

O EFEITO DE VISUAIS NA COMPREENSÃO AUDITIVA: O PAPEL DA TAREFA E DE FATORES DEMOGRÁFICOS

Linda Gentry EL-DASH

RESUMO *Em anos recentes a compreensão auditiva se mostrou um componente crucial da aquisição de uma língua estrangeira. Na sala de aula, entretanto, os contatos com a língua oral tendem a ser através de fitas em áudio, embora tal prática prive o aprendiz de várias informações normalmente disponíveis num contato autêntico. Esta tese mostra o papel facilitador de dois tipos de visuais que ajudam a suprir essa privação e facilitar assim a compreensão: uma gravura que facilita a ativação de esquemas apropriados para interpretação “de cima para baixo” e imagens em vídeo que, através de movimentos articulatórios e cinéticos, fornecem pistas para interpretação “de baixo para cima”. Os dois tipos melhoraram a compreensão, embora o efeito variasse em função do nível de proficiência do sujeito.*

ABSTRACT *In recent years listening comprehension has emerged as a crucial component of language acquisition, and this has led to its increasing importance in the foreign language classroom. Contact with the oral language has often been limited to audio tapes, however. The language learner thus not only has to contend with a limited linguistic system, but he/she is also deprived of various types of information normally available in genuine communicational contacts. This dissertation was designed to investigate the potentially facilitative role of visuals in the comprehension of a foreign language. Two types of visuals were investigated: a picture serving to facilitate activation of appropriate schemata related to the listening situation and enhance top-down processing, and video images supplementing the linguistic information with articulatory and kinesthetic movements of the speakers, thus providing more clues for bottom-up processing. Both types of visual were found to enhance comprehension, although the effect of the treatment varied, depending on the proficiency level of the student and the type of information elicited (organization of the conversation).*

Durante muitos anos, a compreensão auditiva como uma habilidade linguística não recebeu tanta atenção quanto as outras habilidades. Até recentemente, ela foi vista como uma habilidade passiva ou receptiva que se domina através da mera exposição à língua oral. No entanto, ultimamente, tem sido considerada extremamente importante. Vários autores (Rivers e Temperley 1978; Morley 1984; Devine 1978) apontam que 45-50% do tempo de uma participante numa conversa consiste na audição. Além disso, a difusão da mídia eletrônica na sociedade levou a uma situação onde “desviamos lenta mas definitivamente o meio de comunicação -- da palavra impressa para imagens e sons, de livros para a televisão, filmes de cinema, o rádio e gravações. Hoje em dia, em vez de ler, preferimos olhar e escutar.” (Freedman, apud Dunkel 1991: 450).

Muitas metodologias modernas para o ensino de línguas enfatizam a importância da compreensão auditiva, uma vez que a língua ouvida precisa ser compreendida ou interpretada. Não adianta poder perguntar onde se encontra a estação de ônibus se você não vai entender a resposta. Muitos profissionais também enfatizam a importância da autenticidade do insumo e sugerem o uso de gravações em áudio para poder fornecer uma variedade grande de estímulos linguísticos para o aprendiz, uma vez que o mesmo poderá precisar interagir com falantes bastante variados e com sotaques e/ou estilos e registros bem diferentes no mundo real (Joiner 1984; Wherritt 1979; Rivers e Temperley 1978; Brown 1979).

Embora tais gravações em áudio possam favorecer “contatos” com uma larga gama de falantes, elas não apresentam nenhum tipo de contexto para facilitar a compreensão e a tornar “compreensível”. Muitas vezes criam dificuldades de entendimento, mesmo para um falante nativo (Brown e Yule 1983; Ur 1984). Ao se envolver em uma comunicação autêntica, o ouvinte não se limita exclusivamente aos estímulos auditivos, porque esses não ocorrem isoladamente, mas vêm acompanhados por estímulos variados de natureza visual, tais como gestos, movimentos dos lábios, etc., assim como pelo conhecimento que o ouvinte tem sobre a situação e o mundo. A presença de tais informações extra-linguísticas facilita a compreensão da mensagem ao fornecer informações adicionais, como ocorre na situação normal de conversação face-a-face. Uma fita cassete não traz tais informações.

