

ORIGINAL ARTICLE

Repensando o ensino da compreensão oral em turmas heterogêneas de língua-cultura estrangeira

José Carlos Chaves da Cunha¹, Edirnelis Moraes dos Santos¹

¹ Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

RESUMO

A partir dos dados obtidos pelo Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC), interessamo-nos aqui pelo ensino da compreensão oral (CO) nas aulas de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural. De fato, a CO é uma das competências gerais mais negligenciadas na formação do professor de línguas, a mais difícil de ser apropriada e também a que ocupa mais o tempo de comunicação das pessoas. Assentados no modelo “paisagista” de CO de Lhote (1995, 2001), na Perspectiva Acional do Conselho da Europa (2001) e no método etnográfico, descrevemos e analisamos o material sonoro e as atividades de CO realizadas nas turmas de português como língua estrangeira da UFPA. Constatamos que o material é constituído principalmente por registros propostos no conjunto pedagógico adotado no curso, por músicas e por material audiovisual produzido para preparação do exame de proficiência. As atividades de CO são claramente orientadas pela perspectiva acional (“próximas da vida real” e “pedagogicamente comunicativas”), contudo, o modelo proposto por Lhote ainda é pouco ou não aproveitado na preparação de atividades suscetíveis de motivar uma escuta mais eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão oral; Ensino da compreensão oral; Português língua estrangeira.

Rethinking the teaching of oral comprehension in heterogeneous classes under the linguistic and cultural perspective

ABSTRACT

Based on the data of GEALC (Research Group Teaching and Learning of Languages and Cultures), we are interested in teaching *oral comprehension* (OC) in *foreign language* (FL) or *second language* (L2) in heterogeneous classes under the linguistic and cultural perspective. OC is indeed one of the most neglected general competences in teachers' training, the most difficult to be acquired and the most present in people's life. Based on the Lhote's "landscape" model of OC (1995, 2001), Council of Europe's action-oriented approach (2001) and ethnographic methodology, we describe and analyze the oral records and OC activities taken place in PFL (*Portuguese as a foreign language*) classes of UFPA. We noticed the material mainly consists of records of activities proposed and adopted by the course's pedagogical kit (music, audiovisual resources produced by proficiency exam). The OC activities ("identical to the real" life and "pedagogically communicative") are clearly driven by action-oriented approach, but Lhote's model is still not or rarely applied in the preparation of activities, which could result in a more attentive listening capacity.

KEYWORDS: Oral comprehension; Teaching oral comprehension; Portuguese as a foreign language.

Corresponding Author:

JOSÉ CARLOS CHAVES DA CUNHA
<di.letas@hotmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUÇÃO

A compreensão oral (CO) é uma das competências gerais mais negligenciadas na formação do professor de línguas embora seja, para Gruca (2006), a mais difícil de ser apropriada. É também a que ocupa mais o tempo de comunicação das pessoas. Apesar disso, ela tem sido, via de regra, a competência menos trabalhada de modo sistemático nas práticas de sala de aula de línguas (materna, segunda e estrangeira). Daí nosso interesse em estudá-la.

Neste artigo, partindo de dados já obtidos pelo Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC)¹, visamos mais particularmente mostrar como essa competência tem sido ensinada nas aulas de Língua estrangeira (LE) ou segunda (LS) e, por outro lado, como ela pode ser trabalhada com eficácia em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural, tanto para ajudar os aprendentes a desenvolvê-la, quanto para favorecer o domínio das outras competências gerais, notadamente a de produção oral e a de interação (Conselho da Europa, 2001, p. 48 a 73).

1. A COMPREENSÃO ORAL SEGUNDO O MODELO DE LHOTE

Dentre os vários modelos de compreensão oral desenvolvidos nos últimos 25 anos – por exemplo, Goss (1982), Nagle e Sanders (1986), Lhote (1995, 2001) – optamos por trabalhar com este último uma vez que já o utilizamos com proveito na formação de professores de LE.

Este modelo, “paisagista”², está centrado no ouvinte. Ele associa a forma sonora ao sentido, o ato de falar ao de compreender, o enunciado ao contexto de enunciação, a qualidade da pronúncia às condições necessárias para a compreensão, a análise contrastiva às dificuldades de aprendizagem, a compreensão oral à situação de comunicação (Lhote, 1995, p. 38).

O ponto de partida do modelo é a recepção de enunciados em situações de comunicação reais, por ouvintes em carne e osso que têm uma história, um passado, uma língua-cultura, hábitos comunicativos. Para sua autora, compreender é construir sentido e construir sentido é construir relações, isto é, associar, ligar, comparar... e interpretar.

Segundo esse modelo, portanto, a escuta “é um processo voluntário durante o qual o ouvinte mobiliza sua capacidade de atenção, reativa todos os seus conhecimentos e solicita todas as suas competências” (Lhote, 1995, p. 52)³. Não se pode compreender oralmente sem escutar. Mas se nossa atenção é desviada por uma discussão ou atividade podemos *nos esquecer* de ouvir e deixamos de escutar. Logo, não basta escutar para perceber. Ora, perceber é interligar níveis; é passar de um modo de representação a outro; é estabelecer uma ponte entre uma representação sensorial de um conjunto acústico e uma representação abstrata; é apreender princípios de organização em uma sequência sonora (Lhote, 1995, p. 89-91).

¹ Coordenado pelo Prof. José Carlos Chaves da Cunha.

