

O uso de vídeo na prática de *listening* na aula de língua inglesa

Emily Oksana Ribeiro Gaudeda¹

Andressa Brawerman Albini²

Resumo

Levando em consideração o crescimento de novas mídias, tecnologias e maneiras de se relacionar com o mundo, este artigo analisa as possíveis vantagens ou desvantagens do uso de vídeo nas salas de aula de língua inglesa. Essa análise se torna importante uma vez que os contextos comunicativos aos quais os alunos de línguas estrangeiras estão expostos estão se renovando e, portanto, os ambientes educacionais precisam encontrar meios de preparar seus estudantes para estes novos conceitos. Pautando-se nos conceitos de multimodalidade e o uso de ferramentas tecnológicas a partir da utilização de vídeo na sala de aula de língua estrangeira, este trabalho considerou a definição de *listening*, seu histórico e pesquisas relacionadas, discutindo como essas ideias se relacionam e suas relevâncias em sala de aula. Foi realizada uma pesquisa de campo com a aplicação de três testes baseados nos modelos apresentados por Goh (2003) e Field (2012), dos quais o primeiro teve função diagnóstica. Através dos resultados desse primeiro teste, os 17 participantes foram divididos em dois grupos, um grupo de controle e um grupo experimental, que utilizou, além do áudio, o apoio visual. Foi possível, então, determinar que é vantajoso utilizar vídeos durante a aplicação de exercícios de *listening* em contraposição ao uso tradicional apenas com o áudio.

Palavras-chave: *Listening*. Multimodalidade. Vídeo.

Abstract

Considering the growth of new media, technologies, and ways of relating to the world, this article focuses on analyzing the possible advantages and disadvantages of using video in the English as a second language classroom. This is a relevant analysis since communicative contexts are always evolving and, as foreign language students are inserted in them, educational environments need to adjust to better prepare them for these new contexts. This work is based on the concepts of multimodality and the use of technological tools utilizing videos in the foreign language classroom. It also takes into consideration the definition of listening, its history and related research, and discusses how these concepts relate to each other and their applicability in a classroom. A field work study took place through the application of three tests based on the models presented by Goh (2003) and Field (2012), the first one having a diagnostic function. Through the results of this first test, the 17 participants were divided into two groups, a control group and an experimental group, which used visual support in addition to audio. It was then possible to determine that it is more effective to use video during the application of listening exercises as opposed to the traditional practice of using solely audio.

Keywords: Listening. Multimodality. Video.

1 Introdução

Independentemente de sua classe social ou faixa etária, os alunos de língua inglesa atualmente estão inseridos numa sociedade globalizada na qual o inglês é uma importante

¹ Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

ferramenta de comunicação, devido ao seu status de língua internacional. Nesse processo, os avanços tecnológicos possuem um papel importante.

O aprendizado de língua inglesa pode ajudar a melhor inserir os estudantes nesse meio. Além disso, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prioriza também as funções sociais e políticas da língua inglesa, considerando-a uma língua franca e, portanto, a “desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (BNCC, online).

Nesse sentido, a língua inglesa funciona como uma ferramenta capaz de levar os alunos a expandir seus horizontes, compreender melhor o mundo e assim participar da sociedade de maneira mais ativa e consciente. Para isso, há a necessidade de um ensino eficaz da língua, que compreende ao menos quatro habilidades (escrita, leitura, fala e compreensão oral) e três elementos (pronúncia, vocabulário e gramática). A compreensão oral ou *listening* é uma das habilidades exploradas em sala de aula e é fundamental para que o processo de comunicação seja efetivado, pois em nosso cotidiano somos expostos aos mais diferentes tipos de estímulos, utilizando vários ou todos os sentidos a todo momento. Ainda, reagimos regularmente a imagens como parte da abundante variedade de textos, sejam eles escritos ou falados, transmitidos fisicamente ou através de meios eletrônicos (CALLOW, 2005).

Em um contexto instrucional é fundamental localizar pontos em que o processo de compreensão sofre quebras impossibilitando a comunicação. A fim de identificar esses pontos, é importante ter em mente a maneira com a qual o processo de comunicação se encadeia e a compreensão se concretiza (FIELD, 2010). A finalidade da habilidade de *listening* é extrair significado de um discurso, porém ouvintes, principalmente estudantes de língua estrangeira (LE), comumente se deparam com problemas como a não identificação de palavras conhecidas e a incapacidade de formar imagens mentais, impossibilitando a captação das ideias principais da mensagem (GOH, 2014).

Em uma sala de aula de ensino de uma LE, a habilidade de compreensão oral é comumente desenvolvida utilizando-se o conhecido exercício de compreensão oral, ou *listening*, em que o professor toca um áudio e os alunos fazem variados exercícios a partir

dele. A crescente influência das novas mídias - como cinema, televisão e Internet - são fatores que resultam em um aumento no número de questionamentos acerca da maneira como as línguas estrangeiras, principalmente o inglês, são ensinadas.

Tendo em vista a globalização e os avanços tecnológicos, é interessante questionar as técnicas de ensino tradicionais e verificar as possíveis vantagens ou desvantagens do uso de novas tecnologias. No caso deste trabalho, o foco principal é no uso de vídeo nas atividades de *listening*. O objetivo geral é comparar o desempenho de alunos do sexto período de um curso de Letras Inglês de uma universidade tecnológica em atividades de *listening* multimodais. Pretende-se comparar as possíveis diferenças de desempenho entre atividades de *listening* focadas puramente na percepção auditiva e atividades que utilizem tanto a percepção visual como a auditiva. A comparação torna-se proveitosa, pois as atividades de *listening* nos materiais utilizados nos cursos de língua inglesa geralmente propõem-se a “treinar” o ouvido do aluno a situações de comunicação sem levar em consideração a percepção visual. Devido à frequência com que esse tipo de atividade é utilizada no ensino de língua estrangeira, este trabalho se faz relevante por problematizar os exercícios tradicionais de *listening* e discutir as possíveis vantagens ou desvantagens do uso de vídeo nas aulas de LE.

A partir disso, este trabalho discorre sobre o conceito de multimodalidade, percepção auditiva e visual e a relevância desses para o ensino da habilidade de *listening*, assim como sobre os processamentos envolvidos nessa habilidade e o uso de ferramentas tecnológicas para a utilização de vídeos na sala de aula. Para tanto, serão discutidas as ideias de autores como Field (2008), Rojo (2012), Vandegrift e Goh (2012), Flowerdew e Miller (2014) e outros.

