

## O desempenho de alunos de inglês em prática repetida de tarefa de compreensão oral apoiada em vídeo

Rosely Perez Xavier  
Clarita Gonçalves de Camargo

### Introdução

A compreensão oral é uma das habilidades linguísticas que, se comparada à leitura, é pouco explorada na aulas de língua inglesa, pelo menos no sistema de educação básica, como mencionam Lucas (1996) e Moura Filho (2008).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 22, 95), a compreensão oral é vista como habilidade vinculada “à função de aumentar a consciência linguística do aluno” e ao “processo de construção de significados”, a partir do conhecimento de mundo, do conhecimento sistêmico e do conhecimento de organização textual do aprendiz.

Não muito diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN – LE), as propostas curriculares de alguns esta-

dos brasileiros (PARANÁ, 2008; RIO GRANDE DO SUL, 2009, por exemplo) também consideram a compreensão oral uma habilidade que deve estar presente na prática pedagógica por meio de textos de gêneros diversos e direcionados para o contexto real dos alunos, devendo ser tratada na interação com outras habilidades.

Nessas e em outras diretrizes curriculares, o tratamento pedagógico dado aos textos orais é bastante similar àquele proposto para os textos escritos. Flowerdew e Miller (2005) explicam que a abordagem de ensino mais comum para a compreensão oral tem sido a mesma que a utilizada para a leitura – perguntas de interpretação textual –, como se ambas as habilidades envolvessem a mesma forma de processamento. Na visão desses autores, a linguagem falada “tem o potencial para muitas sutilezas emocionais, sensibilidade contextual, influência pessoal, armadilhas interativas e referências ao mundo real, fora dos



meandros do texto” (FLOWERDEW; MILLER, 2005, p. 51-52). Assim sendo, textos escritos e orais são muito diferentes e, conseqüentemente, necessitam ser explorados de formas distintas.

Trabalhar a compreensão oral em sala de aula não é uma tarefa fácil, devido a uma série de fatores que afetam a compreensão do aprendiz, como aqueles relacionados ao **texto** (velocidade de fala, tamanho, estrutura discursiva, posição e frequência das pausas, nível de barulho envolvido, sotaque e registro dos falantes, quantidade de redundância, existência ou não de apoio visual, entre outros); à **atividade** (propósito, formato de resposta, clareza dos enunciados, quantidade de contexto antecipado, presença ou não de pré-tarefa, número de vezes que o texto é escutado, quantidade de informação a ser coletada, entre outros) e ao próprio **estudante** (nível de proficiência na LE, motivação, conhecimento de mundo, atitude, entre outros).

Independentemente dos efeitos que esses vários fatores exercem no desempenho do aluno, a questão que nos interessa, neste trabalho, é a eficácia de uma dada estratégia pedagógica no desenvolvimento da compreensão oral de alunos de inglês como LE. Essa estratégia é conhecida como “tarefa repetida” (BYGATE, 2001, 1996) e refere-se à exposição do aprendiz a uma mesma tarefa em momentos diferenciados, considerando que, para cada momento de exposição, a atenção do aluno é liberada para outros aspectos da LE não percebidos na primeira exposição.

O objetivo do presente estudo é investigar se a repetição de uma mesma tarefa de compreensão oral influencia o desempenho de alunos de língua inglesa no que se refere ao seu entendimento de informações gerais e específicas de um texto apoiado por imagens. Trata-se de um estudo de caso, conduzido em sala de aula, e de base qualitativa.

O artigo inicia com as definições dos principais construtos deste estudo, a saber: tarefa, tarefa repetida e prática, tratados nas seções 1 e 2. Na seção 3, o papel do contexto visual é abordado na relação com o texto oral. Na sequência, a metodologia do presente estudo é apresentada com a descrição dos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta, e os procedimentos de análise de dados. A seção 5 discute os resultados e, ao final, as conclusões são apresentadas.

### 1 Tarefa repetida

Na literatura sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), a noção de tarefa está associada a atividades que engajam o aprendiz no uso comunicativo da LE. Entretanto, não há consenso com relação aos traços definidores de uma tarefa. Para

alguns autores (WILLIS, 1996; SKEHAN, 1998; ELLIS, 2003; XAVIER, 2007, 2011), a noção de tarefa inclui um resultado comunicativo final, a partir da proposta de trabalho com a LE/L2, gerando uma produção verbal ou não verbal. Outros autores (PRABHU, 1987; NUNAN, 1989) entendem *tarefa* independentemente do resultado comunicativo, podendo ser “um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção recai principalmente sobre o significado/ sentido da informação ao invés de sua forma linguística” (NUNAN, 1989, p. 22). Este estudo segue a noção de Nunan (1989), pois o objetivo final da tarefa é permitir que o aprendiz de língua inglesa demonstre sua compreensão oral.

