UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS.
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS.

Adriana Crispim dos Santos

**COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
CONTRIBUIÇÕES DO AUDIOLIVRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE ITALIANO PARA ALUNOS DE UM CENTRO DE ESTUDO DE
LÍNGUAS**

Versão corrigida

São Paulo
2014

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS.
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS.

Adriana Crispim dos Santos

**COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
CONTRIBUIÇÕES DO AUDIOLIVRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE ITALIANO PARA ALUNOS DE UM CENTRO DE ESTUDO DE
LÍNGUAS**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Olga Alejandra Mordente

São Paulo
2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

Adriana Crispim dos Santos

Compreensão oral em língua estrangeira: contribuições do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano para alunos de um centro de estudo de línguas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À minha família.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio ao longo deste percurso.

À professora Olga Alejandra Mordente, pela confiança em mim e orientação serena.

À professora Fernanda Ortale, pelas preciosas sugestões feitas a meu trabalho, não só no Exame de Qualificação, mas em várias ocasiões durante a Pós-Graduação.

À professora Giliola Maggio, por sua participação em minha banca de qualificação e pelas importantes observações feitas.

À professora Patrícia Peterle, que me indicou os primeiros caminhos para a pesquisa dentro do mundo acadêmico ainda na Iniciação Científica.

À professora Gretel Eres Fernández, pela leitura cuidadosa ao meu trabalho e importantes sugestões feitas.

Aos professores da UNESP-Assis e da FFLCH - USP, pelas aulas maravilhosas que ministraram e por tudo que me ensinaram.

À minha querida filha, Maria Julia, por me ouvir, pela companhia e ajuda em quase todos os momentos.

A Rafael Queiroz de Souza, pelas conversas esclarecedoras sobre a Pós-Graduação.

À Denise Duarte Ferro, coordenadora do CEL “Antônio Raposo Tavares” - Osasco, pelo apoio a tudo que precisei para realizar este estudo dentro da instituição.

Aos meus alunos do CEL, pelo envolvimento, colaboração e disposição para participar das experiências em sala de aula, aprendi muito nesta etapa, ser-lhes-ei ternamente grata...

À CAPES, por ter apoiado financeiramente uma fase importante de meu estudo.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas, com os quais compartilhei alegrias e angústias, foram bons momentos...

RESUMO

SANTOS, A. C. *Compreensão oral em língua estrangeira: contribuições do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano para alunos de um Centro de Estudo de Línguas*. (2014). 162 f. Dissertações (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O principal objetivo deste estudo foi verificar as contribuições que o audiolivro pode oferecer no âmbito do ensino da língua italiana para alunos de nível elementar (A2, conforme o *Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas*) de um Centro de Estudo de Línguas. Procurou-se investigar se a audição desse material foi relevante no processo de compreensão do texto narrativo e se a leitura em língua estrangeira realizada por meio da audição teve boa receptividade pelos alunos. Optou-se pelo audiolivro, por ser um instrumento que apresenta grande potencial didático às aulas de línguas, mas, pouco estudado nesse contexto. Para realizar este trabalho, fundamentou-se nos conceitos teóricos referentes à compreensão oral, na Teoria de Aquisição de Segunda Língua de Stephen Krashen (particularmente, na hipótese do insumo compreensível) e ainda nos conceitos e características do audiolivro, escritos por Maurizio Falghera, pesquisador italiano que se dedica ao estudo desta ferramenta. Com base nos audiolivros *La Favola di Natale* de Giovannino Guareschi e *Le Avventure di Pinocchio* de Carlo Collodi, várias atividades didáticas foram elaboradas e aplicadas aos discentes que, após executá-las, deveriam opinar, por intermédio de um questionário sobre as impressões que tiveram do audiolivro na aprendizagem da nova língua. Concluiu-se que o audiolivro foi uma importante ferramenta no ensino do italiano, porque além de dinamizar a percepção das múltiplas nuances sonoras também viabilizou a realização de leituras na língua-alvo em um espaço de tempo menor, o que permitiu melhor aproveitamento das aulas, na realização de outras atividades do curso.

Palavras-chave: italiano língua estrangeira, audiolivro, compreensão oral.

RIASSUNTO

SANTOS, A. C. *Comprensione orale in lingua straniera: contributi dell'audiolibro all'insegnamento-apprendimento dell'italiano per allievi di un Centro di Studio di Lingue*. 2014. 162 f. Tesi (Master) – Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo, San Paolo, 2014.

Il principale scopo di questa tesi è quello di verificare i contributi che l'audiolibro può offrire nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana a allievi del livello elementare (A2, secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue) di un Centro di Studio di Lingue. Si è cercato di investigare se l'ascolto dell'audiolibro sia stato rilevante nel processo di comprensione del testo narrativo e se la lettura in lingua straniera fatta tramite l'ascolto abbia avuto una buona ricettività da parte degli alunni. Si è scelto di utilizzare l'audiolibro perché esso è uno strumento che ha un grande potenziale didattico per le lezioni di lingua, ma viene poco studiato in questo contesto. Per fare questo lavoro, ci si è basati sui concetti teorici riguardanti la comprensione orale, sulla teoria dell'Acquisizione della Seconda Lingua di Stephen Krashen (specialmente sull'ipotesi dell'input comprensibile) e anche sui concetti e le caratteristiche dell'audiolibro descritti da Maurizio Falghera, ricercatore italiano che si occupa dello studio di questo materiale. Sulla base degli audiolibri *La favola di Natale* di Giovannino Guareschi e *Le Avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi diverse attività didattiche sono state elaborate e usate in classe. Dopo averle fatte durante le lezioni, gli studenti hanno dovuto rispondere a un questionario in cui dovevano esprimere il loro parere riguardo all'audiolibro nell'apprendimento della nuova lingua. Si è giunti alla conclusione che l'audiolibro è stato un importante strumento nell'apprendimento dell'italiano, perché oltre a aver reso più dinamica la percezione delle molteplici sfumature sonore, ha reso possibile la realizzazione di letture nella lingua target in meno tempo; così sono state più proficue le lezioni.

Parole-chiave: italiano lingua straniera, audiolibro, comprensione orale.

ABSTRACT

SANTOS, A. C. *Oral comprehension in a foreign language: audiobook contributions in the italian teaching-learning for students from a Study Language Center*. (2014). 162 p. Master's Thesis – Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences at the University of São Paulo, São Paulo, 2014.

The main goal of this study was to verify contributions that audiobook can offer in Italian language teaching area for elementary level students (A2 according to Common European Framework of Reference for Languages) from a Study Language Center. It was sought to investigate if their hearing was relevant in the comprehension process of the narrative text and if their reading in foreign language performed by hearing had good receptivity by students. It was chosen audiobook because it is a tool that presents great didactic potential for language classes but it is seldom studied in this context. In order to accomplish this task, it was based in theoretical concepts related to oral comprehension, in Second Language Acquisition Theory by Stephen Krashen, particularly in the hypothesis of comprehensible input and also in audiobook characteristics and concepts written by Maurizio Falghera, an Italian researcher who devotes himself to the study of that tool. Based on audiobooks *La Favola di Natale* by Giovannino Guareschi and *Le Aventure di Pinocchio* by Carlo Collodi, many didactic activities were elaborated and applied to students who should describe in a questionnaire the impressions they had on the new language learning by audiobook right after performing it. It was found that such audio tool was an important one in Italian language learning because it boosted the multiple sonic nuances perception and it also made possible the reading performance in the target language in shorter time which allowed a better improvement of the classes.

Keywords: foreign Italian language, audiobook, oral comprehension

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico A: A percepção que os alunos tiveram dos acontecimentos da narrativa <i>La Favola di Natale</i>	68
Gráfico B: A percepção que os alunos tiveram dos acontecimentos da narrativa <i>Le Avventure di Pinocchio</i>	81
Gráfico 1: A importância que os alunos atribuem à compreensão oral.	89
Gráfico 2: Tipos de insumo oral que os alunos procuram fora da sala de aula	91
Gráfico 3: A contribuição do insumo extra no desenvolvimento da compreensão oral	92
Gráfico 4: Os gêneros narrativos mais apreciados pelos alunos	93
Gráfico 5: O audiolivro como forma diferente de realizar uma leitura, já era do conhecimento dos alunos?	96
Gráfico 6: Os alunos gostaram de ouvir o audiolivro na aprendizagem do italiano?	97
Gráfico 7: A visão dos alunos sobre a contribuição do audiolivro na aprendizagem de italiano.	98
Gráfico 8: Ouvir é um modo prático de ler em italiano?	99
Gráfico 9: Em qual dos contextos – só ler, só ouvir ou ler e ouvir em sincronia – a compreensão do italiano foi mais fácil aos discentes	102
Gráfico 10: Para os alunos, o texto escrito faz falta durante a escuta do audiolivro?	104
Gráfico 11: A influência da leitura do narrador na apreciação do audiolivro pelos alunos	106
Gráfico 12: O que os alunos acharam de acompanhar o áudio sem interrupções	107
Gráfico 13: As principais dificuldades encontradas pelos discentes ao escutarem o audiolivro em italiano	109
Gráfico 14: As estratégias empregadas pelos alunos antes de iniciar a escuta do texto	111
Gráfico 15: As estratégias mais empregadas pelos alunos frente às dificuldades de compreensão oral	113

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Síntese das operações realizadas nos processamentos ascendente e descendente ...	26
Quadro 2: Síntese das estratégias cognitivas	38
Quadro 3: Síntese das estratégias metacognitivas	40
Quadro 4: Síntese das estratégias socioafetivas	41
Quadro 5: Estratégias de compreensão oral presentes nos exercícios de sala de aula	55
Quadro 6: Associação palavra-definição (A)	61
Quadro 7: Associação palavra-definição (B)	76
Quadro 8: Exemplo do verdadeiro ou falso	78
Figura 1: <i>Associogramma</i> (A)	58
Figura 2: <i>Associogramma</i> (B)	58
Figura 3: Personagens e ambientes da narrativa de Pinocchio.	74
Figura 4: Imagens referentes ao vocabulário geral da narrativa de Pinocchio	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. A COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	18
1.1. As habilidades receptivas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	18
1.2. A compreensão oral: conceitos.....	19
1.2.1. Linguagem oral: suas características.....	22
1.2.2. Os processamentos ascendentes e descendentes.....	25
1.2.3. Os tipos de compreensão oral.....	27
1.3. A importância do insumo oral compreensível.....	30
1.4. O texto narrativo como fonte de insumo.....	35
1.5. O uso de estratégias no processo de compreensão oral.....	36
2. O AUDIOLIVRO: CONCEITO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.....	43
2.1. Conceitos básicos do audiolivro.....	43
2.2. A importância do narrador.....	44
2.2.1. A preparação do narrador para a gravação de uma obra em áudio.....	47
2.3. O audiolivro no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	48
3. O AUDIOLIVRO NA SALA DE AULA: DUAS EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS.....	51
3.1. O contexto da pesquisa.....	51
3.2. Os participantes do estudo.....	52
3.3. Procedimentos metodológicos adotados e as atividades didáticas aplicadas aos alunos.....	53
3.3.1. Apresentação das estratégias de compreensão oral aos discentes.....	54
3.4. <i>La Favola di Natale</i> de Giovannino Guareschi: primeira narrativa ouvida.....	56
3.4.1. As técnicas didáticas de pré-escuta que foram aplicadas.....	57
3.4.1.1. <i>Associogramma</i>	57
3.4.1.2. Formulação de hipóteses.....	59

3.4.1.3. Associação palavra-definição.....	60
3.4.2. Procedimentos adotados para escutar o audiolivro na sala de aula.....	62
3.4.3. As técnicas didáticas de pós-escuta que foram aplicadas.....	62
3.4.3.1. Múltipla escolha.....	63
3.4.3.2. Resumo	64
3.5. <i>Le Avventure di Pinocchio</i> de Carlo Collodi: segunda narrativa ouvida.....	71
3.5.1. As técnicas didáticas de pré-escuta que foram aplicadas.....	72
3.5.1.1. Antecipação baseada em imagens.....	73
3.5.1.2. Associação palavra-definição.....	76
3.5.2. As técnicas de pós-escuta que foram aplicadas.....	77
3.5.2.1. Verdadeiro ou falso.....	78
3.5.2.2. Resumo.....	79
 4. A OPINIÃO DOS ALUNOS A RESPEITO DE ESCUTAR O AUDIOLIVRO NA APRENDIZAGEM DE ITALIANO.....	 87
4.1. O questionário de opinião.....	87
4.1.1. O interesse dos alunos em desenvolver a compreensão oral.....	89
4.1.2. As impressões dos alunos sobre ouvir audiolivro nas aulas de Italiano.....	95
4.1.3. As principais dificuldades de compreensão oral encontradas pelos alunos e as estratégias utilizadas para tentar superá-las.....	108
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 116
 6. REFERÊNCIAS.....	 119
 APÊNDICES.....	 124
A- Atividades baseadas na narrativa <i>La Favola di Natale</i>	125
B- Atividades baseadas nos cinco primeiros capítulos do livro <i>Le Avventure di Pinocchio</i>	129
C- Questionário aplicado aos alunos.....	139
D- Onde encontrar audiolivros em italiano.....	144
E- Termo de compromisso do professor-pesquisador.....	145

F- Termo de consentimento livre e esclarecido.....	146
ANEXOS.....	147
<i>A- La Favola di Natale</i>	148
<i>B- Le Avventure di Pinocchio</i> (os cinco capítulos utilizados)	150

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido em um Centro de Estudo de Línguas (CEL), que corresponde a um projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o propósito de oferecer cursos de idiomas aos estudantes da rede estadual de ensino. Em tal projeto, os alunos matriculados, formam turmas bastante heterogêneas, ou seja, com idades que variam entre 12 e 18 anos e que apresentam níveis desiguais de aprendizado da língua materna.

Nesse sentido, encontrar material didático ou complementar que atenda às expectativas de um público com características tão dissonantes é uma tarefa delicada para o professor, sobretudo, porque o CEL quase não dispõe de material para o curso de italiano, seja ele impresso (manual didático ou livro de leitura), seja sonoro, para desenvolvimento da compreensão oral. Na maioria das vezes, fica a cargo dos docentes o compromisso de encontrá-los ou elaborá-los, o que, de certo modo, é algo positivo, pois nos impulsiona a procurar fontes diversificadas de insumo para o curso.

Na busca por alternativas didáticas que contribuam para a aprendizagem dos alunos, pensamos em introduzir o audiolivro nas aulas, pois acreditamos que sua escuta, além de poder viabilizar a realização de uma leitura, pode possibilitar ainda o desenvolvimento da compreensão auditiva na nova língua, visto que a leitura é realizada por meio da audição¹. Contudo, não encontramos muitas informações sobre seu uso como recurso didático no ensino de línguas, em especial, em atividades de compreensão oral.

Assim, decidimos desenvolver este estudo cujo propósito, além de estimular a escuta de audiolivros nas aulas de italiano língua estrangeira também foi contribuir para a área da Linguística Aplicada, sobretudo, para os docentes de línguas, no que se refere aos estudos e práticas pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento da compreensão oral.

Iniciamos nossas investigações, procurando a existência de pesquisas que, de algum modo, envolvesse a escuta de audiolivros no âmbito didático, mas que não estivessem relacionadas, especificamente, com deficientes visuais, porque estudos com audiolivros voltados para este público já existem.

---

¹ O verbo *ler* é ambivalente, sua raiz latina, assim como a grega significa *colher* ou *recolher*. Neste sentido, a leitura é vista como uma ação que envolve uma pessoa no ato de *colher* ou *recolher* o significado de um texto, o que pode ser feito, tanto pela visão como pela audição; logo, é possível dizer leio um livro ou leio um audiolivro. Portanto, a distinção só é evidente quanto ao canal de fruição *visão* e *ouvidos*, o que corresponde, respectivamente, aos verbos *ver* e *ouvir*; assim, o livro impresso é para ser *visto* e o audiolivro *ouvido*, enquanto o verbo *ler* ou o termo *leitura* serve para ambos os casos (FALGHERA, 2014).

Apoiados em Maurizio Falghera (2013), pesquisador italiano que se dedica ao estudo desse material em áudio, verificamos que, desde os anos de 1990, muitos pesquisadores nos Estados Unidos da América (SKINNER; ROBINSON; ADAMSON, 1998; LIONETTI; COLE, 2004, entre outros)² vêm demonstrando interesse em estudar os benefícios da utilização de audiolivros como instrumento didático, mas a maioria dos trabalhos refere-se ao desenvolvimento das habilidades receptivas em língua materna. Falghera destaca que os americanos já apresentaram resultados de pesquisas sobre o desenvolvimento da habilidade de leitura em casos de baixa velocidade e déficit de aprendizagem, tanto em alunos de escolas primárias como secundárias e também mostraram resultados sobre os efeitos da dupla exposição (leitura+escuta) na alfabetização.

Em relação às pesquisas voltadas à aprendizagem de línguas estrangeiras, encontramos apenas um estudo realizado em 2008 pelo pesquisador americano Billy Woodall na Universidade de Porto Rico³, sobre o desenvolvimento da habilidade de leitura em alunos universitários porto-riquenhos aprendizes de Inglês.

Os resultados das diferentes pesquisas americanas mostraram-se favoráveis. Em linhas gerais, os alunos, ao escutarem o audiolivro, apresentaram crescimento médio no reconhecimento de palavras novas, melhoria da compreensão global do texto, do ritmo e velocidade de leitura e demonstraram também maior interesse por tal habilidade.

Falghera (2013) refere que o interesse por esse instrumento na Itália ocorreu bem depois dos americanos, mas vem ganhando espaço nos últimos anos. Os professores italianos, motivados em repensar a própria prática, passaram a adotá-lo com o propósito de despertar o interesse dos discentes pelos textos literários. Em presença da boa receptividade manifestada pelos alunos, multiplicaram-se os questionamentos sobre sua utilização e ampliou-se o interesse em estudá-lo. Embora, o número de publicações italianas ainda seja pouco expressivo, os resultados das primeiras pesquisas acadêmicas já podem ser encontrados para consulta, sobretudo, na *Università degli Studi di Roma La Sapienza*.

No Brasil, os precedentes a respeito de estudos envolvendo audiolivros no contexto didático, na maioria das vezes, remetem a projetos para alunos com alguma deficiência (visual ou intelectual), também encontramos a “contação” de histórias e os projetos de educação

---

² SKINNER, C.H.; ROBINSON, D.H.; ADAMSON, K.L. *Effects of different listening-while-reading rates on comprehension in secondary students with reading deficits*, Special Services in the Schools, 1998.

LIONETTI, T.M.; COLE, C.L. *A comparison of the effects of two rates of listening while reading on oral reading fluency and reading comprehension*, University of West Virginia, 2004.

³ WOODALL, B. *Simultaneous listening and Reading in ESL: Helping Second Language Learners Read (and Enjoy Reading) More Efficiently*. University of Porto Rico, Mayaguez, 2008. Para conhecer outras pesquisas americanas que envolvem audiolivros na melhoria da leitura e da aprendizagem, consultar Falghera (2013).

literária. Este último foi semelhante ao trabalho realizado pelos professores italianos, visando a estimular o contato dos alunos com textos literários em língua materna. Entretanto, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, em especial, no ensino do italiano LE, não foram localizadas publicações que envolvessem o emprego do audiolivro.

Após esse quadro geral a respeito das pesquisas já realizadas, passamos a delinear as etapas deste estudo. Nosso público-alvo constituiu-se de alunos adolescentes do CEL, cujo nível de conhecimento linguístico de italiano estimamos que seja o A2, conforme as indicações do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER)*, e os nossos objetivos foram:

- A) Verificar as contribuições que a exposição ao insumo do audiolivro pode oferecer no processo de ensino-aprendizagem de italiano língua estrangeira, em especial, no desenvolvimento da compreensão oral;
- B) Conhecer a opinião dos discentes a respeito da escuta de tal instrumento na aprendizagem da nova língua e também sobre a realização de uma leitura em língua estrangeira, por meio da audição e não pela visão, como é a prática habitual.

O presente estudo compôs-se de quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais; os dois primeiros foram de caráter teórico e os dois últimos, de ordem prática. Nos capítulos 1 e 2, desenvolvemos um estudo referente à compreensão oral, os conceitos e as características do audiolivro; nos capítulos 3 e 4, apresentamos nosso contexto de pesquisa, as atividades de escuta e compreensão que elaboramos para os alunos e, em seguida, analisamos os questionários que permitiram aos discentes opinarem sobre a relevância (ou não) de escutar audiolivros nas aulas de italiano. A seguir, apresentamos com mais detalhes o que foi tratado em cada capítulo.

No capítulo 1, apresentamos um estudo teórico referente à habilidade de ouvir. Discorremos sobre os conceitos, principais características e os tipos de processamentos desta habilidade linguística e também sobre as estratégias de compreensão oral. Para tanto, recorremos a autores como Rost (1990), Oxford (1990), El Dash (1993; 2002), Almeida Filho (2002) e Mezzadri (2003), entre outros. Em seguida, apresentamos o estudo realizado por Krashen (1982) sobre a hipótese do insumo compreensível, tendo em vista que escutar

audiolivros é expor-se a um determinado tipo de insumo que, neste estudo, refere-se ao texto narrativo, cujos conceitos também serão vistos.

No capítulo 2, ainda de caráter teórico, traçamos o perfil do audiolivro, apresentamos seus conceitos e evidenciamos a importância que o trabalho de voz do narrador tem para que uma obra literária seja agradável aos ouvidos. Finalizamos o capítulo, discorrendo sobre tal material no contexto de ensino de línguas e mencionamos os fatores a serem considerados antes de selecioná-lo, como a duração do áudio, o tipo de texto a ser adotado (integral ou reduzido), e os efeitos especiais sonoros que podem (ou não) contribuir para a compreensão do texto.

No capítulo 3, descrevemos o contexto onde desenvolvemos nosso estudo, o perfil dos alunos participantes e apresentamos as narrativas *La Favola di Natale* do autor Giovannino Guareschi, e o livro *Le Avventure di Pinocchio* de Carlo Collodi que foram selecionadas para serem ouvidas. Além disso, explicamos as etapas que seguimos para a aplicação das atividades de compreensão.

No quarto e último capítulo, apresentamos a análise do questionário de opinião que foi respondido pelos participantes do estudo. Por intermédio deste questionário, tivemos um quadro de suas preferências como leitores, das impressões que tiveram sobre o audiolivro, das dificuldades encontradas ao ouvi-lo, bem como as estratégias que empregaram para superá-las.

Completamos a pesquisa, com as considerações finais que apresentaram nossas reflexões e as conclusões a que chegamos a respeito da utilização do audiolivro, como instrumento didático.

CAPÍTULO 1

A COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que serviram de subsídios ao desenvolvimento deste estudo, discorreremos sobre os conceitos, características e tipos de processamentos de compreensão oral, sobre a importância da teoria do Insumo Compreensível de Stephen Krashen e ainda a respeito das principais estratégias de compreensão utilizadas neste contexto.

