

**Programas de rádio:  
uma alternativa de insumo em língua estrangeira**

**Fernando Gonçalves Ferreira Júnior**

**CAMPINAS**

**2000**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL – UNICAMP**

Ferreira Júnior, Fernando Gonçalves

F413p

Programas de rádio: uma alternativa de insumo em língua estrangeira / Fernando Gonçalves Ferreira Júnior. - - Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientadora: Linda Gentry El-Dash  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Lingüística Aplicada. 2. Aquisição de Segunda Língua. 3. Psicolingüística. 4. Conexionismo. 5. Compreensão (Línguas) Estudo e ensino. I. El-Dash, Linda Gentry.. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

**Fernando Gonçalves Ferreira Júnior**

***Programas de rádio:  
uma alternativa de insumo em língua estrangeira***

*Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.*

*Orientadora: Profa Dra. Linda Gentry El-Dash*

**UNICAMP  
Instituto de Estudos da Linguagem - IEL  
2000**

**Dissertação defendida e aprovada, em 19 de junho de 2000,  
pela banca examinadora constituída pelos professores:**

---

**Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash (Orientadora)**

---

**Prof. Dr. John Robert Schmitz (IEL/Unicamp)**

---

**Prof. Dr. Fábio Alves da Silva Júnior (UFMG)**

*Para Cida*

## **Agradecimentos**

Devo agora agradecer a todos que me ajudaram, direta ou indiretamente, na realização deste trabalho. Sou eternamente grato.

À Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash, por sua orientação e amizade.

À Profa. Dra. Denise Braga, pelo estímulo e pelas valiosas observações nos encontros que tivemos.

Ao Prof. Dr. Edson Françoso e à Profa. Dra. Lúcia K. Bastos, pelos valiosos comentários durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. John Robert Schmitz, pelo estímulo e pela postura amiga que sempre demonstrou por mim.

Ao Prof. Dr. Eric Sabinson e à Prof. Dra. Joanne Busnardo, pelos incentivos e amizade.

Aos demais professores do IEL, incluindo os citados acima, pelos eternos ensinamentos.

Aos professores José Manuel e Maria Inês, do CEL, pelo apoio a mim dado na coleta dos dados.

Ao Sr. Wanderlei Fraiha Paré e sua equipe, do Centro de Comunicação da UNICAMP, pelo apoio dado nas gravações.

À Cida, por tudo. Principalmente por me mostrar o real significado da palavra “companheirismo”.

À minha mãe, Mirian, e aos meus irmãos, Adriana e André, que sempre torcem pelo meu sucesso e felicidade.

Aos amigos Sandra Gattolin, Paulo Almeida e Ana Lúcia, Adilson, Pedro Meira e Andréa, Silvana e Mário, Débora e D. Maria, Heidi, Vera e Antonio, Iracélia, Marília, Luciano, Marcão, Renato, Aldo Sobral, Deisa Chaves, Vera Lemos, Sérgio e Ana, Zé Luiz e Sueli, Zé Carlos e Andréa, Consuelo Perdigão (e tantos outros), pelo apoio, carinho e eterna amizade.

Aos estudantes do CEL que participaram da minha pesquisa.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa.

De repente do riso fez-se o pranto  
Silencioso e branco como a bruma  
E das bocas unidas fez-se a espuma  
E das mãos espalmadas fez-se o espanto

De repente da calma fez-se o vento  
Que dos olhos desfez a última chama  
E da paixão fez-se o pressentimento  
E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente  
Fez-se de triste o que se fez amante  
E de sozinho o que se fez contente

Fez-se do amigo próximo o distante  
Fez-se da vida uma aventura errante  
De repente, não mais que de repente.

**Vinícius de Moraes**, *Soneto da  
Separação* (1980,p.42)

*“As coisas são como são e não como deviam ser  
- ou como gostaríamos que elas fossem.  
O que não tem solução, solucionado está - não  
adianta gastar boa vela com mau defunto.  
Se quiser que alguma coisa mude, e não puder  
fazer nada, espere, que ela mudará por si.  
Toda mudança é para melhor: se mudou, é  
porque não deu certo.  
Mais vale passar por um apertinho agora que  
por um apertão o resto da vida.  
Antes de entrar veja por onde vai sair.  
Faça somente o que gosta. Para isso, passe a  
gostar do que faz.  
Trate os outros como gostaria de ser tratado.  
Não se deve aumentar a aflição dos aflitos.  
A única forma de resolver um problema nosso é  
primeiro resolver o do outro.”*

**Fernando Sabino** (1998,p.216), estabelecendo os fundamentos de sua “Lei Anti-Murphy”.



## *Sumário*

<b><i>Introdução</i></b> .....	13
 <b><i>Capítulo 1 - Referencial Teórico</i></b>	
<b>1.0 A compreensão oral no ensino/aprendizagem de LE/L2</b> .....	21
1.1.1 Um período de silêncio.....	25
1.1.2 Do insumo ao <i>intake</i> .....	28
1.1.3 O papel do insumo para Krashen .....	31
1.1.4 <i>Top-down</i> e <i>bottom-up</i> : um processo interativo de compreensão oral.....	33
<b>1.2 A teoria dos esquemas e a compreensão oral</b> .....	39
1.2.1 Um novo paradigma para a aquisição da linguagem: o conexionismo.....	43
1.2.2 Vantagens de modelos conexionistas .....	47
1.2.3 A aprendizagem sob o enfoque conexionista .....	50
1.2.4 Os esquemas sob a ótica conexionista .....	55
1.2.5 Estudos sobre a importância dos esquemas para a compreensão em LE.....	58
 <b><i>Capítulo 2 - Os noticiários</i></b>	
<b>2.0 Estrutura e conteúdo</b> .....	63
2.1.1 Alguns trechos de noticiários como evidência.....	65
2.1.2 Breve comentário sobre a metodologia de pesquisa adotada neste estudo.....	72
2.1.3 Hipóteses de pesquisa.....	76
2.1.4 Medindo uma habilidade cognitiva: a compreensão oral.....	77
 <b><i>Capítulo 3 - O estudo experimental</i></b>	
<b>3.0 Metodologia da pesquisa</b> .....	81
3.1.1 Sujeitos .....	81
3.1.2 Materiais .....	83
3.1.3 Coleta de dados.....	84
3.1.4 Procedimento para a análise dos dados coletados.....	86
3.1.5 Instrumento de análise estatística: o teste-T.....	88
<b>3.2 Análise dos dados:</b>	
<b>resultados</b> .....	89
3.2.1 Notícia sobre lixo nuclear.....	91
3.2.2 Notícia sobre o sultão do Brunei .....	93
3.2.3 Notícia sobre o dinheiro judeu .....	95
3.2.4 Notícia sobre protestos do MST .....	97
 <b><i>Capítulo 4 - Discussão</i></b>	
<b>4.0 Introdução</b> .....	101
4.1.1 Da palavra ao texto: um quebra-cabeças associativo.....	107
 <b><i>Conclusão</i></b> .....	119

<i>Abstract</i> .....	123
<b>Referências bibliográficas</b> .....	125

## *Anexos*

Anexo 1 - Transcrição das notícias, em inglês, da BBC de Londres.....	131
Anexo 2 - Transcrição das notícias, em português, de telejornais brasileiros.....	132
Anexo 3 - Questionário e material para a tarefa dos sujeitos estudados.....	133
Anexo 4 - Questionário enviado aos leitores “ <i>experts</i> ”.....	134
Anexo 5 - Lista de proposições para a notícia sobre lixo nuclear.....	135
Anexo 6 - Lista de proposições para a notícia sobre o sultão do Brunei.....	136
Anexo 7 - Lista de proposições para a notícia sobre o dinheiro judeu.....	137
Anexo 8 - Lista de proposições para a notícia sobre o protesto do MST.....	138
Anexo 9 - Transcrição dos resumos dos sujeitos para as notícias escutadas.....	139

## *Índice de figuras*

Figura 1 - Área normal de alcance para as habilidades receptivas e expressivas da linguagem.....	27
Figura 2 - Processo de incorporação do insumo à interlíngua.....	31
Figura 3 - Modelo interativo para o processo de compreensão oral.....	37
Figura 4 - Menção de idéias incorretas, por sujeito, no grupo experimental.....	90
Figura 5 - Menção de idéias incorretas, por sujeito, no grupo de controle.....	91
Figura 6 - Médias dos grupos na compreensão da notícia Lixo Nuclear.....	92
Figura 7 - Médias dos grupos na compreensão da notícia Sultão do Brunei.....	94
Figura 8 - Médias dos grupos na compreensão da notícia Dinheiro Judeu.....	96

Figura 9 - Médias dos grupos na compreensão da notícia Protesto do MST.....	98
Figura 10 - Compreensão correta das notícias pelos grupos experimental e controle.....	99
Figura 11 - Idéias incorretamente mencionadas pelos grupos experimental e controle.....	100

### *Índice de tabelas*

Tabela I - Turmas dos alunos que compõem os grupos experimental e de controle. ....	82
Tabela II - Distribuição dos sujeitos por sexo nos subgrupos experimental e controle.....	82
Tabela III - Médias obtidas pelos alunos das turmas V e VI dos grupos experimental e controle na compreensão da notícia Lixo Nuclear.....	93
Tabela IV - Médias obtidas pelos alunos das turmas V e VI dos grupos experimental e controle na compreensão da notícia Sultão do Brunei.....	94
Tabela V - médias obtidas pelos alunos das turmas V e VI dos grupos experimental e controle na compreensão da notícia Dinheiro Judeu.....	96
Tabela VI - médias obtidas pelos alunos das turmas V e VI dos grupos experimental e controle na compreensão da notícia Protestos do MST.....	99
Tabela VII - distribuição dos sujeitos nos subgrupos experimental e controle de acordo com suas respectivas áreas de estudo.....	106

## Resumo

O objetivo deste estudo é o de apontar a utilidade que programas de rádio em ondas curtas (principalmente noticiários) podem ter para estudantes que necessitam de insumo oral autêntico em uma língua estrangeira (LE), e que, por motivos econômicos, não podem fazer uso de outros recursos, tais como TV a cabo/assinatura, Internet, computadores com recursos multimídia, etc. Com base na Teoria dos Esquemas, é aqui sustentado que o insumo presente em tais programas pode ser altamente compreensível. O conhecimento prévio sobre o conteúdo, o gênero, e o contexto do discurso contribuem para esta compreensão. Outra característica importante de tais programas é a alta repetição de vocabulário e de estruturas, cuja importância para a aprendizagem da LE vem sendo mostrada nas teorizações nos campos da psicologia cognitiva e inteligência artificial. Com o propósito de buscarmos dados empíricos que sustentem nossos argumentos, bem como que corroborem estudos similares encontrados na literatura de aquisição de segunda língua (SLA), foi feito um estudo quantitativo, utilizando métodos estatísticos, visando verificar a influência do conhecimento prévio na compreensão de notícias em língua inglesa por parte dos sujeitos dos grupos estudados. Os resultados mostram que há diferenças significativas nos índices de desempenho obtidos pelos grupos. O grupo experimental (cujo tratamento incluiu a escuta prévia de notícias semelhantes em língua portuguesa) obteve um desempenho melhor do que o grupo de controle (que escutou a notícia em língua inglesa apenas). O desempenho do grupo experimental foi melhor, em termos estatísticos, em todas as notícias escutadas, exceto uma. Os dados foram submetidos, ainda, a uma análise mais qualitativa no capítulo final do trabalho, na qual foram identificados aspectos que reforçam nossos argumentos sobre o papel do conhecimento prévio na compreensão de notícias em LE. Acreditamos, portanto, que o insumo fornecido por tais programas se constitui numa maneira barata e eficaz de suprir a deficiência de insumo autêntico e compreensível em LE para estudantes brasileiros, contribuindo, desta forma, para a aquisição e o constante aperfeiçoamento da LE.

Palavras-chave: Lingüística Aplicada; Aprendizagem; Conexionismo; Compreensão oral.

## *Introdução*

*“Se é trabalho ouvir a língua que não entendeis, quanto maior trabalho será haver de entender a língua que não ouvis? O primeiro trabalho é ouvi-la: o segundo percebê-la: o terceiro reduzi-la a gramática e a preceitos: o quarto estudá-la: o quinto (e não o menor, e que obrigou S. Gerónimo [sic] a limiar os dentes) o pronunciá-la”.*

**Pe. Antonio Vieira**, *Sermão do Espírito Santo*. 1959: p. 415.

Um problema enfrentado por grande parte dos estudantes/professores de línguas ao deixarem a Universidade, geralmente única fonte de insumo oral da língua estrangeira<sup>1</sup> (LE) estudada, é a falta de alternativas face a escassez deste tipo de insumo à sua volta. Este problema é reconhecido por Rivers (1994), que destaca:

*Unfortunately, because of distance from areas where the language being learned is spoken, (and) a dearth of accessible native speakers in the neighbourhood, (...) practice in most language-learning situations worldwide is limited to formal classroom settings, with opportunities to use the language shared among the members of large classes and occasions for naturalistic acquisition severely limited (p.81).*

Esta é uma queixa freqüente de estudantes/professores licenciados em língua inglesa e, como estou incluído neste grupo, foi também minha queixa durante o período de graduação. Diante de tal fato passei a escutar regularmente programas (principalmente noticiários e documentários) de rádio em ondas curtas em língua inglesa como uma

---

<sup>1</sup> Apesar de indicarem o aprendizado da língua estrangeira em contextos distintos, ou seja, não-imersão e imersão, as expressões LE e L2 serão usadas, ao longo deste trabalho, como sendo sinônimas.

maneira de suprir esta deficiência de insumo oral em LE. Durante todos estes anos em que venho escutando tais programas, cerca de 8 anos, tenho procurado observar meus avanços na habilidade de compreensão oral, bem como na aquisição de vocabulário. Estes avanços sempre foram graduais, porém expressivos, e muito contribuíram, e ainda têm contribuído, para o meu processo de aquisição da língua inglesa.

Esta experiência pessoal me levou, tanto como professor de língua inglesa como pesquisador na área de aquisição de segunda língua (SLA), a explorar os benefícios que tais programas podem trazer para estudantes de uma LE em geral<sup>2</sup>. Em um primeiro estudo, Ferreira Junior (1997), detectamos dois fatores importantes na compreensão de notícias de rádio: o conhecimento prévio e a repetição de vocabulário e estruturas<sup>3</sup>.

Neste estudo preliminar, entretanto, havia uma “mediação” entre o estudante e a notícia em inglês por ele escutada, mediação esta feita pelo pesquisador. No entanto,

---

<sup>2</sup> A partir deste ponto será usada a palavra **estudante** para designar qualquer aprendiz de LE, seja ele professor (um eterno aprendiz) ou estudante em um sentido restrito (aluno de um curso em LE).

<sup>3</sup> O estudo citado acima teve por objetivo determinar a eficácia da escuta de radionoticiários no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral de estudantes da língua inglesa em nível intermediário. Após um teste de proficiência em compreensão oral entre alunos do curso de graduação em língua inglesa da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), foram escolhidos 3 pares de sujeitos que obtiveram índices semelhantes de desempenho nos testes realizados. Estes 6 sujeitos foram aleatoriamente divididos em dois grupos (experimental e controle), de forma que cada sujeito tivesse o seu “par” no outro grupo. Durante um período de três meses e meio, os três sujeitos do grupo experimental escutaram noticiários gravados da BBC de Londres, duas vezes por semana, durante 1 hora e trinta minutos em média em cada encontro (totalizando aproximadamente 53hs de escuta de radionoticiários). O tratamento também envolvia, após uma primeira audição, uma discussão, intermediada pelo pesquisador, sobre o que havia sido compreendido das notícias escutadas. Em seguida, as mesmas notícias eram ouvidas novamente (este procedimento equivale, de uma certa forma, aos boletins de notícias que são fornecidos de hora em hora pelas emissoras de rádio em ondas curtas. Nestes boletins tem-se o desenrolar das notícias previamente noticiadas, sendo adicionadas apenas pequenas informações e feitas alterações na estrutura do texto, i.e., paráfrase, etc.. Assim, temos uma repetição constante de vocabulário e expressões que facilitam a compreensão do texto escutado). Ao final do estudo, foi novamente aplicado um teste de compreensão oral que constatou escores significativamente mais altos por parte dos 3 sujeitos do grupo experimental. Este estudo demonstrou que a escuta de notícias (intermediada pelo pesquisador) e sua repetição levou à melhora da habilidade de compreensão auditiva em língua inglesa dos sujeitos estudados. Os dados obtidos no final do estudo também revelaram que o conhecimento prévio (relativo ao assunto abordado, bem como ao conhecimento do gênero noticiário) se constitui em um fator importante na compreensão das notícias.

acreditamos que a presença deste “mediador” talvez não seja tão crucial para a compreensão das notícias do rádio para estudantes de uma LE (no nível observado acima), uma vez que o conhecimento prévio das informações presentes nas notícias (adquirido através de noticiários em português), o conhecimento da estrutura dos noticiários (i.e., deste gênero textual específico), bem como a alta repetição - tanto das próprias notícias como do vocabulário e das estruturas que as constituem - e que é uma característica importante destes programas, são fatores que, acreditamos, podem tornar tais programas compreensíveis para estudantes de língua inglesa no nível de proficiência acima citado. Este, portanto, é o foco central desta dissertação, i.e., é aqui defendido o uso de programas de rádio em ondas curtas como um recurso de auto-acesso, eficaz e barato, acima de tudo, para estudantes de LEs brasileiros.

Transmissões de programas de rádio em ondas curtas em língua inglesa (bem como em outras línguas<sup>4</sup>) podem ser de grande importância em países como o Brasil, onde existem poucas oportunidades de se encontrar fontes que contenham um insumo oral rico e autêntico, e onde o baixo poder aquisitivo da maioria dos estudantes não permite viagens e cursos de aperfeiçoamento no exterior. Livros e outros materiais, acompanhados de fitas K7, com exercícios de compreensão oral ainda são caros e, dependendo da LE estudada, escassos.

Um programa de rádio em ondas curtas é potencialmente um pedaço, uma amostra “viva” da língua (e da cultura) de um determinado país, à inteira disposição do estudante de línguas estrangeiras (Tomalin:1986). O rádio de ondas curtas se torna,

---

<sup>4</sup> Programas em ondas curtas transmitidos pela BBC de Londres, Voz da América, Rádio Deutsche Welle, Rádio França Internacional, Rádio Exterior da Espanha, Rádio Canadá Internacional, Rádio Rússia, dentre

assim, uma janela de acesso, 24 horas aberta, e a praticamente nenhum custo, à língua estrangeira, uma alternativa barata em relação a outras fontes de insumo como TVs por assinatura, computadores com recursos multimídia, e a Internet, recursos de altíssimo custo, apenas usados potencialmente por aqueles estudantes que também podem fazer cursos de línguas no exterior. Os programas de rádio em ondas curtas apresentam continuamente os mais variados tópicos e portanto constituem-se numa fonte de atualidade, interesse e motivação à disposição do estudante de LE (Benda:1982; Pemagbi:1995).

Tais programas de rádio podem também ajudar o estudante de línguas a obter uma maior autonomia no processo de aquisição da língua estrangeira. A questão da busca da independência, de uma autonomia maior por parte do estudante de línguas estrangeiras, está cada vez mais presente na literatura sobre SLA (Dickinson:1992). A possibilidade de escutar em casa, ou em qualquer outro lugar, aos mais variados tipos de programas (esportivos, jornalísticos, musicais, humorísticos, políticos, econômicos, etc.), selecionando-os de acordo com o seu interesse, gosto, horário de lazer, e desprovido, por exemplo, da ansiedade e da insegurança presentes em um exercício de compreensão oral em uma sala de aula, são fatores muito importantes para o processo de aprendizado.

Dickinson (op. cit.) destaca que

*There is evidence from research into learning in a number of different subject areas that active, independent involvement both with the subject and with the process of learning is what leads to more effective learning.*  
(p.18)

---

inúmeras outras, podem ser facilmente sintonizados no Brasil através de aparelhos de rádio comuns que contenham faixas em ondas curtas.



Por outro lado, a maior parte do insumo oral que recebemos na sala de aula durante um curso de LE é de uma certa forma simplificado e artificial. Ou seja, em um ambiente de sala de aula este insumo não apresenta as mesmas características e as mesmas dificuldades encontradas num insumo autêntico<sup>5</sup> (a questão da qualidade do insumo em LE será discutida mais detalhadamente no tópico 1.1.4 adiante). Acredito, portanto, que programas de rádio em ondas curtas podem ser uma valiosa fonte de insumo compreensível para estudantes de uma LE, como demonstrarei ao longo desta dissertação. Entretanto, visando restringir o escopo do presente trabalho, bem como buscando uma maior objetividade para o estudo experimental de base quantitativa aqui relatado, serão enfocados, especificamente, os radionoticiários.

Antes de comentar sobre a organização desta dissertação, voltemos para o trecho que serve de epígrafe para esta Introdução que é, de fato, um fragmento do Sermão do Espírito Santo, de Padre Antonio Vieira, escrito no Brasil do século XVII. Neste Sermão Vieira fala das duas maiores dificuldades em levar o Evangelho aos povos indígenas brasileiros, que seriam o fato destes serem povos bárbaros de hábitos selvagens, bem como o de possuírem línguas exóticas. No tocante ao aspecto lingüístico, argumenta o autor, o catequista precisa aprender outras línguas, uma tarefa árdua para quem não tem nenhum contato com tais idiomas. Vieira fala, especificamente, da dificuldade em compreender estas línguas novas e exóticas, e de sua dificuldade em “distinguir as sílabas, nem perceber as vogais, ou consoantes, de que se formavam, equivocando-se a mesma letra com duas e três semelhantes, ou compondo-se (o que é mais certo) com mistura de todas elas” (op.cit.p.415). Apesar de lamentar a visão preconceituosa e

---

<sup>5</sup> Por insumo autêntico entendo todo material que não foi adaptado para o aprendizado da língua, ou seja,

eurocêntrica expressa pelo ilustre orador português em relação aos povos nativos deste país, acredito que o relato de Vieira (sintetizado na epígrafe acima) reflete claramente os problemas encontrados por todos nós ao escutarmos um insumo autêntico na LE estudada, bem como contém uma importante observação sobre o papel crucial desempenhado pela compreensão oral no processo de aquisição de uma LE. O presente trabalho apoia-se firmemente na crença (seja ela popular, como expressa por Padre Vieira, ou científica, como endossada por teóricos da área de SLA) da primazia da compreensão oral para a aquisição de uma LE.

Esta dissertação é composta de quatro capítulos, além desta Introdução e uma Conclusão. Acima, procurei expor o problema e a sua importância para a aquisição de uma LE no contexto brasileiro, bem como as justificativas e os objetivos desta pesquisa.

O capítulo primeiro, a seguir, é dividido em duas partes. Na primeira é apresentado o embasamento teórico que uso para apoiar os argumentos sobre a eficácia dos programas de rádio como importante fonte de insumo da LE estudada e, na parte seguinte, além de fazer uma exposição das teorias, conceitos e modelos usados, é feita uma resenha de estudos que investigaram aspectos similares aos investigados no presente trabalho.

No segundo capítulo é feita uma análise de noticiários, identificando seus aspectos mais característicos que julgamos contribuir em muito para a compreensão das informações neles contidas. Na parte final deste capítulo tecemos, ainda, alguns comentários sobre a metodologia de pesquisa adotada para o estudo experimental desta dissertação.

No terceiro capítulo é feita a descrição metodológica do estudo experimental que visou fornecer, empiricamente, subsídios que reforcem os argumentos expostos (no capítulo anterior), assim como confirmar a hipótese levantada pelo estudo a respeito do papel do conhecimento prévio na compreensão de notícias. Na segunda parte deste capítulo são apresentados os resultados dos dados coletados no estudo, os quais foram submetidos a uma análise estatística.

No quarto e último capítulo é feita uma breve discussão, mais qualitativa, dos resultados obtidos no estudo exposto no capítulo 3. Na Conclusão que segue a este capítulo final são feitas as considerações finais sobre o problema abordado nesta dissertação, através de uma reflexão acerca da importância do tema aqui tratado para a área de ensino/aprendizagem de LE no Brasil.

---



## ***Capítulo 1 - Referencial Teórico***

### **1.0 - A compreensão oral no ensino/aprendizagem de LE/L2**

Durante muitos anos especialistas no ensino de línguas estrangeiras enfatizaram e tiveram como principal meta apenas o ensino da produção lingüística, ou seja, as habilidades conhecidas como produtivas: a fala e a escrita. A teoria behaviorista que norteou o ensino de línguas nas décadas de 1950 e 1960 dava pouca atenção à compreensão oral, pois apenas os aspectos observáveis importavam (i.e., o comportamento lingüístico observável), sendo ignorados, por serem considerados inacessíveis, tudo o que não fosse passível de observação (processos cognitivos, por exemplo). Tal paradigma advogava que a aprendizagem se resumia a simples formação de hábitos, condicionamentos, resultantes da relação estímulo-resposta. O papel do ambiente, especificamente o estímulo lingüístico externo, era determinante para o aprendizado de uma língua, acreditavam os behavioristas, não sendo dada nenhuma importância aos fatores cognitivos envolvidos no processamento da linguagem. A língua era vista, portanto, como um conjunto de reflexos condicionados, adquiridos por meio de um *over learning*. Para Brown (1994), naqueles tempos a preocupação fundamental era a produção da língua estudada, sendo comuns os exercícios orais, conhecidos como *drills*, em que muitas vezes os estudantes nem ao menos sabiam o significado das frases por eles

pronunciadas em tais tarefas, pois acreditava-se que a fala (ou a produção em si) bastava ou seria, por si só, necessária para aquisição da língua.

Os intermináveis *drills* foram o resultado direto da tentativa de conciliar a teoria psicológica sobre a aprendizagem com a teoria lingüística dominantes na época, ou seja, o behaviorismo e o estruturalismo, com o objetivo de se criar, assim, uma teoria de aquisição e um método ideal de ensino de línguas. Desta forma, o princípio básico de condicionamento operante presente na teoria de aprendizagem behaviorista era considerado como algo perfeitamente compatível com a idéia estruturalista de conceber a linguagem como um sistema autônomo e fechado, no qual o significado seria produzido a partir das relações internas entre as partes que compõem este sistema (ou seja, fonologia, sintaxe, etc.). Aprender uma língua, nesta visão, significaria dominar as partes, ou elementos, que compõem a linguagem (fonologia, morfologia, sintaxe, etc.) e as regras que regem as relações entre estes elementos (ex: do fonema para o morfema, do morfema para a palavra, da palavra para a frase, da frase para a sentença). Esta maneira de encarar a aquisição da linguagem ficou mais expressamente marcada nos já mencionados *drills* do método audiolingual (Nord:1980). No entanto, segundo Nord (1981), métodos como o audiolingual, que utilizavam atividades de compreensão oral como um grande suporte metodológico, viam o propósito principal para tais atividades simplesmente como “*a listening for speaking rather than a listening for understanding*”(p.69). Ou seja, o objetivo do ensino era a produção oral, pois acreditava-se que tal prática conduziria o aprendiz, automaticamente, à compreensão oral.

O paradigma behaviorista começou a perder espaço a partir das críticas, lideradas por Noam Chomsky no final da década de 50, de que tal concepção levava a comportamentos pseudo-lingüísticos, e não a uma verdadeira competência lingüística.

A revolução provocada pelas idéias de Chomsky, em especial a sua crítica aos princípios da teoria behaviourista de Skinner, fez com que surgisse todo um interesse pelos aspectos cognitivos envolvidos no uso e aquisição da linguagem. A ênfase nos estudos de aquisição da linguagem passou a ser colocada nos processos cognitivos, fatores internos, e não mais nos fatores externos como o ambiente e o insumo. Desta forma, passou a ser amplamente aceita a idéia de que, dada a enorme diferença entre a “pobreza de estímulo” (ou insumo) que recebemos no início da vida e o conhecimento altamente complexo atingido por um falante nativo sobre sua língua, nós, ao virmos para este mundo, já possuiríamos um mecanismo inato responsável pelo desenvolvimento de nossa linguagem. Este aparato fabuloso, denominado de LAD (*Language Acquisition Device*), contém uma Gramática Universal que “organizaria” todo o insumo que a criança recebe durante a aquisição de sua língua materna (L1) (Tais princípios são conhecidos também como a Tese do Inatismo) (*apud* Gass: 1997; Ellis:1997, 1994; Broeder & Plunkett:1994; Winter & Reber:1994; Sharwood Smith:1986)

No final da década de 70 alguns estudos sobre o papel do insumo na aquisição de línguas estrangeiras, influenciados pela noção chomskyana de um LAD, começaram a investigar a importância da habilidade de compreensão oral. Ney & Pearson (1990) destacam que implícita neste interesse renovado pela compreensão oral estava a crença de que bastaria que fosse fornecida uma certa quantidade de insumo lingüístico para que o LAD fosse ativado. A capacidade inata do estudante para o aprendizado da língua se

encarregaria do resto. Ainda segundo Ney & Pearson, esta habilidade estava diretamente “relacionada com a testagem de hipóteses, através da qual o aprendiz elabora uma regra e, em seguida, compara esta regra com o uso real da língua” (p.475), um princípio que está nas bases do Método Comunicativo, que veio a substituir o Audiolingualismo na história da busca pelo “método ideal” para o ensino de uma LE (veja Richards & Rodgers (1991) para um síntese crítica dos métodos de ensino de LE ao longo dos tempos).

No entanto, apesar do mérito do enfoque cognitivista deste novo paradigma, uma nova “caixa preta” (o LAD), inacessível, foi criada. E, se por um lado isto proporcionou uma valorização da importância da compreensão oral na aquisição de línguas, a tese do inatismo diminuiu a importância central do insumo lingüístico para a aquisição (que, juntamente com o princípio da repetição do insumo como um reforço para a aprendizagem, foram *insights* valiosos do paradigma psicológico anterior). É importante destacar aqui que podemos entender o inatismo de duas maneiras: o inato entendido como *produto*, expresso através de um LAD, e uma outra visão que veja o *processo* como sendo inato (esta é a forma de inatismo que veremos mais adiante expressa no conexionismo, no item 1.2.1).

James R. Nord, ao defender a importância e a necessidade da compreensão oral para a aquisição, foi um dos precursores desta mudança de paradigma no ensino de LE/L2, ou seja, do abandono do velho enfoque na produção oral para um enfoque centrado na compreensão oral. Teorias de aquisição de segunda língua/língua estrangeira começaram a enfatizar o papel crucial do insumo na aquisição da L2/LE. Uma teoria se destaca no tocante ao papel do insumo na aquisição da L2/LE: a Teoria do *Input* de Krashen (1982;1985). Tal teoria aponta para a necessidade de um insumo compreensível



para que haja a aquisição de uma língua. Da mesma forma, como veremos a seguir, vários outros pesquisadores deram uma grande contribuição para os estudos sobre a importância da compreensão oral no processo de aquisição da L2/LE.

### 1.1.1 - Um período de silêncio

Um aspecto que é frequentemente focado na compreensão oral em SLA é o fato de que, possivelmente, o aprendiz passará por um período de silêncio (*silent period*) antes de conseguir falar a língua (i.e., atinja a fase da produção lingüística). Winitz (1981), por exemplo, defende um enfoque maior na compreensão da língua estrangeira, através do insumo auditivo no ensino/aprendizado, e apresenta uma série de argumentos sob o rótulo *The Comprehension Approach*:

*If I wanted to learn a foreign language, my first inclination would be to try to understand it. I would be particularly pleased if I were able to comprehend conversations in a new language even though I might be unable to utter a single word (p.9)*

Para Winitz (op.cit.), os estudos sobre o processo de aquisição da língua materna em crianças apontam para o papel crucial do insumo, bem como da existência do chamado período de silêncio, expressão originada a partir de observações sobre um determinado período de tempo pelo qual a criança nos primeiros meses de vida passa sem que produza frases ou palavras (o mesmo frequentemente ocorre com adultos na aquisição “natural” de uma L2). Winitz afirma que o conhecimento explícito de regras (através do ensino de formas gramaticais) não é um pré-requisito para o aprendizado da língua pelos falantes nativos, e cita como exemplo a criança que aprende a língua e se torna perfeitamente fluente até a hora de ir para a escola, ou seja, se comunica sem

possuir nenhum conhecimento explícito das regras que, hipoteticamente, subjazem a sua competência. Só então, na escola e mais especificamente na aula de Gramática, aprenderá estas regras. Portanto, o mesmo seria verdadeiro na aquisição da LE<sup>6</sup>.

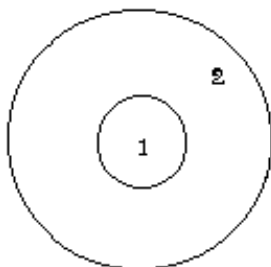
Tal crença do processo de aquisição de uma segunda língua como algo similar àquele que ocorre no desenvolvimento da língua materna em crianças levou pesquisadores a desenvolverem métodos que enfatizam o insumo através da compreensão oral, bem como a necessidade de um período de silêncio. Richards e Rodgers (op. cit.) destacam dois importantes métodos desenvolvidos a partir de princípios semelhantes aos acima comentados que são o Método Natural (*The Natural Approach*) e o T.P.R. (*Total Physical Response*), cujas bases teóricas e concepções assemelham-se àquela teoria de aquisição de L2 elaborada por Krashen acima citada (na verdade, um dos criadores do “Método Natural” foi o próprio Krashen). Tais métodos também seguem princípios teóricos de uma corrente no ensino de línguas estrangeiras, já mencionada, conhecida como *The Comprehension Approach*.

