerca de 30 segundos. Esse armazenamento exerce controle sobre o destino da informação, ou seja, seu apagamento ou transferência para a memória de longo prazo, de acordo com a necessidade pessoal para determinada ocasião. Tal controle pode ser automático ou voluntário (Dembo, 1988 *apud* Boruchovitch, 1999). Uma tarefa executada conscientemente pode se tornar automática. Basta para isso, que se pratique uma tarefa repetidas vezes até que ela possa ser realizada com o mínimo de consciência, ou seja, que ela possa ser automatizada. Pode-se observar essa automatização ao compararmos leitores experientes com leitores iniciantes. Os primeiros têm a capacidade de decodificar palavras automaticamente e, por isso, possuem mais espaço na memória para entender o que estão lendo. O caminho inverso também pode ser feito. Processos automatizados podem se tornar conscientes. São os chamados processos metacognitivos, os quais são utilizados para controlar o próprio pensamento (Dembo, 1988; 1994 *apud* Boruchovitch, *op. cit.*).

Miller (1956 *apud* Sternberg, 2000) mostrou que a memória de curto prazo pode armazenar cerca de sete itens significativos mais ou menos dois, ou seja, entre cinco e nove itens significativos, também chamados unidades significativas ou fatias (Fulgêncio & Liberato, 1992; Silva, 2001). Entende-se por itens significativos uma letra, um número, um fonema, uma palavra, uma expressão, uma fórmula matemática etc. A Memória de Curta Duração tem condições de guardar mais informação, quando esta é organizada em unidades maiores, devido ao fato de a

organização reduzir a carga da memória. As estratégias de ensaio (repetir ou ensaiar a informação) podem ser ensinadas e usadas para organizar e reter a informação por períodos mais longos.

A memória de longo prazo parece ter capacidade infinita de armazenamento, mas até hoje não se sabe quanta informação ela pode armazenar e por quanto tempo. Gagné e colaboradores (1993 *apud* Boruchovitch, *op. cit*) afirmam que a sensação de não nos lembrarmos de algo está mais associada à falta de uma boa pista de recuperação da informação do que à perda da informação propriamente dita. É na memória de longo prazo que as informações adquiridas ao longo de nossa vida (e que não estamos usando em determinado momento) ficam armazenadas, organizadas em esquemas, como foi mencionado. Para ser armazenada na memória de longo prazo, a informação é codificada semanticamente. O diagrama na figura 3 mostra de forma simplificada os três armazenamentos de memória. Existe um armazenamento sensorial para cada sensação. Esse diagrama mostra apenas um armazenamento genérico representando todas as sensações para simplificar o desenho.

A informação precisa ser elaborada para ser transferida da memória de curto prazo para a de longo prazo. Elaborar a informação significa classificá-la, organizá-la, conectá-la e armazená-la com a informação que já existe na memória de longo prazo. O uso de estratégias de aprendizagem auxilia o controle do processamento da informação no que diz respeito ao armazenamento e à recuperação (Dembo *apud* Boruchovitch, 1999).

As informações contidas na memória de longo prazo são armazenadas em consequência de experiências vividas pelo indivíduo. Portanto quanto maior o número de experiências, maior será a quantidade de informação armazenada e a abrangência de compreensão de diferentes textos.

Baddeley & Hitch (1974 *apud* Sabbatini, 2003) ampliaram o conceito de memória de curto prazo de Atkinson & Shiffrin propondo o modelo de memória de

trabalho. Esse modelo é composto por três componentes: o executivo central, o fonológico (*phonological loop*) e o viso-espacial (*visuo-spatial sketch-pad*). O componente executivo central coordena os outros componentes e controla os processos cognitivos. O componente fonológico lida com a informação fonológica, como se fosse um ouvido interno que repete uma série de palavras em sua ordem temporal prevenindo a perda da informação. O componente viso-espacial lida com formas, cores, textura, perspectiva e velocidade dos objetos, envolvendo o planejamento de movimentos espaciais (Orozco, 2004; Tomitch, 2003).

No modelo de Just & Carpenter (1992 *apud* Tyler, 2001), a memória de trabalho abrange a memória de curto prazo e uma parte da memória de longo prazo. Controla o fluxo da informação da memória de curto prazo para a de memória de longo prazo e vice versa. A porção da memória de longo prazo que a memória de trabalho abrange é aquela que tiver sido recentemente ativada. A memória de trabalho é usada para lembrar temporariamente uma informação. A memória de trabalho organiza as informações, que podem ser visuais e/ou acústicas, em grupos significativos, relacionando as novas informações às formas existentes de representação do conhecimento na memória de longo prazo.

No caso da compreensão oral em língua estrangeira nas séries iniciais, a atenção do estudante está voltada para processos de nível lingüístico como os aspectos fonológicos ou reconhecimento de palavras. Como essa tarefa ainda não é familiar, grande quantidade de recursos da memória de trabalho é utilizada. Com a prática e a experiência, a performance se torna automática e serão exigidos menos recursos da memória de trabalho (Tyler, 2001).

Just & Carpenter (1992 *apud* Sternberg) afirmam que a ativação de esquemas, de conceitos relevantes e de relações reduz o esforço da memória de trabalho, pois os modelos mentais são conduzidos pela memória de trabalho.

Para Craik & Lockhart (1972 *apud* Sternberg, 2000; Kapur, Craik, Tulving, Wilson, Houle and Brown, 1994), o armazenamento de informações na memória varia de acordo com o nível de profundidade da codificação (*Levels of Processing*). O nível no qual a informação é armazenada dependerá de como se dá esse armazenamento. Quanto mais profundo for o nível do processamento, mais alta é a probabilidade de recuperação. Segundo Dembo (1988, *apud* Boruchovitch, 1999), a maneira pela qual a informação é codificada e integrada na memória, bem como a extensão e profundidade da integração, afeta a facilidade com que a informação pode ser recuperada, posteriormente.

Rogers, Kuiper & Kirker (1977 *apud* Sternberg, 2000) dentre outros afirmam que palavras de autodescrição são mais facilmente recordadas pelo simples fato de se referirem à própria pessoa. É o chamado efeito da auto-referência. Bellezza (1984, 1992 *apud* Sternberg, 2000) explica o efeito da auto-referência sob a ótica da teoria dos esquemas. Todos temos esquemas elaborados de nós mesmos e de experiências pessoais. Torna-se fácil codificar e recuperar informações que nos dizem respeito, de forma até mais rica em detalhes. Mais ainda, quando somos nós que produzimos o que será codificado, recuperamos com mais facilidade do que outra pessoa o faria (Greewald & Banaji, 1989 *apud* Sternberg, 2000).

Para Tulving (1972 *apud* Sternberg), há dois caminhos para a recuperação da informação: pela memória episódica ou pela memória semântica. Episódios vivenciados, isto é, experiências pessoais relacionam-se à memória episódica. O conhecimento da vida em geral está relacionado à memória semântica. Quando nos lembramos do procedimento de uma consulta médica em geral, estamos ativando a memória semântica. Mas quando nos lembramos de uma consulta específica, como por exemplo, a consulta com o ortopedista há uma semana, ativamos a memória episódica. Tulving propôs essa distinção baseado nas pesquisas do doutor Wilder Penfield com estímulos elétricos nos cérebros de seus pacientes. Doze anos depois, Tulving reconhece que pode ser que a memória episódica seja uma especificação da memória semântica.

Tyler (2001) apresenta uma dicotomia semelhante à categorização de Tulving para as memórias. Ele estabelece uma diferença entre esquema e modelo mental. Esquema seria a representação de uma situação estereotipada enquanto o modelo mental refletiria uma situação específica no tempo e no espaço. Os esquemas ajudam na criação de um modelo mental, estimulando a elaboração de expectativas para uma situação específica.

Veja que as teorias apresentadas complementam-se umas às outras. Minha intenção ao mencioná-las é facilitar a compreensão do que ocorre na ativação do conhecimento prévio. O modelo de memória que dá suporte a esta pesquisa é o modelo clássico de memória estabelecido por Atkinson & Shiffrin de 1968.

2.4. Processamento da informação pela audição: codificação, armazenamento e recuperação.

Ao ouvirmos um enunciado não percebemos todas as palavras. Esse fato se aplica mesmo a pessoas que apresentam o órgão auditivo em perfeito funcionamento. Apenas algumas palavras são percebidas, ficando lacunas no discurso. Essas lacunas são preenchidas por nós mesmos a partir da recuperação de informações armazenadas na memória de longo prazo sob a forma de esquemas. Essa recuperação pode ocorrer rapidamente ou não. Acredito que a velocidade da recuperação vai depender, dentre outros fatores, da expectativa do ouvinte em relação ao texto escutado. Se ele tiver criado previamente uma expectativa para o que vai escutar, a memória já estará ativada para recuperar informações armazenadas relativas ao campo semântico do assunto em questão. Pesquisas com leitura comprovaram que o tempo dispendido para identificar uma informação depende da expectativa do leitor (Fulgêncio & Liberato, 1992). Pode-se entender por informação uma letra, palavra, número, ou qualquer unidade significativa. Se o ouvinte acionar o conhecimento prévio antes de escutar o texto, ele poderá preencher as lacunas que estiverem em aberto com a informação previamente recuperada e terá chances de preencher mais lacunas do que o ouvinte que não acionou seu conhecimento prévio.

Underwood (1996) distingue três estágios do processamento auditivo. No primeiro estágio o som passa por um armazenamento sensorial, chamado memória ecônica. Por cerca de um segundo, o som é organizado em unidades significativas de acordo com o conhecimento que o ouvinte tem da língua escutada. No segundo estágio, as unidades significativas vão para a memória de curto prazo, onde são comparadas às informações armazenadas na memória de longo prazo. Ainda na memória de curto prazo, em poucos segundos, as unidades significativas têm sua forma literal esquecida, permanecendo seu aspecto semântico, chamado, por Kato (1999), de conteúdo proposicional. É neste armazenamento que se dá a construção do significado, o qual pode corresponder ou não ao significado proposto pelo falante. Daí a informação vai para a memória de longo prazo onde é compactada para resgates futuros. Nos dois primeiros estágios, se uma nova informação entrar nos armazenamentos antes das anteriores terem sido processadas, podem ocorrer erros nesses processamentos.

Números de telefone, por exemplo, são fáceis de serem memorizados mesmo quando escutados pela primeira vez, porque têm apenas sete ou oito dígitos. Somos capazes de decorá-los até encontrarmos uma caneta e um papel para anotá-los. Em seguida, os esquecemos. Isso se deve ao fato de a memória de curto prazo não reter uma informação por muito tempo. Os dados que entram saem logo para dar espaço a novos dados. É por isso que repetimos um novo número de telefone, várias vezes, até anotá-lo para que a informação entre novamente, várias vezes. Os números só são compreendidos por que já há registro deles na memória de longo prazo. Até então, eles são compreendidos isoladamente. Se o novo número de telefone for reutilizado freqüentemente, este será gravado na memória de longo prazo como o número telefônico de determinada residência e não mais como números isolados (Smith, 2003).

No caso de uma frase mais longa, nosso cérebro a divide em fatias menores para poder acionar a memória de longo prazo e assimilá-la. Por exemplo: *“Era uma vez uma linda princesinha que morava em um castelo encantado”*. Esse enunciado é fácil de ser memorizado mesmo contendo onze palavras. Para que a memória de curto prazo o assimile, ele é dividido em “fatias” ou unidades significativas, separadas, neste texto, por barras: *“Era uma vez / uma linda*

princesinha / que morava em um castelo / encantado.” */Era uma vez/* é uma expressão já registrada na memória de longo prazo desde que éramos criancinhas, então o cérebro já a capta como uma unidade significativa. O mesmo ocorre com */que morava em um castelo/* e */encantado/*. Poder-se-ia também dividir o enunciado assim: */que morava/* e */em um castelo encantado/*. Mas, nunca desta forma: */vez uma/*, pois ficaria sem sentido. É por isso que letras de músicas com muitos clichês são facilmente memorizadas. Essa divisão em “fatias” segue as regras da nossa gramática interiorizada.

O aluno de língua estrangeira ao ouvir um enunciado na língua-alvo nem sempre tem um registro na memória de longo prazo do que está ouvindo. Segundo Rivers (1981), alunos, geralmente de nível elementar, ao escutar o CD que acompanha o livro-texto, tendem a escutar sons, aparentemente, não identificáveis. Pode-se generalizar essa afirmação de Rivers para alunos de outros níveis, pois estes conseguirão identificar segmentos já conhecidos, mas os segmentos ainda desconhecidos poderão causar a mesma sensação de sons não identificáveis. O desconhecimento de palavras impede que o ouvinte identifique os limites destas, ou seja, ele não sabe onde determinada palavra tem início e onde se finaliza, percebendo uma longa seqüência de sons que só termina com a pausa do falante. Quando o vocabulário relevante para a compreensão de um texto oral é apresentado previamente ao aluno, aqueles sons confusos começam a fazer sentido como componentes de blocos significativos (palavras), já registrados na memória de longo prazo. Este é um exemplo de atividade de pré-escuta que pode amenizar dificuldades de compreensão oral

Seria muito bom se o processo fosse sempre assim, fechado nos estágios do processamento auditivo descrito acima. Entretanto, há outros fatores envolvidos no processamento da informação. Aspectos cognitivos como a percepção, a atenção e a memória, já mencionada, se interligam nesse processo. Abrirei um parêntese neste item para tecer comentários sobre esses aspectos cognitivos.