1.1 As habilidades receptivas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Ler, escrever, falar e ouvir ou compreender constituem as habilidades linguísticas primárias que podem ser subdivididas em dois pares (ouvir/falar e ler/escrever). Esta subdivisão em pares é também chamada de macro-habilidades. Podemos observar que as consideradas receptivas (ouvir e ler), não por acaso, vêm em primeiro lugar, a razão disso é explicada pelo teórico italiano, Mezzadri:

[...] a língua é, antes de tudo um fato oral, e o primeiro par é formado pelas duas habilidades orais. Além disso, tanto o primeiro como o segundo par, não por acaso, são iniciados pelas habilidades consideradas receptivas (ler e ouvir), isso ocorre porque na aprendizagem de línguas existe uma espécie de prioridade, inclusive no âmbito da didática, no desenvolvimento das habilidades receptivas sobre aquelas consideradas produtivas (falar e escrever) (MEZZADRI, 2003, p. 113)⁴.

O autor supracitado esclarece que a intenção, ao se dar maior ênfase às habilidades receptivas orais, deve-se à importância que o professor de língua estrangeira (LE) atribui ao chamado “período de silêncio”⁵, que corresponde a um espaço impreciso de tempo que quase todo aluno necessita para, pelos menos, nas fases iniciais da aprendizagem, internalizar

---

⁴ Original: [...] “la lingua è prima di tutto un fatto orale e la prima coppia è formata dalle due abilità orali. Inoltre, sia nella prima che nella seconda coppia si è indicata per prima l'abilità ricettiva, perché nell'apprendimento linguistico esiste una sorta di precedenza della recezione nei confronti della produzione e una maggior attenzione accordata nella didattica agli aspetti ricettivi” (MEZZADRI, 2003, p.113).

⁵ Para Krashen (1982), o ‘período de silêncio’ é um fenômeno que é melhor observado na aquisição de segunda língua em crianças, ou seja, as crianças em processo de aquisição de uma segunda língua em ambiente linguístico natural, informal, podem falar muito pouco durante meses a fio, desde sua primeira exposição a segunda língua. Quando alguma produção ocorre, ela se compõe, geralmente, de língua memorizada.

progressivamente as informações até que se sinta seguro o suficiente para produzir algo (falar ou escrever) na língua que está aprendendo

Um ponto de vista quase consensual entre os professores de LE é o da necessidade de criar percursos didáticos que integrem as quatro habilidades, até mesmo, porque desenvolvê-las é sempre o objetivo de um curso de línguas. No entanto, Mezzadri (2003) ressalta a importância de se oferecer ao aluno, um período de tempo suficiente para acúmulo de conhecimentos (linguísticos e culturais) na língua alvo. Nesta fase da aprendizagem, as habilidades receptivas (ler e ouvir) desempenham um importante papel, atuando como fonte de onde as informações são extraídas, processadas e depois armazenadas na memória, permanecendo ali, semiadormecidas até que sejam requisitadas pela mente por meio de alguma inferência. Em nossos estudos focalizamos a habilidade de ouvir que veremos melhor no tópico a seguir, entretanto, destacamos que, do ponto de vista dos processos cognitivos, as habilidades de ouvir e ler estão intimamente ligadas, apresentando vários aspectos em comum.

1.2 A compreensão oral: conceitos

A capacidade de ouvir um texto em LE e compreendê-lo é uma habilidade que se adquire progressivamente. O processo envolve dois verbos (ouvir e escutar) que, do ponto de vista terminológico, não têm, exatamente, o mesmo significado. A Associação Internacional de Compreensão Oral⁶ explica que o verbo ouvir é o processo biológico de receber ondas sonoras, e escutar faz referência ao processo psicológico de receber (ouvir), prestar atenção e atribuir significado ao que é ouvido (VELOSO, 2007). Este último é considerado essencial no processo de compreensão de uma mensagem oral⁷. Todavia, como podemos definir a habilidade de compreender a mensagem oral ou a compreensão oral propriamente dita?

Das várias tentativas já feitas para conceituá-la, Rost (2011) afirma que sempre recaem sobre as seguintes perspectivas: 1) receptiva (quando o ouvinte apenas recebe a mensagem do enunciador); 2) construtiva (quando constrói e representa os significados); 3) colaborativa (quando negocia sentidos com o interlocutor e responde) e 4) transformativa (quando cria significados por meio de envolvimento, imaginação e empatia).

---

6 Em inglês, tal associação corresponde a *International Listening Association* (ILA) fundada, em 1979, com o objetivo de promover o estudo, o desenvolvimento e o ensino da compreensão oral. <http://www.listen.org>.

7 Em consonância com a posição adotada por Veloso (2007) em sua pesquisa, também utilizamos, os verbos ouvir e escutar como sinônimos, considerando para ambos o significado atribuído ao verbo escutar, ou seja, que faz referência ao processo psicológico/cognitivo de receber uma mensagem oral e atribuir-lhe um significado.

Para o autor, a compreensão oral é definida como um complexo processo cognitivo que permite a uma pessoa entender a língua oral. Engloba os processos receptivos, construtivos e interpretativos da cognição, que são utilizados em língua materna e segunda língua⁸ (ROST, 2005).

Por sua vez, Almeida Filho e El Dash (2002, p.1), explicam que “compreender a linguagem é um processo de (re) construir sentido com base no discurso falado ou escrito”. Da relação desse discurso com outros conhecimentos já previamente adquiridos, extrai-se um entendimento que seja coerente com o texto ouvido. Durante esse processo, ocorrem análises mentais complexas em que são acionadas estratégias de processamento que auxiliam na inferência de significados.

Para Omaggio⁹ (*apud* VELOSO, 2007), a compreensão é vista como processo ativo que envolve vários fatores: conhecimento individual do código linguístico, uma variedade de habilidades cognitivas e conhecimento individual de mundo. Esta compreensão terá maior sucesso se a informação contextual relevante estiver presente, como por exemplo, por meio de um insumo visual (figura, foto, grafia) que retrate o tema do texto ou, até mesmo, gestos, expressões faciais e movimentos do indivíduo durante sua fala. São elementos que ajudam a estimular a percepção do ouvinte ao tentar compreender uma mensagem. Nesse sentido, Beretta e Gatti (2007) mencionando os autores Brown e Yule (1993)¹⁰, citam que um ouvinte só alcança uma compreensão aceitável quando é capaz de fornecer uma interpretação compatível com a intenção do falante, isto é, durante a escuta, o ouvinte precisa responder ou reagir diante do que lhe foi dito e, para responder, é preciso interpretar e avaliar as intenções do falante, a fim de deduzir que objetivos ele pretende alcançar ao emitir a mensagem. Aspecto que pode ser exemplificado da seguinte forma:

Se um conhecido descreve com certa emotividade uma difícil e preocupante situação financeira que está passando. O ouvinte precisará de inteligência para compreender as informações ouvidas, precisará ter conhecimentos prévios para entender as implicações que podem levar alguém a ter problemas financeiros e precisará de empatia para compartilhar as emoções. Além disso, deve conhecer a cultura para saber os limites entre poder fazer perguntas ou dar sugestões sobre o assunto, conhecer a pessoa o suficiente para avaliar se está exagerando na emotividade e, por fim, deve estar em grau de julgar se os objetivos do falante é somente o de desabafar ou se, na

---

8 No original: “*Listening refers to a complex cognitive process that allows a person to understand spoken language. Listening encompasses receptive, constructive and interpretative aspects of cognition, which are utilized in both first language (L1) and second language listening*” (Tradução: SATO, E.).

9 OMAGGIO, A.C. *Pictures and second language comprehension: do they help?* Foreign Language Annuals, v.12, n. 2, p.107-116, 1979.

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

verdade, ele deseja obter um empréstimo. Neste sentido, não existe uma total sintonia entre a mensagem transmitida pelo falante e a percepção do significado da parte do ouvinte (BERETTA; GATTI, 2007, p. 19)¹¹.

O exemplo acima permitiu que percebêssemos a importância do papel que o ouvinte precisa desempenhar na interação direta falante-ouvinte, pois não existe uma total sintonia entre a mensagem transmitida e a percepção exata do significado pelo ouvinte. Nesse caso, o ouvinte deve ser capaz de escutar com clareza para compreender, interpretar e avaliar os objetivos do falante ao emitir a mensagem e perceber quais resultados poderia querer alcançar (com aquela determinada fala, entonação, expressões, gestos e ênfase).

Com uma narrativa em formato audiolivro, a interação da forma como é mencionada no parágrafo anterior não ocorre. Neste caso, aluno como ouvinte e construtor de significados tem como tarefa conseguir identificar as intenções existentes por trás das falas das personagens, ou seja, perceber ou “ler” as entrelinhas do texto, para conseguir compreender o conjunto da história e atribuir-lhe sentido, sendo este o modo de interação que pode existir entre o ouvinte e a história ouvida. Acreditamos que tal modo de interação esteja em consonância com a perspectiva transformativa, sugerida por Rost, que descrevemos no início deste tópico.

Portanto, percebemos que o termo compreensão oral refere-se à capacidade do ouvinte em compreender a linguagem oral e construir (ou reconstruir) significados, por intermédio de seus conhecimentos prévios, de sua criatividade, de seu envolvimento e afinidade com o texto em questão. Neste âmbito, a compreensão textual resultará em um novo texto, criado pelo leitor/ouvinte com base em seus próprios saberes e experiências.

---

¹¹ No original: [...] “un amico describe una difficile e preoccupante situazione finanziaria con certa emotività, l'ascoltatore avrà bisogno di intelligenza per seguire le informazioni fornite, di conoscenze pregresse per capire le implicazioni finanziarie, di empatia per condividere le emozioni. Deve inoltre conoscere la cultura per capire i limiti entro cui può fare domande o fornire suggerimenti, e conoscere la persona per valutare se sta esagerando nella sua emotività e infine deve essere in grado di giudicare se l'obiettivo del parlante è ottenere solo simpatia o un prestito. In questo senso non esiste una totale sintonia tra il messaggio trasmesso dal parlante e la percezione del significato da parte dell'ascoltatore” (BERETTA; GATTI, 2007, p. 19).

1.2.1 Linguagem oral: suas características

Para El Dash (1993, p.73), a “compreensão oral é uma habilidade receptiva e como tal apresenta muitas características em comum com a leitura, também uma habilidade receptiva”. Assim, a leitura e a compreensão auditiva podem até mesmo representar dois aspectos da mesma habilidade, e determinados princípios de compreensão da leitura poderiam ser transferidos para a compreensão oral. No entanto, existem muitas diferenças entre ler e ouvir, sobretudo: quanto às características físicas do tipo de estímulo (sonoro e visual), quanto aos órgãos receptivos envolvidos (olhos e ouvidos) e quanto à natureza da mensagem (uma oral a outra escrita).

Sempre na concepção de El Dash (1993), a mensagem oral é constituída de ondas sonoras transitórias que precisam ser processadas enquanto existem. Em uma interação comunicativa, não há um modo de parar o fluxo das ondas durante um período de tempo e voltar a elas em um processo de reconsideração ou reprocessamento daquilo que foi dito e não foi entendido. Poder-se-ia talvez pedir que o falante fizesse uma pausa ou repetisse alguma passagem, mas isso não resolveria os problemas de processar o que já não existe mais fisicamente, até mesmo, porque em determinadas situações não seria possível pedir que a informação fosse repetida, como em um discurso público, por exemplo.

Distintamente das palavras escritas que podem ser lidas, relidas e reinterpretadas quantas vezes forem necessárias (para um texto oral, isso só seria possível se estivesse gravado, como ocorre, por exemplo, com o audiolivro); as palavras quando ditas em um ato comunicativo são estímulos curtos de vida e devem ser processadas enquanto existem.

Na fala, a velocidade dos sons tende a ser mais lenta do que a envolvida no processamento de estímulos escritos, percebidos pelos olhos. Todavia, o cérebro humano é capaz de processar a linguagem com velocidade mais rápida, inclusive, deixando tempo suficiente para que o falante fluente reflita enquanto segue o curso da mensagem. No entanto, El Dash (1993) refere, quando um ouvinte/aprendiz não é ainda fluente em uma determinada língua, mesmo que a velocidade da fala seja bastante reduzida, a linguagem oral, para ele, poderá parecer muito rápida, sobretudo, se houver dificuldade no decifrar da mensagem.

Para conseguir processar um texto oral, finaliza a autora, é preciso começar pela tarefa de discernir onde um segmento sonoro acaba e o outro começa, distinção que, de modo iminente, é mais óbvia na linguagem escrita em razão dos evidentes espaços em branco entre as palavras do texto. Nesse sentido, pode-se considerar que uma das maiores dificuldades encontradas por um aprendiz de língua estrangeira seja conseguir segmentar a cadeia falada.

Qualquer pessoa que tenha estudado uma língua estrangeira na escola se lembrará de sofrer o choque inicial ao se sentir totalmente incapaz de entender o fluxo extremamente rápido e aparentemente ininterrupto da fala produzida por um falante nativo (EYSENCK; KEANE, 1994, p. 263)¹².

Para Rost (1990), tentar identificar as fronteiras entre as unidades sonoras é uma das estratégias utilizadas por um ouvinte para dar sentido ao texto. Ele precisa conseguir identificar e explorar os elementos prosódicos intrínsecos à linguagem oral (a prosódia), já que não dispõe de recursos gráficos para fazê-lo, como a pontuação, o parágrafo e os espaços em branco, elementos que são próprios dos textos escritos.

A prosódia é um dos principais atributos extralinguísticos presentes na comunicação oral, é a linha melódica do discurso ou conjunto de características suprasegmentais¹³ das expressões faladas, incluindo padrões de entonação, ênfase, pausa e duração de palavras e sentenças (FONSECA, 2009), além de incluir variações na frequência e ritmo das emissões. Estas variações próprias da oralidade são essenciais para a percepção do ouvinte, ao escutar um texto e tentar compreendê-lo e definem-se como:

- Frequência: quantidade de vibrações das pregas vocais no período de um segundo, diferencia sons graves e agudos;
- Duração: tempo em que ocorre a emissão linguística (breve ou longa);
- Intensidade: volume das emissões, distingue os sons fracos dos fortes;
- Pausa: ausência de emissão sonora, como sílabas e/ou palavras;
- Entonação ou entoação: curva melódica formada por variações na frequência vocal: combinação de tons altos, baixos, ascendentes e descendentes; e
- Ênfase: intensidade dada a determinados sons, sílabas ou palavras, tonicidade ou acentuação, está relacionada aos atributos frequência e duração.

12 *Apud* (Polaczek, 2003, p. 22) EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

13 Suprasegmental: para o falante comum, a comunicação oral consiste em sons que podem ser transcritos ortográfica ou foneticamente. A palavra *casa*, por exemplo, quando escrita nada mais é do que uma sequência de quatro caracteres alfabéticos distintos e dispostos, conforme uma ordem. A mesma coisa ocorre com os sons, estes quando representados são considerados segmentos, ou seja, são partes de uma palavra. Sua transcrição é, portanto, chamada segmental. Mas, existem algumas características do modo como esta palavra pode ser pronunciada que não são representáveis com a transcrição segmental: trata-se, por exemplo, do tom (entonação), da duração e do ritmo. Tais características, em geral, atingem um domínio que vai além dos confins de um simples segmento sonoro e são, portanto, denominados suprasegmentais (*Enciclopedia Treccani*: www.treccani.it / Tradução Nossa).

Mas, o trabalho do ouvinte vai muito além de só conseguir segmentar a cadeia falada, ele precisa atribuir significados, relacionar palavras, frases e ideias a outros contextos, tanto externos como internos à mensagem, sem que haja interrupção do fluxo. Além disso, deve identificar as intenções dos falantes em um evento comunicativo, ao emitirem uma mensagem ou, como ocorre em nosso caso, identificar as intenções das personagens ao interagirem na história.

A parte essencial da tarefa de um ouvinte para compreender a mensagem é perceber as intenções dos falantes ao emitirem a mensagem. Aspecto que está estreitamente relacionado ao que Fonseca (2009) chama de prosódia emocional e linguística. A primeira, refere-se à variação entonacional que um falante imprime a uma mensagem ao expressar raiva, tristeza, alegria, surpresa, entre outros. A segunda, quando as variações entonacionais possibilitam diferenciar se a sentença pronunciada é interrogativa, declarativa, exclamativa ou imperativa. A fim de exemplificar tais variações entonacionais (ou pontuação na escrita), Martins (2008) sugere a comparação das seguintes frases:

- *Il ragazzo lavora*¹⁴. (Fato verdadeiro, entoação descendente; frase declarativa);
- *Il ragazzo lavora!* (Fato que causa admiração, apreciação; entoação ascendente, frase exclamativa);
- *Il ragazzo lavora?* (Fato que se quer esclarecer como verdadeiro ou falso; entoação ascendente, frase interrogativa); e
- *Ragazzo, lavora.* (Fato desejável, ordem; pausa após o vocativo, curva melódica mais acentuada no verbo, elevação e queda mais intensas; frase imperativa).

Para um ouvinte, ainda não proficiente no estudo da nova língua, perceber estas variações e processar tudo isso simultaneamente é tarefa árdua que envolve um trabalho enorme de processamento cognitivo; processamento denominado *ascendente* e *descendente*, que veremos com mais detalhes no tópico a seguir.

---

¹⁴ A frase “*Il ragazzo lavora*” é uma tradução para o italiano da frase “O menino trabalha”, criada por Nilce Sant’Ana Martins para exemplificar variações de entoação da Língua Portuguesa. A frase original e os exemplos propostos por Martins podem ser vistos no livro: *Introdução à estilística: expressividade da língua portuguesa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

1.2.2 Os processamentos ascendente e descendente

Qualquer abordagem teórica ou procedimento que tem como propósito desenvolver a compreensão auditiva, deve levar em consideração os tipos de processamentos que envolvem a compreensão (RICHARDS, 1990), o *ascendente* e o *descendente* que, em síntese, são conceituados da seguinte forma:

- **Ascendente:** processamento com base na percepção de informações sonoras internas à mensagem, ou seja, parte-se de unidades menores de um texto/mensagem (fonemas, palavras, orações) para se chegar às unidades maiores;
- **Descendente:** processamento pautado, especificamente, em informações sonoras contextuais. Parte-se de observações externas ao texto para buscar compreendê-lo, ou seja, de possíveis sons presentes no ambiente, da entonação empregada pelos participantes, das expectativas de cada um, do conhecimento prévio e de mundo, para se chegar aos elementos mais específicos do texto. Nesta perspectiva, o processo de compreensão começa na observância do contexto e na formulação e verificação de hipóteses.

Na perspectiva *ascendente*, a compreensão é vista como um processo de decodificação, onde a percepção do ouvinte, para identificar o foco de uma informação, concentra-se em pistas fonológicas ou elementos prosódicos (entonação, ênfase, pausa, etc.). E a capacidade de perceber tais elementos é resultante das competências lexicais e gramaticais, adquiridas ao longo da aprendizagem, que fornecem a base necessária para o processamento *ascendente* satisfatório (RICHARDS, 1990).

No processamento *descendente*, a compreensão não está diretamente ligada às palavras ouvidas individualmente, e sim ao contexto geral, El Dash (1993) ao citar Lund (1991)¹⁵, afirma que, na compreensão oral, há uma dependência maior do processamento *descendente* (comparando-se à leitura), porque as lembranças são menos precisas, sobretudo, no que se refere aos detalhes do texto ouvido.

---

¹⁵ LUND, R. J. A comparison of second language listening and reading comprehension. *Modern language Journal*, 1991, p.p. 196-204.

Nos dados do quadro abaixo, são apresentadas algumas das principais operações realizadas pelos dois processos:

Quadro1: Síntese das operações realizadas nos processamentos ascendente e descendente.

Ascendente	Descendente
Ouvir palavras desconhecidas e tentar decifrá-las.	Adivinhar
Reconhecer palavras e sons.	Predizer
Direcionar a atenção para sotaque ou tonicidade para ajudar a compreender palavras-chave.	Formular hipóteses e verificá-las em seguida
Usar pistas gramaticais.	Inferir

Fonte: adaptação de Veloso (2007)

No Quadro 1, observa-se que o primeiro processo concentra-se em retirar informações do texto ouvido para construir a compreensão, e no segundo processo ocorre o contrário; as informações são trazidas de fora para dentro do texto. Para Nunan (2000), o primeiro processo ocorre quando ouvimos mensagens orais e segmentamos o texto em sons para formar palavras, e estas para formar frases, e as frases para formar textos. No processo descendente, acontece o inverso, usamos um conhecimento (de mundo ou semântico) que não está diretamente ligado às palavras ouvidas para compreender o texto oral.

Os dois processamentos são igualmente importantes podendo ocorrer, tanto alternados como simultaneamente. Ao se referir à leitura, Kleiman (2008) afirma que há uma constante interação dos dois níveis de conhecimento, linguístico e extralinguístico, e acreditamos que o mesmo ocorra com a escuta.

No contexto de ensino-aprendizagem de LE, podemos propor tarefas em que se priorize um ou outro tipo de processamento, sobretudo, nas fases iniciais da aprendizagem. Nesse sentido, as atividades propostas teriam a finalidade de construir uma compreensão geral para o texto, utilizando para isso o modelo descendente. À medida que os alunos vão se familiarizando com a língua, vão sendo conduzidos a utilizarem os dois modelos de processamento, até porque “concentrar as atividades continuamente em apenas um só modelo não é considerado eficaz na aprendizagem da nova língua” (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p. 36).

Para os autores supracitados, priorizar o modelo *ascendente* pode levar a três tipos de ineficiências. Um deles, deve-se ao fato do significado das palavras depender do contexto em que estão inseridas. Depois, porque o processamento ocorre de modo mais rápido se o contexto puder estreitar as possibilidades de significado. Por fim, porque indivíduos que fazem previsões

a respeito do que vão ouvir, tendem a compreender mais, mesmo que estas previsões sejam em parte inconscientes.

Por outro lado, prevalecer-se só do processamento *descendente*, parece ser limitador, porque se tende a inferir muito e corre-se o risco, muitas vezes, de se dedicar mais tempo com as previsões do que com a escuta do texto propriamente dito. Tal procedimento pode dar a impressão de que a compreensão textual é mera adivinhação, ficando o real conteúdo do texto para segundo plano. Mas, além das maneiras de se processar um texto, outro ponto importante nesse contexto é o tipo de compreensão oral que empregamos, aspecto que, do ponto de vista didático, está diretamente ligado aos objetivos das atividades propostas.

1.2.3 Os tipos de compreensão oral

Além dos processamentos (*ascendentes e descendentes*), diferentes tipos de compreensão podem ser colocados em prática quando escutamos; que variam, conforme os objetivos a serem atingidos com a escuta. Para Morley¹⁶ (1991 *apud* VELOSO, 2007), os tipos de compreensão oral dividem-se em três: 1) compreensão oral para repetição; 2) compreensão oral para entendimento e 3) com foco primário na abordagem compreensiva.

No primeiro tipo, embora a repetição seja um componente do audiolingualismo, ainda está presente em muitos programas de ensino. Neste caso, o aluno deverá ouvir um modelo (uma sentença, uma frase, uma palavra, etc.) e reproduzi-lo. No segundo, o propósito da escuta é ajudá-lo a entender de modo apropriado o significado da língua falada em diferentes contextos. Por fim, no terceiro tipo, a compreensão oral é o foco primário da abordagem que é utilizada em sala de aula, como por exemplo, na abordagem natural¹⁷ que atribui especial importância à compreensão. A premissa básica dessa abordagem é que o aluno deve receber insumo linguístico compreensível, para a ampliar sua compreensão da língua (LEFFA, 1988).

Por sua vez, Penny Ur (1984) destaca que, para efeito didático, as atividades de compreensão oral em sala de aula podem ser direcionadas para percepção ou compreensão, isto é:

---

¹⁶ MORLEY, J. Listening comprehension in second/foreign language instruction. In: CELSE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 2 ed. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1991.