2 Multimodalidade no ensino da compreensão oral

Quando pensamos em um cenário comunicativo, tendemos a imaginar duas ou mais pessoas conversando face a face. Nesse contexto, não apenas as palavras proferidas possuem significado, mas também sinais não verbais: o contexto, o tom de voz do interlocutor, suas expressões faciais e linguagem corporal (BARBOSA, 2016). Em uma

situação de sarcasmo, por exemplo, as palavras proferidas podem ser positivas, mas não a entonação da voz e a expressão corporal do falante. A sociedade humana é altamente visual, utilizando constantemente esse tipo de *input* na formação da compreensão. Ainda que existam situações comunicativas que se dão de maneira puramente auditiva, estas acontecem em menor frequência, como, por exemplo, uma chamada telefônica, o envio de áudios por meio de aplicativos e programas de rádio - não tão comuns hoje em dia, como nas décadas finais do século 20. Nesses casos, tomamos cuidados especiais para deixar nossa intenção clara, por artifícios como o uso exagerado de expressões e nuances da voz.

Assim, quando consideramos os meios em que a comunicação acontece nos dias atuais, com a globalização e os avanços tecnológicos, a maneira como as informações são transmitidas passou por grandes mudanças, tanto na escrita quanto na oralidade. As informações vêm de diferentes formas e meios (FIELD, 2008) e a influência do mundo digital é inegável, seja ela visual, através de imagens, fotografias ou vídeos; auditiva, através de músicas; escrita, através dos novos gêneros que estão despertando, como textos em blog, tweets, status de Facebook; ou ainda através da união entre esses meios, como tirinhas, que possuem imagens e texto escrito, ambos importantes para o entendimento da mensagem, ou clipes de vídeos e seriados. Para Kress (2000), a inclusão de novas tecnologias na sociedade traz transformações sociais e revoluções na área da comunicação. Para o autor, essas mudanças devem apenas se intensificar, desencadeando a reflexão acerca do panorama semiótico e social da soberania da língua escrita convencional “dentro de um conceito em que esta é universal e tem uma materialidade que a distingue como tal” (MONTE-MOR, 2010, p. 471). Essa reflexão realoca a linguagem escrita da sua posição central que ela ocupava na comunicação pública.

Monte Mor (2010) expõe o conflito entre as novas formas de linguagem, a “comunicação tecnologizada”, e as convenções que permeiam o estudo acadêmico das linguagens. Segundo a autora, esse conflito acontece pois existe a crença de que um tipo de linguagem deve se sobrepor ao outro, quando na realidade trata-se de um processo de agregação ou de acumulação, em que as novas formas de comunicação coexistem com as formas mais tradicionais.

Segundo Kress e Jewitt (2003), a multimodalidade se refere à combinação de diferentes modos semióticos para a criação, distribuição, recepção e interpretação de significados, orientando as escolhas mais adequadas em vista do contexto de leitura e/ou produção textual. Esses diferentes modos semióticos podem tratar-se de imagens, sons, entre outros recursos culturalmente disponíveis para formação de sentido, ou ainda, representação de significados. Apesar da recente atenção dada à multimodalidade, os autores apontam que não se trata de um fenômeno novo na comunicação natural (que não foi criada artificialmente para objetivos didáticos), pois para os autores todos os textos ou objetos são multimodais, até mesmo as linguagens escrita e falada (no sentido tradicional).

Para Rojo (2012), a multimodalidade compreende que para realizar suas funções sociais todos os modos são influenciados pelos usos sociais, históricos e culturais. Portanto, para um indivíduo compreender esses modos cada vez mais complexos, é necessário que ele possua habilidades que excedem as competências de ler e escrever. É preciso também possuir a habilidade de ler imagens, visto que a interação entre os modos é relevante para a construção do sentido ou significado. Tendo isso em vista, a autora defende que é essencial que os alunos desenvolvam o letramento visual (habilidade de compreender, ordenar e fazer sentido utilizando-se de diferentes recursos semióticos presentes em textos multimodais) e o multiletramento (habilidade de ler/compreender diferentes gêneros textuais, independentemente da existência de sobreposição entre eles) no que se refere às multiplicidades semióticas do texto e culturais das populações.

Dentro do aspecto da multimodalidade, este artigo explora a prática de compreensão oral na sala de aula de língua inglesa, aspecto explorado na próxima seção.

3 A compreensão oral na sala de aula de língua inglesa

Para Vandegrift e Goh (2012), a competência de compreensão oral ou *listening* é uma aptidão importante pois facilita o aprendizado de novas competências, permitindo que os alunos de língua estrangeira recebam novos *inputs* linguísticos e interajam com eles. Contudo, a definição da competência de *listening* é um assunto complexo. Strother (1987) aponta a dificuldade em se chegar a um consenso sobre a definição de *listening* e seu

processamento. Isso acontece porque se trata de um processo muito variável, dependendo do seu objetivo (GOH, 2014), do tipo de *input* auditivo e ainda da motivação do ouvinte. De maneira mais simples, *listening* pode ser, então, definido como o processo pelo qual a linguagem oral é transformada em significado na mente (LUNDSTEEN, 1979 *apud* STROTHER, 1987).

Tradicionalmente, grande parte dos livros e materiais didáticos encaram *listening* e *listening comprehension* de maneira equivalente, ou seja, *listening* é visto como compreensão, partindo do pressuposto que a principal função dessa habilidade é facilitar o entendimento do discurso falado. Vandergrift e Goh (2012) definem *listening* como uma habilidade complicada que envolve diferentes processos combinando conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Os autores estabelecem que reconhecer os sons, compreender as palavras faladas, atribuir-lhes significado e associá-las ao contexto torna o *listening comprehension* um processo complexo e ativo.

Flowerdew e Miller (2014) utilizam as seguintes características para definir *listening*:

- Individual: cada aluno aprende de maneira diferente, possuindo habilidades e dificuldades diferentes, portanto o *listening* deve tentar atingir todas essas individualidades;
- Multicultural: a maneira como o ouvinte interpreta o que ouve depende também do seu *background* cultural, envolvendo não apenas nacionalidade, etnicidade e linguagem, mas também idade, posição social, profissão, crenças, etc.;
- Social: por se tratar de uma atividade interativa, ouvintes e falantes utilizam uma grande variedade de dispositivos programáticos para interagir, quer ela seja monóloga, como uma palestra ou programa de televisão, ou um diálogo;
- Afetivo: é importante que os ouvintes possuam uma motivação para ouvir o *listening*;
- Estratégico: alguns tipos de *listening* afetam melhor determinado tipo de ouvinte, ficando a cargo do interlocutor planejar e aplicar o *listening* levando em consideração seus ouvintes;
- Intertextual: como a compreensão baseia-se também nas experiências linguísticas anteriores e como elas se relacionam com esse novo texto já ouvido e compreendido;

- Crítico: ouvintes não apenas compreendem as mensagens transmitidas, mas também as avaliam criticamente.

Para Rost (1990 *apud* ROST, 2011), a compreensão oral exige mais interpretação do que decodificação porque os aprendizes devem reconhecer as intenções dos falantes, testar hipóteses, fazer inferências e associar ideias, entre outros processos envolvidos. No entanto, quando a decodificação e a interpretação acontecem em tempo real, dada à natureza do texto falado, o grau de complexidade desta habilidade aumenta.