Perceber significa dar sentido às sensações, ou seja, é a habilidade de processar e interpretar a informação do ambiente, dando-lhe um significado. O conhecimento prévio e as expectativas tendem a exercer uma influência na percepção. A mesma informação pode ser percebida de diferentes formas de acordo com a influência do conhecimento prévio e do ambiente (Orozco, 2004). Quando se vê uma pessoa pela primeira vez, a memória sensorial recebe um grande número de informações, mas se concentra naquela que mais chama a atenção, seja pelo contexto ou seja por associação com informações já armazenadas. As informações que chamarem a atenção é que serão transmitidas da memória sensorial à memória de curto prazo, ou memória de trabalho, que processará a informação. Por exemplo, se em um recinto com quatro ou mais pessoas, num momento de seriedade, alguém, até então desconhecido, começa a rir, esse riso vai chamar a atenção. Tal informação processada pode acarretar conclusões distintas nas outras pessoas tais como:

Pessoa A: “Que pessoa inconveniente!”.

Pessoa B: “Ela deve ter algum descontrole emocional.”.

Pessoa C: “Que pessoa bem humorada; consegue estar de bom humor mesmo num momento como este!”.

Essas impressões iniciais darão a forma na qual essas informações serão armazenadas na memória de longo prazo, como um modelo mental (Waal & Telles, 2004).

O processo cognitivo da atenção é indispensável para o processamento da informação e adaptação da pessoa ao ambiente. Por ser este um processo muito ligado ao da percepção, deve-se evitar as sobrecargas de estímulos para que esses estímulos não despertem a percepção para fontes diversas, desviando a atenção sobre determinada informação (Waal & Telles, *op. cit.*).

Os níveis de atenção se desenvolvem com a idade. No início da vida, tais níveis são relativamente baixos. Uma criança de dois anos consegue manter a atenção na execução de uma atividade sem supervisão, sem distrações no ambiente por até sete minutos. Já aos sete anos uma criança pode manter a atenção estável por até uma hora. Acreditava-se que a atenção sofria um declínio à medida que a idade avançava. Contudo, hoje se sabe que dependendo da utilização das capacidades mentais durante a vida, as pessoas de terceira idade podem manter altos níveis de atenção e também de aprendizagem. O desenvolvimento dessas características vai depender das exigências sociais, da atividade profissional, nutrição e saúde mental (Orozco, 2004).

A atenção, inicialmente um reflexo do estímulo sensorial, torna-se voluntária até se tornar seletiva. A seletividade aperfeiçoa a percepção, minimizando a informação necessária de acordo com o contexto da situação. Essas fases do ciclo da atenção são guiadas pelas expectativas da pessoa e principalmente pela motivação, ponto de referência que nos permite manipular o nível de atenção até a aprendizagem. A motivação é o principal fator para a manutenção e qualidade dos níveis de atenção numa pessoa, sendo responsável pelo êxito no desenvolvimento da atenção. Enquanto a motivação é o ponto chave para mantermos a atenção, fatores como ansiedade ou estilos cognitivos de aprendizagem podem interferir no foco da atenção (Waal & Telles, *op. cit.*).

2.5. A Atividade de Pré-escuta

Até aqui falei sobre a organização do conhecimento em esquemas, a ativação de esquemas pré-existentes e mostrei alguns modelos mentais de memória a fim de poder explicar o que ocorre quando se ativa o conhecimento prévio na compreensão oral em língua estrangeira.

Como foi mencionado no item 3.4, ao se ouvir um texto, não percebemos todas as palavras, mas apenas algumas delas. O restante é inferido, relacionando o que escutamos com o que temos estocado em nossa memória de longo prazo, num

processo de preenchimento de lacunas. Dessa forma, espera-se que o ouvinte que foi preparado para escutar, preencha mais lacunas referentes ao enunciado do que o que não foi preparado. Essa preparação é justamente a atividade de pré-escuta. Penso que o ouvinte que se submete a uma atividade de pré-escuta preenche mais lacunas do que o ouvinte que não teve essa oportunidade, mostrando assim maior facilidade de compreender o texto.

A seguir farei uma conceituação do que é a atividade de pré-escuta e, apoiada em alguns autores e em minha experiência pessoal, citarei diversas atividades de pré-escuta, explicando como são utilizadas na prática e para que servem.

Atividade de pré-escuta, chamada em inglês de *pre-listening*, *lead in activity* (Gower, Phillips & Walters, 1995), *pre-set task* (Ur, 1996), é uma atividade que prepara o aluno para o exercício de compreensão oral. Pode ser aplicada, por exemplo, por meio de um jogo, debate, tempestade de idéias, figuras, leitura, perguntas, exercícios escritos como preenchimento de lacunas, exercícios gramaticais, instruções para a compreensão oral, dentre outros. Deve ser feita imediatamente antes da compreensão oral.

Há várias maneiras de se ativar o conhecimento prévio. Na verdade, o conhecimento prévio é ativado pelo ouvinte/leitor automaticamente, mesmo num ambiente artificial como o da sala de aula. Ainda assim o professor pode e deve direcionar essa ativação.

A atividade de pré-escuta, além de motivar o aluno a querer escutar o texto, fornece subsídios para que ele compreenda o texto oral. Se o aluno já tiver conhecimento lingüístico necessário para compreendê-lo, ainda se faz necessário que ele tenha conhecimento do contexto no qual o discurso ocorre. O contexto inclui o tópico do texto, o cenário onde o texto se passa, as relações interpessoais e os fatores culturais que envolvem o discurso. As predições possibilitarão ao ouvinte conhecer tais fatores. Ao iniciar uma atividade de compreensão oral, o contexto deve ficar claro para os alunos.

A escolha do tipo de atividade de pré-escuta varia de acordo com o objetivo da aula, a natureza e o conteúdo do texto, tempo e material disponível, interesse do professor e dos alunos, habilidade dos alunos e local da aplicação da atividade de compreensão oral. A atividade de pré-escuta pode integrar as habilidades ouvir, falar, ler e escrever (Underwood, 1989).

O professor deve dizer aos seus alunos o título do texto que deverá ser escutado e perguntar se eles têm alguma hipótese a respeito do assunto que será abordado. Uma outra alternativa é exibir uma ou mais figuras ou objetos relacionados ao tema. Os alunos podem dizer o que sabem sobre o tópico, podendo fazer previsões sobre o texto.

No momento em que o tema é apresentado, o conhecimento armazenado em relação ao mesmo vem à tona. Kleiman (1995) cita a realização de uma experiência na qual um grupo de pessoas deveria ler um texto sem saber seu título e tema. Ao final da leitura, as pessoas deveriam escrever o que conseguiam lembrar, mas mal lembravam o que haviam lido e consideraram o texto muito vago. Após tomarem conhecimento do título, as passagens do texto fizeram sentido, pois o conhecimento enciclopédico havia sido acionado. Leia, abaixo, o texto usado para a experiência:

Como gemas para financiá-lo, nosso herói desafiou valentemente todos os risos desdenhosos que tentaram dissuadi-lo de seu plano. 'Os olhos enganam' disse ele, 'um ovo e não uma mesa tipificam corretamente esse planeta inexplorado'. Então as três irmãs fortes e resolutas saíram à procura de provas, abrindo caminho, às vezes através de imensidões tranquilas, mas amiúde através de picos e vales turbulentos. Os dias se tornaram semanas, enquanto os indecisos espalhavam rumores apavorantes a respeito da beira. Finalmente, sem saber de onde, criaturas aladas e bem vindas apareceram anunciando um sucesso prodigioso. (Kleiman, 1995: 21)

Nenhum dos participantes conseguiu dizer de que se tratava realmente o texto. Eles escreveram em seus protocolos que o texto tratava de:

Três irmãs lutando pela sobrevivência,
Criaturas aladas que seriam bem vindas na Terra,
A tentativa de fazer com que alguém desista de seu plano e
Objetos que podem voar.

O título do texto é A descoberta da América por Colombo. Conhecendo o título, pode-se inferir que o herói do texto é Colombo, o plano era o de viajar para o oeste tentando achar uma rota para as Índias, o planeta é a Terra, as irmãs são as três caravelas, os caminhos são as travessias marítimas, os indecisos eram os marujos com medo da beira do abismo do mundo e as criaturas aladas eram pássaros da costa da praia. Mesmo alguém que não conheça tantos detalhes sobre a História, com o conhecimento do título, pode ter uma compreensão geral do texto e, conseqüentemente, recordar mais dados após a leitura.

Ao escutar o CD que acompanha o livro didático, por exemplo, o aluno vai confirmando, refutando ou adequando suas hipóteses como se estivesse “preenchendo lacunas”. O professor pode também interromper a reprodução do texto perguntando o que o aluno acha que virá a seguir, ativando seu conhecimento de mundo e da organização textual. Atividades durante a compreensão oral procuram assegurar que o aluno esteja realmente compreendendo o texto e não apenas memorizando palavras, afinal, só se pode fazer previsões coerentes relativas ao final do texto quando se compreende o início do mesmo.

Kleiman (*op. cit.*) sugere que ao fazer previsões sobre um texto, o leitor deve formular uma ou mais hipóteses, mantendo-se flexível em relação a elas. Às vezes, as hipóteses que criamos são totalmente confirmadas durante a leitura. Outras vezes, elas se ampliam e/ou aprofundam-se. Noutras situações, temos que deixar algumas hipóteses de lado, pois no decorrer da leitura, percebemos que as mesmas não têm relação com o texto. Mesmo assim, novas hipóteses poderão surgir. Fazer uma pequena diagramação das hipóteses, a partir do título ou de figuras, para que a confrontemos com o texto durante a leitura é outra sugestão que facilita atingir os objetivos da leitura.

Dependendo do objetivo do professor, os alunos podem listar todas as palavras conhecidas que tenham relação com o tópico, prevendo o aparecimento de algumas no texto; alunos de nível elementar podem ler uma pequena parte do *script* para auxiliar a compreensão. Pode-se, também, fazer um exercício de

preenchimento de lacunas para trabalhar aspectos gramaticais, depois, ao escutar o CD, o aluno confere suas respostas (Tanner & Green, 1998).

Outra opção é pedir que os alunos façam uma leitura prévia sobre o assunto. Nesse caso, o professor poderia deixar que os alunos lessem em silêncio, grifando as palavras novas, para depois discuti-las, fornecendo também a pronúncia. Discutir o assunto previamente é muito válido para aquisição de vocabulário e para ativação do conhecimento de mundo. Trabalhando dessa maneira, ao escutar o texto no CD, o aluno poderá reconhecer as palavras já citadas em sala e compreender melhor o texto.

Vale salientar que o professor não deve explicar todas as novas palavras (Gower, Phillips & Walters, 1995), mas sim, incentivar seus alunos a recorrerem ao contexto, limitando-se a explicar aquelas palavras cujo significado é difícil de ser definido a partir do contexto. A esse processo de compreensão dá-se o nome de processo descendente (*top-down process*). Tal processo é usado para inferir o significado de um texto usando o conhecimento de mundo (Fulgêncio & Liberato, 1992). O professor pode, por exemplo, motivar o aluno a deduzir o sentimento das pessoas que estão falando no CD através de sua entonação (Gower, Phillips & Walters, *op. cit.*).

O processo ascendente (*bottom up process*) é usado quando o ouvinte apóia-se no nível lingüístico para compreender o texto. Nesse processo, os sons são usados para construir unidades cada vez maiores como palavras, frases ou até orações antes de a informação sonora ser entendida. Para uma compreensão eficaz, deve haver interação entre os processos descendente e ascendente. Apoiar-se demais no processo descendente, pode fazer com que o ouvinte acrescente seus modelos mentais ao texto, deturpando-o. Dependendo demais do processo ascendente pode impedir que o ouvinte perceba o texto como um todo, não captando seu significado.

Bensoussan (1998) diz que compreensão é resultante da interação entre o processo descendente de leitura, a partir da ativação de esquemas, e o processo ascendente de leitura, a partir de conceitos extraídos do texto.

