

A APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES AUDITIVAS: UM MEIO E UM FIM NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Carlos Alberto Manso LÓPEZ*

Sérgio Arruda de MOURA**

Alfredo Camacho DELGADO***

- **RESUMO:** A compreensão oral constitui um valioso meio de aprendizagem de línguas estrangeiras e um objetivo importante para os alunos no propósito de obter informações produzidas em segunda língua. Sua aquisição bem sucedida envolve o uso de processos mentais que precisam ser internalizados pelos alunos e posteriormente colocados em prática em suas interações orais para facilitar a compreensão em diferentes contextos comunicativos. É responsabilidade do professor encontrar as melhores formas de garantir a aquisição ativa dessa habilidade, escolhendo os tipos de tarefas e materiais que melhor atendam às necessidades e interesses dos alunos como indivíduos e como aprendizes de idiomas. Seguindo essas ideias, o presente artigo objetiva realçar a importância das habilidades auditivas no processo de aquisição de línguas estrangeiras. O trabalho também explora as formas em que essas habilidades podem ser abordadas em sala de aula para adicionar uma dimensão centrada no aluno ao processo de ensino-aprendizagem. Para atingir esses objetivos, o artigo se baseia em contribuições teóricas oferecidas por autores como Krashen (1982); Nunan (1998); Richards (2008, 1983); Brown (2006); Hinkel (2011, 2006); Nation e Newton (2009); Vandergrift (2011, 2007, 1999); Rost (2011, 2001) entre outros, que desenvolveram pesquisas substanciais nesse campo.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição de habilidades auditivas. Processos auditivos. Necessidades dos alunos.

Introdução

A aprendizagem das habilidades auditivas tem sido frequentemente subestimada por estudantes de línguas estrangeiras, os que costumam priorizar a fala e a escrita,

* Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Campos dos Goytacazes – RJ - Brasil. cml@pq.uenf.br. ORCID: 0000-0003-4532-9136

** Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Campos dos Goytacazes – RJ - Brasil. arruda.sergio@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1956-6242

*** Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV). Santa Clara - Cuba. acdelgado@uclv.cu. ORCID: 0000-0002-6292-0211

com base no pressuposto de que o domínio dessas habilidades produtivas é equivalente a ter proficiência na língua estrangeira (NUNAN, 1998). Por esses motivos, muitos cursos de línguas ignoram a importância da compreensão oral como uma fonte de input linguístico, bem como o papel dessa habilidade na comunicação cotidiana. A esse respeito, Vandergrift (2007, p.191, tradução nossa) afirma: “A compreensão oral encontra-se no coração da aprendizagem de línguas, no entanto é a habilidade menos compreendida e menos pesquisada.”¹

Nation e Newton (2009, p.37, tradução nossa) compartilham essa opinião quando apontam: “[...] Frequentemente, tomamos por garantida a importância da compreensão oral, e é presumivelmente a menos compreendida e mais subestimada das quatro habilidades [...] na sala de aula.”²

As considerações acima sugerem que a compreensão oral historicamente recebeu pouca atenção por parte de alunos, professores e pesquisadores, em comparação com outras habilidades linguísticas. No entanto, a importância dessa habilidade no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras como meio de incorporar novos elementos linguísticos à competência comunicativa dos alunos e como forma de processar o discurso oral autêntico em tempo real (RICHARDS, 2008) resulta inegável. A veracidade da afirmação anterior encontra sustento nos critérios de vários autores ao abordar essa temática.

Nunan (1998) considera que a compreensão oral é uma habilidade fundamental na aprendizagem de línguas, sem a qual os alunos dificilmente alcançariam uma comunicação eficaz, dado que mais de 50% do tempo em que eles interagem numa língua estrangeira é dedicado à audição.

Para Harmer (1998), a compreensão oral é a forma principal de expor os alunos a diferentes tópicos e variedades de intercâmbios orais, e isso garante a aquisição de informações vitais não apenas sobre gramática e vocabulário, mas também sobre a pronúncia, o ritmo, a entonação, o tom e o acento, mesmo que os professores não chamem a atenção para esses elementos em particular.

Rost (2001) e Vandergrift (2011) também destacam a importância dessa habilidade linguística, considerando-a um meio crítico de aquisição da segunda língua e o canal através do qual processamos a língua em tempo real (ROST, 2001), pois internaliza as regras da língua e facilita o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas (VANDERGRIFT, 2011).

Com base nas considerações anteriores, pode-se argumentar que a compreensão oral, longe de ser uma habilidade secundária, constitui uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A mesma favorece o contato dos alunos com amostras autênticas de textos orais, que constituem modelos ideais em termos de pronúncia, acento, ritmo e entonação, e garante sua exposição a

¹ Original: “*Listening comprehension lies at the heart of language learning, but it is the least understood and least researched skill.*” (VANDERGRIFT, 2007, p.191).