Uma tarefa de compreensão oral se distingue de outras tarefas pela modalidade de texto

compreendido (oral) e pelo objetivo a que se propõe (resumir, classificar, criar hipóteses etc.).

Pesquisas com tarefa repetida têm sido basicamente realizadas na área da produção oral de L2/LE (BYGATE, 2001; LYNCH; MACLEAN, 2001, entre outros). Bygate (2001) investigou os efeitos da repetição de tarefas orais na fluência, precisão gramatical e complexidade linguística. Participaram de sua pesquisa 48 estudantes estrangeiros que estudavam inglês como L2 na Universidade de Reading, Inglaterra. Os estudantes foram divididos em três grupos: Grupo Controle, Grupo Experimental I e Grupo Experimental II. O Grupo Experimental I, com 16 alunos, teve que assistir a um fragmento do desenho Tom e Jerry, transmitido sem áudio e legenda, para poder recontar a história ao pesquisador (tarefa de narrativa). O Grupo Experimental II, também com 16 alunos, engajou-se em uma entrevista, que foi estruturada com base em figuras ilustrando

aspectos da vida britânica (comida, vestimenta, arquitetura). As perguntas iniciais pediam comentários dos alunos sobre o que mais lhes chamava a atenção nas figuras, e se elas mostravam semelhanças ou diferenças em relação às imagens de seu próprio país.

Ambos os grupos (da narrativa e da entrevista) foram solicitados a repetir a mesma tarefa e, também, a praticar o mesmo tipo de tarefa para, assim, ser possível responder a uma das perguntas de pesquisa: Existe alguma diferença significativa entre as realizações dos alunos em tarefa repetida e entre tarefas do mesmo tipo?

O estudo mostrou que a prática de um mesmo tipo de tarefa não trouxe ganhos no desempenho de língua dos alunos, no que se refere à sua fluência, precisão gramatical e complexidade linguística. Quanto aos efeitos da repetição de uma mesma tarefa, verificaram-se resultados positivos para as medidas de fluên-



cia e complexidade, mas não para a precisão gramatical. Bygate (2001, p. 41) concluiu que a prática com tarefas pode afetar positivamente o desempenho dos alunos quando elas são repetidas, mas não necessariamente quando se referem ao mesmo tipo.

Ainda na modalidade de tarefas de produção oral, Lynch e Maclean (2001) investigaram os efeitos de uma tarefa de carrossel de pôsteres (*poster carousel*) no desempenho de 14 médicos de diferentes nacionalidades, que estavam cursando inglês como L2 para fins específicos na Universidade de Edimburgo. Essa tarefa consistiu na leitura de um artigo da área da Medicina, cabendo a cada participante escolher o assunto de sua preferência. O material era resumido para ser colocado em um pôster (fase de planejamento). Em forma de congresso, cada participante tinha que responder às perguntas orais elaboradas pelos visitantes de seu pôster (seus

colegas e outros), em um processo de reformulação das informações apresentadas. Foram seis ciclos propostos para essa atividade. O resultado da pesquisa, que envolveu apenas três participantes, mostrou que a produção oral foi mais acurada nos ciclos sucessivos, em particular no aspecto da pronúncia, vocabulário e gramática. Os autores atribuíram essa melhora às correções implícitas dos interlocutores (*recasts*) e à autocorreção (*self-correction*), envolvendo o conteúdo e a forma.

Embora o presente estudo não trate da prática repetida de tarefas de produção oral, essa mesma estratégia foi utilizada para investigar se o desempenho do aprendiz em uma dada tarefa de compreensão oral varia em dois momentos distintos de sua realização, isto é, se uma tarefa repetida pode trazer benefícios para o entendimento maior de um texto oral autêntico.



## 2 Conceitos de prática

O termo *prática* pode ter várias acepções na área do ensino de LE/L2. Dekeyser (2007) analisou esse vocábulo sob a perspectiva de três áreas do conhecimento: a Psicologia Cognitiva, a Psicologia Educacional e a Linguística Aplicada.

Na Psicologia Cognitiva, a noção de prática está atrelada às teorias de aquisição de habilidades (*skill acquisition theories*) e é entendida como um processo que conduz o indivíduo a uma melhora de desempenho em uma tarefa. Esse processo é definido de várias formas. Uma delas, segundo Dekeyser (2007), é descrita na definição de Carlson (1997, p. 56 apud DEKEYSER, 2007, p. 2) como um “desempenho repetido das mesmas rotinas ou de rotinas semelhantes”. Entretanto, esse conceito, na visão de Dekeyser (2007), pode ser mal interpretado e facilmente associado ao behaviorismo, cuja prática era entendida como um processo de repetição mecanizada em meio

aos estímulos e respostas, sem qualquer reflexão sobre os processos que envolvem o aprendizado.