Bransford (1994) defende que o professor deve ativar esquemas ou fazer com que os alunos os criem antes de ler um texto. É normal que alunos de língua estrangeira não tenham esquemas apropriados para alguns textos na língua-alvo; quando o aluno é criança a probabilidade de isso ocorrer é maior. Bensoussan (*op. cit.*) acrescenta que se leitores ativam um esquema inapropriado, eles perderão o significado do texto.

Gostaria de retomar o exemplo usado na seção 3.2.2. (Função dos Esquemas): “Jane decidiu não usar seu conjunto de colar, brincos e cinto de prata porque estava indo ao aeroporto.” Uma criança que tenha esquemas de aeroporto, pode não ter um complexo esquema sobre este ambiente. Por exemplo, pode saber que os aviões saem de lá, mas não saber que existem detectores de metal por lá. Alguém que tenha um esquema mais elaborado de aeroportos sabe que este é um ambiente de grande circulação de gente e pode inferir que Jane decidiu não usar seu conjunto porque temia ser roubada. O principal elemento nessa inferência seria o fato de jóias serem caras, visíveis e de fácil acesso. Caso a interpretação que o professor deseja obter seja que Jane não usou colar, brincos e cinto de prata por temer atrasar-se no detector de metais, ele não poderá desconsiderar a resposta do aluno se sua resposta for que Jane temia ser roubada. (Bransford, *op. cit.*). Em situações como esta, o professor deveria ajudar seus alunos a desenvolverem redes de esquemas apropriados (cf. item 3.2.2., página 40).

Outra iniciativa importante ao se fazer a pré-escuta em língua estrangeira é mostrar aos alunos que as palavras, ao formarem um enunciado, ligam-se umas às outras, ocorrendo algumas reduções, como se uma frase fosse uma única grande palavra. Percebi isso através de minha própria experiência como professora, por contatos com nativos de língua inglesa e como estudante de curso de inglês. Na fala espontânea, principalmente, nativos de língua inglesa reduzem muitas palavras, ligando-as umas às outras, por exemplo, *Wake him up* [weikm'ʌp], como também ocorre no português e, provavelmente, em qualquer outro idioma. Vale salientar, no entanto, que cada idioma tem seus próprios padrões prosódicos. Um brasileiro, por exemplo, que reduza palavras em inglês usando os padrões prosódicos do português do Brasil, dificilmente será compreendido por um nativo. Só um nativo (ou

quem conhece a fonologia do idioma alvo) sabe quais sons de uma palavra podem ser reduzidos ou prolongados sem alterar sua compreensão.

Os livros-texto de inglês para estrangeiros muitas vezes negligenciam estes aspectos do fluxo de fala. Ur (1998) chega a mencionar esse fenômeno. Por exemplo, a frase *Where is the boy?* É normalmente pronunciada ['weɪzə'bɔɪ]. Se, durante a pré-escuta, o professor alertar o aluno para isso, a audição tornar-se-á mais fácil. Ur (*op. cit.*) cita ainda alguns fatores que levam à dificuldade nos exercícios de compreensão oral. Um deles é que o vocabulário novo geralmente é apresentado aos alunos isolado do texto. As palavras estando inseridas num texto sofrem mudanças de pronúncia devido ao acento, ao ritmo da fala, à influência das palavras vizinhas etc. A pronúncia das palavras também é modificada de acordo com o nível de formalidade do discurso.

Quanto à velocidade ao falar a língua-alvo, o professor deve falar naturalmente, no andamento em que costuma falar. Não é prolongando as vogais, ou seja, falando excessivamente devagar, que ele vai fazer com que seus alunos o compreendam melhor. O que faz com que um discurso seja rápido ou lento não é a rapidez na articulação das palavras, mas o número de pausas que o discurso traz e a duração das mesmas. É durante a pausa que o ouvinte constrói o significado do som recém escutado. Lado (1965 *apud* Rivers, 1981) diz que o espaço da memória auditiva para informações em língua estrangeira é menor do que o espaço para informações em língua materna, provavelmente numa proporção de nove para quinze palavras. Segmentos contendo de oito a dez palavras permitem que a mente processe a informação durante a pausa, relacionando-a com o co-texto. Para séries iniciais sugere-se menor número de palavras. Os modos como as palavras se agrupam (semântica e sintaticamente) afetarão a quantidade de informação que poderá ser recordada. A duração da pausa pode ser ainda estendida por hesitações, redundâncias e marcadores conversacionais. Logo, falando excessivamente devagar, isto é, destacando as sílabas, o professor não vai fazer com que seus alunos o entendam melhor. A sala de aula deve aproximar-se da vida real. Um enunciado lento demais pode até prejudicar a compreensão. Falando desta forma

artificial, a imagem acústica formada pelos alunos não os ajudará quando eles escutarem a fala normal.

Somado a tudo o que foi dito, o professor deve ser claro ao dar instruções. Sem essa clareza a eficácia de qualquer atividade fica comprometida. Alunos que não entendem qual é a tarefa para acompanhar a compreensão oral desligam-se e talvez não tentem resolver os exercícios. Com essa atitude, podem distrair os demais que estão tentando participar da aula (Underwood, 1989). É preciso tomar cuidado com desentendimentos. Quando um professor explica um exercício, pode ocorrer de os alunos formarem interpretações não coincidentes com o que o professor imaginou explicar. Nesta situação, mesmo que o professor pergunte aos alunos se têm alguma dúvida, eles respondem que não. No item 3.2.2. (Função dos Esquemas) ao falar em compreensão, cito, apoiada em Rumelhart (1980), três razões para que o processo de compreensão falhe. A segunda razão é justamente essa, o leitor (nesta pesquisa, o ouvinte¹⁶) encontra uma interpretação consistente, entretanto divergente da pretendida pelo autor (no caso, da interpretação pretendida pelo professor).

Todas estas sugestões podem melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, além de transformar o ambiente, em sala, enriquecedor e prazeroso para professor e alunos.

¹⁶ Nota minha.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino de língua inglesa, com alunos do sétimo semestre, o último semestre do curso básico. Nesta instituição educacional, só é permitida a entrada de novatos até o sexto semestre, o que me pareceu contribuir para certo equilíbrio no nível dos participantes.

Para o ingresso de estudantes nesta escola, o nível mínimo de escolaridade exigido é o Ensino Fundamental. Depois de comprovado o nível de escolaridade, faz-se um teste de seleção escrito. Esse critério também ajuda no nivelamento dos participantes da pesquisa.

Convém comentar que esta escola conta com um corpo docente de alto nível acadêmico e que a seleção para a admissão do corpo discente tem um índice de concorrência elevado.

Minha experiência como ex-aluna da escola ajudou-me quanto aos critérios de seleção dos participantes. A própria escola tem um bom critério de seleção com turmas bem niveladas de acordo com o nível de proficiência na língua alvo, faixa etária com baixa variação e nível sócio-cultural equiparado por ter como alunos, em geral, estudantes universitários ou graduados. Uma entrevista com a coordenadora confirmou a adequação dos textos selecionados para a coleta de dados ao nível dos participantes.

3.1. Seleção dos Textos e Testes

A seleção dos textos para a atividade de pré-escuta e de compreensão oral foi cercada por uma série de cuidados. Meu primeiro cuidado para escolher os textos foi verificar quais eram os livros didáticos adotados nas escolas de inglês mais procuradas, para evitar a utilização de um texto já conhecido pelos participantes. Cheguei a escolher um texto do gênero entrevista de uma revista de

língua inglesa com um encarte em CD, mas deparei-me com a possibilidade de algum aluno já ter lido essa revista.

Então adquiri uma coleção de três livros de compreensão oral cuja editora não tem loja em Fortaleza e que, até onde eu pude verificar, não é adotado pelas escolas desta cidade. Os participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que nunca haviam escutado ou lido os textos usados na coleta de dados.

Foram selecionados oito textos orais do livro *Top Up Listening 3*¹⁷, de nível intermediário com pronúncia norte americana para a coleta de dados. Quatro textos do capítulo 12, *Can I Take a Message?*, identificados, nesta pesquisa, como textos A (anexo A - *script* dos textos A) e quatro textos do capítulo 4, intitulado *Final Call for Flight EA42*, identificados como textos B (anexo B - *script* dos textos B). A coordenadora do curso onde a pesquisa de campo foi realizada escutou um trecho do CD e confirmou que estava adequado para o semestre VII da instituição.

O capítulo quatro (*Final Call for Flight EA 42*) apresenta anúncios de aeroporto, cada um com duração de 15 segundos em média e o capítulo 12 (*Can I Take a Message?*), traz quatro diálogos ao telefone, com uma média de duração de 35 segundos. Ambos os capítulos se equiparavam quanto à estratégia exigida pelas tarefas que era a de sintetizar os textos e quanto ao nível de clareza na escuta dos textos por se tratarem de falas através de aparelhos: o telefone e o alto-falante. Para os textos de cada lição foram estabelecidas duas atividades de pré-escuta (apêndices A e B - Exercícios escritos para os textos A e B).

Antes de aplicar a coleta, folheei os livros didáticos adotados na instituição referentes ao sétimo semestre e ao semestre anterior. Escutei parte do CD adotado no semestre VII para comparar o nível dos textos deste CD com o nível dos textos que seriam usados na coleta. Com isso, pude verificar o vocabulário estudado no curso. A maior parte do vocabulário da lição *Final Call for Flight EA42* e uma pequena parte do vocabulário da lição *Can I Take a Message?* já era conhecido dos participantes. Dessa forma, ficava claro quais palavras da atividade escrita de pré-

¹⁷ COONEY, Terry; CLEARY, Chris; HOLDEN, Bill. **Top up listening 3**. Singapore: ABAX, 2003.

escuta e das questões relativas ao teste de compreensão oral deveriam ser explicadas e quais dispensariam explicações.

Os testes de compreensão oral (anexos C e D), identificados nesta pesquisa como teste A, para medir a compreensão dos textos A, e teste B, para medir a compreensão dos textos B, são compostos por duas questões, cada uma com quatro itens, excetuando a segunda questão do teste B que apresenta cinco itens. Estas questões, como as questões dos exercícios escritos (pré-escuta), foram retiradas do livro *Top Up Listening 3*, sem sofrer adaptações. Todas as questões são objetivas. Consistem em associar colunas da esquerda com a direita, múltipla escolha, verdadeiro e falso e ordenação de sentenças. A escolha de questões objetivas deveu-se ao fato de estas facilitarem a correção dos testes e, conseqüentemente, a análise dos dados.

A primeira questão do teste A consiste em seis sentenças. Cada sentença corresponde a um texto oral. Nesta questão, os participantes devem assinalar tal correspondência. Por exemplo, a sentença correspondente ao diálogo de número 3, transcrito abaixo, é *I'll call her on her cell phone*, então o número três deve ser escrito na linha ao lado da frase correspondente, mais abaixo:

Anita:	Yardley catering. Good Morning.
Tom Shepherd:	Hello. Anita? This is Tom Shepherd. Is Delila there?
Anita:	Oh hello Mr. Shepherd. I'm sorry, she's out on a job at the moment. You could try her on her cell phone. Shall I give you the number?
Tom Shepherd:	It's okay. I've got the number. Okay, I'll do that. Thanks. Bye.

____ Please tell her I'll be an hour later.
 ____ I'll call again at 2 o'clock.
 __3__ I'll call her on her cell phone.
 ____ Could you ask him to call me?
 ____ I'll call again tomorrow.
 ____ Could you ask him to email me?

(Cooney; Cleary; Holden 2003).

No CD só há quatro textos orais para a primeira questão, logo, duas sentenças do teste devem sobrar. A ordem em que os resumos aparecem no teste, obviamente, é diferente da ordem em que os diálogos se dispõem no CD. Seguindo

a ordem em que os diálogos se dispõem no CD, no segundo e no terceiro diálogos, não há nenhuma frase dita *ipsis literis* como está escrito nas opções de correspondência. Veja que no exemplo citado acima a sentença *I'll call her on her cell phone* não está explícita no texto. Apenas a primeira e a quarta sentenças da primeira questão podem ser escutadas literalmente como estão escritas no teste (cf anexo A - *script* dos textos A). Foi dito aos participantes que eles nem sempre escutariam as sentenças exatamente como estavam escritas no teste, mas que ali estavam sentenças correspondentes a cada texto. As duas sentenças distratoras têm como função elevar o nível de dificuldade do teste.

A segunda questão é referente apenas ao último diálogo dos textos A. Consiste em cinco itens mesclando sentenças verdadeiras e falsas em relação ao texto. Nenhuma das sentenças está literalmente presente no texto oral.

No teste B, a primeira questão traz duas colunas para serem correlacionadas. A primeira coluna apresenta quatro itens, cada um identificando um anúncio: anúncio 1, 2, 3 e 4. Na segunda coluna, dois dos seis itens não correspondem a nenhum anúncio. Nenhum traz sentenças tais quais são ditas no texto oral. O participante tem que captar a idéia central do anúncio para poder responder a esta questão.