Para Nord (1981), ao falar uma língua, o falante não nativo utiliza um vocabulário relativamente pequeno, e numa velocidade comodamente por ele determinada. Isto é o oposto ao que ocorre ao escutarmos a língua falada por (principalmente) falantes nativos em uma situação de uso real. Obviamente numa situação autêntica será exigida uma competência bem maior na habilidade de compreensão auditiva que àquela exigida na

---

<sup>6</sup> Gass (op. cit.), no entanto, argumenta que o conhecimento metalingüístico é também muito importante na compreensão da LE, por permitir análises e interpretações mais profundas por parte do aprendiz, o que aumentaria as possibilidades de aquisição ao tornar a língua não apenas um meio de comunicação mas também um objeto de análise. No exemplo dado pela autora, um sujeito poderia compreender *apple juice* não apenas como algo que se bebe, mas também poderia entender as relações morfológicas entre as duas partes, o que possibilitaria uma compreensão mais complexa, num nível mais profundo, que o levaria a fazer associações/relações com *guava juice*, por exemplo (p.140).

produção da fala. Assim, de acordo com Nord, poderíamos ilustrar na figura I abaixo estas diferentes capacidades em termos de léxico e estrutura da língua da seguinte forma:



- 1- Área de produção da fala (transmissão)*  
*2- Área da compreensão auditiva (recepção)*

**Figura 1 - Área normal de alcance para as habilidades receptivas e expressivas da linguagem.**

(James R. Nord (1981) Three steps to listening fluency: A beginning. In: Winitz, Harris (ed.). *The comprehension approach to foreign language instruction*. Cambridge: Newbury House Publishers, p.70.)

Ainda segundo Nord, há evidências de que a tentativa de produção oral antes da compreensão pode causar problemas na habilidade da fala por provocar *stress* e ansiedade no aprendiz. O aprendiz, neste estágio, ainda não possui normas internalizadas da LE que lhe permitiriam uma produção oral adequada. Para este autor, a competência auditiva envolveria pelo menos três fases: 1) fase da decodificação semântica, o que é frequentemente aferido em testes de compreensão oral; 2) a fase de antecipação da próxima palavra ou frase; e 3) a fase que envolve a identificação de discrepâncias no texto interpretado.

Newmark (1981) também destaca o papel crucial do insumo na aquisição de línguas. Cita como exemplo o fato de muitos prisioneiros de guerra, não alemães, nos campos de concentração nazistas terem aprendido a língua alemã apenas escutando as conversas e ordens de soldados alemães. Para Newmark a compreensão oral será bem

sucedida se o insumo apresentado possuir “*sufficient language instances whose meaning can be inferred by students who are paying attention*”(p.39), apontando ainda para a necessidade da exposição à situações de uso autênticas. Newmark assume, portanto, a mesma postura de Nord e Winitz, acima comentadas, quanto ao papel da compreensão oral, argumentando contra a aparente necessidade e ênfase dadas à produção oral nos estágios iniciais do ensino/aprendizado. É interessante notar que o que Newmark chama de “*linguistic input with meaning*”, ou seja, o tipo de insumo adequado para a aquisição da LE, é definido depois por Krashen (1982) como “*comprehensible input*”, como veremos no tópico 1.1.3 adiante.

### **1.1.2 - Do insumo ao *intake***

**Insumo** (*input*) é um termo adotado em Lingüística Aplicada para se referir a toda linguagem em LE/L2 à qual estão expostos os aprendizes (seja via compreensão oral ou leitura). Também talvez seja, de acordo com Alcón (1998), Gass (1997), o conceito mais importante na área de SLA, pois não há possibilidade da aquisição de uma LE sem algum tipo de insumo.

No entanto, nem todo insumo ao qual os estudantes estão expostos se transforma em conhecimento sólido, ou seja, é incorporado ao sistema da sua interlíngua<sup>7</sup>. Aquela parte do insumo que pode ser incorporada ao sistema lingüístico do aprendiz é chamada

---

<sup>7</sup> O termo “interlíngua” foi criado pelo lingüista americano Larry Selinker (1972) para se referir ao sistema lingüístico peculiar do aprendiz de uma LE/L2, e que consiste em um conhecimento sistemático diferente tanto daquele da L1 do sujeito como do sistema da LE estudada (como o exibido por falantes nativos desta LE). Esta interlíngua é sistemática e possui estruturas que se encontram em constante reestruturação (esta “estrutura” dinâmica pode também ser interpretada, ao nosso ver, como sinônimo daquilo que comumente tende a ser chamado de “competência lingüística” (como observado no tópico 1.2.3 adiante).

de *intake*. O *intake* pode levar a reestruturação, ao provocar processos psicolinguísticos, de forma a modificar a interlíngua do aprendiz, i. e., levá-lo ao aprendizado).

Mas, se nem todo o insumo em LE a que estamos expostos vira conhecimento sólido, o que, de fato, faz com que o insumo se transforme em *intake*? Para que isto aconteça, segundo Schmidt (1990; 1993), Alcón (op. cit.) e Gass (op. cit.), é necessário que o insumo seja “percebido” ou “notado” por parte do aprendiz. Este processo de percepção (*noticing*) resulta do “mapeamento” entre sentido e forma do insumo (esta percepção pode ocorrer tanto num nível consciente como num nível inconsciente, i.e., de uma forma explícita ou implícita<sup>8</sup>). Fatores internos (cognitivos) e externos (relativos ao insumo) são responsáveis pela percepção do insumo e sua conseqüente assimilação cognitiva na forma de *intake*. Os fatores internos seriam dois; o primeiro poderia ser resumido, por exemplo, naquelas variáveis afetivas que compõem o “filtro afetivo” de Krashen (veja ítem 1.1.2 adiante para uma explicação deste conceito), ao passo que o segundo fator se refere ao conhecimento prévio do sujeito (entendido aqui em um sentido amplo, não apenas o lingüístico) e a toda gama de associações realizadas durante o processamento cognitivo da linguagem (o tópico 1.2 mais adiante aborda a questão do conhecimento prévio a partir da teoria dos esquemas).

Neste trabalho, embora reconhecendo a sua importância, não abordaremos aspectos afetivos que interferem na aquisição como aqueles incluídos no filtro afetivo de Krashen. Por outro lado, os fatores externos responsáveis pela percepção (*noticing*) do

---

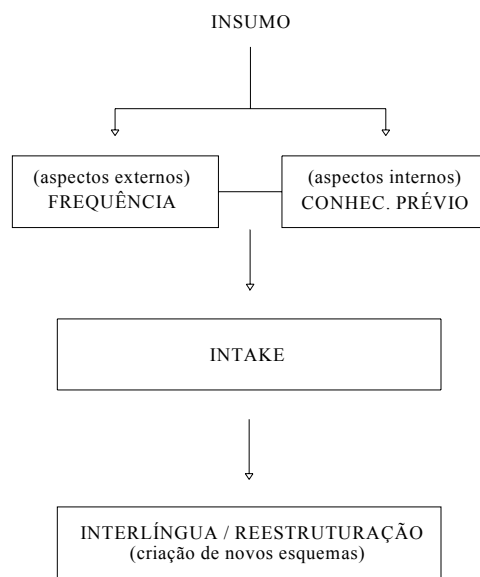
<sup>8</sup> Para Schmidt, no entanto, esta percepção só pode ocorrer em um nível consciente (i.e., num estado de *awareness*, para usar a terminologia do autor). Contudo, reconhece o autor, esta questão é ainda bastante controversa (1993:p.218).

insumo incluem a sua frequência<sup>9</sup>, e, especificamente com relação ao insumo oral, os condicionamentos fonológicos típicos de discursos rápidos e conectados, como os encontrados na linguagem coloquial (elisão, assimilação, etc..). No entanto, acreditamos que problemas de compreensão em LE relativos a estes condicionamentos fonológicos encontrados no insumo autêntico estão proporcionalmente relacionados com a frequência deste tipo de insumo, o que nos leva a enfatizar, portanto, apenas a questão primeira da frequência do insumo.

A figura abaixo é uma tentativa de ilustrar a discussão acima acerca do processo que envolve, numa primeira etapa, a exposição ao insumo, seguido pela percepção (*noticing*) e processamento do insumo na forma de *intake* por parte do aprendiz, desencadeando, eventualmente, os processos de reestruturação da interlíngua do aprendiz.

---

<sup>9</sup> Frequência aqui é entendida nos dois extremos, i.e., muito freqüente e nada freqüente. Em estágios de proficiência mais avançados, onde as expectativas são mais fortes, a presença de algo incomum, ou raramente presente, tornará o insumo saliente (Gass: op. cit. ,p. 17).



*Figura 2 - processo de incorporação do insumo à interlíngua*

A segunda e a terceira partes deste capítulo, a partir do item 1.2, tratarão especificamente dos dois fatores ligados a aquisição da LE acima discutidos, o **conhecimento prévio** e a **repetição do insumo**, e que acreditamos são fundamentais para tornar o insumo presente nos programas de rádio em ondas curtas “saliente”, possibilitando, assim, que tal insumo seja percebido e incorporado ao sistema lingüístico do aprendiz. A saliência do insumo determina, em última instância, o nível de compreensão a ser atingido pelo estudante.

### 1.1.3 - O papel do insumo para Krashen

A hipótese do insumo proposta por Krashen (1982;1985) serve como um divisor de águas nos estudos de SLA. Embora bastante criticado, principalmente pela sua distinção entre a aquisição e a aprendizagem da L2 (veja Barasch e James (1994) para

uma avaliação da teoria krasheniana), Krashen traz definitivamente à tona a importância crucial do insumo compreensível para a aquisição.

Krashen estabelece cinco hipóteses que formam a base de sua teoria. A primeira, e como observado acima, a mais polêmica, seria a diferença fundamental entre os processos de **aquisição** e os de **aprendizagem** de uma língua estrangeira. A aquisição seria resultante de um processo inconsciente através do qual uma pessoa aprende a língua em decorrência da necessidade real de comunicação, semelhante àquele experimentado naturalmente pelas crianças, ao passo que o aprendizado seria um processo consciente que resulta em saber sobre a língua (um conhecimento metalingüístico, ou seja, de regras gramaticais, fonológicas, etc.). Para Krashen o aprendizado não levaria à aquisição da língua. Ao utilizarmos uma língua em uma comunicação autêntica estamos fazendo uso do que adquirimos, não daquilo que aprendemos. O aprendizado serviria apenas para monitorar a produção deste conhecimento adquirido (i.e., seria um simples monitor ou “editor”). Outras hipóteses seriam:

- 2) Adquirimos a língua em uma ordem natural; algumas regras da língua tendem a surgir mais cedo e outras mais tarde no processo de aquisição. No entanto, a ordem será sempre a mesma independentemente de qualquer instrução que tenhamos (i.e., decorrente da aprendizagem formal).
- 3) A aquisição da LE ocorre a partir da exposição a um insumo lingüístico que seja compreensível. O progresso se dá ao compreendermos um insumo que contenha estruturas um nível acima, um pouco além, daquele estágio no qual nos encontramos (denominado, por Krashen, de  $i + 1$ ). O insumo torna-se compreensível com a ajuda de dicas contextuais, extralingüísticas, bem como o conhecimento de mundo e o



conhecimento lingüístico previamente adquirido pelo aprendiz (ou seja, o estágio de aquisição no qual se encontra).

- 4) O insumo compreensível é necessário mas não é o suficiente para que a aquisição da LE ocorra. Cada pessoa possui um filtro afetivo, ou seja, fatores como motivação, atitude, autoconfiança ou ansiedade, por exemplo, podem ajudar ou impedir que o insumo seja processado (na forma de *intake*) e se converta realmente em um sólido conhecimento adquirido (i.e., seja incorporado à interlíngua do aprendiz).

Também, para Krashen, a produção da fala seria resultante da aquisição, não sua causa. A fluência na fala surge com o tempo como consequência da competência lingüística do aprendiz proveniente do acúmulo de insumo durante o chamado “período de silêncio”.

No entanto, apesar do papel central do insumo expresso nesta teoria, a crença em um mecanismo inato destinado à linguagem, uma “caixa preta” inacessível, persiste, bem como a impossibilidade de determinarmos o tipo de insumo ideal para a aquisição, chamado por Krashen de  $i + 1$ , o que contribui para enfraquecer suas afirmações (Gass: op. cit.:p.93). Mais adiante (especificamente no tópico 1.2.3), voltaremos a discutir os *insights* de Krashen acima expostos, numa tentativa de adequação de sua teoria ao modelo de processamento da linguagem por nós adotado e discutido mais adiante.

#### **1.1.4 - *Top-down e bottom-up*: um processo interativo de compreensão oral.**

Anderson e Lynch (1988), após estudo minucioso sobre a habilidade de compreensão oral, vêem esse processo não como algo passivo - no qual o ouvinte é visto como um simples armazenador de informações que serão utilizadas quando necessitadas

(*the tape-recorder view*) - mas sim um processo interativo de negociação de sentido. Certamente essa metáfora do “gravador” poderia ser aplicada àquela visão da habilidade de compreensão oral, presente e difundida nos tempos do método Audiolingual, na qual não havia lugar para a “interpretação”.

Para Anderson e Lynch a simples reprodução de um insumo que não compreendemos é algo muito fácil; um exemplo clássico seria o de pessoas que cantarolam músicas em línguas nas quais não conseguem entender uma palavra. A diferença entre compreender e repetir mecanicamente um certo insumo que recebemos está no fato de que na compreensão há um processo de **interpretação**, através do qual o que foi dito é relacionado com uma série de informações de natureza **não-lingüística**. Tal processo difere radicalmente do ato de simplesmente reproduzir um insumo recebido, este último similar ao que um papagaio treinado faz. Assim, o processo de interpretação do insumo envolveria uma interação complexa entre os conhecimentos lingüístico ou “sistêmico” (fonológicos, sintáticos, semânticos, etc...), e “esquemático” (conhecimento prévio sobre o assunto e conhecimento de mundo) possuídos pelo ouvinte, juntamente com informações relativas ao contexto em questão, uma interação contínua entre conhecimentos esquemáticos, sistêmicos e o contexto. O modelo de Anderson e Lynch acima destacado, que serviria tanto para a L1 quanto para a L2, envolve, além do contexto, os processamentos conhecidos por *bottom-up* (ou ascendente), que processaria os conhecimentos sistêmicos, e *top-down* (ou descendente), este envolveria conhecimentos esquemáticos, utilizados para descrever os processos que ocorrem na interpretação da escrita e que também se aplicam à compreensão oral.

É importante ainda destacar que no início da década de 80 muitos teóricos envolvidos com a questão da compreensão oral acreditavam que apenas o processamento *top-down* fosse necessário para que ocorresse o processo de interpretação. Tal postura revelava, de uma certa forma, uma reação ao behaviourismo e sua ênfase no conhecimento “sistêmico” (Celce-Murcia:1995). Para Celce-Murcia (op. cit.), esta ênfase no processamento *top-down* tem sido substituída pela tendência atual de promover uma integração na qual ambos os processos agem de maneira decisiva para a compreensão do insumo. Celce-Murcia propõe, desta forma, um modelo de compreensão do discurso que reconhece o caráter interativo e complexo da interpretação. Tal modelo incorpora aquele de Andersen e Lynch acima discutido.

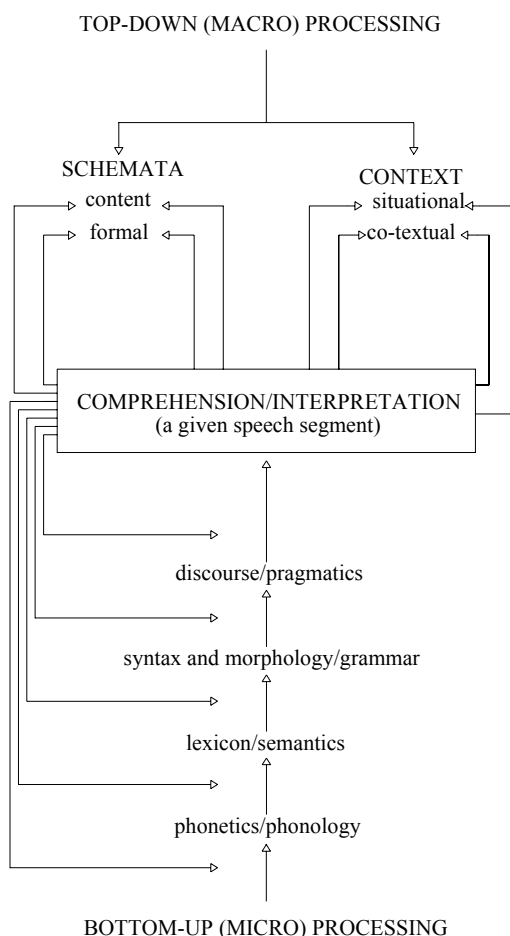
Para a autora, o processo de interpretação envolveria os processamentos *top-down* e *bottom-up*. O processamento *top-down* envolve os conhecimentos esquemático e contextual. O conhecimento esquemático se divide em *content schemata* (informação prévia sobre o assunto e conhecimento sócio-cultural relevante) e *formal schemata* (conhecimento sobre a estrutura do discurso em diferentes gêneros (*genres*), tópicos e propósitos.). O conhecimento contextual refere-se a informações relevantes sobre o contexto e o co-texto. Por outro lado, o processamento *bottom-up* envolve, nas palavras de Celce-Murcia:

*Knowledge of the language system that allows the listener to segment and interpret the acoustic signal as sounds that form words, words that form phrases or clauses with a unifying contour, and phrases or clauses that form cohesive and coherent texts such that all levels of language analysis come into play.(p.364).*

Para Celce-Murcia, ao escutarmos um discurso os sinais e pistas iniciais são fornecidos pelo processamento *bottom-up*. Entretanto, para que este discurso seja

compreensível é preciso uma interação com informações decorrentes do processamento *top-down* que resultará, assim, na interpretação. Para os falantes nativos, e os não nativos com um bom nível de proficiência na língua, as habilidades *bottom-up* são consideradas automáticas, ao passo que estas não são automáticas e podem ser a causa de graves problemas para iniciantes e estudantes não-proficientes da LE.

Assim, podemos ilustrar o modelo interativo para a compreensão oral proposto por Celce-Murcia (p.365) na figura **III** a seguir:



**Figura 3 - Modelo interativo para o processo de compreensão oral.**

(Marianne Celce-Murcia (1995) Discourse analysis and the teaching of listening. In: Guy Cook e Barbara Seidlhofer (orgs.) *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, p.365).

Atualmente, devido a contribuição de teóricos como os citados acima, é amplamente reconhecida a importância central do insumo (Larsen-Freeman & Long:1991) e da compreensão oral (Rivers: op. cit.) na aquisição da L2/LE. Todavia, todo o insumo oral que recebemos na sala de aula durante um curso de LE (refiro-me aqui principalmente à realidade encontrada no ICHS/UFOP, onde me graduei em língua

inglesa, e na ETFOP, por extensão, onde sou atualmente professor, instituições que, certamente, refletem a realidade do ensino de LE no Brasil) é de uma certa forma simplificado e artificial, portanto pobre. Este insumo, além disso, sofre severas limitações devido ao baixo número de aulas e ao grande número de alunos por turma. Ou seja, em um ambiente de sala de aula tal insumo não apresenta as mesmas características e as mesmas dificuldades encontradas num insumo autêntico. Esta simplificação, conhecida como *teacher-talk* ou *foreigner talk* (Krashen:1985) pode ser muito útil, e até indispensável, durante o estágio inicial, pois visa não o ensino da língua em si, mas sim a comunicação: objetiva ajudar o estudante da língua a entender o que está sendo dito.

No entanto, o estudante de LE (principalmente o estudante em um estágio mais avançado) necessita de um insumo mais complexo e autêntico, que reflita uma realidade comunicativa. Como observado anteriormente, a velocidade da fala, os condicionamentos fonológicos quando os fonemas ocorrem no discurso rápido e conectado (elisão, assimilação), vocabulário, sotaque, são alguns problemas encontrados por todos nós ao escutarmos uma LE falada por um falante nativo numa situação real de uso. Como destacam Rixon (1992) e Bahns (1995), dentre as quatro habilidades (compreensão oral, leitura, escrita e fala) praticadas por aprendizes de uma LE, talvez a compreensão oral seja a mais temida em termos de dificuldade. Todos aqueles que estudam línguas, especialmente a língua inglesa, sabem como é difícil compreender a fala de um falante nativo.

Acreditamos, contudo, que maior parte das dificuldades relacionadas à compreensão oral, discutidas acima, está diretamente ligada ao baixo nível de exposição ao insumo lingüístico da LE estudada.

Por outro lado, está aumentando a importância da compreensão auditiva na vida das pessoas no mundo atual. Pesquisas recentes demonstram que o grande e rápido avanço da mídia eletrônica está causando uma revolução nas comunicações, e que a presença da oralidade tem se tornado um fato reconhecido na sociedade contemporânea. (Freedman (1982) apud Dunkel;1991), define a sociedade atual como uma sociedade pós-letrada, “*post-literate society*”, destacando que

*we have slowly but emphatically shifted our means of communication from the printed word to images and sounds, from books to television, movies, radio, and recordings. Instead of reading today, most of us prefer to look and listen.*(p.450).

Acredito que programas noticiários, sejam eles do rádio ou da TV, se constituem, assim, em um gênero de discurso oral bastante difundido e conhecido da sociedade moderna. Há uma enorme riqueza de insumo lingüístico autêntico presente neste gênero de programa de rádio e, como veremos a seguir, este insumo também pode ser altamente compreensível e eficaz (em termos de aquisição da língua) para estudantes de LE. .

## **1.2 - A Teoria dos Esquemas e a compreensão oral**

O insumo fornecido por tais programas de rádio em ondas curtas, apesar de lingüisticamente complexo, pode ser bastante compreensível devido aos conhecimentos prévios ou “esquemas” que o estudante da LE possui em sua língua materna (L1). Como visto acima, por muito tempo acreditou-se que a compreensão do discurso (falado ou escrito) dependesse exclusivamente das palavras e das estruturas sintáticas que compunham este discurso, ou seja, que o processo de interpretação fosse apenas *bottom-*

*up* (Brown e Yule:1983; Celce-Murcia: op. cit.). Hoje é consenso entre pesquisadores que ao interpretarmos um texto falado (ou escrito) fazemos uso também de informações extra lingüísticas (um processamento *top-down*). O nosso conhecimento de mundo, o conhecimento prévio do assunto abordado e, também, o conhecimento do gênero (*genre*) do discurso são aspectos facilitadores na compreensão do discurso na LE - como acontece na L1. Podemos prever, com um certo grau de exatidão, o que será falado baseado no que já sabemos sobre o assunto, sobre o gênero de discurso usado e o contexto em questão. O contexto do discurso “cria as expectativas necessárias para a compreensão do conteúdo deste discurso” (Brown e Yule: op.cit.).

Boa parte deste conhecimento até agora discutido sobre o processo de compreensão oral provém do desenvolvimento de teorias sobre a compreensão em áreas como a Psicologia da Cognição e Inteligência Artificial. Para Long (op. cit.), apesar deste tipo de “empréstimo” de teorias pertencentes a outras áreas exigir uma certa cautela, sob o risco da “incompatibilidade”, faz-se indispensável a aplicação destes *insights* no estudo da compreensão oral em LE/L2 devido a escassez de pesquisas neste campo. Indispensáveis também são as pesquisas conduzidas sobre a importância dos conhecimentos esquemáticos na compreensão oral em L1.

O conceito **esquema** (*schema*), cunhado pelo psicólogo da cognição Frederic C. Bartlett em 1932, se refere aos vários tipos de conhecimento que possuímos e que encontram-se arquivados, de uma certa forma, em nossa mente (Sardinha:1992)<sup>10</sup>. No entanto, o termo já havia sido originalmente proposto pelo filósofo Kant em 1781, em sua

---

<sup>10</sup> Como destaca Sardinha, a noção de esquema é “creditada à psicologia da Gestalt devido à ênfase do conjunto teórico na totalidade (“o todo é mais do que a soma de suas partes”) bem como pela rejeição de passividade do cérebro (op.cit.p.104)



Crítica da Razão Pura (*Apud* Meurer:1985; Rumelhart:1980). Para Kant, os esquemas seriam responsáveis pela organização e classificação de certas unidades de nossa percepção em blocos estruturalmente relacionados uns com os outros. Em sua tentativa de conciliar as idéias racionalistas e empiristas sobre a origem do conhecimento, Kant estabeleceu os esquemas (ou representações mentais) como uma ponte entre estas duas visões, ou seja, uma explicação para a relação entre “o mundo físico” e o “mundo da arquitetura mental inata” (Gardner, Kornhaber & Wake:1998;p.49).

Mas é na teoria dos esquemas proposta por Bartlett (1932) que o conceito fica mais claro. Bartlett sugere que nossa interpretação é fruto de um processo de construção que resulta, basicamente, da interação de nossos conhecimentos prévios com as informações do discurso a ser compreendido. Ou seja, a idéia central é a de que o ouvinte (ou leitor) sempre faz inferências ao interpretar um discurso, e que tais inferências são certamente baseadas em nossas **expectativas** (criadas com base em nossos conhecimentos prévios, ou esquemas) sobre este discurso. Um esquema seria, assim, uma estrutura mental que consiste em conhecimentos e experiências previamente adquiridos ou vivenciados.

Um breve exemplo, baseado em Meurer (op.cit.), poderia ser o seguinte: se alguém nos dissesse que *o campeão de caratê quebrou dois blocos de gelo*, seríamos capazes de facilmente inferir o instrumento com o qual o campeão de caratê quebrou os blocos de gelo, apesar da frase não fornecer explicitamente esta informação. Isto só é possível porque nosso esquema para quebrar, associado ao esquema de campeão de caratê, nos leva a inferir que o instrumento usado para quebrar o bloco foi a própria mão do campeão. Esta inferência, aparentemente tola, é crucial para a compreensão da frase e

só pode ser realizada devido aos esquemas para quebrar e para campeão de caratê que possuímos e que estão armazenados em nossa mente. Da mesma forma, se eu dissesse que ontem fui almoçar em um restaurante você facilmente presumiria (embora tais informações não estejam explícitas) que eu escolhi uma mesa, sentei numa cadeira, fiz o pedido, o garçom educadamente me serviu, comi, paguei e fui embora (este último exemplo é uma adaptação do clássico exemplo do restaurante, muito citado na literatura que trata de conceitos análogos aos esquemas, como *scripts* e *frames*).

Os esquemas são construídos a partir de normas culturais e experiências individuais. Talvez o esquema acima não tivesse sido ativado da forma em que foi descrito se eu tivesse ido a um restaurante japonês, por exemplo. Construímos e armazenamos **protótipos** baseados em nossa experiência com eventos no mundo. Nossa interpretação de um evento (texto) resulta da interação entre estes modelos mentais e o evento (texto) a ser interpretado. Estamos, desta forma, constantemente reformulando nossos esquemas em decorrência de nossa exposição ao mundo.

Por conta do paradigma tradicional para o processamento da linguagem adotado até recentemente, baseado nas idéias chomskyanas, os esquemas sempre foram vistos como sendo estruturas explícitas e fixas. Ou seja, nesta visão uma estrutura de conhecimento (do tipo esquema, ou ainda, *frames*, *scripts*, etc...) é armazenado como uma cópia fixa de representação, e seu uso consiste em retirá-la da memória de longo prazo e copiá-la na memória de trabalho (Rumelhart et. al:1986, vol.1,p.31). Ou seja, não havia uma explicação plausível para o funcionamento destes esquemas, algo coerente com a natureza altamente flexível destas estruturas de conhecimento observada no raciocínio

humano. É necessária uma explicação que mostre o funcionamento destes esquemas numa maneira que seja adequada, portanto, à memória holística-associativa humana.

No entanto, um novo paradigma que tem sido adotado para explicar o funcionamento da mente humana, chamado Conexionismo, parece explicar de maneira bastante convincente a natureza e o funcionamento destes esquemas. Abaixo, serão dadas algumas explicações sobre esta nova forma de encarar os processos que envolvem o uso da linguagem, o que nos permitirá uma nova compreensão do conceito de esquemas discutido acima.

### **1.2.1 - Um novo paradigma para a aquisição da linguagem: o Conexionismo**

Como vimos no tópico 1.0 acima, o principal argumento chomskyano para a defesa de um mecanismo inato para a linguagem se baseia principalmente na “aparente” pobreza do insumo recebido pela criança durante a aquisição da L1 e, portanto, da dedução, a partir deste fato, de que parece improvável que a criança induza as “regras” e construa o sistema lingüístico a partir desta escassez de insumo. O fator determinante da competência lingüística final atingida por um falante nativo não seria o insumo. Este apenas “dispararia” um mecanismo pré-programado responsável pelo desenvolvimento da linguagem (Larsen Freeman & Long: op. cit.; McLaughlin:1987). Contudo, a existência do mecanismo neurológico altamente desenvolvido necessário a este conhecimento inato é, após 40 anos de domínio da lingüística chomskyana, “ainda uma hipótese não provada” (Ney e Pearson:op.cit.;p.74)

A “pobreza de estímulo” que caracteriza a aquisição da L1 pelas crianças, na visão chomskyana, parece ser um argumento não tão convincente. Se levarmos em conta

o fato de que uma criança está exposta à língua por pelo menos cinco horas diárias, ao completar cinco anos de idade esta criança terá sido exposta a cerca de 9.100 horas de “aprendizado” da língua (Klein;1986), ou seja, um nível bastante considerável de insumo lingüístico. Acima de tudo, este insumo dirigido à criança é de uma certa forma “simplificado” (do tipo *motherese*), o que o torna altamente compreensível (McLaughlin; op. cit.; Krashen;1985).

Um outro problema encontrado em modelos simbólicos de processamento da linguagem baseados na teoria chomskyana é o fato destes partirem do pressuposto de que “regras lingüísticas”, juntamente com os símbolos (frases, orações, morfemas, etc.), os quais são manipulados pelas regras, são de fato os objetos da investigação psicolingüística, e por isso devem estar, de alguma maneira, diretamente representados no cérebro (Garnham:1994). Para Sokolik (1990), há problemas em adotarmos um sistema clássico de cognição do tipo acima comentado; a consequência mais imediata será um sistema regido por regras, no qual o processamento, simbólico e extremamente abstrato, é realizado passo a passo, de uma maneira serial:

*At one level there is nothing wrong with the idea of innate knowledge and rule formation...However, at the behavioural level, there is no direct evidence that these types of symbols are indeed manipulated by rule-like operations in the brains of language learners...Furthermore, at the physiological, or neuronal level, there are certain difficulties in trying to account for the evidence using rule-like structures. (p.686)*

Em modelos seriais, a medida que o processamento fica mais complexo, o sistema se torna mais lento, o oposto do que acontece no processamento humano. Também, pelo fato do processamento ser em série e modular, caso ocorra uma avaria em algum “módulo” o processamento inteiro será teoricamente “interrompido”. Entretanto,

uma alternativa para estes modelos simbólicos, o conexionismo, tem sido recentemente bem recebida em vários campos que se interessam pela linguagem, dentre eles a área de aquisição de segunda língua (SLA). Tal paradigma também lança um novo enfoque no papel que fatores externos como o insumo podem exercer na aquisição da linguagem.

O conexionismo (ou PDP- processamento distribuído em paralelo), cuja origem está nos avanços obtidos principalmente na área de Inteligência Artificial, é um modelo de processamento de informações que explica certos fenômenos do processamento da linguagem humana com mais persuasão do que o enfoque chomskyano acima discutido.

Os modelos conexionistas adotam um enfoque empirista em relação a aquisição, ou seja, a estrutura da língua é determinada pelo ambiente lingüístico em torno do indivíduo. Em modelos simbólicos tradicionais, por outro lado, a estrutura da língua se deve a um estado biologicamente preparado e especificado na forma de uma gramática universal (Bialystok:1994). Na verdade, como bem destaca Scliar-Cabral (1991), o que se observa é uma continuação do velho debate entre o empirismo (inspirado em Hume e Locke) que defende que o conhecimento advém da experiência, e o racionalismo (inspirado em Descartes) que sustenta que o conhecimento é fruto da razão. No entanto, é importante destacar que o conexionismo não é apenas uma extensão da corrente behaviourista. Há, no conexionismo, uma clara preocupação com os estados internos e processos mentais relacionados com a linguagem. Além disto, há, para os conexionistas, um “estado inicial” que é “inato”, como apontam Ellis (1994b) e Ney e Pearson (op.cit.). Porém, o que é inato para os conexionistas são os mecanismos responsáveis pelo funcionamento do sistema cognitivo que, por sua vez, subjaz a qualquer forma de aprendizado (não apenas o lingüístico), ao passo que para os chomskyanos o que é inato é

a própria linguagem, através da Gramática Universal. Ou seja, a questão polêmica é sobre a natureza do que se entende por “inato” (se o produto ou processo), como comentado anteriormente.