Para Goh (2003), as escolhas entre os processamentos de *top-down*, *bottom-up* e/ou a integração deles por parte dos ouvintes afeta diretamente a compreensão oral. Segundo Flowerdew e Miller (2014), *bottom-up* é o processo em que os ouvintes constroem a compreensão a partir das menores unidades da mensagem acústica, como sons individuais e fonemas, para então combinar entre as palavras, frases e sentenças de maneira hierárquica. Esse componente do processamento de *listening* é conhecido como processo de decodificação, em que a compreensão começa com as informações nas cadeias sonoras e com mínima contribuição por parte dos conhecimentos prévios do ouvinte. Já *top-down* é o processo em que, segundo Goh (2014), o significado é construído utilizando-se conhecimentos prévios armazenados na memória de longo prazo, seja esse sobre a linguagem, cultura ou pessoais. Vandergrift e Goh (2012) afirmam que o processo de *top-down* é utilizado em um contexto que exige uma compreensão mais apurada por parte do ouvinte, ou seja, o ouvinte utiliza seu conhecimento de contexto para ativar uma estrutura de compreensão da mensagem.

A todo instante somos rodeados de estímulos auditivos que escolhemos dar atenção ou não. Segundo Rost (1990 *apud* ROST, 2001), o *active listening* acontece quando deliberadamente utilizamos grande parte de nossa atenção para a interpretação de um sinal auditivo, que pode ser a interação com outra pessoa, uma música ou um filme/série. Em contraponto, tem-se os estímulos do ambiente ou ruídos, como por exemplo, o barulho de carros, conversas, etc., sinalizando a importância da atenção e da consciência no processo de aprendizagem. Assim também argumenta Schmidt (1990): para o autor mesmo que o ouvinte ouça e compreenda o *input*, ele não obterá muito significado a não ser que note

algo específico. Assim, a consciência das características do *input*, como por exemplo um exercício em que o aluno busca uma informação específica ou necessita compreender um contexto linguístico, pode servir como catalisador da incorporação de novos elementos linguísticos nos estágios iniciais.

Segundo Field (2012), os exercícios de *listening* têm sido aplicados seguindo um formato pré-determinado. O *pre-listening* trata de uma fase introdutória curta, com o objetivo de motivar os alunos para o exercício, voltar o pensamento dos ouvintes para o *listening* e, quando necessário, introduzir novas palavras quando essenciais para a compreensão do *listening*. O *extensive listening* trata da primeira reprodução do áudio, seguida de perguntas gerais (*How many speakers, What are they talking about? etc.*), com o objetivo de acostumar os ouvintes ao áudio e ao falante, assim como quanto aos tipos de informações oferecidas (apresentação de perguntas ou tarefas, introdução dos exercícios principais com o objetivo de garantir uma escuta focada e que os alunos tenham entendido a tarefa completamente). O *intensive listening* refere-se à segunda reprodução do áudio e tem como objetivo que os ouvintes obtenham as respostas, que serão então checadas e, se necessário, os trechos com menor entendimento serão reproduzidos novamente. Na análise da linguagem utilizada na gravação, o professor retoma as passagens que contêm novo vocabulário que deverá ser explicado pelo aluno de acordo com o contexto. O professor pode também reproduzir os áudios novamente com o intuito de chamar a atenção para formas diferentes de utilizar a linguagem (maneiras de ameaçar, oferecer, recusar, convidar, entre outros). Já na última etapa, a reprodução final, os alunos acompanham o áudio novamente seguindo um roteiro escrito, com o propósito de elucidar quaisquer dúvidas restantes.

A partir desses pressupostos, foram criados os testes desta pesquisa, que se encontram descritos na próxima seção.

4 Metodologia

Este trabalho se desenvolveu a partir da aplicação de uma série de exercícios na tentativa de fazer algumas comparações referentes ao uso de vídeo nas atividades de

listening. A pesquisa foi aplicada, no segundo semestre de 2018, a um grupo de alunos do sexto período do curso de Letras-Inglês de uma universidade tecnológica no Sul do Brasil. Para nortear o desenvolvimento dos exercícios, foram considerados os modelos apontados por Field (2012) e Goh (2003). Foram levados em consideração a estrutura (ordem dos exercícios) apontada por Field (2012), utilizando as atividades de *pre-listening*, *extensive listening*, *present task* e *intensive listening* e os modelos de exercícios apresentados por Goh (2003).

O vídeo escolhido foi “15 Facts that prove Japan is not like any other country” originalmente do canal “Banana Smart”, porém desde a data da execução dos exercícios o canal deixou de existir. O vídeo foi repostado por outro canal, o “NH-Tech360”. Para a aplicação dos testes, esse vídeo foi dividido em três partes com o objetivo de manter a uniformidade da velocidade e tom da narração. A escolha desse vídeo se deve ao fato de se tratar de um material autêntico que poderia ser dividido em três partes sem comprometer o entendimento. Para Tomlinson (2012), expor os alunos ao uso de linguagem da maneira que ela é naturalmente utilizada é essencial pois ajuda a prepará-los para a realidade do uso da língua.

A turma em que foi realizado o teste contava com 17 alunos que participaram desta pesquisa. A idade dos participantes variava entre 20 e 28 anos, com uma idade média de 21 anos e nove meses. A partir da coleta de dados de reconhecimento, foi possível aferir que cinco dos participantes não haviam estudado a língua inglesa antes da universidade; cinco dos participantes haviam estudado inglês em uma escola de línguas ou com professor particular por em média dois anos e oito meses; três participantes estudaram inglês apenas no ensino regular e outros três possuíam experiência em países de língua inglesa. Ainda, os participantes estavam cursando a disciplina de Estágio Obrigatório 1 na época da coleta, o que significa que aqueles que não fizeram nenhuma suficiência durante o curso haviam tido cerca de 360 horas de ensino formal de língua inglesa na graduação.

Primeiramente, foi realizado um exercício diagnóstico no modelo tradicional de *listening*, unilateral, contendo apenas áudio, que teve como objetivo avaliar os alunos individualmente. Em um segundo momento, os alunos foram divididos em dois grupos contendo aprendizes com diferentes níveis de desempenho selecionados a partir da

atividade anterior. Assim, o Grupo A foi composto por nove participantes que obtiveram uma média de 80,36% acertos no teste diagnóstico e o Grupo B, composto por oito participantes que obtiveram uma média de acertos de 74,83%. Assim, na seção de Resultados, os dados serão apresentados para cada participante do Grupo A denominados de A1 a A9 e do Grupo B, de B1 a B8.