A segunda questão traz quatro itens, cada um com duas opções a serem marcadas com um X de acordo com o texto; tais opções não se referem a algo que está explícito no texto, mas ao que o ouvinte faria se estivesse na situação descrita.

3.2. Teste dos Instrumentos

As coletas-piloto duraram três dias. Selecionei uma turma de jovens que tinham concluído o curso básico de inglês recentemente, em média, há menos de um semestre. Testei os instrumentos e procedimentos escolhidos a fim de cronometrar o procedimento de coleta, e fazer os devidos ajustes. Pedi a uma colega do curso de mestrado que observasse as sessões coletas-piloto e fizesse anotações que foram comentadas ao final. Verifiquei que muitas das atividades de

pré-escuta que o livro propunha não tinham relação direta com as tarefas de compreensão oral. Fiz, então, várias adaptações nas atividades escritas de pré-escuta (apêndice A e B - Exercícios escritos para os textos A e B). Após as adaptações, nos exercícios escritos de pré-escuta, passaram a constar os diálogos falados nos textos A e B com sutis modificações no nome das personagens, lugares e empresas.

A coleta-piloto foi útil em vários aspectos: para eu ter um *feedback* da compreensão dos participantes-piloto em relação às explicações dadas por mim sobre os exercícios de pré-escuta; para sentir a utilidade dos exercícios de pré-escuta em relação aos de compreensão oral; para medir o nível de dificuldade dos textos e cronometrar o procedimento de coleta.

Quando eram indagados se tinham dúvidas quanto ao vocabulário, os participantes gesticulavam que não, entretanto percebi, durante a correção dos exercícios, que eles tinham dúvidas de vocabulário e que, provavelmente por timidez ficavam calados. Na segunda coleta-piloto, decidi explicar as palavras cujos significados eu havia previsto que eles não saberiam. Por isso, antes da coleta em si, verifiquei o vocabulário conhecido no livro adotado pela escola.

Senti a necessidade de por um cabeçalho em cada folha de papel que lhes fosse entregue sobre os dados pessoais para identificação dos participantes como nome, turma e horário.

A coleta-piloto também me ajudou a perceber de que forma eu deveria explicar as tarefas de pré-escuta e que as questões deveriam ser explicadas sem a leitura do enunciado das questões devido ao curto espaço de tempo. Ao invés disso, seria utilizado o quadro branco como recurso visual.

3.3. Tentativa de Experiência

Iniciei uma coleta de dados numa escola privada de inglês cujo público pertencia à classe média alta. A primeira situação de coleta consistia em ativação do

conhecimento prévio com perguntas aos participantes (apêndices C e D - perguntas para ativar o conhecimento prévio para os textos A e B), informação sobre o gênero e a temática do texto acrescida de exercícios relacionados ao texto oral. A segunda não contava com a ativação por meio de perguntas nem de exercícios e eram omitidos, no teste, o título do texto e a informação sobre o gênero e a temática.

Durante as coletas, constatei que as turmas não eram niveladas quanto ao nível de aprendizagem da língua alvo. Turmas classificadas por níveis de proficiência, na verdade, apresentavam desnível dentro da mesma classificação. A faixa etária estendia-se dos 13 anos em diante, sem limite máximo.

Alguns dos cursos livres de inglês, hoje em dia, apresentam desníveis de aprendizagem entre as turmas classificadas de mesmo nível e mesclam adolescentes, jovens adultos e adultos mais velhos na mesma sala, justificando que a diferença estimula uma competição saudável, resultando em desenvolvimento acadêmico.

Decidi não usar os resultados dessas primeiras coletas por temer um comprometimento da validade dos resultados.

3.4. Contatos Administrativos

Em junho de 2005, fui à instituição de ensino onde se realizou a coleta de dados desta pesquisa pedir permissão à coordenadora para utilizar o campo. Ela foi acolhedora e pôs a escola à disposição. Naquele momento, as atividades do semestre estavam no final, as provas se dariam em duas semanas. Então, esperei pelo início das aulas do semestre seguinte, que se deu em agosto.

No primeiro dia de aula, contactei um professor responsável por três turmas de sétimo semestre, uma às 13h, outra às 18h e outra às 19h. Ele me cedeu as turmas, mas eu teria que fazer a coleta no mesmo dia, porque seus alunos transitavam entre os horários conforme a necessidade pessoal. Coletando no mesmo dia seria evitada a repetição dos participantes. Para completar as quatro

turmas pretendidas, contatei outro professor que tinha uma turma às 11:40h. Como a coleta seria feita por mim, o fato de as turmas pertencerem a professores diferentes não influenciaria negativamente os resultados.

3.5. Participantes da Coleta

Participaram da pesquisa 79 alunos do sétimo semestre de um curso de língua inglesa, o que corresponde ao nível intermediário. A faixa etária variava entre 16 e 36 anos, sendo que 59 participantes (75%) tinham entre 18 e 24 anos e 57 participantes (72%) eram estudantes de graduação. Apenas 6 (8%) dentre eles mantinham contato com nativos de língua inglesa que envolvesse a compreensão oral. Já haviam viajado, há algum tempo, para um país de língua inglesa, dez participantes (13%) e, nessas viagens, apenas 2 (3%) tiveram contato somente com nativos.

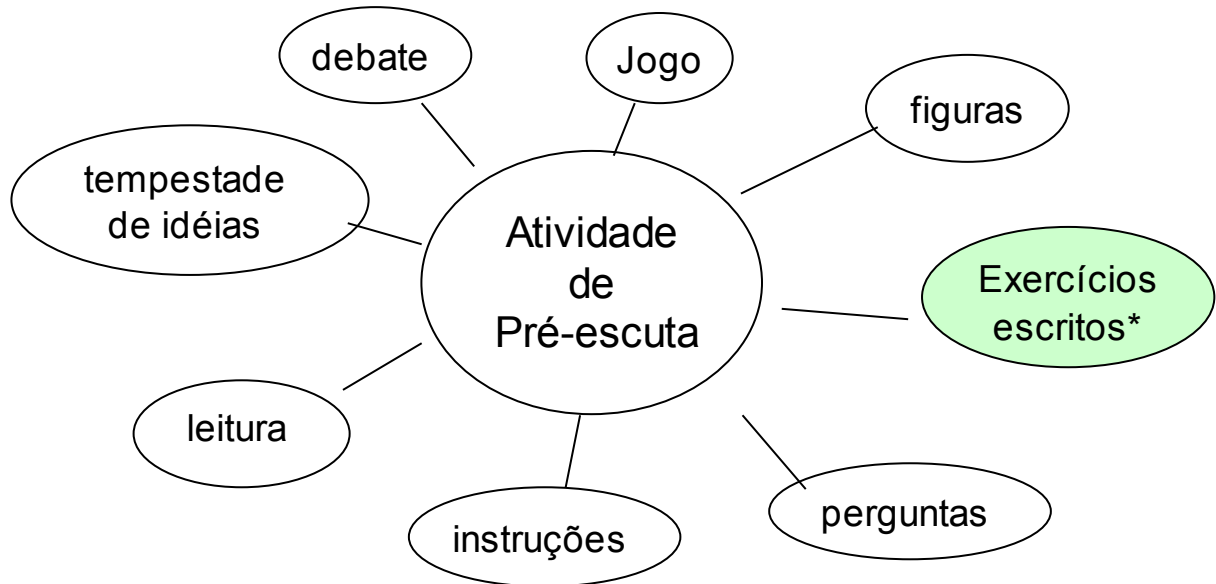
3.6. Cenário da Coleta

A coleta foi feita em ambiente natural: nas salas de aula dos participantes, no horário da aula. As salas eram fechadas e equipadas com condicionador de ar. Os celulares foram colocados no modo silencioso. Todos os alunos já estavam na sala ao ter início a coleta. Os condicionadores de ar foram desligados no momento da escuta dos textos. Os professores da turma permaneceram nas salas durante a coleta. Usei o gravador da própria escola porque os alunos já estavam acostumados a ele.

3.7. Critério de Organização dos Grupos

Os participantes foram divididos em dois grupos: um com atividades prévias à escuta dos diálogos (ativação do conhecimento prévio) e outro sem atividades prévias. Estas atividades prévias consistiam em exercícios, por escrito, relativos ao tema dos textos orais com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos participantes.

Retomando o que foi dito na Introdução, as atividades prévias à escuta, chamadas também nesta pesquisa de atividades de pré-escuta, podem ser de vários tipos, como pode ser visto na figura 3.



*preenchimento de lacunas, exercícios gramaticais etc.

Figura 3 – Tipos de atividades de pré-escuta.

Os dois grupos foram subdivididos em dois subgrupos cada. Um escutaria os textos do capítulo *Can I take a Message?* E o outro escutaria os textos do capítulo *Final Call for Flight EA42* (figura 4).

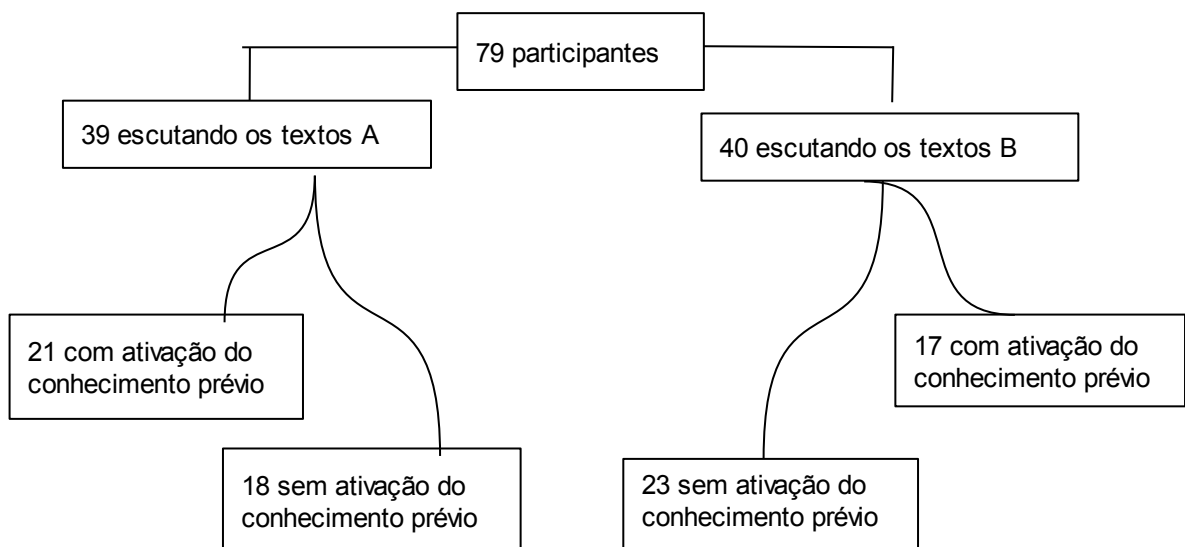


Figura 4 – Disposição dos participantes na coleta de dados.

Para identificar os grupos, usarei letras. Temos, então, os subgrupos A, B, C e D. Os subgrupos A e B escutaram os textos do capítulo *Can I take a Message?* chamados de textos A (anexo A - *script* dos textos A). O subgrupo A não recebeu ativação do conhecimento prévio por meio dos exercícios; o subgrupo B recebeu. Os subgrupos C e D escutaram os textos do capítulo *Final Call for Flight EA42*, chamados de textos B (anexo B - *script* dos textos B). O subgrupo D não recebeu ativação do conhecimento prévio por meio dos exercícios, enquanto o subgrupo C recebeu a ativação.

Colocando em números, fica assim: dos 79 alunos que participaram da coleta, 17 escutaram os textos do capítulo *Final Call for Flight EA42*, com ativação do conhecimento prévio. Os mesmos textos, sem ativação, foram escutados por 23 participantes. Os textos do capítulo *Can I take a Message?* Foram escutados por 21 estudantes com ativação e por 18, sem ativação.

3.8. Procedimentos de Coleta

Considerando que alguns alunos não são pontuais, os professores iniciavam a aula, fazendo a correção de tarefas de casa, e só depois que todos estavam presentes, a coleta era iniciada.

Os participantes assinaram um termo de consentimento (apêndice E - termo de consentimento) para a pesquisa e preencheram uma ficha de sondagem sobre seu perfil (apêndice F - sondagem diagnóstica) cujos dados ajudaram a análise das apurações quanto ao estabelecimento de variáveis. Na primeira turma visitada, li todas as questões da sondagem. Alguns alunos terminaram de preenchê-la antes de concluída a explicação. Então passei a explicar, nas turmas seguintes, apenas as que despertaram dúvidas na primeira turma.