De acordo com a teoria cognitiva de aprendizagem de L2/LE, desenvolver fluência requer *prática* no uso da língua, “no sentido de comunicar algo nessa língua, enquanto o aluno mantém o conhecimento declarativo relevante na memória de trabalho” (DEKEYSER, 1998, p. 52). Nessa perspectiva, a prática refere-se às atividades que podem tornar um determinado conhecimento (estrutura, habilidade, estratégia) automático em uso comunicativo.

Já na Psicologia Educacional, prática é entendida como a realização de atividades que possibilitam ao aluno transferir o conhecimento aprendido na escola para contextos externos a ela, como para o ambiente de trabalho, por exemplo. O problema, no entanto, reside na forma como a prática é realizada na escola e a sua conexão com o mundo real.

Na Linguística Aplicada, por sua vez, Dekeyser (2007) explica que a prática está relacionada às oportunidades de desenvolvimento da fluência na LE/L2 ou de “conhecimento implícito proceduralizado” (ELLIS, 1993 apud DEKEYSER, 2007, p. 6), o que significa dizer que a prática está a serviço do uso da língua, da *performance*, e não exatamente da competência linguística na LE/L2.

Com o advento da abordagem comunicativa, a prática, como comenta Ortega (2007), se fez presente por meio de atividades contextualizadas, permitindo a interação propositada entre os aprendizes. Segundo a autora, na Linguística Aplicada, surgiram pensamentos recorrentes sobre como a prática deveria ser realizada em sala de aula: de maneira “interativa, verdadeiramente significativa e com foco construído em aspectos selecionados do código da língua que integram a própria natureza dessa prática” (ORTEGA, 2007, p. 182).

Se considerarmos que a prática de qualquer habilidade deva ser de forma contextualizada e propositada, então é pertinente afirmar que o uso de tarefas repetidas apresenta boas perspectivas para a aquisição do conteúdo e da forma linguística de um texto. Sendo assim, cabe verificar, neste estudo, se a prática de uma mesma tarefa pode mesmo apresentar bons resultados, em particular na habilidade de compreensão oral.

### 3 Relação entre compreensão oral e contexto visual

Um texto oral pode ou não ser acompanhado de um contexto visual. Quando há suporte visual, gestos, expressões faciais, movimentos corporais, entre outros recursos que acompanham o percurso da mensagem, nos ajudam a compreender as informações e podem, inclu-

sive, construir uma percepção sobre o falante, pela sua forma de se comunicar visualmente.

No contexto de ensino de LE/L2, o suporte visual é considerado facilitador da compreensão oral (LONERGAN, 1984; NUNAN, 1989; BRESSAN, 2002), beneficiando o aluno com informação paralingüística e favorecendo a construção de sentidos que os diálogos podem representar no contexto visual (LONERGAN, 1984). Esse recurso pode ainda aumentar o interesse e a motivação dos aprendizes, como salienta LonerGAN (1984). Para Bressan (2002), imagens de vídeo auxiliam no processamento descendente das informações, contribuindo para a interpretação da situação apresentada. Contudo, Anderson e Lynch (1988) esclarecem que o elemento visual não substitui a compreensão das informações linguísticas, e que há informações transmitidas pelo contexto visual que necessitam ser compreendidas com o apoio do texto oral para que o ouvinte possa dar

coerência ao que vê. Assim sendo, pode-se dizer que a compreensão oral apoiada em imagens é construída através de informações decorrentes de pistas visuais e auditivas.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que a compreensão proveniente do aporte visual é manifestada pela aproximação das descrições das imagens apresentadas (comportamentos pragmáticos, traços paralingüísticos, comunicação não verbal) e que a compreensão linguística é manifestada pelo entendimento de informações que requerem decodificação e interpretação textual. Ambas se complementam.

#### 4 Metodologia

Para nortear este estudo, partimos das seguintes perguntas de investigação: 1) Que diferenças de desempenho são observadas quando aprendizes de inglês como LE são submetidos à





prática repetida de uma mesma tarefa de compreensão oral? 2) O desempenho dos aprendizes, no que se refere à compreensão de informações gerais e específicas do texto oral, melhora com a prática de uma mesma tarefa?; e 3) Como os alunos avaliam a experiência de repetir duas vezes uma mesma tarefa de compreensão oral?