Existe ainda outro tipo de estímulo visual possível de usar na situação de sala de aula. Faz uma contribuição ilustrativa. É o uso de uma gravura ou *realia*, que podem ajudar a esclarecer o significado de palavras ou conceitos desconhecidos e tornar, desta maneira, o insumo linguístico mais compreensível. As gravuras também servem como *advance organizers*, ajudando o ouvinte a organizar a atividade de audição de maneira que o possibilite formular hipóteses mais viáveis para prever o resto da conversa. Nesta função, os visuais esclarecem até certo ponto o tópico ou conteúdo de uma conversação.

A importância do aspecto visual para tornar a língua compreensível foi proposta por vários autores, mas a maioria das pesquisas estudara só o tipo

ilustrativo (Bright 1982; Mueller 1979, 1980; Omaggio 1979; Dwyer (em mais de 34 artigos em um período de uns 12 anos); Arndt e Pesch 1984; Sardinha 1991). Além disso, muitos dos estudos investigaram a compreensão de falantes nativos. O estudo relatado aqui investiga a importância relativa dos dois tipos de visual (ilustrativo e paralingüístico) na compreensão da língua inglesa no Brasil.

MATERIAL E MÉTODOS

INSTRUMENTOS

A compreensão foi avaliada através das reações a um estímulo oral, apresentado em uma fita em vídeo de conversas informais de dois falantes nativos (FN) do idioma inglês e das respostas por escrito registradas num questionário.

A fita: A fita continha conversas informais entre dois adolescentes americanos, falantes nativos do idioma inglês, que terminavam o segundo grau na Escola Americana em Campinas e se matricularam em universidades nos Estados Unidos para o próximo semestre. Foram, então, da mesma idade de muitos dos sujeitos do estudo. O uso de um rapaz e uma moça garantia uma maior facilidade de distinção entre as vozes, o que devia facilitar a compreensão.

Os tópicos das conversas foram escolhidos na base de tópicos freqüentemente encontrados em livros textos de inglês para principiantes e intermediários, o que devia facilitar o acesso às idéias colocadas. Foram identificados tópicos que aparentemente tinham relevância na vida dum aluno universitário, como os que serviam de sujeitos: festas, comer fora, fazer tarefas de casa, assistir jogos esportivos, viajar para um estudo de campo e procurar um lugar para morar. Os seis tópicos selecionados foram desenvolvidos em conversas, cada uma contendo menção de uma atividade e um problema. As seis conversas foram então "representadas" por falantes nativos e julgadas como soando naturais e envolvendo situações realísticas. Para avaliar a dificuldade das conversas, foi conduzido um "pré-teste" usando essas versões em áudio para um grupo experimental de 15 sujeitos de nível intermediário baixo, e foram escolhidos os 3 com *scores* mais próximos; a conversa mais fácil foi usada para treinamento para garantir que os sujeitos entendessem o que era exigido deles e esclarecer dúvidas que poderiam surgir durante o experimento. Uma vez avaliadas como estatisticamente equivalentes, a escolha de qual conversa serviria de controle e qual seria acompanhada dos estímulos visuais não foi considerada de muita importância. A fita final, de aproximadamente 8 minutos, consistiu em uma conversa de treinamento (sobre a festa), a conversa sobre um estudo de campo de biologia (o controle com insumo exclusivamente em áudio (Tratamento A)), a conversa sobre assistir a um jogo de basquete (com acompanhamento de gravura (Tratamento G)) e a sobre combinar de comer fora (acompanhada por imagens de vídeo (Tratamento V)).