¹⁷ Abordagem Natural: abordagem que tenta aplicar na sala de aula a teoria de Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Visa a desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais), em vez da aprendizagem formal (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um *input* linguístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor (LEFFA, 1988).

- Na **escuta para percepção**, as atividades têm como objetivo principal treinar o estudante para perceber os sons da língua estrangeira;

Nessa proposta de escuta, em geral, as atividades são centradas na percepção dos elementos específicos da língua como: a pronúncia, a entonação e os acentos das palavras e frases. São exercícios que destacam fenômenos fonéticos que, normalmente, causam dificuldades a um estrangeiro (SAVORGNANI, 2010). Como trabalhamos com a compreensão geral do texto, esta proposta não foi exatamente nosso foco, todavia apresentamos dois exemplos¹⁸ desse tipo de atividade voltados a aprendizes de língua italiana.

Exemplo 1: *Ascoltare con attenzione le due prime parole (Gianni e ragazza), poi provare a indicare con una x il suono delle altre:*

Parole	suono		Parole	suono		Parole	suono	
	g	ɟʒ		g	ɟʒ		g	ɟʒ
Gianni		x	ragazza	x		gas		
gioco			buongiorno			Gorizia		
spaghetti			Germania			gelato		
lago			Giulia			Inghilterra		
pagina			gusto					

Exemplo 2: *Le doppie. Ascoltare e segnare con una x la parola che senti:*

Coluna A			Coluna B		
1	( )	sette	( )	sete	
2	( )	caro	( )	carro	
3	( )	eco	( )	ecco	
4	( )	cappello	( )	capello	
5	( )	nono	( )	nonno	
6	( )	camino	( )	cammino	
7	( )	pollo	( )	polo	

O primeiro exemplo de exercício chama atenção para os diferentes sons produzidos pela letra “g”, quando combinada com determinadas vogais, ou seja, visa à percepção dos fonemas africados pós-alveolares sonoros (ɟʒ) e dos oclusivos velares surdos (g). O segundo exercício propõe ampliar a percepção do uso das duplas consoantes, muito comuns no idioma italiano e pouco notadas por muitos aprendizes da língua. Um estudante brasileiro, por exemplo, nas fases iniciais de aprendizagem, ao escutar as palavras *cappello* e *capello*, apresenta dificuldade em

18 Ambos os exemplos das atividades de escuta para percepção foram extraídos de: GUASTALLA, C.; NADDEO, C. M. *Domani 1: Corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma Edizioni, 2010, p.32 e 76.

perceber a diferença de som entre ambas as palavras que, embora sejam semelhantes na forma, possuem significados diversos, chapéu e cabelo, respectivamente.

- Na **escuta para compreensão**, o objetivo é compreender a informação recebida, neste caso, os exercícios são divididos em dois tipos: passivos e ativos.

Para os exercícios que Ur (1984) chama de passivos, o estudante simplesmente escuta fazendo pouquíssima ou nenhuma anotação (assinalando respostas). Neste tipo de atividade, do ponto de vista terminológico, temos uma visão que diverge um pouco da formulada por Ur no que diz respeito ao uso do termo “passivo”. Acreditamos que, embora o ouvinte não esteja desenvolvendo atividade observável, ele não está passivo, e sim mentalmente trabalhando para atribuir sentido ao que ouve, o que a nosso ver não caracteriza uma posição passiva diante do exercício.

No segundo tipo (a escuta ativa), o texto oral é preliminar e serve de base para atividades mais sofisticadas que envolvem o desenvolvimento de outras habilidades da língua, como: a escuta de um texto e sua posterior discussão (escuta para produção oral) ou escutar para, em seguida, elaborar uma síntese escrita (escuta para produção escrita) e ainda a escuta para compreensão, cujos princípios são semelhantes aos tipos de processamento *ascendente* e *descendente*, mostrados no item 1.2.2.

Na escuta para compreensão, ouve-se um texto para construir uma compreensão geral (compreensão global) ou para identificar informações mais específicas (compreensão detalhada). Ambas, definidas por Mezzadri (2003) da seguinte forma:

- **Compreensão global:** trata-se de um tipo de recepção que requer a atenção do aluno direcionada ao sentido de perceber o sentido geral do texto. Nesta perspectiva, podemos escutar um diálogo, por exemplo, para tentar identificar em qual contexto ele se passa ou para extrair alguma informação geral;
- **Compreensão detalhada:** neste tipo de compreensão, a recepção está baseada na percepção de informações específicas. Os alunos escutam, com a finalidade de reconstruir um determinado trecho ou extrair uma informação pontual que deverá ser verificada por meio de nova escuta. Em geral, este mesmo trecho é utilizado, posteriormente, como base para análise de uma estrutura linguística.

Para que o desenvolvimento da compreensão oral ocorra satisfatoriamente, são necessários tempo, insumo abundante e diversificado e ainda exercícios que focalizem os diferentes tipos de compreensão (detalhada e global). Savorgnani (2010) cita a necessidade de se elaborar atividades com nível gradual de dificuldade, compatíveis com o desenvolvimento e os conhecimentos dos estudantes.

Estas premissas nos remetem à hipótese do insumo desenvolvida por Stephen Krashen na Teoria de Aquisição de Segunda Língua¹⁹. Em tal hipótese, o autor explica a importância do insumo compreensível no processo de aquisição da linguagem, que veremos com mais detalhe no tópico a seguir.

1.3 A importância do insumo oral compreensível

A área da Linguística Aplicada adotou o termo insumo, a fim de caracterizar toda informação (oral ou escrita) disponibilizada durante o processo de aprendizagem ou aquisição de uma nova língua. Krashen (1982) propôs tal termo, ao postular a Teoria de Aquisição de Segunda Língua, na qual estabelece cinco hipóteses fundamentais para explicar o processo de aquisição de uma segunda língua. Estas hipóteses embora tenham sido duramente criticadas, até hoje, servem de base para muitos estudos na pedagogia das línguas. São elas:

- 1) A distinção entre Aquisição e Aprendizagem;
- 2) A hipótese da Ordem Natural;
- 3) A hipótese do Monitor;
- 4) A hipótese do Insumo; e
- 5) A hipótese do Filtro Afetivo.

Das cinco hipóteses acima, a quarta que discorre sobre a importância do insumo compreensível, é a que mais interessa a nossos estudos, por esta razão, faremos apenas uma breve explanação das outras quatro.

O autor considera a primeira, como principal, pois explica como os adultos possuem dois modos distintos e independentes de desenvolver competência em uma outra língua, seja

---

¹⁹ Krashen desenvolveu a teoria *Second Language Acquisition Theory*, para, inicialmente, explicar os processos que envolvem a apropriação do Inglês como L2. Posteriormente, o autor propôs a aplicação de sua teoria aos processos que envolvem a apropriação da LE (VIEIRA, 2012). Ressaltamos, portanto, em nosso estudo, que os pressupostos desta teoria relacionam-se com a apropriação do Italiano como LE.

ela, L2 ou LE. Um dos modos é por meio da aquisição inconsciente, e o outro, pela aprendizagem formal.

Dentro dos princípios elaborados pelo criador da teoria, a aquisição seria decorrente de um processo por intermédio do qual um indivíduo aprende uma língua inconscientemente, ou seja, por força da exposição a essa língua em um ambiente real de comunicação. Analogamente, a aquisição é semelhante ao processo pelo qual as crianças passam quando desenvolvem sua capacidade comunicativa na língua materna. Neste sentido, a língua é internalizada, naturalmente, em uma função que o cérebro não pode evitar de cumprir ao ser exposto aos impulsos auditivos (CARIONI, 1988). No processo, não temos a percepção consciente das regras adquiridas ao longo do tempo, a língua simplesmente flui em uma situação real de interação.

Ao contrário do que ocorre com a aprendizagem, esta, em linhas gerais, resulta do conhecimento consciente das regras da língua, obtidas pelo sujeito por meio do aprendizado formal em uma escola de línguas, por exemplo. Neste contexto, há uma grande preocupação sobre quando e como utilizar apropriadamente os elementos metalinguísticos que compreendem as normas gramaticais e fonológicas da língua.

Para Krashen (1982), a aprendizagem formal jamais se tornará aquisição - opinião que gerou muitas controvérsias²⁰ - e a capacidade de adquirir uma nova língua não é exclusiva das crianças que, conforme muitos estudiosos, possuem bastante facilidade para isso. Para o autor, esta capacidade não desaparece com a puberdade, um adulto também é capaz de acessar o ‘Dispositivo de Aquisição de Língua’²¹, o que não significa que este adulto conseguirá alcançar os níveis de competência linguística de um falante nativo.

A hipótese da Ordem Natural postula que adquirimos determinadas regras da língua, mais cedo do que outras, e isso ocorre independente do grau de dificuldade ou da ordem em que essas regras podem vir a ser ensinadas em ambiente formal. Carioni (1988) cita que os estudos que determinaram a hipótese da ordem natural relacionam-se em, sua maioria, à

---

²⁰ Para aprofundar a respeito das críticas e controvérsias, que a Teoria da Aquisição da Segunda Língua de Krashen gerou, consultar: MacLAUGHIN, B. *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

²¹ Este dispositivo corresponde a um mecanismo inato da aquisição da linguagem (em Inglês, LAD – *Language Acquisition Device*) que elabora hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (em relação aos quais a criança está exposta), gerando de maneira relativamente fácil e de certo modo instantâneo uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança. Isto é, este dispositivo ou mecanismo inato faz “desabrochar”, o que “já está lá”, por meio da projeção, no dado do ambiente, de um conhecimento linguístico prévio, sintático por natureza. Esse estado mental, posteriormente, sofreria influência do meio e das experiências pessoais em etapas sucessivas de desenvolvimento, até atingir seu estado de maturidade. (SCARPA, 2001 *apud* Venturi, 2008, p.16).

morfologia. A ordem de aquisição de uma segunda língua não é a mesma que a ordem de aquisição da primeira, mas semelhanças são de fato encontráveis (KRASHEN, 1982).

A terceira hipótese, a do Monitor, diz respeito ao desempenho na nova língua e ainda explica a coexistência em um adulto dos dois processos (aquisição-aprendizagem). Nessa concepção, é a aquisição que possibilita a produção da linguagem, sendo responsável pela fluência. A aprendizagem tem a função de monitorar o uso correto da língua, ou seja, seu bom desempenho. Carioni (1988), de forma bem didática, explica que a hipótese do Monitor baseia-se no conceito de aprendizagem. O conhecimento consciente das regras gramaticais atua como um ‘fiscal’, levando o falante a corrigir-se sempre que julgar necessário, até conseguir o máximo da correção desejada, esse ‘fiscal’ é o Monitor.

Contudo, é preciso estar atento ao uso excessivo do Monitor, corrigir demais pode causar hesitação no falante e comprometer a fluência em uma interação comunicativa. O ideal é controlar as interferências do Monitor para se tornar um ‘ótimo usuário’, utilizando a competência aprendida apenas como suplemento à competência adquirida.

Para nós, a hipótese do Insumo é mais importante e, por esta razão, será deixada para o final. Assim, explicaremos a seguir a hipótese do Filtro Afetivo.

Originalmente, o conceito do Filtro Afetivo foi proposto por Dulay e Burt, em 1977, sendo considerado um tipo de “barreira psicológica que age para impedir que o insumo seja utilizado na aquisição da língua-alvo” (VIEIRA, 2012). Desse modo, a hipótese do filtro afetivo relaciona-se com o papel desempenhado por fatores, como a motivação, a autoconfiança, a ansiedade e o processo de aquisição de uma língua. Krashen (1982) menciona que testes do tipo comunicativo mostraram que as variáveis afetivas foram correlacionadas à aquisição, bem mais do que à aprendizagem. Os testes baseiam-se na observação de que indivíduos com atitudes positivas em relação à língua estrangeira aprenderão com mais facilidade. Isso ocorre porque esses indivíduos tendem a buscar mais insumo e também porque apresentam um filtro afetivo mais baixo, com isso, o insumo chega e penetra na parte do cérebro, que é responsável pela aquisição da linguagem.

Ao contrário do que ocorre com aqueles aprendizes cujas atitudes não forem positivas para a aquisição. Estes, não só tenderão a buscar menos insumo como também apresentarão um filtro afetivo mais alto. Neste caso, mesmo que a mensagem tenha sido compreendida, o insumo recebido dificilmente alcançará a parte do cérebro responsável pela aquisição. A hipótese do Filtro Afetivo explica porque, para alguns aprendizes, é tão difícil atingir um nível de fala proficiente. Em determinados casos, a interlíngua que esses aprendizes possuem, fossiliza-se

mesmo eles estando expostos a uma grande quantidade de insumo compreensível (CARIONI, 1988).

Por fim, chegamos à quarta hipótese que discorre sobre o Insumo. Esta hipótese, antes de tudo, retoma algumas observações sobre a distinção entre aquisição e aprendizagem, feita na exposição sobre a hipótese do Monitor, isto é, que a aquisição exerce um papel central em relação à aprendizagem, por ser responsável pelos processos naturais de internalização da língua, e a aprendizagem é considerada periférica, ligada às normas e ao automonitoramento gramatical. Por isso, Krashen (1982) acredita que a pedagogia de línguas deveria concentrar-se em propiciar a aquisição, o que levanta uma questão que parece ser a mais importante da área da Linguística Aplicada. Como se adquire a linguagem?

Os pressupostos da hipótese do Insumo dizem que uma condição necessária (mas, não suficiente), para que um adquirente avance de um estágio i (onde i representa a competência corrente ou o estágio atual de conhecimento da língua), para o estágio $i + 1$, (que representa um estágio um pouco mais além e que contenha informações novas), é a de que o adquirente compreenda o insumo que contenha $i + 1$. Compreender significa que o adquirente detém-se no sentido, nas informações da mensagem e não em suas formas gramaticais.

Em suma, Krashen (1982) refere que adquirimos linguagem somente quando compreendemos os textos, sejam eles orais ou escritos, que contenham estruturas “um pouco além” do nível de aquisição em que estamos naquele momento. É certo que adquirir linguagem, por meio de estruturas linguísticas ainda não internalizadas, é uma afirmação, aparentemente paradoxal, que o autor explica, dizendo que para compreender estruturas ainda não adquiridas até o momento, nós usamos mais do que nossa competência linguística, recorremos a outras fontes de apoio, como: contexto, conhecimento de mundo e informações extralinguísticas. Com isso, esta hipótese estabelece que adquirimos a língua, ao buscarmos “primeiro o sentido do texto”, e como resultado dessa busca internalizamos as estruturas.

Para sintetizar tal hipótese, Krashen (1982) faz quatro afirmações:

- A hipótese do insumo está vinculada à aquisição e não à aprendizagem;
- A aquisição ocorre por meio da compreensão de linguagem que contém estruturas um pouco mais além do estágio atual de nossa competência ($i + 1$), o que ocorre por meio de dados contextuais e conhecimentos prévios.
- Quando a comunicação é bem-sucedida, quando o insumo é compreendido e em quantidade suficiente, ($i + 1$) terá sido automaticamente fornecido; e

- A última afirmação refere-se à fluência na fala. A hipótese estabelece que a fluência não se ensina, com o tempo, ela ‘emerge’ por si só, no momento em que o adquirente estiver pronto.

A teoria do autor, supracitado, em especial, as asseverações sobre o papel desempenhado pelo insumo na aquisição de língua estrangeira, embora tenham recebido críticas, são valiosas para nossa pesquisa, uma vez que nosso objeto de estudo corresponde à escuta e a compreensão de textos orais, particularmente, no formato audiolivro. Acreditamos que a exposição dos alunos, a este tipo de insumo contribui bastante para o processo da aquisição de uma nova língua.

Muitos são os estudos em Linguística Aplicada, que já comprovaram a importância do insumo no contexto formal de ensino; e recebê-lo com regularidade não só amplia o léxico, como possibilita diversas reflexões sobre a língua. O trabalho cognitivo de compreensão é, possivelmente, uma das etapas mais desafiadoras para o aluno porque ele precisa acionar diversos mecanismos internos à mente para conseguir compreender. Entretanto, o papel que cabe ao professor cumprir também não é simples, este tem a responsabilidade de encontrar material interessante e diversificado e ainda, elaborar atividades didáticas adequadas para cada material. Diante disso, compartilhamos da opinião de Krashen (1982) quando cita que uma das principais tarefas do professor de línguas é ajudar a tornar o insumo compreensível, tarefa que buscamos desempenhar, recorrendo ao texto narrativo em audiolivro como instrumento pedagógico.

A nosso ver, a boa entonação dos narradores profissionais de audiolivros, associadas às atividades adequadas de pré-escuta, podem permitir que a narrativa utilizada em sala de aula torne-se fonte de insumo compreensível e, portanto, material capaz de contribuir para o processo de aquisição linguística. Visto que a narrativa é o tipo textual que selecionamos como insumo a ser ouvido, julgamos importante conhecê-lo melhor. Assim, no tópico a seguir, discorreremos a respeito de seus conceitos e características principais.

1.4 O texto narrativo como fonte de insumo

O tipo textual narrativo²² ocupa um lugar significativo na pedagogia das línguas, uma vez que sua leitura ou escuta é o ponto de partida para muitas propostas didáticas. Uma das razões que nos levou a selecioná-lo, deveu-se ao fato de ser mais fácil encontrá-lo em formato audiolivro e também porque a narrativa é uma leitura já prevista para o plano do curso de Italiano do Centro de Estudo de Línguas, nosso contexto de pesquisa. Então, em lugar de termos proposto aos discentes a leitura desse tipo textual em língua italiana, propusemos que a ouvissem, o que se configurou em uma fonte de insumo oral suplementar no processo de ensino-aprendizagem da LE.

O texto narrativo pode ser definido, como uma sequência organizada de acontecimentos, comportando categorias relativamente bem definidas, uma hierarquia que se deixa mostrar e uma cronologia sempre recuperável (PIETRARÓIA, 2001).

Koch e Elias (2010) apontam como sendo suas principais características, os seguintes fatores: 1) A sucessão temporal/causal de eventos, que correspondem a um antes e um depois ou uma situação inicial e uma situação final. 2) A ocorrência de algum tipo de modificação ou passagem de um determinado estado para outro. 3) A presença marcante de advérbios de lugar e tempo, a predominância de verbos de ação, nos tempos do mundo narrado, sendo frequente a presença do discurso, direto, indireto e indireto-livre.

Na perspectiva de Van Dijk (1983), os textos narrativos referem-se às ações de pessoas que se desenvolvem em um determinado tempo e espaço, de modo que as descrições de objetos fiquem subordinadas. Do ponto de vista cognitivo, estão ligados à percepção da passagem do tempo, tanto por parte do leitor como do ouvinte. Para o autor, a base textual da narrativa no âmbito estrutural é relativamente simples, com verbos que assinalam mudanças ocorridas ao longo do tempo, mediante sequências de ações em sucessão, cuja diferenciação temporal ocorre por meio de uma determinada quantidade de verbos no passado. Verbos no passado que, em língua italiana, correspondem ao *passato prossimo*, *passato remoto* e o *presente* (com valor de passado). Esses verbos, muitas vezes, podem vir acompanhados pelo *indicativo imperfetto*²³,

---

²² Apontamos, aqui, nossa distinção para o que seja *tipo* e *gênero textual*. Por *tipo* ou *tipologia textual*, entendemos os textos chamados narrativos, argumentativos, descritivos, prescritivos, etc. O *gênero textual* diz respeito aos textos da vida cotidiana com padrões sociocomunicativos, exemplo disso temos: bilhete, carta, aula expositiva, reportagem, receita culinária, cardápio de restaurante, piada, sermão, telefonema, bula de remédio, etc. (MARCUSCHI: 2002).

²³ O *passato prossimo* e o *passato remoto*, em língua italiana, correspondem ao pretérito perfeito em Português e o *indicativo imperfetto* corresponde a nosso pretérito imperfeito do indicativo.

configurando um plano de fundo explicativo para a história ou dando informações sobre o elemento narrado (MORDENTE, 2011).

Após definirmos a narrativa como o tipo textual a ser ouvido pelos alunos, refletimos sobre como auxiliá-los a alcançar uma compreensão oral satisfatória para esse tipo de texto e julgamos que o acionamento adequado de estratégias de compreensão oral seria um caminho. Entretanto, para auxiliá-los a acioná-las de modo consciente, é necessário conhecê-las primeiro. Assim, discorreremos, a seguir, sobre seus conceitos e principais características.

1.5 O uso de estratégias no processo de compreensão oral

Na escuta de um texto que está em outra língua, consideramos como sendo fator importante para a construção dos significados, ser capaz de acionar de modo adequado as estratégias de compreensão, mesmo que não se tenha ainda o total domínio da nova língua. Para Almeida Filho e El Dash (2002), a sensação de tê-las dominado auxilia não só na aprendizagem, mas também na redução das incertezas e ansiedades que os aprendizes enfrentam durante as atividades de escuta.

Na visão de Oxford (1990), tais estratégias são como planos ou ações conscientes para alcançar um determinado objetivo, e isto precisa ser feito de modo mais eficiente e econômico possível. Portanto, dentro desse conceito, as estratégias seriam pensamentos e operações práticas e eficientes empregadas por um aprendiz para auxiliar a si mesmo, na aquisição, armazenagem, recuperação, uso, transferência e construção dos significados de uma informação recebida, seja ela oral ou escrita. Para a autora, os alunos que fazem uso efetivo de estratégias de aprendizagem (ou que são competentes estrategicamente) tendem a aprender outras línguas, de forma mais rápida e eficaz (OXFORD, 2001).

O'Malley e Chamot (1990) possuem uma visão convergente com a de Oxford, ou seja, que as estratégias de aprendizagem são formas especiais de processamento da informação que auxiliam na compreensão, aprendizagem e retenção dessa informação.

Vilaça (2009) cita que os autores (OXFORD, 1990; O'MALLEY e CHAMOT, 1990) defendem a natureza mediadora e instrumental das estratégias. Desse modo, a mediadora estaria entre o aluno e a aprendizagem de uma língua, já que as estratégias visam a possibilitar, facilitar ou acelerar a aprendizagem e o uso de uma nova língua. E o caráter instrumental estaria mais diretamente relacionado à capacitação para a resolução de tarefas e solução de problemas. Nesta direção, podemos dizer que as estratégias escolhidas pelo aprendiz atuam como ferramentas que facilitam ou viabilizam a comunicação nas situações reais de interação e uso da língua.

Os fatores que influenciam em tais escolhas (escolha de uma ou mais estratégias), dependem do grau de consciência do ouvinte ou do leitor, do estágio de aprendizagem em que se encontra, de suas expectativas e características pessoais, de seu estilo geral de aprendizagem, de sua motivação, de seus objetivos e a da exigência das atividades.

Mas, uma estratégia só pode ser adotada se houver um problema e sua identificação, como exemplo, podemos citar o caso de um ouvinte que, ao deparar-se com uma mensagem não muito clara, percebe que, apesar das dificuldades, precisa compreendê-la mesmo assim. Tal percepção evidencia que este ouvinte teve um problema, identificou-o e teve consciência da necessidade de resolvê-lo. Para tanto, deve encontrar um caminho para ajudar a si mesmo; logo, recorre (consciente ou inconscientemente) a alguma estratégia que o auxilie, naquele momento (PESSUTTI, 2007).