#### 4.1 Participantes da pesquisa

O estudo contou com a participação de 18 alunos de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola particular da região metropolitana de Curitiba, cuja idade variava entre 12 e 14 anos, sendo treze do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

Com base em um questionário de perfil, aproximadamente 83,3% dos alunos disseram gostar de estudar inglês. Sua motivação tem natureza intrínseca, como por exemplo: sua

vontade de viajar ou estudar no exterior ou de conseguir um bom emprego. Há ainda aqueles que veem o inglês como um meio de atender às suas necessidades imediatas, como navegar na internet, assistir a filmes sem a preocupação de ler as legendas e ouvir músicas.

Todos os alunos disseram que a compreensão oral é uma habilidade importante e que deve ser desenvolvida nas aulas de inglês. Suas justificativas estão relacionadas às suas expectativas de aprendizagem para essa língua, isto é, necessitam compreender o inglês para poder viajar, comunicar-se com outras pessoas, assistir a filmes e entender músicas.

#### 4.2 Instrumentos e procedimentos de coleta

Três atividades foram elaboradas para esta pesquisa, com base em uma cena de comédia da série *Friends*, famosa nos Estados Unidos e em

outros países. A cena escolhida conta a história de três amigos (Joey, Ross e Rachel) que vivenciam um mal-entendido. Joey visita Rachel no hospital e acaba encontrando um anel, o que é interpretado por ela como sendo um pedido de casamento. Quando Ross a visita, duvida que alguém possa ter feito a ela uma proposta de casamento, mas Rachel insiste que Joey havia feito o pedido. Após muitas contradições, a situação é esclarecida e Rachel percebe que toda a discussão não passou de um grande equívoco de sua parte.

A **Atividade 1**, reproduzida a seguir, consistiu na elaboração de um resumo da história, visando a avaliar a compreensão geral dos alunos. Permitiu a eles centrar em pontos relevantes (BUCK, 2001) e relatar o que entenderam de forma espontânea.

1. Você vai assistir, por duas vezes, a uma cena de um episódio de uma série de TV norte-americana. Assista **com muita atenção** para depois fazer um resumo em português do que você entendeu da cena que assistiu. Coloque TUDO que você conseguiu entender. Utilize o espaço abaixo para o seu resumo. Se necessário, utilize o verso da folha.

A **Atividade 2**, parcialmente reproduzida abaixo, compreendeu 10 sentenças para serem completadas com informações sobre o contexto da história, isto é, o local da interação, a identificação dos participantes, o relacionamento entre eles, o assunto da conversa e o seu propósito. O objetivo foi avaliar a compreensão de informações referentes ao contexto da situação.



Agora, complete as frases abaixo com base no que **você entendeu** da cena. Responda em português.

1. A cena se passa \_\_\_\_\_

2. Ross é o nome do homem que \_\_\_\_\_

[...]

10. O propósito da discussão mostrada na cena é \_\_\_\_\_

A **Atividade 3** apresentou 13 afirmações sobre o enredo da história para os alunos avaliarem a sua veracidade. O objetivo foi verificar a compreensão de acontecimentos específicos da história. Segue uma amostra das afirmações elaboradas.

Leia as afirmações abaixo e verifique se elas são verdadeiras ou falsas, assinalando com um X a alternativa correspondente. Se você não sabe ou está em dúvida, assinale a alternativa "não sei".

1. Joey não quer que Ross saiba da situação que se criou em relação ao anel.

a) (    ) FALSO

b) (    ) VERDADEIRO

c) (    ) NÃO SEI

2. Ross explica que ninguém de seus colegas (Chandler, Joey), muito menos ele, pediu Rachel em casamento.

- a)  FALSO
- b)  VERDADEIRO
- c)  NÃO SEI

[...]

13. No final da história, Rachel não admite que o mal-entendido foi culpa dela.

- a)  FALSO
- b)  VERDADEIRO
- c)  NÃO SEI

Por fazerem uso da mesma cena, as atividades 1, 2 e 3 foram consideradas partes de uma mesma tarefa. Desse modo, a tarefa de compre-

ensão oral consistiu em três fases, aplicadas na sequência.

No primeiro encontro com os alunos, foi perguntado se já haviam assistido à série *Friends*. Somente aqueles que desconheciam o programa tiveram seus dados analisados (n=18). Ainda nesse encontro, o questionário de perfil foi aplicado e a tarefa realizada (atividades 1, 2 e 3). No segundo encontro, dois dias após o primeiro, a tarefa foi reaplicada e, ao final de sua realização, um questionário com duas perguntas foi proposto para avaliar a proposta de se repetir uma mesma tarefa na opinião dos alunos.

1. Você gostou de realizar duas vezes as mesmas atividades?

- SIM
  - NÃO
- POR QUÊ?

2. Você acha que compreendeu melhor o vídeo na segunda vez do que na primeira?

( ) SIM

( ) NÃO

POR QUÊ?