² Original: “[...]” *“We often take the importance of listening for granted, and it is arguably the least understood and most overlooked of the four skills [...] in the language classroom.”* (NATION AND NEWTON, 2009, p.37).

uma grande variedade de vocabulário e estruturas gramaticais usadas em contextos comunicativos reais. Tudo isso incentiva o desenvolvimento das habilidades dos alunos como aprendizes de línguas estrangeiras e facilita seu acesso imediato a informações valiosas do ponto de vista linguístico, afetivo, profissional e social.

Portanto, é assumido neste artigo que a compreensão oral deve ser um objetivo importante no ensino de línguas estrangeiras, pois quanto mais entendemos, mais temos a oportunidade de interagir de forma eficiente com outras pessoas. Tais interações também podem nos permitir captar a língua usada por um interlocutor, como forma de compensar nossa falta de recursos linguísticos.

De acordo com as ideias expressas acima, os professores devem direcionar o ensino dessa habilidade considerando duas funções fundamentais: a escuta como forma de facilitar a compreensão do discurso oral (escuta como compreensão) e como um meio de aprendizagem da língua estrangeira (escuta como aquisição) (RICHARDS, 2008). Em ambos os casos resulta necessária a compreensão da complexa natureza dessa habilidade e dos processos envolvidos na sua aquisição eficaz.

A natureza complexa da compreensão oral: processos envolvidos

Apesar das visões anteriores, que assumiam que a compreensão oral era uma habilidade que poderia ser naturalmente adquirida no processo de aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, atualmente existe consenso de que é uma habilidade complexa que precisa ser ensinada (BROWN; YULE, 1983) junto com a fala, a leitura e a escrita. Sua aquisição bem sucedida envolve o processamento da informação auditiva nos níveis neurológico, linguístico, semântico e pragmático, os que se integram e complementam entre si (ROST, 2011). Cada uma dessas dimensões implica o uso de diferentes tipos de conhecimentos, habilidades e estratégias para facilitar o processamento em tempo real. A fim de lançar luz sobre esses elementos, as próximas páginas serão dedicadas a apresentar as ideias de vários autores nesses pontos em particular.

Vandergrift (2011) assevera que a compreensão oral é uma habilidade cognitiva particularmente complexa porque os ouvintes têm que processar o discurso atendendo simultaneamente à nova informação de entrada, que é produzida num ritmo controlado pelo falante, e que é caracterizada por variações fonológicas incluindo enunciação, pronúncia e sotaque. Adicionalmente, eles devem dividir a mensagem de entrada em unidades significativas onde, diferentemente da leitura, os limites entre as palavras são difíceis de determinar.

Em relação à complexidade que o processo de audição envolve, esse autor adverte:

É um processo complexo, ativo no qual o ouvinte deve discriminar entre sons, compreender vocabulário e estruturas gramaticais, interpretar o acento e a entonação, reter o que foi coletado em todos os itens acima,

e interpretá-lo dentro do contexto sociocultural imediato e maior do enunciado. Coordenar tudo isso envolve uma grande quantidade de atividade mental por parte do ouvinte. (VANDERGRIFT, 1999, p.168, tradução nossa).³

Assim, pode-se argumentar que a identificação de unidades prosódicas e sintáticas é apenas uma parte do que os ouvintes precisam para entender completamente uma mensagem oral. Eles devem ir além do agrupamento de um conjunto de sons e palavras para dar sentido ao significado de um determinado enunciado. Os ouvintes também precisam co-interpretar a mensagem levando em consideração o texto e o contexto para entender o significado pretendido pelo falante (BROWN; YULE, 1983).

Nesse sentido mais amplo, Richards (1983) identifica três níveis para o processamento do discurso envolvidos na compreensão oral: a identificação proposicional, a interpretação da força ilocucionária e a ativação do conhecimento do mundo real. É diante da integração desses níveis, com o uso de diferentes processos auditivos, que os estudantes de línguas estrangeiras podem se tornar ouvintes eficazes.

De acordo com Richards (1983), o primeiro nível (identificação proposicional) refere-se à habilidade do ouvinte para identificar as proposições dos enunciados com o apoio de seus conhecimentos sobre o sistema da língua (competência gramatical) e usando seu conhecimento do mundo real. Nas suas palavras, são os conhecimentos da sintaxe da língua os que possibilitam a fragmentação do discurso em segmentos significativos, que são posteriormente organizados para compreender o significado dos enunciados. Esse primeiro nível descrito por Richards (1983) envolve o tipo de processamento que acontece das partes para o todo, que atualmente é chamado de processamento ascendente (NUNAN, 1998; ROST, 2011, 2001; HINKEL, 2006; BROWN, 2006; RICHARDS, 2008; NATION; NEWTON, 2009; VANDERGRIFT, 2011).

Processos ascendentes na aquisição da compreensão oral

Os processos ascendentes estão relacionados à decodificação linguística e têm a ver com o uso de dados que são obtidos diretamente do sinal da fala para poder dar-lhe sentido. Esses processos constituem uma ferramenta para consolidar a compreensão mais do que o objetivo mesmo da compreensão (ROST 2011).