Cada uma das conversas tinha entre 46 e 58 segundos de duração e foi apresentada duas vezes na fita. A velocidade calculada da fala nas conversas era de 229, 223 e 217 palavras por minuto, uma taxa um pouco mais rápida que as medias sugeridas na literatura, mas os falantes não pareciam estar falando de maneira especialmente rápida. É provável que o fato de os adolescentes terem treinado as conversas fez com que houve menos pausas do que o normal nas suas falas. Para controlar para possíveis efeitos de treinamento devido ao tempo de contato com a fala dos mesmos indivíduos, foram preparadas seis fitas, cada uma com as mesmas conversas, mas variando a ordem de apresentação para que todas as possibilidades fossem ouvidas.

O questionário: A variável dependente de compreensão foi operacionalmente definida como o *score* resultante do questionário sobre as informações compreendidas. As mesmas informações foram solicitadas para cada uma das conversas: a atividade sendo planejada, as pessoas envolvidas, onde e quando aconteceria e, se houve problema, o que seria e qual a solução sendo proposta. O *score* foi a soma do número de respostas certas (máximo de 6) multiplicada por 2, com meio crédito cedido para informações parcialmente corretas.

A aplicação: O instrumento foi aplicado em aulas regulares para classes inteiras. A fita em vídeo foi tocada uma vez para cada grupo de sujeitos, com uma pausa de aproximadamente 4 minutos depois das duas apresentações de cada conversa para dar tempo para o preenchimento da folha do questionário para aquela conversa.

SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa foram 309 alunos brasileiros matriculados na disciplina de inglês (língua estrangeira) de duas universidades do município de Campinas: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Todos os sujeitos estavam pelo menos no segundo semestre do estudo da língua. A maioria dos sujeitos tinha menos que 25 anos (70%), embora quase 10% tinham 30 anos ou mais. A maioria dos alunos da UNICAMP cursavam inglês geral como atividade extracurricular, embora também houve alunos especiais e alunos de pós-graduação. Os alunos da UNICAMP cursaram uma gama larga de ciências exatas e biológicas, como também as humanas (incluindo letras), enquanto todos os da PUCCAMP estavam cursando letras, preparando-se ou para lecionar inglês ou para trabalhar como secretárias bilingües. Somente 29% eram do sexo masculino, uma predominância de mulheres que reflete principalmente a realidade da PUCCAMP, onde a maioria significativa dos alunos de letras é do sexo feminino. A determinação da classe socio-econômica, baseada na profissão e escolaridade do pais numa modificação da escala de Hutchinson para 3

níveis, mostrou 5.6% na classe superior, 57.3% na classe média, e 24.4% na classe baixa.

Uma vez que numerosos fatores podem influenciar a compreensão de uma conversa foram procuradas, além de correlações entre a compreensão e as variáveis moderadoras de tempo de contato e tipo de informação a ser compreendida, correlações entre as informações demográficas dos ouvintes (idade, sexo, classe social, área de estudo, e proficiência em inglês) e a compreensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

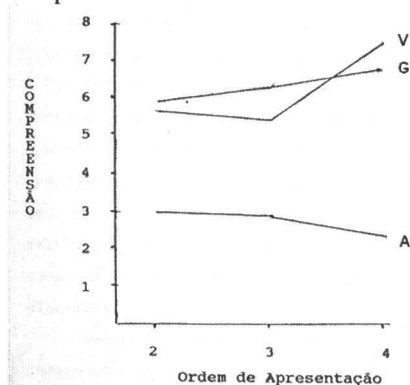
Os dois tipos de tratamento visual se mostraram estatisticamente superiores à falta de tais acompanhamentos, embora não houve diferença entre os dois. Por outro lado, a última conversa (depois de 8 minutos de contato com a fala) foi mais compreensível que a conversação inicial (depois de 4 minutos de contato com a fala dos dois falantes) (Tabela 1). Um efeito claro de interação também foi observado (Figura 1). A compreensão do controle sem acompanhamento visual foi bastante reduzida, sendo menor ainda quando essa conversa constou mais tarde na fita, refletindo talvez a crescente frustração dos sujeitos, que passaram a não reconhecer ou responder a elementos que poderia ter tido a habilidade de reconhecer em outras circunstâncias.