O enfoque conexionista advoga que os esquemas e regras lingüísticas (i.e., o aspecto formal da linguagem) não estão representados diretamente no cérebro, mas são, sim, categorias constantemente (re)criadas que refletem uma estrutura complexa, resultante de processos que são por si mesmos muito mais básicos e simples (uma visão bastante funcional da linguagem, ou seja, as formas resultam das particularidades inerentes às funções executadas pelo sistema)(Gass:op.cit;p.43). Estes processos seriam realizados através de redes neurais<sup>11</sup> que se assemelham ao que sabemos sobre a neurofisiologia humana. Estas redes neurais seriam a base de um sistema PDP. Uma rede neural consiste em um conjunto de unidades conectadas umas às outras por meio de ligações ou conexões que mutuamente se ativam ou se inibem (Broeder & Plunkett: op cit, p.422). Bialystok (op.cit) descreve os princípios básicos de um modelo conexionista da seguinte maneira:

*It is based on associations perceived in linguistic input...The underlying networks are built up through the perception of the distributional frequencies of particular forms in the language. Those networks are the grammar. Language acquisition, on this view, is a 'cue-driven distributional analysis'. The main factor in first language acquisition by children, second language acquisition by adults, or language acquisition by computers, is that the input delivers information that is translated into associative systems. (op.cit.pp.124-5)*

---

<sup>11</sup> O termo rede neural (uma analogia de cérebros em funcionamento) se aplica, principalmente, a programas de computador. Tais programas demonstram uma capacidade de aprendizagem semelhante a aprendizagem humana, pois são capazes de aprender com a experiência e de generalizar (uma alternativa a sistemas pré-programados, i.e., um LAD).

Em termos biológicos o modelo conexionista é bastante plausível, pois se assemelha aos modos conhecidos de operação, através das sinapses, das células nervosas (neurônios) ou grupos de neurônios. Outra grande vantagem dos modelos conexionistas se deve ao fato destes fazerem uso de informações de naturezas variadas (devido ao fato de o processamento ser em paralelo e não serial, como em modelos simbólicos tradicionais). Vista desta forma, a compreensão, ou o uso da linguagem, envolve o processamento de vários tipos de informações ao mesmo tempo, oriundas de conhecimentos lexical, semântico, sintático, pragmático, etc... Em resumo: na visão conexionista a aquisição da linguagem se deve a processos cognitivos gerais, nos quais estão em jogo os mesmos tipos de processos cognitivos que são empregados na aquisição de outras formas complexas de conhecimento.

Por conta deste processamento em paralelo, durante o processo de compreensão o semântico parece influenciar o sintático e vice-versa (Rumelhart et. al:1986, vol.1,p.7). Não há como estabelecer a primazia de um ou do outro. Eles se informam reciprocamente. Da mesma forma que, ao analisarmos frases, a função sintática de uma palavra pode influenciar a função atribuída a uma outra, também a identidade de uma letra pode influenciar a identidade que atribuímos a outras durante a leitura (veja exemplos no item a seguir).

### **1.2.2 - Vantagens de modelos conexionistas**

Em modelos tradicionais, um determinado conhecimento é armazenado, como um todo, em um ou vários endereços. Para que tenhamos acesso a este conhecimento é preciso que saibamos o(s) endereço(s) correto(s). No entanto, em um modelo do tipo

PDP, podemos ter acesso a este conhecimento de uma forma mais flexível, a partir de qualquer dado (conteúdo) relativo a este conhecimento específico. Esta característica dos modelos conexionistas, chamada de *content addressable memory* (ou memória acessível pelo conteúdo), é também uma qualidade do processamento humano. Para Clark (1993), o acesso às informações de nossa memória desta forma, além de natural e rápido, tem a seguinte vantagem:

*The same final pattern of activation (i.e. the overall pattern of units active after the spread of activation) could have been achieved by giving the system any one of a number of partial descriptions... Simply by using a network representation of the data, we obtain a flexible, content-addressable memory store (op.cit,p.89).*

A título de exemplo para o fenômeno acima citado, inspirado no exemplo de McClelland e Rumelhart (apud Clark,op.cit,p.88), podemos facilmente identificar a pessoa que se encaixa na descrição “**é megalomaniaco, morou em Miami e está tentando voltar ao cenário político brasileiro**”, apesar da escassez de informação.

O modelo PDP de armazenamento e recuperação de conhecimentos também consegue explicar o comportamento quando há danos ao sistema (um derrame cerebral, por exemplo), bem como quando ocorre degeneração ou insuficiência do insumo (esta última exemplificada na passagem *Collorida* acima). Ainda assim, apesar da falta ou inexatidão de informações disponíveis, sejam quais forem os motivos, as conexões continuam processando os dados. Isto ocorre porque inúmeras informações relacionadas a um determinado dado são ativados em várias localizações ao longo do sistema. Esta característica dos modelos PDP resulta de um fenômeno conhecido por “degeneração gradativa ou parcial” (*graceful degradation*). Isto só é possível devido ao fato de o



conhecimento se encontrar distribuído por toda a rede, e não em um lugar específico como em modelos tradicionais. Um modelo tradicional de processamento serial não dá conta deste fenômeno.

Há na literatura vários relatos de testes empíricos que evidenciam que o processo de compreensão da linguagem é, de fato, decorrente de um processamento em paralelo, como exibido em uma rede conexionista. Aitchison (1994:p.85), destaca alguns experimentos clássicos que indicam que fazemos, de fato, durante o processo de interpretação, uma seleção inicial de palavras dentre as quais elegemos uma que mais se adequa ao contexto da compreensão. Este processo é sempre condicionado ao nosso conhecimento de mundo/prévio e o contexto em questão, mostrando assim que o reconhecimento de palavras não é apenas uma questão de achar a palavra requisitada mas também uma questão de suprimir aquelas que não são possíveis. Podemos citar um exemplo que ilustra as observações feitas acima. O exemplo é fornecido por Scovel (1998;pp 50-1), que cita um experimento no qual, após ouvirem quatro frases, os indivíduos eram solicitados a escrever a sexta palavra de cada frase ouvida. As frases eram as seguintes:

- 1) *It was found that the **\_eel** was on the axle.*
- 2) *It was found that the **\_eel** was on the shoe.*
- 3) *It was found that the **\_eel** was on the orange.*
- 4) *It was found that the **\_eel** was on the table.*

Como se pode ver acima, em todas as frases escutadas havia a supressão de um fonema no início da sexta palavra em cada frase, o que fazia com que os indivíduos ouvissem, teoricamente, apenas o ***eel*** em cada frase. No entanto, a maior parte dos participantes do experimento afirmavam ouvir a sexta palavra em cada frase com sendo,

respectivamente, *wheel*, *heel*, *peel* e *meal*. O contexto (auxiliado, fortemente, pelo conhecimento esquemático do sujeito) no qual o *eel* aparecia determinava qual fonema seria “fornecido” para criar a palavra “mais adequada” a frase escutada. Este fenômeno é conhecido como *phoneme restoration effect*. Aitchison (op. cit.), comentando sobre o fato visto acima de que o que compreendemos não é a percepção exata das seqüências de sons e palavras que chegam aos nossos ouvidos, destaca:

*...hearers use a variety of clues to actively reconstruct the words they recognize, only part of which they could genuinely have heard... In short, recognizing words involves using a variety of clues to set up a host of possible candidates, which are then narrowed down to the most plausible one. (pp.84-5).*

Uma outra característica dos modelos conexionistas é a propriedade chamada de *default assignment*. Este processo é similar ao que fazemos na falta de algum dado presente no insumo, ou seja, nós utilizamos características encontradas em outros dados, baseados em conhecimentos antigos, para interpretar dados novos. É uma espécie de generalização, uma capacidade de construir protótipos.

### **1.2.3 - A aprendizagem sob o enfoque conexionista**

Como dito anteriormente, um modelo cujo processamento é do tipo PDP é formado por um conjunto de unidades interligadas umas às outras através de conexões que fazem com que as unidades se inibam ou se estimulem mutuamente, em graus variados de ativação. Existem basicamente três tipos de unidades que compõem a arquitetura de um modelo conexionista de processamento: unidades de *input*, unidades do tipo *hidden* (que correspondem as representações internas emergentes da rede), e unidades de *output*. Existem vastas redes de conexões entre as unidades (Karmillof-

Smith:1995;p.177). El-Dash (1993) descreve como se dá a aprendizagem a partir do processamento que ocorre entre as unidades (ou nódulos):

As unidades são ligadas a outras unidades, cada ligação tendo um certo peso ou “strength” (intensidade/força). Ao ser ativado, um nódulo passa a ativação aos outros nódulos aos quais está ligado segundo o “strength” das conexões. Existem dois tipos de ativação, o que faz os outros nódulos se tornarem mais ativos (“excitation” ou excitação) e o que os faz se tornarem menos ativos (“inhibition” ou inibição). Na base das mudanças nos “strengths” entre os módulos, o sistema tem capacidade de “aprender”. (Vol.1,p.26)

Assim, o aprendizado em um modelo conexionista se dá a partir de um processo de modulação das forças entre as conexões. Um modelo PDP para o aprendizado é chamado de *Pattern Associator*. Ele faz a conexão entre as unidades que possuem ativação positiva para uma determinada representação, inibindo aquelas unidades que possuem ativação negativa para esta representação emergente. Estes *pattern associators* possuem algumas propriedades interessantes como *graceful degradation* e *content addressable memory* acima discutidas. Desta forma, o aprendizado se dá através da experiência do *pattern associator* em processar as interconexões corretas para a obtenção de uma representação específica (Rumelhart et. al:1986, vol.1,p.36). É importante destacar, ainda, que em um modelo conexionista as regras lingüísticas são epifenômenos, ou seja, o modelo se comporta como se estivesse seguindo regras, mas estas regras não estão “codificadas” no modelo, não são inerentes a ele (Garnham:op.cit.p.101). A aprendizagem, desta forma, equívale a um processo bastante simples, implementado localmente em cada conexão sem a necessidade de uma supervisão global.

Um modelo (na verdade, um *software* projetado para simular certos comportamentos observados no processamento lingüístico) de aprendizado que ilustra bem a versatilidade do processamento do tipo PDP é o modelo de aprendizagem dos verbos do passado na língua inglesa (*Past Tense Learning Model*) de Rumelhart e McClelland (1986). Este modelo foi capaz de aprender a morfologia do passado simples do inglês, produzindo corretamente as formas passadas irregulares (como *eat-ate, sing-sang*), como também as regulares. Durante o processo de aprendizagem, ou seja, em decorrência do fornecimento de insumo, o modelo também exibe um comportamento semelhante àquele bastante comum no aprendizado da L1 por crianças: a curva do U. Primeiramente o modelo aprende o passado irregular como um simples “item” ou “*chunk*”. A medida que mais verbos regulares são apresentados (ou seja, mais insumo é fornecido), o modelo tende a confundir os passados irregulares de verbos já aprendidos, passando a usar terminações regulares com “**ed**”, e produzindo, desta forma, erros como *cameed, goed*, etc.. Este fenômeno é semelhante àquele observado nas fases iniciais da aquisição das formas do passado em língua inglesa pelas crianças (uma “super-regularização” dos verbos irregulares) (Rumelhart et. al:1986, vol.1,pp.39-40). Somente posteriormente o modelo “reaprende” os passados irregulares como itens de exceção.

Diante deste novo paradigma adotado para o estudo dos processos cognitivos envolvidos na aquisição da linguagem, é necessário fazer uma breve revisão da polêmica teoria de aquisição de L2 proposta por Krashen e comentada no tópico 1.1.3 acima.

Algumas hipóteses sugeridas por Krashen são insustentáveis diante do caráter interativo e dinâmico do processamento do tipo PDP, no qual informações, das mais variadas naturezas, estão interconectadas, como bem destaca Rivers (op.cit.). Desta

forma, a distinção entre aquisição e aprendizado nos moldes sugeridos por Krashen, ou seja, a impossibilidade de uma interface entre ambos os tipos de processamento, não poderia existir exceto em circunstâncias patológicas. Como consequência disto, a hipótese do monitor também perderia a sua força diante de tais características de processamento do tipo PDP.

Contudo, os princípios que regem os modelos do tipo PDP também parecem reforçar a importância do insumo para a aquisição da LE/L2. Como vimos acima, Krashen aponta o papel fundamental do insumo compreensível, ao sugerir que tal insumo seria, por si só, suficiente para a aquisição de uma LE/L2. A importância do insumo também é um fato reconhecido por Larsen-Freeman & Long (op. cit.). Após um longo resumo de várias pesquisas sobre a importância do insumo na aquisição, esses autores destacam que a síntese destas pesquisas parece apontar para o fato de que o insumo, por si só, bastaria para que a aquisição da LE/L2 ocorresse, como sugerem Larsen-Freeman & Long:

*Neither production nor participation in conversation is necessary for language acquisition, although certain types of each probably facilitate growth (see Swain 1985). Nor are input (linguistic) modifications necessary. (p.143)*

No entanto, é importante destacar aqui a necessidade da “percepção” (*noticing*) do insumo através de um mapeamento entre forma e sentido (como discutido no item 1.1.2 acima).

Portanto, vista sob uma perspectiva conexionista, a questão do insumo em LE torna-se algo crucial (diante do papel central deste) para a aquisição da linguagem. O insumo é o responsável pela criação da rede (a linguagem) de conexões. O estágio final

atingido por uma rede, expresso por uma acomodação (não definitiva) de forças entre as conexões, é o aprendizado propriamente dito. A competência lingüística (i.e., a interlíngua), de um indivíduo é, nesta visão, sempre mutável, dinâmica, maleável, flexível, oposta a visão chomskyana de competência, ou seja, uma competência ideal, fixa, estática, como bem destaca Brown (1996:p.202).

Um modelo de uso e processamento da linguagem, que podemos entender como sendo compatível com o caráter interativo e dinâmico de modelos conexionistas, é aquele proposto pelo psicólogo da cognição McLaughlin (op. cit.). Este modelo também se aplica ao aprendizado de qualquer habilidade cognitiva. McLaughlin sugere que na aquisição da linguagem há dois processos cognitivos básicos que são os processos “automatizados” e os processos “controlados”. A automatização seria o resultado da “rotinização” de processos controlados. Para McLaughlin, há uma interdependência entre estes dois tipos de processos: é a partir de um processo controlado que o processamento se torna automático (i.e., há o aprendizado). Também, para McLaughlin, devido a nossa capacidade limitada para processar informações, é necessário que processos controlados se transformem em automáticos para que possa haver uma diminuição do trabalho mental e a conseqüente incorporação de outros conhecimentos controlados, proporcionando, assim, o aprendizado constante.

A transição dos processos controlados para os processos automáticos envolve processos de “reestruturação”, nos quais os conhecimentos antigos são reorganizados (revisitos) diante da incorporação de novos conhecimentos. A repetição, tanto de insumo quanto do desempenho lingüístico (i.e., o exercício em si), seria um dos aspectos responsáveis pelo desencadeamento deste processo de reestruturação. Podemos pensar,

em termos conexionistas, que o processo de automatização proposto por McLaughlin equívale ao estado de acomodação atingido por uma rede em um modelo PDP, após um processo de modulação (reestruturação) das forças entre as unidades da rede<sup>12</sup>.

Tanto a teoria de McLaughlin, embora em menor grau, como os modelos PDP parecem reforçar a importância do insumo (e sua repetição) para a aquisição da LE/L2. A repetição de uma atividade/insumo é o que desencadearia, como vimos nos dois modelos de processamento de informação acima discutidos, a automatização/acomodação do conhecimento (ou seja, a aprendizagem).

#### **1.2.4 - Os esquemas sob a ótica conexionista**

Como dito no tópico 1.2.3 acima, devido ao paradigma chomskyano amplamente adotado para o processamento da linguagem, os esquemas sempre foram vistos como sendo estruturas explícitas e fixas. Entretanto, nosso entendimento sobre o funcionamento dos esquemas durante o processo de compreensão também fica mais claro quando adotamos uma visão conexionista. A representação do conhecimento na mente pode ser explicada por um modelo conexionista, no qual os esquemas que compõem um determinado conhecimento sejam “emergentes” e interajam entre si. O processamento do tipo conexionista ou PDP não trabalha com esquemas explícitos: os esquemas, neste modelo, não são “coisas”. Eles são dinâmicos, e surgem da ativação das conexões entre elementos, ou informações, que estão ligados a um conhecimento específico:

*There is no representational object which is a schema. Rather, schemata emerge at the moment they are needed from the interactions of large*

---

<sup>12</sup> Os processos automáticos resultariam de um “sólido mapeamento de um determinado insumo à um mesmo padrão de ativação ao longo de muitas ocorrências”, (McLaughlin, 1987,p.134).

*numbers of much simpler elements all working in concert with one another* (Clark:op.cit.,p.93).

Como vimos no item 1.2 acima, um esquema é uma estrutura de conhecimento que nos fornece certas informações básicas de antemão (ou seja, é nosso protótipo para um determinado evento no mundo) resultantes de nossa experiência anterior com eventos semelhantes. Um esquema é composto de algumas informações fornecidas à priori (resultando em nossas inferências, ou expectativas), enquanto outras devem ser preenchidas (pelas informações do contexto, (co)texto, interlocutor, etc.). O esquema se ajusta ao evento a ser interpretado, sendo (re)criado a cada vez que se depara com uma situação que julga como pertencente a tal esquema. As conexões já criadas para um esquema específico se modificam (se inibem ou se estimulam) de forma a se ajustar ao determinado evento<sup>13</sup>.

Por exemplo, se descobríssemos que o campeão de caratê de nosso exemplo acima quebrou os blocos de gelo com um “taco de golfe”, então haveria uma reformulação momentânea em nosso esquema para quebrar associado ao de campeão de caratê após constatarmos uma falha em nossa compreensão do evento. Neste caso, nosso protótipo para o evento nos fornecia à priori o instrumento usado como sendo uma “mão” devido a experiências antigas semelhantes por nós vivenciadas. Contudo, este protótipo, ou melhor, este exemplo altamente típico do esquema que determina o uso da “mão” como instrumento para quebrar blocos de gelo, não é compatível com o evento em questão. Se, em nossa(s) experiência(s) futura(s), ou seja, em nossos próximos contatos com eventos relacionados com campeão de caratê, nos deparássemos com mais exemplos



de um campeão de caratê que quebra blocos de gelo usando um “taco de golfe”, então isto serviria para reforçar aquelas conexões relacionadas com o “taco de golfe” como preenchendo a variável instrumento em nosso protótipo para campeão de caratê, inibindo (enfraquecendo), desta forma, as conexões antigas relacionadas com o uso da “mão” como instrumento. A medida que mais e mais insumo (ou exemplares) para determinado evento é fornecido, vai-se criando a rede de conexões através de enfraquecimento (inibições) ou reforço entre estas conexões. A partir de um determinado ponto, sempre que estivéssemos diante de tal evento teríamos o “taco de golfe” como o instrumento dado à priori (nosso instrumento *default*) em nosso esquema para campeão de caratê, e não mais a própria “mão” do campeão.

Assim, através das estimulações e inibições entre as unidades surge o esquema, como se fosse algo armazenado, fixo. O sistema aprende regras de co-ocorrência dos itens individuais que compõem o esquema, e o resto surge quando solicitado. Desta forma, os esquemas em si não são “estocados”. O que é armazenado, na verdade, são as forças (pesos) das conexões entre as unidades, e que fazem com que estas representações sejam recriadas. Um esquema, nesta visão, é sempre algo emergente e portanto altamente dinâmico e flexível (e não uma estrutura fixa, estanque). Também é importante observar que um esquema é composto, por sua vez, de sub-esquemas ao mesmo tempo em que é, por si mesmo, também um sub-esquema de outros esquemas mais complexos. O esquema é, desta forma, algo hierarquicamente estruturado, ou seja, que está contido em, e também contém, outros esquemas (Rumelhart:1980).

---

<sup>13</sup> Piaget usou os termos *assimilação*, *desequilíbrio* e *acomodação* para descrever estes mesmos processos que envolvem o ajuste de esquemas às experiências novas (*apud* Gardner, Kornhaber & Wake: op. cit.; pp.116-7), e que entendemos aqui como sendo compatíveis.

Os modelos PDP dão conta de inúmeros outros fenômenos observados no processamento da linguagem humana, como por exemplo o fenômeno da amnésia e o fenômeno da interferência entre informações (Ex: confundir um número telefônico com um outro), mas que infelizmente não serão aqui tratados por extrapolarem o escopo estabelecido para esta dissertação (veja Clark (op. cit.) para uma leitura mais detalhada dos fenômenos relatados acima numa perspectiva conexionista).

### **1.2.5 - Alguns estudos sobre a importância dos esquemas para a compreensão em L2/LE**

Vários autores mostram a importância do conhecimento do assunto para a compreensão. Ao aplicar a teoria dos esquemas para um modelo de compreensão oral em L2, Long (1991) enfatiza o papel crucial do conhecimento de mundo e do assunto (*content schemata*) bem como do conhecimento do gênero de discurso, sua estrutura e convenções (*textual schemata*). Após uma revisão da literatura sobre o papel do conhecimento prévio (tanto de conteúdo como textual) na compreensão de histórias em L1, Long destaca que as fortes evidências que apontam para o papel determinante do conhecimento prévio na compreensão em L1 servem como suporte para futuros estudos empíricos sobre compreensão em L2, ainda escassos. Dunkel (1991) também destaca a importância, para a compreensão oral em L2, do que chama de fatores *inside-the-head* e *outside-the-head*. O *inside-the-head factor* englobaria, além do *content schemata* discutido acima, fatores como desinteresse, falta de atenção do ouvinte, etc., ao passo que o *outside-the-head factor* caracterizaria aspectos como velocidade, complexidade e tamanho do texto a ser compreendido, repetição, redundância, etc., além daquilo que foi

definido acima como *textual schemata*. No entanto, parece que a terminologia adotada por Dunkel não é tão precisa, pois tais “fatores externos” ao ouvinte parecem, às vezes, se confundir com certos “fatores internos” (ex: o conhecimento sobre o gênero do texto).

Com relação a utilização de esquemas na compreensão de textos veremos um famoso estudo citado por Scovel (op. cit.; p.67). Aos sujeitos do experimento era fornecido um texto, sem título, para que lessem e depois repetissem tudo o que haviam lido. A seguir, veremos o tipo de texto lido pelos sujeitos numa versão adaptada para o português por Dias (1996:p.26) :

Ouro e pedras preciosas financiaram o nosso herói. Gargalhadas desdenhosas tentaram impedir seu plano. Bravamente, ele persistiu. Então, três irmãs fortes partiram em busca da prova. Elas avançavam ao longo de vales e montanhas. Os dias transformavam-se em semanas. Fofoqueiros invejosos espalhavam boatos terríveis a respeito dos objetivos finais do nosso herói. Então, surgiram criaturas de penas saudando-o. Parecia que ele obtivera o sucesso esperado.

Naturalmente percebemos que o texto acima parece incoerente e sem sentido. Temos, inicialmente, grande dificuldade em “compreender” esta estória. Os sujeitos do experimento também sentiram igual dificuldade em entender e relatar o que haviam lido. Certamente se soubéssemos de antemão que o texto tem como título “a descoberta da América por Cristóvão Colombo” não teríamos dificuldade em compreendê-lo, e, conseqüentemente, relatá-lo posteriormente. E isto foi o que, de fato, aconteceu com os sujeitos no experimento. Aqueles que leram o texto com o título tiveram muito mais facilidade para relatá-lo e o relataram com mais precisão do que aqueles que leram a passagem sem o título.

Em um estudo parecido com aquele logo acima relatado, Rost (1990:18) mostra como os títulos dos textos influem na interpretação. Rost cita experimentos que demonstram que os títulos de textos servem de “ativadores de esquemas”, influenciando decisivamente na compreensão. No experimento foram mostrados aos indivíduos dois textos idênticos, com títulos diferentes, e constatou-se que os leitores de cada texto haviam feito interpretações diferentes. Esta *prior thematization* fornecida pelo título induz a uma previsão sobre o conteúdo do discurso. Little (1994) também cita um experimento utilizando artigos de jornal, conduzido por Sean Devitt, que demonstra que o conhecimento de mundo e o conhecimento da estrutura do discurso contribuem para a compreensão por compensar deficiências no conhecimento lingüístico da L2.

Uma pesquisa conduzida por Weissenreider (1987) sobre a compreensão oral de telenoticiários em espanhol constatou que o conhecimento sobre o gênero noticiário, ou seja, o conhecimento de sua estrutura e organização textual (*textual schemata*), juntamente com os assuntos específicos do noticiário (*content schemata*) aumentam a compreensão das notícias. Weissenreider destaca que a complexidade da linguagem telejornalística, caracterizada pela pronúncia rápida e economia da linguagem usada no discurso, resultado da necessidade dos apresentadores em reportar o maior número de informações em um período relativamente curto de tempo, pode ser compensada justamente pela alta repetição de rotinas, pelo conhecimento do gênero textual e do assunto abordado, como também pela redundância do discurso jornalístico (uma certa pobreza no conteúdo).

Da mesma forma Sardinha (1997) constatou em sua pesquisa o papel crucial dos *content schemata* na compreensão oral de telenotícias. O estudo, utilizando o vídeo,

geralmente tido como um meio ideal para o ensino da compreensão oral por utilizar dois canais de insumo, oral e visual, também constatou que a ausência de sincronia entre estes dois canais prejudicou a compreensão oral (mesmo daqueles que possuíam o conhecimento prévio).

Evidências sobre a aspecto negativo da utilização de vídeo no ensino da compreensão oral também foi investigado por MacWilliam (1986). Segundo o autor, há uma perda na compreensão por parte dos aprendizes quando imagens são mostradas apenas como pano de fundo para o texto oral. O vídeo ajuda quando a imagem do locutor (rica em informações extra-lingüísticas como expressões faciais, o movimento dos lábios, e também movimento gestual) é mostrada na tela, ou seja, quando há sincronia entre os canais visual e auditivo.

Alderson e Urquhart (1988), ao relatar pesquisas que apontam que o desconhecimento do conteúdo do texto, do gênero de discurso (sua organização retórica e formas de argumentação) influem na compreensão do discurso, afirmam que os esquemas que o leitor possui são muito mais importantes do que as estruturas que estão no texto. Tais esquemas seriam cruciais para a compreensão.

O resumo dos trabalhos relatados acima aponta justamente para a idéia central que estamos desenvolvendo nesta dissertação, ou seja, a idéia de que o insumo fornecido por radionoticiários em LE pode ser altamente eficaz diante do fato de que a compreensão deste insumo está intrinsecamente relacionada com certos fatores internos (como nossos conhecimentos prévios) e externos (a repetição do insumo), como discutido no início deste capítulo.

No capítulo 2 a seguir, discutiremos mais detalhadamente os aspectos mais característicos dos programas de rádio. Dentre estes aspectos estão o gênero de discurso e a alta repetição de rotinas e estruturas.

## *Capítulo 2 - Os noticiários*

### **2.0 - Estrutura e conteúdo**

Como bem destacado por Tomalin (op.cit.) e Weissenreider (op.cit.), os rádio-noticiários possuem uma estrutura fixa. Tal estrutura se divide em três partes: as manchetes, seguidas pelas notícias em detalhe e finalmente um resumo das principais notícias encerra o noticiário. É interessante notar que esta divisão, após algum tempo de contato com os noticiários do rádio, é também percebida claramente apenas pela variação do tom de voz do(a) apresentador(a).

Inicialmente, para o estudante de línguas não familiarizado com este gênero de discurso na LE, a estrutura do noticiário parecerá confusa. Porém, com um pouco mais de atenção, perceberá que esta pouco difere daquela dos telejornais que escutam diariamente. A única diferença é que no caso dos radionoticiários há, como dito anteriormente, um resumo dos principais assuntos ao seu final, ao passo que na TV isto não é a regra. Também na TV é possível diferenciar as manchetes das notícias em detalhe simplesmente pelo tom de voz dos apresentadores (quem não lembra o tom de voz marcante - para não dizer dramático - de Cid Moreira ao apresentar as manchetes de seu Jornal Nacional?).

Hoje em dia, como já foi dito acima, devido ao alto desenvolvimento da mídia eletrônica, descobertas científicas, incidentes políticos, desastres naturais, conflitos, e notícias em geral, são instantaneamente noticiados tanto pelo rádio quanto pela TV. Desta forma, os acontecimentos diários mais importantes viram notícia e chegam ao conhecimento das pessoas em todo o mundo. O conteúdo destas notícias é essencialmente o mesmo. Basta assistir em um dia à três noticiários de diferentes emissoras de TV do Brasil para perceber tal fato. As notícias, principalmente as internacionais, são as mesmas. Os fatos são noticiados da mesma forma, com os mesmos detalhes e muitas vezes o mesmo sensacionalismo, usando um vocabulário basicamente igual. O mesmo fenômeno também ocorre com relação aos noticiários de rádio em ondas curtas. Os radionoticiários em inglês, espanhol, francês, alemão, etc., apesar de utilizarem diferentes códigos lingüísticos, também tratam das mesmas notícias, as noticiam com os mesmos detalhes, utilizando as mesmas estruturas e organização retórica. Muitas vezes é possível reconhecer o tema central de uma notícia numa língua desconhecida, utilizando apenas conhecimentos esquemáticos: conhecendo a estrutura das notícias, nomes de pessoas ilustres, lugares mundialmente conhecidos, palavras universais, etc.. É o que Brown e Yule (op. cit.) caracterizam de princípios da analogia e da interpretação local:

*Discourse is interpreted in the light of past experience of similar discourse, by analogy with previous similar texts. (p. 64)*

A seguir, tentarei demonstrar alguns aspectos característicos dos radionoticiários e telejornais que julgo serem importantes para a compreensão por ativarem os conhecimentos esquemáticos discutidos acima. Estas manchetes abordam os mesmos assuntos e foram extraídas da BBC de Londres e telejornais de emissoras brasileiras, em



língua inglesa e língua portuguesa respectivamente. Nomes próprios e palavras cognatas são alguns aspectos das manchetes que são importantes e que, se ativarem os esquemas relativos ao assunto, tornam o discurso compreensível. Ou seja, se o ouvinte já possui conhecimentos (esquemas) em sua língua materna sobre um determinado tópico, e possui um certo interesse por este tópico, ele certamente compreenderá com bem mais facilidade o que ouve sobre este determinado assunto e fará uso de inferências para compreender o restante do discurso, que, por limitações lingüísticas, ainda teria dificuldade de compreender.

### **2.1.1 - Alguns trechos de noticiários como evidência**

A título de ilustração serão apresentadas, a seguir, transcrições de manchetes de noticiários da BBC de Londres e de telejornais de emissoras brasileiras. Como destacado por Rost (op.cit.; tópico 1.2.5 acima), títulos de textos influem fortemente na interpretação do conteúdo do texto, servindo de “ativadores de esquemas”. Podemos, da mesma forma, relacionar os títulos de textos com as manchetes de radionoticiários neste trabalho, e, em decorrência disto, supor que estas também sirvam como ativadores de esquemas.

Abaixo, temos duas manchetes sobre um desastre aéreo:

**1a)** Um avião jumbo da Coréia com 254 pessoas a bordo caiu na ilha de Guam, no Oceano Pacífico. Há mais de duzentos mortos. (**Telejornal da Band - 05/08/97**)

**1b)** A Korean Airlines jumbo jet has crashed while coming in to land on the Pacific island of Guam. At least 250 people were on board. There are some survivors. (**BBC - 05/08/97**)

Nestas duas manchetes podemos perceber claramente as palavras cognatas *Korean* e *jumbo*. Há nome próprios como *Korean Airlines*, *Guam*, *Pacific*. Temos também um vocabulário básico para qualquer estudante de nível intermediário: os substantivos *people* e *island*; os verbos *crash*, *be* (nas formas *were*, *are*); e formas convencionais como *at least*, *on board*. Temos ainda o número 250 (o reconhecimento oral de números é básico para qualquer estudante de uma LE), informação que facilita a compreensão da frase *250 people were on board*. Esta última basicamente igual a forma em português: 254 pessoas a bordo. Outra frase bem semelhante é Um avião jumbo da Coreia Airlines (*A Korean Airlines jumbo jet*). Certamente, um indivíduo que tenha conhecimento desta notícia em sua língua materna e um conhecimento básico da língua estrangeira compreenderá esta manchete em inglês, e terá ainda condições de inferir o significado de muitas palavras por ventura desconhecidas através do contexto e conhecimento prévio.

O sujeito fará **relações/associações** a partir de informações variadas, de modo a construir um sentido para a notícia escutada (mesmo que a pessoa não tenha o suporte lingüístico adequado). Supondo que o sujeito é um aprendiz e que, conseqüentemente, possui grandes dificuldades de percorrer o “caminho natural” utilizado por um indivíduo proficiente na compreensão de uma notícia numa LE, pode-se buscar outros caminhos para a realização da tarefa de compreensão, ou seja, a montagem de um “esquema” ou “*frame*” a partir de informações isoladas e possivelmente, estando a pessoa interessada e motivada (tanto pelas informações da notícia em si quanto pela LE), fará uso de analogias do tipo: “hum, *Jumbo jet* = avião a jato = Jumbo. E eles falam, neste caso, *Jumbo Jet* e não *Jumbo airplane*. *Airplane=jet*” etc.. Estas relações podem ser não apenas em termos

lexicais, mas também relações estruturais: “hum, caiu = has crashed, e não apenas *crashed*, etc.. Este “*brainstorming*” desencadeado pela ativação e proliferação de esquemas variados permite análises e interpretações mais profundas, possibilitando a aquisição da LE como discutido na nota 6 da página 26, seção 1.1.1., no início deste capítulo, bem como na discussão que constitui o tópico 1.2 acima acerca da natureza e do funcionamento dos esquemas sob a ótica conexionista.