² “A utilização da noção de paisagem sonora visa a enriquecer o universo sonoro das representações mentais oriundas do canal visual. Assim como a paisagem (visual) integra todos os elementos da paisagem em um conjunto, a paisagem sonora vai integrar sequências sonoras variadas em uma só representação mental” (Lhote, 1995, p. 22-23).

³ Os textos escritos originalmente em francês foram traduzidos pelos autores deste trabalho.

De acordo com este modelo, a escuta corresponde ao tratamento dado pelo ouvinte às três funções da escuta ativa que dão à compreensão oral toda a sua especificidade: ancoragem, reconhecimento e desencadeamento.

Eis como a autora explica o funcionamento de cada uma dessas funções:

a) No mundo real, procuramos sempre nos situar, reconhecer o terreno a fim de integrar mentalmente o todo. Para compreender a fala, procedemos de maneira equivalente. Quando o outro fala, frequentemente, em fração de segundo, retemos os elementos que nos permitem reconstituir o todo para compreender a mensagem. E apenas estes. É a isto que Lhote (1995) denomina função de **ancoragem**.

b) Concomitantemente à ancoragem, o ouvinte faz um vaivém entre a mensagem e a situação de comunicação e escolhe – também em fração de segundo –, entre diferentes hipóteses, aquela que lhe parece mais pertinente para a situação. É a isto que Lhote (1995) denomina função de **reconhecimento**.

c) Um bom ouvinte é aquele capaz de equilibrar as duas primeiras funções. Sempre que isso acontece, a resultante – função de **desencadeamento** – é a compreensão do que foi dito.

Para Lhote (1995), uma boa escuta é uma escuta interativa que relaciona várias atividades e várias formas de escuta. Segundo ela, escuta interativa é

(...) uma abordagem que consiste em correlacionar as diferentes tarefas destinadas à atividade de audição no processo da linguagem. Dentre essas atividades, destacaremos, por um lado, propriedades próprias ao ato de ouvir que dizem respeito ao funcionamento do ouvido e permitem ao ser humano captar informações sobre seu ambiente físico e, por outro lado, propriedades do funcionamento psíquico necessários para transformar informações físicas em elementos de conhecimento, de pensamento ou de decisão (Lhote, 1995, p. 69).

Esta capacidade pode ser desenvolvida nos aprendentes se tomamos o cuidado de trabalhar os objetivos de escuta de modo isolado e diferenciado.

Para esclarecer bem o caráter interativo da escuta na comunicação oral, Lhote (1995) define e caracteriza objetivos de escuta. Como eles podem ser bastante diversificados e em número praticamente ilimitado, parece relevante que se saiba o que se espera de uma escuta cada vez que se propõe uma. Eis alguns deles, a título de ilustração:

Escutar para selecionar

Trata-se, por exemplo, de assinalar como certas propriedades da linguagem ou da voz que chamam a atenção podem pertencer a características conhecidas. Utiliza-se essa escuta para procurar em um conjunto de efeitos sonoros certos índices que possam caracterizar alguém que tem medo, que está cansado, deprimido, eufórico, etc.

Escutar para identificar

Esta escuta visa a nomear, isto é, a reagrupar informações oriundas de várias fontes ou de várias abordagens e a caracterizá-las de modo global: utiliza-se essa escuta quando se busca o nome daquele que fala, sua profissão, sua idade, seu status social.

Escutar para julgar

Trata-se de escutar para emitir um parecer ou uma opinião sobre alguém, ou sobre um discurso, ou sobre uma situação relacional. A escuta desemboca em uma escolha ou uma avaliação pessoal (Lhote, 1995, p. 70-72).

O modelo de Lhote apresenta qualidades incontestáveis: liga procedimentos de audição às atividades de produção, relaciona diferentes tipos de atividades, decompõe tarefas de escuta (com objetivos precisos) para levar o aprendente a realizar tarefas mais complexas e permite superar o problema da norma em Didática das línguas – o que ajuda o professor de LE a trabalhar melhor a variabilidade da língua com seus alunos (que são levados a escutar e compreender a fala de pessoas de idade, sexo, classe social e região diferentes).

Não bastasse isso, o modelo tem ainda o mérito de facilitar a seleção das formas sonoras e o procedimento de compreensão através do reagrupamento das unidades de sentido, do enriquecimento das representações mentais dos alunos e do recurso à afetividade destes.

2. A COMPREENSÃO ORAL NA PERSPECTIVA ACIONAL DO QECRL

Em nosso trabalho, procuramos associar o modelo “paisagista” de Lhote à Perspectiva acional do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), por ser esta uma das concepções mais atuais de ensino-aprendizagem de línguas disponíveis no mercado.

Segundo o QECRL, no âmbito de uma perspectiva acional, aprende-se uma língua estrangeira (LE), sobretudo, para se integrar a uma comunidade diferente e, nela, ser “um ator social que têm que cumprir tarefas⁴ (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

O QECRL organiza as tarefas em duas categorias: aquelas “*próximas da vida real*” e as “*pedagogicamente comunicativas*”. As primeiras são escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da aula ou do contexto de aprendizagem (Ex. Abrir uma conta bancária). As outras são aquelas em que o aprendente se engaja num faz-de-conta voluntário para simular o uso da língua-alvo preparando-se assim para desempenhar as tarefas comunicativas reais.