A aplicação da tarefa de compreensão oral e a sua reaplicação nos dois encontros com os alunos iniciou com a distribuição da Atividade 1. Seu enunciado foi lido e explicado. Alguns segundos foram dedicados às perguntas/dúvidas dos alunos antes de sua exposição ao material de vídeo. Logo após, o vídeo foi tocado duas vezes. Na sequência, um tempo de dez minutos foi estabelecido para que a turma pudesse resumir o que havia entendido da história. Finalizado o tempo, as atividades foram recolhidas e a Atividade 2 distribuída. Os mesmos procedimentos foram utilizados para a aplicação das demais atividades.

#### 4.3 Procedimentos de análise dos dados

O desempenho dos alunos no primeiro momento de realização da tarefa de compreensão oral foi comparado com o seu desempenho no segundo momento, permitindo avaliar a quantidade e a qualidade de entendimento da história nos dois momentos de realização da tarefa.

Os resumos produzidos na Atividade 1 foram submetidos a uma análise textual de dimensão semântica, que envolve os sentidos de notativos e conotativos do texto. A análise visou a identificar as unidades de “informação básica” para a compreensão geral da cena assistida. Essas unidades foram previamente definidas pelas pesquisadoras:

A cena se passa em um hospital (**local da cena**) e envolve três amigos, Rachel, Ross e Joey (**participantes e sua relação**), que discutem um mal-

-entendido sobre um anel que Joey encontrou por acaso em um paletó, e que Rachel pensa que Joey quer casar com ela (**conteúdo do texto**). O propósito da discussão é esclarecer se Joey realmente pediu ou não Rachel em casamento (**propósito**). A cena é uma comédia (**tom do texto**)

As respostas dos alunos à Atividade 2 serviram para complementar a análise dos resumos produzidos, permitindo que informações contextuais não presentes nos resumos dos alunos pudessem ser recuperadas. As respostas dos alunos à Atividade 3 serviram para avaliar se as unidades de “informação específica” haviam sido compreendidas.

## 5 Resultados e discussão

Na análise dos dados, verificou-se que 100% dos alunos conseguiram, em ambas as versões, identificar corretamente o local da cena (hospital, quarto de hospital) e situá-la dentro do gênero comédia. Essas informações puderam ser facilmente deduzidas pelo contexto visual e auditivo (as risadas da plateia). Entretanto, percebeu-se que, na versão 2, alguns alunos detalharam melhor o local da cena, oferecendo informações como “na maternidade” e “no hospital depois de ter um filho”, sinalizando maior compreensão do contexto.

No que se refere à relação entre os personagens da história, tanto na primeira como na segunda versão, Joey e Ross foram vistos como tendo alguma relação de afetividade com Rachel. Ross foi interpretado como “namorado” ou “marido”, possivelmente pelas pistas visuais: ele leva flores para Rachel; ele a abraça e se

senta ao lado dela na cama do hospital. Joey, por outro lado, foi visto como “amante”, “namorado” ou “noivo”, pois, na cena, ele mostra uma aliança para Rachel, dando a impressão de que a pediria em casamento. Todas essas interpretações, observadas nos resumos, sugerem que os alunos estavam buscando dar coerência ao papel dos interagentes na história. Embora essas possíveis interpretações pudessem ser estabelecidas com a ajuda das pistas visuais, a construção da coerência na relação entre os interagentes da história foi melhor articulada na segunda versão da tarefa, diminuindo as inconsistências, como mostra o Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1** – Papel dos personagens masculinos em relação à personagem feminina na primeira e na segunda versão da tarefa.

	VERSÃO 1	VERSÃO 2
A4, A19	Joey - noivo	Joey - amigo
A7	Joey - marido	Joey - namorado
A11	Joey - amigo	Joey - namorado
A17	Joey - ----	Joey - amigo
A8	Ross - namorado	Ross - amigo
A19	Ross - noivo	Ross - amigo
A14	Ross - marido	Ross - amigo

Alguns alunos perceberam que Joey não poderia ser noivo ou marido de Rachel (versão 1), talvez por compreenderem melhor o mal-entendido mostrado na cena (A4 - “Joey por engano pegou o anel e ela pensa que ele a pediu em casamento” - **versão 2**) ou por interpretarem que tanto Joey como Ross seriam pretendentes de Rachel (A17 - “Entendi que os dois homens gostavam da mesma mulher” - **versão 2**).