A seguir, veremos manchetes sobre a tripulação da problemática estação orbital russa Mir:

**2a)** Astronautas russos que estavam na Mir falam pela primeira vez sobre a missão depois da volta a terra. (TJ Brasil - 15/08/97)

**2b)** The Russian cosmonauts from the Mir space station give their version of the problems of their ill-fated mission. (BBC - 15/08/97)

Novamente temos na manchete em inglês muitas palavras cognatas: *Russian*, *cosmonauts*, *space station*, *version*, *problems* e *mission*; temos ainda a palavra *Mir*. Algumas das palavras acima são palavras chaves que, com um conhecimento prévio do assunto adquirido em um noticiário na L1 (manchete em português), permitem ao indivíduo uma compreensão satisfatória da manchete em língua inglesa.

É importante destacar que além de conterem informações semelhantes aos noticiários em português, estas notícias se repetem ao longo do dia. Com isso, o aprendiz terá uma exposição repetida ao mesmo vocabulário. A mesma notícia é transmitida em vários boletins durante o dia. Somente pequenas alterações são feitas em sua forma e vocabulário. Isto permite uma fixação do vocabulário conhecido e uma percepção cada vez maior das palavras que surgem repetidamente em contextos diferentes. Uma outra vantagem é a possibilidade de seguir a mesma notícia, um mesmo assunto, durante dias, o

que permite o contato constante com um vocabulário bem específico, altamente repetitivo. A repetição (seja ela de vocabulário ou estruturas) é fundamental para a automatização e a aprendizagem da LE na perspectiva conexionista (que se resume, numa visão microfuncional, a criação e estabelecimento de conexões) conforme discutido no tópico 1.2.3 acima.

Esta repetição de tópicos com informações limitadas lembra a estratégia chamada de *narrow listening*, proposta por Krashen (1996), com base em uma outra estratégia sugerida pelo mesmo autor e conhecida por *narrow reading*. O autor propõe a estratégia de *narrow listening* para desenvolver a compreensão oral na LE/L2, cujo princípio consiste em restringir o tema, ou tópico, do discurso a ser escutado. Essa restrição permite que a cada audição o indivíduo entenda um pouco mais do conteúdo, tendendo a gerar um envolvimento e interesse pelo assunto (impulsionados pela sensação de êxito):

*Repeated listening, interest in the topic, and familiar context help make input comprehensible. Topics are gradually changed, which allows the acquirer to expand his or her competence comfortably. (...) It helps ensure that the input is comprehensible; the reader (or the listener) has the advantage of the previous context to help him or her understand the current text. (p.97)*

Temos nos exemplos a seguir uma seqüência de notícias relacionadas a estação orbital russa Mir, semelhante àquela que vimos logo acima. As manchetes contêm um vocabulário básico e altamente repetitivo:

**3a)** Another crisis has developed on board the Russian space station Mir with the failure of the craft's main computer. The Russian space officials said the lives of the cosmonauts, two Russians and one American, are not immediately threatened. (BBC - 19/08/97)

**3b)** The main computer on the Russian Mir space station has failed. Much of the equipment has been switched off to conserve power. The Russian space officials said the lives of the crew are not immediately threatened. (BBC - 19/08/97)

**3c)** Cosmonauts on the Russian space station Mir have overcome a series of fresh problems in their latest attempts to repair their damaged science module. **(BBC - 21/08/97)**

**3d)** Two cosmonauts have successfully carried out some crucial repairs to the aging Russian space station Mir. After overcoming early problems, they completed their main task reconnecting power lines to the crippled Spectrum science module. **(BBC - 21/08/97)**

Temos, com estes exemplos, uma estória que se desenvolve usando um vocabulário repetitivo. As palavras chaves usadas no exemplo 2 se repetem nos exemplos de 3: *cosmonauts, Russian space station, problems, Mir*. Nestes casos, cada nova manchete carrega informações básicas de sua anterior, fazendo uso de paráfrases, porém fornecendo palavras, estruturas e informações novas. O “*narrow listening*”, juntamente com conhecimentos sobre o assunto adquiridos previamente na L1, tornam o insumo presente nos noticiários altamente compreensível. Acompanhar o desfecho de uma notícia ao longo de vários dias pode, por sua vez, ser muito motivador.

O mesmo ocorre nas notícias em português, como veremos abaixo:

**3e)** A estação russa Mir está sem controle no espaço. O computador central pifou e os três astronautas, dois russos e um americano, correm contra o tempo para recuperar o comando. **(Jornal Nacional - 18/08/97)**

**3f)** Os cosmonautas a bordo da estação orbital Mir passam por mais um susto. Poucos momentos antes do concerto na nave a tripulação enfrentou problemas de despressurização em um de seus módulos. **(60 Minutos - 21/08/97)**

**3g)** Os astronautas russos conseguiram consertar um módulo danificado. A Mir enfrentou corte no fornecimento de energia e falhas no principal computador da estação orbital. Foi uma operação inédita no espaço. Os astronautas russos consertaram nove cabos e conexões no módulo Spectrum da Mir. **(TJ Brasil - 22/08/97)**

Nos exemplos a seguir temos manchetes sobre os constantes conflitos entre árabes e israelenses no Oriente Médio. Como explicitado no exemplo anterior, o vocabulário relativo a este assunto também é restrito e se repete. Infelizmente notícias sobre incidentes naquela região são quase que diárias. Mas estudantes de inglês podem se beneficiar disto, pois tal repetição facilita a aquisição. Abaixo um exemplo:

**4a)** 6 pessoas morreram e várias outras ficaram feridas no bombardeio a Sidon, a terceira cidade do Líbano. O ataque foi reivindicado por uma milícia cristã do sul do Líbano, financiada por Israel. (**Jornal Nacional - 18/08/97**)

**4b)** Reports from **Lebanon** say that the Israeli forces have carried out a mortar attack on the city of **Sidon**, killing a number of people. (**BBC - 18/08/97**)

**4c)** The authorities in **Lebanon** said at least 6 people have been killed and many more wounded in a mortar attack on the city of **Sidon**. The Israeli army said forces allied with a pro-Israeli militia have carried out the bombardment. (**BBC - 18/08/97**)

Construções do tipo *X have been killed and Y wounded* são na verdade expressões fixas (como *on board* e *at least* discutidas anteriormente). O mesmo acontece na manchete em português. Os nomes de lugares (em negrito) ajudam na interpretação, como também as palavras cognatas (sublinhadas).

Além dos exemplos de notícias fornecidos acima sabemos que, dentre as notícias que escutamos em noticiários numa outra língua, àquelas que falam de assuntos relacionados ao nosso país são bem mais fáceis de compreender. Talvez isto se deva ao interesse que tais notícias despertam em nós ou talvez ao maior conhecimento (esquemas prévios) que geralmente temos de nomes de pessoas e fatos por elas relatados quando falam de assuntos nossos. A seguir temos um exemplo deste tipo de notícia:

**5a)** O presidente Fernando Henrique não acredita que os Estados Unidos querem desestabilizar o Mercosul. Pela primeira vez o presidente se manifestou sobre a suspeita de que os Estados Unidos estão por trás do presidente da Argentina Carlos Menen, que quis boicotar a entrada do Brasil no conselho de segurança da ONU. O ex-presidente Sarney disse no Senado que Menen é apenas instrumento dos Estados Unidos. Sarney vê nisto uma manobra americana com a intenção de acabar com o Mercosul. (**Jornal da Band - 22/08/97**)

**5b)** The former president of Brazil, **José Sarney**, has accused the **United States** of trying to destabilise the **South American Trading Group**, **Mercosul**. Mr **Sarney**, who's now head of the Senate foreign relations committee, was reacting to remarks by president Menen of **Argentina** in which he said his country was opposed to **Brazil** gaining a permanent seat on the **United Nations Security Council**. Mr Sarney said president Menen was being used by **Washington** which wanted to sow discord between **Brazil** and **Argentina**. (**BBC- 21/08/97**)

O número de palavras cognatas e nomes próprios é grande nesta manchete da BBC. As palavras em negrito mostram os nomes próprios enquanto que as palavras sublinhadas mostram os cognatos. Como se pode constatar, cognatos e nomes próprios

constituem uma boa parte desta manchete. Seguramente o estudante de inglês que possui um mínimo de conhecimento sobre este “incidente diplomático” compreenderá com uma certa facilidade a manchete da BBC. Suas limitações lingüísticas não o impediriam de compreender a essência da notícia. Embora a manchete em português aqui mostrada seja de uma data posterior àquela da BBC e portanto já traga em seu início informações sobre a reação do presidente Fernando Henrique Cardoso aos comentários de Sarney, esta serve aqui de exemplo para as semelhanças básicas entre as duas manchetes em termos de conteúdo e vocabulário (certamente, como visto nos outros exemplos, a manchete primeira em português, infelizmente não gravada para esta análise, seria muito mais próxima da versão inglesa aqui mostrada).

Para concluir, veremos mais três manchetes: uma sobre a contaminação da carne de hambúrguer nos Estados Unidos, outra sobre um processo por assédio sexual movido contra o presidente americano Bill Clinton e a última com relação a onda anti-tabagista deste final de século:

**6a)** Falta carne moída na terra do hambúrguer. A suspeita de contaminação causou a apreensão recorde de carne nos Estados Unidos. As lanchonetes americanas foram obrigadas a substituir o seu prato principal, o hambúrguer. Tudo isso porque o Departamento de Agricultura apreendeu 11 milhões de quilos de carne de vaca de uma empresa do estado de Nebraska que fornece carne moída para todo o país. A suspeita é que a carne esteja contaminada pela bactéria E.coli, que pode causar diarreia, desidratação e até falência renal. **(TJ Brasil - 22/08/97)**

**6b)** The largest ever recall of hamburgers has been announced in the **United States** by the Agriculture Department. At least five hundreds and forty tons of the ground beef used in them have been recalled from a company in **Nebraska** due to possible contamination by E.coli bacteria. This can cause severe diarrhoea, dehydration and kidney failure. But as Tom Carver reports from Washington, the move is unlikely to do anything to affect the Americans' love affair with their favourite food. **(BBC - 22/08/97)**

**7a)** A justiça americana marcou a data do julgamento do presidente Bill Clinton acusado de assédio sexual por uma secretária. Será daqui a nove meses, no dia 26 de maio do ano que vem. A secretária Paula Jones quer uma indenização pelo vexame que diz ter sofrido ao ser assediada pelo então governador do estado do Arkansas. **(Jornal da Band - 22/08/97)**

**7b)** A judge in the **United States** has ruled that a sexual harassment lawsuit against president Clinton will be held at the end of May next year. The case concerns accusations by **Paula Jones** that **Mr Clinton** made crude advances to her when he was governor of **Arkansas** in 1991. **(BBC - 22/08/97)**

**8a)** Presidente de uma das maiores companhias de cigarros do mundo, a Phillip Morris, admite: o fumo mata e já pode ter feito mais de cem mil vítimas nos Estados Unidos. **(60 Minutos - 22/08/97)**

**8b)** The chairman of **Phillip Morris**, America's largest cigarette producer, told lawyers that smoking might have contributed to the death of one hundred thousands Americans. **(BBC - 22/08/97)**

No exemplos em (6b), (7b) e (8b) temos os nomes próprios, em negrito, e as palavras cognatas, sublinhadas. Temos nos exemplos em (6a), (7a) e (8a) manchetes muito semelhantes àsquelas em (6b), (7b) e (8b). As informações básicas sobre as notícias estão presentes nas manchetes em português. Tendo um conhecimento destas informações básicas em português, o estudante certamente terá condições de identificá-las nas manchetes em língua inglesa e, com base em suas expectativas, compreenderá a essência do discurso na LE. Como visto nos exemplos aqui mostrados, uma vez processadas as manchetes, o aprendiz estará mais apto a lidar com o texto completo da notícia.

### **2.1.2 Breve comentário sobre a metodologia de pesquisa adotada em nosso estudo**

Como se pretendeu argumentar até o momento neste trabalho, o conhecimento prévio e a repetição de insumo são fatores importantes na compreensão (e conseqüente aquisição) de uma língua estrangeira, sendo estes os elementos principais que fazem dos programas de rádio em ondas curtas uma fonte de insumo bastante eficaz no processo de aquisição da LE estudada, como vimos nos exemplos de trechos de notícias acima apresentados.



Para investigar esta questão, foi planejado um estudo quantitativo visando investigar empiricamente o papel facilitador de um destes fatores, a saber, o do conhecimento prévio, na compreensão dos radionoticiários em língua inglesa. No entanto, antes de passarmos para a descrição do estudo propriamente dito (Capítulo 3 a seguir), é necessário que alguns comentários sejam feitos sobre a metodologia de pesquisa adotada.

Inicialmente, discutiremos o próprio conceito de pesquisa. Para Nunan (1992, p.3), que fornece um conceito bastante conciso, a pesquisa é um processo sistemático de se obter informações, composto basicamente por três elementos: 1) uma pergunta, problema, ou hipótese; 2) dados; 3) análise e interpretação dos dados. Brown (1988) destaca dois tipos básicos de pesquisa: 1) primária e 2) secundária. O primeiro tipo é feito com um grupo de indivíduos, como, por exemplo, um grupo de estudantes que está aprendendo uma língua estrangeira, ao passo que o segundo tipo utiliza apenas livros e relatos sobre estudantes que aprendem línguas estrangeiras. O primeiro faz uso de informação original, na fonte, e é direto. O segundo, por outro lado, faz uso desta informação de uma maneira indireta.

Geralmente, os dois tipos de pesquisa supracitados fazem parte de um trabalho acadêmico padrão como este que o leitor está lendo, composto, na sua parte inicial, de uma revisão da literatura (pesquisa secundária, indireta), e complementado por um estudo experimental (pesquisa primária). A pesquisa primária, nos termos definidos por Brown acima, se subdivide em a) estudos de caso e b) estudos estatísticos. Os estudos estatísticos lidam, geralmente, com fenômenos de grupo, e são realizados de maneira transversal (*cross-sectional*), ou seja

*(...) they consider a group of people as a cross section of possible behaviours at a particular point or at several distinct points in time.*(Brown:1988;p.3)

Esses dois tipos básicos de métodos de pesquisa refletem duas diferentes tradições científicas que norteiam a forma de se conduzir uma pesquisa, geralmente chamados de métodos quantitativo e qualitativo (estas duas tradições, em última instância, determinam o tipo de pergunta que fazemos bem como a natureza dos dados buscados na pesquisa).

Reichardt e Cook (1979) (*apud* Nunan: op. cit.; p.4) fornecem um quadro com as principais características de ambos os métodos, que poderíamos resumir da seguinte maneira: o método de pesquisa conhecido como quantitativo interfere, controla, generaliza, visa o produto e assume a existência de ‘fatos’ externos, independentes do observador (uma visão positivista de mundo, dedutiva em essência), ao passo que na pesquisa qualitativa todo o conhecimento é relativo, sempre havendo um elemento subjetivo no conhecimento e na pesquisa; neste tipo de pesquisa o foco é no processo. O estudo de caso, bem como outras técnicas etnográficas, são representantes do modelo qualitativo de pesquisa, ao passo que os estudos experimentais (basicamente estatísticos) são quantitativos por natureza.

Na verdade, por trás destes métodos há sempre uma visão particular sobre a natureza e forma do conhecimento. Sendo assim, os métodos são sempre norteados por questões epistemológicas e filosóficas. Tais questões, no entanto, não serão aqui discutidas, por extrapolarem o escopo estabelecido para este trabalho.

Alguns autores criticam esta divisão rígida dos dois métodos acima discutidos. Para Reichardt e Cook (op.cit.) não há diferenças em termos práticos entre os dois métodos, o que os torna muito parecidos um com o outro, fazendo com que pesquisadores, na prática, tendam a fazer uso de ambos durante uma mesma pesquisa devido ao fato destes se complementarem. De fato, é esta a característica do experimento que será apresentado neste trabalho mais adiante, i. e., tal estudo utiliza a análise estatística dos dados (veja item 3.1.5 do capítulo seguinte para um comentário sobre o teste-T utilizado), seguindo todos os critérios exigidos para assegurar a confiabilidade dos dados obtidos, um procedimento de pesquisa tipicamente quantitativo, para, posteriormente, na discussão dos resultados (Capítulo 4), interpretar e explorar estes dados numa forma menos pontual, mais “qualitativa”.

Brown (op. cit.) define as características de um estudo experimental da seguinte forma: 1) deve ser sistemático, 2) lógico, 3) tangível, 4) replicável, e 5) redutível. A seguir explicaremos, a partir de uma síntese das propostas sugeridas por Brown (op. cit., Pp. 4-5), o que vem a ser cada conceito acima exposto.

- Por sistemático, entende-se uma estrutura clara com regras que norteiem todos os procedimentos adotados no estudo, desde o desenho da pesquisa, passando pela administração de possíveis problemas surgidos, bem como da escolha e aplicação da ferramenta estatística adequada.
- Tais regras e procedimentos norteadores do estudo devem ser lógicas, e devem avançar progressivamente, passo a passo, no sentido de dar prosseguimento e justificativa para procedimentos e decisões posteriormente tomados.

- Os dados devem ser tangíveis, ou seja, devem ser necessariamente quantificáveis. Os dados devem se consistir em números que representem uma certa quantidade específica, uma classificação, ou categoria. É através da manipulação, ou processamento, deste dados que é feita a ligação do estudo com o mundo real.
- Estudos desta natureza devem ser replicáveis. Ou seja, a descrição de todo o processo que envolve um determinado estudo deve ser altamente detalhada (desde a sua sistemática, lógica, coleta e manipulação de dados) de forma a propiciar a um outro pesquisador a replicação/repetição do estudo (execução de uma determinada pesquisa seguindo todos os passos propostos e atingidos pelo estudo original) sob as mesmas condições. Para tal, é fundamental que um estudo seja bem explicado e detalhado, nos seus pormenores.
- A pesquisa estatística deve buscar reduzir a confusão de fatos que a língua e o ensino de línguas apresentam, fornecendo assim a possibilidade de identificação de novos padrões nos fatos apresentados

### **2.1.3 - Hipóteses de pesquisa**

O estudo descrito no capítulo 3 desta dissertação visa investigar se a escuta de notícias em língua portuguesa auxilia, de fato, a compreensão da versão em língua inglesa (como sugerido nos exemplos de notícias mostrados na primeira parte deste capítulo). Dada a natureza da questão, a metodologia por nós aqui adotada foi a de um estudo quase-experimental e quantitativo. A hipótese (doravante chamada de “hipótese nula”) testada foi a de que os grupos experimental e de controle terão desempenhos estatisticamente iguais na compreensão das notícias escutadas, i.e., o tratamento

diferenciado atribuído ao grupo experimental não terá influência no desempenho do mesmo quando comparado ao desempenho do grupo de controle.

#### **2.1.4 Medindo uma habilidade cognitiva: a compreensão oral**

É importante, antes que passemos para a descrição do procedimento adotado para a testagem da compreensão dos sujeitos pesquisados, que algumas observações sejam feitas acerca das dificuldades encontradas na testagem da habilidade de compreensão oral.

Um importante obstáculo ao se tentar aferir a compreensão oral de sujeitos submetidos a um teste com esta finalidade é, além de sua natureza altamente complexa, o fato deste ser um processo cognitivo. A compreensão é um conceito psicológico (*psychological construct*), inacessível para nós, a não ser de uma maneira indireta (Brown:1988;p.8). Para que possamos ter acesso à interpretação do sujeito (ou melhor, indícios de sua interpretação) teremos que, necessariamente, utilizar outras habilidades como a fala ou, no caso do experimento descrito nesta dissertação, a escrita.

Há vários fatores que podem afetar o desempenho de sujeitos em tarefas envolvendo a compreensão oral. Para Brindley (1998;p.175), tais fatores seriam: 1) a natureza do insumo (velocidade de fala, duração, sintaxe, vocabulário, qualidade sonora, etc.); 2) a natureza da tarefa exigida (contextualização da tarefa, clareza das instruções, etc.); e 3) fatores individuais dos sujeitos (memória, interesse, motivação, etc.). Lynch (1998) também destaca vários fatores que podem afetar a compreensão oral por parte de sujeitos, enquadrando-os em duas classes principais: 1) fatores textuais; e 2) fatores

individuais dos sujeitos. Em linhas gerais, os fatores mencionados por Lynch equivalem aqueles citados por Brindley.

Alguns autores (dentre eles Brindley: op. cit.; Lynch: op. cit.; e Mendelsohn:1998) destacam, ainda, a necessidade de se focar a compreensão de significados explícitos nos textos, na forma de proposições (neste trabalho denominadas de “idéias”), ao invés de se explorar a capacidade do sujeito fazer inferências. Tais proposições representam o conteúdo semântico das notícias escutadas. O estabelecimento prévio de proposições também torna o processo de aferição mais objetivo. Por tal motivo, decidimos optar pela identificação prévia das proposições contidas nos noticiários visando estabelecer uma maneira objetiva de aferir a compreensão dos sujeitos. Portanto, o conceito aqui adotado de compreensão ou não das notícias se resume no fato de o sujeito ter ou não mencionado as proposições (idéias) mais importantes para cada notícia escutada.

Kintsch e Kominsky (1977:p.493) sugerem que, em geral, existem somente duas maneiras de estabelecermos as proposições mais importantes de um texto. A primeira é através de um consenso entre resumos de leitores, enquanto a segunda utiliza algum modelo de organização textual (tipo exposição-complicação-resolução, como o proposto por Kintsch e van Dijk (1978). Nesse último procedimento, um resumo feito por alguém deverá conter proposições relativas a cada categoria (exposição, complicação e resolução), com a omissão de proposições de uma categoria indicando possíveis problemas na compreensão). Aqui neste trabalho, no entanto, decidimos optar pela primeira opção acima descrita que envolve um consenso entre os resumos das notícias, feitos por leitores que julgamos como “competentes” para tal (um procedimento

semelhante ao descrito em Meyer & McConkie (1973) para obtermos as proposições ou unidades de idéia (*idea units*) de um texto).

Os resumos foram feitos por 5 leitores, incluindo o autor desta dissertação, além de quatro outros lingüistas, professores doutores, sendo 3 deles nativos de língua inglesa (comentaremos todo o procedimento adotado no Capítulo 3, item 3.1.2 a seguir).

A nossa opção por um estudo quase-experimental, que envolve grupos de controle e experimental com tratamentos diferenciados, se deve a necessidade de se explorar os efeitos de vários fatores independentes em um fenômeno específico, foco central de uma investigação científica. Estes fatores representam conceitos (*constructs*) geralmente abstratos que precisam ser objetivados na forma de variáveis para que se tornem palpáveis durante uma investigação (i.e., para que sejam manipulados e avaliados). As variáveis representam e possibilitam, portanto, a viabilidade dos conceitos (*constructs*) investigados em uma pesquisa, e são importantes pois nos permitem operacionalizar e quantificar tais conceitos, tornando-os observáveis.

Os estudos sempre exibem, pelo menos, dois tipos de variáveis, uma chamada de independente, que é a que se manipula, e a outra chamada de dependente, que pode (ou não) variar em decorrência de diferenças presentes na variável independente. No presente estudo, a variável independente é o conhecimento prévio (que é manipulada através da apresentação, ou não, de noticiários semelhantes em língua portuguesa). Os seus efeitos na compreensão de notícias em inglês, ou seja, na nossa variável dependente, são estudados neste trabalho através da citação de proposições por parte dos sujeitos da pesquisa, proposições estas determinadas como sendo importantes por falantes “*experts*” (veja procedimento adotado para tal no item 3.1.4 do capítulo a seguir). Como destacado

por Brown (op. cit.) acima, este tipo de estudo possui um desenho de pesquisa bastante rígido, e deve seguir características específicas.

Na segunda parte deste capítulo fizemos alguns comentários sobre as características do estudo quantitativo adotado nesta dissertação, sua importância, bem como suas particularidades em relação a estudos mais qualitativos. Também explicitamos a hipótese a ser verificada no experimento, bem como fizemos alguns comentários sobre as dificuldades envolvidas na descrição e testagem de uma operação cognitiva invisível, que é a característica principal da compreensão oral. O capítulo que se segue apresenta os dados obtidos no experimento.



## *Capítulo 3 - O estudo experimental*

### **3.0 Metodologia da Pesquisa**

#### **3.1.1 Sujeitos**

Os sujeitos participantes deste estudo foram 57 estudantes, graduandos e pós-graduandos, dos mais variados cursos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)<sup>14</sup>. A idade dos participantes variava de 18 a 47 anos, com uma média de 23 anos de idade. Ao todo, o universo de sujeitos era composto de 35 mulheres e 22 homens (veja tabelas I e II abaixo, com a distribuição dos participantes por turma e sexo nos grupos e subgrupos experimental e controle). No período da coleta dos dados, novembro de 1998, todos eles eram alunos regularmente matriculados nos cursos de língua inglesa do Centro de Estudos de Línguas (CEL) da universidade acima citada. Estes alunos pertenciam às turmas do quinto e do sexto semestres, portanto eram alunos considerados, dentro da classificação do próprio instituto, de nível intermediário.

Ao todo, quatro turmas foram escolhidas, sendo duas delas aleatoriamente escolhidas como sendo “grupo de controle” e as outras duas como sendo “grupo experimental”. Duas turmas eram turmas do quinto semestre, e as outras duas eram

---

<sup>14</sup> Os sujeitos cursavam Letras (11), Engenharia de Alimentos (6), Computação (5), Engenharia Elétrica (4), Química (4), Economia (4), Ciências Sociais (3), Engenharia Mecânica (3), Biologia (2), Física (2), História (2), Música (1), Pedagogia (1), Dança (1), Antropologia (1), Farmacologia (1), Matemática (1), Estatística (1), Medicina (1). 3 participantes não informaram seus respectivos cursos.

turmas do sexto semestre. Com o objetivo de tornar os grupos mais parecidos entre si, ou seja, tentar anular possíveis discrepâncias que pudessem pôr em risco a validade interna dos dados obtidos, formamos os grupos experimental e de controle a partir de uma turma de cada semestre (i.e., cada grupo continha uma turma do quinto e outra do sexto semestre, que passamos a chamar de **subgrupos** 1 e 2 respectivamente). Isto também resultou em um equilíbrio no número de sujeitos em cada grupo (veja tabelas I e II abaixo):

<i>Grupo</i>	<i>Quinto semestre Turma V</i>	<i>Sexto semestre Turma VI</i>	<i>Total</i>
<i>Experimental</i>	<i>19 alunos</i>	<i>11 alunos</i>	<i>30 alunos</i>
<i>Controle</i>	<i>11 alunos</i>	<i>16 alunos</i>	<i>27 alunos</i>

***Tabela I - Turmas dos alunos que compõem os grupos experimental e de controle.***

	<i>Turma V Experimental 1 (E1)</i>	<i>Turma VI Experimental 2 (E2)</i>	<i>Turma V Controle 1 (C1)</i>	<i>Turma VI Controle 2 (C2)</i>	<i>Total</i>
<i>Homens</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>6</i>	<i>22 (38,5%)</i>
<i>Mulheres</i>	<i>11</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	<i>10</i>	<i>35 (61,5%)</i>

***Tabela II - Distribuição dos sujeitos por sexo nos subgrupos experimental e controle***

É importante destacar, ainda, que no referido curso de língua inglesa do CEL os alunos estão expostos a uma metodologia de ensino nos moldes comunicativos, centrada nas quatro habilidades lingüísticas (i.e., compreensão oral, leitura, escrita e fala).

### 3.1.2 Materiais

O instrumento de pesquisa constava de duas fitas contendo quatro notícias cada, gravadas da BBC de Londres e de telejornais brasileiros. Uma fita continha a gravação das notícias em língua inglesa e a outra a gravação de suas contrapartidas em língua portuguesa - veja transcrição das notícias, nas línguas inglesa e portuguesa, nos anexos 1 e 2 (Esta segunda gravação apenas era ouvida pelos sujeitos do grupo experimental, procedimento este detalhado no item 3.1.3 a seguir). Cada notícia em língua inglesa foi gravada 2 vezes, em seqüência, de modo a facilitar o trabalho do pesquisador, uma vez que cada notícia era ouvida duas vezes.

O tratamento específico para o grupo experimental consistia em uma fita gravada com as respectivas contrapartidas em português, extraídas de emissoras de TV brasileiras, com o intuito de fornecer informações que estimulassem os alunos a pensarem no tópico ou lembrar deste (i.e., com a função de fornecer conhecimento prévio, bem como servindo de contextualizadores ou “*advance organizers*”). As gravações, tanto em língua portuguesa como em língua inglesa, variavam entre 30 segundos e 1 minuto e 30 segundos de duração cada.

Foram fornecidas 4 folhas aos sujeitos. Havia, na folha de rosto, um pequeno questionário a ser preenchido com informações sobre o nome, sexo, idade, curso, a profissão e o nível de escolaridade dos pais, seguido pelas instruções sobre a tarefa a ser feita. Em seguida, havia um espaço em branco reservado às anotações sobre cada notícia escutada (veja questionário e material para a tarefa no anexo 3).

### 3.1.3 Coleta dos dados

Os dados foram coletados no período letivo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A coleta de dados foi realizada nas próprias salas de aula, que contam com equipamento de som de boa qualidade para a reprodução de fitas cassete. As salas também possuem uma boa acústica. Os professores das respectivas turmas haviam sido previamente contatados pelo pesquisador sobre a confirmação da data de coleta de dados, não havendo nenhuma objeção por parte deles quanto a utilização de suas aulas para tal fim. Também não houve nenhuma objeção por parte dos sujeitos participantes do experimento. Apenas 2 alunos se recusaram a participar do experimento, ao alegar que teriam que deixar a sala no momento da coleta para resolver assuntos pessoais, e foram então dispensados.

Para aquelas turmas definidas como sendo de “controle” foram apresentadas as notícias da BBC de Londres apenas, ou seja, somente as notícias em língua inglesa. Para as turmas do grupo experimental, entretanto, foram apresentadas também, antes das notícias em inglês, as mesmas notícias em língua portuguesa. Tal procedimento visava fornecer informações prévias para os sujeitos do grupo experimental, bem como serviu de “*advance organizer*”, o que, teoricamente, faria com que o desempenho destes sujeitos na compreensão da notícia em língua inglesa fosse melhor do que o obtido pelo grupo de controle.

Foram usadas para a coleta dos dados as quatro (4) folhas em branco, com apenas a identificação de “Notícia 1, 2, 3 ou 4” no alto de cada folha, de forma que os sujeitos pudessem escrever a vontade o que compreendiam de cada notícia escutada. Havia também mais uma folha, de rosto, como dito anteriormente, na qual deviam ser

fornecidos alguns dados de identificação do sujeito, bem como uma breve instrução sobre o que se esperava que fosse feito na tarefa. Além desta breve instrução por escrito, o pesquisador também fornecia, oralmente, explicações mais detalhadas na tentativa de garantir que não existisse nenhuma dúvida sobre a tarefa a ser feita. Em linhas gerais, foi também dito aos sujeitos que eles estavam participando de uma pesquisa sobre compreensão auditiva, e que a cooperação deles estava sendo bastante valiosa. Todos demonstraram bastante interesse pela tarefa.

Após ouvir por duas vezes, era dado um tempo de 5 minutos para que os sujeitos escrevessem tudo aquilo que haviam compreendido da notícia recém escutada. O mesmo procedimento se repetia com as demais notícias até que todas fossem tocadas. Ao final, todas as folhas eram entregues ao pesquisador. Em média, o procedimento acima descrito para o grupo de controle durava 25 minutos por turma.

Os sujeitos do grupo experimental receberam um tratamento um pouco diferenciado daquele acima descrito. Neste, a gravação dos noticiários em língua portuguesa era sempre tocada (uma única vez, no entanto) antes das notícias em língua inglesa. Este tratamento teve por objetivo o de fornecer um conhecimento prévio das informações que posteriormente seriam escutadas nos noticiários em língua inglesa. Em seguida era realizado o mesmo procedimento adotado com o grupo de controle, acima detalhado, em relação às notícias em língua inglesa. Para as turmas do grupo experimental todo o procedimento durava 40 minutos em média.

### 3.1.4 Procedimento para a análise dos dados coletados

Para a quantificação dos dados foi feita uma análise das notícias, com o objetivo de identificar as idéias principais (proposições) contidas nas mesmas.