Para o QECRL, só há tarefa se a ação for motivada por um objetivo ou uma necessidade, pessoal ou suscitada pela situação de aprendizagem, se os alunos perceberem claramente o objetivo visado e se essa ação der lugar a um resultado identificável:

Uma tarefa é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de acções tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar às cartas,

⁴ Para Nunan (1989), a **tarefa** é um conjunto estruturado de atividades que devem fazer sentido para os aprendentes. Ela não se confunde com o **exercício** tradicional que “remete a um trabalho metódico, formal, sistemático, homogêneo, direcionado para um objetivo específico e concebido como resposta a uma dificuldade particular”.

pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo (Conselho da Europa, 2001, p. 30).

No que diz respeito mais especificamente à recepção dos textos orais, sabe-se que um bom ouvinte em geral adapta sua escuta ao projeto visado (Beacco, 2007). Este projeto determina o próprio modo de escuta através do objetivo visado: busca, em um texto, de informações específicas, conhecimentos, análises, depoimentos e é em geral listado da seguinte maneira: Escutar para... Fazer (instruções); Informar-se (atualidade); Formar uma opinião, discuti-la (atualidade, ensaio, publicações especializadas ...); Aprender (aula, manuais...); Procurar uma informação específica (catálogo, dicionário, enciclopédia...); Distrair-se (romance, canção, TV ...) (idem).

Ninguém escuta nada sem uma finalidade precisa. É a contextualização da escuta orientada ou a escuta decorrente de uma necessidade e/ou motivação real que condicionam o sucesso da atividade proposta (Weber, 2013). Esta escuta-compreensão é constituída por várias capacidades que são implementadas simultaneamente e que interagem entre elas. Beacco (2007, p. 173) elenca as mais importantes (depreendidas dos descritores do QECRL):

1. Aptidão para apreender os dados materiais que compõem os textos; decodificação auditiva: reconhecimento de sons, grupos de sons, acentos de palavra ou de grupo, entonação, valor das pausas constitutivas da cadeia sonora, adaptação ao fluxo dos locutores...
2. A memorização (essencialmente no caso da língua oral) que permite estocar os dados pertinentes na memória de curto prazo.
3. A procura de índices. Estes índices podem ser textuais (formas), contextuais (ambiente sonoro, paraverbais, gestos, atitudes, expressões faciais...).
4. A antecipação, anterior à (ou durante a) recepção, sobre o texto, em sua globalidade ou localmente, a partir de hipóteses e de conhecimentos relativos à língua, ao sentido, à situação, ao locutor...
5. A construção de hipóteses de sentido e de inferências sobre as significações não explicitadas, a partir dos índices levantados, de conhecimentos disponíveis, das hipóteses anteriores.
6. A modificação das hipóteses de compreensão ou de interpretação, em função de novos índices.
7. A capacidade de interpretar socialmente e culturalmente os conteúdos e, eventualmente, as formas discursivas, de maneira subjetiva ou em relação a saberes objetivados.
8. O espírito crítico (Beacco, 2007, p. 173).

Essas capacidades, assim como as

- representações dominantes da escuta no contexto cultural dos aprendentes, em áreas como a comunicação familiar, as relações sociais, o meio profissional, a religião, a vida política...
- culturas educativas de referência, no caso, as práticas de ensino da escuta privilegiadas na educação escolar que dizem respeito à apropriação de componentes de recepção (Beacco, 2007, p. 174).

parecem ser indispensáveis para toda e qualquer iniciativa que vise aperfeiçoar o ensino-aprendizagem da CO em LE, notadamente quando se trata de públicos heterogêneos do ponto de vista linguístico e cultural.

3. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos o método de pesquisa privilegiado e o modo como os dados foram constituídos.

No que diz respeito ao método, optamos pelo método etnográfico, pois esse tipo de pesquisa permite que se reflita *durante* e *sobre* as ações cotidianas cuja compreensão é distorcida ou escondida pelo senso comum (Magalhães, 1994, p. 72). De fato, em um estudo de cunho etnográfico no campo do ensino-aprendizagem de línguas, além da observação e interpretação dos modos de organização do grupo como um todo, interessam ao pesquisador as diferenças individuais, o modo como os alunos interagem com a língua e desenvolvem sua aprendizagem.

Na pesquisa *Práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural* – que coordenamos de março de 2013 a fevereiro de 2016 –, os dados foram constituídos através de observações de aulas de francês e de português como língua estrangeira ou segunda em Belém e na fronteira do Oiapoque, assim como através de questionários e entrevistas com professores e alunos das turmas observadas. Neste trabalho, limitar-nos-emos aos dados constituídos em Belém (UFPA) no período de março de 2011 a outubro de 2013 e, mais precisamente, aos que tratam de compreensão oral.

Foram observadas, quatro turmas de Português para estrangeiros (PLE), três delas constituídas quase que integralmente por alunos do Programa PEC-G⁵ e outra dos Cursos Livres⁶ de Língua Estrangeira da UFPA. Considerando o Quadro 1 abaixo, percebemos a heterogeneidade linguístico-cultural do público alvo, pois temos alunos de oriundos de países diferentes e que têm línguas-culturas distintas, como Benin (BEN), Camarões (CAM), Cuba, Estados Unidos (EUA), França (FRA), Gana (GAN), Haiti (HAI), Holanda (HOL), Jamaica (JAM), Japão (JAP), Peru (PER), República Democrática do Congo (RDC), Trinidad e Tobago (TRI) e Venezuela (VEN).