Tabela 1. Efeito do tipo de visual e do tempo de contato na média da compreensão geral e na média para o tipo de informação¹

Tipo de visual	Compreensão geral	Atividade	Problema
Áudio	2,80 ^{ab}	0,06 ^{de}	0,46 ^{ij}
Gravura	6,41 ^a	1,55 ^{df}	0,81 ⁱ
Vídeo	6,32 ^b	1,29 ^{ef}	0,68 ^j
Tempo de contato			
4 minutos	4,79 ^c	0,85 ^{gh}	0,60
6 minutos	5,13	1,02 ^g	0,67
8 minutos	5,41 ^c	1,02 ^h	0,68

¹Médias com sobrescritos iguais são significativamente diferentes ($p < 0,05$)

Figura 1. . Interação entre tipo de visual e o tempo de contato em relação à compreensão



Os efeitos benéficos da gravura (G) foram evidentes, mesmo depois de 4 minutos de contato com a fala dos mesmos falantes, com o tratamento V o efeito inicial foi menor um pouco menor do que para o tratamento G, mas no fim o superando depois de 8 minutos de contato.. Isso sugere que o valor do complemento de imagens em vídeo só provoca um efeito cumulativamente, sendo óbvio somente depois do ouvinte acostumar-se mais à fala do(s) falante(s), enquanto o efeito da presença da gravura é imediato.

Deve-se levar em conta, entretanto, que tipos diferentes de informação envolvem diferenças em compreensão. No presente estudo, cada uma das conversas incluía menção tanto de uma atividade quanto de um problema, e aos sujeitos foi especificamente solicitada a identificação desses aspectos da conversa. As informações não são iguais. A identificação de uma atividade exige principalmente o reconhecimento da identidade da atividade, muitas vezes através do reconhecimento de um único item de vocabulário, e no máximo uma descrição do que aconteceu. A identificação de um problema, por outro lado, envolve muito mais do aluno, porque esse não só precisa reconhecer do que trata a conversa, mas também o fato de que consta como um problema, o que exige uma análise da interação entre idéias.. A parte do questionário preocupada com atividades potenciais explorou só informações pontuais (quem, quando, e onde, além da identificação da atividade), enquanto a parte ligada a problemas potenciais exigia mais uma análise das idéias sendo colocadas para perceber que alguma coisa deve ser considerada como um problema e, mais ainda, se algum outro elemento presente na conversa foi considerado como solução potencial para aquele problema. Somente uma das questões relacionadas com o problema exigia uma identificação pontual (quem tinha o problema). Assim, pode-se ver que uma parte da informação solicitada no questionário exigia mais esforço mental ou desenvolvimento analítico que o resto.

Por esta razão foi estudado o comportamento dos sujeitos na identificação destes dois tipos básicos de informação (atividade e problema). Dessa forma, a pergunta referente à identificação da atividade e à do problema em si foram analisadas em separado. Os resultados (Tabela 1) mostram que os sujeitos tinham maior dificuldade em reconhecer ambos atividade e problema na conversa sem acompanhamento visual, mas tal informação ajudou mais na identificação da atividade. A ordem de apresentação (tempo de contato) também teve maior efeito no reconhecimento da atividade do que no problema (o que exigia uma análise das relações entre eventos).

Esses dados mostram que o padrão geral é espelhado no reconhecimento de atividade, mas a identificação de problemas é diferente. Para começar, o nível de êxito na identificação do problema é muito inferior àquele da atividade para os dois tratamentos visuais, embora a identificação da atividade para o controle sem acompanhamento visual seja mais difícil ainda. Não se sabe se isto é um efeito do fato de que a menção da atividade ocorreu mais cedo na conversa (antes de os sujeitos terem tempo para se orientarem em relação à conversa), ou se existia alguma dificuldade especial envolvida na conversa do controle. A pré-testagem inicial estabelecendo a equivalência estatística da dificuldade das três conversas não levou os dois tipos de compreensão em consideração, e é possível que o problema do controle fosse mais acessível que a atividade, embora o mesmo não ocorresse para as outras conversas. Esta explicação parece razoável, dados os resultados.