Para Nunan (1998), esse tipo de processamento consiste na decodificação de sons de forma linear, começando pelas menores unidades significativas até textos completos, obtendo o significado como a última etapa do processo. Ele explica que esse processo

³ Original: *“It is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger sociocultural context of utterance. Co-ordinating all of this involves a great deal of mental activity on the part of the listener.”* (VANDERGRIFT, 1999, p.168).

inclui a decodificação de unidades fonêmicas que são combinadas para formar palavras, que por sua vez se combinam para formar frases, que posteriormente se juntam para formar enunciados, que finalmente se unem para formar textos significativos.

Nas palavras de Hinkel (2006), o processamento ascendente constitui uma abordagem baseada nos elementos linguísticos da compreensão oral e visa desenvolver as habilidades dos alunos na identificação de elementos formais tais como palavras, limites das frases, contrações, sons individuais e combinações de sons.

Neste ponto, Brown (2006) sublinha que esse processamento implica usar nossos conhecimentos sobre os sons, os significados das palavras e os marcadores discursivos para construir a compreensão do que ouvimos. Nesse sentido, explica que é importante ouvir alguns sons e mantê-los por tempo suficiente em nossa memória de trabalho; para conectá-los e interpretar a mensagem antes de que existam novas informações a serem processadas.

Da mesma forma, Richards (2008) define o processamento ascendente como um processo de decodificação, onde a compreensão começa com a análise dos dados de entrada em níveis sucessivos de organização (sons, palavras, cláusulas, sentenças, textos) para estabelecer as relações entre os elementos constituintes das sentenças e compreender seu significado com base na competência lexical e gramatical do ouvinte.

Para Vandergrift (2011), esse processamento inclui a decodificação segmentada do fluxo sonoro em unidades significativas, construindo os significados através de sua combinação sucessiva, partindo do nível fonético até o nível discursivo.

Os autores acima concordam que o processamento ascendente foca-se principalmente na identificação de elementos formais num texto oral, tais como sons individuais ou combinações de sons, palavras, frases e enunciados, com base nos conhecimentos gramaticais e lexicais do ouvinte na língua estrangeira.

Na nossa opinião, o reconhecimento desses elementos sintáticos através da audição constitui parte importante da aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, resulta conveniente lembrar que esses elementos formais são apenas *transmissores temporais de significados* (RICHARDS, 2008) e que a língua estrangeira deve ser compreendida dentro de contextos sociais específicos (ROST, 2011), o que significa que não é suficiente que os ouvintes confiem exclusivamente nos seus conhecimentos linguísticos para compreender textos orais. Para atingir esse objetivo com sucesso, eles devem ser capazes de integrar os conhecimentos contextuais e gerais sobre o mundo (WANG; TREFFERS-DALLER, 2017).

É crucial, então, que os ouvintes sejam capazes de processar textos num contexto, o que inclui os níveis de interpretação da força ilocucionária (intenção do falante) e de ativação do conhecimento do mundo real descritas por Richards (1983). Esse tipo de visão é conhecida como processamento descendente (NUNAN, 1998; ROST, 2011, 2001; HINKEL, 2006; BROWN, 2006; RICHARDS, 2008; NATION; NEWTON, 2009; VANDERGRIFT, 2011) e vai do todo às partes.

Processos descendentes na aquisição da compreensão oral

Diferentemente do processamento ascendente, que tem sua origem no sinal da fala, o processamento descendente inclui uma dimensão semântica que emerge da memória do ouvinte e integra as novas informações oferecidas pelo texto com o conhecimento prévio que ele ou ela possui. Esse processamento também incorpora uma dimensão pragmática, que permite o ouvinte fazer uso de seu conhecimento social para obter e construir o significado contextual em coordenação, colaboração e interação com o falante (ROST, 2011).

Esse tipo de processamento permite aos ouvintes estabelecer a equivalência entre as estruturas dos enunciados e sua função comunicativa em circunstâncias específicas das interações sociais para atingir certos objetivos comunicativos. Inclui o conhecimento prévio dos ouvintes sobre a língua, juntamente com seu conhecimento sobre a situação comunicativa, sobre os tópicos de discussão, sobre os participantes e seus relacionamentos, para lograr uma compreensão global.

O processamento descendente exige do ouvinte a reconstrução ativa do significado original do interlocutor, com a ajuda de sons e pistas recebidas, o uso de seu conhecimento prévio do contexto e da situação comunicativa, para entender o que está sendo dito (NUNAN, 1998; BROWN, 2006; RICHARDS, 2008).

No processamento descendente, a compreensão oral depende da capacidade do ouvinte de ativar seus esquemas⁴ baseados em conhecimento com base em suas construções culturais, familiaridade com o tópico, bem como o uso de pistas discursivas e convenções pragmáticas (HINKEL, 2006). Enquanto o processamento ascendente vai da língua para o significado, o processamento descendente vai do significado para a língua (RICHARDS, 2008).