Quadro 1: Aprendentes das Turmas de Português como Língua Estrangeira da UFPA

2011	2012	2013	2011
BEN1	CUBA1	BEN2	FRA1
JAM1	CUBA2	CAM	FRA2
JAP1	FRA4	FRA2	FRA3
RDC1	HAI	GAN	EUA1
RDC2	HOL	JAM3	EUA2
RDC3	JAM2	RDC9	JAP2
RDC4	RDC7	RDC10	PER
RDC5	RDC8	RDC11	VEN1
RDC6	TRI1	RDC12	VEN2
		TRI2	VEN3

⁵ O objetivo desse Programa é formar recursos humanos, a fim de possibilitar aos cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no país, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior brasileiras participantes do PEC-G (SESu/MEC, 2008).

⁶ O Instituto de Letras e Comunicação da UFPA oferece Cursos Livres de alemão, espanhol, francês, inglês e português a todos os interessados que tiverem concluído o Ensino Médio.

Já em relação aos professores-estagiários, notamos que todos são brasileiros, têm o português como língua materna e dominam pelo menos uma língua estrangeira. No entanto, a maioria possuía menos de um ano de experiência com o ensino de PLE.

Quadro 2: Perfil dos Professores do Projeto PLE/UFGA

Professor-Estagiário	Nacionalidade	LM	LE	Ano de atuação no projeto PLE
PE1	Brasileira	Português	Francês	2011
PE2	Brasileira	Português	Inglês	2011/2012
PE3	Brasileira	Português	Francês, Inglês	2011/2012
PE4	Brasileira	Português	Francês, Inglês	2011/2012
PE5	Brasileira	Português	Inglês	2012
PE6	Brasileira	Português	Francês, Inglês	2011/2012/2013
PE7	Brasileira	Português	Francês	2011/2012/2013
PE8	Brasileira	Português	Inglês	2012/2013
PE9	Brasileira	Português	Francês, Espanhol	2012/2013
PE10	Brasileira	Português	Francês	2013
PE12	Brasileira	Português	Francês	2013
PE13	Brasileira	Português	Francês	2013
PE14	Brasileira	Português	Inglês	2013
PE15	Brasileira	Português	Inglês	2013
PE16	Brasileira	Português	Inglês	2013
PE17	Brasileira	Português	Francês, Inglês	2013

4. A COMPREENSÃO ORAL NAS AULAS DE PLE

Assentados no modelo de CO de Lhote (1995, 2001) e na perspectiva acional do Conselho da Europa (2001), descrevemos e analisamos material sonoro e atividades de compreensão oral realizadas na UFGA. Em nossos dados, observamos que este material é constituído principalmente: (a) dos registros propostos no conjunto pedagógico adotado no curso, isto é, o *Novo Avenida Brasil* (Lima et al., 2008), (b) de músicas e (c) de material audiovisual produzido para o exame Celpe-Bras.

Em relação aos documentos orais incluídos nos três manuais do conjunto *Novo Avenida Brasil*, percebemos que eles são majoritariamente fabricados, ou seja, elaborados e gravados com finalidade didática, para trabalhar um determinado aspecto da língua-alvo, constituindo atividades de CO *pedagogicamente comunicativas*. Contudo, podemos dizer que as situações de comunicação e os gêneros orais são bastante diversificados. Há, por exemplo, conversas (em restaurante, pedido de informação, sobre moradia), telefonemas, emissões de rádio (propagandas, boletim meteorológico, comentários políticos etc.), entrevistas.

Cabe ressaltar que boa parte das lições dos manuais é introduzida por diálogos e, em nossas observações, notamos que os estagiários seguiam linearmente o manual. Logo, a compreensão oral é o ponto de partida para abordar o tema da lição. Para ilustrar os procedimentos dos professores com este documento sonoro, mostramos, a seguir, um trecho do relato de observação de aula:

PE2 pede para [os alunos] fechar[em] os livros. PE2 pede para que eles respondam “quem, onde, o que, como”. O áudio fala de um almoço tipicamente brasileiro. Ele repete duas vezes antes de verificar “Quem, o quê e onde”. [...] Os alunos que falam espanhol apresentam uma compreensão maior que os outros, entretanto os que falam Francês também. [...] PE2 repete e pede para que abram os livros. PE2 lê um pouco de frases (quebradas) e eles repetem. [...] Divide a turma em duplas para que repitam o diálogo (mas eles estão lendo)⁷.

Queremos convidar vocês ...


- Queremos convidar você e seu marido para um almoço tipicamente brasileiro no domingo.
- Que bom! Como vai ser?
- Primeiro, um aperitivo, uma caipirinha. Depois o almoço: uma salada bem gostosa, arroz, feijão, pemil e farofa. Frutas e doces na sobremesa. E um bom cafezinho. Vocês vão gostar.
- A que horas vai ser?
- Ao meio-dia.
- Combinado.

Novo Avenida Brasil 1, p. 17.

Como vemos, o primeiro passo é pedir aos alunos que fechem os livros e orientar a escuta do diálogo por meio de perguntas: “Quem? Onde? O quê? Como?”, ainda que se limitem a pronomes interrogativos, elas proporcionam uma finalidade precisa de escuta (Weber, 2013), o que leva os aprendentes a ouvirem em busca de informações. Além disso, estas perguntas permitem que estes tentem constituir a mensagem do diálogo para, durante as duas audições, identificar os elementos que correspondam ao solicitado. Portanto, temos aqui um procedimento que ajuda a desenvolver uma escuta de compreensão global.