Isso nos mostra que o emprego de estratégias está, direta ou indiretamente, relacionado à resolução de tarefas ou problemas; em linhas gerais, tais problemas podem ser de compreensão, aprendizagem, comunicação ou interação.

Na literatura especializada, notamos que são muitas as estratégias, é possível que, por esta razão, existam distintas maneiras de agrupá-las ou classificá-las. Todavia, adotamos aqui a classificação proposta por O'Malley e Chamot (1990). Nesta classificação, os autores dividem as estratégias de compreensão também chamadas de estratégias de aprendizagem em três categorias:

- **Estratégias Cognitivas:** podem ser entendidas como o esforço inconsciente que um ouvinte faz na busca por uma coerência ou um significado para aquilo que está escutando. Estas estratégias operam diretamente sobre a informação recebida, manipulando-a de modo a facilitar seu entendimento;
- **Estratégias Metacognitivas:** ligadas à análise do processo de aprendizagem, ao planejamento para se aprender algo e ao monitoramento da própria compreensão; e
- **Estratégias Socioafetivas:** ligadas à interação do ouvinte com outros indivíduos (colegas, professores e falantes nativos), com suas motivações, com sua postura em relação à própria aprendizagem e também com as possíveis tensões e dificuldades enfrentadas durante a escuta da informação.

Esta divisão (em três categorias) proposta por O'Malley e Chamot (1990), por ser mais abrangente, é considerada ideal pela pesquisadora espanhola, Suzana Martín Leralta (2009), porque minimiza o surgimento de possíveis ambiguidades. Para a pesquisadora, dividir em

muitas categorias permite que uma mesma estratégia se encaixe em mais de uma categoria podendo gerar confusão. Outro ponto favorável a esta divisão, é que nela podemos encontrar informações mais precisas para cada uma das estratégias.

As estratégias são universais, podendo ser empregadas em qualquer situação que envolva questões de ensino-aprendizagem, muitas delas são até utilizadas, de modo inconsciente, pelos alunos na aprendizagem da língua materna. Neste âmbito, o papel do professor de línguas é ensinar a seus alunos como estas estratégias, muitas já conhecidas, podem ser aplicadas na aprendizagem da nova língua (CANALE, 1983). Durante as atividades em sala de aula, Canale sugere que os professores encorajem seus alunos a recorrerem a alguma estratégia em lugar de permanecerem em silêncio diante de um obstáculo, seja em situação de produção, seja na compreensão. Como já mencionamos, as estratégias são muitas, desta forma, selecionamos as que podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão oral, organizamo-las em quadros e descrevemos suas respectivas atividades²⁴.

Esta seleção mescla estratégias indicadas, tanto por Oxford como por O'Malley e Chamot. Entretanto, do ponto de vista da divisão em categorias, optamos pelos três grupos (cognitivos, metacognitivos e socioafetivos), delineados por O'Malley e Chamot, por considerá-los mais simples e didáticos.

Nos dados dos quadros a seguir, temos a descrição das principais estratégias de compreensão oral e suas respectivas atividades:

Quadro 2 – Síntese das estratégias cognitivas para compreensão oral²⁵.

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	ATIVIDADE
Inferência	Relacionar o que foi ouvido com outros conhecimentos e saberes, como o conhecimento enciclopédico ou linguístico, extrair daí um significado coerente.
Transferência	Usar informação linguística/textual conhecida para facilitar a compreensão da história.
Comparação	Tentar compreender comparando com sons de outros idiomas conhecidos.
Dedução	Tentar induzir para ou informações para preencher possíveis lacunas.

²⁴ Distinção entre *estratégia* e *atividade*, a *estratégia* é a ação que acontece dentro da mente do aprendiz, e a *atividade* é a ação que se pode observar, ou seja, a *atividade* seria a aplicação da *estratégia* (PESSUTTI, 2007). Exemplo: um aluno escuta uma história em LE e, ao longo da escuta, percebe que determinadas palavras não foram ouvidas ou compreendidas de modo adequado; ele, então, deduz o que não foi ouvido e tenta preencher as lacunas do texto, a fim de compreender a história toda. Nesse sentido, a dedução das palavras foi a *estratégia* utilizada, e o preenchimento das lacunas foi a *atividade* observável que o aluno executou.

²⁵ As estratégias de compreensão oral adotadas em todos os quadros, basearam-se em Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990).

Atenção seletiva	Tentar identificar a ideia principal do texto ou de alguma informação específica da história.
Fazer previsões ou formular hipóteses	Formular hipóteses para o que possa ser ouvido, partindo, por exemplo, de informações fornecidas na atividade de pré-escuta (imagens fornecidas, título da história)
Monitoramento	Monitorar mentalmente a história que está sendo ouvida, a fim de certificar-se do entendimento da sequência lógica das partes que a compõe.
Resumir	Após a escuta, fazer um resumo da história, caso contrário, as informações importantes poderão ser esquecidas.
Utilização do conhecimento prévio	Utilizar os conhecimentos prévios como o conhecimento de mundo para tentar compreender.
Revisão ou reprodução mental	Reproduzir mentalmente termos ou trechos ou trechos da história. Anotar palavras e dúvidas, para revisar ao final da escuta.
Criar associações mentais	Associar a história com fatos conhecidos, figuras ou filmes para se lembrar, posteriormente, da história. Associar palavras semelhantes foneticamente.

Fonte: adaptação de Pessutti (2007)

As estratégias cognitivas, acima mencionadas, desempenham importante papel na busca pela compreensão satisfatória, mas alguns autores, entre eles, Rost (1990) e Marcuschi (2011), salientam o papel fundamental da inferência. Os autores compartilham da opinião de que nela talvez resida a base para a construção de sentidos, tanto para o que se ouve como para o que se lê. Rost menciona que compreender a linguagem oral é um processo essencialmente inferencial, não baseado na associação direta entre som e significado, e sim na percepção de pistas que, na oralidade, são estabelecidas, apoiadas em elementos prosódicos da oralidade que permitem identificar em um falante ou personagem (no caso da história ouvida) o medo, a irritação, o afeto, o susto, a submissão, a coragem, o poder, etc. Rost (1990) acrescenta ainda que as escolhas lexicais, a distribuição sintática, o estilo, os gestos e a postura corporal também contribuem para o processo inferencial, mas é inquestionável que, para algumas destas pistas, implicam a interação falante/ouvinte, como é o caso dos gestos e da postura corporal.

Na escuta de uma história inserida em um determinado gênero textual, policial por exemplo, os alunos podem ser auxiliados a inferir sobre o assunto, mediante perguntas elaboradas previamente pelo professor, atividades de pré-escuta que façam com que tentem estabelecer conexões com o que sabem, com a leitura de um artigo policial, com a observação e discussão dos termos específicos do universo policial. Estas são atividades que permitem que as informações acumuladas na mente aflorem e estabeleçam conexão com o dado novo (o texto

ouvido), criando um ambiente propício para o acionamento de novas estratégias, como a formulação e verificação de hipóteses.

A formulação de hipóteses pode advir antes mesmo do início da escuta, com a reflexão sobre o título da história e o tema, depois ao longo da escuta sobre o conteúdo e o desenrolar da trama. Assim, à medida que a narrativa é ouvida, as verificações das hipóteses são feitas e, confirmadas ou não.

A seguir, temos o quadro das estratégias metacognitivas, seu uso está próximo a um processo de aprendizagem mais autônomo. É o aluno ciente da necessidade de melhorar cada vez mais sua aprendizagem, conhecedor de suas dificuldades e proativo na busca de uma solução, o que envolve também a utilização de estratégias socioafetivas, pois saber controlar a própria ansiedade ou cooperar com um grupo de estudo também são formas conscientes de dinamizar a própria aprendizagem. Os dados dos dois próximos quadros mostram uma síntese das estratégias metacognitivas e socioafetivas.

Quadro 3 – Síntese das estratégias metacognitivas para compreensão oral.

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	ATIVIDADE
Concentrar-se no desenvolvimento da própria aprendizagem da LE	Ouvir várias vezes o áudio. Ouvir material áudio extra (música, rádio, assistir a filmes, etc.) Dedicar-se às tarefas. Tirar as dúvidas. Prestar atenção nas orientações para o desenvolvimento da tarefa. Observar o material utilizado pelo professor. Organizar-se previamente. Estabelecer objetivos e cumpri-los. Interessar-se pela cultura do país cuja língua está estudando.
Avaliar a própria aprendizagem	Monitorar-se, reconhecer os pontos fracos, identificar erros e procurar corrigi-los. Refletir sobre a própria aprendizagem. Avaliar-se.

Fonte: adaptação de Pessutti (2007)

Quadro 4 – Síntese das estratégias socioafetivas para compreensão oral.

ESTRATÉGIAS SOCIOAFETIVAS	ATIVIDADE
Tranquilizar-se	Controlar a ansiedade durante a escuta, ajuda a prestar mais atenção às informações do texto. Relaxar durante a escuta, mas manter foco no áudio.
Cooperar	Com os colegas na solução de uma tarefa. Com o grupo negociando significados.

Fonte: adaptação de Pessutti (2007)

Durante o processo de aprendizagem da nova língua, nossa expectativa foi que, à medida que os alunos ouvissem na língua-alvo e, ao mesmo tempo, acionassem estratégias de compreensão, fossem progressivamente treinando os ouvidos para o reconhecimento cada vez mais rápido dos diferentes sons da língua que estavam estudando.

A nosso ver, a contribuição que o acionamento de estratégias pode oferecer ao processo de ensino-aprendizagem de línguas é conduzir os alunos a desenvolverem o controle sobre o próprio aprendizado seja qual for a habilidade em questão. Para Oxford (1990), elas colaboram para que se atinja o objetivo principal da aprendizagem de uma LE, a competência comunicativa.

Para O'Malley e Chamot (1990), os fatores favoráveis à utilização de estratégias de compreensão referem-se à melhoria do desempenho linguístico, ajudam a aprender mais rápido, auxiliam em um processo que permite alcançar uma aprendizagem contínua e independente, favorecendo a autonomia e a redução do estresse. Tais fatores atribuem aos alunos um papel ativo no próprio processo de aprendizagem, ajudando-os a converterem-se em aprendizes melhores e mais responsáveis.

Contudo, ressaltamos, que as estratégias não são fórmulas mágicas para solucionar problemas de compreensão e aprendizagem. Leralta (2009) cita que o uso de estratégias não deve converter-se no principal objetivo das aulas de línguas estrangeiras, mas, sim, integrar-se a elas, mediante uma metodologia de transmissão do conhecimento processual, ou seja, procedimentos e atividades que facilitem o desenvolvimento da compreensão e expressão do aluno.

Do ponto de vista da compreensão oral, buscamos desenvolver tais procedimentos e atividades em sala de aula, com base na escuta de narrativas em audiolivro. Estamos seguros de que expor cada vez mais o aluno de LE a diferentes insumos orais, seja essencial para ampliar sua percepção auditiva na nova língua, até porque as narrativas ouvidas são, em geral, mais

longas, se comparadas aos textos comunicativos, presentes nos manuais didáticos, logo, a exposição ao insumo será maior.

Entretanto, para utilizarmos o audiolivro nas aulas como ferramenta didática, é necessário conhecê-lo melhor. Assim, no próximo capítulo apresentaremos o estudo que fizemos sobre seus conceitos, principais características, bem como seu importante papel como fonte de insumo oral no processo de ensino-aprendizagem de LE.

CAPÍTULO 2

O AUDIOLIVRO: CONCEITO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Neste capítulo, discutiremos sobre os conceitos e principais características de um audiolivro, sobre as qualidades de voz e a preparação necessária para ser um narrador profissional e trataremos ainda de sua utilização, como instrumento didático no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

2.1 Conceitos básicos do audiolivro

No estudo desenvolvido por Tanzillo (2005-06), na Università degli Studi di Roma La Sapienza, um audiolivro consiste em um ou mais CD de áudio ou CDMP3, contendo livros lidos em voz alta por narradores profissionais, por atores ou por escritores, podendo ainda conter músicas ou vir acompanhado de efeitos sonoros para facilitar a compreensão. Assim, por intermédio de uma recitação de qualidade, dos efeitos sonoros e da relevância do texto de origem obtemos um instrumento cultural capaz de oferecer estímulos importantes à imaginação e reflexão de quem ouve.

Na opinião do sociólogo italiano Maurizio Falghera (2013)²⁶, o audiolivro é o registro em áudio de uma leitura feita em voz alta, leitura essa que necessariamente deve conter palavra por palavra do texto impresso. Sob a supervisão de profissionais da área, tal registro é feito em estúdio, a fim de se obter melhor qualidade de som. Posteriormente, todo material obtido com esse processo será editado, masterizado e transferido para mídias de áudio (CD de áudio, CDMP3, áudio e-book com extensão ePub3²⁷ e arquivos digitais para download) que permitem serem ouvidos em diversos dispositivos digitais.

O autor acrescenta também que o audiolivro possui uma dualidade intrínseca; por um lado, é visto como um produto editorial e comercial destinado ao uso comum e visa a complementar o livro (impresso ou no formato e-book) não intencionando nunca substituí-lo.

---

26 Maurizio Falghera é sociólogo e, por muitos anos lecionou Sociologia, Teoria da Comunicação e atuou na área da narração profissional. Atualmente, é editor de audiolivros em língua italiana e dedica-se também à pesquisa cujo objeto de estudo é conhecer os efeitos cognitivos de ler e ouvir simultaneamente.

27 Epub 3 é um formato ou extensão de arquivo para e-book, como os já conhecidos doc. ou pdf. Os e-books com formato ePub3 são providos de diversos recursos interativos de multimídia, como: animação, ilustração, marcadores de texto e, além disso, vêm ainda com o áudio da narração do texto para que seja ouvido em concomitância com a leitura se este for o desejo do leitor. E a junção do áudio com a do texto escrito faz o produto denominar-se: áudio e-book.

Por outro lado, visa a substituí-lo quando se trata do direito à inclusão e acesso à informação, no caso dos deficientes visuais ou de leitores que, por qualquer outra razão, estejam impossibilitados de ler uma versão impressa.

Diferentes recursos sonoros também encontram-se disponíveis como os softwares que, por meio de vozes sintéticas do computador, convertem em áudio textos escritos em formato e-book. Mas, ainda que simulem bem a fala humana, as vozes sintéticas não são consideradas por Falghera (2013) como audiolivros, porque não estão ainda em grau de comunicar aspectos sintáticos, semânticos e prosódicos do texto literário, elementos essenciais no processo de compreensão.

Esses aspectos evidenciam o papel essencial desempenhado pelo narrador ao dar voz aos personagens em um audiolivro. Muitos profissionais podem ler em voz alta e registrar sua leitura, entretanto pouquíssimos estão em grau de transmitir emoções e interpretar as personagens de maneira tal que atinja o ouvinte em seus sentimentos, sem alterar o estilo e as intenções do autor da obra, como é capaz de fazer um narrador qualificado.

Então, diante da importância desse profissional para a qualidade de um audiolivro, julgamos ser necessário discorrer sobre suas principais características, aspectos que veremos no próximo segmento.

2.2 A importância do narrador

A ação de ler em voz alta diante de um microfone com a finalidade de registrar, produzir e publicar um texto que, originalmente, foi produzido para a versão impressa, é chamada de narração, e a pessoa que desenvolve tal ação é o narrador que, no âmbito da produção de audiolivros também é chamado de ledor, uma vez que tem como função principal ler. (FALGHERA, 2013).

Ler em voz alta, assim como cantar são atividades que praticamente todas as pessoas podem realizar, mas, do ponto de vista profissional, tanto uma atividade como a outra necessitam de boa dicção, boa voz e talento para ser realizada. Neste sentido, a leitura em voz alta deve ser feita por um alguém que esteja em grau de transmitir, por meio de boa impostação de voz e uso de diferentes estratégias de leitura, os significados, o estilo e a emotividade contida no texto.

A boa impostação de voz pode ser desenvolvida e aprimorada em cursos de formação de narradores, cursos de atores de teatro ou formação de dubladores. Além disto, sempre conforme Falghera (2013), para realizar um produto com a qualidade que os americanos

chamam de *audiobook art form*, *art of creative audiobook*, *art of recorded narration*, que poderia ser traduzido para “arte da narração de audiolivros” é necessário que o narrador possua determinados atributos ou fatores de ordem: físico, mental e artístico.

Os fatores físicos referem-se à coordenação dos músculos que controlam os olhos e a respiração. Os músculos respiratórios são responsáveis pela produção dos traços prosódicos ou suprasegmentais de: intensidade, entoação, duração, pausa, entre outros, que transferem aos enunciados os significados que, por sua vez, serão percebidos e compreendidos pelo ouvinte.

No contexto em que estamos (o do registro da leitura feita em voz alta), conseguir transmitir o realce dos traços prosódicos torna-se importante porque a prosódia possui a *chave de interpretação*, isto é, ela direciona o valor a ser atribuído às partes diferentes do texto, realçando ou reduzindo-as, de acordo com o contexto em que estão inseridas (CAGLIARI, 1992).

Apoiados na observação de Cagliari (1992), podemos dizer que um narrador hábil o suficiente para conseguir transferir com naturalidade as várias nuances da fala (características de expressividade) para um texto que está sendo lido em voz alta, consegue carregá-lo de significado, facilitando muito o trabalho de compreensão de quem ouve.

Já o controle dos músculos dos olhos permite melhor percepção do material escrito, o que corresponde ao chamado movimento sacádico (KLEIMAN, 1993, p.33). No movimento sacádico, o leitor não se fixa em palavras isoladas, mas, sim, no conjunto de palavras contidas em um determinado trecho. Assim, os olhos vão saltando de um trecho para outro logo adiante. A distância entre as fixações (nos trechos) depende da complexidade do material que está sendo lido, o que indica que o cérebro controla o processo.

O movimento sacádico dos músculos oculares favorece uma leitura contínua e uniforme, porque os olhos leem e movimentam-se muito mais rapidamente do que a voz consegue pronunciar, o processo parece simultâneo, mas segue uma ordem linear. Primeiro, os olhos leem o texto; em seguida, o cérebro processa a informação e depois a voz materializa a informação que será gravada, isso significa que, no momento em que as palavras são pronunciadas, os olhos já estão lendo o próximo segmento.

O fator mental refere-se à capacidade da memória para reter o fim de um período ou de um parágrafo em todas as situações que se faz necessário e, sobretudo, nas mudanças de página.

Como fator artístico, podemos citar a capacidade de interpretação do narrador dando vida às personagens, a habilidade em seguir a pontuação proposta pelo autor, além da observância do estilo do texto e do período histórico ao qual ele pertence, o que implica a

presença de nomes e termos atemporais ou estrangeiros que devem, necessariamente, ser pronunciados com naturalidade e sem interrupções da narração.

Tais fatores combinados com outras variáveis, sejam elas vocais ou textuais, influenciam profundamente na percepção que o ouvinte tem da história narrada e, conseqüentemente, de sua compreensão e interpretação dos fatos.

Falghera (2013) refere que, para verificar se a narração oral registrada foi clara o suficiente para ser ouvida e compreendida, os editores e profissionais da área criaram parâmetros para avaliá-la. Nesta avaliação, são observados os seguintes elementos:

- Se a narração transmite efetivamente ao ouvinte o sentido e os elementos emocionais do texto, em todas as condições e contextos;
- Se possibilita a distinção das formas narrativas direta e indireta;
- Se é fluida, dinâmica e se está em grau de dar forma à caracterização das personagens, por meio de uma série de tons e timbres da voz, mesmo quando apenas uma pessoa narra todo o livro;
- Se a narração é feita com naturalidade, ou seja, se os atos comunicativos transmitem a impressão de naturalidade, sem hesitação, monotonia ou mecanicismos na leitura;
- Se procede com um andamento rítmico apropriado para aquele determinado texto, em particular;
- Se não direciona a interpretação do ouvinte, realçando determinados trechos com a entonação da voz;
- Se não apresenta segmentos obscuros e opacos e fadiga na voz em razão da longa extensão do texto; e
- Se a presença de sotaques e regionalismos são condizentes com as características das personagens e com o texto em questão.

Como exemplo do último aspecto apontado acima, citamos o autor italiano Andrea Camilleri, conhecido, entre outros fatores, por imprimir, em seus romances uma linguagem permeada por regionalismos e expressões da língua siciliana. Tais nuances linguísticas precisam ser estudadas pelo narrador antes de serem reproduzidas durante a leitura, a fim de conservar a identidade linguística das personagens e enfatizar suas ligações com a Região da Sicília, na Itália, e as intenções do autor ao criar a obra literária.

Pasta (2010-11) menciona que o ator do cinema italiano Luigi Lo Cascio, embora sendo siciliano, ao utilizar sua voz para narrar *La luna di carta*²⁸ de Camilleri, teve de se preparar previamente para caracterizar as personagens, a fim de transmitir a sicilianidade de cada uma e evidenciar a particularíssima linguagem do escritor. Nos eventos comunicativos presentes no texto, Lo Cascio hesita, silencia e retoma sua fala com ímpeto, “mastiga” as palavras, assim como fazem os sicilianos e como foi delineado pelo autor na versão impressa.

Por fim, apontamos os critérios de escolha da voz narrante de uma obra, isto é, se o narrador será um profissional ou o próprio autor do livro. Falghera (2013) cita que confiar a narração do texto ao próprio escritor ou a um ou mais narradores profissionais é, em princípio, uma escolha que parte da editora.

A escolha da voz narrante sempre traz consigo uma proposta editorial. Por exemplo, os editores que optam por produzir audiolivros lidos pelo próprio autor da obra, procuram com isso oferecer um produto dotado de autenticidade, porque estreita a relação autor/ouvinte, eliminando intermediações de outros narradores. Mas, nem sempre os autores estão em grau de ler as próprias obras, sobretudo, por motivos relacionados às patologias na voz, problemas de dicção, sotaque muito acentuado e monotonia da leitura. Assim, muitos editores com o intuito de obter uma narração uniforme e livre de acentos regionais, optam por confiar a leitura a profissionais. No próximo segmento, veremos com mais detalhes, a preparação que esses profissionais passam antes de realizar uma narração.

2.2.1 A preparação do narrador para a gravação de uma obra em áudio

A fim de produzir um audiolivro que atenda aos parâmetros mencionados no tópico anterior e que reproduzam as mais diversas características de voz e reações emocionais das personagens, é necessário primeiro preparar-se.

Assim que a obra a ser registrada é definida, os procedimentos seguidos pelo narrador consistem em fazer uma primeira leitura silenciosa, na qual se assegura ter compreendido corretamente a estrutura do texto também a lógica e o sentido de cada frase, recorrendo, se necessário for, às notas e às edições críticas, se houver.

Nesta fase, já começam a se formar as ideias a respeito do ritmo, do tom e das nuances gerais que serão adotadas para a narração do livro todo. Tal fase, completa-se com uma segunda

---

²⁸ CAMILLERI, A. *La luna di carta*. Palermo: Sellerio, 2005. (versão impressa) / CAMILLERI, A. *La luna di carta*. Roma: Emons, 2009 (versão em audiolivro).

leitura, na qual os diferentes personagens serão definidos, combinando cada um deles com um determinado tom ou um timbre de voz ou uma cadência ou outras características particulares.

Os diálogos mais difíceis são repassados várias vezes, a fim de corrigir os erros e alcançar a devida naturalidade da comunicação. Os repasses da narração que, analogamente, correspondem a fazer diversos rascunhos, quando se elabora um texto escrito, são registrados e discutidos com a equipe de produção do estúdio até que se chegue a um consenso sobre o melhor tom a ser adotado para cada personagem.