Se considerarmos o conteúdo das três conversas, esta análise também parece ser viável. A conversa do controle tratava de um estudo de campo de biologia, com o problema voltado para o tipo de roupa a usar e a questão de roupa provavelmente envolve vocabulário e tópico mais “familiar” e então acessível que uma viagem de campo de biologia; além disso, é mais provável de ser um problema. A conversa acompanhada por gravura tratava da atividade de assistir um jogo de basquete, com o problema voltado às necessidades da moça em terminar um trabalho de curso antes de ir ao jogo, e a conversa com vídeo tratava de combinar de comer fora em comemoração a um teste terminado com êxito, com o problema de novo envolvendo tarefas a serem feitas na biblioteca. Dos seis tópicos, o que versava sobre o estudo de campo de biologia parece ter sido o menos acessível. Foi, além disso, apresentado explicitamente uma única vez e na primeira frase da conversa, enquanto nas outras duas conversas o tópico é claramente identificado mais tarde e repetido pelo menos uma vez. Se o sujeito não reconheceu a expressão *biology field trip* na primeira frase da conversa, não tinha como recuperar tal informação.

Um outro fator a ser considerado aqui é que a gravura do Tratamento G sugeria a atividade, mas não o problema; a identificação correta da atividade poderá talvez situar o ouvinte para a formação de hipóteses adequadas sobre o tipo de problemas que poderiam ser esperados em relação a tal atividade (jogos de basquete, no presente caso), mas a ligação entre a gravura e tais problemas é muito menos direta do que entre ela e a atividade sendo ilustrada.

Um GLM (resultados não incluídos) mostrou que as médias variam de maneira significativa em relação à classe social, idade do ouvinte e universidade, e as médias relevantes estão expostas na tabela 2. Esses resultados mostram que alunos de famílias das classes alta e média têm um desempenho melhor na tarefa de compreensão auditiva do que os da classe baixa. Existem várias explicações possíveis para isso, mas provavelmente se relacionam com oportunidades de contato com a língua falada, tal como estudar em escolas particulares de línguas com atividades de compreensão auditiva. A idade também se mostrou pertinente, com os sujeitos mais novos mostrando uma compreensão melhor do que os entre 25-29 anos, mas os sujeitos do grupo mais velho (acima de 29 anos) também se mostraram mais capazes. Embora isso possa inicialmente parecer contraditório, uma análise mais cuidadosa sugere que o grupo acima de 29 anos incluiu muitos alunos de pós-graduação (os melhores que voltaram a fazer pós-graduação) enquanto os do grupo de 25-29 ainda não conseguiram terminar a graduação. Alunos de pós-graduação que estudam inglês presumivelmente são mais motivados, o que pode ajudar explicar as diferenças observadas.

Tabela 2. Médias segundo classe, idade e universidade, mostrando diferenças significativas¹

Classe social		Idade		Universidade
Alta (n=43)	5,96 ^a	Até 20 (n=73)	5,84 ^c	Unicamp (n=165) 5,48 ^c
Média (n=162)	5,24 ^b	21-24 (n=121)	4,95	PUCCAMP (n=110) 4,62 ^c
Baixa (n=69)	4,31 ^{ab}	25-29 (n=59)	4,30 ^{cd}	
		Acima de 29 (n=26)	5,56 ^d	

¹ Médias com sobrescritos iguais são significativamente diferentes ($p < 0,05$).