Em seguida, PE2 verifica a compreensão dos alunos ao questioná-los novamente a respeito do texto oral – “Quem? O quê? Onde?” –, esperando pelas respostas adequadas (reconhecimento). O trabalho posterior à CO é a repetição de frases e a simulação do diálogo, que se restringiu à leitura, de acordo com o relato.

No plano de aula⁸ de PE3, temos a descrição das etapas da atividade de CO:

	01	Apresentação 05m	Boa Tarde. Como você está?
	02	Livro 10m	Apresentar os objetivos do livro. Perguntar o que eles já trabalharam e quais as dúvidas.
	03	Figuras 15m	– Apresentar figuras de comidas típicas. – Já provou? Gostou? – Qual a comida típica do seu país? Quais os ingredientes?

⁷ Notas de observação de aula de Headson Santos, em 17 de outubro de 2011.

⁸ Plano de aula para o dia 13 de março de 2012.

<p>A2 Vamos tomar um aperitivo?</p> <p>21</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vamos tomar um aperitivo antes do almoço? • Vamos. • Você gosta de caipirinha? • Gosto. • Garçon, duas caipirinhas de pinga, por favor! (...) • Sua mesa está livre agora, senhor. • Obrigado. <p><i>Novo Avenida Brasil 1, p. 22.</i></p>	04	Gênero: Cardápio p. 17	Imagens do cardápio. – O que é a figura? – Quais dessas comidas você conhece?
	05	p. 15	– O que representa cada figura?
		p. 16 1ª Imagem	– o que tem nesta imagem?
		p. 16 1º Áudio	– quantas pessoas falam? – onde elas estão? – é homem ou mulher? – o que elas estão fazendo?
	[...]		
	07	Atividade em TRIO.	– Escrevam um cardápio. Vá ao restaurante peça o cardápio e decida com o garçom o que você vai comer.




O início do trabalho com a CO começa de fato no item 03, com apresentação de figuras que estão associadas ao tema da lição que é “Comer e Beber”. Este procedimento e as questões listadas no referido item trazem à tona as representações simbólicas do aprendente sobre a temática da gastronomia brasileira e de seu país de origem. Na quinta etapa, PE3 inicia o trabalho propriamente dito com o manual didático também a partir de imagens ilustrativas do áudio que será trabalhado.

Na descrição do plano de aula, PE3 elenca questões para direcionar a escuta, as quais, diferentemente de PE2, não se limitam aos pronomes interrogativos, mas também dão indícios do que o aluno será levado a compreender o áudio. A finalização da atividade de CO não ocorre por meio da repetição do diálogo em si, mas “desemboca” na elaboração de um cardápio (produção escrita) e na elaboração de uma conversação em trio para a simulação (produção oral). Neste modo de proceder, ressaltamos a capacidade de relacionar uma atividade de CO a outros tipos de exercícios que fomentam o desenvolvimento de outras competências e de atividades mais *próximas da vida real*.

As outras atividades dos livros do *Novo Avenida Brasil* são majoritariamente questões de múltipla escolha que se localizam no final das lições ou no livro de exercícios. Elas são todas trabalhadas pelos professores estagiários. Vejamos o seguinte exemplo:

D1 Minha tia vai para Brasília

1. Ouça o diálogo e identifique a tia.

a)  b)  c) 

2. Marque com X a resposta correta.

a) Como é o nome da pessoa que vai chegar?
 Jandira
 Lucinda
 Valdir

b) A que horas o ônibus chega à rodoviária?
 às seis
 às seis e meia
 às oito horas

c) Para onde o amigo tem que levá-la?
 para a sua casa
 para a casa do tio
 para a rodoviária

Novo Avenida Brasil 2, p. 30.

Estas questões de múltipla escolha ressaltam a função de reconhecimento do modelo “paisagista” de Lhote (1995), visto que há atividades em que se solicita aos estudantes que optem por uma das três hipóteses. Porém, o procedimento do professor em sala de aula é semelhante ao adotado com os diálogos iniciais: (1) questiona-se “quem, quando, onde e o quê?”, (2) ouve-se o áudio com o manual fechado, (3) verifica-se as respostas, em seguida, (4) abre-se o livro e (5) efetua-se a atividade.

No que concerne ao modelo de Lhote (1995) mencionado anteriormente, é possível destacar que os professores estagiários levam em consideração o enunciado oral relacionado ao seu contexto de enunciação, ou seja, fazem perguntas de compreensão oral que visam instigar os indivíduos a escutarem e a associarem o que é falado ao contexto da situação. Além disso, notamos que, a partir das perguntas, os estagiários tentam favorecer a compreensão global, já que incitam os alunos a selecionar determinados elementos do áudio. Não constatamos, entretanto, durante as observações das aulas, nenhum trabalho mais sistematizado que desse à CO toda a sua especificidade.

Como já dissemos, além das atividades propostas pelos manuais, os professores-estagiários também realizavam alguns exercícios de compreensão oral com material extra, notadamente com música. Apresentamos dois exemplos de atividades em que os estagiários utilizaram este gênero. O primeiro deles foi uma atividade proposta por PE1 utilizando a música “Gostava tanto de você” de Tim Maia.

Para o trabalho de compreensão da música, foram elaborados exercícios de completar lacunas e questões relacionadas à interpretação da letra da música, cujas respostas deveriam ser escritas.