Inicialmente, as transcrições das 4 notícias foram analisadas individualmente pelos cinco leitores competentes através de questionário a eles enviados (veja questionário no anexo 4), e as **idéias** julgadas como **principais** (palavras ou expressões) nestas notícias foram identificadas e selecionadas. Em seguida, esses leitores hierarquizaram todas as idéias consideradas importantes em três níveis, dada a sua importância no texto da notícia (i.e., nível 1 para as idéias mais importantes, nível 2 para as idéias medianamente importantes, e finalmente nível 3 para idéias menos importantes). A estes níveis de importância foram atribuídos escores: para idéias do primeiro nível (mais importantes) atribuiu-se um escore de 1, para as idéias do segundo nível (medianamente importantes) um escore de 2, e escore 3 para as idéias no terceiro nível (menos importantes).

Em uma etapa seguinte, estabelecemos o cálculo do valor médio de importância (**VMI**) do total de idéias hierarquizadas individualmente por cada perito da seguinte forma: partindo do fato de que cada perito havia estabelecido um nível X de importância (1, 2 ou 3, correspondendo aos escores de 1, 2 ou 3 respectivamente) para cada idéia por ele considerada importante, foi feita a soma de todos os escores dados por todos os peritos para cada idéia específica. Este escore total resultante (**ST**) foi dividido por aquele número de peritos que haviam mencionado e julgado tal idéia como sendo importante (**N**). Por exemplo, a idéia *nazistas* foi mencionada por 4 peritos, recebendo escore 1 de dois peritos, um escore de 2 do terceiro perito, e um escore de 3 do último perito. Assim,

obtemos o **VMI** desta idéia a partir da seguinte equação:  $ST/N=VMI$  (ou seja, o valor médio da idéia é  $(2 \times 1) + (1 \times 2) + (1 \times 3) = 7$  dividido por 4 = 1.75).

Desta forma chegou-se a um valor médio de importância das idéias julgadas mais importantes. Estas idéias foram hierarquizadas pelo pesquisador, e classificadas ao longo de um *continuum*, i.e., os escores mais altos (mais perto de 1) ficaram em um extremo, enquanto que os escores mais baixos (mais próximos de 3) se localizaram no outro extremo. Aquelas idéias citadas por menos que 3 peritos (i.e., menos de 50% do total de peritos), independentemente da importância (nível/escore) atribuída, foram descartadas e não consideradas como idéias a constarem na lista de proposições importantes. Este procedimento nos permitiu chegar a uma lista de idéias, consideradas como importantes por mais de 50% dos peritos, hierarquicamente classificadas segundo a importância no texto (veja lista de proposições para cada notícia nos anexos 5, 6, 7 e 8 respectivamente).

Uma vez que o **VMI** podia variar de 1.0 até 3.0, foi dividido este “espaço” em 3 intervalos iguais como se segue:

- 1.0 até 1.6 (classificados como idéias muito importantes)
- 1.7 até 2.3 (classificados como idéias medianamente importantes)
- 2.4 até 3.0 (classificados como sendo idéias de menos importância no texto)

Todas as idéias com **VMI** entre 1.0 e 1.6 receberam um peso de 3 pontos; as idéias consideradas como medianamente importantes (portanto com **VMI** entre 1.7 e 2.3) receberam um peso de 2 pontos; e finalmente aquelas idéias rotuladas pelos peritos como tendo menos importância na notícia (entre 2.4 e 3.0) receberam um peso de 1 ponto. Os três intervalos (classificações) refletem, desta forma, a divisão das idéias em três faixas, cada uma abrangendo 0,7 pontos de intervalo na hierarquia de importância aqui adotada. Assim pudemos estabelecer, diante da ponderação da importância dessas idéias principais

(hierarquicamente distribuídas), um escore para objetivar a compreensão dos sujeitos, pois a compreensão de idéias mais importantes torna-se mais relevante para a compreensão geral do que a compreensão de detalhes menos importantes.

Desta forma, voltando para o exemplo dado acima, a idéia/item *nazista* (cujo VMI era 1,75) é considerada como sendo medianamente importante, recebendo, quando citada, 2 pontos.

A seguir, é feita uma breve discussão sobre a ferramenta estatística adotada no experimento, o Teste T, bem como sobre os conceitos com os quais trabalharemos na descrição e interpretação dos dados obtidos no estudo.

### 3.1.5 Instrumento de análise estatística: o Teste-t

Usamos a estatística inferencial para fazer observações sobre o nosso universo de sujeitos (aqui, representados por estudantes universitários da UNICAMP do nível intermediário em língua inglesa) a partir de dados obtidos em uma “amostra” desta população (neste trabalho, as quatro turmas de alunos cursando o nível intermediário). Na análise dos dados de uma pesquisa dessa natureza, enfatiza-se a **média** ( $x$ ) obtida pelos grupos no experimento. A média representa o desempenho médio do grupo e é obtida a partir da soma dos escores individuais, dividida pelo número total de sujeitos. A média é, portanto, uma maneira de se estabelecer a tendência do grupo, por revelar o padrão médio dos escores. Outro conceito importante para essa análise estatística é o de **desvio padrão** (DP), que é uma medida da dispersão dos *escores*, que indica o quanto um conjunto de escores varia em relação a sua média (i.e., quanto maior for o D.P., maior a variação entre os *escores* dos indivíduos; por outro lado, quanto menor o D.P., mais semelhança existem



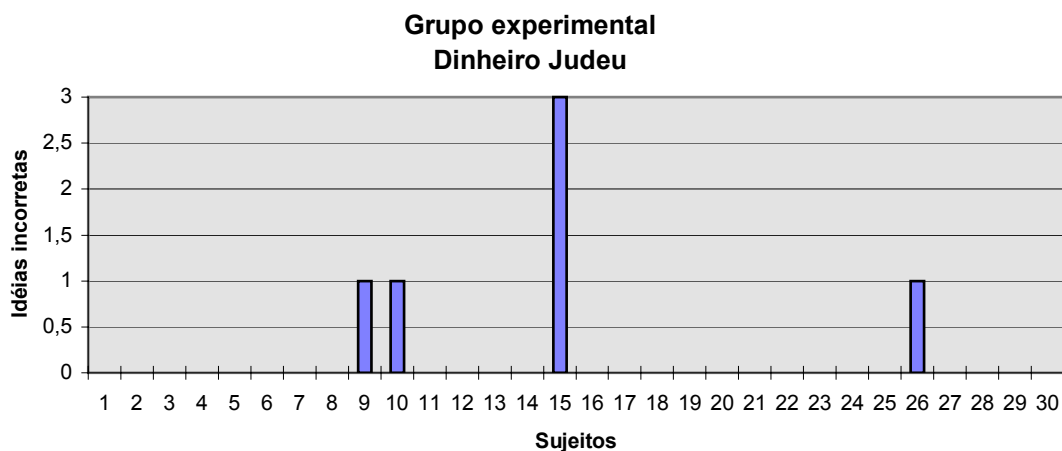
entre os *escores*). Estas duas medidas estatísticas nos permitem determinar se os dados obtidos são, ou não, representativos de uma única população, ou ainda, se os dois grupos exibem um único comportamento.

### 3.2 Análise dos dados: resultados

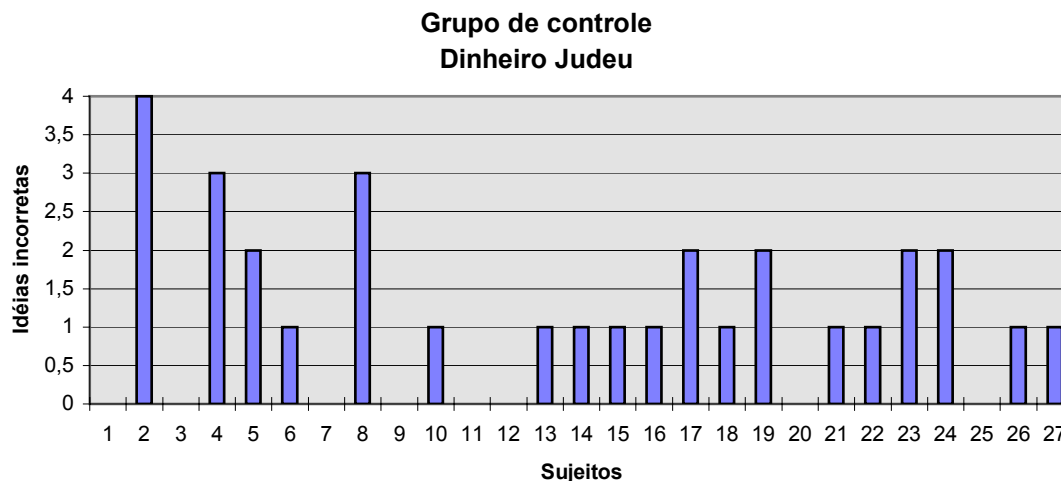
Para cada notícia foram comparados os dados dos grupos experimental e de controle. As idéias mencionadas foram divididas em duas classes: “corretamente” **compreendidas** (que constavam das idéias principais incluídas na lista hierarquizada) e **incorretas** (que destacavam citações - idéias, palavras, frases - que não faziam parte da notícia escutada). Tais citações podiam ser até inferências válidas/possíveis, mas não constavam explicitamente no texto). As idéias “corretas” mencionadas recebiam a pontuação relevante, e à cada indivíduo foi assim atribuído um “escore total” que refletia a sua compreensão total para cada notícia escutada. A partir desses “escores totais” individuais, foram calculadas as médias dos dois grupos para cada notícia.

As idéias mencionadas pelos sujeitos do experimento que não constam na lista de idéias hierarquizadas elaborada pelos peritos, mas que faziam parte da notícia escutada, foram anotadas e classificadas separadamente como “corretas”. No entanto, tais idéias não constavam de número significativo (devido ao número baixo de menção de tais idéias em ambos os grupos), sendo muitas vezes irrelevantes, e foram no fim ignoradas. Por outro lado, as idéias **incorretas** eram bastante interessantes, pois indicavam problemas de interpretação, geralmente refletindo uma distorção ou mal interpretação do texto. Essas idéias incorretamente identificadas pelos sujeitos foram simplesmente contadas e transformadas em uma média para cada grupo, resultante da soma de todas as menções

incorretas de cada sujeito dividida pelo número de indivíduos no grupo (veja figuras 4 e 5 abaixo para a notícia Dinheiro Judeu). Nesta notícia, 4 sujeitos do grupo experimental mencionaram idéias incorretas, três deles mencionaram uma idéia incorreta cada, enquanto que o quarto sujeito mencionou três idéias incorretas. No grupo de controle 19 sujeitos mencionaram idéias incorretas, variando de uma a quatro menções de idéias incorretas por sujeito. Para esta notícia, a média de menção de idéias incorretas foi de 0,2 para o grupo experimental e 1,15 para o grupo de controle.



*Figura 4 - menção de idéias incorretas, por sujeito, no grupo experimental*



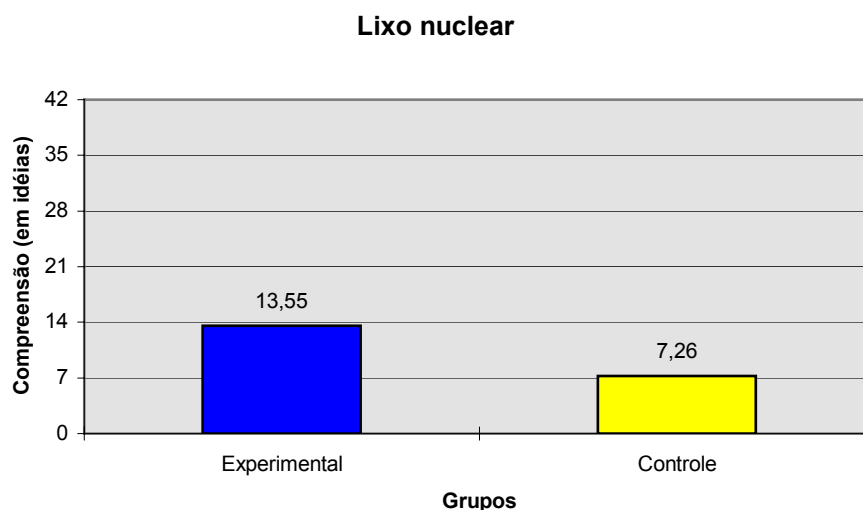
*Figura 5 - menção de idéias incorretas, por sujeito, no grupo de controle*

A seguir, veremos os resultados do desempenho dos grupos nas quatro notícias escutadas. Primeiro serão mostrados, separadamente, os índices obtidos por cada grupo na compreensão de cada notícia, através da menção das idéias julgadas como sendo importantes pelos peritos, e, em seguida, veremos se há diferenças dentro dos grupos experimental e controle. Por fim, veremos o índice de menção de idéias **incorretas** por parte de ambos os grupos.

### 3.2.1 Notícia sobre lixo nuclear

Para a notícia sobre o lixo nuclear, os peritos identificaram 23 idéias como sendo, de alguma maneira, importantes (veja anexo 4); a distribuição ponderada destas idéias, ao longo de um *continuum*, segundo seu nível de importância atinge um valor máximo possível de 42 pontos (seis idéias de peso 3, nove idéias de peso 2, e seis idéias de peso

1). Para esta notícia, o grupo experimental obteve uma média de 13,55 pontos (DP<sup>15</sup> = 5,76), ao passo que o grupo de controle obteve uma média de 7,26 pontos (DP = 5,74) (A figura 6 abaixo mostra o desempenho dos dois grupos). Assim, o grupo experimental obteve um índice de compreensão estatisticamente mais alto do que aquele atingido pelo grupo de controle ( $t(2,00)=4,12; gl\ 55; p<0,0001$ ).



*Figura 6 - Médias dos grupos na compreensão da notícia Lixo Nuclear*

Para as idéias incorretas, o grupo experimental relatou uma média de 0.3 idéias incorretas, bem inferior ao número relatado pelo grupo de controle, de 0.96. Ou seja, o grupo experimental não somente mencionou mais idéias presentes no texto, como também mencionou menos idéias incorretas. Esta diferença se mostrou estatisticamente significativa ( $t(2,00)= -2,817; gl\ 55; p<0,006$ ).

Além da diferença entre os dois grupos, foi também investigada a possível existência de diferenças dentro dos grupos (intra-grupo) devido aos diferentes semestres de curso dos sujeitos (i.e., Inglês V e Inglês VI), o que poderia significar, teoricamente,

<sup>15</sup> **DP** = desvio padrão. Veja item 3.1.5 acima para uma explicação deste conceito.

uma competência lingüística maior por parte dos sujeitos das turmas de Inglês VI, revelando, desta forma, que os sujeitos pertenciam a universos diferentes. Uma avaliação das médias desses dois subgrupos se encontra na tabela III abaixo. Os dados mostram que não há diferença em termos estatísticos entre os indivíduos das turmas V (média de 12,97) e VI (média de 14,54) do grupo experimental ( $t(2,04) = -0,71$ ), nem entre os subgrupos V (média de 5,82) e VI (média de 8,25) do grupo de controle ( $t(2,05) = -1,08$ ).

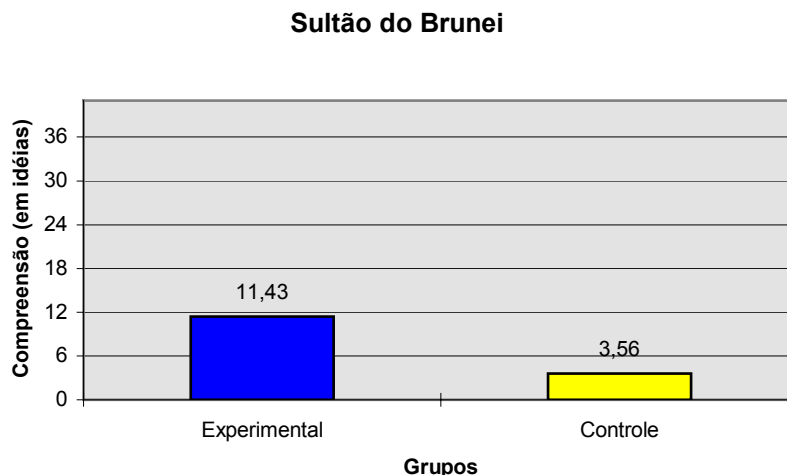
<i>Grupo</i>	<i>Turma V</i>	<i>Turma VI</i>	<i>Valor t</i>
<i>Controle</i>	$x = 5,82$	$x = 8,25$	$-1,08(t\text{-crítico} = 2,05)$
<i>Experimental</i>	$x = 12,97$	$x = 14,54$	$-0,71(t\text{-crítico} = 2,04)$

$p < .05$

***Tabela III - médias obtidas pelos alunos das turmas V e VI dos grupos experimental e controle na compreensão da notícia Lixo Nuclear.***

### **3.2.2 Notícia sultão do Brunei**

Nesta notícia os peritos haviam indicado 22 idéias como sendo importantes no texto (veja anexo 5); a distribuição ponderada destas idéias segundo seu nível de importância levou a um valor máximo possível de 41 pontos (seis idéias de peso 3, sete idéias de peso 2, e nove idéias de peso 1). Nesta notícia o grupo experimental obteve uma média de compreensão bem maior,  $x = 11,43$  (DP= 4,98), do que o grupo de controle,  $x = 3,55$  (DP= 4,51). (A figura 7 a seguir mostra o desempenho dos dois grupos para esta notícia). Podemos, desta forma, constatar que o grupo experimental obteve um índice de compreensão estatisticamente mais alto do que aquele atingido pelo grupo de controle ( $t(2,00) = 6,22$ ; gl 55;  $p < 6,8763E-08$ ).



**Figura 7 – Médias dos grupos na compreensão da notícia Sultão do Brunei**

A análise do desempenho interno dos grupos para esta notícia também revela que não há diferenças intra-grupais significativas, o que nos permite concluir que cada grupo consiste e representa um único universo. As análises mostram que não há diferença em termos estatísticos entre os indivíduos das turmas V (média de 10,10) e VI (média de 13,72) do grupo experimental ( $t(2,04) = -2,01$ ), nem entre os subgrupos V (média de 3,04) e VI (média de 3,90) do grupo de controle ( $t(2,05) = -0,47$ ) (veja tabela IV abaixo)

<b>Grupo</b>	<b>Turma V</b>	<b>Turma VI</b>	<b>Valor t</b>
<i>Controle</i>	$x = 3,04$	$x = 3,90$	$-2,01(t\text{-crítico} = 2,05)$
<i>Experimental</i>	$x = 10,10$	$x = 13,72$	$-0,47(t\text{-crítico} = 2,04)$

**$p < .05$**

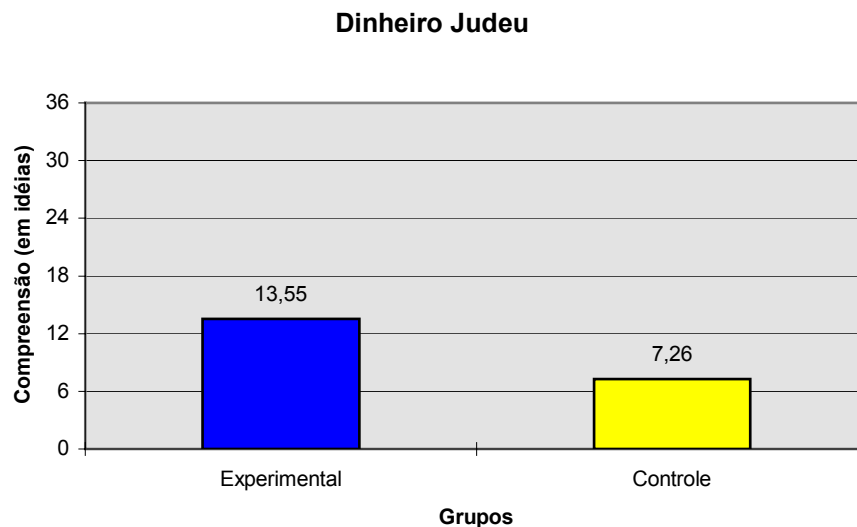
**Tabela IV - médias obtidas pelos alunos das turmas V e VI dos grupos experimental e controle na compreensão da notícia Sultão do Brunei.**

Para as notícias incorretas, o grupo experimental também obteve um índice médio de erros ( $x = 0,43$ ) menor do que aquele obtido pelo grupo de controle ( $x = 1,48$ ) e,

novamente, esta diferença se mostrou estatisticamente significativa ( $t(2,00) = -4,224; gl = 55; p(9,0692E-05)$ ).

### **3.2.3 Notícia sobre dinheiro judeu**

Havia, nesta notícia, 22 idéias escolhidas pelos peritos como sendo importantes no texto (veja anexo 6); a distribuição ponderada destas idéias segundo seu nível de importância poderia atingir um valor máximo possível de 36 pontos (sete idéias de peso 3, seis idéias de peso 2, e três idéias de peso 1). Os dados referentes a notícia Dinheiro Judeu seguem o padrão observado nas duas notícias acima discutidas, ou seja, também observa-se aqui um desempenho melhor por parte do grupo experimental,  $x = 12,55$  ( $DP=5,09$ ), quando comparado ao grupo de controle,  $x = 7,77$  ( $DP= 4,62$ ). Estatisticamente, as diferenças das médias relativas ao nível de compreensão da notícia por parte dos grupos estudados se revelam importantes ( $t(2,00) = 3,68; gl = 55; p(0,0005)$ ). (A figura 8 abaixo mostra o desempenho dos dois grupos).



**Figura 8 – Médias dos grupos na compreensão da notícia Dinheiro Judeu**

Ao investigarmos internamente a composição dos grupos, percebe-se que não existem diferenças estatisticamente relevantes entre os grupos experimental e controle, um padrão observado anteriormente nos dados apresentados nas duas notícias anteriores (veja tabela V abaixo). Os indivíduos do grupo experimental das turmas V e VI obtiveram médias de 12,15 e 13,22 respectivamente ( $t(2,04) = -0,54$ ), enquanto que os sujeitos dos subgrupos V e VI do grupo de controle obtiveram, respectivamente, médias 8,72 e 7,12 ( $t(2,05) = 0,88$ ).

<i>Grupo</i>	<i>Turma V</i>	<i>Turma VI</i>	<i>Valor t</i>
<i>Controle</i>	$x = 8,72$	$x = 7,12$	$-0,88$ ( $t\text{-crítico} = 2,05$ )
<i>Experimental</i>	$x = 12,15$	$x = 13,22$	$-0,54$ ( $t\text{-crítico} = 2,04$ )

**$p < .05$**

**Tabela V- médias obtidas pelos alunos das turmas V e VI dos grupos experimental e controle na compreensão da notícia Dinheiro Judeu.**



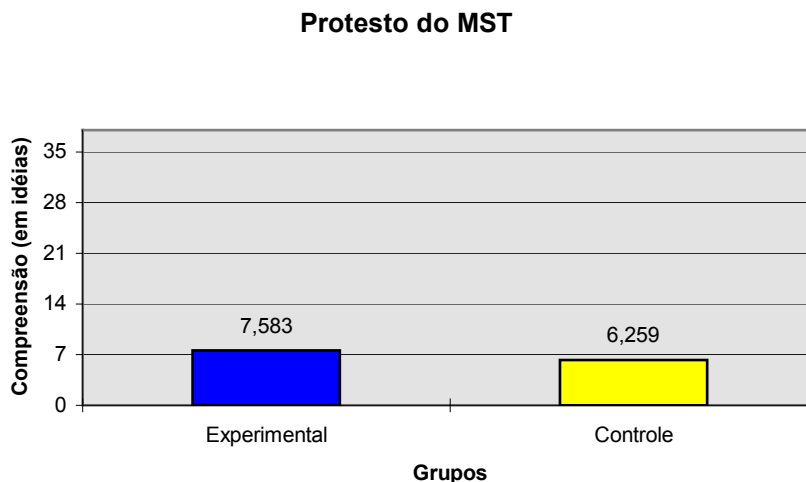
Para as idéias incorretamente mencionadas o índice médio do grupo experimental foi de 0,2, enquanto que para o grupo de controle a média foi de 1.15 ( $t(2,00) = 3,826$ ; gl 55;  $p < 0,0001$ ). Aqui também observamos um desempenho melhor por parte do grupo experimental no que concerne a menção de idéias incorretas.

### **3.2.4 Notícia sobre o protesto do MST**

Diferentemente das outras notícias, esta era uma notícia que continha informações conhecidas para os sujeitos de ambos os grupos, ou seja, era possível que os dados mostrassem índices de compreensão semelhantes apesar do tratamento diferenciado aplicado aos grupos devido a ampla divulgação do tópico na imprensa na época em que o experimento foi realizado. Para esta notícia os peritos identificaram 17 idéias como sendo as mais importantes no texto (veja anexo 7); a distribuição ponderada destas idéias com base no seu nível de importância tinha um valor máximo possível de 38 pontos (sete idéias de peso 3, sete idéias de peso 2, e três idéias de peso 1).

Nesta notícia, em contraste com a demais, os índices de compreensão foram bastante parecidos. A média obtida pelo grupo experimental com relação a citação de idéias importantes foi de  $x = 7.583$  (DP= 3,86), enquanto que o grupo de controle obteve a média  $x = 6.259$  (DP= 4.53). Em termos estatísticos, as diferenças entre as médias relativas ao nível de compreensão da notícia acima citada não se revelam significativas ( $t(2,00) = 1,18$ ; gl 55;  $p < 0,239184$ ), i.e., mostrou-se não haver diferenças significativas no desempenho dos dois grupos, e que as diferenças observadas podiam ter ocorrido meramente por acaso (A figura 9 abaixo mostra o desempenho dos dois grupos para esta

notícia). Embora a média do grupo experimental fosse ligeiramente mais alta, a diferença não atingiu a significância.



**Figura 9 - Médias dos grupos na compreensão da notícia *Protesto do MST***

Ao investigarmos o desempenho interno dos grupos, ficou constatado que houve diferenças significativas (tabela VI). Ou seja, os indivíduos do grupo experimental das turmas V e VI obtiveram médias significativamente diferentes, 8,81 e 5,45 respectivamente ( $t(2,04) = 2,49$ ), enquanto que os sujeitos dos subgrupos V e VI do grupo de controle tiveram um comportamento estatisticamente semelhante, médias 4,90 e 7,18 respectivamente ( $t(2,05) = -1,29$ ). Estes dados revelam que não há diferenças em termos estatísticos entre os indivíduos das turmas que compõem o grupo de controle. No entanto, no grupo experimental foi observado um desempenho significativamente melhor por parte do subgrupo V do grupo experimental em comparação ao subgrupo VI. Estes resultados serão discutidos em detalhe no Capítulo 4 a seguir.

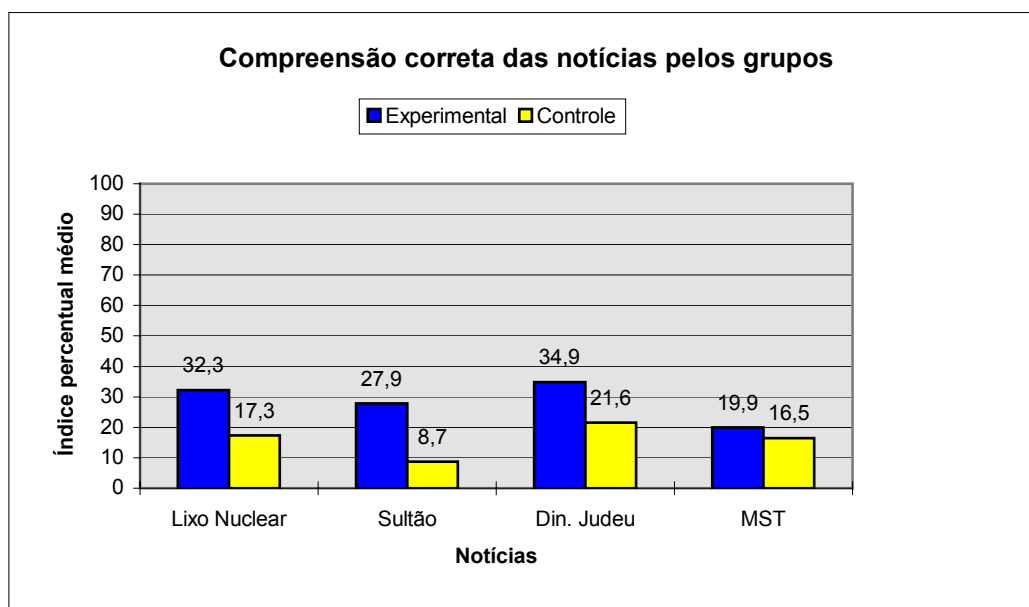
<i>Grupo</i>	<i>Turma V</i>	<i>Turma VI</i>	<i>Valor t</i>
<i>Controle</i>	$x = 4,90$	$x = 7,18$	$- 1,29$ ( $t\text{-crítico} = 2,05$ )
<i>Experimental</i>	$x = 8,81$	$x = 5,45$	$2,49$ ( $t\text{-crítico} = 2,04$ )

$p < .05$

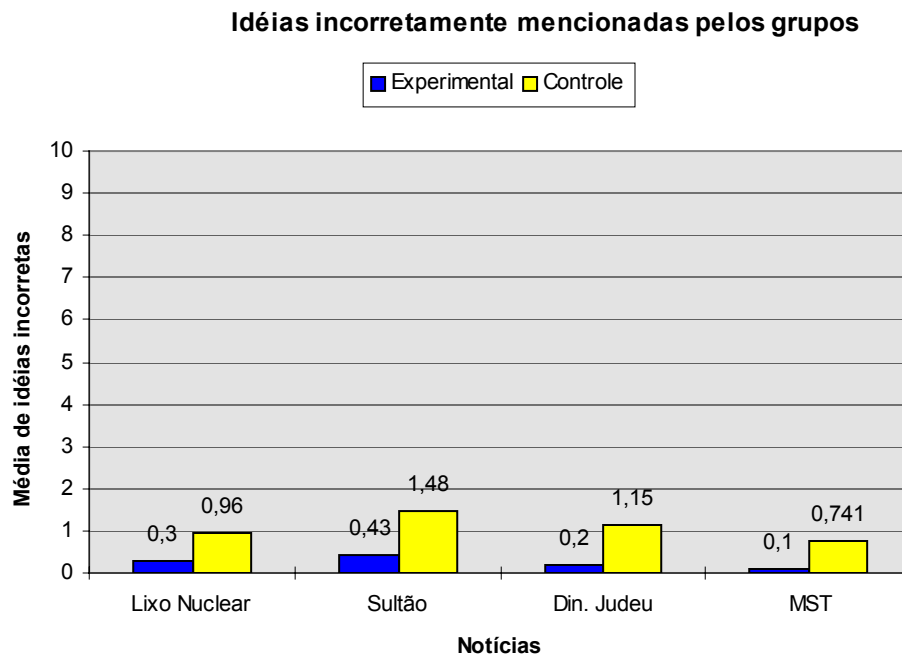
**Tabela VI - médias obtidas pelos alunos das turmas V e VI dos grupos experimental e controle na compreensão da notícia Protestos do MST.**

Para as menções incorretas, o índice médio do grupo experimental é de 0,1, ao passo que o grupo de controle obtém índice 0,741 ( $t(2,00) = - 4,23$ ;  $gl\ 55$ ;  $p < 8,74E-05$ ). Os dados mostram, portanto, um índice mais alto de menção de idéias incorretas por parte do grupo de controle, em comparação ao índice médio do grupo experimental.

A seguir, temos dois gráficos que comparam o desempenho dos dois grupos (experimental e controle) nas quatro notícias apresentadas acima, com relação às idéias compreendidas e incorretas.



**Figura 10 - compreensão correta das notícias pelos grupos experimental e controle**



*Figura 11 - idéias incorretamente mencionadas pelos grupos experimental e controle*

Neste capítulo foram mostrados os dados obtidos no estudo quantitativo. O capítulo seguinte busca fazer uma reflexão sobre estes dados, através de uma análise mais “qualitativa” dos resultados acima apresentados.

## *Capítulo 4 – Discussão*

### **4.0 Introdução**

O estudo acima apresentado visou investigar a relação entre o conhecimento prévio e a compreensão de notícias em língua inglesa por parte de estudantes universitários com um nível intermediário de inglês. Os resultados mostram que há diferenças significativas nos índices de desempenho obtidos pelos grupos. Ou seja, o grupo experimental (que ouviu notícias semelhantes em português antes de escutar as notícias em língua inglesa) obteve um desempenho melhor do que o grupo de controle (que escutou a notícia em língua inglesa apenas). O desempenho do grupo experimental foi melhor, em termos estatísticos, em todas as notícias escutadas, exceto uma.

As três primeiras notícias são internacionais e abordam fatos bastante específicos, até exóticos para nós, como na notícia “sultão do Brunei”, e não muito noticiados em telejornais brasileiros da época. A última notícia, sobre os protestos do MST, é um exemplo de notícia que contém informações altamente conhecidas para grande parte dos brasileiros, e por isso a chamaremos de uma “notícia que contém informações conhecidas”.