INTERAÇÃO ENTRE EFEITO DE TRATAMENTO VISUAL E VARIÁVEIS SÓCIO-PESSOAIS EVIDENTES

Uma vez constatado um efeito estatisticamente significativo entre tratamento visual e tipo de compreensão, investigou-se também possíveis interações entre o tratamento e as variáveis sócio-pessoais. Tais efeitos existem para com a classe, idade e área de estudo. Os sujeitos da classe alta compreenderam mais do que os da classe média, que, por sua vez, compreenderam mais do que os da classe baixa. Esta diferença surgiu para todos os tratamentos, mas a diferença entre os *scores* aumentou com os tratamentos visuais, o que sugere que os indivíduos das classes mais altas conseguem aproveitar melhor das informações advindas dos acompanhamentos visuais, especialmente das paralingüísticas apresentadas no vídeo. Em relação à área de estudo, os alunos que estudam ciências exatas aproveitam melhor das informações pictoriais do que das paralingüísticas, enquanto

os das humanas aproveitam melhor as informações paralingüísticas. As mesmas tendências são observadas em relação ao reconhecimento de atividade e do problema, só que os *scores* para a atividade são mais altos do que os para a identificação do problema (dados não apresentados).

EFEITOS DA PROFICIÊNCIA

A análise aqui feita comprova que a presença de acompanhamento visual facilita a compreensão, mas esse efeito não necessariamente é o mesmo para todos os alunos. E toda a análise ignora os efeitos da competência lingüística dos sujeitos. Foi representada uma gama larga de proficiência em inglês na amostra, com sujeitos de todos os semestres de estudo de inglês sendo oferecidos nas universidades no semestre em que foram aplicados os testes. Uma vez que é conhecido que em todas as salas de aula alguns indivíduos são mais proficientes de que outros e que os padrões para um curso típico de 4 horas/aula de inglês geral semanalmente oferecido para alunos de todas as áreas de estudo (incluindo não somente humanas, mas também ciências exatas) na UNICAMP não necessariamente seriam os mesmos para um de alunos da PUCCAMP cursando Letras com intenção de se tornarem professores de inglês ou secretárias bilingües. Assim foi necessário estabelecer-se uma medida padrão de proficiência, e foi para isso usado um teste *cloze* para classificação em quatro níveis de proficiência. Esses resultados (Tabela 3) mostram que os efeitos da presença de visuais existem com todos os níveis de proficiência, embora a ordem de apresentação não tenha acusado efeito para alunos de nível médio. Os alunos de proficiência alta melhoraram depois de 6 minutos de contato, enquanto para os de nível muito baixo pioraram, talvez face a uma tarefa extremamente frustrante. Depois de 6 minutos, estavam tão frustrados que não tentaram mais e não compreenderam o que teriam compreendidos sob outras circunstâncias.

Os resultados de uma análise de variância (Tabela 3) mostraram que o reconhecimento de atividades e de problemas sofreu um efeito significativo devido ao nível de proficiência, com as diferenças entre todos os níveis alcançando significação, exceto entre níveis adjacentes para a identificação da atividade; a identificação de problema não acusou efeito significativo.

O tipo de visual exerceu um efeito significativo para todos os níveis quanto à identificação da atividade, embora a diferença entre todas as médias não tenha atingido significação.

Em relação ao efeito do tratamento na identificação da atividade, o tipo de tratamento visual não exerceu efeito significativo para os alunos mais fortes e mais fracos, embora para

Tabela 3. Relação da proficiência com os efeitos do tratamento e tempo de contato¹

Compreen.	Efeito geral	Tratamento			Tempo de contato		
		A	G	V	4 min.	6 min.	8 min.
Alta		4.28 ^{ab}	8.45 ^a	8.88 ^b	6.95	6.46 ^a	8.16 ^a
Média		3.12 ^{cd}	7.14 ^c	6.56 ^d	4.28	5.37	6.14
Baixa		2.50 ^{ef}	5.57 ^e	5.34 ^f	3.98 ^b	4.84 ^b	4.61
Muito baixa		1.15 ^{gh}	4.54 ^g	4.07 ^h	3.29	3.85	2.61
Atividade							
Alta	1.19 ^{ab}	0.05 ^{ij}	1.77 ⁱ	1.74 ^j	1.12	1.07 ^c	1.37 ^c
Média	1,05 ^c	0,07 ^{kl}	1,69 ^k	1,38 ^l	0,91 ^d	0,99 ^e	1,24 ^{de}
Baixa	0,88 ^a	0,06 ^{mn}	1,42 ^m	1,16 ⁿ	0,75 ^f	1,07 ^g	0,83 ^{fg}
Muito baixa	0,72 ^{bc}	0,00 ^{op}	1,27 ^o	0,90 ^p	0,68	0,95 ^h	0,54 ^h
Problema							
Alta	1,28 ^{de}	0,98 ^q	1,47 ^q	1,38			
Média	0,75 ^f	0,53 ^r	0,96 ^r	0,76			
Baixa	0,47 ^d	0,32 ^s	0,60 ^s	0,22			
Muito baixa	0,20 ^{ef}	0,10	0,27	0,22			