Atividade com música 1	
<p>“Gostava Tanto de Você” Composição: E. Trindade voz de Tim Maia</p>	
<p>Não sei porque você se _____ Quantas saudades eu _____ E de tristezas vou viver E aquele adeus não _____ dar... Você _____ na minha vida Viveu, _____ Na minha história Chego a ter medo do futuro E da solidão Que em minha porta bate...</p>	<p>E eu! _____ tanto de você Gostava tanto de você... Eu corro, fujo desta sombra Em sonho vejo este passado E na parede do meu quarto Ainda está o seu retrato Não quero ver prá não lembrar _____ até em me mudar Lugar qualquer que não exista O pensamento em você...</p>
Atividade (Música “Gostava tanto de você” Tim Maia)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. O título da música nos faz pensar em algo presente, passado ou futuro? Justifique sua resposta. 2. Quem são os personagens? [...] 4. Baseando-se no ritmo da música, vocês diriam que a letra desta música é alegre ou triste? Por quê? 5. Quais são as palavras associadas a este sentimento? 	

No primeiro exercício, aquele de completar, os aprendentes são incitados a dar maior atenção à palavra que completará a frase. As palavras que faltam são os verbos que estão no tempo, em sua maioria, no pretérito perfeito e imperfeito, portanto, o objetivo é gramatical. Entretanto, vemos a função de ancoragem ser fomentada pelo exercício, já que os alunos precisam se fixar em apreender uma informação específica. Já o exercício de perguntas e respostas, incita a capacidade de interpretar a letra da música de forma mais discursiva, de maneira subjetiva em relação aos sentimentos (Beacco, 2007) expressos na canção, isto é, de tristeza, de saudade, de partida.

Em 2013, PE 12, com frequência, utilizou gênero oral música em sala de aula. Abaixo, apresentamos o relato de como ele procedeu:

Atividade com música 2	
<i>Dia</i>	3 de maio de 2013 ⁹
<i>Professor</i>	PE12
<i>Música</i>	“Eduardo e Mônica” Banda Legião Urbana
<i>Objetivo</i>	Identificar as características dos personagens da música
<i>Procedimentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – PE12 propôs a leitura da letra da música antes de escutá-la, com fins de tirar dúvida de vocabulário. – PE12 escreveu no quadro as palavras apontadas pelos alunos e as explicou. – Os alunos assistiram a um vídeo-clipe da música. – Após a primeira audição, o professor fez alguns comentários sobre fatos narrados na música e sobre algumas palavras. – A questão elaborada pelo professor solicita aos alunos que retirem da letra da música os adjetivos relacionados a “Eduardo e Mônica”.

⁹ Notas de observação de aula de Janderson Martins.

Na atividade acima, o procedimento de ler a letra da música antes de ouvi-la nos leva à conclusão de que a atividade não tinha, de fato, como objetivo principal a compreensão oral, mas sim complementar um conteúdo apresentado no manual *Novo Avenida Brasil* naquele período, conforme relatou o observador:

A atividade pretendeu ser uma complementação do apresentado no manual didático, no entanto não está em consonância com o modo como o conteúdo (características, uso de adjetivos) foi desenvolvido no manual didático (...). No texto da música não há o emprego expressivo de adjetivos e o que o professor salienta, principalmente, são descrições de atividades dos personagens¹⁰.

Portanto, uma característica que se evidencia na descrição da atividade é a falta de preparação de atividades que, mesmo sem utilizar o modelo proposto por Lhote (1995), sejam suscetíveis de motivar uma escuta mais atenta, uma vez que as informações solicitadas já aparecem no texto escrito. Talvez isso ocorra pelo desconhecimento e pela falta de experiência de como trabalhar a CO com o gênero música em sala de aula, visto que era o primeiro ano do estagiário no ensino-aprendizagem de PLE.

Quanto às propostas didáticas que utilizam o material audiovisual visando ao exame Celpe-Bras, estas ocorrem no segundo período do curso, quando se separa o trabalho com o manual didático, a preparação para a prova escrita, bem como a preparação para entrevista, isto é, a prova oral. Esta separação não impede, por exemplo, que se relacionem atividades do manual com aquelas já propostas pelo Celpe-Bras em anos anteriores.

É importante destacar que este teste de proficiência compreende uma entrevista e quatro tarefas de produção escrita: “a primeira exige a compreensão de um trecho de vídeo; a segunda, a compreensão de um trecho de áudio; a terceira e a quarta, a compreensão de textos escritos” (INEP, 2013a, p. 6). É relevante também dizer que a avaliação das duas primeiras tarefas, ou seja, as que abrangem a CO, considera “o modo como o examinando selecionou e articulou as informações do vídeo [e do áudio]” (Idem) para compor o texto que foi solicitado no enunciado da tarefa. No Guia do participante, as duas primeiras tarefas são antecedidas pela seguinte orientação: “O vídeo é apresentado duas vezes” (INEP, 2013b, p. 7).

A última tarefa que apresentaremos aqui foi realizada por PE6, em 2013. Ele propôs aos alunos a produção de um artigo de opinião sobre o tema “Automedicação”. Para introduzir o tema, fez perguntas do tipo: “O que vocês fazem quando sentem dor de cabeça? Vocês tomam algum remédio? Nessas situações, vocês optam por fármacos ou remédios naturais, como os chás? Em que situações vocês tomam remédio sem consultar um médico?”.