Com base no seu conhecimento de contexto, os ouvintes são capazes de prever a mensagem e confirmar suas previsões através da inferência (NATION; NEWTON, 2009). Isto precisa do uso do contexto e dos conhecimentos experienciais, culturais, textuais, linguísticos e pragmáticos prévios dos ouvintes para a ativação de seu marco conceptual para interpretar a mensagem recebida, a qual pode resultar em princípio incompreensível para eles (VANDERGRIFT, 2011).

Resumindo, o processamento descendente demanda a ativação dos conhecimentos prévios dos ouvintes, que podem incluir seu conhecimento do mundo, do contexto social e cultural, juntamente com o conhecimento de eventos discursivos e tipos de textos específicos, a fim de entender o significado dos textos orais. Por outro lado, o processamento ascendente implica confiar em seu conhecimento do código linguístico, a fim de alcançar a construção progressiva do significado, começando do nível fonético até o nível discursivo.

⁴ Representações mentais abstratas, generalizadas de nossa experiência que estão disponíveis para nos ajudar a entender novas experiências (BROWN, 2006, p.2).

No entanto, na vida real, os dois tipos de processamento raramente operam de forma independente, dado que ambos interagem paralelamente enquanto os ouvintes tentam criar uma imagem mental do que ouvem. O maior grau de uso de um processo acima do outro vai depender dos propósitos da audição, das características dos ouvintes, e do contexto onde acontece o ato de escuta (VANDERGRIFT, 2011). A esse respeito, Richards (2008, p.10, tradução nossa) observa:

Na audição real, ambos os processos ascendentes e descendentes geralmente ocorrem em conjunto. À medida que um ou outro domina depende da familiaridade do ouvinte com o tópico e conteúdo de um texto, a densidade da informação num texto, o tipo de texto, e o propósito do ouvinte para a audição.⁵

A afirmação anterior leva a uma abordagem integradora de ambos os processos nas aulas de compreensão oral, considerando as três etapas fundamentais envolvidas no ensino dessa habilidade: antes da audição, durante a audição e depois da audição. Essas etapas devem incluir atividades que incentivem os alunos a processar os textos de forma descendente e atividades que ofereçam prática na compreensão do código linguístico, especialmente através da inferência contextual (processamento ascendente).

Combinando os processos descendentes e ascendentes: uma abordagem integradora

Richards (2008) considera que a fase antes da audição prepara os alunos para ambos os tipos de processamento, através de atividades que precisam da ativação de seus conhecimentos prévios, fazendo previsões e revisando vocabulário-chave. A fase durante a audição centra a atenção na compreensão através de atividades que requerem da escuta seletiva, a escuta em busca de ideias centrais (*gist listening*), ou a compreensão da sequência dos fatos (*sequencing*). Segundo esse autor, na etapa posterior à audição os alunos devem expressar suas opiniões sobre o tópico e responder à compreensão. Essa etapa também pode incluir a análise detalhada de algumas seções do texto que não foram compreendidas pelos alunos. Nesse sentido, o trabalho com a transcrição do texto pode resultar de muita utilidade.

Thornbury (2005) propõe que a transcrição do texto seja disponibilizada para os alunos em algum momento da sequência de ensino. Ele explica que dentre as vantagens das transcrições estão a possibilidade de os alunos compararem a representação mental que eles fizeram do texto com a versão escrita, além da oportunidade de fazerem as conexões entre os sons e a grafia das palavras ao escutar o texto. Finalmente, observa que

⁵ Original: “In real world listening, both bottom-up and top-down processes generally occur together. The extent to which one or the other dominates depends on the listener’s familiarity with the topic and content of a text, the density of information in a text, the text type and the listener’s purpose in listening.” (RICHARDS, 2008, p.10).

é mais fácil para o professor chamar a atenção para os elementos linguísticos fazendo referência ao texto escrito do que tentando isolá-los em uma gravação.

Esse autor sugere uma sequência para o trabalho com os materiais auditivos. Ela começa com a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, a qual, em dependência da dificuldade do conteúdo, pode ajudá-los a estabelecer o tópico ou contexto do ato discursivo, facilitando as tarefas subsequentes. Um tipo de atividade que ele propõe para essa fase é realizar uma chuva de ideias, incluindo vocabulário relacionado com o tópico a tratar no texto, como forma de diminuir a carga de escuta dos alunos. Após a ativação dos conhecimentos prévios, Thornbury (2005) aconselha o trabalho com as ideias centrais, o qual, em sua opinião, pode facilitar a compreensão do tópico e das relações entre os fatos incluídos na audição. Posteriormente, o autor sugere o trabalho com o registro, considerando os três fatores contextuais que o determinam, incluindo a relação entre os falantes (tenor), o tópico (campo) e a seleção do canal (modo). Mais tarde, propõe o tratamento dos detalhes específicos, dando passo à leitura da transcrição enquanto os alunos escutam o texto, seguida pela subsequente análise de dúvidas, e o foco final nos elementos linguísticos.