Com relação ao conteúdo da história, na primeira versão dos resumos, os alunos se apoiaram mais na leitura visual dos acontecimentos (ações, gestos e expressões faciais dos personagens), o que também aconteceu na versão 2; porém, os alunos puderam apurar as informações, retificando conteúdos que, na primeira versão, pareciam ser do seu entendimento. A4, por exemplo, havia entendido que o homem que tinha achado a aliança estava pedindo a mulher em casamento, mas, na segunda versão, retifica. A7, por outro lado, influenciado pelas expressões faciais dos personagens masculinos (“ele ficou nervoso”; “ele fica brabo”), dispensa essas informações quando resume a história pela segunda vez, desvencilhando-se do recurso visual.

**Quadro 2** – Resumos de A4 e de A7 em suas versões 1 e 2 para ilustrar os conteúdos reformulados no segundo momento de realização da Atividade 1.1

	VERSÃO 1	VERSÃO 2
A4	Eu entendi que a mulher está no hospital e um homem não sei se é marido ou sei-lá ele acha uma aliança e <b>pede a mulher em casamento</b> , a mulher quer que ele coloque a aliança na mão dela, mas nessa hora um outro cara chega com um buque de flores, etc.	<b>Joey por engano pegou o anel e ela pensa que ele a pediu em casamento</b> e o outro cara achou que ele a pediu e começou.
A7	Eu entendi que uma moça estava doente e um amigo foi visitá-la e foi mecher nas coisas dele e caiu um anel de casamento ele se abaixou para pegar um anel de casamento e ela o chamou ele abaixado virou, ela olhando o anel e disse sim eu aseito <b>ele ficou nervoso</b> pois não era essa a intenção dele, chega outro cara e eles conversão após isso ela conta para esse cara que eu acho que gosta dela e <b>ele fica brabo</b> e depois os três discutem.	O moço acha no meio das coisas uma aliança e vira e a mulher <b>acha que é um pedido de casamento, mas não é</b> , então um amigo deles explica para ela e a moça e o moço discutem até ela cair na real.

1 Os erros de português dos alunos foram mantidos.



Na segunda versão dos resumos, foi possível observar que os alunos dependeram menos do contexto visual e mais da compreensão textual para o entendimento da história. A8 relata informações como: “Ross entra e pergunta a Rachel se Joey a pediu em casamento”; “Joey consegue convencer Rachel”, assim como no resumo de A13: “Rachel começa a contar [para Ross] que Joey pediu a mão dela...” ou, ainda, no resumo de A14: “Rachel diz que Joey tinha pedido em casamento” e “Joey explica direitinho o que aconteceu”. Essas interpretações sugerem compreensão textual.

Foi ainda possível verificar nos resumos da segunda versão: (i) informações mais precisas, (b) maior detalhamento do conteúdo da história, agregando quantidade maior de dados coerentes com a cena assistida, (c) maior organização textual do que as produções realizadas na primeira versão e (d) acréscimo de falas da cena no

próprio resumo, mostrando consciência linguística no momento da compreensão. Os exemplos a seguir ilustram alguns desses aspectos.

**Quadro 3** – Resumos de A8 e de A14 em suas versões 1 e 2 para ilustrar informações mais precisas, detalhamento de conteúdo e inclusão de falas no segundo momento de realização da Atividade 1.

VERSÃO 1	VERSÃO 2
Um homem estava mexendo em um casaco num sofá, caiu uma caixinha do casaco, o homem se ajoelhou, pegou a caixinha abriu e se virou a moça, que achou que ele estava pedindo em casamento, a moça ficou surpresa e aceitou, mas o homem nem sabia que o anel estava lá.	Em um hospital Joey está mexendo um casaco, quando derrepente caiu um anel, ele se ajoelhou para pegar e mostrou para Rachel, que <b>surpresa disse ok!</b> Quando de repente Ross entra pela porta e surpreende <b>Joey, que rapidamente se levanta e diz: Oi Ross.</b> Todos saem da sala menos Rachel, o <b>Ross entra e pergunta Rachel se Joey a pediu em casamento</b> quando Joey entra na sala e sai, mas Ross <b>pergunta a ele</b> , Joey nega quando Rachel afirma. No final Joey consegue convencer Rachel.
A8	

VERSÃO 1	VERSÃO 2
<p>Eu entendi que <b>um homem</b> está visitando <b>uma mulher</b> no hospital e acha uma aliança, sem querer ela acha que <b>ele</b> está pedindo <b>ela</b> em casamento, <b>outro homem</b> entra na sala com um buque de flores, e dá para entender que <b>ele</b> quer há pedir em casamento. Na outra cena fica os três na sala do hospital e é tudo esclarecido por <b>eles</b>.</p>	<p><b>Joey</b> encontra um anel e <b>Rachel</b> pensa que ele está há pedindo em casamento, <b>Ross</b> entra e <b>Joey</b> se levanta. <b>Ross</b> vai visitar <b>Rachel</b> e conversa com ela, <b>Rachel</b> diz que <b>Joey</b> tinha a pedido em casamento. <b>Joey</b> explica direitinho o que aconteceu, e <b>Rachel</b> percebe que o erro foi dela e fica assustada.</p>