Na semana seguinte ao exercício diagnóstico, foi realizada a aplicação dos testes. Nesse dia, um grupo realizou uma segunda atividade no modelo tradicional de *listening* e outro realizou um exercício utilizando o mesmo *listening*, porém acompanhado de vídeo. Dessa forma, esta pesquisa pôde averiguar quão benéfico é o uso de vídeos e verificar se os participantes são capazes de utilizar a percepção visual para preencher lacunas no entendimento.

A atividade foi iniciada com um exercício de *pre-listening* que seguiu um dos modelos de exercício sugeridos por Goh (2003), o *Skimming*. O exercício tratava de definições do dicionário sobre os objetos do *listening*, as quais foram lidas de antemão pelos alunos para que obtivessem vocabulário essencial à compreensão e fossem ambientados tematicamente.

Tanto o exercício diagnóstico quanto o exercício proposto foram semelhantes em sua função e conteúdo, possibilitando uma comparação mais homogênea, possuindo exercícios de *listening* intensivo e extensivo com perguntas objetivas e perguntas abertas. A divisão inicial dos alunos em níveis de desempenho permite a análise dos resultados individuais nesses níveis em ambos os exercícios com vídeo (grupo experimental) e sem vídeo (grupo controle). Assim, foi realizada uma comparação entre o desempenho dos grupos com e sem o uso de vídeo bem como uma segunda comparação entre os resultados do primeiro e do segundo exercício (no caso do grupo que utilizou vídeo na segunda atividade).

4.1. Os exercícios

Com base nos conceitos anteriormente apresentados, os exercícios desenvolvidos e aplicados tanto na atividade diagnóstica quanto nas atividades avaliativas 1 e 2 serão descritos nesta seção.

A primeira atividade teve uma função diagnóstica, ou seja, foi utilizada para averiguar os níveis de proficiência e através destes organizar os grupos. Ela seguiu a seguinte estruturação:

4.1.1. Pre-listening

Seguiu um dos modelos de exercício sugeridos por Goh (2003), o *Skimming*.

Look at these definitions taken from a dictionary. Do you understand the use of these objects or concepts?

Braille is the writing system for blind people. It is made up of small bumps.
Custodians are people entrusted with guarding or maintaining a property.
Drink cans are sealed container for food, beverages, etc., as of aluminum, sheet iron coated with tin, or another kind of metal.
Parking lot is an area, usually divided into individual spaces, intended for parking motor vehicles.
Staircase is a flight of stairs with its framework, banisters, etc., or a series of such flights.
Umbrella is a light, small, portable, usually circular cover for protection from rain or sun, consisting of a fabric held on a collapsible frame of thin ribs radiating from the top of a carrying stick or handle.
Hospital food is food served in a hospital

Sort the objects according to the order they are mentioned in the audio:

Object	Order
Braille	
Custodians	
Drink cans	
Parking lot	
Staircase	
Hospital food	
Umbrella	

Figura 1. Exercício de *Pre-listening* aplicado no teste diagnóstico
Fonte: As autoras (2019)

4.1.2. Extensive Listening

Esse exercício teve como objetivo ver a capacidade dos alunos de reconhecer o vocabulário apresentado no *skimming* e relacioná-lo aos conteúdos do áudio.

Mark the correct option according to the audio:

1. What benefit do department stores provide to rain soaked umbrella owners?
 - a. A place where to store it
 - b. A machine that involves it on plastic
 - c. A machine to store it
 - d. A place to throw it out
2. Mark (✓) on the places where braille is mentioned to be placed in Japan?
 - () On shopping malls
 - () On bookshelves
 - () On the top of cans
 - () On the top of staircases
 - () On the subway floor
 - () On the street
3. What are custodians, the profession Japanese schools usually don't employ, similar to?
 - a. Janitor
 - b. Teacher
 - c. Principal
 - d. Doorman
4. What are one of the main issues local authorities and construction management face
 - a. Animal control
 - b. Traffic
 - c. Overpopulation
 - d. Space saving
5. What is important to Japanese people regarding their food? Even when is served in hospitals.
 - a. Food nutritional value
 - b. Food presentation
 - c. Food coast
 - d. Food temperature

Figura 2. Exercício de *Extensive listening* aplicado no teste diagnóstico

Fonte: As autoras (2019)

4.1.3. *Intensive Listening*

Nesse momento, foram feitas perguntas abertas ou de resolução de problemas com o intuito de reconstruir ou restaurar o conteúdo recém adquirido.

Answer the questions:

1. *What are the problems that walking in a place with a soaked umbrella could bring?*
2. *How does hospital food look like in Japan?*
3. *Which topic did you find more curious? Why?*

Figura 3. Exercício de *Intensive listening* aplicado no teste diagnóstico
Fonte: As autoras (2019)

4.1.4. Testes 1 e 2

A segunda e terceira atividades seguiram o modelo já utilizado na atividade diagnóstica e foram aplicadas com ambos os grupos em uma segunda data (Apêndice A) com o objetivo de verificar se a presença de vídeo auxiliaria a compreensão dos alunos do grupo experimental.

5 Resultados e Discussão

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos através dos testes, assim como realizada e discutida a análise desses resultados.

Tanto o exercício diagnóstico quanto os exercícios propostos posteriormente eram semelhantes em sua função e conteúdo, possibilitando uma comparação mais homogênea. A divisão inicial dos alunos em níveis de desempenho permitiu a análise dos resultados individuais nesses níveis em ambos os exercícios com e sem vídeo. Assim, foi realizada uma comparação entre o desempenho dos grupos com o uso de vídeo (experimental) e sem o uso de vídeo (controle), seguida por uma segunda comparação entre os resultados do primeiro e do segundo exercício no caso do grupo que utilizou vídeo na segunda atividade. Os resultados serão apresentados sempre em porcentagem para normalizar os dados, pois o número de questões presentes nos testes e o número de participantes variaram.

A Tabela 1 descreve os percentuais gerais de acerto dos participantes, demonstrando que ambos os grupos obtiveram melhoras a cada teste, mas que a melhora do grupo experimental foi mais acentuada.

	Diagnóstico	Teste 1 (T1)	Teste 2 (T2)
Grupo A (experimental)	80,36%	94,62%	95,83%
Grupo B (controle)	74,83%	81,9%	87,5%

Tabela 1. Percentuais gerais de acerto dos participantes
Fonte: As autoras (2019)

Os resultados gerais individuais podem ser observados nas Tabelas 2 e 3:

Participante	Diagnóstico	T1	T2
A1	23,81%	100,00%	87,50%
A2	57,14%	83,87%	93,75%
A3	66,67%	96,77%	100,00%
A4	80,95%	96,77%	81,25%
A5	85,71%	87,10%	100,00%
A6	85,71%	96,77%	100,00%
A7	85,71%	100,00%	100,00%
A8	90,48%	93,55%	100,00%
A9	90,48%	96,77%	100,00%

Tabela 2. Percentuais individuais de acerto dos participantes do Grupo A
Fonte: As autoras (2019)

O aluno A1 precisou sair antes no dia da aplicação do teste diagnóstico, recebendo uma média de acertos referente apenas a sua participação. No que diz respeito à contagem dos pontos para a estatística, esse participante teve sua média desconsiderada no teste diagnóstico.