Posteriormente, sob acompanhamento da equipe de som, passa-se à gravação propriamente dita, etapa que também pode ser repassada várias vezes, até que se elimine qualquer eventual erro. Feito isso, parte-se para a edição do áudio e, em seguida, para a pós-produção, fase na qual o texto é dividido em faixas ou capítulos, conforme a proposta editorial do audiolivro e, se necessário for, acrescenta-se música e/ou efeitos sonoros especiais.

Falghera (2013) cita que para realizar um audiolivro (excluída a fase da primeira leitura silenciosa que pode implicar um texto de linguagem complexa, demandando tempo de leitura considerável) são necessárias de 5 a 8 horas de trabalho prévio, para cada hora de trabalho final. Assim, em um romance com duração de 10 horas de narração, são necessários cerca de 50 a 80 horas de trabalho prévio, para se chegar ao produto final.

Esta produção toda ocorre quando nos referimos a audiolivros realizados profissionalmente para fins comerciais, em que está implicada a imagem de narradores e editoras de renome. Material com este grau de qualidade é o mais indicado para o contexto didático, em especial, de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que busca clareza na narração, fidelidade ao texto original e, na medida do possível, reproduzir as reais intenções do autor quando produziu sua obra. A seguir, mostramos alguns fatores importantes a serem considerados, ao selecionar um audiolivro, a fim de utilizá-lo no âmbito do ensino de línguas.

2.3 O audiolivro no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Para utilizar o audiolivro no contexto de ensino-aprendizagem de LE, determinados fatores, além das qualidades do narrador já apontadas, precisam ser considerados no momento da seleção do material. É preciso observar, conforme os objetivos a serem atingidos pelo professor, o tipo de texto que será adotado, o tempo de duração do áudio e a presença (ou não) de efeitos especiais sonoros.

Em geral, os textos orais ou escritos que encontramos nos ambientes de ensino de línguas estrangeiras, sobretudo, nos manuais didáticos, pertencem a dois tipos: 1) aqueles que propõem um discurso autêntico, que se referem a uma comunicação natural e 2) os que simulam um discurso autêntico e são, na maioria das vezes, produzidos com objetivos didáticos (OMAGGIO, 1986 *apud* SPINELLI, 2003). De modo análogo, ocorre com os audiolivros, estes são encontrados no mercado editorial em duas versões, a integral e a reduzida.

A integral é aquela em que o texto é lido e registrado precisamente, palavra por palavra do que foi escrito na versão original impressa, o que inclui até mesmo as notas explicativas do autor ou da editora. Ao contrário do que ocorre com as versões reduzidas ou resumidas, nas quais o texto original é reduzido de forma mais ou menos consistente. Na maioria das vezes, nessas reduções são retirados do texto original tramas paralelas ou trechos muito descritivos, o que, na medida do possível, é feito buscando não alterar a trama principal (FALGHERA, 2013).

Optar por uma versão ou outra é decisão muito particular e está ligada à proposta pedagógica de cada docente ou ao nível de conhecimento que os alunos possuem do idioma em questão. A versão reduzida pode ser uma alternativa valiosa aos discentes que se encontram ainda nas fases iniciais de aprendizagem e adotá-la durante um determinado período, poderá auxiliá-los a, gradualmente, conseguir acompanhar e compreender os audiolivros em versão integral.

Entretanto, selecionar uma versão integral requer prudência, pois dependendo do estilo, da linguagem utilizada pelo autor e das especificidades do contexto no qual se passa a narrativa, esta versão pode exigir dos alunos um grau muito elevado de conhecimentos linguísticos e culturais do país, cuja a obra é parte integrante. Na fase da escolha do material que será ouvido, o cuidado com a complexidade do léxico pode ser determinante, optar por um texto permeado de termos específicos de uma determinada área [ou cultura], pode comprometer sua compreensão (MEZZADRI, 2003).

Quanto à duração do áudio é aconselhável que não vá muito além de 5 minutos para cada capítulo, sobretudo, quando se faz a opção pela escuta sem interrupção. Caso contrário, poderá exigir muita concentração por parte do aluno (BERETTA; GATTI, 2007). Ouvir um capítulo muito longo quando ainda não se está preparado, citam os autores, além de comprometer a compreensão, compromete também o tempo disponível para o desenvolvimento de atividades que devem ser planejadas para que sejam executadas na mesma aula na qual o texto foi ouvido.

Os efeitos especiais sonoros são elementos que simulam o ambiente onde desenvolvem-se os enunciados, são ruídos de passos, chuva e trovões, ruído de um tráfego intenso de

automóveis, de portas batendo, etc. Estes ruídos contribuem para melhorar a compreensão, porque oferecem subsídios sonoros que auxiliam na identificação dos diferentes contextos onde se passam os fatos narrados.

Os efeitos sonoros unem-se às diferentes estratégias empregadas pelos alunos, como associar, inferir e deduzir, para tentar compreender a história e construir imagens mentais para o que estão ouvindo, mas não estão vendo. Na opinião de Anderson e Lynch (1988), isso enfatiza o caráter construtivo da compreensão oral, ou seja, do ouvinte como construtor de modelo que usa suas experiências e informações adquiridas previamente, bem como o texto ouvido para construir um modelo mental ou uma interpretação geral.

Para concluir este tópico, acrescentamos que, embora os efeitos especiais favoreçam a compreensão, os grandes produtores de audiolivros, sobretudo, dos Estados Unidos da América, preocupados com o risco de seu produto assemelhar-se a um radiodrama²⁹, defendem a não utilização desses efeitos, exceto em breves acompanhamentos musicais de fundo, em trechos predeterminados, como nos comentários introdutórios e conclusivos e entre as mudanças de capítulos.

Após finalizarmos os dois primeiros capítulos, que embasaram teoricamente este estudo, partimos, a seguir, para o capítulo 3 cujo propósito será apresentar as atividades didáticas desenvolvidas pelos discentes e também comentar cada uma delas.

---

²⁹ Radiodrama é um texto dramático escrito, especificamente, para o rádio. Em geral, possui poucas personagens e a trama, por não contar com a influência dos efeitos visuais, não é muito complexa. As histórias são construídas de modo a serem vistas com os olhos da mente, ou seja, evocando imagens mentais e despertando sensações no ouvinte. Para tanto, valoriza o uso da palavra como forma de expressão humana e instrumento capaz de comunicar ideias, emoções, estados de ânimo e sentimentos e, além disso, sempre que necessário, recorre a efeitos de som e música para realçar as dramatizações (PAVAN, 2004).

CAPITULO 3

O AUDIOLIVRONO NA SALA DE AULA: DUAS EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS

Neste capítulo, apresentaremos o contexto em que este estudo foi realizado, seus participantes, bem como os audiolivros utilizados nas atividades com os alunos, além disso, explicaremos os procedimentos didáticos que empregamos ao trabalhar com tal material de áudio nas aulas de língua italiana.

3.1 O contexto da pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido com alunos do curso de italiano do Centro de Estudo de Línguas (CEL) de Osasco, um projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, destinado a alunos matriculados nas escolas públicas estaduais e constitui-se em uma unidade vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola da rede estadual de ensino.

Em linhas gerais, o curso de língua estrangeira no referido projeto possui carga horária de 480 horas/aula, é organizado em dois níveis (I e II), divididos em três estágios semestrais, totalizando seis estágios o que faz com que o curso tenha duração de 3 anos.

A proposta inicial para a formação das salas de aula no CEL era que contivessem apenas estágios únicos do primeiro ao sexto, mas o Artigo 7º da Resolução SE de Nº 81 de 4-10-09, que regulamenta tal projeto, já prevendo um percentual de evasão, permitiu que se formassem (quando não se tratar do estágio inicial) turmas com grupos de alunos de diferentes estágios de aprendizagem da língua.

Em sua maioria, as turmas são formadas por discentes originários de diferentes séries do ensino regular, ou seja, desde o 7º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio Básico ou do Ensino Médio das Escolas Técnicas Estaduais, as ETECs. Isto significa que, de modo geral, as salas de aula são bem heterogêneas, formadas sempre por alunos adolescentes com idades variando dos 12 aos 18 anos e também de diferentes níveis de conhecimento linguístico e cultural. Tais aspectos são recorrentes, não só nas turmas de Italiano, mas também nas de Espanhol, Francês e Inglês, idiomas que são oferecidos pelo CEL em questão.

3.2 Os participantes do estudo

Até o ano de 2014, o referido CEL conta com três turmas de Italiano, uma no período da manhã e duas no vespertino. Para realizar este estudo, optamos por uma das turmas do período vespertino cujo nível de conhecimento linguístico estimamos que seja o A2³⁰, conforme as indicações do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER)*. Como os discentes nunca realizaram teste de nível, nossas estimativas basearam-se na observância do aproveitamento do manual didático de nível A2, utilizado pelo grupo e também no acompanhamento e avaliação do conjunto de atividades que realizaram no decorrer do curso.

Como sujeitos participantes deste estudo, apontamos o professor-pesquisador, profissional graduado em Letras (Português/Italiano) pela Universidade Estadual Paulista e o grupo de alunos. Este último formado por 17 adolescentes com média de idade de 15 anos.

Destacamos que, em hipótese alguma, os alunos foram identificados com seus nomes verdadeiros, mas, sim, por números de 1 a 17. Para ilustrar, tomamos como exemplo o aluno identificado pelo nº 5, este sempre que for referenciado será chamado de A05, procedimento análogo será aplicado a todos os outros números.

Embora tenhamos utilizado a nomenclatura oficial do *QCER* para estabelecer o nível A2 de conhecimento de italiano dos participantes, ressaltamos que este nível não é uniforme para todo grupo, pois, em seu interior, desigualdades de aprendizado são evidentes.

No referido grupo, podemos encontrar discentes envolvidos com o estudo de italiano, apresentando bom conhecimento linguístico e cultural, inclusive, com bastante autonomia na aprendizagem. Por outro lado, temos alunos sem um objetivo ou motivação aparente para ter se matriculado no curso, os quais, em geral, apresentam muitas dificuldades em desenvolver a aprendizagem da língua.

Quadro que pode ser revertido desde que haja um real envolvimento dos aprendizes com seu objeto de estudo [o idioma italiano] e que seus sentimentos em relação à língua estrangeira sejam positivos. Do mesmo modo, deve haver também posturas favoráveis em relação à cultura [ou culturas] implicadas nesse novo idioma (FERNÁNDEZ; CALLEGARI, 2010).

---

³⁰ Conforme os Níveis Comuns de Referência apresentados pelo QCER (2001, p. 49), o aprendiz considerado em nível A2 de aprendizagem de um idioma, é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exijam apenas troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Finalizada a apresentação dos participantes deste estudo, passamos, a seguir, para o tópico que discorre sobre as atividades didáticas elaboradas e aplicadas aos participantes, a fim de que passassem pela experiência de ouvir o audiolivro na aprendizagem do italiano LE.

3.3 Procedimentos metodológicos adotados e as atividades didáticas aplicadas aos alunos

Para que os alunos passassem pela experiência de ouvir audiolivros na aprendizagem de italiano e opinassem a esse respeito, selecionamos duas narrativas em áudio de autores italianos. Uma delas, foi o conto *La Favola di Natale* de Giovannino Guareschi e a outra, o livro *Le Avventure di Pinocchio* de Carlo Collodi.

Após a seleção das obras, planejamos e seguimos determinados procedimentos, baseados na aplicação de técnicas didáticas que, nas acepções convergentes de Balboni (1995) e Almeida Filho (2012), correspondem às diversas atividades desenvolvidas pelos alunos, com o propósito de atingir determinados objetivos, em nosso caso, o desenvolvimento da compreensão oral.

As técnicas didáticas aplicadas a cada uma das narrativas seguiram conceitos, delineados por autores, como Balboni (1995), Ballarin (2003), Bonvino (2004) e Beretta e Gatti (2007).

No planejamento, estabelecemos que o ponto de partida de nossos procedimentos seria esclarecer aos alunos os conceitos das estratégias de compreensão oral, tendo em vista que sua utilização poderia representar um ponto de apoio importante aos discentes em todo processo de compreensão do áudio. Assim, as etapas seguidas foram:

- 1) Apresentação aos discentes dos conceitos das estratégias de compreensão oral;
- 2) Aplicação das técnicas didáticas de pré-escuta;
- 3) A escuta do audiolivro, propriamente dito; e
- 4) Aplicação das técnicas didáticas de pós-escuta ou compreensão oral³¹.

A etapa nº 1 demandou uma aula inteira, na qual apresentamos as principais estratégias de compreensão oral, seus conceitos e usos. Quanto às outras etapas 2, 3 e 4, foram realizadas sempre na mesma aula, ou seja, primeiro, realizavam-se as atividades de pré-escuta; na

---

³¹ Para conhecer outras técnicas didáticas, voltadas ao ensino de línguas estrangeiras, consultar: BALBONI (1995), MEZZADRI (2003), BALLARIN (2003), BERETTA e GATTI (2007).

sequência, ouvia-se o texto em questão e logo em seguida desenvolviam-se as atividades de compreensão, lembrando que cada aula tinha duração de 1h40.

Conforme indicado nas etapas que traçamos, antes de apresentarmos as técnicas utilizadas para cada audiolivro, discorreremos sobre como apresentamos os conceitos das estratégias de compreensão oral aos alunos e, em seguida, passamos a primeira narrativa ouvida *La Favola di Natale*.

3.3.1 Apresentação das estratégias de compreensão oral aos discentes

Com base em Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990), elaboramos três quadros com os conceitos das principais estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas voltadas para à compreensão oral (ver item 1.5) e as apresentamos aos alunos, destacando-lhes a importância de empregá-las, a fim de melhorar a compreensão textual.

Ainda que algumas estratégias já fossem empregadas, inconscientemente, pelos discentes, lembramos que outras, sequer, eram conhecidas. Assim, para que sempre fossem revistas, adicionamos no final dos exercícios que deveriam ser executados um quadro com as principais a serem empregadas,

A seguir, mostramos os dados que estavam presentes em tal quadro:

Quadro 5: Estratégias de compreensão oral presentes nos exercícios.

Strategie per comprendere meglio il testo³²
• Provare a dedurre il significato delle parole sconosciute.
• Cercare di capire il contesto generale del testo.
• Chiedere aiuto ai compagni.
• Chiedere all'insegnante di far ascoltare l'audio un'altra volta.
• Chiarire i propri dubbi chiedendo aiuto all'insegnante.
• Utilizzare le conoscenze pregresse per capire meglio il testo.
• Prendere appunti.
• Fare un riassunto del testo.
• Associare il testo alle immagini viste in precedenza.
• Riflettere sui propri punti deboli.
• Condividere informazioni con i compagni.
• Leggere le consegne degli esercizi prima dell'ascolto.
• Fare una riflessione su quello che è appena stato imparato.

Fonte: a pesquisadora

Como parte das atividades de pré-escuta, todos os enunciados dos exercícios a serem realizados, eram lidos no início da aula, consequentemente, as estratégias do quadro também eram. Esta prática mostrou-se positiva, porque permitia que argumentos referentes às estratégias fossem retomados regularmente a cada aula, fazendo com que determinadas estratégias que, até então não eram habituais, passassem a ser.

Compartilhar informações com os colegas, refletir sobre as dificuldades encontradas nos exercícios e comentá-las com o professor (os alunos, em geral, ficavam em silêncio), foram algumas delas. Notamos que ler espontaneamente os enunciados antes do áudio, passou a ser prática comum, o que permitiu estabelecer objetivos para o que seria ouvido, aspecto que contribuiu para diminuir a perda de concentração, comum entre os adolescentes.

³² **Estratégias para compreender melhor o texto:** procurar deduzir o significado das palavras desconhecidas; buscar compreender o contexto geral do texto; pedir ajuda aos colegas; pedir ao professor para ouvir o texto novamente; esclarecer as dúvidas com o professor; recorrer aos conhecimentos prévios para compreender melhor; tomar notas; resumir; associar o texto às imagens vistas previamente; refletir sobre os próprios pontos fracos; compartilhar informações com os colegas; ler os enunciados dos exercícios antes da escuta; refletir a respeito do que aprendeu durante a aula (Tradução Nossa).

Finalizado este tópico a respeito do modo como apresentamos as estratégias, passamos para o próximo, no qual, conheceremos a primeira narrativa que foi ouvida, logo após, veremos as técnicas didáticas aplicadas aos discentes, a fim de melhor compreendê-las.

3.4 *La Favola di Natale* de Giovannino Guareschi: primeira narrativa ouvida

La Favola di Natale é uma de várias narrativas publicadas por Giovannino Guareschi em diversos periódicos italianos entre 1930 e 1968 (ano de sua morte); que tematiza as relações humanas, as aspirações, os sucessos e frustrações da sociedade urbana. Em geral, as histórias escritas pelo autor são ambientadas no cotidiano de uma família italiana de classe média, representada pelas personagens Giovannino, o pai, Margherita, a mãe, Alberto e Pasionaria, os filhos e Giacometta, a empregada.

A obra foi selecionada por possibilitar ressaltar diversos símbolos natalinos, comuns tanto na cultura italiana como na brasileira. O fato dos diálogos não serem muito longos também foi importante, pois não exige tanto da memória do ouvinte, assim como a predominância do discurso direto³³, pois, a nosso ver, permite identificar com mais facilidade as falas e relacioná-las a seus respectivos personagens, em razão da forte presença dos verbos de elocução, que têm a função de indicar o locutor que está com a palavra no evento comunicativo, o que orienta bastante os alunos no momento da escuta.

Para exemplificar, mostramos alguns desses verbos sublinhados no fragmento abaixo:

[...]
 “Sparecchia» disse Margherita alla Giacometta.
 Ma la Pasionaria intervenne: «No» affermò «non si deve sparecchiare.»
 Margherita la guardò perplessa: «Che novità sono queste?» domandò.
 «Non sono novità» spiegò la Pasionaria [...]»³⁴.

O tempo de duração do áudio da narrativa foi outro fator determinante, apenas 8 minutos, Beretta e Gatti (2007) ressaltam a importância de selecionar áudios, razoavelmente, curtos, caso contrário a concentração dos alunos durante a escuta pode ficar comprometida.

³³ No discurso direto, o narrador reproduz (ou imagina reproduzir) textualmente a fala das personagens ou interlocutores (GARCIA, 2007). Na língua escrita literária, o discurso direto corresponde a uma simulação, reprodução ou representação de uma conversação oral. Tal simulação é feita com o apoio de diversos sinais gráficos. Na leitura em voz alta, os sinais gráficos são oralizados, por meio dos recursos prosódicos da linguagem (sobre a prosódia consultar o item 1.2.1 deste estudo).

³⁴ “Desfaça a mesa” disse Margherita à Giacometta.
 Mas Pasionaria interveio: “Não” afirmou “não se deve desfazer a mesa”
 Margherita olhou-a perplexa: “Que novidades são essas” perguntou.
 “Não são novidades” explicou Pasionaria [...] (Tradução Nossa).

Após apresentarmos as razões que nos levaram a selecionar a narrativa *La Favola di Natale*, no tópico a seguir, mostramos os conceitos e exemplos das técnicas didáticas que foram aplicadas para auxiliar os discentes na compreensão oral do texto, iniciamos, então, explicando as técnicas de pré-escuta adotadas.

3.4.1 As técnicas didáticas de pré-escuta que foram aplicadas

Ao aplicar as atividades de pré-escuta, os objetivos foram buscar fornecer informações contextuais e esclarecimentos lexicais suficientes para tornar o insumo mais compreensível aos discentes. Para tanto, aplicamos as seguintes técnicas de pré-escuta: ***associogramma***³⁵, **formulação de hipótese** e **associação palavra-definição**, que veremos com mais detalhes, no próximo seguimento.

3.4.1.1 *Associogramma*

O *associogramma* é uma técnica que consiste em criar esquemas em forma de teia, partindo de uma imagem ou palavra-chave. Em princípio, pode ser usada para desenvolver tanto as habilidades de escuta como de leitura (BERETTA; GATTI, 2007), uma vez que ambas apresentam muitos aspectos em comum, como afirma El Dash (1993).

A técnica permite que todos os alunos contribuam com alguma informação considerada relevante, o que é um aspecto motivador. Na sala de aula, seu objetivo foi ampliar o léxico referente ao texto e ajudar a fixá-lo na memória, já que os discentes deveriam, não só, pensar em possíveis associações para a palavra-chave, mas também escrevê-las e, em seguida, confrontá-las com as formulações dos colegas.

A seguir, mostramos os *associogramme* ou esquemas que foram propostos cujas palavras centrais remetem ao título da narrativa.

---

³⁵ Na literatura que discorre sobre a didática das línguas, temos visto diferentes termos designando uma mesma técnica, exemplo disso, é o *associogramma*, termo em italiano usado por Beretta e Gatti (2007) e adotado em nosso estudo. Para designar essa mesma técnica encontramos: *spidergram*, *diagrama*, *constelação* e *esquema semântico*, apesar da variação terminológica, notamos que os conceitos e objetivos a serem alcançados são semelhantes. Salientamos que o mesmo pode ocorrer com outras técnicas didáticas mencionadas, aqui.

Esercizio: Che cosa ti viene in mente quando pensi alla vigilia di Natale? Quali associazioni fai? In base all'espressione "Sera della vigilia", completa lo schema sotto scrivendo le parole che ti vengono in mente. Poi confrontati con i compagni e scrivi anche le loro parole³⁶:

Fonte: a pesquisadora

Figura 1: Associogramma (A).

Esercizio 2: Che cosa ti viene in mente quando leggi la parola "favola"? A che cosa la associ? Pensando a questa parola, completa l'associogramma. Poi confrontati con i compagni e scrivi anche le loro risposte³⁷:

Fonte: a pesquisadora

Figura 2: Associogramma (B).

³⁶ O que a noite de Natal o faz lembrar? Quais associações podem ser feitas? Com base na expressão "Noite de Natal", complete o esquema abaixo escrevendo as palavras que você relacionou à expressão dada. Em seguida, compare-as com as associações feitas por seus colegas e anote as diferentes palavras que eles escreveram (Tradução Nossa).

³⁷ O que a palavra Fábula o faz lembrar? Quais associações podem ser feitas? Com base nesta palavra, complete o esquema. Em seguida compare-o com as associações feitas por seus colegas, anote as palavras que forem diferentes das suas (Tradução Nossa).

Ci sono parole scritte dai tuoi compagni che sono diverse da quelle che hai scritto tu? Quali? Prendi appunti³⁸.

.....

.....

.....

.....

No início, a atividade foi realizada individualmente, fase em que cada aluno fez suas associações baseado em seus conhecimentos. Em seguida, confrontaram suas ideias entre si e, então, a palavra-chave foi colocada no quadro para que todos pudessem dar mais sugestões, formando uma grande teia, o que possibilitou que todos pudessem anotar as diferentes associações feitas. Muitas sugestões foram citadas pelos alunos em língua materna que, em seguida, foram passadas para o italiano pelo professor, a fim de ampliar o vocabulário do grupo.

Na atividade posterior, os discentes formularam hipóteses para o assunto que seria tratado no texto, como veremos a seguir.

3.4.1.2 Formulação de hipótese

A formulação de hipótese é vista por alguns autores (OXFORD, 1990; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; ALMEIDA FILHO e EL DASH, 2002; KLEIMAN, 2008), como uma estratégia de compreensão. Entretanto, no livro *Abilità d'ascolto*, Beretta e Gatti (2007) adotam como uma técnica didática. A nosso ver, as diferenças são apenas do ponto de vista terminológico, pois, em ambos os casos, os objetivos a serem atingidos são os mesmos, isto é, fazer previsões prováveis para o conteúdo de um texto que será ouvido ou lido.