Da mesma forma, Brown (2006) propõe uma sequência para o ensino da compreensão auditiva que começa com a apresentação sistemática de materiais auditivos, seguida pelo trabalho com as ideias principais, mais a subsequente identificação de detalhes específicos, e uma fase final em que os alunos são incentivados a fazer inferências. Esse autor explica que esses tipos de procedimentos de ensino ajudam os alunos a estabelecer um propósito de escuta, o que constitui um tipo de treinamento estratégico útil para desenvolver e construir habilidades linguísticas.

Brown (2006) observa que a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos é uma forma efetiva de ajudá-los a compreender de uma melhor maneira. Ele destaca que as tarefas prévias à audição devem desempenhar uma função dupla nesse sentido; por um lado precisam oferecer oportunidades para os alunos aprenderem vocabulário e estruturas gramaticais que serão úteis para a realização das atividades. Por outro lado, devem incentivar o uso dos conhecimentos prévios dos alunos para concluir as tarefas, o que adicionalmente pode contribuir para elevar sua motivação e interesse, favorecendo uma melhor compreensão.

Esse autor observa que os alunos devem ser conscientes do propósito de escuta porque, a partir deste, deverão escutar de diferentes maneiras. Em primeiro lugar, aconselha centrar a atenção na ideia principal do texto, restando importância aos detalhes secundários, o que permitirá que os alunos se familiarizem com o tópico. Brown (2006) também realça a importância do reconhecimento dos detalhes específicos em algumas situações onde a compreensão do tópico não resulta suficiente (por exemplo receber instruções). Finalmente, destaca a necessidade de preparar os alunos para fazer inferências, dado que, por vezes, aspectos importantes do significado não são explicitamente declarados, o que implica que devemos *ouvir nas entrelinhas* para entender o significado real dos enunciados.

Esse tipo de atividades que guiam os alunos através do processo de escuta incentivando-os a fazer previsões, a monitorar e avaliar sua compreensão e a resolver problemas de aprendizagem no seu caminho para a compreensão, contribuem para o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo⁶ e da audição autorregulada⁷ dos alunos (VANDERGRIFT, 2007) através do uso de estratégias cognitivas⁸ e metacognitivas⁹. Dessa forma, os professores favorecem uma abordagem de processo, a que preparará os alunos para o uso estratégico dos recursos disponíveis do ponto de vista contextual, visual, cultural, experiencial e linguístico para compensar os vazios na compreensão. Nesse ponto, as necessidades, interesses e propósitos dos alunos para a audição devem ser reconhecidos pelo professor, a fim de criar as melhores condições para eles interagirem com a língua estrangeira por meio da inclusão de tópicos, tarefas e materiais que possam ser relevantes e úteis dentro de seu ambiente sociocultural.

Adicionando uma dimensão centrada no aluno ao processo de audição

Como foi apontado nas páginas anteriores, a compreensão oral não é uma habilidade fácil de aprender devido à variedade de dimensões (neurológica, linguística, semântica e pragmática), processos (descendente e ascendente), habilidades (identificar palavras-chave, reter blocos linguísticos, fazer inferências, entre outras) e estratégias (cognitivas e metacognitivas) envolvidas na compreensão bem sucedida de um determinado ato de fala. Isso implica que os professores devem encontrar as melhores maneiras de personalizar o ensino e permitir que os alunos incorporem suas experiências anteriores à tarefa de escuta (NUNAN, 1998) para que possam ter um terreno familiar para começar antes de entrar nas novas avenidas do desconhecido.

Uma forma de adicionar essa dimensão pessoal à audição é trazer para sala de aula tópicos que possam ser significativos e relevantes para os alunos, a fim de tornar as aulas de compreensão oral tão interessantes e acessíveis quanto seja possível. A importância de incluir materiais com tópicos interessantes como fonte de input valioso em termos de compreensão oral e de aquisição da língua estrangeira foi descrita por Krashen (1982, p.66, tradução nossa) quando afirmou: “O input ideal é centrado [...] na mensagem e não na forma [...] o melhor input é tão interessante que o ouvinte pode até ‘esquecer’ que a mensagem está codificada numa língua estrangeira.”¹⁰

⁶ Conhecimento dos processos mentais envolvidos em diferentes tipos de aprendizado. O conhecimento metacognitivo influencia os tipos de estratégias de aprendizagem escolhidas pelos alunos. (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p.361).

⁷ A autorregulação refere-se à aprendizagem que é guiada pela metacognição, a ação estratégica e a motivação para aprender. Pesquisadores no campo da psicologia educacional têm vinculado essas características ao sucesso na escola e além. (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p.518).

⁸ Atividades mentais relacionadas à compreensão e armazenamento de input na memória de trabalho ou memória de longo prazo para posterior recuperação. (RICHARDS, 2008, p.11).

⁹ Atividades mentais conscientes ou inconscientes que desempenham uma função executiva no gerenciamento das estratégias cognitivas. (RICHARDS, 2008, p.11).