Em seguida, as folhas com os exercícios escritos de pré-escuta foram distribuídas (apêndices A e B - exercícios escritos para os textos A e B). A partir

desse momento, as explicações passaram a ser dadas em inglês. As coletas duraram cerca de trinta minutos. As sondagens diagnósticas das turmas que fizeram a coleta com ativação do conhecimento prévio foram feitas no dia anterior, já que nestes grupos o dispêndio de tempo seria maior.

Nas coletas sem ativação, foram apresentados o gênero e o tópico do texto, as sentenças das questões relativas aos textos foram lidas por mim, foi explicado o vocabulário e a tarefa foi explicada no quadro.

Nas coletas com ativação, o procedimento foi o mesmo acrescido da atividade de pré-escuta, que consistia em exercícios relacionados aos textos que seriam escutados. Quando a maioria terminou de resolver os exercícios de pré-escuta, fiz as correções oralmente ou escrevendo no quadro, dependendo da questão.

Em todos os grupos os textos orais foram escutados duas vezes em cada questão. Os participantes tiveram cinco segundos para responder a cada pergunta. As questões eram objetivas.

Após responderem às perguntas dos testes, os participantes, dos quatro sub-grupos, escreveram um relato comentando o que ajudou ou dificultou a compreensão do texto oral ou se nada influenciou positiva ou negativamente (apêndices G e H - Relatos reflexivos).

Eu, pessoalmente, conduzi toda a pesquisa. As sessões de coleta foram gravadas em fita cassete, desde a atividade de pré-escuta até a entrega dos relatos reflexivos preenchidos pelos participantes.

3.9. Procedimentos para a Análise

Para auxiliar-me na análise dos dados, contratei os serviços de um estatístico. Para comparar as médias, usou-se o teste *t de Student*. As correlações entre número de acertos e idade foram feitas por meio do coeficiente de correlação *r* de *Pearson*. A existência de associação entre ativação do conhecimento prévio e

prática semanal, foi testada utilizando-se o p de *Fischer*. Fixou-se o nível de significância em 5%, para todos os testes. Foram cruzadas as seguintes variáveis:

- Média de acertos do testes A X média de acertos do testes B,
- Média de acertos X ativação do conhecimento prévio para o texto A,
- Média de acertos X ativação do conhecimento prévio para o texto B,
- Prática de compreensão oral de quatro vezes ou mais por semana X média de acertos para o texto A,
- Prática de compreensão oral de até três vezes por semana X média de acertos para o texto A,
- Prática de compreensão oral de quatro vezes ou mais por semana X média de acertos para o texto B,
- Prática de compreensão oral de até três vezes por semana X média de acertos para o texto B.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante de queixas de alunos de inglês como língua estrangeira relacionadas à dificuldade com a habilidade de compreensão oral e percebendo a lacuna em pesquisas nessa área, interessei-me por desenvolver meus estudos sobre a ativação do conhecimento prévio na compreensão oral de textos em língua estrangeira, precisamente na língua inglesa. Para isso, avaliei o desempenho dos participantes que receberam e dos que não receberam ativação do conhecimento prévio por meio de exercícios escritos de pré-escuta.

Os instrumentos utilizados na coleta foram (a) um questionário para fazer uma **sondagem diagnóstica** do perfil dos participantes; (b) **exercícios escritos**, para ativar o conhecimento prévio; (c) oito **textos orais**, quatro do gênero

telefonema (textos A) e quatro do gênero anúncio de aeroporto (textos B); (d) dois **testes** para avaliar a compreensão oral dos textos A e B, chamados de teste A e teste B e (e) **relatos reflexivos**, nos quais os participantes escreveram o que facilitou ou dificultou a compreensão. O relato mostrou a influência de condições técnico-ambientais ou pessoais nas respostas, além da influência da ativação ou da ausência desta. Veja a tabela abaixo:

Tabela 1 – Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa.

Instrumentos e Procedimentos	Objetivo	Aplicação
Questionário	Fazer sondagem diagnóstica do perfil dos alunos	Em todos os grupos
Exercícios escritos	Ativar o conhecimento prévio	Nos grupos que receberam ativação do conhecimento prévio
Textos orais	Avaliar o desempenho dos participantes	Em todos os grupos
Testes	Avaliar o desempenho dos participantes	Em todos os grupos
Relatos reflexivos	Relatar o que ajudou/atrapalhou a compreensão	Em todos os grupos

Segundo a avaliação do que foi escrito nos relatos reflexivos pelos participantes que receberam ativação, a ativação do conhecimento prévio parece ter minimizado as dificuldades para a compreensão oral. Os números sugerem que a ativação do conhecimento prévio pode tê-los feito superar a dificuldade quanto à rapidez das falas e quanto à qualidade do equipamento de som. Dentre os que tiveram o conhecimento prévio ativado, alguns mencionaram que a familiaridade com os gêneros selecionados, telefonema e anúncio de alto-falantes de aeroporto em língua estrangeira, os ajudou pelo fato de esperarem escutar seqüências de frases ou de vocabulário semelhantes às dos exercícios de pré-escuta. Ou seja, tal familiaridade aumentou a capacidade de predição, facilitando a compreensão.

Nos relatos reflexivos, do total de 79 participantes, 26 (32,91%) relataram não ter tido dificuldades para responder às questões referentes aos textos orais A e B. Sendo que 10 (12,7%) não tiveram o conhecimento prévio ativado e 16 (20,25%) tiveram-no. Logo, os relatos sugerem que a ativação do conhecimento prévio ativado parece ter diminuído as dificuldades para a compreensão textual.

O ponto principal apontado como causador de dificuldades diferenciou-se de acordo com o grupo. Houve duas queixas que se destacaram. A primeira foi a baixa qualidade do equipamento de som e a segunda foi a rapidez das falas.

Dentre os 17 participantes (21,52%), do total de 79, que reclamaram da qualidade do equipamento de som, 13 (16,46%) não tiveram o conhecimento prévio ativado e 4 (5,06%) tiveram-no. Esses números sugerem que a ativação do conhecimento prévio ajudou a superar os ruídos na reprodução dos textos.

Dentre os 16 (20,25%) participantes, do total de 79, que se queixaram da rapidez das falas, 12 (15,19%) não tiveram o conhecimento prévio ativado e 4 (5,06%) tiveram-no. Pode-se inferir que a ativação do conhecimento prévio pode tê-los feito superar a dificuldade quanto à rapidez das falas.

Quanto aos fatores que teriam auxiliado a compreensão, dos 38 participantes que tiveram o conhecimento prévio ativado, 32 (84,21%) acharam que a ativação ajudou e 6 (15,80%) acharam que não influenciou. Dentre os que acharam que a ativação ajudou, muitos mencionaram como elemento facilitador a familiaridade com aqueles gêneros mencionados anteriormente, familiaridade esta adquirida nos exercícios de pré-escuta. Eles esperavam escutar seqüências e vocabulário semelhantes aos dos exercícios de pré-escuta. Ou seja, os exercícios ajudaram na predição.

A seguir, estão alguns trechos das respostas dos participantes extraídos dos Relatos Reflexivos.¹⁸ “*Entrar em contato com expressões similares fez com que a compreensão fosse mais fácil.*” ... “*Ajudou pois nos introduziu o tipo de diálogo com questões típicas do caller ou do message taker facilitando a compreensão da escuta, mesmo que os personagens tenham a voz parecida.*” ... “*As expressões semelhantes na pré-escuta, assim como a pronúncia das palavras desconhecidas e*

¹⁸ Trechos do Relato Reflexivo dos participantes de número 22, 28, 30, 33, 36 e 38. Texto: *Can I Take a Message?* Turma com ativação do conhecimento prévio.

a entonação das perguntas ajudaram. O que dificulta um pouco é o nome das pessoas e locais.”... “...me familiarizou com o contexto em questão.”...“As frases contidas na pré-escuta foram importantes para me contextualizar aos diálogos por telefone.”...“A atividade de ‘pre-listening’ facilitou quanto à ordenação do diálogo ao telefone que obedece basicamente a mesma ordem. Existem frases como ‘can I take/leave a message’ que sempre se repetem e, quando vamos ouvir a compreensão oral, facilita muito.”

Ainda avaliando o que ajudou a compreensão, dentre os 41 participantes que não tiveram o conhecimento prévio ativado, a maioria 16 (39,02%) disse que nada ajudou. Os outros 25 participantes tiveram opiniões diversas, não coincidentes.

Dos 79 alunos que participaram da coleta, como foi descrito no capítulo da metodologia, 39 escutaram os textos do capítulo *Can I take a Message?*, (textos A). Destes, 21 receberam ativação do conhecimento prévio e 18 não receberam. Os outros 40 participantes escutaram os textos do capítulo *Final Call for Flight EA42* (textos B). Sendo que 17 participantes receberam ativação do conhecimento prévio e 23, não (cf figura 1, no capítulo Metodologia).

Era esperado que o desempenho para ambos os textos seguisse o mesmo padrão de acertos. Além disso, eu achava que os grupos que realizaram os exercícios escritos, isto é, os que tiveram seu conhecimento prévio ativado, se sobressaíssem.

O nível de acertos dos participantes foi diferenciado em cada texto. O desempenho dos participantes relativo aos textos A foi melhor do que o desempenho referente aos textos B. Os participantes que responderam ao teste de compreensão oral referente aos textos A (teste A) apresentaram uma média de acertos de 8,15 (90,56%) itens para um total de 9 itens. Os que responderam ao teste B (teste de compreensão oral referente ao texto B), apresentaram uma média de acertos de 4,33 (54,13%) itens para um total de 8 itens (tabela 2).

Tabela 2 – Média de acertos para o teste A X Média de acertos para o teste B

Textos	Nº de participantes	Média	Desvio Padrão	Margem de erro
A	39	8,15	1,182	0,189
B	40	4,33	1,366	0,216

Podem-se estabelecer algumas suposições para explicar a razão desse resultado:

- a) Pode-se considerar que os exercícios para o teste B estivessem difíceis. Um dos fatores que nivela a dificuldade de um texto são as perguntas que se faz para analisá-lo. Talvez o nível de pergunta estivesse elevado.

b) Pode ser que os participantes que responderam ao texto B não tivessem esquemas apropriados para o compreenderem por completo. O tópico do texto A faz parte do cotidiano dos participantes, enquanto o do texto B apresenta situações pouco comuns. Mesmo assim, essas situações não são totalmente desconhecidas pelos participantes. Não apenas as pessoas que viajam de avião ou vão ao aeroporto para receber amigos ou familiares escutam esse gênero textual; pode-se ter acesso a tais anúncios por meio do cinema e da televisão.

Richards (1987 *apud* Nihei 2002) afirma que muito do nosso conhecimento de mundo está organizado em *scripts*, isto é, em lembranças para episódios típicos que ocorrem em situações específicas. Esses episódios típicos nos habilitam a interpretar grande parte da linguagem da vida cotidiana. O autor comenta que se uma família japonesa com crianças pequenas estivesse a par do fato de que nas estações de trem em Washington D.C., famílias com crianças pequenas têm prioridade para embarcar, ao escutar o enunciado de prioridade no embarque, reagiria adequadamente, caso contrário, talvez não compreendesse o anúncio. Esta conclusão pode explicar o ocorrido com os participantes desta pesquisa.

c) Os textos A teriam motivado a atenção por ser um diálogo, contendo inflexões na entonação que ajudam na compreensão. O texto B, por ser um anúncio de aeroporto, traz uma entonação de curta extensão, quase monótona. Talvez esse aspecto dificulte a atenção.

d) O contato com a temática do texto se deu em apenas uma aula, talvez sem motivações pessoais para uma codificação em nível profundo (Rogers, Kuiper & Kirker, 1977, *apud* Sternberg, 2000; Kapur, Craik, Tulving, Wilson, Houle & Brown, 1994). Se houvesse um interesse pessoal envolvido, talvez a codificação fosse ainda mais elaborada.

e) Pode ser que alguns participantes não tenham compreendido o exercício. Pelo fato de eu não ser a professora deles, alguns podem ter se sentido inibidos para pedir esclarecimentos quanto à tarefa.

f) Por último, pode ser ainda que, mesmo pensando ter compreendido a tarefa, algum aluno, na verdade, pode ter se confundido e achado que havia entendido. Como diz Rumelhart (1980) o leitor pode encontrar uma interpretação consistente ao enunciado lido, mas divergente da pretendida pelo autor (no caso desta pesquisa, a interpretação do ouvinte podia estar divergente da interpretação pretendida pela pesquisadora).

Veja, abaixo, o percentual de participantes que foram bem sucedidos nos itens referentes a cada questão do teste A (tabela 3) e do teste B (tabela 4). O percentual de acerto está equiparado na maioria dos itens da tabela 3.

Tabela 3 - Percentual dos participantes do texto A que foram bem sucedidos.