A14



No geral, o desempenho dos alunos na versão 2 foi melhor do que o demonstrado na versão 1, considerando os resumos (Atividade 1) e as respostas dos alunos ao contexto da situação (Atividade 2). Essa melhora pode ser explicada pela oportunidade que os alunos tiveram de realizar a mesma tarefa pela segunda vez, o que lhes permitiu liberar maior atenção para o significado das informações e para os conteúdos que não haviam sido percebidos de início. Para VanPatten (2007, p. 116), a compreensão

requer, inicialmente, muito esforço do aprendiz em termos de processamento cognitivo e de memória de trabalho, limitando o seu foco de atenção. Isso significa dizer que a familiaridade do aprendiz com o conteúdo das informações na LE, possibilitada pela tarefa repetida, aumenta suas chances de sintonizar sua atenção para novas informações no insumo e para a forma linguística (SKEHAN, 1998, p. 175), “conduzindo-o a uma maior fluência e precisão gramatical no seu desempenho”.

Com relação ao propósito da discussão entre os personagens da cena, que seria esclarecer se Joey havia ou não pedido Rachel em casamento, observou-se que, na segunda versão, apenas sete alunos se aproximaram do objetivo da discussão, percebendo que se tratava de um impasse.

Quanto às informações específicas, que exigiram compreensão textual, avaliadas por meio da Atividade 3, pode-se dizer que houve um au-

mento percentual de alunos que passaram a compreender melhor as seguintes informações na versão 2.

**Quadro 4** – Percentagem de acertos de informações específicas nas versões 1 e 2

Informações específicas	Versão 1	Versão 2
1. Ross explica que ninguém de seus colegas (Chandler, Joey) muito menos ele, pediu Rachel em casamento.	33,3%	55,5%
2. Ross pergunta para Joey se ele realmente pediu Rachel em casamento.	66,6%	94,4%
3. Ross fica meio confuso quanto à possibilidade de Rachel estar noiva.	55,5%	72,2%
4. Rachel diz a Ross que Joey a pediu em casamento.	27,7%	38,8%
5. Joey insiste que não pediu Rachel em casamento.	33,3%	55,5%

Para a compreensão dessas informações, era necessário o entendimento das seguintes falas dos personagens, pois o elemento visual *per se* não daria conta dessa tarefa (ANDERSON; LYNCH, 1988).

1. *Rachel, I didn't propose to you, Joey didn't propose to you, and Chandler didn't propose to you.*
2. *Joey, did you propose to her?*
3. *And confused [...].*
4. *You didn't propose to me. Joey did.*
5. *No, I didn't. // I did not ask her to marry me! // "No" // "Technically, I didn't" // "I didn't propose".*

O aumento de alunos que mostraram compreender melhor as informações específicas acima pode ser explicado pela repetição de algumas falas na cena (Questões 1, 4 e 5), pela fala

pausada (Questões 1 e 4) e destacada (Questão 3), e pela semelhança fonológica entre os vocábulos “*confused*” e “*confuso*” (Questão 3), fatores que podem ter contribuído para que, no segundo momento, esses alunos compreendessem melhor tais informações. Segundo VanPatten (2007, p. 116), os aprendizes são processadores com capacidade de atenção limitada e não conseguem processar e armazenar a mesma quantidade de informação como fazem os falantes nativos durante o seu processamento. Nesse caso, a repetição da tarefa ajudou esses alunos a avançar na compreensão de alguns significados específicos, permitindo maior compreensão textual. Esses dados corroboram o papel significativo da tarefa repetida na sala de aula, isto é, de que essa estratégia pode melhorar o desempenho do aluno, porque realoca o seu foco de atenção (BYGATE, 2001).

Considerando a experiência dos alunos com a tarefa repetida, 94% deles disseram ter gostado de realizar as atividades por duas vezes, pois perceberam uma melhora em seu desempenho. Para eles, essa prática aumentou sua percepção sobre o conteúdo, possibilitando a compreensão de mais detalhes (A2 – “a gente presta atenção em outros detalhes que não percebemos na 1ª vez”, A7 – “porque eu vi detalhes que não tinha visto”, A9 – “[...] eu pude acertar mais coisas”, A10 – “pude reparar muitas outras coisas”, A11 – “eu entendi melhor [...]”).