Utilizamos esta técnica (ou estratégia) com dois objetivos, o primeiro, criar expectativa para o que seria ouvido e o segundo, manter assegurada a atenção dos alunos, já que na fase da escuta cada um deveria verificar a hipótese que fez. As proposições foram feitas com base na reflexão a respeito do título da narrativa. Como podemos observar a seguir:

---

³⁸ Seus colegas lembraram-se de palavras diferentes daquelas que você escreveu? Quais foram? Anote-as (Tradução Nossa).

Esercizio: Osservate con attenzione il titolo del testo *La Favola di Natale*, poi in base ad esso formulate delle ipotesi riguardo all'argomento di cui possibilmente tratterà la storia. Poi ascoltatela e durante l'ascolto, controllate le vostre ipotesi³⁹:

.....

.....

.....

.....

O desenvolvimento desta atividade não foi um momento silencioso, pelo contrário, antes de escrever suas hipóteses, a maioria dos alunos opinou muito e aleatoriamente. Comportamento que se mostrou muito produtivo, pois gerou uma disputa que teve como finalidade identificar quem acertaria ou criaria a hipótese mais próxima do real assunto tratado no texto. Tal disputa ressaltou o quanto a competitividade, em determinados momentos, pode ser uma alternativa motivadora no processo de aprendizagem de uma LE. Entretanto, lembramos que atividades que envolvem competição precisam ser aplicadas com prudência para não constranger os alunos tímidos ou com pouca aptidão para atividades competitivas.

Em seguida, aplicamos a técnica associação palavra-definição, cuja finalidade, explicamos, no próximo tópico.

3.4.1.3 Associação palavra-definição

Como o nome já diz, esta técnica prevê a associação da palavra a seu respectivo significado. Seu propósito é esclarecer com antecedência o significado de palavras que podem comprometer, em demasia, a fruição do texto. Além disso, contribui para o desenvolvimento, de modo particular, da função metalinguística (BALLARIN, 2003), visto que estimula o uso da linguagem para explicar o significado de termos da própria linguagem.

Tal técnica foi aplicada, porque no texto havia várias palavras que não eram de uso corrente dos alunos nas aulas, o que poderia gerar lacunas difíceis de serem preenchidas mesmo com o uso da dedução ou inferência.

Para dar forma a esta atividade, elaboramos um quadro, no qual listamos as palavras que poderiam ser desconhecidas dos alunos, ao lado, listamos de modo desordenado seus

³⁹ Observem com atenção o título do conto *La Favola di Natale*, em seguida, com base neste título, formulem algumas hipóteses a respeito do assunto que, possivelmente, será tratado na história, depois ouçam-na e, durante a escuta, verifiquem suas hipóteses (Tradução Nossa).

significados. A tarefa a ser desenvolvida consistia em associar as palavras desconhecidas a seus respectivos significados⁴⁰. Como exemplo, apresentamos um dos quadros elaborados:

Esercizio: *Combinare le parole della colonna di sinistra con le relative definizioni della colonna di destra, mettendo nel riquadro il numero corrispondente come nell'esempio⁴¹:*

Quadro 6: Associação palavra-definição (A).

1	Scoccare	5	Detto del cane, rumore prodotto dal cane.
2	Bambinello		Varietà di quercia dal fusto molto alto, che dà un legno molto duro e compatto.
3	Caminetto		Togliere dalla tavola tutti gli utensili usati per mangiare.
4	Briciola		Armadio da cucina o da sala da pranzo in cui si ripongono tutte le cose necessarie per la tavola o per il pasto.
5	Abbaiare		Piccolo camino per il riscaldamento di stanze.
6	Rovere		Piccolo frammento di pane, di biscotto, di torte.
7	Sparecchiare		Diminutivo di bambino.
8	Credenza		Battere le ore.

Fonte: a pesquisadora

Esta atividade foi desenvolvida em dupla e não havia restrição quanto à consulta ao dicionário, entretanto, praticamente não foi necessário utilizá-lo. Acrescentamos que, ao final desta, bem como de todas as outras atividades de pré-escuta, a correção era imediatamente realizada a fim de reduzir o máximo possível as dúvidas de vocabulário e possibilitar maior fruição da história a ser ouvida, tal procedimento aplicou-se também à narrativa *Le Avventure di Pinocchio*. Para motivar os alunos e amenizar possíveis tensões e expectativas referentes ao momento da escuta do áudio, deixamos que as atividades de pré-escuta fossem executadas em uma atmosfera de descontração e compartilhamento de informações.

Finalizada a fase de pré-escuta, passamos para a escuta do texto cujos procedimentos aplicados, apresentamos a seguir.

⁴⁰ Os significados das palavras selecionadas foram extraídos dos dicionários: *Parola Chiave: dizionario di italiano per brasiliani*. Tradução Carlos Alberto Dastoli [et al.]. São Paulo: Martins Fontes, 2007. / *Il Nuovo Zingarelli Minore: vocabolario della lingua italiana*. 11ª Ed. Bologna: N. Zanichelli Editori, 1987. / *Grande Dizionario Hoepli Italiano*. <http://www.hoepli.it/> Acessado em: 16 de junho de 2014.

⁴¹ **Esercizio:** Combinem as palavras da coluna da esquerda com suas respectivas definições na coluna da direita, escrevendo nos quadrinhos o número correspondente como no exemplo. (Tradução Nossa).

3.4.2 Procedimentos adotados para escutar o audiolivro na sala de aula

Em primeiro lugar, orientamos os alunos que, por razões relacionadas à disponibilidade de tempo de aula, o texto poderia ser ouvido no máximo três vezes.

Antes de iniciar o áudio, todos os enunciados dos exercícios de compreensão oral foram lidos e explicados, medida que, conforme Kleiman (2008), estabelece objetivos para o que será ouvido, além disso, a autora enfatiza que a capacidade de processamento do texto e a retenção do insumo na memória melhoram bastante quando os alunos leem [ou ouvem] com um propósito preestabelecido.

Ao nos certificarmos de que todos estavam à vontade, demos início ao áudio. A primeira escuta foi feita sem interrupções para que todos tivessem a percepção do texto em seu conjunto, nesta fase, cada um deveria anotar suas impressões ou dúvidas se houvesse. Na segunda escuta, o áudio foi interrompido, discutido e retomado sempre que necessário para que as dúvidas fossem comentadas e esclarecidas. Já a terceira escuta, era opcional, ou seja, só era realizada se os alunos julgassem necessário.

Em todas as vezes que o texto foi ouvido, os alunos demonstraram interesse que seu equivalente escrito estivesse disponível (impresso ou projetado eletronicamente), necessidade que foi atendida. Seguimos tal procedimento com base na literatura que discorre a respeito da escuta de audiolivros. Esta defende que ler e ouvir em sincronia potencializa processos cognitivos na mente do ouvinte/leitor, melhorando a aprendizagem e a internalização do insumo ao qual os sujeitos estão expostos. Além disso, a prática de ouvir e ler simultaneamente é caracterizada como uma estratégia metacognitiva.

Nesse sentido, como os discentes demonstraram interesse em acompanhar ambas as versões, cientes de que esta medida tornaria a compreensão mais fácil, não seria condizente com nossos procedimentos impedi-los de fazê-lo, já que a todo momento estimulamos a utilização das estratégias para auxiliar na compreensão.

Finalizadas as escutas e solucionadas as dúvidas remanescentes, passava-se à aplicação das atividades de compreensão oral ou pós-escuta.

3.4.3 As técnicas didáticas de pós-escuta que foram aplicadas

Após serem realizadas as escutas da narrativa *La Favola di Natale*, passamos à aplicação das atividades de pós-escuta cujo objetivo foi verificar se a compreensão havia sido satisfatória ou não.

Nesta etapa, aplicamos duas técnicas bastante conhecidas da pedagogia das línguas, a **múltipla escolha** e o **resumo**. Este último, após ser executado foi recolhido para que o utilizássemos na análise da compreensão. Os conceitos e os exemplos de ambas as técnicas adotadas serão vistos a seguir.

3.4.3.1 Múltipla escolha

Na visão de Balboni (1995), há vários formatos para esta técnica, o mais simples é constituído por questões com resposta *sim ou não* ou frases que podem ser *falsas ou verdadeiras*. Outro formato bem conhecido é o composto de perguntas com três ou mais alternativas de resposta, das quais apenas uma é a correta, sendo este último, o modelo que adotamos. Balboni (1995) refere que a múltipla escolha é bastante precisa, se usada para guiar ou para verificar a compreensão textual.

Guiar a compreensão foi possível de se realizar, mediante a leitura prévia dos enunciados, o que estabeleceu uma direção para os alunos seguirem no momento da escuta. E como instrumento de verificação, não apresentou complexidade. Procedemos a correção assim que os alunos terminaram a atividade, o que se mostrou um meio eficaz e, de certo modo, rápido de observar, antes da realização do resumo, se a compreensão textual estava sendo favorável ou não.

Esta atividade não teve o propósito de ser analisada neste estudo (apenas os resumos). Então, a correção foi imediata e de modo oral, isto é, solicitávamos que um aluno lesse uma das questões e sua respectiva resposta, se estivesse correta, seguíamos adiante, caso contrário, perguntávamos se alguém havia feito diferente até que a resposta correta fosse dita. Em tal procedimento, observávamos como estava o andamento da compreensão de cada um, que já sinalizava estar bem direcionada.

Como todos estavam cientes de que seus resumos serviriam como instrumento de análise para nosso estudo, a correção desta atividade orientou-os e deu-lhes mais segurança na execução dos resumos.

A seguir, apresentamos as questões de múltipla escolha elaboradas e aplicadas aos discentes:

Esercizio: *Comprensione del testo. In base alla storia appena ascoltata, rispondete alle domande, segnando con una **x** la risposta corretta⁴²:*

- 1) Quando si svolge la storia raccontata da Giovannino Guareschi?
  - A) Durante la vigilia di Natale.
  - B) Durante il pranzo di Natale.
  - C) Durante il cenone di Natale.

- 2) Dopo la cena, cosa ordina Margherita a Giacometta?
  - A) Di andare a dormire.
  - B) Di sparecchiare la tavola.
  - C) Di aprire i regali di Natale.

- 3) Pasionaria interviene con un argomento contro l'ordine dato da sua madre Margherita. Quale?
  - A) Non si può sparecchiare perché manca qualcuno che non ha ancora mangiato.
  - B) È troppo tardi per sparecchiare la tavola e tutti, compresa Giacometta, vogliono dormire.
  - C) Durante la notte i morti ritornano per visitare la famiglia radunandosi intorno alla tavola.

- 4) Chi ha paura della storia raccontata da Pasionaria?
  - A) Giovannino
  - B) Giacometta
  - C) Margherita

- 5) Chi è riuscito a essere sveglio tutta la notte per confermare (o no) la storia raccontata da Pasionaria?
  - A) Giovannino
  - B) Giacometta
  - C) Margherita

- 6) La storia raccontata dal Pasionaria si è confermata? È venuto qualcuno nella loro casa durante la vigilia di Natale?
  - A) Sono venuti un sacco di morti estranei che hanno fatto spaventare tutta la famiglia.
  - B) Non è apparso nessuno e Margherita aveva ragione: erano tutte sciocchezze.
  - C) Sono venuti soltanto i nonni, ma Margherita non li ha visti, perché si è addormentata prima.

Após a finalização desta atividade, passamos à aplicação da segunda e última técnica didática, o resumo. Esta, além de possibilitar que tivéssemos um quadro individualizado da compreensão de cada aluno, serviu também de instrumento de análise para nosso estudo.

3.4.3.2 Resumo

Em sua forma clássica em língua materna, o resumo é a condensação das ideias ou dos fatos contidos em um texto, é reduzi-lo a seu esqueleto essencial sem perder de vista três

---

⁴² Compreensão do texto: Com base na história que vocês acabaram de ouvir, respondam às perguntas, marcando com **x** a resposta correta.

elementos: a) cada uma das partes essenciais do texto; b) a progressão em que elas sucedem; e c) a correlação que o texto estabelece entre cada uma dessas partes (PLATÃO; FIORIN, 1993). Nesta direção, resumir é uma redução do texto original ou de partida, procurando captar suas ideias essenciais na progressão e no encadeamento em que aparecem no texto de partida.

No âmbito do ensino-aprendizagem de LE, o resumo consiste em uma técnica didática que objetiva produzir um texto oral ou escrito que retome os dados essenciais de um outro texto ouvido ou lido previamente e que sejam dispostos, conforme uma coerência, na maioria das vezes, temporal ou causal. A técnica requer a compreensão dos núcleos informativos, a sequência hierárquica desses núcleos (ordem dos acontecimentos) e a produção de um texto, cuja extensão pode ser livre ou predeterminada pelo professor (BALBONI, 1995).

Em razão desta série de operações a serem executadas, o autor supracitado explica que o resumo é considerado como uma das técnicas mais complexas de se realizar e, ao mesmo tempo, das mais eficazes, porque envolve de forma global, tanto os processos cognitivos como os linguísticos. Exemplo disso, é a percepção lógica dos fatos, a capacidade de retenção do insumo na memória, a capacidade de fazer inferências, a organização textual, a coesão e a coerência, etc.

Entretanto, ao aplicar esta técnica neste estudo, não procuramos observar aspectos tão complexos, assim como os linguísticos ou os ligados ao desenvolvimento da habilidade de produção em LE, até porque o resumo foi realizado em língua materna, e os alunos não contavam com o texto escrito para refletir a respeito dessas questões. Contavam apenas com as informações contidas em suas memórias a respeito do que haviam compreendido do áudio da narrativa. Diante disso, deixamos evidente que utilizamos esta técnica apenas com o escopo de saber se a compreensão global que tiveram do referido áudio havia (ou não) sido satisfatória, isto é, se houve a percepção dos principais acontecimentos da narrativa⁴³.

Entretanto, aferir a compreensão oral é uma tarefa complexa, visto se tratar de processos internos da mente humana e de pontos de vistas particulares. Assim, para que as informações compreendidas se transformassem em dados numéricos e, a nosso ver, mais fáceis de serem visualizados e analisados. Elaboramos dez tópicos nos quais continham a síntese dos acontecimentos, considerados como os principais da narrativa.

---

⁴³ Embora tenhamos apresentado o conceito proposto por Balboni (1995) para a técnica didática do resumo, prosseguimos utilizando tal terminologia, reiteramos que não foi exigido que os alunos realizassem a atividade com tal complexidade no decorrer de uma aula. Na realidade, eles tiveram a tarefa de, ao término do áudio, registrar todas as informações que se lembrassem, o que de fato fizeram.

Com base nessa síntese, preparamos um gráfico com dez alternativas do conteúdo dos dez acontecimentos sintetizados. Desse modo, ao analisarmos os resumos, aferíamos quais dos fatos presentes nas alternativas haviam sido percebidos e registrados pelos alunos. Ao final desta análise, avaliamos quantitativamente a percepção dos principais eventos da narrativa, o que nos ofereceu subsídios para considerar se a compreensão alcançada pela maioria dos discentes, havia (ou não) sido positiva.

Contudo, antes de observarmos o gráfico com os dados obtidos, vejamos a síntese da narrativa *La Favola di Natale* com a sequência dos dez acontecimentos que nos serviram de parâmetros para analisar os resumos dos discentes⁴⁴:

A narrativa inicia-se com uma breve introdução que contextualiza o tema Natal. Nessa introdução, o narrador:

- 1) Aponta o hábito recorrente que temos em fazer, a cada final de ano, semelhantes promessas quase nunca cumprimos, destacando que, em meio às velhas promessas e sonhos de um ano melhor, surge sempre uma nova história a ser contada para nos consolar das decepções de sonhos não realizados;
- 2) Finalizada a introdução, inicia-se o cenário da narrativa, no qual a família formada por Giovannino, o pai, Margherita, a mãe, Pasionaria e Alberto, os filhos, todos estão reunidos à mesa ao final da ceia de Natal, momento em que Margherita ordena à empregada Giacometta que desfaça a mesa;
- 3) Pasionaria intervém à ordenação da mãe, dizendo que, conforme a lenda ou tradição daquela região (cidade de Milão, na Itália), não se deve desarrumar a mesa, pois, durante a Vigília de Natal os mortos, em especial, os avós retornam e sentam-se à mesa para comer (o pão) e confraternizar;
- 4) Em princípio, Margherita, mostra-se cética, dizendo a todos que histórias como estas são “bobagens”. No entanto, fica amedrontada com a possibilidade da história ser verdadeira;
- 5) Quando o relógio da Catedral bate meia-noite, todos vão dormir, com exceção de Margherita e Giovannino que, com o propósito de confirmar (ou não) a história

---

⁴⁴ A síntese que elaboramos contendo os principais fatos da narrativa teve apenas o propósito de servir como parâmetro para analisar os resumos dos feitos pelos alunos e elaborar o gráfico quantitativo. Muitos desses fatos foram percebidos pelos discentes outros, não. Entretanto, não deixamos de considerar que outras informações da narrativa, que não estavam listadas nesta síntese, foram observadas por eles, sendo igualmente valorizadas.

descrita pela filha, decidem passar a noite acordados na cozinha na expectativa dos mortos (conhecidos ou não) aparecerem;

- 6) O relógio bate 1 hora, o cachorro Amleto late como, em geral, só late para desconhecidos, Margherita fica ainda mais assustada com a possibilidade de serem os mortos estranhos avistados por Amleto e não os familiares, como disse Pasionaria, em seguida, tranquiliza-se e 5 minutos depois adormece sobre a mesa;
- 7) Neste ínterim, Giovannino também adormece até o relógio da torre bater 2hs da manhã, acordando-o. Neste momento, Giovannino presencia emocionado seus pais e os pais de Margherita sentados à mesa para a ceia de Natal, confirmando a veracidade da típica lenda daquela região italiana;
- 8) Giovannino faz menção de acordar sua esposa, mas os familiares indicam que não o faça. Seu pai e o pai de Margherita, carpinteiros de profissão, olham para as duas grossas traves de madeira que sustentam a casa, apontam-nas e fazem aceno de aprovação, indicando que sempre seguiram aquele conceito em tudo que fabricaram em vida;
- 9) Quando o relógio da torre bate 2h15min, levantam-se e vão embora, e
- 10) Às 8h da manhã, Margherita acorda e comenta sobre estranhos sonhos que se tem quando se dorme mal. Giovannino, entretanto, nada acrescenta, diz a Giacometta que já pode desfazer a mesa e olha orgulhoso para as grossas traves de madeira que também sustentam o teto de sua casa.

A atividade foi realizada individualmente por 15 alunos e entregue na mesma aula. Durante sua realização, o texto escrito não ficou disponível para consulta, o grupo contou apenas com o insumo obtido e compreendido durante a fase da escuta do áudio da narrativa.

Cabe lembrar que, em uma sala de aula, diferentes fatores podem interferir na compreensão de um texto em áudio, como: a ansiedade dos alunos, a qualidade do equipamento utilizado e a acústica do ambiente. Para que houvesse melhor aproveitamento, o ideal seria que todos estivessem usando fones de ouvidos, mas, na ocasião, o Centro de Línguas não dispunha desse recurso.

Como mencionamos, os dados referentes à análise dos resumos foram compilados e, para melhor visualização, serão apresentados a seguir em forma de gráfico.

Gráfico A – A percepção que os alunos tiveram dos acontecimentos da narrativa *La Favola di Natale*

Fonte: a pesquisadora

Conforme os dados do Gráfico A, notamos que a maioria das alternativas foi bem observada pelos alunos. Como podemos ver acima, dos dez acontecimentos indicados nas alternativas, oito deles (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 10) tiveram boa percepção, pois, fizeram-se presentes nos resumos de nove dos 15 alunos que realizaram a atividade.

Entretanto, um aspecto interessante a respeito da introdução feita pelo narrador para ressaltar as promessas que fazemos todos os anos e quase nunca as cumprimos, chamou-nos a atenção. Notamos que tal introdução foi ouvida, compreendida e comentada por vários alunos da sala, inclusive, alguns deram exemplos de suas promessas não cumpridas. Mas, esta informação só foi mencionada no resumo de um aluno, os outros não a levaram em consideração, como vimos nos dados do Gráfico A na alternativa (1).

Nossa hipótese para a ausência da introdução nos demais resumos foi que, embora o fato tenha sido compreendido pela maioria, eles não o consideraram relevante o suficiente para mencioná-lo, visto que não interferia no desenrolar da trama, somente introduzia o tema.

Outro aspecto que nos chamou atenção referiu-se à personagem Margherita, ficou evidente que os acontecimentos que a envolveram destacaram-se e, sobrepuseram-se aos demais. Tal afirmação justifica-se em razão do número de vezes que seu nome foi citado (quatro

vezes, em média), além de outras formas linguísticas utilizadas para referir-se a sua personagem, como: “a mãe”, “a esposa” e “ela”.

A percepção que tiveram a respeito da passagem do tempo também foi um elemento positivo. Observamos que todos do grupo, de algum modo, notaram que os fatos transcorreram-se em uma noite. Isso foi evidenciado nos resumos por intermédio de termos, expressões e marcadores temporais, como: na madrugada, no outro dia, depois, logo, ao amanhecer, durante a noite, passado um tempo, entre outros. Alguns alunos foram precisos, indicando a hora exata em que o acontecimento se passou.

Para ilustrar as afirmações feitas, a seguir, apresentamos a transcrição de três resumos⁴⁵. Mas antes disso, apenas para orientar o leitor e facilitar a visualização das observações que fizemos, alertamos que:

a) Destacamos **em negrito** as várias vezes em que Margherita foi citada ou referida, revelando o quanto os fatos que a envolveram foram notados pelos discentes;

b) No terceiro exemplo, indicamos com sublinhado duplo, o único aluno que julgou relevante inserir a introdução feita pelo narrador para contextualizar o tema natalino e as promessas não realizadas, como observamos na alternativa 1 do Gráfico A; e

c) Sublinhado com linha simples nos três exemplos, mostramos as diversas formas linguísticas utilizadas para indicar a percepção que os discentes tiveram da sucessão temporal da história, característica importante do tipo textual narrativo, como destacam Koch e Elias (2010) no item 1.4 deste estudo.

Vejamos, agora, os exemplos:

Exemplo 1:

*A fábula conta uma história de Natal, na qual, chama mais a atenção fatos como fantasmas. Os personagens são **Margherita**, Giovannino, Pasionaria, Alberto, Amleto e Giacometta.*

*A história inicia-se quando **Margherita** pede para a Giacometta limpar a mesa, aí, a Pasionaria chega para deter a ação, e diz a **Margherita** que não se pode limpar a mesa de jantar porque os espíritos da família (mortos) voltariam para comer as migalhas. **Margherita** acha besteira essa história, então resolve perguntar ao Giovannino se ele achava que era verdade. Giovannino fala que não, mas **Margherita** pede a ele que fique com **ela** acordado, para que possam comprovar a história da Pasionaria. O cachorro chamado Amleto começa a*

⁴⁵ Destacamos que os três resumos utilizados como exemplo estão transcritos nestas páginas, exatamente, como foram produzidos pelos alunos, ou seja, sem passar por qualquer correção gramatical de possíveis desvios da norma padrão do português, uma vez que observar tais desvios não era o propósito de nosso estudo. Como as observações que fizemos nos resumos dos alunos são, de certo modo, recorrentes, julgamos não ser necessário reproduzir todos, por esta razão apresentamos apenas três exemplos.

latir, **Margherita** fica com medo, porque o cachorro só latia para quem não conhecia, olharam e não viram nada, passado um tempo **Margherita** adormeceu e Giovannino olha de novo para a mesa e vê os avós e eles disseram para não acordar **Margherita** e apontam para a madeira que sustenta o teto, e adormeceu. No outro dia, **Margherita** acorda cansada dizendo que teve um sonho louco, mas Giovannino não disse nada só olhou para a madeira que sustentava o teto.