Participante	Diagnóstico	T1	T2
B8	0,00%	67,74%	56,25%
B7	47,62%	58,06%	93,75%
B6	66,67%	87,10%	93,75%
B5	71,43%	87,10%	87,50%
B4	76,19%	70,97%	68,75%
B3	85,71%	90,32%	100,00%
B2	85,71%	96,77%	100,00%
B1	90,48%	96,77%	100,00%

Tabela 3. Percentuais individuais de acerto dos participantes do Grupo B
Fonte: As autoras (2019)

O participante B8 não estava presente no dia da aplicação do diagnóstico, portanto sua pontuação nessa etapa também foi desconsiderada.

5.1 Análise de dados

Nesta seção será realizada uma análise mais profunda dos resultados apresentados anteriormente. A análise foi dividida entre a análise comparativa de dados gerais, tipo de exercício e nível de proficiência.

5.1.1. Análise geral

Os grupos apresentaram resultados bastante distintos, porém é importante manter em mente que os resultados iniciais não estavam perfeitamente alinhados, pois a pesquisa contou com um número ímpar de alunos, além de dos dois participantes que não realizaram a atividade diagnóstica.

O Grupo A foi exposto ao uso de vídeo nos testes 1 e 2 e tem a dispersão geral de suas pontuações ilustradas na Figura 4.

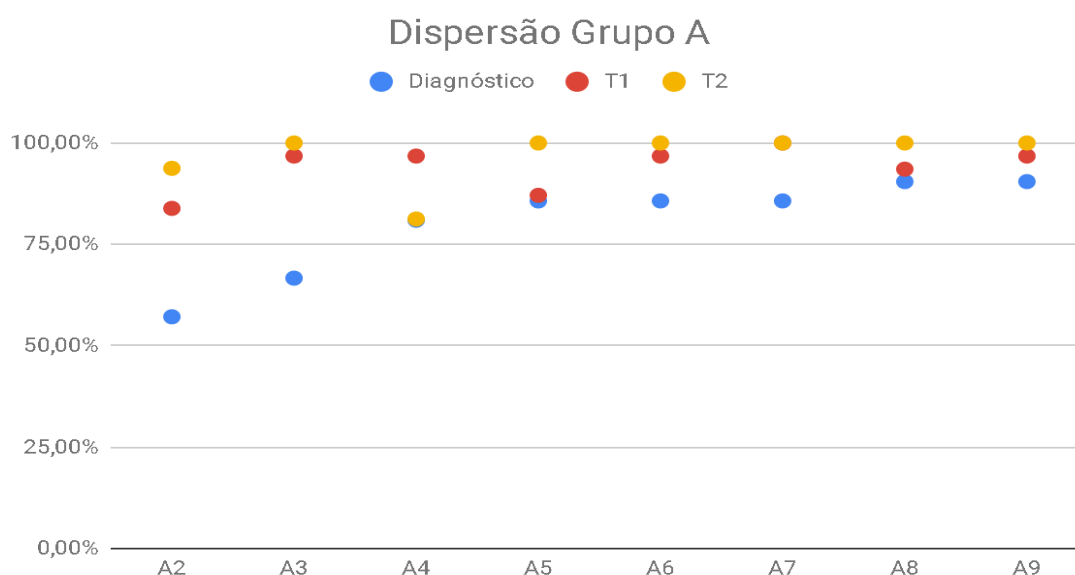


Figura 4. Dispersão geral de frequências do Grupo A
Fonte: As autoras (2019)

O teste diagnóstico (TD) contou com uma pontuação máxima de 21, tendo uma média de 16,88 acertos, ou seja, 80,36%, com desvio padrão de 2,37. No momento seguinte, o Grupo A realizou o T1, que foi o primeiro a ser acompanhado do uso de vídeo e possuía uma pontuação máxima de 31 pontos. Esse Grupo teve uma média de 29,33 acertos, ou seja, 94,62%, com desvio padrão de 1,63. Em um último momento, o Grupo A realizou o T2, o segundo acompanhado do uso de vídeo, que possuía uma pontuação máxima de 16 pontos, obtendo uma média de 15,33 acertos, equivalente a 95,83%, com desvio padrão de 1,05. Uma visão mais abrangente dos dados pode ser observada no gráfico a seguir (Figura 4), que mostra a dispersão de acertos por participantes nos três testes aplicados.

Através da Figura 4, é possível notar que apesar dos diferentes resultados iniciais, a maioria dos alunos foi capaz de alcançar uma pontuação de 100% no T2. Isso sugere que atividades que utilizem tanto a percepção visual como a auditiva auxiliam na decodificação e interpretação de ideias, dificuldade mencionada por Rost (1990 *apud* ROST, 2011) para a compreensão oral.

O grupo B não foi exposto ao uso de vídeo nos testes 1 e 2 com o objetivo de criar um grupo controle e possibilitar a comparação, assim como observar o desempenho dos

participantes em um cenário em que o *listening* foi aplicado de maneira mais tradicional. A dispersão geral de suas pontuações estão ilustradas na Figura 5.

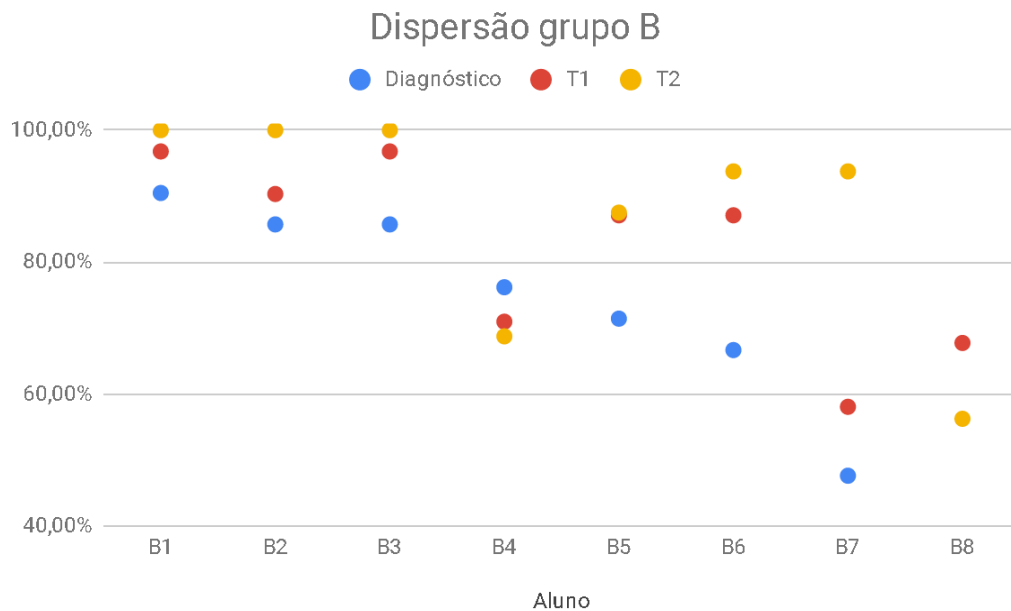


Figura 5. Dispersão geral de frequências do Grupo B
Fonte: As autoras (2019)