Itens	Com ativação do conhecimento prévio	sem ativação do conhecimento prévio
1.1.	95% (diferença: +6)	89%
1.2.	90% (diferença: +2)	78%
1.3.	95% (diferença: +1)	94%
1.4.	95% (diferença: -5)	100%
2.1.	95% (diferença: +1)	94%
2.2.	100% (diferença: +17)	83%
2.3.	100% (diferença: +12)	78%
2.4.	90% (diferença: +18)	72%
2.5.	86% (diferença: -8)	94%

A primeira questão do teste A, como foi mencionado no capítulo da metodologia, consistia em seis sentenças. Cada sentença estava associada a um texto oral. Seguindo a ordem em que os diálogos se dispunham no CD, a segunda e a terceira sentenças, não estavam literalmente explícitas nos textos. Apenas a

primeira e a quarta sentenças poderiam ser escutadas *ipsis literis*. Das seis sentenças escritas, duas sentenças ficavam de fora, isto é, não estariam presentes nos textos orais (ver Apêndice A - Exercícios escritos para os textos A).

A segunda questão era referente apenas ao último diálogo dos textos A. Consistia em cinco itens para que os participantes marcassem *verdadeiro* e *falso*. Nenhuma das sentenças estava literalmente presente no texto oral.

Dirigindo a atenção para a tabela 4, percebe-se uma grande diferença entre o percentual de participantes que acertaram e participantes que erraram o quarto item da segunda questão. Neste item, os que receberam ativação do conhecimento prévio saíram-se melhor. Nos outros itens não há diferença significativa. Os comentários logo abaixo da tabela relacionam-se aos itens 2.1, 2.3, por terem tido um baixo índice de acerto por parte de ambos os grupos, e o item 2.4, por ter obtido uma diferença significativa no percentual de acertos.

Tabela 4 - Percentual dos participantes do texto B que foram bem sucedidos.

Itens	com ativação do conhecimento prévio	sem ativação do conhecimento prévio
1.1.	82% (diferença: -9)	91%
1.2.	82% (diferença: -9)	91%
1.3.	65% (diferença: +8)	57%
1.4.	65% (diferença: +22)	43%
2.1.	24% (diferença: +11)	13%
2.2.	82% (diferença: -9)	91%
2.3.	Zero (diferença: -9)	9%
2.4.	59% (diferença: +46)	13%

A segunda questão traz quatro itens, cada um com duas opções a serem marcadas com um X de acordo com o texto. Tais opções não se referem a algo que estaria explícito no texto, o participante teria que inferir o que ele deveria fazer se estivesse na situação descrita. Durante a pré-escuta, os participantes tiveram

contato com situações idênticas às desta questão. Os itens 2.1., 2.3., e 2.4. tiveram um baixo percentual de acerto em ambos os grupos. No primeiro item, o ouvinte deveria estar atento à diferença entre embarcar e decolar, porque os passageiros deveriam aprontar-se para embarcar às 11h15min, mas o avião só decolaria às 11h45min. No terceiro item, o destino do voo era Hanói e não Honolulu, como estava escrito no teste. E no item 4, o anúncio alertava para o início do processo de embarque apenas para os passageiros com crianças pequenas, os da classe executiva e os da classe econômica cujos números da poltrona fossem do 41 ao 54. O passageiro cujo número da poltrona fosse 36B deveria esperar pelo próximo anúncio. Durante a atividade de pré-escuta, foi feito um exercício com situação semelhante à do item 2.4. É provável que tal prática tenha feito com que os participantes que fizeram esta atividade tenham se saído bem melhor que os outros participantes.

Quanto aos acertos para o teste A, a média foi de 8,43 para os 21 participantes que receberam ativação e de 7,83 para os que não a receberam (tabela 5).

Tabela 5 - Média de acertos X ativação do conhecimento prévio para os textos A.

Ativação	Nº de participantes	Média	Desvio Padrão
Sim	21	8,43	1,028
Não	18	7,83	1,295

$$t = 1,6000 \quad p = 0,118$$

Para o teste B, a média dos acertos foi de 4,53 para os 17 participantes que receberam ativação e de 4,17 para os que não a receberam (tabela 6).

Tabela 6 - Média de acertos X ativação do conhecimento prévio para os textos B.

Ativação	Nº de participantes	Média	Desvio Padrão
Sim	17	4,53	1,505
Não	23	4,17	1,267

$$t = 1,810 \quad p = 0,423$$

O teste *p* de *Fischer* foi usado para comparar as médias entre os grupos. O desvio padrão mostra em quantas vezes se erra ao afirmar que as médias de uma mesma tabela são diferentes. Se for dito que as médias 8,4 e 8,3 (tabela 5) são diferentes, erra-se 0,758 vezes. Se for dito que as médias 8,5 e 6,3 (tabela 8) são diferentes, erra-se bem menos: 0,015. Significa dizer que há uma diferença significativa entre as médias 8,5 e 6,3, pois o desvio padrão (*p*) deve ser igual ou inferior a 0,05 para que se possa considerar um resultado significativo entre as médias. A única tabela em que se verifica uma diferença significativa, do ponto de vista estatístico, é na tabela 8, na qual $p = 0,015$.

Se as variáveis *ativação do conhecimento prévio* e *média de acertos* para os grupos A e B (tabelas 5 e 6) forem comparadas, os resultados mostram que não houve diferença significativa no desempenho dos grupos em estudo. Entretanto, se os grupos A e B forem subdivididos em A1 e A2 e B1 e B2, sendo A1 e B1 os participantes que exercitam a compreensão oral 4 vezes por semana ou mais e A2 e B2 os participantes que exercitam a compreensão oral até 3 vezes por semana, obtém-se uma diferença significativa em relação ao texto A (tabelas 7 e 8).

Tabela 7 - Prática de compreensão oral de quatro vezes ou mais por semana X média de acertos para os textos A.

Ativação	Nº de Participantes (A1)	Média	Desvio Padrão
Sim	15	8,4	1,12
Não	14	8,3	0,83

$t = 0,311$ $p = 0,758$

Na tabela 7, deve ser considerado o fato de que a prática semanal pode ter ajudado os participantes que não tiveram o conhecimento prévio ativado a alcançarem a média equiparada à média de acertos do grupo que recebeu ativação.

Os números da tabela 8 são um importante indício de que a ativação do conhecimento prévio é um fator relevante na compreensão oral, mostrando que a ativação do conhecimento prévio ocasionou o bom desempenho dos participantes que praticavam a compreensão oral até três vezes por semana.

Tabela 8 - Prática de compreensão oral de até três vezes por semana X média de acertos para os textos A.

Ativação	Nº de Participantes (A2)	Média	Desvio Padrão
Sim	6	8,5	0,84
Não	4	6,3	1,50

$t = 3,8 \quad p = 0,015$

Contrastando as tabelas 7 e 8, pode-se verificar que a média de acertos para os participantes que praticam compreensão oral 4 vezes ou mais por semana, 8,4 e 8,3 (tabela 7) equivale à média dos participantes que praticam compreensão oral até três vezes por semana e tiveram o conhecimento prévio ativado, 8,5 (tabela 8). Pode-se inferir que a ativação do conhecimento prévio com exercícios escritos deixou estudantes que praticam pouco a compreensão oral em pé de igualdade com aqueles que a praticam regularmente.

Diferentemente do resultado do teste A, considerando a variável prática da compreensão oral, no teste B, a ativação do conhecimento prévio não influenciou os resultados dos testes (tabelas 9 e 10). Retomando as reflexões feitas no início deste capítulo, essa diferença poderia ser atribuída à falta de esquemas anteriores apropriados para a compreensão do texto. Além disso, a entonação quase monótona do anúncio pode ter dispersado a atenção dos participantes. A diferença de gênero entre os textos pode ter influenciado os resultados. Talvez o gênero *aviso por alto-falante* seja potencialmente mais difícil de ser compreendido. Há também a possibilidade de algum participante não ter compreendido a tarefa. Existe ainda a possibilidade do nível de pergunta para o teste B estar muito elevado.

Tabela 9 - Prática de compreensão oral de quatro vezes ou mais por semana X média de acertos para os textos B.

Ativação	Nº de Participantes (B1)	Média	Desvio Padrão
Sim	10	4,9	1,2
Não	19	4,2	1,2

$t = 1,57 \quad p = 0,128$

Tabela 10 - Prática de compreensão oral de até três vezes por semana X média de acertos para os textos B.

Ativação	Nº de Participantes (B2)	Média	Desvio Padrão
Sim	7	4,0	1,83
Não	4	4,3	1,7

$$t = 0,223 \quad p = 0,828$$

Quanto à faixa etária, a variável *idade dos participantes* foi cruzada com a *média de acertos*, mostrando que a idade não influenciou no número de acertos das questões. As correlações entre número de acertos e idade foram feitas por meio do coeficiente de correlação *r* de *Pearson*.

O número de participantes que usavam a compreensão oral no contato com nativos de língua inglesa era muito baixo, impossibilitando determinar a influência dessa variável nos resultados.

Sintetizando o que foi descrito neste capítulo, no tratamento estatístico, verificou-se que não houve diferença significativa no desempenho dos grupos em estudo no que se refere à média de acertos, segundo a ativação do conhecimento prévio. Entretanto, desconsiderando a média, examinando cada item, percebe-se diferença significativa em um dos itens, segundo a ativação (cf tabela 4). Para o texto A (tabela 8), a ativação do conhecimento prévio com exercícios escritos deixou estudantes que praticam pouco a compreensão oral em pé de igualdade com aqueles que a praticam regularmente (tabela 7), mostrando a eficácia da atividade de pré-escuta.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de o conhecimento prévio ser próprio de cada pessoa faz com que o professor precise saber se cada um de seus alunos já tem esquemas formados sobre o texto a ser trabalhado em sala e em que nível de complexidade. As atividades de pré-escuta podem ser usadas como uma maneira do professor conhecer seus alunos e, a partir das impressões coletadas, ativar ou fornecer o conhecimento prévio necessário. Tal conhecimento pode contribuir para uma melhoria na didática do professor ao lidar com as habilidades de compreensão oral, na avaliação do desempenho do aluno, na ampliação da capacidade de compreensão e construção de laços entre professor e alunos.

Durante a fase de análise dos dados, percebi algumas limitações neste trabalho. A ativação do conhecimento prévio para um texto oral foi feita apenas com exercícios escritos. Apesar de os exercícios terem sido lidos e comentados oralmente, pode ter havido mais estímulos visuais do que auditivos, privilegiando, na ativação, o aspecto visual.

Para o fato da média de acertos nos testes A ter sido superior ao do teste B, talvez as questões relativas ao teste A estivessem mais fáceis do que as do teste B. Um mesmo texto oral pode ser apresentado a turmas de níveis diferentes contanto que os exercícios de avaliação da compreensão sejam adaptados a cada nível. É o conjunto, texto e exercícios, que deve ser analisado antes da aplicação numa turma.

Em pesquisas futuras poder-se-ia tentar uma coleta de dados que abrangesse mais de uma aula, ativando-se o conhecimento prévio de um dos grupos com atividades de pré-escuta que atuassem no aprofundamento ou criação de esquemas, com tempestades de idéias, jogos, leituras, debates ou perguntas. Poder-se-iam propor experiências dentro ou fora da sala de aula, usando o computador ou mesmo passeios a lugares que tenham vínculo com o tema da aula,

estimulando a elaboração de expectativas para uma situação específica. Desta forma, a atividade de pré-escuta estimularia os vários sentidos atingindo alunos visuais, auditivos e sinestésicos. Seguindo esta linha de pensamento, a ativação do conhecimento prévio poderia ser feita usando as quatro habilidades na mesma proporção.

Considerando que a ativação do conhecimento prévio é um fenômeno espontâneo e automático, ao invés de usar questões objetivas no teste de compreensão oral, como questões de múltipla escolha, correspondência de colunas, verdadeiro e falso, o teste poderia ser totalmente subjetivo, ou seja, aos participantes seria entregue uma folha de papel em branco, seria escutado um texto e, em seguida, eles escreveriam um resumo do que escutaram. Assim, seria evitado que o conhecimento prévio fosse ativado com a leitura das questões do teste. Poderia também ser elaborada uma outra questão associando o que se passou no texto oral com algo de interesse pessoal, relacionando o texto à experiência do participante ou a algo que fizesse parte do cotidiano dos ouvintes. Segundo Rogers, Kuiper & Kirker (1977 *apud* Sternberg, 2000) palavras de auto-descrição são mais facilmente recordadas. De acordo com Bellezza (1984, 1992 *apud* Sternberg, 2000) torna-se fácil codificar e recuperar informações que nos dizem respeito, de forma até mais rica em detalhes.