Dentre os motivos para afirmarmos tal fato, destacamos o fato deste ser um assunto “nosso”, ou seja, que diz respeito a nossa realidade e ao atual contexto sociopolítico brasileiro (digo “atual” pois, ao que me consta, não houve avanços desde

então). Este era, na época, um assunto exaustivamente noticiado e discutido em toda a imprensa brasileira (por meio de jornais, revistas, rádio e TV). Naquela época as reivindicações do MST contavam, ainda, com o apoio explícito de pessoas do meio artístico e literário (em especial o cantor e escritor Chico Buarque, o fotógrafo Sebastião Salgado, e o escritor e pensador português José Saramago), que ajudavam na divulgação e legitimação das causas defendidas pelo MST. Ou seja, é bastante razoável a idéia de que grande parte dos brasileiros naquela época possuía bastante informações, ainda que às vezes errôneas e/ou distorcidas, a respeito do MST, principalmente no universo explorado pela pesquisa, i.e., estudantes universitários.

Podemos, assim, estabelecer um “contínuo de familiaridade” para tais notícias, no qual numa ponta se encontra a notícia sobre o sultão do Brunei, enquanto que na outra se localiza a notícia que trata do protesto do MST. No meio deste contínuo se situam as notícias que falam do dinheiro judeu e do lixo nuclear.

O critério por nós estabelecido para a aplicação dos termos “conhecido” e “pouco conhecido” tem como referência o trabalho de Sardinha (1992), e se baseia, portanto, na noção de probabilidade de um sujeito possuir, ou não, conhecimento prévio sobre um determinado assunto. As quatro notícias tratavam, respectivamente, de uma operação conjunta entre os governos britânico, americano e da ex-república soviética da Geórgia para o transporte de lixo nuclear da Geórgia para a Escócia; de um novo sultão que havia sido entronado no Brunei; do dinheiro Judeu retido no pós-guerra em bancos suíços, e que estava, na época, sendo objeto de processo judicial movido por sobreviventes e parentes das vítimas do holocausto contra esses bancos; e da notícia que reportava sobre

um dia de protestos, em todo Brasil, do Movimento dos Sem-Terra (MST) (veja as notícias na íntegra nos Anexos 1 e 2).

Ao analisarmos mais detalhadamente as quatro notícias selecionadas para este estudo, observamos certos aspectos importantes para a discussão que será feita ao longo deste capítulo final.

Os resultados mostram que há diferenças nos índices de desempenho obtidos pelos grupos na compreensão das notícias que continham informações “pouco conhecidas”. Tais diferenças são altamente significativas, como vimos no capítulo 3 acima ( $p < .0005$ ). Portanto, a probabilidade das diferenças entre grupos obtidas no estudo terem ocorrido por mero acaso é menos do que 5 em 10 mil, o que nos leva a rejeitar a hipótese nula estabelecida para este estudo de que não haveria diferenças no desempenho dos grupos na compreensão das notícias, pelo menos nos casos em que estas veiculavam informações pouco conhecidas.

Assim, quando as informações contidas nas notícias em língua inglesa eram de conhecimento do sujeito (conhecimento este obtido, neste estudo, por meio de um noticiário escutado em português com informações semelhantes) o índice de compreensão era maior do que quando tais informações não eram fornecidas (grupo de controle). Isto é o que revelam os resultados do desempenho dos grupos na compreensão das notícias sobre lixo nuclear, dinheiro judeu e sultão do Brunei apresentados no capítulo anterior. Em todas as três notícias observamos diferenças bastante significativas, que variavam de 13,3% a 19,2%, em favor daqueles que possuíam conhecimento prévio das informações presentes nas notícias em língua inglesa.

Na notícia sobre o sultão do Brunei, talvez por se tratar de uma notícia um tanto “exótica” para nós, cujo conhecimento prévio tenha sido praticamente inexistente para os sujeitos de ambos os grupos, as diferenças nos índices de compreensão obtidos pelo grupo experimental foram, em termos percentuais, ainda maiores (19,2%) em relação àqueles obtidos pelo grupo de controle. Para as outras duas notícias, lixo nuclear e dinheiro judeu, houve, respectivamente, uma diferença entre grupos de 15 e 13,3 pontos percentuais, respectivamente, também em favor do grupo experimental.

Portanto, os dados mostram resultados semelhantes àqueles relatados nos estudos sobre conhecimento prévio resenhados no capítulo 1 (pág. 58) deste trabalho, corroborando, assim, com a nossa tese de que o conhecimento prévio é um fator muito importante na compreensão de radionoticiários em língua estrangeira, mais especificamente, no estudo aqui relatado, noticiários em língua inglesa.

A notícia sobre o protesto do MST, no entanto, produziu resultados diferentes dos verificados nas três notícias anteriores. Tal notícia tratava de informações de conhecimento geral para os sujeitos de ambos os grupos, como argumentado acima. Nesta notícia, como visto no tópico 3.2.4, capítulo 3, os índices de compreensão entre os dois grupos foram parecidos. Poderíamos, em princípio, atribuir o desempenho semelhante dos grupos ao fato deste ser um tópico conhecido (i.e., o tratamento dado ao grupo experimental não surtiu efeito diante do conhecimento de tópico já possuído pelo grupo de controle). Entretanto, os índices de compreensão para esta notícia ficaram bem abaixo do esperado, se levarmos em conta o fato desta ser uma notícia com informações “conhecidas” (conforme discutido acima). Tal índice foi especialmente baixo no grupo



experimental, quando o comparamos àqueles exibidos nas notícias anteriores (veja Figura 10, na página 99 acima).

Um outro dado interessante nesta notícia está ligado ao número de idéias “incorretas” mencionadas pelos sujeitos (conforme discutido no tópico 3.2 acima, estas idéias agrupam citações - palavras ou frases - que não faziam parte da notícia escutada, sendo produto de inferências, predominantemente negativas (distorções), da notícia escutada). Nesta notícia foi constatado o menor índice de menção de idéias incorretas para ambos os grupos (veja Figura 11, na página 100 acima).

Também foi observada uma diferença interna no desempenho do grupo experimental para esta notícia (contrariando o padrão observado nas outras notícias, o subgrupo E1 - turma de Inglês V, cujos alunos são do primeiro semestre do nível intermediário, obteve desempenho melhor do que o subgrupo E2 - turma de Inglês VI, na qual se encontram os estudantes que estão um semestre mais adiantados no curso, ou seja, um padrão inverso ao exibido nas outras notícias).

Uma hipótese que podemos cogitar para tentar compreender estes baixos índices de compreensão por parte dos grupos para a notícia sobre o protesto do MST seria a qualidade sonora da gravação em língua inglesa. De fato, a qualidade sonora desta notícia em língua inglesa não estava tão boa quanto a das três notícias anteriores. Este fator, apontado no início deste capítulo com base em observações de Brindley (op. cit), pode ter interferido no desempenho de ambos os grupos. Desta forma, a qualidade do som talvez justifique, também, o baixo número de menção de idéias incorretas em ambos os grupos, como vimos acima. Ou seja, é possível que os sujeitos tenham encontrado problemas no aspecto “audição” da notícia (aspecto puramente técnico e externo ao sujeito), o que teria

comprometido, em muito, o aspecto “compreensão” da notícia (este último, entendido em termos puramente cognitivos).

Também investigamos um outro possível fator que pudesse estar interferindo no comportamento dos grupos e, conseqüentemente, nos resultados obtidos nesta notícia, a saber, a área de estudo dos sujeitos. Para tal, foi feita uma análise mais detalhada procurando “mapear” os sujeitos com seus respectivos cursos, de forma a identificar possíveis discrepâncias que nos levassem a especular sobre o nosso universo pesquisado (por exemplo, um possível desequilíbrio nos subgrupos entre alunos das áreas de ciências humanas X ciências exatas, o que poderia ter nos levado a especular sobre o tipo de conhecimento prévio possuído pelos sujeitos antes da escuta das notícias).

Esta hipótese foi, no entanto, descartada. A análise revela um equilíbrio entre as áreas de estudo dos sujeitos e os subgrupos aos quais pertencem, mostrando, assim, que a área de estudo dos sujeitos não causou, aparentemente, nenhum efeito no desempenho específico dos grupos (veja tabela VII abaixo).

	<i>Turma V Experimental 1 (E1)</i>	<i>Turma VI Experimental 2 (E2)</i>	<i>Turma V Controle 1 (C1)</i>	<i>Turma VI Controle 2 (C2)</i>	<i>Total</i>
<i>Humanas</i>	8	6	3	7	24 (42%)
<i>Exatas</i>	10	4	7	9	30 (52%)
<i>Abstenção</i>	1	1	1	0	3 (5 %)

***Tabela VII - distribuição dos sujeitos nos subgrupos experimental e controle de acordo com suas respectivas áreas de estudo.***

Já que não pudemos estabelecer o que, de fato, fez com que não houvesse diferenças nos índices de compreensão dos sujeitos em ambos os grupos, uma vez que a

qualidade do som estava ruim, não é possível saber se o motivo da falta de diferenças entre os grupos se deve ao conhecimento prévio possuído pelo grupo de controle sobre a notícia do MST ou se resultou da impossibilidade dos sujeitos de ambos os grupos “ouvirem” o texto. Assim, na impossibilidade de se estabelecer com certeza a causa para os índices semelhantes obtidos pelos grupos, torna-se impossível julgar a nossa hipótese nula para esta notícia. Não há dados no estudo que nos leve nem à aceitação nem à rejeição da hipótese nula estabelecida neste trabalho.

#### **4.1.1 Da palavra ao texto: um quebra-cabeças associativo**

Neste trabalho, como vimos no capítulo 2, estabelecemos que o conceito compreensão oral seria operacionalizado a partir de menções de proposições por parte dos sujeitos estudados. E, de fato, foi através deste procedimento que chegamos a uma quantificação da compreensão dos sujeitos de nosso estudo, exibida e discutida no capítulo 3 acima.

Há, entretanto, algumas observações interessantes com relação as anotações (resumos) para cada notícia feitos pelos sujeitos, e que refletiram, teoricamente, sua compreensão das notícias escutadas.

Para van Dijk e Kintsch (1978), ao interpretarmos um evento (ou um texto, oral ou escrito, sobre tal evento) sempre construímos uma representação mental deste evento na memória. Nesta construção, não apenas representamos os dados verbais e/ou visuais, mas também os interpretamos, atribuímos significados. Assim, o processo de compreensão de um evento, especialmente a compreensão que faça algum sentido, dependerá de outros conhecimentos prévios relacionados a este evento (conforme

discussão no capítulo 1, tópico 1.2, sobre a teoria dos esquemas). As informações do evento são, assim, combinadas com informações do contexto e esquemas do indivíduo, num processo *top-down* e *bottom-up* de construção da compreensão, de modo a formar um “todo” que tenha algum sentido, coerência, coesão, etc..

É justamente neste aspecto, o do sentido, da coerência e coesão, que destoam os resumos produzidos pelos sujeitos dos grupos experimental e de controle para as notícias consideradas pouco conhecidas. Os sujeitos do primeiro grupo produziram textos mais coesos, lógicos, com orações mais completas (recorremos, aqui, ao termo inglês *meaningful* para caracterizar tais resumos), ao passo que naqueles produzidos pelo segundo grupo percebe-se claramente a ausência de tais características textuais, i.e., contêm apenas itens lexicais soltos, palavras desconexas (muitas vezes são *meaningless*, novamente utilizando uma palavra inglesa para defini-los).

Numa análise mais qualitativa dos dados, observamos que os textos (resumos que indicam o desempenho dos sujeitos) produzidos revelam características interessantes. Como destacado acima, há, basicamente, 2 tipos de comportamento observados nos resumos: no primeiro padrão observado os sujeitos produzem resumos mais completos, e desenvolvem mais idéias a partir de associações entre as proposições citadas. Neste tipo de texto também notamos a presença de orações verbais e estruturas mais complexas; no segundo tipo de resumo (que não deveria, a bem da verdade, ser chamado desta forma, embora o façamos por motivos práticos), os sujeitos não ultrapassam o estágio da citação de itens lexicais soltos, limitando-se a citá-los no papel, sem que haja nenhuma associação entre tais itens. Também parece haver uma relação entre o tipo de texto (1 ou 2) produzido e o número de proposições compreendidas. Observa-se que aqueles sujeitos

que compreendem aproximadamente 1/3 do número total de proposições estabelecidas para uma determinada notícia já conseguem produzir textos do tipo 1, ao passo que aqueles que não atingem este índice produzem apenas resumos do tipo 2, caracterizados por proposições soltas e itens semânticos desconexos.

Um modelo de compreensão textual que nos parece bastante ressonante com tais fatos encontrados em nossos dados é aquele sugerido por Kintsch & van Dijk (1978). Os autores afirmam que a estrutura semântica do discurso possui dois níveis: a microestrutura (onde operam as proposições, um nível local de significado) e a macroestrutura (um nível global de significado, constituído a partir das relações primeiras entre as proposições, neste estágio alçadas a macroproposições). O primeiro nível é, portanto, o nível das proposições individuais e suas possíveis relações, enquanto que o segundo é mais global e caracteriza o discurso como um todo. A relação entre estes dois níveis se dá a partir da aplicação de “macroregras”. A aplicação das macroregras de organização textual está diretamente relacionada e é condicionada pelos “esquemas” do sujeito (os esquemas são chamados, na terminologia dos autores, de “superestruturas”).

Com base no modelo proposto acima, concluímos que a noção que temos, intuitivamente, de coerência de um texto (discurso) surge justamente dessa relação entre micro e macro estruturas do texto/discurso, i.e., um texto só será coerente se suas proposições e sentenças estiverem conectadas e organizadas em um nível global (a macroestrutura). Os autores destacam, ainda, que existem proposições superiores (*superordinates*), que possuem um *status* cognitivo específico, e são encarregadas de organizar o texto no nível microestrutural.

Por fim, as proposições de um texto devem ser conectadas em relação ao que chamamos de “tópico” ou “assunto” do discurso”. Ou seja, as relações entre proposições em um nível puramente local não significam muito em termos de coerência textual. Há uma influência (*constraint*) global que faz com que seja estabelecido um todo que faça sentido (como observado anteriormente sobre os resumos, que seja *meaningful*), influência esta caracterizada pelo tópico ou assunto do discurso (van Dijk e Kintsch; op. cit. p.366).

Voltando aos nossos resumos, observamos que os sujeitos do grupo experimental conseguiam não apenas identificar mais proposições mas também inter-relacioná-las, produzindo, assim, com uma maior frequência, resumos mais coesos e coerentes (atingiam o nível da macroestrutura, de acordo com a discussão acima), enquanto que o grupo de controle demonstrou tendência a produzir mais textos do tipo caracterizado pela citação de proposição soltas e itens semânticos isolados apenas (não ultrapassando o nível da microestrutura textual)

O conhecimento prévio das informações contidas nas notícias fez com que, uma vez identificado o tópico ou tópicos principais, os sujeitos do grupo experimental construíssem frases e textos que possuem mais sentido, decorrente, possivelmente, de uma maior capacidade de fazer inferências e associações, superando e compensando assim possíveis deficiências relativas ao conhecimento lingüístico (sistêmico) possuído, enquanto que o grupo de controle, que identificavam menos proposições e faziam menos associações entre elas, não conseguiam tal desempenho.

Como exemplo, citaremos abaixo resumos produzidos pelos sujeitos de ambos os grupos, experimental (E) e controle (C), que se enquadram nas categorias 1 e 2 acima comentadas<sup>16</sup>:

<b>E1-3</b>	O governo britânico decidiu reprocessar o urânio da Geórgia argumentando que seria interessante para a Inglaterra e para a comunidade européia, pois deste processo poderia resultar inclusive medicamentos. Os partidos de oposição questionam as conseqüências para o meio ambiente e qual o nível de segurança do projeto. Eu lembro também alguma coisa sobre Estados Unidos.
-------------	---

<b>C1-1</b>	Transporte de material radioativo para Geórgia na Rússia. O material seria usado para tratamento de paciente com câncer. O problema estava relacionado no transporte e na segurança do material. Instituição ambiental alertou o perigo do transporte. E se caísse em mãos erradas.
-------------	---

<b>E1-9</b>	Segurança. Inglaterra. Rússia. Acúmulo de materiais. Geórgia. Oposição.
-------------	---

<b>C1-5</b>	Seguro. Decisão governamental. Operação. Estados Unidos. Material. Meio ambiente.
-------------	---

Como podemos ver acima, os sujeitos E1-3 e C1-1 produziram textos mais completos, a partir do desenvolvimento e da associação de palavras-chave, palavras de conteúdo, e outros itens lexicais.

Como destacado por van Dijk e Kintsch (1978b) acima, há certas proposições mais importantes (*superordinates*) presentes em um texto, no sentido de que elas se encarregam de organizar as outras proposições de modo a formar uma possível macroestrutura (neste trabalho, as proposições mais importantes identificadas pelos nossos *experts* se encontram na faixa de importância 1 (veja tópico 3.1.4 acima, bem como os Anexos 5, 6, 7 e 8 para a identificação destas proposições). Percebemos, durante a análise dos resumos, que aqueles que contém tais proposições tendem a ser mais

---

<sup>16</sup> Os resumos aqui mostrados foram fielmente transcritos, conservando todas as informações e pontuações presentes nos textos originais produzidos pelos sujeitos. O número imediatamente após o código referente ao grupo se refere ao número de identificação do sujeito neste grupo, ou seja, o código E1-3 se refere ao indivíduo número 3 do subgrupo experimental 1.

desenvolvidos (i.e., são resumos do tipo1 ). Estas proposições são aqui chamadas de palavras-chave e palavras de conteúdo.

É importante que estabeleçamos aqui a distinção entre palavra de conteúdo e palavra-chave. As palavras-chave são importantes pois permitem relações com outras palavras dentro do texto (relações intratextuais), de modo a construir um sentido para o texto através de sua associação com outras proposições e itens lexicais deste texto - num certo sentido, alçando as proposições à categoria de macroproposições, para usar a terminologia adotada por van Dijk e Kintsch. Por outro lado, as palavras de conteúdo (ou palavras temáticas) fazem a relação do texto com o mundo (i.e., ativam esquemas), e atuam no nível extratextual, relacionando o texto a outros fatos no mundo.

Analisando mais detalhadamente os resumos acima, por exemplo, observamos que a proposição “*nuclear waste*”, de nível 1 de importância de acordo com os peritos, presente no texto original da notícia, não consta nos resumos daqueles sujeitos que produziram textos do tipo 2 (i.e., citação de itens lexicais e proposições apenas), ao passo que esta mesma proposição está, pelo menos implicitamente, presente nos relatos dos sujeitos que produziram um resumo do tipo 1 (como os sujeitos E1-3 e C1, que citaram “urânio” e “material radioativo” respectivamente). Há, portanto, um indício de que a proposição “*nuclear waste*” seja um exemplo de palavra-chave, que possibilitaria a compreensão e a construção, através de associações com outros elementos, de um resumo mais completo (contendo orações e estruturas maiores de significados) sobre o conteúdo da notícia escutada.

Em alguns resumos observamos também uma “mistura” (i.e., uma forma híbrida) dos dois padrões, 1 ou 2, de resumos. Esses sujeitos exibiram um desempenho



intermediário, ou seja, em seus resumos algumas proposições foram simplesmente listadas, enquanto outras foram desenvolvidas em orações verbais e estruturas maiores de significado. Tais resumos foram caracterizados por nós como pertencentes a uma fase intermediária entre a simples menção/citação de proposições e itens semânticos em geral e o desenvolvimento destes itens na forma de orações que contêm estruturas verbais (parece, nestes casos, que o sujeito começa a fazer inferências e associações entre as proposições e itens lexicais, mas, talvez por faltarem as palavras-chave (proposições), não obtêm sucesso).

Nos exemplos abaixo, por exemplo, percebe-se que a partir dos itens soltos em inglês anotados pelos sujeitos E1-8 e C1-10 (e em português pelo sujeito C2-11) os mesmos exibem um “comportamento de quebra-cabeças”, que os leva a produzir um texto coerente em português a partir de “peças”, “proposições”, desconexas.

<b>E1-8</b>	(reprocessing, most of material obtained, security, nuclear ways, operation, nuclear, USA, wrong hands, criticised) Busca de novas maneiras de lidar c/ material nuclear. Medo que caia em mãos erradas. Conferência nos estados Unidos. Segurança.
-------------	---

<b>C1-10</b>	(British. Government’s decision. Reprocessing operation. Britain. Must of material. By the United States, that says. Opposition parts in Britain. Times criticou.) O governo britânico decidiu alguma coisa que provocou reações contrárias. Os Estados Unidos acham que... A oposição britânica criticou os ecologistas.
--------------	---

<b>C2-1</b>	Lixo nuclear. Segurança. Lixo nuclear ser levado para... Discussão sobre o que fazer com o lixo nuclear.
-------------	--

É possível observar nos exemplos acima o início de um processo de construção do sentido, através da associação de itens lexicais. Notamos a presença de “pedaços de informação” (*chunks*) sendo estruturados, revelando um desenvolvimento textual que parte de proposições e itens lexicais à formação de orações nominais e verbais.

Também percebemos que a palavra-chave “*nuclear waste*” aparece nestes relatos, exceto no C1-10. Neste último, é possível perceber que a ausência desta palavra-chave impossibilitou o sujeito de produzir sentidos, através da associação desta com as proposições “*reprocessing operation*” e “*material*”, bem como outros itens lexicais de seu texto, algo que não acontece com o sujeito E1-8. Este último tem sucesso nas associações que faz, mesmo tendo compreendido erroneamente a palavra-chave (“*nuclear ways*”). No entanto, isto não o impede de, juntamente com a palavra “*reprocessing*” e a frase “*most of material obtained*”, fazer associações de modo a formar um sentido lógico entre as partes, construindo, desta forma, a frase “Busca de novas maneiras de lidar c/ material nuclear”.

Nos exemplos seguintes, encontramos mais resumos “híbridos” para a notícia sobre o sultão do Brunei que exibem as mesmas características discutidas acima:

<b>C1-4</b>	Sul Ásia. Pai. 24 anos. Trono 700. Príncipe. Oficialmente. Um príncipe está para assumir, oficialmente, o trono no lugar de seu pai, em seu país de origem.
<b>E1-8</b>	(oil rich. Asia. Sultan. 24 year old. Palace. Adaga. Gold). País produtor de petróleo localizado na Ásia. Príncipe de 24 anos de idade recebe adaga de ouro.
<b>E1-10</b>	(Brunei. Royal palace. Southeast Asia. Adaga) O sultão do Brunei passou a adaga para o seu filho, numa cerimônia no palácio real.

Observamos nestes exemplos acima o processo de construção do sentido, processo este semelhante a montagem de um quebra cabeças. Novamente, nos resumos daqueles que conseguem sair do nível de citação apenas de proposições, são encontradas idéias consideradas de nível 1 de importância (por exemplo, “Brunei”, “rico”, “petróleo”, “trono”, “palácio”. Também encontramos muitas menções da proposição “príncipe”, na verdade classificada como sendo de nível 2).

Muitas destas proposições não aparecem nos resumos daqueles sujeitos que se limitaram o fornecer itens desconexos. Nesta notícia, tivemos um altíssimo índice de citação de proposições desconexas (acreditamos que isto deveu-se ao fato desta notícia ter sido a mais exótica, como comentado anteriormente) Abaixo veremos exemplos:

<b>C1-2</b>	20 anos atrás. Estudo?
<b>C1-3</b>	Petróleo. Sudeste da Ásia. Islâmico.
<b>C1-5</b>	24 anos. Dourado. Novo. Óleo. Sul da Ásia. Emprego. Setecentos.
<b>C1-6</b>	34 years old. Employed. Jacket.
<b>C1-7</b>	Ásia. 24 anos. Emprego. Estações. Óleo. Setecentos.
<b>C2-1</b>	Ásia. Sacrifícios. Oficial. Jaqueta.
<b>C2-2</b>	44 anos. Velho. 700. Seções.

As observações acima feitas acerca das características dos resumos produzidos pelos sujeitos neste estudo também encontram ressonância em relatos encontrados na literatura que trata dos processos psicolinguísticos em SLA. VanPatten (1998;1987), por exemplo, destaca que no processo de mapeamento entre a forma e o sentido durante o processamento do insumo lingüístico, os aprendizes tendem a processar, num primeiro nível de compreensão, o sentido, através de palavras de conteúdo ou temáticas (*content words*) e itens puramente semânticos, destacando ainda que o processamento inicial decorrente da relação entre forma e sentido é basicamente do tipo lexical-semântico (i.e., o léxico mais relevante é processado primeiro). A explicação para isso, segundo VanPatten, está ligada ao fato da capacidade de processamento humana ser limitada, fazendo com que o sujeito que tenha pouca competência lingüística concentre a sua

atenção (reservando, assim, espaço cognitivo) ao processamento das palavras de conteúdo apenas. Só em um segundo momento (a medida que os processos vão se tornando automatizados) os aprendizes teriam capacidade cognitiva de processar a forma (sintaxe).

Da mesma forma, Gass (1997) sugere que há níveis de compreensão do insumo que podem variar de um processo inferencial baseado na percepção de dicas (palavras-chave, nomes próprios, etc.) até uma análise estrutural detalhada. Inicialmente, a compreensão se dá no nível do sentido, e só depois (e como consequência disto) poderá ocorrer um processamento sintático (o primeiro processamento é um pré-requisito para o segundo, i.e., primeiro processamos itens lexicais, palavras-chave, para apenas em um estágio posterior (i.e., em um nível de proficiência mais adiantado) processarmos o texto nos níveis morfológico, sintático, pragmático, etc.).

As características encontradas nos resumos acima para a notícia sobre lixo nuclear também estão presentes nas demais notícias.

Um fato que vale a pena ser mencionado são os casos em que o sujeito cita poucas proposições mas constrói textos complexos (texto tipo 1), ao passo que há casos em que há muita citação de proposições mas o resumo produzido não ultrapassa a menção de itens semânticos (texto do tipo 2). Novamente, nestes casos, podemos cogitar a hipótese de que a presença de palavras-chave e/ou de conteúdo (temáticas) seja um dos fatores que determinam e possibilitam que processos psicolinguísticos de associação e inferência ocorram, possibilitando, desta forma, níveis de compreensão mais profundos (como já discutido acima).

Como exemplo para o fato acima discutido, veremos a seguir os resumos feitos a partir da notícia sobre a indenização paga aos judeus vítimas do holocausto. Os sujeitos E2-3, C2-3, C1-4 e C1-10 mencionaram um baixo número de proposições, mas no entanto desenvolveram textos mais coerentes, com orações verbais, enquanto que os sujeitos C1-5, C2-6, C1-7 e E1-15 citaram um grande número de proposições sem que conseguissem estabelecer um relação entre elas.

E2-3	1.2 bilhões de dólares. Nova Iorque. Grupos judeus. Bancos suíços. Os judeus estão reivindicando o ouro que lhes foi roubado durante a segunda guerra e guardado em bancos suíços.
C2-3	NY. 2a guerra mundial. Judeu. Sobressaindo. Investigação. Complicado. Sobre uma investigação de Nova York acerca de bens ligados a 2ª guerra mundial.
C1-4	Nova Iorque. Grupos judeus. Bancos suíços. Londres. Contra. Complicadas. 1.2 milhões dólares. 2ª guerra mundial. Roubado. Dinheiro. Dinheiro depositado por judeus, durante a 2ª guerra mundial, em bancos suíços. Negociações complicadas com americanos.
C1-10	Depois de terminar as negociações em New York, os bancos suíços decidiram... 2ª guerra mundial. Swiss Bank. London. By the Nazis. Campos de concentração... Devolver o dinheiro que está nos bancos suíços para os judeus.
C1-5	Negociações. Nova York. 1.2 milhões de dólares. Estados americanos. Segunda guerra mundial. Londres. Bancos. Conversação. Dinheiro. Bancos suíços. Ouro.
C1-7	Nova York. Estados Unidos. Dinheiro. Bancos suíços. Através dos bancos. Negociações. 1.2 bilhões de dólares. Campanha. Concentração. Contra os bancos suíços. Conversação.
E1-15	Investigações complicadas. 1.2 milhões de dólares. Estados americanos. 2ª guerra mundial. Bancos suíços. Primeiro ministro. Possibilidade de isenção. Campos de concentração.

A discussão feita acima acerca dos dados encontrados em nosso estudo teve como objetivo explorar certos aspectos mais “qualitativos” que julgamos importantes e que, em uma análise puramente estatística, tendem a ser ignorados. As observações feitas foram de natureza estritamente especulativa, no entanto fundamentada nos dados obtidos em

nosso estudo estatístico. A seguir, são apresentadas as conclusões e considerações finais sobre o assunto abordado nesta dissertação.

## Conclusão

O mundo está passando por uma revolução sem precedentes na área das comunicações. Já entramos no futuro. Hoje, é quase impossível conceber o mundo no qual vivemos sem certos “itens de 1ª necessidade” como a televisão (a cabo, por satélite), a Internet (*e.mail*, WWW), o computador (CD-ROM, DVD), etc., itens que também podem se tornar ferramentas importantes na aprendizagem de uma LE (veja a excelente reflexão de Carrier (1997) sobre as possibilidades de utilização dos recursos disponíveis na Internet no ensino e aprendizagem de LEs (ELT), bem como os trabalhos de Paiva (1998) e Brett (1997), que tratam, respectivamente, da utilização de *e.mail* e do uso de aplicativos multimídia em ELT). Podemos ter acesso a uma quantidade espantosa de informações, em dezenas de línguas, graças aos avanços da mídia eletrônica e dos meios de comunicação. De fato, nunca foi tão fácil (quando pensamos em termos puramente técnicos) se obter insumo oral (como também escrito) autêntico em uma LE.

O fato comentado acima tem provocado reflexões no campo da Lingüística Aplicada (LA), como podemos observar nos comentários feitos por Bradley (1999) sobre o AILA '99 - 12º Congresso Mundial da Associação Internacional de Lingüística Aplicada, bem como em *folders* diversos sobre congressos, seminários e *workshops* da área de LA, que abrem um espaço cada vez maior para trabalhos que abordam o tema das “novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem de LE”.

No entanto, ao nosso ver, esta é apenas uma face da realidade, e no momento conhecida por uma parcela “ainda” muito pequena daqueles que se dedicam a árdua, e não menos prazerosa e fascinante, tarefa de aprender uma língua estrangeira. As tecnologias listadas acima possuem um custo altíssimo, inacessível para o estudante brasileiro médio. Ainda que fôssemos presenteados, todos nós, com computadores, linhas telefônicas e televisores de última geração, teríamos ainda que “desembolsar” mensalmente quantias altas (para os padrões brasileiros) para termos acesso às “maravilhas” da comunicação deste final de século, i. e., teríamos que nos “entender” com os prestadores de serviço de telefonia e de TV a cabo/por satélite, bem como com os provedores de acesso à Internet. CD-ROMs e DVDs são produtos caros, distantes da realidade dos estudantes brasileiros que mal possuem recursos financeiros para adquirir materiais que auxiliam a compreensão oral em LE como, por exemplo, a conhecida revista *Speak-up*, destinada aos estudantes da língua inglesa.

É importante destacar, ainda, que a discussão por ora feita não é fruto de uma possível “tecnofobia”, mas sim de uma certa inquietação diante da realidade do estudante de LE no contexto brasileiro. É inegável que tais tecnologias podem em muito vir a contribuir, se bem utilizadas, para o processo de aprendizagem de LEs (fato evidenciado pelos trabalhos de Carrier, Paiva e Brett mencionados acima). No entanto, como observado por Moita Lopes (1996), acreditamos que “os interesses de pesquisa devam ser orientados na direção de tópicos que sejam realmente importantes, tendo em vista o **contexto social brasileiro**” (p.40, grifos meus).

A observação feita acima foi certamente a mola propulsora desta dissertação, juntamente com a crença na viabilidade e eficácia dos programas de rádio em ondas



curtas para aqueles estudantes que desejam contato com um insumo oral autêntico da LE estudada.

Como já comentado em várias partes deste trabalho, uma enorme parcela dos estudantes de línguas estrangeiras não têm acesso ao insumo oral autêntico da LE estudada, exceto na sala de aula. Nestes casos, a exposição ao insumo oral se dá por meio da escuta, às vezes tumultuada devido ao grande número de alunos por sala, de alguns minutos de gravações em fita e/ou vídeo cassete. Este parece ser o padrão, embora certamente encontremos exceções, observado nos cursos de LE ministrados nas escolas de nível médio e universidades brasileiras. O índice de exposição ao insumo lingüístico oral em LE é, portanto, extremamente baixo. Foi esta preocupação que gerou a presente dissertação.

Este trabalho, numa tentativa de oferecer alternativas ao problema identificado acima, fez uma reflexão sobre o papel que programas de rádio em ondas curtas podem desempenhar como fonte de insumo autêntico em uma LE (i.e., para o processo de aquisição de uma LE no contexto brasileiro). Para sustentar nossas crenças a este respeito, argumentamos, no capítulo 1, que uma língua pode ser adquirida através da compreensão oral. Para tal, é imprescindível a exposição, em abundância, ao insumo na LE estudada. O rádio fornece tal insumo, através de programas que abordam os mais variados temas. As teorizações acerca dos processos cognitivos envolvidos na conversão do insumo lingüístico em um conhecimento sólido (i.e., promovendo, assim, aquisição da LE) também apontam, como vimos, para dois fatores essenciais ao desencadeamento destes processos: o conhecimento prévio do assunto possuído pelo sujeito e a repetição do insumo. Estes fatores contribuem, de uma maneira decisiva, para a compreensão do

insumo e a aquisição da LE. Como procuramos demonstrar no capítulo 2, através de trechos de noticiários, o insumo presente nos programas de rádio em ondas curtas preenche tais requisitos, pois caracteriza-se pela alta repetição - tanto da notícia em si como do vocabulário e das estruturas que a constituem - favorecendo a familiaridade com a LE; além do conhecimento prévio de informações sobre o mundo possuído pelos estudantes, os noticiários também tornam-se bastante compreensíveis por estarem condicionados a um gênero textual específico e bastante conhecido de nossa sociedade.