No TD, o Grupo B apresentou uma média de acertos de 15,71, ou seja, 74,83% do total de 21, com desvio padrão de 2,86. No T1, o Grupo B não teve acesso ao vídeo, tendo uma média de 25,38 acertos, ou seja, 81,85% do total de 31, com desvio padrão de 4,18. No T2, o Grupo B atingiu uma média de 14 acertos, equivalente a 87,50% do total de 16, com desvio padrão de 2,45. É possível notar pela Figura 5 que apesar de os participantes do Grupo B terem apresentado melhorias, o número de participantes a alcançar a pontuação máxima foi menor, assim como os resultados gerais.

A Tabela 4 resume os principais resultados obtidos pelos dois grupos em cada teste.

	Grupo A		Grupo B	
	% média geral	Desvio Padrão	% média geral	Desvio Padrão
TD	80,36%	2,37	74,83%	2,86
T1	94,62%	1,63	81,85%	4,18
T2	95,83%	1,05	87,50%	2,45

Tabela 4. Percentuais de acerto e desvios padrão geral
Fonte: As autoras (2019).

Percebe-se que, apesar de o Grupo A começar com uma porcentagem de acerto levemente maior que o Grupo B (5,53%), ela se tornou maior nos outros testes (T1 – 12,77% e T2 – 8,33%), mostrando que o desempenho do grupo com vídeo foi mais eficaz do que o do grupo sem vídeo. Analisando-se os desvios padrões, percebe-se que ambos os grupos variaram pouco nos resultados, mas que o grupo sem vídeo teve uma variação maior.

A próxima seção analisa como os sujeitos da pesquisa reagiram aos diferentes tipos de exercícios apresentados e como o uso de vídeo influenciou esses resultados.

5.1.2. Análise por seção

Como os exercícios foram projetados para medir diferentes habilidades, a atenção focada e a compreensão de contexto, é necessário avaliar separadamente os impactos do uso de vídeo em cada tipo de exercício.

A primeira sessão realizada foi a de *skimming*. No T1, o grupo A apresentou 95,7% de acertos, em contrapartida aos 60,7% do Grupo B, como é possível verificar na Tabela 5. Esses resultados indicam que nesse tipo de exercício em que o foco era captar a ordem em que os sons apareciam, o uso de vídeo mostrou-se bastante útil aos estudantes, pois os percentuais de acerto do Grupo A foram visivelmente superiores. Nesse momento, os alunos do grupo A aparentaram ser capazes de preencher as lacunas na compreensão oral, utilizando as imagens apresentadas, ou seja, combinando diferentes modos semióticos, como sugeriram Kress e Jewitt (2003).

No T2, o Grupo A apresentou 97,7% de acertos, em contrapartida aos 90% do Grupo B. Apesar da melhoria apresentada pelo Grupo B, os resultados ainda são inferiores ao

Grupo A nesse modelo de atividade. A Tabela 5 descreve os percentuais de acertos obtidos por cada grupo na etapa de *skimming*.

<i>Skimming</i>	Teste 1	Teste 2
Grupo A	95,7%	97,7%
<i>Skimming</i>	Teste 1	Teste 2
Grupo B	60,7%	90%

Tabela 5. Percentuais de acerto na atividade de *Skimming*

Fonte: As autoras (2019)

A segunda sessão dos testes tratou-se de um exercício com respostas objetivas, ou “*intensive listening*”, em que os alunos deveriam relacionar o vocabulário aprendido no *skimming* com o contexto em que ele foi utilizado no vídeo ou áudio. Nesse momento, o foco era perceber se os alunos eram capazes de associar os objetos mencionados com suas funções. O Grupo A obteve 95% de acerto no T1 e 95,8% no T2, apresentando uma melhora muito pequena. Já o grupo B obteve 90% de acerto no T1 e 85,9% no T2. Quando comparamos esses resultados, é possível perceber que o Grupo A teve vantagem sobre o grupo B, que inclusive obteve um percentual de acertos menor que do teste anterior (Tabela 6).

<i>Intensive Listening</i>	Teste 1	Teste 2
Grupo A	95%	95,8%
Grupo B	90%	85,9%

Tabela 6. Percentuais de acerto na atividade de *Intensive listening*

Fonte: As autoras (2019)

A terceira seção dos exercícios tratou-se de um *extensive listening*, organizado em perguntas abertas e de resolução de problemas, cujo objetivo era avaliar a capacidade dos alunos de reconstruir, opinar e defender suas opiniões acerca dos conteúdos apresentados no vídeo ou áudio. O Grupo A obteve 94,4% de acertos no T1 e 88,8% no T2; já o Grupo B obteve 78,1% no T1 e 83,3% no T2. Ambos os grupos apresentaram melhoras no T2 em

relação ao T1. Porém, seguindo o mesmo padrão das partes anteriores, o Grupo A saiu-se melhor em contraste com o Grupo B (Tabela 7).

<i>Extensive Listening</i>	Teste 1	Teste 2
Grupo A	94,4%	88,8%
Grupo B	78,1%	83,3%

Tabela 7. Percentuais de acerto na atividade de *Extensive listening*
Fonte: As autoras (2019)

Diferentemente dos resultados anteriores, nessa etapa ambos os grupos apresentaram resultados inferiores no segundo teste em comparação com o primeiro. Esses resultados podem ser decorrentes do exercício possuir palavras mais difíceis e sentenças mais complexas. A repetição não se mostrou útil nesse momento, pois esperava-se que os alunos do Grupo B exibissem uma leve melhora em seus resultados. Apesar disso, os alunos apoiados pelo uso de vídeo, Grupo A, saíram-se melhor, mantendo o padrão apresentado nas outras etapas. Nesse momento, os participantes do Grupo A parecem ter feito uso da sua capacidade de ler textos que habitam diferentes meios semióticos, ou seja, um texto multimodal, utilizando a habilidade definida por Rojo (2012) como multiletramento.

5.1.3. Análise por nível de proficiência

Se separarmos as quatro menores pontuações do Grupo B, o percentual de acerto no Teste Diagnóstico foi de 65,4%, no T1 foi de 75,81% e no T2 foi de 85,94%. Em contraste, nas quatro menores pontuações do Grupo A, o percentual de acerto no TD foi de 72,62%, no T1 foi de 91,13% e no T2 foi de 93,75%. Esses dados sugerem que o uso de vídeo é mais significativo para a compreensão de alunos de nível mais básico.