Os textos orais poderiam ser escutados por ambos os grupos. Os textos A para os grupos A e B e os textos B para os grupos A e B. Desta forma, além de ser ampliado o número de participantes, será possível saber se é o nível das questões que está ou não adequado ao nível das turmas ou se é algum desnível de proficiência entre as turmas.

Alguns fatores que podem ter influenciado a convergência dos resultados desta pesquisa entre os grupos submetidos à ativação e os que não foram submetidos são o intervalo de tempo entre os textos orais e os testes por escrito para avaliar a compreensão oral. O intervalo de tempo entre uma audição e outra na compreensão oral foi, propositalmente, de 5 segundos, tempo mínimo necessário

para responder às questões, evitando que os participantes que não tiveram atividade de pré-escuta ativassem seu conhecimento prévio. Por outro lado, o fato dos testes para avaliar a compreensão oral terem sido por escrito, pode ter ocasionado a ocorrência de ativação do conhecimento prévio em ambos os grupos pelo fato de o conhecimento prévio ser ativado espontaneamente, mesmo com apenas 5 segundos de intervalo entre os textos. Como as questões dos testes eram escritas, os participantes que não tiveram ativação do conhecimento prévio o ativaram por si mesmos porque o conhecimento prévio é espontaneamente ativado. Ao ler as questões dos testes, eles, provavelmente, o ativaram. É claro que o espaço de tempo para recuperar as informações armazenadas na memória era bem curto, ou pelo menos mais curto do que o tempo dado aos participantes do grupo de recebeu a ativação. Estes tiveram o período da atividade de pré-escuta que durou cerca de vinte minutos.

Espero ter, com os resultados desta pesquisa, chamado a atenção para a importância da conscientização do professor sobre a necessidade de procurar sondar o conhecimento prévio dos alunos a fim de entender a interpretação dada por eles aos textos, que é fruto de seus esquemas. O professor deve evitar basear-se apenas em seus próprios esquemas para avaliar o desempenho de seus alunos nas interpretações textuais. Em minha opinião, a preocupação do professor com o conhecimento prévio do aluno pode contribuir não só para melhorias na prática de compreensão oral do aluno, mas também para aprofundar os laços interpessoais na sala de aula.

Nesta dissertação, foi colocado à disposição o caminho metodológico seguido, abrindo a possibilidade de novas investigações com caminhos metodológicos diversos. Considerando o achado em relação à prática de compreensão oral, acho por bem sugerir que, na sala de aula de língua estrangeira, dedique-se maior atenção ao desenvolvimento de estratégias de compreensão oral, à elaboração de formas de expansão dos esquemas dos alunos e à busca de novas maneiras de ativar o conhecimento prévio para a compreensão oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Richard C. & PEARSON, P. David. Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: CARRELL, P.L., DEVIN, J. e ESKEY, D.E. **Interactive approach to second language reading**. Cambridge: CUP, 1990. 37-55.

ANDERSON, Richard C. Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In: RUDELL, Robert B.; RUDELL, Martha R. & Singer, R. (editors). **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Delaware: IRA, 1994. p. 469-482.

BENSOUSSAN, Marcha. Schema effects in EFL reading comprehension. **Journal of research in reading**. v. 21, n. 3, Oct. 1998. p 213-227. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/links/doi/10.1111/1467-9817.00058/abs/>. Acesso em: 19 fev. 2004.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.** v.12, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-7972. Acesso em: 08 jun. 2003.

BRANSFORD, John D., Schema activation and schema acquisition: comments on Richard C. Anderson's remarks. In: RUDELL, Robert B.; RUDELL, Martha R.; SINGER, R. (editors). **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Delaware: IRA, 1994. p. 483-495.

CARRELL, Patricia L. & EISTERHOLD, Joan C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P.L., DEVIN, J.; ESKEY, D.E. **Interactive approach to second language reading**. Cambridge: CUP, 1990. p. 73-92.

CAVELLUCCHI, L. **Estudo de um ambiente de aprendizagem baseado em mídia digital: uma experiência na empresa**. Dissertação (Mestrado em Multimeios). Instituto de Artes da Unicamp, Campinas: 2003. Disponível em: http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 06 jun. 2006.

COONEY, Terry; CLEARY, Chris; HOLDEN, Bill. **Top up listening 3**. Singapore: ABAX, 2003.

ESCOBETO, José Alonso Peñarrieta. **Clases de memória, en la bibliografía especializada em Arequipa**. Disponível em: <http://www.monografias.com/trabajos14/memoriahum/memoriahum.shtml>. Acesso em: 30 abr. 2006.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **Como Facilitar a Leitura**. São Paulo: Contexto, 1992. p. 13-32.

GERARD, Ralph W. What is memory? In: _____. **O Processo de fabricação de memória**. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/1/types.htm>. Acesso em: 30 abr. 2006.

GOH, Christine C. M. **Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas**. São Paulo: Special Book Services, 2003.

GOODMAN, Kenneth S. The reading process. In: CARRELL, Patricia; Devine, Joanne; Eskey, David E. (editors) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : CUP.1988. 11 – 21.

GOWER, Roger; PHILLIPS, Diane; WALTERS, Steve. **Teaching practice handbook**. Oxford: Heinemann, 1995. p. 89.

GRANDE BARSA. São Paulo: Sonopress, 1 CD-ROM 4.0. "Palmeira". 2004.

KAPUR, CRAIK, TULVING, WILSON, HOULE & BROWN. Neuroanatomical correlates of encoding in episodic memory: levels of processing effect. **Journal national academy of sciences of the United States of America**. v. 91, p 2008-2011, março 1994. Disponível em: <http://www.pnas.org>. ISSN 0027-8424. Acesso em: 06 maio 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1999. p. 48-50.

KLEIMAN, Angela. **Texto & Leitor**: Aspectos cognitivos da Leitura. 2ed, SP: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOZMINSKY, Ely & KOZMINSKY, Lea. How do general learning and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels. In: _____. **Journal of Research in Reading**, v. 24, n. 2, Oxford, United Kingdom Reading Association, 187-204, 2001. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/links/doi/10.1111/1467-9817.00141/abs>. Acesso em: 19 fev. 2004.

LEFFA, Vilson J. Uma **Perspectiva psicolingüística**: aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. p. 25-44. Ensaios.

LIN, Zeng. Discovering EFL learner's perception of prior knowledge and it's role in reading comprehension. **Journal of research in reading**, v. 25, n. 2. 2002. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/links/doi/10.1111/1467-9817.00167/abs>. Acesso em: 19 fev. 2004.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Lingüística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Universitária/ UFPE, 1983.

MEURER, José Luiz. Schemata and reading comprehension. **Revista ilha do desterro**. Retrospective, Florianópolis, UFSC, n. 25/26, p. 167-184, 1991.

NIHEI, Koichi. **How to teach listening**. 2002, [s.l.] p. 9-10; 15-19. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/27/ed/a3.pdf. Acesso em: 08 jun. 2006.

OROZCO, Olman. **Estimulación y desarrollo de la atención y la memoria**. [s.l.]. n. 403, p. 14-18, 2004. Disponível em: <http://www.mailxmail.com/curso/vida/estimularmemoria#indice>. Acesso em: 30 abr. 2006.

RICHARDS, Jack; PLATT, John; WEBER, Heidi. **Longman dictionary of applied linguistics**. Essex: Longman. 1985. p. 245.

RIVERS, Wilga M. **Teaching foreign-language skills**. 2 ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1981. 2ed. p. 486-487.

RUMELHART, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J.; B. C. Bruce; W. F. Brewer (editors). **Theoretical issues in reading comprehension perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

SABBATINI, Renato M. E. **Descobertas históricas sobre a memória humana**. In: Instituto Edumed para Educação em Medicina e Saúde. 2003. Disponível em: www.edumed.org.br/cursos/neurociencia/01/Monografias/historia-memoria.doc. Acesso em: 30 abr. 2006.

SARDINHA, Tony Berber. **Conhecimento prévio e proficiência na compreensão de telenotícias em inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/~tony/ma/ma.htm>. Acesso em: 01 dez. 2005.

SCOTT, Michael. **Lendo nas entrelinhas**. São Paulo: EDUC/Cortez Editora. 1983. p. 101-123. (Cadernos PUC, 16 – Lingüística).

SHORTAL, Terry. What learners know and what they need to learn. In: WILLIS, Jane; WILLIS, Dave. **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996.

SILVA, Pedro Leôncio da. Human memory lanes within reading comprehension stages. **Humanidades e ciências sociais**: Revista da Universidade Estadual do Ceará. v. 3, n. 1, jun./dez. 2001. p. 53-6.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 111-126.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 183-187, 203-226.

TANNER, Rosie & GREEN, Catherine. **Tasks for teacher education**: a reflective approach. Essex: Longman, 1998. p. 31. (course book).

TOMITCH, Lêda M. B. **Reading**: text organization perception and working memory capacity. Florianópolis: UFSC, 2003. p. 33-43. (Advanced research in English series).

TYLER, Michael. Resource Consumption as a Function of Topic Knowledge in Nonnative and Native Comprehension. **Language learning**. v. 51, n. 2, June 2001. p. 257-277.

UNDERWOOD, Mary, **Teaching Listening**. NY: Longman, 1996.

UR, Penny. **A Course in language teaching: practice and theory**. Cambridge, Cambridge University Press: 1996. 108.

____ Penny. **Teaching listening comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 1-36.

WAAL, Paula de. & TELLES, Marcos. **Memória e modelos mentais**. [s.l.s.n.]. 2004. Disponível em: <http://www.dynamiclab.com/mod/forum/discuss.php?d=507>. Acesso em: 08 jun. 2006.

ANEXOS

Anexo A - Script dos Textos A (*Can I Take a Message?*)

Unit 12: Can I take a message?

Conversation 1

Man: Good morning. Happy House.

Keiji: Uh, Good morning. Can I speak to Leah Green, please?

Man: Leah? Um, I think she's gone out. Let me just check. Um, could I ask who's calling?

Keiji: Keiji, Keiji Makino.

Man: Okay, let me just check. Yeah, Keiji. She went out about an hour ago. I'm sorry but I don't really know when she'll be back. Uh... Can I take a message or, uh, get her to call you?

Keiji: Er, no. It's not urgent. Could you just tell her that I called and that I'll call again tomorrow?

Man: Okay. I'll do that.

Keiji: Thanks. Bye.

Man: Goodbye.

Conversation 2

Receptionist: Good morning. Atangan Associates. How can I help you?

Maria: Good morning. Could I speak to Ben Atangan please?

Receptionist: I'm afraid Mr. Atangan's with a client at the moment. May I take a message?

Maria: Yes, please. This is his cousin, Maria...

Receptionist: Oh yes, from the Philippines... He said you were arriving this week. You're in town?

Maria: Yes. I just got in this morning.

Receptionist: Oh great! Ben, um, Mr. Atangan's been waiting for your call. He's really been looking forward to your visit. I know he'll want to speak to you as soon as he's done. How can he reach you?

Maria: Well, I'm going to my *tita's*, um, my Auntie Flora's, for lunch. He should have the number there but I'll give it to you anyway. It's 474-6561.

Receptionist: 474-6561?

Maria: Yes.

Receptionist: Okay. I'll get him to call you as soon as he's free.

Maria: Thanks. Goodbye.

Receptionist: Bye. Bye. And nice talking with you. Welcome to LA.

Maria: Thanks. Bye.

Conversation 3

Anita: Yardley Catering. Good morning.
Tom Shepherd: Hello. Anita? This is Tom Shepherd. Is Delila there?
Anita: Oh hello Mr. Shepherd. I'm sorry, she's out on a job at the moment. You could try her on her cell phone. Shall I give you the number?
Tom Shepherd: It's okay. I've got the number. Okay, I'll do that. Thanks. Bye.

Conversation 4

Jason: Fairweather Landscapes, Jason speaking. How can I help you?
Mr. Fern: Hello, ah, I'd like to speak to Mr. Fairweather please.
Jason: Ah, Mr. Fairweather. I'm afraid he's in a meeting at the moment. Can I ask who's calling?
Mr. Fern: Yes. This is Keith Fern from Auburn Garden Center. Ah, I want to arrange a meeting with Mr. Fairweather, so...
Jason: Um, shall I get him to call you back?
Mr. Fern: Yes.... Oh, no, no...I'm going to be tied up myself for the rest of the day. Could you ask him to email me? He's got the address.
Jason: Okay it's about your meeting...?
Mr. Fern: Yes. Ah, if you could ask him to suggest a few possible times for next week.
Jason: Okay. I'll give him the message.
Mr. Fern: Thanks. Oh, and by the way, could you tell him I can't make Wednesday next week, but any other day may be okay.
Jason: Sure. I'll tell him that. And it's Mr. Fern, yeah?
Mr. Fern: Yes. F-E-R-N.
Jason: Okay then.
Mr. Fern: Thanks a lot then. Bye.
Jason: Bye.