¹⁰ Original: “*Optimal input focuses [...] on the message and not on the form [...] the best input is so interesting that the acquirer may even ‘forget’ that the message is encoded in a foreign language.*” (KRASHEN, 1982, p.66).

Da mesma forma, Rost (2011, p.161, tradução nossa) reconhece a necessidade de input relevante no processo de aprendizagem da língua quando observa:

Aprendemos a escutar principalmente através da atenção ao input e da participação em interação intencional. Podemos obter ganhos na nossa capacidade de escuta de formas mais indiretas também [...] Mas é através da escuta de input relevante e da participação em interação significativa que os ganhos reais são obtidos.¹¹

Apesar dessa necessidade, Krashen (1982) afirma que um grande número de materiais de escuta usados em diferentes cursos carece da inclusão de tópicos relevantes e interessantes, uma vez que esses requisitos não têm sido amplamente percebidos como requerimentos para fornecer input aos alunos. Ele também reconhece o grau de dificuldade que envolve a apresentação e discussão de tópicos que possam ser interessantes para alunos cujos objetivos e históricos são diferentes daqueles do professor e de seus colegas.

Uma solução apropriada para favorecer esse tipo de input relevante nas aulas de compreensão oral é o uso de materiais autênticos¹², incorporados em contextos comunicativos específicos reais, nos quais a língua usada e os tópicos discutidos estejam em harmonia com as necessidades e interesses dos alunos do ponto de vista linguístico, afetivo e acadêmico. A esse respeito, Rost (2011, p.167, tradução nossa) observa: “O input linguístico deve visar à autenticidade do usuário, em primeiro lugar, objetivando ser apropriado às necessidades atuais dos alunos, e em segundo lugar, refletindo o uso real da língua no mundo real.”¹³

De forma similar, Brown (2006, p.7, tradução nossa) oferece seu ponto de vista sobre este assunto quando aponta:

Ensinar os alunos sobre outra coisa que não seja a língua que estão aprendendo é um resultado lógico do ensino comunicativo de línguas [...] Quando ensinamos os materiais num contexto, nos movemos além da língua como um conjunto de sentenças modelo à língua como está situada no mundo.¹⁴

¹¹ Original: “*We learn to listen primarily through attention to input and by engaging in intentional interaction. We can make gains in our listening capacity in more indirect ways also [...] But it is through listening to relevant input and taking part in meaningful interaction that the actual gains are made.*” (ROST, 2011, p.161).

¹² Uso de materiais que não foram originalmente desenvolvidos com fins pedagógicos [...] que usualmente contêm exemplos mais realistas e naturais de uso da língua do que aqueles encontrados em livros de texto e outros materiais de ensino especialmente desenvolvidos. (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p.43).

¹³ Original: “*Language input should aim for user authenticity, first, by aiming to be appropriate to the current needs of the learners, and second, by reflecting real use of language in the real world.*” (ROST, 2011, p.167).

¹⁴ Original: “*Teaching students about something other than the language they are learning is a logical outcome of communicative language teaching [...] When we teach materials in a context, we move beyond language as a set of example sentences to language as it is situated in the world.*” (BROWN, 2006, p.7).

Junto à importância do uso de textos autênticos contendo amostras linguísticas reais relacionadas a tópicos de interesse para os alunos, surge a dificuldade que representa para eles compreenderem a língua natural usada pelos falantes nativos em cenários reais de comunicação.

É aí que o papel do professor como mediador precisa desempenhar uma parte importante, para ajudar os alunos a lidar com a dificuldade que representa a interação com textos autênticos produzidos por falantes nativos. Nesse sentido, o andaime da aprendizagem¹⁵ pode ser uma estratégia de ensino útil para facilitar o trabalho dos alunos com esses materiais. A seguir, se oferecem as ideias de alguns autores neste sentido, que podem ser úteis para os professores a fim de fornecer esse tipo de mediação ao usar materiais autênticos nas aulas de compreensão oral.

Rost (2011) explica que os professores podem tornar os materiais autênticos em motivadores e úteis para estudantes de diferentes níveis de proficiência através da inclusão de tarefas que visam ensinar, de forma antecipada, vocabulário e estruturas gramaticais importantes que estarão presentes no input. Nesse sentido, esse autor sugere um conjunto de técnicas que podem se tornar úteis nas aulas de compreensão oral. Elas incluem a repetição direta do texto, seja de forma oral ou reproduzindo a faixa de áudio ou sequência de vídeo; a simplificação do conteúdo através do ensino antecipado de vocabulário e da preparação prévia dos alunos para compreender conceitos-chave com antecedência; e a fragmentação do input, apresentando alguns trechos e depois dando oportunidades para o esclarecimento de dúvidas antes de continuar com a parte restante do texto.