Concluimos reafirmando a nossa crença, agora fundamentada nos fatos encontrados em nosso estudo, e relatados nos capítulos 3 e 4, de que os programas de rádio em ondas curtas podem desempenhar o importante papel de suprir a deficiência de insumo oral autêntico e compreensível em LE de uma maneira bastante eficaz e, acima de tudo, barata. Além disso, programas deste gênero são uma grande fonte de motivação, pois trazem o falante nativo e a cultura de um determinado país para junto do estudante. Portanto, tais programas não devem ser desprezados, pois se constituem numa ferramenta muito importante no difícil, mas, como dito acima, não menos prazeroso e fascinante, processo de aquisição de uma língua estrangeira. Resta tornar os programas de rádio em ondas curtas conhecidos por parte dos estudantes de LEs, tarefa difícil diante do *glamour* das novas tecnologias, e que consistiu no objetivo maior deste trabalho.

## ***Abstract***

*This research explores the importance and effectiveness of short wave radio programmes in foreign language acquisition (FLA) for those who have no access to other sources of oral input of the FL studied. In addition to this lack of oral input, the low economic status of most Brazilian FL students makes such programmes a very cost-effective alternative to oral input, i.e., an important aid to their FL development. It is shown here that regularly listening to such programmes (the news, mainly) - which are a rich source of authentic and comprehensible input - can help students in the process of FLA. Such input, although linguistically complex, is made comprehensible through the use of schemata, or background knowledge, that students possess. Another important characteristic of such radio programmes is the high occurrence of specific vocabulary and structures. According to theories drawn from cognitive psychology and artificial intelligence, both repetition and schemata form the basis of language acquisition inasmuch as they enable us to noticing and comprehending the linguistic input we are exposed to. An experimental study was then designed aiming to investigate the relationship between one of those acquisition factors, namely background knowledge, on the comprehension of radio news in English by two groups of subjects. Data collected were submitted to statistical analysis, and results showed the experimental group (which had listened previously to similar news in Portuguese) scored higher than the control one (which listened to the news in the English version only). The experimental group's performance was better for all news stories, but one. A more qualitative analysis of the results was then undertaken, aiming to explore more thoroughly our data results. We conclude by asserting the usefulness and effectiveness of such radio programmes in providing authentic and comprehensible oral input, thus serving as a self-access resource to improving students' listening skills in the process of FLA..*

*Keywords: Applied Linguistics; Language learning; Connectionism; Input; Listening skills. Radio programmes.*



## Referências bibliográficas

- Aitchinson**, Jean (1994). Understanding words (Cap.5). In: Gillian Brown et.al.(Eds.). *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Alcón**, Eva (1998). Input and input processing in second language acquisition. *IRAL*, Vol. XXXVI, No 4.
- Alderson**, J. Charles e **Urquhart**, A.H. (1988) This test is unfair: I'm not an economist. Capítulo 12 In: Carrell et al. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson**, Anne & **Lynch**, Tony. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bahns**, Jens. (1995) Retrospective review article: There's more to listening than meets the ear. *System*, vol.23. No. 4, pp. 531-537.
- Barasch**, Ronald & **James**, Vaughm (orgs). (1994) *Beyond the Monitor Model - Comments on current theory and practice in second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle, 1994.
- Bartlett**, Frederic C. (1932) *Remembering - a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benda**, Ndomba (1982). Exploiting recorded radio programs for teaching conversational English. *English Teaching Forum*, n.20 (2), pp 21-28.
- Bialystok**, Ellen (1994). Cap.7 - Towards an explanation of second language acquisition. In: Gillian Brown et. al.(Eds.). *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Bradley**, Stephen (1999). AILA '99 - The 12th World Congress of the International Association of Applied Linguistics. *Ampersand*, No 4, p.5.
- Brett**, Paul. (1997) A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, Vol. 25, No 1, pp.39-53.
- Brindley**, Geoff (1998) Assessing Listening Abilities. *Annual Review of Applied*

*Linguistics*, No 18, pp.171-191. CUP.

- Broeder, Peter & Plunkett, Kim** (1994). Cap.13 - Connectionism and second language acquisition. In: N. Ellis (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Brown, H. Douglas.**(1994) Teaching listening comprehension. Ch.14. In: *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Brown, Gillian.** (1996) Language learning, competence and performance. In: Gillian Brown et. al. (org). *Performance & competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Gillian e Yule, G.** (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, James D.** (1988) *Understanding research in second language learning - A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrier, Michael.** (1997) ELT online: the rise of the Internet. *ELT Journal*, Vol. 51, No 3, pp.279-309.
- Celce-Murcia, Marianne.** (1995) Discourse analysis and the teaching of listening". Ch.8 In: Guy Cook e Barbara Seidlhofer (orgs.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*). Oxford: Oxford University Press, p.363-377.
- Clark, Andy** (1993). *Microcognition: Philosophy, Cognitive Science, and Parallel Distributed Processing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dias, Reinildes.** (1996) *Reading critically in English (Inglês instrumental)*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Dickinson, Leslie** (1992). *Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.
- Dunkel, Patricia.**(1991) Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-455.
- El-Dash, Linda.** (1993) Cap.2., In: Compreensão auditiva em língua estrangeira: efeito de visuais e atitudes. Tese de Doutorado. Vol.1. IEL/UNICAMP
- Ellis, Nick.** (1994) Implicit and Explicit Language Learning - An Overview. In: N. Ellis (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Ellis, Rod** (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press (OUP)

- Ellis, Rod** (1994b). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ferreira Júnior, Fernando G.** (1997) *O papel dos programas de rádio em ondas curtas no processo de aquisição de línguas estrangeiras*. Paineis apresentados na 49ª Reunião Anual da SBPC/ IV Jornada Nacional de Iniciação Científica, Belo Horizonte/UFMG.
- Gardner, Kornhaber & Wake.** (1998) *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Garnham, Alan** (1994). Cap.6 - Psychological processes and understanding. In: Gillian Brown et.al.(Eds.). *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, Susan.** (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karmillof-Smith, Annette** (1995). Cap.8 - Modelling Development: Representational Redescription and Connectionism. In: *Beyond Modularity - A Developmental Perspective on Cognitive Science*. MIT Press.
- Kintsch, Walter & Kozminsky, E.** (1977) Summarizing stories after reading and listening. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, pp.491-499.
- Kintsch, Walter & van Dijk, Teun** (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, Vol. 85, No 5.pp. 363-394.
- Klein, Wolfgang** (1986). Parte I, Capítulos.1 e 2. In: *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen.**(1982) *Principles and practices of second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen** (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, Stephen.** (1996) The case for narrow listening. *System*, Vol.24, No.1, pp. 97-100.
- Larsen-Freeman, D. & Long M.** (1991) Caps.5 e 7. In: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lynch, Tony.** (1998) Theoretical Perspectives on Listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, No 18, pp.3-19. CUP.
- Little, David.** (1994) Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. In: Odlin, T. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Long**, Donna Reseigh. (1989) Second language listening comprehension: a schema-theoretic perspective. *The Modern Language Journal*, 73, i, pp 33-40.
- Loschky**, Lester.(1994) Comprehensible input and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, no. 3: 303-323.
- McClelland**, James, **Rumelhart**, David, & **Hinton**, G.E. (1986). The Appeal of Parallel Distributed Processing (cap 1). In: *Parallel Distributed Processing (Explorations in the Microstructure of Cognition)*, Vol.1. MIT Press.
- McLaughlin**, Barry (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- MacWilliam**, Iain. (1986) Video and language comprehension. *ELT Journal*, Vol. 40/2.
- Mendelsohn**, David J. (1998) Teaching Listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, No 18, pp.81-101. CUP.
- Meurer**, José L. (1985) Schemata and reading comprehension. *Ilha do Desterro*, 1º semestre, pp.31-6.
- Meyer**, Bonnie & **McConkie**, George. (1973) What is recalled after hearing a passage? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, No 1, pp.109-117.
- Moisés**, Carlos F. (1980) *Vinicius de Moraes*. Série Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação.
- Moita Lopes**, Luiz P. (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras
- Newmark**, Leonard.(1981) Cap.3 - Participatory Observation: How to Succeed in language learning. In: Winitz, Harris (ed.) *The comprehension approach to foreign language instruction*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Ney**, James W. & **Pearson**, Bethyl A (1990). Connectionism as a model of language learning: parallels in foreign language teaching. *The Modern Language Journal*, 74, iv, pp. 472-482.
- Nord**, James R.(1980). Developing listening fluency before speaking: an alternative paradigm. *System*, vol. 8, pp.1-22.
- Nord**, James R.(1981) Cap.5 - Three Steps to Listening Fluency: A beginning. In: Winitz, Harris (ed.). *The comprehension approach to foreign language instruction*. Cambridge: Newbury House Publishers.



- Nunan**, David. (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paiva**, Vera Lúcia M. O. (1998) Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. Belo Horizonte: FALE, UFMG.
- Pemagbi**, J. (1995) Using newspapers and radio in English language teaching: the Sierra Leone experience. *English Teaching Forum*, no 20 (2), pp 53-55.
- Richards**, J. & **Rodgers**, T. (1991) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers**, Wilga. (1994) Comprehension and Production: the interactive duo. In: Barasch, Ronald & James, Vaughm. *Beyond the Monitor Model - Comments on current theory and practice in second language acquisition*. Heinle & Heinle.
- Rixon**, Shelagh. (1992) *Developing listening skills*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Rost**, Michael. (1990) *Listening in language learning*. London: Longman.
- Rumelhart**, David. (1980) Schemata: the building blocks of cognition. In: Spiro, R (org). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart**, David, **McClelland**, James, and the PDP Research Group (1986). Cap.18 - On Learning the Past Tense of English Verbs. In: *Parallel Distributed Processing (Explorations in the Microstructure of Cognition)*, Vol.2. MIT Press.
- Sabino**, Fernando. (1998) *No fim dá certo (se não deu, é porque não chegou ao fim)*. Rio Janeiro: Editora Record.
- Sardinha**, Antonio P.B.(1992) Conhecimento prévio e compreensão de telenotícias em língua estrangeira: o efeito das imagens. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, No 20, pp103-117.
- Sardinha**, Antonio P.B.(1997) Proficiência e compreensão de telenotícias em língua estrangeira. *D.E.L.T.A*, vol.13, No 2, pp.177-190.
- Schmidt**, Richard. (1993) Awareness and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 13, pp.206-226.
- Schmidt**, Richard. (1990) *Input, interaction, attention, and awareness (the base for conciousness raising in second language acquisition)*. Paper apresentado no X Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI) no Rio de Janeiro.

- Scliar-Cabral**, Leonor. (1991) Cap.3 - A revolução Chomskiana. In: *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo: Ed. Ática.
- Scovel**, Thomas (1998). *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker**, Larry. (1972) Interlanguage. *IRAL*, Vol. X, No 3.
- Sokolik**, M.E. (1990). Learning without rules: PDP and a resolution of the Adult Language Learning Paradox. *TESOL Quarterly*, Vol.24, No.4.
- Sharwood Smith**, Michael. (1986) Comprehension versus acquisition: two ways of processing input. *Applied Linguistics*, Vol. 7, No 3.
- Tomalin**, Barry. (1986) *Video, TV and Radio in the English Class*. London: Macmillan.
- van Dijk**, Teun & **Kintsch**, Walter. (1978) Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: W. Dressler (Ed.) *Current trends in text linguistics*. New York: de Gruyter.
- VanPatten**, Bill. (1998) Cognitive Characteristics of Adult Second Language Learners. In: **Byrnes**, Heidi (Ed.). *Learning Foreign and Second Languages - Perspectives in Research and Scholarship*. New York:
- VanPatten**, Bill. (1987) On babies and bathwater: Input in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, vol. 71, No 2.
- Vieira**, Pe. Antonio. (1959). Sermão do Espírito Santo. In: *Obras Completas (Sermões)*. Porto: Ed. Leello & Irmãos; volume 11, tomos IV, V e VI, pp. 397-433.
- Weissenrieder**, Maureen. (1987) Listening to the news is Spanish. *The Modern Language Journal*, 71, i, pp.10-27.
- Winitz**, Harris. (1981) In: Winitz, Harris (ed.). *The comprehension approach to foreign language instruction*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Winter**, Bill & **Reber**, Arthur. (1994) Implicit Learning and the Acquisition of Natural Languages. In: N. Ellis (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.

## ANEXO 1

Transcrição das notícias, em inglês, da BBC de Londres.

### 1) Notícia sobre lixo nuclear

The British Foreign Secretary Robin Cook has defended his government decision to accept a consignment of nuclear waste for reprocessing from the former Soviet republic of Georgia. He said the operation was in the interest of Britain and of world security. He also said that most of the material will be turned into medical isotopes for the treatment of cancer patients. The nuclear waste has been taken to a nuclear plant in Scotland by the United States which says it doesn't want the material falling into the wrong hands. Opposition parties in Britain have joined environmental campaigners in questioning the safety of the operation. They've also criticised the secrecy surrounding the decision, which was reviewed in the New York Times. *(0:44 segundos - BBC World Service)*

### 2) Notícia sobre o sultão do Brunei

The oil rich monarchy of Brunei, in South East Asia, has installed the Sultan's twenty four year old eldest son as heir to the throne. The glittering ceremony took place in the seventeen hundred room royal palace, accompanied by Islamic prayers and booming cannons. Prince Al--- wore a crown and an ornate golden embroidered jacket as he received a jewel encrusted dagger from his father, to signify his new official status. *(0:30 segundos - BBC World Service)*

### 3) Notícia sobre o dinheiro judeu

After complicated negotiations in NY the Swiss banks have decided it is better pay up to 1.2 billion dollars in compensation to Jewish groups rather than face the possibility of American states imposing sanctions . Jewish groups have spent years campaigning for the return of assets lost during Second World War. The money was either deposited in Swiss banks by Jews who later died in nazi concentration camps, or it was stolen in the form of looted gold which was then laundered by the nazis through the Swiss banks. Compensation agreement is designed to end all outstanding claims against the Swiss banks. It was announced in NY by the American senator who's been at the heart of the negotiations..... *(46 segundos - BBC World Service)*

### 4) Notícia sobre o protesto do MST

Thousands of rural workers in Brazil are beginning a day of nation-wide protests to mark the second anniversary of the killing by police of nineteen peasant activists. About a hundred fifty officers are alleged to have taken part in the massacre, so far none have been brought to trial. The protesters, members of the Landless People's Movement, are also pressing for unproductive farms, owned by land owners, to be handed over to landless families. The BBC's São Paulo correspondent says the killings in 1996, which caused world-wide outrage, mark a political watershed by highlighting the issue of agrarian reform. *(0.39 segundos - BBC World Service)*

## ANEXO 2

### Transcrição das notícias, em português, de telejornais brasileiros.

#### 1) Notícia sobre lixo nuclear

O premier britânico Tony Blair, que até agora só comemorava sucessos, tem motivos de preocupação. Grupos ambientalistas estão furiosos com a decisão do governo trabalhista de reprocessar material nuclear da ex-república soviética da Geórgia. A oposição faz coro com os ambientalistas e exige explicações de Blair. O primeiro ministro disse que a decisão faz parte da iniciativa britânica de cooperar para a segurança do mundo. Blair informou que Rússia, Estados Unidos e vizinhos europeus também estão reprocessando urânio enriquecido de outros países. O premier disse que a quantidade aceita pela Inglaterra é pequena. *(0:40 segundos - TV Cultura)*

#### 2) Notícia sobre o sultão do Brunei

O Sultão de Brunei, um dos homens mais ricos do mundo, indica o filho como sucessor. Numa luxuosa cerimônia para quatro mil convidados, o príncipe Al----, de vinte e quatro anos, recebeu uma adaga de ouro e pedras preciosas que simbolizam o trono do sultanato. O Brunei tem uma população de trezentos mil habitantes e uma renda per-capita que é uma das mais altas do mundo: setenta mil dólares. *(0:30 segundos - TV Bandeirantes)*

#### 3) Notícia sobre o dinheiro judeu

Um acordo acaba com a crise entre os bancos suíços e os sobreviventes do holocausto. O anúncio foi feito nos Estados Unidos. Os bancos vão pagar 1 bilhão e 250 milhões de dólares às vítimas da campanha nazista durante a segunda guerra. A indenização foi dividida em três anos. Historiadores provaram que os bancos suíços compraram ouro saqueado pelos soldados de Adolf Hitler. *(0:31 segundos - TV Bandeirantes)*

#### 4) Notícia sobre o protesto do MST

Eldorado dos Carajás 2 anos depois. O movimento sem terra promove hoje passeatas e manifestações em dezenove estados para lembrar o conflito que provocou dezenove mortes e deixou setenta feridos na Fazenda Macaxeira no sul do Pará. O repórter Alan Severiano acompanha a movimentação em São Paulo e tem mais informações. Boa tarde Alan: Boa tarde. Começa daqui a pouco aqui na Praça da Sé um culto ecumênico promovido pelo MST, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, e pela CNP, Central de Movimentos Populares, com o apoio da Igreja Católica. O culto faz parte da programação criada pelo MST e por centrais sindicais em comemoração ao dia internacional de luta contra a violência no campo. Hoje eles lembram os dois anos do massacre de Eldorado dos Carajás no sul do Pará onde dezenove trabalhadores sem-terra foram mortos, e protestam contra a falta de punição para os cento e cinquenta policiais acusados do crime. O ato também lembra a morte dos líderes do MST assassinados em Paraopebas, no Pará, e do índio Galdino, queimado vivo em Brasília há um ano. Os Organizadores estimam que duas mil pessoas, dois mil trabalhadores, estejam fazendo parte do ato, participem do ato, aqui na Praça da Sé. E são esperados também a chegada de trinta e cinco ônibus com trabalhadores vindos de todo interior de São Paulo. Mas além de São Paulo o Movimento dos Sem-Terra também faz manifestações em outras capitais do país. *(1:30 min - TV Cultura)*

### ANEXO 3

#### Questionário e material para a tarefa dos sujeitos estudados

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_ Idade \_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Turma(CEL): \_\_\_\_\_ Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade do pai: \_\_\_\_\_ Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade da mãe : \_\_\_\_\_

---

**Por favor, escreva abaixo, em português, tudo o que você compreendeu (qualquer coisa que você lembre, frase ou palavra) da notícia em inglês que você acabou de escutar.**

---

Notícia 1<sup>17</sup>

⇒

---

<sup>17</sup> Para as notícias 2, 3 e 4, havia mais três folhas em branco (uma para cada notícia escutada).

## ANEXO 4

### Questionário enviado aos leitores “*experts*”

**Estou conduzindo uma pesquisa que visa avaliar a compreensão auditiva de estudantes de inglês. Visando obter parâmetros para avaliar o desempenho dos sujeitos da pesquisa, estou consultando leitores experientes para determinar quais as idéias que vocês consideram centrais, e quais as idéias secundárias de apoio, nas notícias abaixo. Para isso preciso que você leia os textos a seguir e faça uma lista, em português, das unidades de informação neles contidas, enumerando-as em termos de importância para a compreensão da notícia. Para tal, utilize a seguinte escala de importância: 1) Muito importante; 2) Importância média; e 3) Pouco importante.**

**Não há restrições quanto ao número de informações incluídas em cada um dos itens da escala acima apresentada.**

1) The oil rich monarchy of Brunei, in South East Asia, has installed the Sultan’s twenty-four-year-old eldest son as heir to the throne. The glittering ceremony took place in the seventeen hundred room royal palace, accompanied by Islamic prayers and booming cannons. Prince Al-Haji Billah wore a crown and an ornate golden embroidered jacket as he received a jewel encrusted dagger from his father, to signify his new official status.

2) After complicated negotiations in NY the Swiss banks have decided it is better cough up 1.2 billion dollars in compensation to Jewish groups rather than face the possibility of American states imposing sanctions . Jewish groups have spent years campaigning for the return of assets lost during the Second World War. The money was either deposited in Swiss banks by Jews who later died in Nazi concentration camps, or it was stolen in the form of looted gold which was then laundered by the Nazis through the Swiss banks. Compensation agreement is designed to end all outstanding claims against the Swiss banks.

3) The British Foreign Secretary Robin Cook has defended his government decision to accept a consignment of nuclear waste for reprocessing from the former Soviet republic of Georgia. He said the operation was in the interest of Britain and of world security. He also said that most of the material will be turned into medical isotopes for the treatment of cancer patients. The nuclear waste has been taken to a nuclear plant in Scotland by the United States which says it doesn’t want the material falling into the wrong hands. Opposition parties in Britain have joined environmental campaigners in questioning the safety of the operation. They’ve also criticised the secrecy surrounding the decision, which was reviewed in the New York Times.

4) Thousands of rural workers in Brazil are beginning a day of nation-wide protests to mark the second anniversary of the killing by police of nineteen peasant activists. About a hundred fifty officers are alleged to have taken part in the massacre, so far none have been brought to trial. The protesters, members of the Landless People’s Movement, are also pressing for unproductive farms, owned by land owners, to be handed over to landless families. The BBC’s São Paulo Correspondent says the killings in 1996, which caused world-wide outrage, mark a political watershed by highlighting the issue of agrarian reform.

## ANEXO 5

### Lista de proposições para a notícia sobre lixo nuclear

#### Lixo nuclear (23 idéias, 42 ptos)

- 1.0 Governo britânico
- 1.0 Lixo nuclear
- 1.0 Aceitação (Nível 1) 6 X 3 = 18
- 1.5 Oposição (partido)
- 1.6 Ambientalistas
- 1.6 Questionamento/crítica
  
- 1.75 Reprocessamento
- 1.75 Segredo
- 1.8 Segurança
- 2.0 Operação
- 2.0 Material
- 2.0 Tratamento de câncer (Nível 2) 9 X 2 = 18
- 2.0 Origem/Geórgia
- 2.25 Segurança mundial
- 2.3 Interessa da Inglaterra
  
- 2.5 Desvio (preocupação)
- 2.7 Transporte
- 2.75 Pelos EUA (Nível 3) 6 X 1 = 6
- 2.75 Relatado
- 2.75 NY Times
- 2.8 Destino/Escócia

## ANEXO 6

### Lista de proposições para a notícia sobre o sultão do Brunei

#### Sultão do Brunei (22 idéias, 41 ptos)

- |                              |                                  |
|------------------------------|----------------------------------|
| 1.0 Brunei                   |                                  |
| 1.0 Monarquia                |                                  |
| 1.0 Trono                    | (Nível 1) <u>6 X 3 = 18 ptos</u> |
| 1.0 Herdeiro                 |                                  |
| 1.3 Rico                     |                                  |
| 1.5 Óleo/petróleo            |                                  |
| 1.8 Cerimônia                |                                  |
| 2.0 Símbolo do cargo         |                                  |
| 2.0 Coroação                 |                                  |
| 2.0 Cerimônia luxuosa        | (Nível 2) <u>7X 2 = 14 ptos</u>  |
| 2.25 24 anos                 |                                  |
| 2.25 Príncipe                |                                  |
| 2.25 Adaga                   |                                  |
| 2.5 Sudeste Asiático         |                                  |
| 2.5 Pedras preciosas (jóias) |                                  |
| 2.5 Canhão                   |                                  |
| 2.7 Preces islâmicas         |                                  |
| 2.7 Filho mais velho         | (Nível 3) <u>9 X 1 = 9 ptos</u>  |
| 2.8 Palácio                  |                                  |
| 2.8 1.700 cômodos            |                                  |
| 3.0 Coroa dourada (de ouro)  |                                  |
| 3.0 Jaqueta ornamentada      |                                  |



## ANEXO 7

### Lista de proposições para a notícia sobre o dinheiro judeu

#### Dinheiro judeu (16 idéias, 36 ptos)

- 1.0 Bancos suíços
- 1.0 Pagamento/indenização
- 1.0 Judeus
- 1.0 Pressão americana (Nível 1) 7 X 3 = 21 ptos
- 1.3 Sanções americanas
- 1.5 1.2 Bilhões
- 1.7 Perdas da guerra
  
- 1.75 Nazistas
- 1.75 Reivindicação (claim)
- 2.0 Roubo
- 2.0 Campanhas (nível 2) 6 X 2 = 12 ptos
- 2.0 Devolução
- 2.2 Término
  
- 3.0 Disputa
- 3.0 Negociações (Nível 3) 3 X 1 = 3 ptos
- 3.0 Nova Iorque

## ANEXO 8

### Lista de proposições para a notícia sobre o protesto do MST

#### Protesto do MST (17 idéias, 38 ptos)

1.0 Trabalhadores rurais

1.0 Brasil

1.0 Ativistas camponeses

1.2 Campanha/protesto

(Nível 1) 7 X 3 = 21

1.25 Polícia

1.4 Mortes

1.6 Reforma agrária

1.75 Julgamento

2.0 Segundo ano/aniversário

2.0 150 policiais

2.0 Indignação

(Nível 2) 7 X 2 = 14

2.0 Reforma agrária

2.0 Acusação

2.3 Membro do MST

2.6 Protestantes (milhares de)

2.75 Pressão/exigência

(Nível 3) 3 X 1 = 3

2.75 Fazendas improdutivas

## ANEXO 9

### Transcrição dos resumos dos sujeitos para as notícias escutadas

Códigos e símbolos usados na transcrição:

**E1** - grupo experimental 1

**E2** - grupo experimental 2

**C1** - grupo controle 1

**C2** - grupo controle 2

⇒ Ex: **E1-7** - O sujeito pertence ao grupo experimental 1, tendo o 7 como o seu número de identificação dentro deste grupo.

( ) - Os parênteses indicam palavras isoladas em inglês escritas pelo sujeito

### Notícia 1 - sobre o lixo nuclear

<b>E1-1</b>	Crítica ao governo britânico por participar em atividades de reprocessamento de urânio vindo da ex- União Soviética (Geórgia). Em defesa desta atitude o primeiro ministro da Inglaterra justifica o reprocessamento pois outros países da Europa e Estados Unidos também o fazem. Problemas com meio ambiente.
<b>E1-2</b>	Robert Cook, um político inglês, defende o processamento de resíduos radioativos provenientes da Geórgia (Ex-URSS), com o argumento de que o material não foi utilizado p/ fins militares. O prosseguimento da operação, porém, depende de acordos políticos futuros.
<b>E1-3</b>	O governo britânico decidiu reprocessar o urânio da Geórgia argumentando que seria interessante para a Inglaterra e para a comunidade européia, pois deste processo poderia resultar inclusive medicamentos. Os partidos de oposição questionam as conseqüências para o meio ambiente e qual o nível de segurança do projeto. Eu lembro também alguma coisa sobre Estados Unidos.
<b>E1-4</b>	Autoridades britânicas consideram a possibilidade de reprocessamento de material radioativo proveniente de regiões da Rússia. Esta atitude deveria cooperar para a segurança, já que o material não seria abandonado no país de origem. Entretanto, grupos ambientalistas questionam o governo britânico sobre a segurança efetiva da operação. O governo britânico alega, contudo, que a quantidade de material a ser reaproveitado pela Inglaterra é pequena.
<b>E1-5</b>	Meio ambiente. Crítica ao serviço ser secreto numa época de.... apoio ao serviço pelos Estados Unidos.
<b>E1-6</b>	O ministro da França está sendo criticado pela decisão de reprocessar lixo nuclear da Rússia e da Geórgia. O ministro diz que é um acordo e os Estados Unidos já acontece. As organizações ambientalistas querem rever o projeto.
<b>E1-7</b>	O ministro inglês Robin ----- admitiu estar reprocessando urânio da Geórgia. Ele afirmou que o risco era pequeno devido a quantidade. Grupos ambientalistas se organizam para protestar, alegando que o processo não foi claro, não foi público. A oposição aos trabalhistas criticou igualmente...
<b>E1-8</b>	(reprocessing, most of material obtained, security, nuclear ways, operation, nuclear, USA, wrong hands, criticised) Busca de novas maneiras de lidar c/ material nuclear. Medo que caia em mãos erradas. Conferência nos estados Unidos. Segurança.
<b>E1-9</b>	Segurança. Inglaterra. Rússia. Acúmulo de materiais. Geórgia. Oposição.

<b>E1-10</b>	O governo inglês quer reprocessar o lixo nuclear proveniente da Geórgia, entidades ambientalistas e a oposição ao governo de Blair são contra esta medida. (secretary, opposition)
<b>E1-11</b>	Material nuclear reprocessado na Grã-Bretanha preocupa os ambientalistas. O premier disse ou...
<b>E1-12</b>	Uma reportagem sobre impacto ambientalista por causa do processamento do urânio na Geórgia, comunidades como o Estados Unidos e a Rússia estão em discussão a respeito do assunto.
<b>E1-13</b>	Operação de interesse do governo britânico. Questionamentos sobre a segurança da operação. Enriquecimento de urânio. Estados Unidos.
<b>E1-14</b>	Grupos ambientalistas estão lutando contra a exploração indiscriminada de urânio na república da Geórgia.
<b>E1-15</b>	O governo dos EUA montou uma operação de reciclagem de material nuclear, que provocou críticas dos partidos de oposição ao governo da Inglaterra (que provavelmente está envolvido). Material nuclear. Governo. Geórgia. EUA. Inglaterra.
<b>E1-16</b>	Reprocessamento material nuclear: governo britânico alega seguridade social. Oposição se revolta , principalmente grupos ambientalistas. URSS.
<b>E1-17</b>	Decisão do governo. Material usado. Países como Rússia.
<b>E1-18</b>	Na Geórgia surgem protestos contra o fato de a união Soviética estar “reprocessando” ou reaproveitando “restos” nucleares de usinas.
<b>E1-19</b>	Operação. Governo. Geórgia. Nuclear. Criticou.
<b>E2-1</b>	Governo britânico. Críticas ao depósito de lixo nuclear. Governo americano. Ambientalistas.
<b>E2-2</b>	Organizações ambientalistas estão contra o primeiro ministro britânico Tony Blair. Os problemas estão centrados na questão do lixo nuclear. República soviética da Geórgia . Lixo nuclear. Questiona-se a segurança do processamento do lixo nuclear.
<b>E2-3</b>	Conselho britânico. A segurança da operação. O material em mãos erradas. O “The New York Times”. Estados Unidos.
<b>E2-4</b>	Reprocessamento de materiais, urânio por exemplo, pelos países desenvolvidos. Geórgia. Tony Blair. Inglaterra.
<b>E2-5</b>	Decisões políticas. Oposições. Depende de suas decisões.
<b>E2-6</b>	A oposição na Inglaterra critica o 1º ministro Tony Blair por sua decisão em reprocessar material nuclear da ex-URSS. Os ambientalistas são contra o reprocessamento do urânio. Segurança mundial. Permissão apenas para pequenas quantidades.
<b>E2-7</b>	Geórgia. Ambientalistas. Segurança. Estados Unidos
<b>E2-8</b>	Urânio ex-rep. Geórgia (processing uranium) O --- secretário da Inglaterra Rob --- é o porta voz do país nas negociações. Há entidades ambientalistas que interferiram nas negociações por questionarem a segurança do processamento na Inglaterra. Só uma pequena quantidade de urânio será processada na Inglaterra. O urânio é proveniente da Ex-república soviética da Geórgia. Há o temor de que esse material caia nas mãos erradas, como ocorreu no passado.
<b>E2-9</b>	Reprocessamento de urânio enriquecido da Geórgia, antiga república da URSS. Os ambientalistas e a oposição exigem explicação do 1º ministro sobre este assunto. O primeiro ministro disse que a quantidade é pequena e faz parte do esforço para manter a segurança do mundo. Além da Inglaterra, a França e os EUA também estão reprocessando urânio enriquecido da Geórgia e também de outras ex-repúblicas soviéticas.
<b>E2-10</b>	O premier britânico Tony Blair está enfrentando críticas de grupos ambientalistas, pois propôs-se a reciclar material nuclear proveniente da ex União Soviética. Segundo ele, sua atitude reflete a preocupação inglesa para com a segurança mundial. Governo britânico criticado por receber material nuclear da república da Geórgia.
<b>E2-11</b>	Secretário britânico. República soviética da Geórgia. Material transformado para tratamento do cancer. Grupos de oposição questionando segurança do processamento do lixo nuclear.
<b>C1-1</b>	Transporte de material radioativo para Geórgia na Rússia. O material seria usado para tratamento de paciente com câncer. O problema estava relacionado no transporte e na segurança do material. Instituição ambiental alertou o perigo do transporte. E se caísse em mãos erradas.