Em seguida, exibiu o vídeo e encetou um diálogo com os alunos para verificar o que haviam apreendido do vídeo e se haviam compreendido seu propósito comunicativo. Após essa atividade, exibiu o vídeo uma segunda

¹⁰Notas de observação de aula de Janderson Martins.

vez e provocou um breve debate com os estudantes sobre as possíveis consequências da automedicação, bem como as prováveis causas que levam a essa ação. A etapa seguinte foi apresentar o comando da tarefa: “A partir das informações contidas na reportagem, escreva um artigo sobre os riscos da automedicação, para ser publicado no jornal da Faculdade de Medicina”. PE6 estipulou o tempo de 40 minutos para produção do texto, a exemplo do tempo médio utilizado no exame do Celpe-Bras.

O vídeo, utilizado aqui em três momentos – pré-exibição, pós-primeira exibição e pós-segunda exibição –, foi explorado como instrumento de ensino para o desenvolvimento da produção escrita e da CO em PLE. Do ponto de vista do trabalho com esta última competência geral, PE6 utilizou o material audiovisual da seguinte forma: (1) pré-escuta, (2) primeira escuta, (3) pós-primeira escuta, (4) segunda escuta, (5) pós-primeira escuta, (6) produção escrita. Na etapa (1), buscou lembrar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da tarefa, em outras palavras, solicitou a experiência dos aprendentes em relação à automedicação. Já em (2), os alunos foram levados a ouvir com o objetivo de selecionar informações para a produção do artigo; em seguida, em (3), PE6 conferiu o que os aprendentes conseguiram entender e apreender do vídeo para a escrita do artigo.

A etapa (4) foi o momento de fazer uma escuta recapitulativa, aquela em que o aluno pôde perceber se deixou de identificar uma informação importante para o seu texto. Em (5), por meio de breve debate, PE6 tentou verificar como os alunos julgavam as ideias apresentadas no vídeo, se estavam de acordo ou não com as consequências e causas do ato de se automedicar.

Podemos dizer que (6), isto é, a produção do artigo, mostra como é possível ligar a CO a tarefas que exigem outras competências, em nosso caso a produção escrita. De acordo com Santos e Cunha (no prelo), este tipo de prática “proporcionou uma troca cultural excepcional entre os aprendentes (...) fomentando, assim, o interesse desses alunos para a realização da tarefa proposta”.

Muitas das atividades de CO observadas na turma de PLE – notadamente as propostas por PE6 – além de interessantes, ajudaram o público alvo a compreender oralmente o texto trabalhado. Todavia, durante o período de observação, não conseguimos identificar atividades que visassem desenvolver/treinar objetivos específicos de escuta interativa, como propõe Lhote (ver seção 1 acima); atividades que não visassem apenas a CO de um texto oral qualquer, mas que preparassem os aprendentes para atingir objetivos de escuta além de identificar “Quem? Quando? Onde?”. Vejamos, no quadro a seguir, exemplos concretos de como, segundo Lhote (1995), um trabalho desse tipo pode ser realizado:

Para praticar em sala de aula

A fim de trabalhar as diferentes formas da escuta, vamos desenvolver algumas pistas em torno do tema: Achar (através da escuta) um trem para um determinado destino.

- **Explorar os dados fornecidos pela situação**

Fase 1. Partindo do exemplo do estrangeiro que chega em Paris, escolha um fragmento dentre os anúncios ouvidos na Estação de trem Paris-Gare de Lyon : “Achar um trem para Besançon”.

Tarefa 1: Procurar as diferentes formas de informação. Buscar, com o aprendente, todas as tarefas que podem contribuir para dar as informações necessárias: a leitura dos painéis, os documentos escritos de que se dispõe; ordenar em seguida as pesquisas (procurar a hora do trem antes da indicação da plataforma). Dirigindo o aprendente para formas orais e escritas da informação, habituamo-lo a não concentrar tudo no oral e a não o colocar em situação difícil. Sua escuta será pois enriquecida pelos contextos e, em geral, a maior parte da informação já terá sido apropriada antes de ouvir o anúncio correto através do autofalante.

- **Só fazer trabalhar alguns tipos de escuta**

Fase 2. Você estocou gravações efetuadas na mesma estação de trem; você escolhe um anúncio de trem para Dijon e o mistura com outros anúncios para outros lugares.

Tarefa 2: escutar para detectar e selecionar:

“que horas parte o próximo trem para Dijon”

O viajante-ouvinte escuta os anúncios; ouve citarem diferentes lugares e diferentes horários:

“O trem 755 em direção de Lyon, Marseille, partirá da plataforma 13 às 17h40. Cais 2, o TGV 747 em direção de Dijon-Besançon partirá às 17h35. Cais 2, afastem-se da beira do cais, por favor, o trem proveniente de Nice vai entrar na estação às 17h30.”

LO aprendente deve reconhecer Dijon e 17h35, selecionando, para fornecer uma única resposta. Nessa atividade de aprendizagem, ele transpõe o que sabe associar em sua primeira língua: uma operação de detecção e uma outra de seleção.

- **Combinar várias escutas em tarefas complexas**

Com o apoio de um documento sonoro gravado na estação de trem de Dijon (por exemplo) ou simulado por você mesmo, faça a escuta ser trabalhada segundo uma modalidade plural trabalhar recorrendo a múltiplos objetivos.

Tarefa 3: escutar para escolher e fazer:

“Que trem você vai escolher para ir a Lyon e como vai pedir seu bilhete?”.