Rogers e Medley Junior (1988, p.470) relatam que a *adaptação das tarefas* ao nível dos alunos em vez da modificação dos textos revela-se uma maneira eficaz de facilitar a interação dos alunos com materiais autênticos. Neste ponto, eles afirmam: “De fato, é o desenho e o foco da tarefa, e não a amostra linguística em si mesma, o que define a compreensão e determina a eficácia com que os alunos ‘entendem’ os materiais.”

Esses autores sugerem três fatores a serem considerados no planejamento das tarefas para tornar os materiais autênticos mais acessíveis para alunos de diferentes níveis linguísticos. São eles: adequação do texto, adequação da tarefa e adequação da sequência.

O primeiro fator (adequação do texto) tem a ver com a correspondência entre o conteúdo e a complexidade linguística do texto e as necessidades cognitivas e afetivas dos alunos, incluindo seu nível de proficiência linguística. O segundo fator (adequação da tarefa) está relacionado ao grau de equivalência entre as demandas da tarefa para os alunos, e suas capacidades cognitivas reais e interesses para aprender a língua. Finalmente, a adequação da sequência refere-se à necessidade de graduar as tarefas incorporando um nível crescente de dificuldade, com base no pressuposto de que uma

¹⁵ Estratégia de ensino-aprendizagem na qual o professor e os alunos se envolvem numa atividade colaborativa de solução de problemas, onde o professor fornece demonstrações, apoio, orientação e input, retirando-os gradualmente à medida que os alunos se tornam cada vez mais independentes (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p.507).

transição das tarefas de menos para as mais complexas pode estimular a transferência progressiva de estratégias auditivas da língua materna dos alunos para a língua-alvo.

Em consonância com as ideias expressas acima, Nunan (1998) sugere incorporar às aulas de compreensão oral uma dimensão centrada nos estudantes, através da concepção de tarefas e da inclusão de materiais de ensino que garantam o envolvimento dos alunos durante o processo auditivo. Nesse sentido, ele aconselha desenhar tarefas nas quais os alunos possam construir e reconstruir ativamente sua compreensão e moldar suas habilidades linguísticas. Ele também sugere conscientizar os alunos sobre os processos que têm lugar enquanto eles aprendem a língua, a fim de incentivar o desenvolvimento de uma atitude reflexiva em relação à aprendizagem. Em sua opinião, isso contribuirá para melhorar suas habilidades auditivas e sua competência como aprendizes de língua.

Portanto, é necessário que os professores escolham textos com base nas necessidades de seus alunos, em termos de complexidade linguística e relevância do conteúdo. Se os textos se tornarem o suficientemente acessíveis e interessantes para os alunos, provavelmente sua motivação e envolvimento nas aulas de compreensão oral aumentarão. Uma vez garantido esse objetivo, os professores precisarão projetar tarefas que facilitem a interação dos alunos com esses materiais autênticos. Essas tarefas devem ser organizadas de maneira a descrever o processo que os alunos precisam seguir para se tornarem ouvintes eficientes. Elas devem começar com as previsões dos alunos sobre o conteúdo e a linguagem presentes no texto, seguidas pela confirmação de suas suposições em colaboração com seus colegas (VANDERGRIFT, 2007), visto que a prática reflexiva os ajuda a tomar consciência das estratégias de aprendizagem usadas por eles, a fim de facilitar sua compreensão. Finalmente, as tarefas de escuta devem ser organizadas com um nível crescente de complexidade, a fim de orientar os alunos no processo de escuta, o que lhes permitirá avaliar suas habilidades auditivas e seu progresso linguístico em geral.

Os elementos sugeridos por Nunan (1998) sobre as características de um curso de compreensão oral efetivo, cuja validade em nossa opinião permanece intacta no contexto atual do ensino de línguas estrangeiras, serão usados para concluir este artigo, pois eles de alguma forma abrangem os aspectos que nele foram abordados a respeito do ensino desta habilidade.

Entre esses elementos, Nunan (1998) coloca o uso de materiais baseados numa ampla gama de textos autênticos incluindo monólogos e diálogos, a inclusão de tarefas de construção de esquemas precedendo sessões de escuta, e o trabalho com estratégias de audição efetivas. Ele também sugere oferecer oportunidades para os alunos estruturarem progressivamente sua audição, escutando o texto várias vezes e trabalhando com tarefas cada vez mais desafiadoras. Finalmente, Nunan (1998) argumenta que os alunos devem ter um propósito para escutar e que o conteúdo deve ser personalizado para que eles possam desempenhar um papel ativo em sua própria aprendizagem.

Conclusões

A compreensão oral constitui uma habilidade de suma importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois oferece oportunidades para fornecer aos alunos um input valioso na forma de textos orais produzidos por falantes nativos da segunda língua, o que favorece sua exposição a amostras linguísticas naturais em diferentes contextos comunicativos em que a língua estrangeira é utilizada. Através dessa exposição, os alunos não só têm acesso a diferentes componentes linguísticos como gramática, vocabulário, entonação, acento e ritmo, necessários para atingir um nível aceitável de proficiência linguística, como também podem acessar tópicos interessantes e atualizados relacionados a suas áreas de estudo ou ao seu ambiente sociocultural.