Os participantes ainda consideraram a tarefa repetida como algo “importante”, “útil”, “mais fácil” e “legal”, sugerindo que essa prática contribuiu para o seu bom desempenho. Esse resultado corrobora o estudo de Shintani (2012), que também investigou a motivação dos alunos com tarefa repetida de produção oral.

## 6 Considerações finais

A prática repetida de uma mesma tarefa de compreensão oral pode apresentar boas perspectivas para o aprendizado de LE em uso comunicativo, pois os dados analisados nesta pesquisa sugerem que essa prática contribuiu para melhorar a compreensão das informações gerais e específicas do texto oral.

O contexto visual favoreceu o entendimento da história (local da cena, tom do texto, os interagentes e um pouco do conteúdo). No entanto, o elemento visual pode ser muitas vezes uma armadilha e provocar compreensão distorcida, uma vez que ele permite inúmeras possibilidades de interpretação e inferência. Foi o que aconteceu nesta pesquisa. Alguns alunos entenderam que Ross e Joey estariam interessados em se casar com Rachel e, por essa razão, estariam disputando o seu afeto. Essa interpretação equivocada parece ter suas raízes na inferência

das ações dos personagens, a partir do contexto visual, que traz indicações de que ambos pudessem ter alguma pretensão em desposá-la. De um lado, Ross, o personagem que traz flores, abraça Rachel, senta ao seu lado e demonstra expressões de espanto quando Joey aparece e explica o acontecido. De outro lado, Joey, o personagem que encontra e mostra a aliança para Rachel. Assim sendo, é possível concluir que o elemento visual pode ajudar na compreensão, porém não substitui a necessidade de entender as informações linguísticas, como já apontavam Anderson e Lynch (1988).

Com a repetição de uma mesma tarefa de compreensão oral, o aluno se familiariza com o formato da atividade, com o seu objetivo, com os procedimentos de realização e com o conteúdo linguístico, favorecendo sua autoconfiança no processo de aprendizagem.

Por fim, pode-se afirmar que a tarefa repetida trouxe impactos positivos e boa receptividade por parte dos alunos. Como sugestão para futuras pesquisas, uma mesma tarefa poderia ser repetida outras vezes e contemplar atividades de percepção de uma ou mais formas linguísticas “encharcadas” (*input flooding*) ou destacadas fonologicamente (*input enhancement*) no insumo oral, de modo a avaliar se a tarefa repetida é capaz de promover percepção consciente (*noticing*) e a aprendizagem dessas formas.

## Referências

- ANDERSON, A.; LYNCH, T. **Listening**. New York: Oxford University Press, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRESSAN G. C. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras**. 223f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BUCK, G. **Assessing listening**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

- BYGATE, M. Effects of task repetition: appraising the developing language of learners. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Ed.) **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996, p.136-146.
- \_\_\_\_\_. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: BYGATE, M., SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.) **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2001. p. 23-48.
- CARLSON, R. A. **Experienced cognition**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.
- DEKEYSER, R. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS J. **Focus on form in classroom language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 42-63.
- \_\_\_\_\_. Introduction: situating the concept of practice. In: DEKEYSER, R. M. (Ed.) **Practice in a second language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p.1-18.
- ELLIS, R. The structural syllabus and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 27, n. 1, p. 91-113, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FLOWERDEW, J.; MILLER, L. **Second language listening: theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- LONERGAN, J. **Video in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

- LUCAS, R. Quem tem medo de *listening comprehension*? In: PAIVA, V. L. M. de O. (Org.) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes Editores, 1996.
- LYNCH, T.; MACLEAN, J. 'A case of exercising: effects of immediate task repetition on learners performance. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.). **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education, 2001. p. 141-162.
- MOURA FILHO, A. C. L. Por uma nova maneira de ensinar e aprender uma língua estrangeira. In: SEMINÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 10., 2008, Bahia. **Caderno de resumos**. Bahia: UFBA, 2008. p. 84-85.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- ORTEGA, L. Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: a cognitive-interactionist SLA perspective. In: DEKEYSER, R. M. (Ed.) **Practice in a second language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p.180-207.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED/PR, 2008.
- PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.





- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial curricular - Lições do Rio Grande - Linguagens, códigos e suas tecnologias:** Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1)>.
- SHINTANI, N. Repeating input-based tasks with young beginner learners. **RELC Journal**, v. 43, n. 1, 2012, p. 39-51.
- SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning.** Oxford: Oxford University Press, 1998.
- VANPATTEN, B. Input processing in adult second language acquisition. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Ed.). **Theories in second language acquisition:** an introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007. p. 115-135.
- WILLIS, J. **A framework for task-based learning.** London: Longman, 1996.
- XAVIER, R. P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 13, p. 33-46, 2007.



\_\_\_\_\_. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2011.p. 147-172. v. 1.