Exemplo 2:

Se trata de uma fábula que se passou a tempos. Começa com uma pequena discussão do porquê de não poder arrumar a mesa do jantar de Natal e logo a Pasionaria (uma garotinha) se põe a explicar, tem que deixar a mesa arrumada para os nossos parentes mortos virem comer, a pequena explicação conseguiu assustar a **Margherita (mãe de Pasionaria)**. Depois de todos irem dormir, ainda com a história martelando na cabeça, **Margherita** decide continuar acordada para comprovar se a história que sua filha contou é real ou não. Seguia tudo bem até seu cão latir. **Margherita** apressou-se a perguntar ao marido quem seria, Giovannino logo respondeu que não devia ser ninguém, **acalmado-a**. Após um tempo chamou Giovannino para ir a cozinha com **ela**, quando voltaram os dois dormiram até às duas da manhã. Giovannino ouviu um barulho e foi na cozinha ver o que era e lá encontrou seus parentes mortos sentados na mesa sorridentes, quando ia acordar **Margherita**, aconselharam que não o fizessem, obedeceu. Todos olharam para os grandes tocos de madeira que sustentavam a casa, admirados que depois de tanto tempo, o trabalho bem feito lá continuava e disseram-no para seguir esse pensamento, todos tocaram no pão e se foram as 4 da manhã.

Exemplo 3:

A história começa com Giovannino fazendo algumas “promessas de natal”, ou seja, planos e executar estes planos com antecedência no próximo natal.

Margherita, a esposa de Giovannino, ordena a Giacometta empregada da casa para desarrumar a mesa, mas a filha Pasionaria fala que não, pois os mortos voltam a noite para se sentar (no caso os avós), mas **a mãe** dela fica em dúvida. Quando chega perto da meia noite, Giovannino e **Margherita** vão observar a sala de jantar para confirmar a história da filha. **Margherita** acaba adormecendo e Giovannino decide acordar **a esposa**, quando os espíritos o repreende.

Ao amanhecer, **Margherita** acorda cansada e acha que foi um sonho, mas Giovannino não diz nada, e por ter sido uma noite inesquecível, ele sempre olha para a trave de madeira na sala, na qual seus pais utilizavam como conceito na vida.

Ainda que as informações das alternativas 1 e 9 do Gráfico A tenham sido pouco observadas, podemos afirmar que a percepção de todas as outras possibilitou que os alunos conseguissem reconstruir a história em seus resumos, evidenciando que a compreensão oral obtida foi satisfatória.

Acreditamos que o índice favorável da percepção que a maioria dos discentes teve, deveu-se ao conjunto de atividades desenvolvidas que serviram de subsídios. As atividades que se iniciaram com os conceitos das principais estratégias de compreensão oral, passando pela pré-escuta, depois a escuta do texto propriamente dito, até a execução das atividades de pós-escuta, que fechou as etapas, que preestabelecemos.

Embora tenhamos considerado satisfatória a percepção e a compreensão que os alunos tiveram da história ouvida, salientamos que, ao longo do percurso de escuta e desenvolvimento de atividades, tanto desta como da narrativa *Le Avventure di Pinocchio* houve dificuldades que foram indicadas pelos discentes no questionário de opinião, cuja análise poderá ser vista no capítulo 4, deste estudo.

Após finalizarmos as observações feitas a respeito da narrativa *La Favola di Natale*, discorreremos sobre os procedimentos didáticos empregados no audiolivro *Le Avventure di Pinocchio*, começando por apresentar as razões pelas quais a obra foi escolhida.

3.5 *Le avventure di Pinocchio* de Carlo Collodi: segunda narrativa ouvida

A segunda narrativa selecionada para o desenvolvimento deste estudo foi *Le Avventure di Pinocchio*, uma das obras mais conhecidas da Literatura Italiana. Originalmente, foi escrita sob o título *Storia di un burattino* e publicada em capítulos no semanal *Giornale per i bambini* em 1881, até então, suplemento do jornal *Il Fanfulla*. O livro na forma como conhecemos hoje foi publicado pela primeira vez, em 1883, e ricamente ilustrado por Enrico Mazzanti⁴⁶.

As razões que nos levaram a optar por esta obra, além de ser um Clássico da Literatura Italiana, são semelhantes àquelas da narrativa anterior, isto é, por possuir recorrência do discurso direto, fator que possibilita ao ouvinte identificar as personagens com mais facilidade. O tempo de duração do áudio dos capítulos que era de 5 a 6 minutos, em média, também foi considerado fator importante, estando dentro das indicações aconselhadas por Beretta e Gatti (2007), e ainda em razão do livro de *Collodi* ser uma obra integrante do programa do curso de Italiano do CEL.

Assim, bastaria planejar as atividades dirigidas para compreensão da escuta e não da leitura como era a prática habitual. Então, avaliamos dois audiolivros da obra, narrados por diferentes profissionais italianos, Silvia Cecchini e Moro Silo e, considerando elementos, como:

---

⁴⁶ Os dados a respeito da obra aqui apresentadas, basearam-se na nota biobibliográfica do livro *Le avventure di Pinocchio* (1995), a referência completa consta em nossa bibliografia.

clareza, boa dicção e a “graciosidade”, optamos pela narração de Cecchini, sobretudo, pela graciosidade em sua leitura⁴⁷.

A obra é composta por 36 capítulos, todavia, para este estudo consideramos apenas os cinco primeiros que foram ouvidos em sala de aula. Medida que se fez necessária porque o tempo disponível - duas aulas semanais de 1h 40 cada - não permitiria que a narrativa fosse ouvida na íntegra em classe.

Sendo assim, a continuidade da escuta do audiolivro deveria ser realizada em casa e, não havendo como controlar a regularidade e a seriedade do trabalho realizado pelos alunos a distância, optamos apenas pelas atividades de escuta e compreensão realizadas presencialmente. Para tanto, foram seguidos os mesmos procedimentos já apontados para a narrativa de Guareschi, ou seja, iniciamos com pré-escuta, depois a escuta da narrativa e finalizamos com as atividades de pós-escuta que veremos com mais detalhes no próximo seguimento.

3.5.1 As técnicas didáticas de pré-escuta que foram aplicadas

As técnicas didáticas de pré-escuta aplicadas à narrativa *Le Avventure di Pinocchio*, tiveram o propósito de fazer emergir os conhecimentos prévios sobre a obra e oferecer subsídios para que a história fosse compreendida. Contudo, Bonvino (2004) alerta que, nesta fase, o professor precisa estar atento para não facilitar demais o trabalho de compreensão dos alunos, ao aplicar técnicas de pré-escuta, devendo apenas guiá-los nos percursos do texto. Então, iniciamos, sondando o quanto os discentes já conheciam da narrativa. Nos questionamentos preliminares que fizemos da obra, verificamos que nenhum deles, até então, havia tido qualquer contato efetivo com a versão escrita em língua materna nem mesmo com o filme de animação de Walt Disney, mas, sabemos que seu enredo é mundialmente conhecido, portanto, mesmo que ninguém houvesse lido o livro ou assistido ao filme, sabíamos que trariam consigo alguma informação sobre a história.

Para fazer emergir estas informações e motivar o grupo, propusemos um *brainstorming*. Com perguntas como: *Conoscete la storia di Pinocchio? Sapete chi l’ha scritta? Quali sono i*

---

⁴⁷ Ao longo da leitura, Silvia Cecchini imprime um ritmo dinâmico, alegre, realçando com a voz muitas das travessuras e peripécias de Pinocchio e de outros personagens, tal realce, atribui um tom leve e engraçado à narrativa e, é neste sentido, que utilizamos o termo “graciosidade” na leitura.

principali personaggi del libro? Com base nestas perguntas, várias informações sobre o livro foram surgindo, o que possibilitou introduzir o tema e iniciar as atividades didáticas.

A primeira atividade de pré-escuta aplicada foi a **antecipação baseada em imagens** e, a segunda, a **associação palavra-definição**. Por intermédio destas técnicas, buscamos amenizar as dificuldades ligadas ao léxico da narrativa, sem adentrar no enredo da obra para não facilitar demais para os alunos, como sugeriu Bonvino (2004). No próximo segmento, veremos os conceitos e exemplos das técnicas aplicadas.

3.5.1.1 Antecipação baseada em imagem

A antecipação pautada em imagens consiste em introduzir, por meio de uma ou mais imagens (fotos, quadros, desenhos, etc.), situações correspondentes ao texto que será ouvido. Beretta e Gatti (2007) citam que antecipar passagens do texto com imagens é importante no processo de compreensão, porque criam expectativas nos alunos, ativam os conhecimentos prévios e estimulam a formulação de hipóteses.

Ao empregá-la buscamos fazer emergir informações adormecidas a respeito da história, evidenciar os nomes das principais personagens como: o Grilo Falante, a Fada, Geppetto e Maestro Ciliegia e ilustrar os contextos que ambientavam os primeiros capítulos.

No exemplo que mostramos a seguir, temos as imagens das principais personagens, da casa de Geppetto e da oficina de carpintaria de Maestro Ciliegia com seus objetos e utensílios, local onde o tronco de madeira falante foi encontrado.

Esercizio 1: Osservate le immagini sotto: sono personaggi e contesti che appartengono al libro *Le avventure di Pinocchio*. Sapreste dire chi sono? Quali posti sono questi? Nominate le immagini scegliendo una delle espressioni inserite nel riquadro, poi confrontatevi con i vostri compagni⁴⁸:

a) La bottega di un falegname	b) Il Burattino di legno	c) Geppetto a casa sua	d) Il Grillo parlante	e) La Fata dei capelli turchini	f) Maestro Ciliegia

Fonte das imagens: google.it

Figura 3 – Personagens e ambientes da narrativa de Pinocchio.

⁴⁸ **Exercício 1:** Observem as imagens abaixo: são personagens e contextos pertencentes ao livro *As aventuras de Pinocchio*. Você conhece estas personagens? E quais ambientes são? Nomeiem as imagens, escolhendo uma das expressões inseridas no quadro, em seguida compare suas respostas com as de seus colegas: [expressões do quadro] a) Oficina de carpintaria; b) Boneco de madeira; c) Geppetto em sua casa; d) O Grilo Falante; e) A fada dos cabelos turquesas; f) Mestre Cereja (Tradução Nossa).

Abaixo temos um segundo exemplo semelhante ao anterior, mas este não evidencia os nomes próprios das personagens, e sim o vocabulário. A intensão é sempre de buscar fixá-lo na memória dos alunos antes que a narrativa seja ouvida, já que se trata de palavras que aparecem com frequência na história, como: *ascia, falegname, pezzo di legno e ciliegia*, respectivamente, machado, carpinteiro, pedaço ou tronco de madeira e cereja.

Vejamos como a atividade foi proposta:

Esercizio 2: *Associate i nomi che si trovano nel riquadro alle sue rispettive immagini. Attenzione! C'è un nome in più⁴⁹:*

1- parrucca	2- pezzo di legno	3- ciliegia	4- falegname	5- ascia	6- mascherone	7- granoturco

  ____	 ____	 ____
  ____	 ____	 ____

Fonte: a pesquisadora

Figura 4 – Imagens referentes ao vocabulário geral da narrativa de Pinocchio.

Caprara (1994) referindo-se à prática da leitura, defende o uso de narrativas longas nas aulas de línguas estrangeiras. Com o argumento de que a repetição sistemática de vocábulos diminui o grau de dificuldade do texto e contribui para sua fruição, pois, à medida que a leitura

⁴⁹ **Exercício 2:** Associe as palavras do quadro a suas respectivas imagens. Atenção! Há uma imagem a mais. [Palavras do quadro] 1) peruca; 2) tronco de madeira; 3) cereja; 4) carpinteiro; 5) machado; 6) máscara; 7) milho (Tradução Nossa).

avança, o leitor vai familiarizando-se com tais vocábulos e internalizando-os, visão com a qual concordamos.

Analogamente, o argumento apresentado por Caprara é apropriado ao audiolivro, já que ouvi-lo também corresponde à realização de uma leitura. Nessa direção, acreditamos que, conforme sua escuta avança, os ouvintes vão habituando-se aos sons das palavras e expressões do texto e as barreiras referentes à compreensão oral tendem a diminuir. Sendo assim, as atividades com foco no léxico precisariam ser intensificadas apenas no início da narrativa.

Por estas razões, priorizamos, na fase de pré-escuta, técnicas didáticas com tal foco, como a associação palavra definição que exemplificamos a seguir:

3.5.1.2 Associação palavra-definição

A definição desta técnica também já foi apresentada nas atividades aplicadas à narrativa *La Favola di Natale*. Para revê-la, sugerimos consultar o item 3.3.3.4.

Ao longo dos cinco capítulos da obra de Pinocchio, utilizamos tal técnica a fim de esclarecer expressões, termos (gerais ou específicos) e verbos em italiano, que não eram do uso habitual dos alunos. No exemplo que mostramos abaixo, procuramos elucidar termos específicos do contexto da carpintaria, que estavam sempre presentes na história, sobretudo, nos primeiros capítulos.

Esercizio: *Le parole della colonna di sinistra si riferiscono agli oggetti o termini utilizzati nella bottega di un falegname. Cercate di abbinarle con le rispettive definizioni della colonna di destra, mettendo nel riquadro il numero corrispondente, come nell'esempio⁵⁰:*

Quadro 7: Associação palavra-definição (B).

1	Catasta di legno	2	Serragem grossa de madeira.
2	Truciolo		Pó de serra.
3	Corbello		Plaina ou tipo de lixadeira usada para alisar a madeira.
4	Sbatacchiare		Cesto utilizado para armazenar a serragem.
5	Pialla		Mover algo com vigor.
6	Segatura		Amontoado de madeira para servir de lenha.

Fonte: a pesquisadora

⁵⁰ Exercício: As palavras da coluna da esquerda referem-se a objetos ou expressões utilizadas em uma oficina de carpintaria. Tentem relacioná-las às suas respectivas definições na coluna da direita, colocando nos quadradinhos o número correspondente, como no exemplo (Tradução Nossa).

No exemplo apresentado nos dados do Quadro 7, podemos notar que os significados estão em língua materna e não em italiano como seria mais apropriado, tratando-se de um curso de italiano. Entretanto, no momento da elaboração da atividade, observamos que as acepções apresentadas pelos dicionários italianos consultados⁵¹ eram, em sua maioria, constituídas por sinônimos ou explicações cujos termos utilizados também eram específicos do ofício de carpinteiro. A nosso ver, tal fato poderia deixar os significados propostos tão complexos quanto os termos a serem definidos. Então, neste modelo de atividade, optamos por colocar os significados em língua materna.

Ainda que a pedagogia das línguas enfatize a não necessidade de conhecer palavra por palavra de um texto para compreendê-lo, algumas são essenciais e precisam ser esclarecidas previamente (BERETTA; GATTI, 2007).

Embora cada aluno tivesse sua própria folha, esta atividade não foi realizada individualmente, e sim em duplas. Para executar a correção, mencionávamos uma das palavras da lista e cada dupla indicava a resposta que havia julgado ser a correta. Em caso de erro, perguntávamos se alguém havia feito diferente, até que a resposta correta fosse mencionada.

Finalizamos este tópico lembrando que os esclarecimentos a respeito dos procedimentos empregados para ouvir cada um dos cinco capítulos do livro *Le Avventure di Pinocchio* foram idênticos àqueles descritos e empregados na narrativa anterior. Para revê-los, consultar o item 3.3.4. Sendo assim, passamos às técnicas didáticas de pós-escuta aplicadas à presente narrativa.

3.5.2 As técnicas de pós-escuta que foram aplicadas

Para cada um dos cinco capítulos ouvidos, foram aplicadas duas técnicas didáticas de pós-escuta. O **verdadeiro ou falso** que, ao ser concluído pelos discentes, era imediatamente corrigido, e o **resumo** que era recolhido para posteriormente ser analisado. Os conceitos e os exemplos de ambas as técnicas serão vistos nos tópicos a seguir.

---

⁵¹ *Parola Chiave: dizionario di italiano per brasiliani*. Tradução Carlos Alberto Dastoli [et al.]. São Paulo: Martins Fontes, 2007. / *Il Nuovo Zingarelli Minore: vocabolario della lingua italiana*. 11ª Ed. Bologna: N. Zanichelli Editori, 1987. / *Grande Dizionario Hoepli Italiano*. <http://www.hoepli.it/> Acessado em: 16 de junho de 2014.

3.5.2.1 Verdadeiro ou falso

O verdadeiro ou falso é uma técnica que, em sua forma clássica, consiste em uma série de afirmações cujas respostas são dadas com base na compreensão de um texto lido ou ouvido previamente. Por meio de atividades desse tipo, é possível avaliar o nível de desenvolvimento da habilidade receptiva dos alunos, ou seja, a capacidade de compreender – detalhada ou globalmente - textos orais ou escritos (BONVINO, 2004).

Para autora, o verdadeiro ou falso é uma técnica simples, mas, conforme forem elaboradas suas afirmações, poderão esconder graus de dificuldades diferenciados. Ao elaborá-las, é preciso prudência para a não formulação de sentenças ambíguas ou com mais de uma possibilidade de resposta, pois, tratando-se de verdadeiro ou falso, a resposta deverá ser unívoca, caso contrário, poderá induzir o aluno ao erro.

Sua aplicação teve o objetivo de monitorar a compreensão global que os discentes estavam tendo até o momento. A cada capítulo ouvido, aplicávamos um verdadeiro ou falso e, em seguida, corrigíamos. Tal medida, além de permitir que observássemos a direção que a compreensão dos alunos estava seguindo, ainda contribuía para oferecer-lhes mais segurança na realização de seus resumos.

Para exemplificar, apresentamos o verdadeiro/falso aplicado após a escuta do primeiro capítulo⁵².

Esercizio: *Riascoltate il capitolo 1 del libro Le Avventure di Pinocchio e indicate se le seguenti affermazioni sono vere (V) o false (F)*⁵³:

Capitolo 1:

Quadro:8: Exemplo do verdadeiro ou falso.

1) Il primo capitolo del libro racconta la storia di un re.	
2) Maestro Ciliegia e il falegname maestr' Antonio sono le stesse persone.	
3) La punta del naso di maestro Ciliegia era paonazza come una mela matura.	
4) Nella bottega di Maestro Ciliegia è capitato un pezzo di legno che piangeva e rideva.	
5) Maestro Ciliegia, spaventato, credeva che ci fosse qualcuno nascosto dentro del pezzo di legno.	

Fonte: a pesquisadora

⁵² As atividades de verdadeiro/falso aplicadas aos demais capítulos encontram-se no apêndice (p.120).

⁵³ **Esercício:** Escute novamente o capítulo 1 do livro As aventuras de Pinocchio e indique se as seguintes afirmações são verdadeiras (v) ou falsas (f)

Finalizada a primeira atividade e, solucionadas as dúvidas remanescentes que, em geral, recaíam sobre o vocabulário, partíamos para a aplicação do resumo. Este, embora fosse sempre realizado de modo sucinto, era de suma importância para que retomassem o assunto na aula seguinte.

3.5.2.2 Resumo

O conceito desta técnica é idêntico ao descrito no item 3.5.5.2, formulado por Balboni (1995). O autor evidencia que o resumo é uma técnica didática eficaz, por envolver de forma global, tanto os processos cognitivos como os linguísticos, pois requer a compreensão dos núcleos informativos do texto (oral ou escrito), sua sequência hierárquica e a produção textual.

Mas, reiteramos que no contexto de ensino-aprendizagem de italiano LE, tal técnica foi utilizada com o objetivo de verificar se a compreensão global que os alunos tiveram da narrativa, havia (ou não) sido satisfatória e se houve a percepção dos principais fatos ocorridos. Para tanto, em cada um dos cinco capítulos, selecionamos os acontecimentos que julgamos serem os principais e sintetizamos-os para que servissem de parâmetros para nossa análise. A seguir, vejamos esta síntese:

Capítulo 1: Na carpintaria de Maestro Ciliegia surge, em um amontoado de lenha, um tronco de madeira, ao vê-lo, o carpinteiro decide utilizá-lo para fazer uma perna de mesa, mas assim que começa desbastá-lo, se dá conta espantadíssimo que o tronco fala como uma criança. Em seguida:

Capítulo 2: Geppetto vai à casa de Maestro Ciliegia, pedir-lhe um tronco de madeira para construir uma marionete. Subitamente, a madeira falante chama Geppetto de Polendina, apelido que nunca lhe agradou, julgando ser seu amigo, Maestro Ciliegia, a ofendê-lo daquela maneira, principia uma briga que se repete em razão de outra traquinagem do tronco falante. Assim que os dois velhinhos (Geppetto e Ciliegia) fazem as pazes, Geppetto volta para sua casa, trazendo consigo o referido tronco que o carpinteiro Ciliegia acabou presenteando-lhe.

Capítulo 3: Ao chegar a sua casa, Geppetto começa a esculpir o boneco e chama-o de Pinocchio, à medida que o boneco ganha forma, o velhinho nota que Pinocchio tem vida

própria e, além disso, é mal-educado e insolente. Assim que fica pronto, faz sua primeira grande travessura, foge de casa, gerando uma enorme confusão na cidade, até ser detido pelos policiais, mas, em razão de sua astúcia, consegue fazer com que o pobre Geppetto, injustamente, vá preso em seu lugar.

Capítulo 4: De volta à casa, pela primeira vez, o boneco encontra o Grilo Falante que o repreende duramente por fugir de casa, pela sua má conduta com Geppetto e por não querer ir à escola e só desejar fazer vida de vagabundo. Pinocchio irritado com as reprimendas do Grilo Falante, atira-lhe um martelo, deixando-o pregado à parede.

Capítulo 5: Ao anoitecer, Pinocchio sente fome, procura algo para comer, mas não encontra nada. Consumido pela fome, começa a dar razão aos conselhos do Grilo Falante. De repente, acha um ovo, avia-se para prepará-lo, ao quebrar a casca, eis que surge, para sua surpresa, um belo pintinho que sai voando pela janela. Então, sozinho e com fome, arrepende-se de ter fugido e de sua má conduta com o pobre Geppetto.

Esta narrativa demandou 4 dias diferentes para que as atividades de escuta e compreensão fossem executadas. No período, alguns alunos faltaram e entregaram suas atividades em data posterior; por esta razão, tais atividades não entraram na compilação e análise de dados deste estudo. Para a análise, consideramos apenas seis resumos, isto é, aqueles pertencentes aos discentes que, além de participarem de todas as aulas, também iniciaram e concluíram seus resumos nas mesmas aulas em que foram requisitados.

Assim, a seguir, podemos ver, com base na síntese apresentada anteriormente, os coeficientes referentes à compreensão que os alunos tiveram dos principais acontecimentos da narrativa ouvida:

Gráfico B: A percepção que os alunos tiveram dos principais acontecimentos da narrativa *Le Avventure di Pinocchio*.