Para Lonergan (1984, *apud* CAMARGO, 2012), a percepção visual auxilia no processamento das informações, resolvendo alguns problemas, citados por Goh (2003), como a não identificação de palavras conhecidas e, na percepção, a incapacidade de montar imagens mentais no processo de compreensão. Assim, esse auxílio pode ser notado

principalmente nos resultados apresentados acima, referentes aos alunos com menor nível de proficiência, pois estes foram os mais beneficiados pelo uso de vídeo. Para Osada (2004), esses alunos utilizam a maior parte da sua atenção no processo de percepção, utilizando a estratégia de *bottom-up*, restando-lhes pouco tempo para realizar processos de *top-down* e integração, afetando assim a sua compreensão de modo geral. O uso de vídeo se faz benéfico nesse caso pois permite que esses alunos distribuam melhor sua atenção entre os processos, permitindo a esses ouvintes mais tempo para acessar os conhecimentos prévios armazenados na memória de longo prazo, ou seja, realizar o processo descrito por Vandergrift e Goh (2012), em que o conhecimento de contexto é essencial na ativação das estruturas que permitem a compreensão da mensagem.

Focando-se nos participantes com pontuações mais elevadas, tem-se que os três maiores escores do Grupo B apresentam um percentual de acerto de 87,30% no TD, 94,62% no T1 e 100% no T2. Já os quatro maiores escores do grupo A, que teve acesso ao vídeo, foram de 88,1% no diagnóstico, 96,77% no T1 e 100% no T2. Essa vantagem fica mais visível nas Figuras 6 e 7, que apresentam, além da dispersão de acertos, as tendências de cada participante.

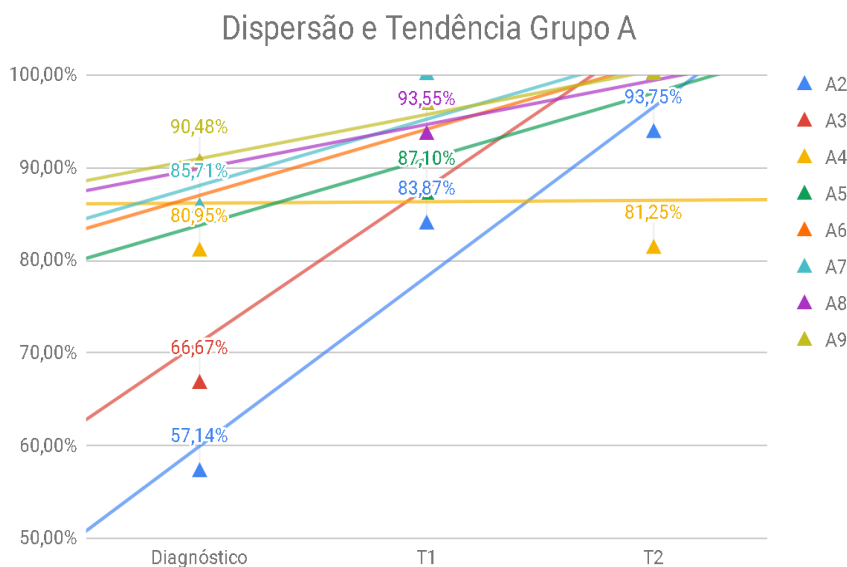


Figura 6. Dispersão e tendência geral do Grupo A
Fonte: As autoras (2019)

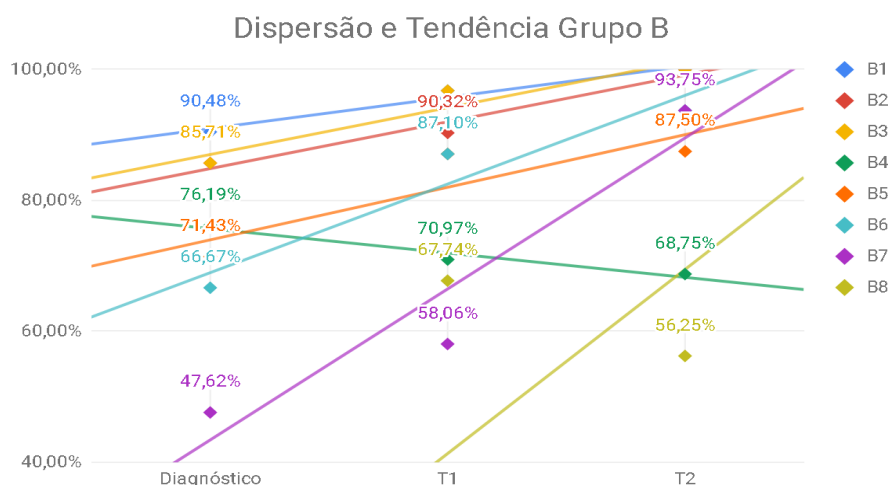


Figura 7. Dispersão e tendência geral do Grupo B
Fonte: As autoras (2019)

Percebe-se que, ainda que os integrantes do Grupo B também tenham apresentado melhora, ao comparar os gráficos é possível perceber uma evolução mais acentuada dos participantes do Grupo A, demonstrando mais uma vez o auxílio do uso de vídeos para a compreensão de alunos cujo nível da língua inglesa é menor.

6 Considerações Finais

O principal questionamento desta pesquisa era se o uso de vídeo em exercícios de *listening* apresentaria uma vantagem ou desvantagem de modo geral, assim como em exercícios com focos diferentes. Para responder essa indagação, foi realizada uma pesquisa de campo, que utilizou os conceitos de multimodalidade, assim como o conceito de *listening* e sua evolução histórica.

Os participantes foram divididos em dois grupos, um controle e um experimental. Foram aplicados um teste diagnóstico, utilizado para dividir os grupos e obter resultados iniciais, e dois testes que seguiam o modelo proposto por Goh (2003). Esses testes foram aplicados de maneiras diferentes: o grupo controle não teve acesso a nenhum tipo de apoio visual, já o grupo experimental teve acesso a vídeos.

O grupo A obteve, respectivamente, 80,36% no TD, 94,62% no T1 e 95,83% no T2; já o Grupo B, obteve 74,83% no TD, 81,4% no T1 e 87,5% no T2. Tendo em vista esses resultados e os demais apresentados na seção anterior, é possível inferir que o uso de vídeo possui uma influência positiva nos resultados dos alunos, não apenas de maneira geral mas também em modelos de exercícios específicos. Apesar disso, é possível notar ainda que a repetição do modelo de exercício, como sugerido por Camargo (2012), foi benéfica também ao Grupo B, que ao final dos testes também obteve bons resultados.