Nesse exercício, associa-se a compreensão e a expressão, a escuta analítica e a escuta sintética, e se leva em conta conhecimentos anteriores (Onde fica Lyon? Em relação a Dijon?), da situação (Em que dia e a que horas a gente chega em Dijon? Quando a gente quer ir a Lyon?), da escuta orientada para uma determinada ação, na qual a fala vai desempenhar um papel importante (Lhote, 1995, p. 75-76).

5. PARA UM ENSINO MAIS EFICAZ DA COMPREENSÃO ORAL

Com vistas a um ensino mais eficaz da CO em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural assentamos nossas propostas no modelo de Lhote (1995), nos pressupostos teóricos da perspectiva acional do QECRL e ainda, nas seguintes constatações:

- a) nos discursos orais, o sentido se constrói no eixo do tempo, progressivamente; e é assim que ele se inscreve na memória (Rivenc & Cunha, 2003);
- b) o trabalho de CO não é feito através da explicação de palavras ou frases isoladas: o contexto desempenha um papel fundamental no ensino-aprendizagem dessa competência geral, uma vez que a atividade de CO varia em função de quem escuta, do que ele escuta, em que condições, assim como das razões pelas quais ele escuta (Gremmo & Holec, 1990);
- d) para desenvolver a CO, o aluno precisa “treinar para ouvir e, notadamente, para se habituar à diversidade das vozes, sotaques, fluências, tons ou ainda níveis de elocução” (Ressouches, 2007, p. 2). Precisa também “aprender a escutar, a dirigir seu ouvido e sua percepção, a desenvolver estratégias de escuta: determinar a posição, selecionar, organizar, conectar... os indícios fornecidos pelo discurso” (idem).

As atividades de aprendizagem propostas para a sala de aula devem visar, entre outras coisas, a tornar consciente o processo de CO dos aprendentes enquanto ouvintes (Lhote, 1995). Cabe ao professor não apenas dar aos alunos os meios necessários para que ele possa ‘entrar’ no texto sob a forma de tarefas, como também procurar responder às necessidades e interesses destes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem sempre atividades que são propostas como atividades de CO são efetivamente realizadas. Ainda que os professores(-estagiários) tenham proposto tarefas em que as atividades de CO eram claramente orientadas pela perspectiva acional – ora “próximas da vida real”, ora “pedagogicamente comunicativas”, como mostrado nos exemplos acima – mesmo essas atividades (baseadas nas propostas do CECR) limitaram-se a favorecer a compreensão oral do aluno levando-o a identificar “Quem? Quando? Onde?” e a “preencher lacunas”.

Não observamos nenhuma atividade que visasse ir além disso, como, por exemplo, desenvolver a capacidade de escuta dos aprendentes trabalhando sistematicamente alguns objetivos de escuta, como propõe Lhote (1995).

Há todo um trabalho de formação inicial/continuada a ser feito para ajudar os professores, por um lado, a darem mais importância às atividades de CO e, por outro lado, a procurarem desenvolver a capacidade de escuta de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- Alrabadi, E. 2011. Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, p. 15-34.
- Beacco, J. C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Bovermann, M. & Palucci, R. 1995. Comprehension orale en debut d'apprentissage. *Rev. Le Français dans le Monde*, 277, p. 58-62.
- Carette, E. 2001. Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le français dans le monde: Oral – variabilité et apprentissages* [Paris: Clé International], (n. esp.), p. 126-142.

- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Portugal, Porto: ASA Editores.
- Goss, B. 1982. Listening as information processing. *Communication Quarterly*, 30.
- Gremmo, M.-J. & Holec, H. 1990. La compréhension orale: un processus et un comportement. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, (n. esp.).
- Gruca, I. 2006. *Travailler la compréhension de l'oral*. Disponível em: <http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp> (Acesso em 21/02/2012).
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013a. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros-Celpe-Bras. Manual do Examinando–Versão Eletrônica Simplificada*. Brasília: Ministério da Educação.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013b. *Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de Abril de 2013 do Exame*. Brasília: Ministério da Educação.
- Lhote, E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Lhote, E. 2001. Pour une didactologie de l'oralité. *Revue Etudes de Linguistique Appliquée*, 123, p. 445-453.
- Lima, E. E. et al. 2008. *Novo Avenida Brasil 1, 2 e 3: Curso Básico de Português para Estrangeiros*. São Paulo: EPU.
- Magalhães, M. C. C. 1994. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. *Trabalhos de linguística aplicada*, 23, p. 71-78.
- Nagle S. J. & Sanders, S. L. 1986. Comprehension theory and second language pedagogy. *TESOL Quarterly*, 20(1).
- Ressouches, E. 2007. Compréhension orale et apprentissage de la langue. Disponível em: <http://www.francparler.org/fiches/comprehension_orale4.htm> (Acesso em 21/02/2012).
- Santos, J. M. & Cunha, J. C. C. (No prelo). Ensino de português língua estrangeira em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural: entre concepções e práticas docentes. *Calidoscópio*.
- Rivenc, P. & Cunha, J. C. C. 2003. *Pour l'étude du vocabulaire des échanges dialogiques oraux. Propositions méthodologiques / Para o estudo do vocabulário das interações orais. Propostas Metodológicas*. Belém: EDUFPA.
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité: enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Didier.

Submetido: 31/07/2016
Aceito: 29/11/2016