Anexo B - Script dos Textos B (*Final Call for flight EA42*)

Unit 4: Final Call for Flight EA42

Announcement 1

North American Airways Flight NA115 to Las Vegas will begin boarding through Gate 43 at 11:15 a.m. The new departure time for this flight is 11:45 a.m. We apologize for the delayed departure. This is due to the late arrival of a connecting flight.

Announcement 2

We would like to remind all passengers not to leave suitcases or other luggage items unattended at any time. Unattended luggage will be removed immediately by the police and will be destroyed. We thank you for your cooperation.

Announcement 3

Passenger Singh, travelling on East Asian Airways Flight EA42 to Hanoi. Please go to the East Asian Airways Jasmine Lounge in the International Departures area. Passenger Singh.

Announcement 4

Pan Pacific Airways Flight 4 to Hong Kong is now ready to begin boarding through Gate 40. We will begin boarding passengers with small children, business class passengers, and economy class passengers in rows 41 through 54. Please check your seat allocation before presenting your boarding pass.

Anexo C - Teste de compreensão oral A

TESTE DE COMPREENSÃO ORAL

ALUNO(A): _____
TURMA: _____ HORÁRIO: _____ DATA: _____

Can I Take a Message?

1. Listen to four telephone conversations. Write the number of the conversation next to the main point of the call.

_____ Please tell her I'll be an hour later.

_____ I'll call again at 2 o'clock.

_____ I'll call her on her cell phone.

_____ Could you ask him to call me?

_____ I'll call again tomorrow.

_____ Could you ask him to email me?

2. Listen to conversation four again. Write true (**T**) or false (**F**) next to the information that Jason should give to Mr. Fairweather.

- ☐ Mr. Fern wants Mr. Fairweather to email him.
- ☐ Mr. Fern wants to arrange a meeting next week.
- ☐ Mr. Fern wants to have the meeting on Wednesday.
- ☐ Mr. Fern works for Northern Bank
- ☐ Mr. Fern will call again later.

Anexo D - Teste de compreensão oral B

TESTE DE COMPREENSÃO ORAL

ALUNO(A): _____
TURMA: _____ HORÁRIO: _____ DATA: _____

Final Call for Flight EA 42

1. Draw lines to match the number of the announcement to the correct summary.

- | | |
|------------------|---|
| Announcement 1 ● | ● Don't leave your bags alone. |
| Announcement 2 ● | ● Time to go. |
| Announcement 3 ● | ● We've found your daughter |
| Announcement 4 ● | ● We're sorry to have kept you waiting. |
| | ● Big bargains at duty free. |
| | ● Someone's waiting for you. |

2. Listen to the announcements again. Check (✓) what you should do in each situation.

Announcement 1

You are travelling on Flight NA 115 to Las Vegas. What should you do?

- ☐ be ready to board the plane at 11:15 am.
- ☐ be ready to board the plane at 11:45 am.

Announcement 2

You are waiting for your flight and you need to go to the restroom. You are travelling alone and you have a large shoulder bag. What should you do?

- ☐ leave your bag on your seat so other passengers will know the seat is taken.
- ☐ take your bag with you to the restroom.

Announcement 3

Your name is Singh, and you are travelling on East Asian Flight 28 to Honolulu. What should you do?

- ☐ go to the Jasmine Lounge.
- ☐ nothing.

Announcement 4

You are travelling alone in economy class on Flight 4, and your seat number is 36 B.

What should you do?

- ☐ get in line to board the plane.
- ☐ wait for the next announcement.

APÊNDICE

Apêndice A - Exercícios escritos para os textos A

ALUNO(A): _____
TURMA: _____ HORÁRIO: _____ DATA: _____

Can I Take a Message?

1. Put the conversation bellow in the correct order by numbering it.

- _____ Yes, please. Could you ask him to call Brian Hart? That's H-A-R-T.
- _____ Thanks a lot . Goodbye.
- _____ I'm afraid Mr. Taylor is out of the office at the moment. Can I take a message?
- _____ It's 706-5451.
- _____ Good morning. Temple Investments. How can I help you.
- _____ Goodbye.
- _____ Okay, Mr. Hart. I'll get Mr. Taylor to call you as soon as he gets back.
- _____ Certainly, Mr. Hart. And what is your number?
- _____ Good morning. May I speak to Martin Taylor, please?

OBS.: O segundo exercício desta questão consistia em um diálogo para ser colocado na ordem correta. Durante a coleta de dados, este diálogo não estava escrito na página do teste, mas foi entregue a cada participante em tiras de papel, para ser colocado em ordem:

Sternberg associates, Martin speaking. How can I help you?

Hello, ah, I would like to speak to Mr. Sternberg, please.

He's gone out. He is out on a congress and I'm afraid he's going to be tied up himself for the rest of the day. You could try him on his cell phone.

I don't think it's necessary. Indeed I want to arrange a meeting with him. Could you ask him to e-mail me? I'd like him to suggest a few possible times for next week.

Okay. I'll give him the message.

Oh, one more thing. Tell him I can't make Monday but any other day may be okay.

Sure. I'll tell him that.

Okay then. Bye.

Have a nice day.

2. Look at the list of questions in the left column. Write **C** (caller) next to the phrases spoken by the person making the call, or **M** (message taker) next to the phrases spoken by person who receives the call and takes a message.

- | | | |
|---|---|--|
| _____ Would you like to leave a message? | ● | ● Yes, it's G-I-L-E-S. |
| _____ Have you any idea what time she'll be back? | ● | ● I think around 4:30. |
| _____ Could you give a message for me? | ● | ● Yes, this is David Watts from Weller Cosmetics. |
| _____ Does he know your number? | ● | ● No, I'm afraid he's out for the rest of the day. |
| _____ Could you spell that for me? | ● | ● Certainly. |
| _____ Could you tell him it's urgent? | ● | ● No thanks. I'll call back later. |
| _____ Will he be back later? | ● | ● Yes, of course. I'll get him to call you as soon as he's free. |
| _____ Can I ask who is calling? | ● | ● I think so, but I'll give it to you anyway. It's... |

Now draw lines and match each question with its answer from the right-hand column.

Apêndice B - Exercícios escritos para os textos B

TESTE DE COMPREENSÃO ORAL

ALUNO(A): _____

TURMA: _____ HORÁRIO: _____ DATA: _____

Final Call for Flight EA 42

1. Look at the announcements. Circle the announcements you can hear in an airport.

Will passenger Miller flying to Hong Kong contact the South Pacific Airlines information desk in terminal two please.

Mind the gap.

The new departure time for Flight NA 456 is 12:30. We apologize for the delayed departure.

We would like to remind patrons to turn off cell phones and pagers during the show. Thank you.

The 14:37 bound for St Louis is departing from track 16.

We would like to remind all passengers not to leave unattended luggage at any time.

Stand clear at the door.

Passenger Dowson, traveling on Varig airlines Flight RG 2368 to Brazil. Please go to the Varig lounge in the International departure area.

2. Summarise the announcements bellow:

- a) East Asian airways Flight EA 38 to London is now ready to begin boarding through gate 28. We will begin boarding passengers with small children and economy class passengers in rows 51 through 60. Please check your seat allocation before presenting your boarding pass.

Summary:

Now boarding passengers with small children and economy class in rows 51 through 60.

- b) Attention please, all passengers on Global Airlines Flight 873 to Seattle. We would like to apologize for the delayed departure. The new departure time for this flight is 9:45. This is due to heavy snow in Seattle.

Summary:

- c) Northern Airlines Flight 94 is now ready for boarding with business class passengers and passengers with young children. Please have your passports and boarding cards ready. All other passengers are requested to remain seated until the next announcement.

Summary:

Apêndice C - Perguntas para ativar o conhecimento prévio para os textos A

Atividade de Pré-escuta - Can I Take a Message?

1. The phone rings, you answer but it is for your mum and she is out. What would you say? (take a message, ask him to call later, ask him to try her on her cell phone?)

2. Let's suppose you are a secretary. Your boss is in a meeting and someone calls him. What would you say? (He's in a meeting at the moment. Can I take a message?)

Apêndice D - Perguntas para ativar o conhecimento prévio para os textos B

Atividade de Pré-escuta - Final Call for Flight EA 42

1. Have you already flown? (...traveled by plane?)
2. Even if you have never flown, you have probably watched movies with scenes in airports. What kind of announcements can be heard in an airport?
3. Would you leave your bags alone in an airport to go to the duty free, for instance? Why? (Because of burglars or terrorism)
4. If a friend who are traveling with you gets lost in an airport, what would you do to find her? (announce his/her name in a lounge)

Apêndice E - Termo de Consentimento

Dados do Participante da Pesquisa

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

E-mail: _____

Nacionalidade: _____

Endereço: Rua: _____

Bairro: _____

Responsável pela Pesquisa: Irin Christine Marie de Vasconcelos Varela

Declaro ter ciência de estar participando da pesquisa *Ativação do Conhecimento Prévio como Elemento Facilitador da Compreensão de Textos Orais em Língua Estrangeira*. Sei que meu nome será omitido do relato da pesquisa.

Fortaleza, _____ de agosto de 2005

Assinatura do Participante da Pesquisa_____
Assinatura da Pesquisadora

Apêndice F - Sondagem Diagnóstica

ALUNO(A): _____
TURMA: _____ HORÁRIO: _____ DATA: _____

1. Você tem contato com nativos de língua inglesa?

- ☐ Sim
☐ Não

2. Caso a resposta seja afirmativa. Como se dá esse contato?

- ☐ E-mail
☐ Correio convencional
☐ Contato pessoal no ambiente de trabalho
☐ Programa de intercâmbio institucional. (especifique) _____
☐ Outro. (especifique) _____

3. Você já viajou para algum país de língua inglesa?

- ☐ Sim
☐ Não

4. Caso a resposta seja afirmativa, qual (is)?

- ☐ Estados Unidos da América
☐ Reino Unido
☐ Outro. (especifique) _____

5. Há quanto tempo?

- ☐ Há menos de um ano.
☐ Entre um e dois anos.
☐ Há mais de dois anos.

6. Quanto tempo durou sua estada?

- ☐ Até um mês.
- ☐ Entre dois e seis meses.
- ☐ Entre sete e 12 meses.
- ☐ Mais de um ano.

Observações (no caso de estada em mais de um país):

7. Seu contato durante a viagem era:

- ☐ Apenas com nativos de língua inglesa.
- ☐ Com nativos de língua inglesa e de língua portuguesa.
- ☐ Com nativos de língua inglesa e de outras línguas que não o português.
- ☐ Outros. (especifique) _____

8. Você já hospedou nativos de língua inglesa em sua casa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Caso a resposta seja afirmativa. Por quanto tempo?

- ☐ Até um mês.
- ☐ Entre dois e seis meses.
- ☐ Entre sete e 12 meses.
- ☐ Mais de um ano.

10. Há quanto tempo você estuda inglês?

- ☐ Há até dois anos.
- ☐ Há três anos.
- ☐ Há mais de três anos.

11. Você está repetindo este semestre?

☐ Não.

☐ Sim.

Comentário: _____

12. Que tipo de contato você tem com o idioma inglês fora da sala de aula?

☐ Filme (DVD ou fita cassete),

☐ *Internet*,

☐ Cinema,

☐ Música (CD, DVD ou fita cassete),

☐ Livros,

☐ Nenhum,

☐ Outros. (especifique) _____

13. Com que frequência (vezes por semana) você:

13.1. lê inglês, ☐ 1X ☐ 2 a 3X ☐ 4X ou mais

13.2. escuta inglês, ☐ 1X ☐ 2 a 3X ☐ 4X ou mais

13.3. escreve em inglês, ☐ 1X ☐ 2 a 3X ☐ 4X ou mais

13.4. fala em inglês. ☐ 1X ☐ 2 a 3X ☐ 4X ou mais

14. Como você avalia sua compreensão ouvindo falantes de inglês...

14.1. ...ao telefone; () fraca () regular () muito boa

14.2. ...face a face; () fraca () regular () muito boa

14.3. ...nos filmes(TV ou cinema); () fraca () regular () muito boa

14.4. ...na rádio. () fraca () regular () muito boa

15. A sua audição clinicamente é:

15.1. ☐ Normal

15.2. ☐ Tenho problemas de audição em um ouvido. (especifique)

15.3. ☐ Tenho problemas de audição em ambos os ouvidos. (especifique)

16. Qual é o seu nível de escolaridade?

☐ 1º grau incompleto

☐ 1º grau completo

☐ 2º grau incompleto

☐ 2º grau completo

☐ 3º grau incompleto

☐ 3º grau completo

☐ pós-graduação

17. Sua graduação é em:

18. Sua pós-graduação é em:

19. Qual é a sua ocupação?

Após escutar o texto, responda às questões abaixo:

-

-
-
-
-
-

-
- This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