¹Sobrescritos no mesmo bloco (Geral, Tratamento e Tempo de Contato) indicam valores significativamente diferentes ($p < 0,05$)

os mais fracos a diferença se aproximasse ao nível de 0.05. Para os alunos de nível intermediário, a presença de visuais em geral, como também o tipo, exerceu um efeito significativo, com o acompanhamento de uma gravura sugerindo a atividade levando mais à compreensão do que de imagens em vídeo mostrando gestos e movimentos articulatórios. Para o reconhecimento do problema, por outro lado, o efeito é diferente, com alunos mais proficientes conseguindo em média reconhecer parcialmente o problema. Embora a presença de uma gravura (não ligada diretamente ao problema) não melhorasse significativamente a compreensão, o acompanhamento de imagens em vídeo levou a um aumento significativo. Os alunos mais intermediários, de níveis médio e baixo, conseguiam entender menos sem visuais, e não conseguiam aumentar este nível de compreensão significativamente com acompanhamento em vídeo, embora a presença de uma gravura, mesmo não sendo relacionada ao problema em si, fosse suficiente para ativar um “esquema” para a formação de hipóteses adequadas e a identificação do problema tenha melhorado. Para os sujeitos de um nível muito baixo de proficiência, entretanto, nenhum dos dois tratamentos visuais levou a um aumento na compreensão.

Embora em geral não tenha havido efeito significativo da ordem de apresentação (tempo de contato) segundo o nível de proficiência, houve diferenças significativas para todos os níveis em relação à identificação de atividade. Para os sujeitos dos dois níveis mais proficientes, houve uma diferença aproximando

significação para a quarta conversa (entre 6 e 8 minutos de contato), enquanto para os sujeitos dos níveis mais baixos, a compreensão melhorou da segunda para a terceira conversa (a diferença chegando a significação para os alunos de nível baixo), mas diminuindo de novo para a quarta conversa, como se tivessem cansado da frustração e desistido de tentarem entender mais. Para o reconhecimento do problema, entretanto, não houve efeito para nenhum dos grupos em relação à ordem de apresentação.

Esses resultados levam à conclusão de que os dois tipos de visuais provocam uma compreensão melhor. Houve um aumento na compreensão com o aumento de tempo de contato para os dois grupos mais proficientes, com a diferença atingindo significação para os alunos mais proficientes. Para os dois grupos de proficiência baixa e muito baixa, entretanto, a compreensão aumentou até a terceira conversa, depois diminuindo, com esse decréscimo chegando a significação para os de proficiência muito baixa, embora essa decréscimo parece ser ligado à frustração resultante de tanto tempo de esforço sem conseguir compreender as conversas.

Quanto ao tipo de informação fornecida pela conversa, o uso dos dois tipos de visuais se mostrou facilitador para a identificação da atividade para sujeitos de todos os níveis, mas gravuras ajudaram os de proficiência média e baixa mais do que o acompanhamento de imagens e vídeo dos movimentos articulatórios e gestos, sendo que os resultados para o grupo de muito baixa proficiência quase atingindo significação. Para a identificação de um problema, por outro lado, só os sujeitos mais proficientes se beneficiaram da presença das imagens em vídeo: para eles a gravura não relacionada com o problema não contribuiu para a compreensão. Para os dois grupos intermediários de média e baixa proficiência, entretanto, as gravuras ajudaram bastante (apesar de ilustrar a atividade e não o problema), embora para os de muito baixa proficiência, nenhum dos dois tipos de visual tenha fornecido apoio suficiente para melhorar a identificação do problema.