É relevante notar que este estudo faria proveito de uma amostra maior, assim como da repetição do modelo de exercício com uma amostra diferente. Porém, devido a limitações de tempo, número de participantes e dias disponíveis, esse cenário não foi possível. Em um momento futuro seria pertinente, assim, recriar este estudo com uma amostra maior de participantes e testes. Seria interessante também investigar se um maior número de repetições sem vídeo traria resultados similares ao uso de vídeo.

Este estudo se faz relevante pois oferece uma alternativa ao uso de exercícios de *listening* tradicionais, principalmente quando levando em consideração alunos com dificuldades de compreensão. O uso de apoio visual na aplicação destes exercícios alivia a carga necessária para os alunos de menor proficiência realizarem o processo de *bottom-up* e, assim, terem mais tempo e melhores ferramentas para realizar os processos de *top-down* e integração, levando-os a uma compreensão mais completa das informações transmitidas.

Referências

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. de O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 4, p. 623 – 650, Dezembro 2016.

BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 08/2019.

CALLOW, J. Literacy and the visual: Broadening our vision. *English teaching: Practice and Critique*, vol. 4, n. 1, p. 6 – 19, 2005.

CAMARGO, C. G. de. *O Desempenho de Alunos de Inglês em Prática Repetida de Tarefa de Compreensão Oral Apoiada em Vídeo*. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

FIELD, J. Listening in the Language Classroom. *ELT Journal*, v. 64, n. 3, p. 331 – 333, Julho 2010.

FIELD, J. The changing face of Listening. In.: Richards, J.C.; Renandya, W.A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press, 2012.

FIELD, J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge Press, 2008.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. Dimensions of Academic Listening. In: BRINTON, D. M.; Snow, M.A. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle, 2014.

GOH, C. M. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. Tradução: Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

GOH, C. M. Second Language. Listening Comprehension: Process and Pedagogy. In: Celce-Murcia, M.; Brinton, D.M.; Snow, M.A. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle, 2014.

KRESS, G. T. Multimodality. In: *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Bill Cope, Mary Kalantzis, Routledge, 2000.

KRESS, G.; JEWITT, C. *Multimodal Literacy*. 1. ed. Nova York: Peter Lang Publishing Inc, 2003.

MONTE-MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Letras & Letras*. Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, p. 469 – 476, Dezembro 2010.

NH-Tech360. *15 Facts That Prove Japan Is Not Like Any Other Country*. 9m43s. 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hcwz6UyPM3o>> Acesso em: 01/06/2019

OSADA, N. Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, Vol. 3, p. 53-66, 2004.

SCHMIDT R. W. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Volume 11, nº 2, p. 129–158, Junho, 1990.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROST, M. Listening. IN: Carter, R; Nunan, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

STROTHER, D. B. *On Listening*. Ed: The Phi Delta Kappan International. The Phi Delta Kappan, Vol. 68, N° 8 Abril., 1987, p. 625-628.

TOMLINSON; B. *Materials development*. In: BURNS, R. *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

VANDERGRIFT L., GOH, C. C. M. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge, 2012.

Data de submissão: 30/09/2019. Data de aprovação: 28/10/2019.

APÊNDICE A – Testes Aplicados

Teste 1

Look at these definitions taken from a dictionary. Do you understand the use and meaning of these objects or concepts?

Mayonnaise is a thick dressing of egg yolks, vinegar or lemon juice, oil, and seasonings, used for salads, sandwiches, vegetable dishes, etc.

Slippers are any light, low-cut shoes into which the foot may be easily slipped, for casual wear at home.

Microwave is an object to heat food.

Calico is plain white cotton cloth.

Rest is a place of ease or inactivity after exertion or labor.

Manhole covers are the top of a hole, through which a person may enter a sewer, drain, steam boiler, etc., especially one located in a city street.

Sort the objects according to the order they appear:

Object	Order of Appearance
Calico	
Hospital food	
Manhole covers	
Mayonese	
Microwave	
Rest	
Slippers	
Toys	

Mark the correct option according to the video / audio:

- Japanese use a lot of mayonese. Mark (J) for things Japanese use mayonese with and (A) for typical American use:
 - () Ice cream
 - () Sandwich
 - () Hamburgers
 - () Potato chip
 - () Spaghetti sauce
 - () Noodles
 - () Salads
 - () Pancake

2. To which room do Japanese people use separate slippers?
 - a) Bedroom
 - b) Bathroom
 - c) Kitchen
 - d) Living room

3. Mark (✓) on the available models for microwaved toys:() Unicorn
() Fox
() Dinosaur
() Zebra
() Bear
() Fish
() Brown bunny
() Horse
() Owl
() Pokémon
() Pug
() Tiger
() Dog
() Elephant

4. If a worker is tired, what do subway companies provide them?
 - a) Armrests
 - b) Sits
 - c) Chin rests
 - d) Backrests

5. Some kinds of Japanese art are housed in art galleries and museums but this kind of Japanese art can also be found:
 - a) Besides people´s feet
 - b) Underneath people's feet
 - c) On the walls
 - d) Under the ceilings

Answer the questions:

1. How do you describe the Japanese use of mayonnaise in comparison with western cultures?
2. What are artistic manholes?
3. Which topic did you find most curious? Why?

Teste 2

Look at these definitions taken from a dictionary. Do you understand the use and meaning of these objects or concepts?

Dating rules are a set of predetermined guidelines regarding romantic relations

Vending Machines are a coin-operated machine for selling small articles, beverages, etc.

Fangs are long, sharp, hollow or grooved teeth.

Clear means transparent; pellucid.

Pads are mass of soft material used for comfort, protect, or stuff.

Sort the objects according to the order they appear:

Object	Order of Appearance
Clear	
Dating rules	
Fangs	
Pad	
Vending Machines	

- The Japanese society is very strict regarding women's/women:
 - Positions of power
 - In the workforce
 - Relationships
 - In Universities
- What are some of the bizarre functions vending machines can have? Mark (✓) on the mentioned functions.
 - () Tell the weather
 - () Help to take a selfie
 - () Guess your age and gender
 - () Offer a personalised beverage
 - () Clean your nails
 - () Book flights
- What do Japanese girls do to have their teeth looking like fangs? Where do they go have fangs?
 - They shave their teeth.
 - They buy a full denture.
 - They cap them.
 - They pull them down.
- Why did Japanese Coke release Coca-cola Clear for the summer season?
 - Because people like different things and are weird.
 - Because it is more tasteful and refreshing.

- c) Because it is the most popular season and it looks like bottled water.
- d) Because it is a trend and Japanese people love to follow them.

5. Most bubblegums packages in Japan add a(n):
- a) Extra package
 - b) Pad
 - c) Flavor bag
 - d) Sugar

Answer the questions:

1. What is different for women in Japan?
2. What is added do Japanese bubble gum packages? Why is it added?
3. Which topic did you find most curious? Why?