<b>C1-2</b>	Governo: discussão sobre meio ambiente e resíduos tóxicos.
<b>C1-3</b>	Governo. Segurança. Escócia. EUA. Aderir campanhas ambientais. Operação.
<b>C1-4</b>	Estados Unidos. Grã-Bretanha. Suas próprias mãos. Segurança da operação.
<b>C1-5</b>	Seguro. Decisão governamental. Operação. Estados Unidos. Material. Meio ambiente.
<b>C1-6</b>	Material. Security. Government. Wrong hands.
<b>C1-7</b>	Governo. Segurança. Defesa. Campanha. Nos jornais o tempo todo.
<b>C1-8</b>	Decisões do governo. Foi o que eu disse. Operação nos EUA. A oposição da Grã-Bretanha.
<b>C1-9</b>	Material. Operação. Governamental.
<b>C1-10</b>	(British. government's decision. reprocessing operation. Britain. must of material. By the United States, that says. Opposition parts in Britain. Times criticou.) O governo britânico decidiu alguma coisa que provocou reações contrárias. Os Estados Unidos acham que... A oposição britânica criticou os ecologistas.
<b>C1-11</b>	Operação feita na república da Geórgia na qual os EUA estavam envolvidos. Não entendi direito mas acho que se trata de armamentos pesados que não podem cair em mãos erradas. Critica-se a operação do transporte deste armamento.
<b>C2-1</b>	Lixo nuclear. Segurança. Lixo nuclear ser levado para... Discussão sobre o que fazer com o lixo nuclear.
<b>C2-2</b>	Governo. Nível de resíduo. Pequenas fazendas. Material em mãos erradas. Órgãos ambientais da UK temem que os resíduos caiam em mãos erradas. Partidos de oposição.
<b>C2-3</b>	Ambiente (environment) Decisões (decisions). Ambos (they both).
<b>C2-4</b>	Alguma coisa sobre substâncias que fazendeiros usam em suas plantações. Há pessoas que estão protestando contra esta prática porque ela prejudica o meio ambiente.
<b>C2-5</b>	Governo. Decisão. Segurança. Conseqüência. Oposição. Crítica. estados Unidos. Britânico. Cooker. Está comparando uma lei da Inglaterra com os do estados Unidos.
<b>C2-6</b>	Decisão do governo. Confiável. Ele disse que a operação... Operação. E também disse que... Está em mãos erradas. Britânico. Criticar.
<b>C2-7</b>	Telefones públicos. Ambiental. Operação. Novidades. Reclamações.
<b>C2-8</b>	Defesa do governo no processo do lixo no estado da Geórgia. Oposicionistas acham esta medida prejudicial ao desenvolvimento do estado, devido aos gostar do programa/da operação.
<b>C2-9</b>	Decisões do governo britânico. Os EUA não querem que o 'projeto' caia em mãos erradas. Estão sendo questionadas a segurança do 'projeto' e a seqüência.
<b>C2-10</b>	Government decisions - an operation Soviet Republic of Georgia. Dangerous materials in wrong hands. The opposition questioned the security of the operation, joined environmental campaigners. They criticised the secrecy of the operation in the New York Times.
<b>C2-11</b>	Organização governamental britânica está concordando com o acordo de remoção ou desarmamento de armas/produtos nucleares de república da Geórgia ex-URSS. Alguns grupos de defesa do meio-ambiente estão criticando essa decisão. Ocorre alguma comparação com os tempos medievais.
<b>C2-12</b>	EUA. Nuclear. Grã-Bretanha. Ambiente.
<b>C2-13</b>	A notícia fala sobre lixo nuclear da Geórgia e sobre uma operação envolvendo o lixo nuclear, que seria, segundo a notícia, de interesse para a Grã-Bretanha. Menciona-se ainda, a oposição na Grã-Bretanha, que questiona a segurança da operação. Os Estados Unidos e o jornal The New York Times também são mencionados.
<b>C2-14</b>	Trata-se de um ministro inglês que tem um projeto que diz respeito ao lixo atômico da Geórgia (ex-república da extinta URSS). Há muita controvérsia em torno da questão. O NY Times critica o segredo que se faz em torno do assunto. Grupos ecologistas ingleses temem que se faça mal uso do lixo em questão.
<b>C2-15</b>	Novos materiais.
<b>C2-16</b>	Public. New York Times. Conseqüention.

## Notícia 2 - sobre o sultão do Brunei

<b>E1-1</b>	Brunei, localizado no Sudeste da Ásia é uma região de 300.000 habitantes com uma renda per capita de aproximadamente US\$ 70.000. O coroamento do príncipe. Foi presenteado com uma adaga de ouro e pedras preciosas que representa o sultanato.
<b>E1-2</b>	O sultão de Brunei, um país no sul da Ásia, entronou o filho de 24 anos para substituí-lo no comando do país. O príncipe herdou uma grande fortuna em ouro, jóias e palácios.
<b>E1-3</b>	Príncipe do sul da Ásia que vai receber o trono, tem 34 anos. Falou alguma coisa do palácio, das colunas.
<b>E1-4</b>	(south Asia. Oil. 24 year old son. A prince) De resto, só entendi a notícia em português.
<b>E1-5</b>	Sul da Ásia. Filho de 24 anos. príncipe receber renda
<b>E1-6</b>	Rico empresário do petróleo... seu filho de 24 anos recebeu uma adaga e uma...
<b>E1-7</b>	Adaga =sultanato. 70.000. O príncipe --- de 24 anos recebeu de seu pai, o sultão do Brunei, uma adaga que simboliza a herança do sultanato.
<b>E1-8</b>	(oil rich. Asia. Sultan. 24 year old. Palace. Adaga. Gold). País produtor de petróleo localizado na Ásia. Príncipe de 24 anos de idade recebe adaga de ouro.
<b>E1-9</b>	O mais novo sultão de 24 anos. Era muito populoso. Uma jaqueta. Adaga.
<b>E1-10</b>	(Brunei. Royal palace. Southeast Asia. Adaga) O sultão do Brunei passou a adaga para o seu filho, numa cerimônia no palácio real.
<b>E1-11</b>	O sultão indicou o seu filho de 24 anos para ser o seu sucessor. Uma cerimônia no palácio real.
<b>E1-12</b>	Reportagem sobre o presente que o príncipe do Brunei com 24 anos ganhou. Pedras preciosas. O sultanato do Brunei representado pelo príncipe. Pompa. Uma das rendas per capita mais altas.
<b>E1-13</b>	Filho de 24 anos. O homem mais rico do mundo. Brunei. Empregado. 65.
<b>E1-14</b>	O sultão de um país do sul da Ásia passou o trono para o seu filho mais novo. O sultão é o homem mais rico do mundo.
<b>E1-15</b>	Rico. 24 de agosto. 100. Príncipe. Brunei. Ouro. Pai. Palácio real. Descrição do palácio real e do príncipe de Brunei.
<b>E1-16</b>	Pai colocou filho de 24 anos no “trono do Brunei”, sul da Ásia. Festa com muitos convidados, um grande palácio. Importância. Brunei. Minérios/petróleo.
<b>E1-17</b>	24 anos. Príncipe. Prêmio.
<b>E1-18</b>	Um jovem rapaz de 24 anos é indicado ao trono do país (esqueci o nome). Formalizada a cerimônia ele recebe do pai objetos de ouro muito valiosos (uma espécie de “jaqueta” talvez)
<b>E1-19</b>	24 anos. 70. Jaqueta. Dele. Príncipe.
<b>E2-1</b>	Sul da Ásia. Palácio de muitos cômodos. Filho de 24 anos. Ouro. Adaga.
<b>E2-2</b>	Sultão de Brunei indica o filho como sucessor. Brunei: alta renda per capita, 70.000 dólares. O filho do sultão tem 24 anos. É o filho mais velho do sultão.
<b>E2-3</b>	O príncipe de 24 anos, filho mais velho, herdou o trono do pai, o sultanato.
<b>E2-4</b>	Sultão de Brunei indica filho como sucessor. Houve grande festa para o filho tomar “posse”. Recebeu ouro (o filho sucessor) e jóias. Brunei 300.000 habitantes, renda per capita 70.000 dólares + alta do mundo.
<b>E2-5</b>	Rich. 24 year-old. Royal palace. Prince of Brunei.
<b>E2-6</b>	Sultão de Brunei anuncia que seu filho de 24 anos será seu sucessor. O filho recebe uma adaga. O Brunei é um dos países mais ricos do mundo e sua renda per capita é US\$ 70.000.
<b>E2-7</b>	24 anos. Filho. Príncipe. 17...
<b>E2-8</b>	Sultão de Brunei, enriquecido de dinheiro do petróleo, fez uma cerimônia na sua casa de 73 cômodos para indicar seu sucessor e herdeiro, seu filho de 24 anos. Seu filho recebeu uma coroa e uma adaga de ouro para significar a sua posição oficial de herdeiro. O sultão é o homem mais rico do mundo, e governante do local com maior renda per capita do mundo. Estiveram presentes

	4 mil convidados.
<b>E2-9</b>	O filho do sultão do Brunei é o novo sucessor de seu pai. O sultão do Brunei indicou seu filho o príncipe de 24 anos para ser o seu sucessor. Numa cerimônia no palácio real para 4.000 convidados o sultão passou o cetro de ouro e pedras preciosas para seu filho simbolizando a passagem de poder. O sultão é um dos homens mais ricos do mundo e o Brunei tem uma das rendas per capita mais alta do mundo (75.000 dólares) e uma população de 300.000 habitantes.
<b>E2-10</b>	Sultão de Brunei escolhe o filho como sucessor e dá uma recepção luxuosa para comemorar. O príncipe de 24 anos foi coroado em seu palácio de muitas salas.
<b>E2-11</b>	Palácio real de 1700 quartos. Sultão de Brunei (sudeste da Ásia) nomeou o seu filho mais velho de 24 anos como seu sucessor. Brunei é rico por causa do petróleo. Sultão deu uma taga a seu filho (o príncipe).
<b>C1-1</b>	Um príncipe foi coroado no sudeste da Ásia e recebeu do pai algo significando. O palácio tinha 170 quartos.
<b>C1-2</b>	20 anos atrás. Estudo?
<b>C1-3</b>	Petróleo. Sudeste da Ásia. Islâmico.
<b>C1-4</b>	Sul Ásia. Pai. 24 anos. Trono 700. Príncipe. Oficialmente. Um príncipe está para assumir, oficialmente, o trono no lugar de seu pai, em seu país de origem.
<b>C1-5</b>	24 anos. Dourado. Novo. Óleo. Sul da Ásia. Emprego. Setecentos.
<b>C1-6</b>	34 years old. Employed. Jacket.
<b>C1-7</b>	Ásia. 24 anos. Emprego. Estações. Óleo. Setecentos.
<b>C1-8</b>	Seu novo estado físico.
<b>C1-9</b>	34 anos de idade.
<b>C1-10</b>	Filho de 24 anos. Ásia.
<b>C1-11</b>	Óleo (petróleo) na Ásia.
<b>C2-1</b>	Ásia. Sacrifícios. Oficial. Jaqueta.
<b>C2-2</b>	44 anos. Velho. 700. Seções.
<b>C2-3</b>	Sobre algum aspecto da família real de um país da Ásia. Velho. Monarquia. Príncipe. Realizou-se. Mil e setecentos.
<b>C2-4</b>	Alguma coisa sobre a família real. A repórter descreve a jaqueta de ouro utilizada por um certo príncipe.
<b>C2-5</b>	25 anos. 7 anos. Desemprego. Palace. Príncipe. Pobreza.
<b>C2-6</b>	24 anos de idade. 27. Comentários. Se você receber. Impressões. Pelo seu pai.
<b>C2-7</b>	Tem 24 anos. Local cheio. Sessões de vídeo. 1700 (mil e setecentos).
<b>C2-8</b>	Assistência. Palácio real
<b>C2-9</b>	Notícias BC. Palácio real (séc 17). 24 anos. Príncipe.
<b>C2-10</b>	Uma senhora e seu filho do sudoeste asiático. Ele portava uma jóia que ganhou do seu pai, uma jóia muito antiga e valiosa. A casa onde moram - um castelo.
<b>C2-11</b>	Companhia petroleira. Jovem rapaz. 70%
<b>C2-12</b>	24 anos idade. Palácio real. Ouro. Ásia. Príncipe. Pai.
<b>C2-13</b>	A notícia fala sobre o príncipe, sobre o palácio real, provavelmente se referindo à própria Grã-Bretanha.
<b>C2-14</b>	Trata-se da cerimônia de entronização de um jovem príncipe (24 anos) em um país do sudeste asiático (Brunei) produtor de petróleo. A cerimônia ocorreu em um grande palácio e o príncipe usou uma indumentária de ouro, pertencente a seu pai, para simbolizar seu novo status.
<b>C2-15</b>	Número de salas em um prédio.
<b>C2-16</b>	Vinte e quatro. Setenta. Estação.

### Notícia 3 - sobre a indenização dos judeus

<b>E1-1</b>	Grupos judeus estão sendo compensados em 1.2 bilhões de dólares, vindo dos bancos suíços, pois historiadores, em Nova York, provaram que as riquezas roubadas destes grupos de judeus, durante a II guerra, foram vendidas a estes bancos.
<b>E1-2</b>	Bancos suíços e grupos judeus, reunidos em Nova York, elaboraram uma proposta consensual a respeito das indenizações que devem ser pagas as famílias dos judeus mortos na 2ª guerra, que foi fixada em 1.2 bilhões de dólares. A negociação ainda deve ser confirmada.
<b>E1-3</b>	Após negociações em N. York os bancos suíços foram obrigados a pagar indenização de 1.2 bilhões de dólares para os judeus, vítimas da 2ª guerra mundial. Campo de concentração. Jóias roubadas.
<b>E1-4</b>	Estados americanos impondo sanções. Bancos suíços. Negociações em Nova Iorque. 2ª guerra.
<b>E1-5</b>	Depois de negociações complicadas em Nova Iorque. 1.2. Perdas em 2ª guerra mundial. Suíça. Jóias em cofres.
<b>E1-6</b>	Decidido nos EUA que os bancos suíços devem pagar 1.2 bilhões de dólares p/ vítimas do holocausto. Porque neste banco foi depositado dinheiro roubado pelos alemães das pessoas que foram enviadas para os campos de concentração nazistas.
<b>E1-7</b>	New York - Acordo 1.2 b. dólares. Bancos suíços. Ouro e bens dos judeus. Nazistas. Campo de concentração. Compensação. Ouro roubado dos judeus. Dinheiro depositado na Suíça por judeus que morreram em campos de concentração.
<b>E1-8</b>	(Complicated negotiation in New York. American impose sanctions. 1.2 billion. 2ª world war. Concentration camps. Agreement against Swiss banks) Após uma negociação complicada em Nova York, os bancos suíços concordaram em uma compensação de US\$ 1.2 bilhão. Houve ameaça de sanções americanas. Ouro obtido durante a 2ª guerra mundial. Campos de concentração. Acordo contra bancos suíços.
<b>E1-9</b>	1.200.000 bilhões de dólares. Vítimas de campo de concentração. Gasta anos. Bancos suíços. Estados Unidos. Conversas.
<b>E1-10</b>	NY. 1.2 milhões. (Swiss banks. Second world war. Conversation. Concentration). O banco suíço (Swiss bank) decidiu pagar 1.2 milhões de dólares aos judeus vítimas do regime alemão na 2ª guerra mundial.
<b>E1-11</b>	Segunda guerra mundial. 1.2 bilhões de dólares. Compensar crimes.
<b>E1-12</b>	Reportagem sobre 1 bilhão e 200 dólares que o banco Suíço teria arrecadado durante a 2ª guerra mundial na qual os nazistas teriam
<b>E1-13</b>	Terminadas negociações em Nova York, bancos suíços terão que pagar 1.2 bilhão de dólares. Estados americanos. Após a II guerra mundial. Anos. Indenização.
<b>E1-14</b>	Os bancos suíços compraram ouro de Hitler. Esse ouro foi roubado das pessoas presas em campos de concentração durante a segunda guerra mundial. Os bancos suíços terão que pagar uma indenização de 1.2 bilhões de dólares aos sobreviventes do holocausto.
<b>E1-15</b>	Investigações complicadas. 1.2 milhões de dólares. Estados americanos. 2ª guerra mundial. Bancos suíços. Primeiro ministro. Possibilidade de isenção. Campos de concentração.
<b>E1-16</b>	Acordo acaba com crise. Negociações em Nova York. Bancos compraram ouro saqueado por Hitler: ouro de judeus proveniente de campos de concentração (1.2 bilhões US\$). Ouro foi depositado nos bancos pelos judeus antes de irem para campos.
<b>E1-17</b>	New York. Bancos suíços devolverão o dinheiro às vítimas do nazismo. Negociações.
<b>E1-18</b>	Os bancos suíços serão obriga dos a devolver mais de 1 bilhão de dólares as famílias das vítimas do “holocausto”, as pessoas que se encontravam nos campos de concentração, onde seus pertences mais valiosos eram saqueados pelos soldados alemães, durante a segunda guerra mundial.
<b>E1-19</b>	Nova York. Bancos suíços. 1.2 milhões de dólares. Vítimas nazistas. A dívida será paga. Dividida.



<b>E2-1</b>	Em Nova Yorque. 1.2 bilhões de indenização de bancos suíços... dinheiro roubado dos campos de concentração durante a 2ª guerra na forma de ouro...
<b>E2-2</b>	1.2 bilhões de dólares de indenização. Bancos suíços. Segunda guerra mundial. Nazistas. Campo de concentração.
<b>E2-3</b>	1.2 bilhões de dólares. Nova Iorque. Grupos judeus. Bancos suíços. Os judeus estão reivindicando o ouro que lhes foi roubado durante a segunda guerra e guardado em bancos suíços.
<b>E2-4</b>	Acordo ajuda países vítimas do holocausto. Banco vai pagar 1.2 bilhões de dólares. II guerra mundial - vítimas do nazismo. N. York.
<b>E2-5</b>	New York. 1.2 billion dollars. American. Concentration.
<b>E2-6</b>	Após 3 anos de negociação, os bancos suíços irão devolver aos judeus, vítimas do holocausto na 2ª guerra mundial, US\$ 1.250.000.000. Este ouro foi comprado pelos bancos suíços do governo alemão cujos oficiais saqueavam as famílias judias.
<b>E2-7</b>	Nova York. 1.2 milhões de dólares em indenização. Estados Unidos. 2ª guerra mundial. O dinheiro... Campos de concentração. Esses 1.2 milhões de dólares servirão de indenização para aqueles que ficaram em campos de concentração na 2ª guerra.
<b>E2-8</b>	Foi fechado acordo após complicadas negociações com os bancos suíços, em NY. Devido ao temor de haver sanções por parte da América do Norte. Os bancos suíços agora repartir 1.2 bilhões de dólares com judeus. Essa recompensa é devido à acusação de que esses bancos tinham dinheiro depositado por judeus que morreram em campos de concentração ou ouro proveniente de saques feitos por soldados de Adolf Hitler em comunidades judias. Esse dinheiro foi saqueado durante a segunda guerra mundial.
<b>E2-9</b>	Os bancos suíços entraram em uma acordo para indenizar os judeus sobreviventes do holocausto em 1 bilhão de dólares divididos em 3 anos. Os historiadores provaram que os bancos suíços guardavam o ouro saqueado dos judeus durante a 2ª guerra. A indenização foi anunciada em New York e faz parte de um acordo entre bancos suíços e sobreviventes do holocausto.
<b>E2-10</b>	Acordo acaba com crise entre bancos suíços e vítimas do holocausto. Indenização de mais de 1 bilhão de dólares. Negociação entre bancos suíços que compraram ouro dos nazistas durante a 2ª guerra mundial e grupos judeus.
<b>E2-11</b>	Depois de negociações em Nova York, os bancos suíços vão pagar 1,2 bilhões de dólares de indenização às vítimas dos campos de concentração nazistas durante a 2ª guerra mundial. Os bancos usaram dinheiro vindo do ouro saqueado pelo exército nazista.
<b>C1-1</b>	O governo suíço resolveu conceder 1.2 bilhões de dólares aos grupos judeus por pressão americana (ameaçando sanções), após negociações em NY. O dinheiro dado aos judeus foi roubado deles na 2ª guerra mundial pelos nazistas.
<b>C1-2</b>	Complicadas negociações em New York. 20 bilhões dólares. Possibilidades no estado americano. Roubos em bancos. Londres.
<b>C1-3</b>	Negociações de grupos judeus em NY, sobre 1.2 bilhões que eles tinham antes ter sido roubado por nazistas dos bancos suíços ou tomados em campos de concentração.
<b>C1-4</b>	Nova Iorque. Grupos judeus. Bancos suíços. Londres. Contra. Complicadas. 1.2 milhões dólares. 2ª guerra mundial. Roubado. Dinheiro. Dinheiro depositado por judeus, durante a 2ª guerra mundial, em bancos suíços. Negociações complicadas com americanos.
<b>C1-5</b>	Negociações. Nova York. 1.2 milhões de dólares. Estados americanos. Segunda guerra mundial. Londres. Bancos. Conversação. Dinheiro. Bancos suíços. Ouro.
<b>C1-6</b>	New York. 1.2 billion dollar. Possibility. Swiss bank. Money. London. Conversation, Agreement.
<b>C1-7</b>	Nova York. Estados Unidos. Dinheiro. Bancos suíços. Através dos bancos. Negociações. 1.2 bilhões de dólares. Campanha. Concentração. Contra os bancos suíços. Conversação.
<b>C1-8</b>	Nova Iorque. 2ª guerra mundial. Londres por causa de seus bancos. Negociações em N.York. 1.2 milhões de dólares. Cabines de concentração. Bancos.
<b>C1-9</b>	Nova Iorque. 1.2 bilhões de dólares.

<b>C1-10</b>	Depois de terminar as negociações em New York, os bancos suíços decidiram. 2ª guerra mundial. Swiss Bank. London by the Nazis. Campos de concentração. Devolver o dinheiro que está nos bancos suíços para os judeus.
<b>C1-11</b>	Americanos querem resgatar a fortuna de 1.2 bilhões de dólares de pessoas que morreram nos campos de concentrações alemães da 2ª guerra mundial. O dinheiro está todo nos bancos da Suíça.
<b>C2-1</b>	Negociações em NY. Bancos suíços. Dólares. Grupos. Americanos. Segunda guerra mundial.
<b>C2-2</b>	Investigações complicadas em NY contra bancos suíços. 2ª guerra mundial. Contra bancos suíços. 1.2 bilhões. Dinheiro depositado em bancos suíços.
<b>C2-3</b>	NY. 2ª guerra mundial. Judeu. Sobressaindo. Investigação. Complicado. Sobre uma investigação de Nova York acerca de bens ligados a 2ª guerra mundial.
<b>C2-4</b>	Negociações terminaram em NY. Aplicação de dinheiro depois da 2ª guerra mundial. Feita em bancos suíços.
<b>C2-5</b>	Negociação em nova York de um milhão de dólares entre dois grupos. Estados Unidos.
<b>C2-6</b>	Depois de complicadas reuniões. Nova York. 1.2 bilhões de dólares. Possibilidade de americanos. Campanha. Perdidos na 2ª guerra mundial. Lady Di. Concentração de renda. Bancos.
<b>C2-7</b>	Nova York. Campos de concentração. 1.2 bilhões de dólares. II guerra mundial. Empréstimo com bancos.
<b>C2-8</b>	Alunos da graduação de NY estão sendo financiados pelo dinheiro depositado pelos judeus durante a 2ª guerra mundial, aproximadamente 2 milhões de dólares.
<b>C2-9</b>	Um acordo foi assinado nos EUA (Nova York), liberando 1.2 bilhões de dólares para as famílias da pessoas que morreram na 2ª guerra mundial e nos campos de concentração nazista. O dinheiro servirá como indenização a essas famílias.
<b>C2-10</b>	Depois de complicadas negociações em Nova Iorque, os bancos suíços concordaram em devolver US\$ 1.2 millions aos judeus descendentes de outros judeus mortos durante a 2ª guerra mundial. Esse dinheiro havia sido depositado nos bancos suíços pelos antigos nazistas, com o consentimento dos bancos suíços.
<b>C2-11</b>	Investigação in Nova York. Os bancos suíços pagarão 1.2 bilhões dólares em bancos para grupos judeus. Dinheiro foi depositado por judeus (que morreram em campos de concentração) em bancos suíços durante a 2ª guerra mundial.
<b>C2-12</b>	Depois de complicadas negociações em Nova Iorque. Isenções dos estados. 1.2 milhão de dólares. Bancos suíços. Segunda guerra mundial.
<b>C2-13</b>	Quantia de 1.2 bilhão de dólares. Cientistas. Sanções em estudo. 2ª guerra mundial. Armas.
<b>C2-14</b>	Trata-se do anúncio, em Nova York (feito pelos bancos suíços) de que os referidos bancos suíços vão indenizar grupos judeus que clamam por seus bens retidos nos bancos daquele país europeu desde a 2ª guerra. Os judeus tinham bens que foram roubados pelos nazistas e depositados na Suíça. Alguns judeus tinham bens nos bancos suíços mas, como foram mortos em campos de concentração, os bens “desapareceram”.
<b>C2-15</b>	Nova York. 1.2 milhões de dólares. Bancos suíços.
<b>C2-16</b>	Nova York. Um ou dois milhões de dólares em conversa. Conversa. Bancos.

## Notícia 4 - sobre os protestos do MST

<b>E1-1</b>	Ato de 2 anos das mortes causadas por 150 policiais durante conflitos relacionados ao movimento agrário
<b>E1-2</b>	Um movimento de trabalhadores rurais sem-terra, em conjunto com outros movimentos sociais, promove hoje em São Paulo um protesto pela morte de alguns trabalhadores há dois anos atrás e também pelo assassinato de outras lideranças assassinadas recentemente.
<b>E1-3</b>	Mais de mil trabalhadores se reuniram em protesto devido a 1996. Policial. Death.
<b>E1-4</b>	Thousands of rural workers in Brazil. Unproductive farms. 1996. Agrarian reform. And that's the end of the news.
<b>E1-5</b>	Milhares de trabalhadores. Morte. Protesto. Terras improdutivoas. Até 1996. Este é o final das notícias.
<b>E1-6</b>	Trabalhadores do campo se reúnem para um protesto pacífico em São Paulo....Protestaram contra incidente que aconteceu em 1996.. Reforma agrária.
<b>E1-7</b>	Reforma agrária. Trabalhadores do campo. Protestos. Brasil. Organizações. Ativistas.
<b>E1-8</b>	Thousands. Protesto.1996. Centenas de pessoas, dia de protesto contra... 1996
<b>E1-9</b>	19 representantes, membros do movimento. 1996. .. As notícias.
<b>E1-10</b>	São Paulo. Moviments. BBC
<b>E1-11</b>	1996
<b>E1-12</b>	Notícia sobre o protesto ocorrido no Brasil, 2 anos atrás, o massacre ocorrido em Carajás, com morte de 19 pessoas e outros feridos, o movimento dos sem terras que vivem em Carajás.
<b>E1-13</b>	Reforma agrária. Protesto de milhares de sem terra no Brazil. Protesto lembra um episódio ocorrido em 1996. 150 oficiais. MST.
<b>E1-14</b>	Trabalhadores rurais realizam manifestação no Brasil, contra as condições de trabalho na agricultura e reivindicam distribuição de terras, alegando que existem muitas fazendas improdutivoas, que poderiam servir como local para o trabalho de várias famílias.
<b>E1-15</b>	Brasil. Mortes, tentar. Pessoas. Política. Protesto. Movimentos. Protestos contra a morte de pessoas no campo.
<b>E1-16</b>	Brazil: dia de protesto em homenagem à importante data. 150. Parte. Integrantes. Protesto contra grandes fazendas improdutivoas.
<b>E1-17</b>	Protesto no Brasil. Movimento dos sem-terra.
<b>E1-18</b>	No Brasil, trabalhadores protestam pela morte de vários companheiros que foram mortos quando tentavam ocupar uma fazenda não produtiva em 1996.
<b>E1-19</b>	19. Massacre. 1996. Não encontraram proteção. Protesto. Sem-terra.
<b>E2-1</b>	Encontro no Brasil. 115 oficiais. Fato ocorrido em 96
<b>E2-2</b>	1996. Brasil
<b>E2-3</b>	1996. 19 ativistas. Fazendas não utilizadas.
<b>E2-4</b>	MST - passeata 19 estados pela memória massacre nos Carajás. Contra a violência no campo. 1996. Mortos no MST.
<b>E2-5</b>	Thousands of... in Brazil. In 1996.
<b>E2-6</b>	Pessoas ligadas ao MST organizam passeatas para lembrar o massacre de Eldorado de Carajá ocorrido há 2 anos. A movimentação ocorre em vários locais do país.
<b>E2-7</b>	Brasil. 150 trabalhadores. 1996
<b>E2-8</b>	Milhares de trabalhadores rurais irão celebrar o Dia Nacional de Luta no Campo. Representantes do MST farão um culto ecumênico pelos 19 trabalhadores mortos e feridos durante o massacre ocorrido em 1996, em Eldorado dos Carajás. Também protestam contra a falta de penalidades aplicadas aos 150 militares que participaram do massacre. Os ativistas do MST...
<b>E2-9</b>	O movimento dos sem terra realiza uma manifestação para lembrar o massacre no sul do Pará em 1996 onde 19 pessoas foram assassinadas numa manifestação pela PM. Os manifestantes também protestam a falta de punição para os 150 policiais envolvidos no crime.

<b>E2-10</b>	Passeata organizada pelo movimento sem terra para marcar os dois anos do massacre de Eldorado de carajás. Protesto pela morte dos 19 líderes sem terra. Milhares de pessoas reunidas para protestar.
<b>E2-11</b>	Protesto no Brazil de âmbito nacional. Morte de 19 ativistas. Fazendas improdutivas. Massacre. 150 policiais sem punição (julgamento). São Paulo.
<b>C1-1</b>	Notícia sobre o movimento sem terra no Brasil, em que segundo os noticiário os sem-terras reclamam as terras não produtivas no Brasil. A notícia é dada pelo protesto feito pelos sem-terra e pela repressão da polícia.
<b>C1-2</b>	Grupo trabalhando no Brasil. México. 1997. Pessoas trabalhando. A grande cidade de São Paulo tem...
<b>C1-3</b>	Barcos brasileiros. Movimentos de protestos. 1996. Milhares de... 150 escritórios. Fazendas improdutivas. Terras. É sobre protestos dos Sem-terra
<b>C1-4</b>	Brasil. Trabalhadores. 115 escritórios. Movimento popular. 1996. Milhares trabalhadores. Terra. Movimento agrário. Trabalhadores no Brasil estão envolvidos em movimento agrário.
<b>C1-5</b>	Brasil. África. Pessoas. Improdutivos. Londres. 1996. Projetor. Segundo aniversário. Reforma.
<b>C1-6</b>	Protestos no Brasil, em São Paulo, no México. Ano de 1996.
<b>C1-7</b>	Atividades. México. Movimentos de pessoas. São Paulo. 1996. Brasil. Reforma.
<b>C1-8</b>	Milhares de regras no brasil. 1996. Centenas. Mudanças de pessoas não satisfeitas.
<b>C1-9</b>	Trabalhadores do Brasil. 150. 1996.
<b>C1-10</b>	Thousands of. No Brasil. 2º aniversário. 150 offices well known. Peoples en volviment. Unproductive. Farmers. São Paulo. 1996. Reforma agrária. Terras improdutivas.
<b>C1-11</b>	Reforma agrária no Brasil. Protestos. 1996. Governo.
<b>C2-1</b>	Brasil. Rurais. Protestos. Latifúndios. 1996. Trabalhadores rurais. Movimento dos sem-terra
<b>C2-2</b>	1995. Milhares de regras. Pessoas
<b>C2-3</b>	Regras de trabalho. 1996. Brasil. 450. Pessoas. Medo
<b>C2-4</b>	Alguma coisa sobre as leis no Brasil.
<b>C2-5</b>	Brazil. 1996. México. Protesto. Movimento de pessoas. São Paulo.
<b>C2-6</b>	Centenas de. No Brasil. 1996. Protestantes. Movimento de pessoas (MST). Famílias. Reforma agrária.
<b>C2-7</b>	Milhares de trabalhadores rurais no Brasil. 1996. Organizações trabalhistas.
<b>C2-8</b>	Protestos de trabalhadores no Brasil 1996 pela morte de ativistas pela polícia que lutavam por terra
<b>C2-9</b>	Brasil. 1996. Milhares
<b>C2-10</b>	Um grupo grande de trabalhadores rurais fizeram um protesto em razão da morte de seus companheiros mortos pela polícia em 1996.
<b>C2-11</b>	Milhares. Trabalhadores rurais do Brasil. 2º aniversário de morte de trabalhadores. Fazendas não produtivas. Reforma agrária. Correspondente em São Paulo. Fim das notícias.
<b>C2-12</b>	Milhares de trabalhadores rurais do Brasil. Ativistas. 150. São Paulo. 1996 (Parece estar falando dos sem-terra) Este é o fim das notícias.
<b>C2-13</b>	1996. Brasil. Movimentos de pessoas.
<b>C2-14</b>	Trata-se da notícia sobre um massacre de 19 pessoas no Brasil. Fala-se sobre a questão da impunidade dos criminosos. Parece que o caso ocorreu em São Paulo no ano de 1996. Parece também que o caso está ligado à questão da reforma agrária.
<b>C2-15</b>	Protestos no Brasil de trabalhadores em 1996. 150.
<b>C2-16</b>	Trabalha no Brasil. 1996.