Para os alunos de alta e média proficiência, a compreensão em relação à atividade seguiu a média geral, com a melhora da terceira para a quarta conversa atingindo significação para os dois grupos. Também houve um desempenho pior nos outros dois grupos menos proficientes depois de uma melhora, com o aumento da segunda para a terceira conversa chegando a significação para os de proficiência baixa, e a diminuição da terceira para a quarta conversa dos alunos de proficiência muito baixa também chegando a mostrar significação. Para identificação do problema, entretanto, não houve efeito da ordem de apresentação.

CONCLUSÕES

Os resultados desse estudo mostraram que a presença de visuais, seja de uma gravura fornecendo informações do contexto de uma conversa, seja de uma fita em vídeo fornecendo pistas articulatórias e gestuais, provocou uma compreensão

superior à compreensão de uma fita em áudio em todos os casos. O efeito dos dois tipos de visuais é, entretanto, diferente. Apesar da ordem da apresentação, os visuais de contexto exercem um efeito similar, que não melhora com um aumento de tempo de contato com a língua falada. Os visuais mostrando movimentos de articulação e cinésicos, por outro lado, são menos eficientes numa apresentação inicial, embora o efeito desses seja cumulativo, aumentando com um aumento na exposição às vozes dos falantes. Tais resultados sugerem duas coisas para o professor de língua estrangeira: fitas em áudio em si tendem a levar a uma compreensão limitada que repetições constantes não resolvem. O uso de visuais de contexto providencia uma ajuda imediata para a compreensão. Para assegurar o nível máximo de compreensão, entretanto, os alunos precisam de vários minutos de contato com apresentações em vídeo (ou com conversas face-a-face) onde os movimentos articulatórios e os complementos gestuais são claramente visíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDNT, H., e PESCH, H. W. (1984). "Nonverbal communication and visual teaching aids", *Modern Language Journal* 68. (1: 28-36).
- BRIGHT, D. W. (1982). *The Effects of Pictorial Extralinguistic Context and its Relationship to Isolated Utterances on Listening Comprehension in Spanish*. Ohio State University: Tese de doutorado.
- BROWN, G. (1977). *Listening to Spoken English*. Hong Kong: Longman.
- BROWN, G., e YULE, G. (1983). *Teaching the Spoken Language: An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DEVINE, T. G. (1978). "Listening: What do we know after fifty years of research and theorizing?" *Journal of Reading* 21(4): 296-304.
- DUNKEL, P. (1991). "Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice", *TESOL Quarterly* 25(3): 431-457.
- JOINER, E. G. (1984). "Authentic texts in the foreign language classroom: Focus on listening and reading." Trabalho apresentado no Defense Language Institute Foreign Language Center, Monterey, California.
- MORLEY, J. (1984). *Listening and Language Learning in ESL: Developing Self-Study Activities for Listening Comprehension*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- MUELLER, G. A. (1979). *The Effects of a Contextual Visual on Recall Measures of Listening Comprehension in Beginning College German*. Ohio State University: Tese de doutorado.
- _____. (1980). "Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment." *Modern Language Journal* 64: 335-340.
- OMAGGIO, A. C. (1979). "Pictures and second language comprehension: Do they help?" *Foreign Language Annals* 12: 107-116.

- RIVERS, W., e TEMPERLEY, M. S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- SARDINHA, A. P. B. (1991). *Conhecimento prévio e proficiência na compreensão de telenotícias em inglês como língua estrangeira..* PUC-SP: Tese de mestrado.
- UR, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHERRITT, I. (1979). "Developing listening comprehension in beginners." *Journal of the National Association of Learning Laboratory Directors* 13 (3/4): 7-10.