Aprender essa habilidade também representa um desafio para os alunos devido aos processos que devem internalizar e colocar em prática a fim de escutar com eficácia. Eles incluem o processamento ascendente, que envolve a discriminação de sons, palavras e frases, que são frequentemente produzidas em ritmos diferentes, com variedade de sotaques, acentos, tons e entonações. Todos esses elementos devem ser processados e armazenados na sua memória de curto prazo para permitir a identificação das proposições iniciais. Ao mesmo tempo, os alunos precisam usar o processamento descendente, o qual implica trazer para a situação de audição seus conhecimentos e experiências anteriores sobre a língua e sobre o mundo para compreender o significado pretendido pelo falante num cenário social específico. Todos esses elementos devem ser processados em tempo real para interagir e colaborar com o falante, e fornecer uma resposta adequada que garanta o progresso do ato comunicativo.

Devido à complexidade que implica a compreensão oral numa língua estrangeira, os professores devem garantir as melhores condições dentro da sala de aula para facilitar a aquisição dessa habilidade linguística por parte dos alunos. Essas condições incluem o uso de materiais autênticos com tópicos interessantes, variados e atualizados que se correspondam com as necessidades, interesses e nível linguístico dos alunos. Nesse sentido, o papel do professor como mediador deve contribuir para personalizar o ensino por meio da inclusão de tarefas que guiem progressivamente os alunos através do processo de audição, permitindo-lhes utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas no seu caminho para a compreensão, e avaliar seu progresso como ouvintes e como aprendizes de línguas estrangeiras.

LÓPEZ, C.; ARRUDA DE MOURA, S.; DELGADO, A. Learning listening skills: a means and an end in foreign language acquisition. *Alfa*, São Paulo, v.64, 2020.

- *ABSTRACT: Listening constitutes a valuable means of foreign language learning and an important goal for students in the purpose of obtaining information produced in the target language. Its successful acquisition involves the use of mental processes that need to be internalized by the students and later put into practice in their oral interactions to facilitate*

comprehension in different communicative contexts. It is the teacher's responsibility to find the best ways to guarantee the students' active acquisition of this language skill by choosing the kinds of tasks and materials that best suit their needs and interests as individuals and as language learners. Following these ideas, the present paper aims to highlight the importance of listening skills in the process of foreign language acquisition. It also explores the ways in which these skills can be approached in the classroom in order to add a student centered dimension to their teaching-learning process. In order to achieve these goals, the article relies on theoretical contributions offered by authors like Krashen (1982); Nunan (1998); Richards (1983; 2008); Brown (2006); Hinkel (2006; 2011); Nation and Newton (2009); Vandergrift (1999; 2007; 2011); Rost (2001; 2011) among others, who have developed substantial research on this field.

- **KEYWORDS:** *Listening skills acquisition. Listening processes. Students' needs.*

REFERÊNCIAS

BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the spoken language:** an approach based on the analysis of conversational English. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BROWN, S. **Teaching listening.** New York: Cambridge University Press, 2006.

HARMER, J. **How to teach English:** an introduction to the practice of English language teaching. England: Pearson Education. 1998.

HINKEL, E. Current perspectives on teaching the four skills. **Tesol Quarterly**, Washington, v.40, n.1, p.109-131, 2006.

HINKEL, E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning.** New York: Routledge, 2011.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

NATION, I. S. P.; NEWTON, J. **Teaching ESL/EFL listening and speaking.** London: Routledge, 2009.

NUNAN, D. Approaches to teaching listening in the language classroom. Taejon: KOTESOL, 1998. (Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference).

RICHARDS, J. C. **Teaching listening and speaking.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

RICHARDS, J. C. Listening comprehension: Approach, design, procedure. **TESOL quarterly**, Washington, v.17, n.2, p.219-240, 1983.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.** 4.ed. England: Pearson Education, 2010.

ROGERS, C. V.; MEDLEY JUNIOR, F. W. Language with a purpose: using authentic materials in the foreign language classroom. **Foreign Language Annals**, New York, v.21, n.5, p.467-478, 1988.

ROST, M. **Teaching and researching listening**. 2.ed. Harlow: Pearson Education, 2011.

ROST, M. Listening. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. p.7-13.

THORNBURY, S. **How to teach speaking**. Harlow: Pearson Education Limited, 2005.

VANDERGRIFT, L. Second language listening: presage, process, product, and pedagogy. *In*: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York: Routledge, 2011. v.2, p.455.

VANDERGRIFT, L. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. **Language teaching**, Cambridge, v.40, n.3, p.191-210, 2007.

VANDERGRIFT, L. Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. **ELT Journal**, London, v.53, n.3, p.168-176, 1999.

WANG, Y.; TREFFERS-DALLER, J. Explaining listening comprehension among L2 learners of English: the contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. **System**, Linköping, v.65, p.139-150, 2017.

Recebido em 20 de outubro de 2018

Aprovado em 12 de outubro de 2019