Fonte: a pesquisadora

Com base nos dados do Gráfico B, observamos que dos 13 acontecimentos presentes em nossos parâmetros, oito deles foram ouvidos, compreendidos e indicados nos seis resumos analisados, indicando um coeficiente favorável, ou seja, os seis alunos ouviram e compreenderam as alternativas 1, 5, 6, 8, 9, 10, 11 e 12.

A percepção da relação causa, consequência e arrependimento entre as ações do boneco também foi considerada positiva. Tal aspecto podemos ver na percepção da má ação praticada por Pinocchio e indicada na alternativa 6, em seguida, temos sua consequência indicada na alternativa 8 e, por fim, o arrependimento presente na alternativa 13.

Nesta relação, observamos que Pinocchio foge de casa, faz confusão na cidade e gera como consequência a prisão injusta de Geppetto, mais tarde, quando se encontra sozinho e com

fome, arrepende-se de prejudicar a única pessoa que se importava com ele. A relação entre estes três fatos só não foi estabelecida no resumo de um aluno.

O acréscimo de informações que não fazem parte da narrativa foi outro dado interessante observado nos resumos analisados. No áudio original, a origem do tronco de madeira falante não foi explicada pelo autor, o tronco, simplesmente, apareceu no estabelecimento de um velho carpinteiro, de nome Maestr'Antonio, cujo apelido era maestro Ciliegia. Entretanto, em quatro dos seis resumos havia justificativas para seu surgimento,

No fragmento abaixo, apresentamos a versão original:

“C’era una volta un pezzo di legno.

Non era un legno di lusso, ma un semplice pezzo da catasta, di quelli che d’inverno si mettono nelle stufe e nei caminetti per accendere il fuoco e per riscaldare le stanze.

Non so come andasse, ma il fatto gli è che un bel giorno questo pezzo di legno capitò nella bottega di un vecchio falegname, il quale aveva nome maestr’Antonio, se non che tutti lo chiamavano maestro Ciliegia, per via della punta del naso, che era lustra e paonazza, come una ciliegia matura” (COLLODI, 1995, p. 15)⁵⁴.

A versão original enfatiza que em um belo dia o tronco apareceu no estabelecimento do carpinteiro, mas não explica como. Entretanto, na forma exata como os alunos produziram seus textos ou reconstruíram-no foram apresentadas justificativas semelhantes para seu surgimento, como podemos ver, a seguir, nos trechos sublinhados:

Ex. a: “Maestro saiu para cortar um pedaço de madeira para fazer lenha para lareira, pois era inverno, mas, quando ele batia na madeira, Cereja ouviu um som de choro parecido com o de um menino, ele não acreditou que era um menino, por isso levou-a para casa”.

Ex. b: “No primeiro capítulo, mestre Cereja vai para a floresta atrás de um tronco de árvore, eis que ele encontra e volta para casa”.

Ex. c: “Um carpinteiro chamado maestro Ciliegia encontrou na floresta um pedaço de madeira que ria e chorava”.

⁵⁴ Era uma vez um tronco de madeira. Não era um tronco de luxo, mas um simples tronco num amontoado de lenhas, daquelas que no inverno são colocadas nas estufas e nas lareiras para aquecer a casa. Não sei como foi, mas o fato é que um belo dia este tronco de madeira apareceu no estabelecimento de um velho carpinteiro o qual tinha nome maestr’Antonio, mas todos o chamavam mestre Cereja, em razão da ponta do seu nariz ser sempre arroxead e brilhante como uma cereja madura (COLLODI, 1995, p. 15). Tradução Nossa.

Ex. d: “Maestro Ciliegia encontra um pedaço de lenha na floresta e o leva para sua casa”.

Os acréscimos também foram observados em outros trechos dos textos produzidos pelos alunos, mas, com menor intensidade. Nossas hipóteses para a ocorrência desses acréscimos de dados foram três:

Uma delas remete às palavras El Dash (1993), a autora, citando Lund (1991), afirma que, na compreensão oral, as lembranças do áudio são menos precisas (comparando-se à leitura) e, portanto, existe uma dependência maior do processamento descendente, fazendo com que o ouvinte recorra com mais intensidade às informações externas ao texto ouvido para melhor compreendê-lo (cf. item 1.2.2).

A segunda hipótese, que sejam estratégias empregadas pelos alunos/ouvintes para preencher lacunas de algo não ouvido com clareza, em razão de fatores como problemas com a acústica ou compensação de possíveis lapsos de memória.

Por fim, na concepção do aluno, havia no texto uma razão para o surgimento do tronco, ele que não conseguiu compreender, logo adicionou uma. Baseada, provavelmente, em seus conhecimentos prévios sobre a narrativa ou sobre histórias infantis que, na maioria das vezes, apresentam um lenhador e uma floresta. Podemos dizer, inclusive, que esta última hipótese é consonante com a afirmação de El Dash (1993) sobre a busca por dados externos ao texto para melhor compreendê-lo ou dar-lhe sentido.

Ouvir audiolivro é executar uma leitura, o que implica interação entre texto/ouvinte e o resultado desta interação nunca será idêntico ao texto ouvido, mas, sim, sua reconstrução, com base nos conhecimentos que cada leitor/ouvinte possui.

Nas palavras de Marcuschi (2011), toda interação (texto-leitor ou texto-ouvinte) ao tomar forma, seja por meio da linguagem oral ou escrita, resulta sempre em um texto novo, nunca igual ao enunciado original cujo autor é o leitor [neste caso, o aluno/ouvinte]. Mas, ainda que tenha ocorrido uma recriação do texto original em relação à compreensão do Italiano LE, podemos considerar que foi satisfatória, pois, dos 13 acontecimentos, que indicamos como parâmetros no Gráfico B, notamos que 60% deles foram compreendidos, fazendo-se presentes nos seis resumos analisados.

Destacamos que tais resumos foram produzidos com base somente no insumo compreendido durante a fase da escuta do áudio. Após esta fase, a versão impressa não ficou disponível para consulta. Desse modo, como os discentes contavam apenas com os dados retidos na memória, orientamos que os textos a serem escritos, poderiam ser curtos.

Ao final da escuta dos cinco capítulos, os resumos produzidos estavam fragmentados, então, solicitamos que fossem reescritos, a fim de serem reunidos em um texto único.

A seguir, apresentamos três desses resumos para ilustrar as observações feitas em nossa análise. Para melhor visualização das observações, sublinhamos duplo as informações que os alunos acrescentaram espontaneamente, mas que não pertenciam ao texto ouvido. Em sublinhado simples, podemos ver a percepção dos alunos quanto à relação de causa e consequência, entre a fuga de Pinocchio e a prisão de Geppetto e, em tracejado evidenciamos seu arrependimento. Por fim, esclarecemos que os números entre parênteses, referem-se à sequência dos acontecimentos indicadas nas 13 alternativas do Gráfico B, e que foram observadas pelos discentes.

Exemplo 1⁵⁵:

Maestro Ciliegia encontra um pedaço de lenha (1) na floresta e o leva para casa. O pedaço de lenha não era comum, Ciliegia o pegou no intuito de fazer uma perna de mesa, mas quando Ciliegia começou a mexer com a madeira ela reclamou de dor, o Maestro continuou e madeira também continuou a reclamar, Ciliegia foi dormir pensando ter bebido demais.

Geppetto um dia foi visitar seu amigo Maestro Ciliegia a fim de pegar um de seus pedaços de lenha, planejando construir uma marionete (2) para lhe fazer companhia. Ciliegia iria dar a lenha a Geppetto, a lenha começou a causar uma briga entre os dois (3), no final, eles perceberam o truque dela. Geppetto começou a construir o boneco e lhe chamou de Pinocchio (5).

Pinocchio depois de pronto, começou a andar, um dia quando Geppetto se descuidou, o boneco fugiu e saiu a correr pela cidade (6), o pobre Geppetto começou a procurar pelo seu filho. Pinocchio aprontou tanto que Geppetto foi preso acusado de ser o responsável pelas travessuras (8).

Pinocchio, então, sem rumo voltou para casa e lá encontrou um Grilo (9) que lhe disse que deixou Geppetto preso, sendo responsabilizado pelas suas travessuras (9). Pinocchio enraivecido, atira um martelo contra o Grilo (10). Pinocchio começou a procurar algo para comer (11) na casa, mas se desesperou por não encontrar nada, a não ser um ovo (12), mas quando ele foi quebra-lo, de dentro dele saiu um pintinho que falava e agradeceu a ele por ter salvado sua vida.

Exemplo 2:

No primeiro capítulo, fala do “Maestro Ciliegia” que encontrou um pedaço de madeira (1), e essa madeira se comportava como um menino.

⁵⁵ Por não ser o nosso foco de estudo, optamos por não corrigir os erros formais ou de desvio da norma padrão dos resumos utilizados como exemplo. Sendo assim, ressaltamos que os três textos foram transcritos exatamente como os alunos os produziram.

No segundo capítulo, o Maestro Ciliegia dá de presente o pedaço de madeira a Geppetto (4). A madeira chama Geppetto de “Polendina”, e Geppetto acha que é o Maestro Ciliegia e eles acabam brigando (3), mas logo fazem as pazes e decidem ser bons amigos para sempre, até que Geppetto pensa em construir um boneco de madeira.

No terceiro capítulo, Geppetto em meio da construção do boneco (5), percebeu que Pinocchio boa coisa não era. Pinocchio ainda em construção já começava a aprontar. Depois de todo processo de construção, Pinocchio sai aprontando pela cidade (6) e dando trabalho a Geppetto que já se entristece.

No quarto capítulo, Geppetto foi preso por causa das travessuras de Pinocchio, ou seja foi preso sem culpa (8). Pinocchio volta para casa sem rumo, sem saber o que fazer e encontra um Grilo (9) que no qual começa a puxar a sua orelha, dando conselhos a ele (9). O Grilo teve como papel ser a consciência do Pinocchio. Pinocchio diz também que em sua profissão quer ser um “vagabundo”. Ao fim, depois do Grilo ter dito que ele estava errado, ele acerta o Grilo com um martelo e o Grilo fica preso na parede (10) e suas palavras são “cri-cri-cri”. Pinocchio ficou com fome e não encontrava nada para comer (11). Se lamenta por seu pai não estar em casa (13). Ele encontra um ovo (12) e na hora que ele vai quebrar o ovo, sai um pintinho e o agradece por ele ter o salvo. Pinocchio se arrepende por ter fugido de casa (13) e por estar com fome.

Exemplo 3:

Nesse livro lemos Pinocchio uma história bem legal e com uma moral muito boa.
No primeiro capítulo, mestre Cereja vai para a floresta, atrás de um tronco de árvore, eis que ele encontra e volta para casa (1). Mestre Cereja começa a mexer no tronco de árvore para construir uma perna de mesa, mas não consegue, pois a madeira começa a reclamar e ele acaba ficando com medo da madeira e a deixa encostada.

Geppetto vai à casa do amigo, mestre Cereja, para pedir um pedaço de madeira para fazer um bonequinho de madeira (2), eles estavam bem, até a madeira falar e chamar Geppetto por um apelido que ele não gosta e acusou mestre Cereja de tê-lo chamado por esse apelido. Eles começaram a discutir (3), por fim se acertaram e fizeram um acordo de serem amigos pra sempre.

Mestre Cereja acabou dando a madeira “falante” para Geppetto (4), que ficou todo alegre e usou a madeira para construir o bonequinho e o nomeou Pinocchio (5). Na construção, ele falou com Geppetto, que achou que era um menininho que falava. Pinocchio depois de pronto, saiu pela cidade, aprontando (6) todas e Geppetto, foi atrás dele para impedi-lo, mas acabou sendo preso (8).

Com Geppetto preso, Pinocchio aproveita a liberdade. Pinocchio volta para casa e lá encontra o Grilo (9). Eles começam uma conversa, o Grilo tentando ser a consciência do Pinocchio, explica que ele não podia ser assim, que deveria ajudar Geppetto a se libertar, para terem uma vida digna, ir à escola, conseguir um pedaço de pão decentemente. Pinocchio acha tudo bobagem e quer viver a vida apenas comendo, bebendo e se divertindo, quer vida de vagabundo (9). O Grilo tenta argumentar contra e Pinocchio joga um martelo no Grilo que fica esmagado na parede (10).

Pinocchio, depois de um tempo, lembrou que não tinha comido nada, só lembrou, porque o estômago reclamou. Na casa de Geppetto, procurou algo para comer (11), procurou pão, procurou qualquer coisa que pudesse comer e não encontrou, ele procurou mais um pouco e achou um ovo (12) e logo pensou em fazer uma fritada, mas quando quebrou o ovo, um

pintinho saiu de dentro e agradeceu Pinocchio. Depois disso, Pinocchio se arrepende por ter aprontado tanto (13) e fica com fome.

Um trabalho didático com audiolivros em sala de aula, como este que realizamos com o Pinocchio, em alguns aspectos, difere daquele desenvolvido com o conto escrito por Guareschi. *La Favola di Natale*, por tratar-se de um conto, permite ser ouvido inteiro na mesma aula, não gerando questões ligadas à retomada do assunto na aula seguinte ou sobre a repetição de atividades nos sucessivos capítulos de um livro. Em uma narrativa longa, como a de Pinocchio, tais questões precisam ser consideradas.

Ao trabalhar com a narrativa longa, notamos ser mais produtivo realizar atividades de escuta e compreensão com poucos capítulos, ou seja, apenas para que os alunos familiarizem-se com o assunto da obra, com seu léxico ou até que se sintam prontos o suficiente para tentar seguir o áudio sozinhos. Se as atividades estenderem-se muito, a prática em sala de aula poderá tornar-se repetitiva e/ou monótona, comprometendo o interesse dos alunos por ouvir a história até o final. Entretanto, ao indicar que eles ouçam o restante da obra sozinhos é preciso monitorá-los, periodicamente, para verificar a direção que a compreensão está seguindo. Para tanto, podemos fazer perguntas sobre o enredo para que sejam respondidas oralmente, promover discussões e tirar eventuais dúvidas.

Finalizado este capítulo, no qual apresentamos as duas obras literárias que permitiram aos alunos do CEL passar pela experiência de ouvir audiolivros nas aulas de italiano LE, passaremos ao quarto e último capítulo. Neste, poderemos ver, por intermédio da análise de um questionário de opinião, as impressões que os discentes tiveram a seu respeito, quais as dificuldades encontradas ao ouvi-lo e o que procuraram fazer para tentar superá-las.

CAPÍTULO 4

A OPINIÃO DOS ALUNOS A RESPEITO DE ESCUTAR O AUDIOLIVRO NA APRENDIZAGEM DE ITALIANO

Neste capítulo, apresentaremos a análise do questionário de opinião aplicado aos discentes do curso de italiano do CEL. Por seu intermédio, buscamos conhecer suas opiniões a respeito de ouvir audiolivros na aprendizagem de uma nova língua, investigamos suas preferências como leitores, as dificuldades que encontraram ao ouvir tal instrumento em áudio e o que fizeram para procurar superá-las.

4.1 O questionário de opinião

Em nossa prática docente, sempre tivemos o desejo de adotar a escuta regular de audiolivros nas aulas de língua italiana para os alunos do CEL, como forma de promover o processo de ensino-aprendizagem do idioma. E, à medida que delineávamos nossos propósitos, emergiam questões sobre a praticidade e viabilidade (ou não) em utilizá-lo em sala de aula e sobre sua aceitação por parte dos alunos. Nossas expectativas giravam em torno da motivação do grupo, das possíveis dificuldades de compreensão em ouvir um áudio mais longo e também da receptividade em relação ao novo modo realizar uma leitura em LE, ou seja, ouvindo o texto, e não lendo como é a prática habitual.

A fim de encontrar respostas para tais questões, iniciamos este estudo com a colaboração de um grupo constituído de 17 de alunos. Com base na escuta de duas narrativas, previamente, selecionadas (já descritas no Capítulo 3), o grupo de alunos ouviu e realizou diversas atividades didáticas de compreensão que lhes forneceu subsídios para responder a um questionário, no qual puderam expressar opiniões a respeito da experiência de escutar o audiolivro no processo de aprendizagem de italiano também sobre as principais dificuldades encontradas ao ouvi-lo e o que fizeram para buscar superá-las e melhor compreendê-lo.

O questionário compôs-se de 15 questões de múltipla escolha, sendo permitido assinalar mais de uma alternativa, com exceção, claro, daquelas cujas respostas restringiam-se a “sim ou não”. Nas questões 1 e 3, requisitamos que as respostas fossem justificadas, a fim de termos mais elementos para a análise. Pela mesma razão, ao final do formulário reservamos um espaço para que cada aluno, se assim o desejasse, escrevesse alguma reflexão sobre o trabalho realizado.

Optamos pelas questões de múltipla escolha porque sabemos, por meio de nossa experiência com alunos adolescentes, que eles resistem muito em escrever uma opinião reflexiva sobre determinados argumentos, na maioria das vezes, por pura insegurança. Em geral, suas respostas são muito sucintas ou inexistentes, fatores que poderiam comprometer a coleta e a análise dos dados para a pesquisa.

O questionário elaborado foi dividido em três partes que, embora se complementassem, apresentavam propósitos diferentes, como podemos ver a seguir:

- A primeira parte intitulada *O interesse dos alunos em desenvolver a compreensão oral*, constituiu-se das questões 1, 2, 3 e 4 cujo objetivo foi conhecer as preferências pessoais dos alunos sobre os gêneros narrativos e saber a importância que eles atribuem às atividades de compreensão oral na aprendizagem de italiano;
- A segunda parte denominada *As impressões dos alunos sobre ouvir audiolivros nas aulas de italiano*, foi formada pelas questões 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12. Nesta etapa, as questões foram direcionadas para conhecer a opinião dos alunos a respeito do audiolivro, isto é, sua relevância no ensino-aprendizagem de Italiano, as preferências de cada um em relação às práticas de ler, ouvir e ler e ouvir simultaneamente e também a importância do narrador nesse contexto; e
- A terceira parte chamada *As principais dificuldades de compreensão oral encontradas pelos alunos, e as estratégias utilizadas para tentar superá-las*, incluiu as questões 13, 14 e 15, cujo propósito foi identificar quais as principais dificuldades encontradas pelos alunos durante os procedimentos didáticos com o audiolivro e saber quais medidas estratégicas eles empregaram para superá-las.

Para analisar os dados, recorreremos aos pressupostos teóricos presentes no primeiro capítulo, como: os conceitos de compreensão oral ali descritos, as orientações a respeito da importância do desenvolvimento dessa habilidade, a necessidade de acionar oportunamente as estratégias de compreensão, entre outros fatores. O fato dos alunos estarem cientes de sua participação neste estudo contribuiu para que surgissem diálogos e reflexões a respeito das atividades desenvolvidas e sobre o questionário. Nestas reflexões, emergiram dados e observações preciosas que utilizamos para complementar nossa análise.

4.1.1 O interesse dos alunos em desenvolver a compreensão oral

A expectativa mais evidente de quem ingressa em um curso de LE é conseguir comunicar-se com clareza na língua que está aprendendo. Entretanto, muitos aprendizes não possuem o envolvimento ou a disponibilidade necessária para cumprir todas as etapas necessárias para uma aprendizagem satisfatória que, na opinião de Krashen (1982), corresponde às mesmas que uma criança passa, quando adquire sua língua materna.

Etapas que se iniciam, quando a criança ouve seus familiares comunicarem-se e, progressivamente, internaliza o insumo e as estruturas ouvidas, até que começa, pouco a pouco, a reproduzir o insumo ao qual esteve exposta. Tal exposição é essencial não somente no processo de aquisição da LM, mas também na aprendizagem de uma LE. Vários autores (ROST, 1990; EL DASH, 1993; EL DASH e ALMEIDA FILHO, 2002; MEZZADRI, 2003) evidenciam que quanto mais frequente for o contato com a linguagem oral na nova língua, mais ampla vai se tornando a capacidade de compreendê-la.

Argumentos que nos motivaram a investigar se os alunos (estudantes de línguas) estão cientes da importância que o desenvolvimento da competência de ouvir e compreender tem na aprendizagem de uma língua estrangeira

Vejamos os dados da primeira questão:

Gráfico 1 – A importância que os alunos atribuem à compreensão oral.

Os dados do Gráfico 1 revelam que os alunos possuíam uma visão altamente positiva, para a questão levantada, ou seja, dos 17 alunos participantes da pesquisa, todos se mostraram

conscientes da importância que o desenvolvimento da competência oral tem para a própria aprendizagem de italiano e justificaram-se, mencionando:

(Aluno A02) “Porque aprendo o pronunciamento das palavras”.

(Aluno A03) “Ouvindo, posso observar a pronúncia e me acostumar com a língua”.

(Aluno A04) “Com essas atividades, consigo perceber a entonação correta da pronúncia e aumenta meu vocabulário”.

(Aluno A06) “Porque me ajuda a pegar o sotaque Italiano”.

(Aluno A15) “Ouvir o narrador me ajuda a compreender algumas palavras que eu não sei falar direito e, com o narrador, eu entendo muito mais o texto”

(Aluno A16) “As atividades são importantes, porque quando ouvimos a narradora, ela já dá a entonação, e o texto fica com mais sentido”⁵⁶

Ao compilar os dados, notamos que as respostas, foram recorrentes na relação entre a importância da escuta e o desenvolvimento da fala e também no aperfeiçoamento da pronúncia das palavras. Esta percepção mostrou-se essencial, já que o grande propósito de quem ingressa em um curso de línguas é a comunicação.

A nosso ver, os alunos A15 e A16 foram mais além em suas respostas, tiveram a percepção de que a compreensão oral é necessária não só para aprender a pronúncia correta das palavras, mas também para construir o sentido para o texto como um todo.

Na aprendizagem formal, é valioso ter ciência de que a compreensão oral engloba, entre outras coisas, dois trabalhos que se complementam entre si, o desenvolvido em sala de aula e o interesse em ir além, procurando novas fontes.

Beretta e Gatti (2007) citando Underwood (1989)⁵⁷ ressaltam que esta habilidade linguística para ser desenvolvida satisfatoriamente requer exposição às mais diversas situações e não somente àquelas que envolvem a relação falante/ouvinte. Sugerem ouvir conversas ao vivo sem participar delas, apenas para internalizar elementos da língua, ouvir anúncios, noticiários de rádio, programas de entretenimento, músicas, cujo refrão e ritmo facilitam a compreensão.

---

⁵⁶ As frases entre aspas correspondem às justificativas feitas pelos alunos para a questão. Tais justificativas foram corrigidas somente do ponto de vista formal, mas, em hipótese alguma, alteramos a ideia original formulada por eles.

⁵⁷ UNDERWOOD, M. *Teaching listening*. Londres: Longman, 1989.

A busca por essa diversidade é a parte que cabe ao ouvinte realizar, partindo de seu interesse pela língua que está aprendendo. Nesta direção, perguntamos aos discentes o que procuram como fonte complementar em áudio para ouvir fora da sala de aula e desenvolver a própria aprendizagem. O Gráfico 2 reflete quais foram as preferências:

Gráfico 2 – Tipos de insumo oral que os alunos procuram fora da sala de aula.

Os dados do Gráfico 2 mostram uma situação bastante favorável para esta questão, pois apenas 6% mencionaram não procurar outra fonte. Tratando-se de adolescentes, já era esperado que a linguagem musical ocupasse a primeira posição na preferência dos discentes, 71% foram os coeficientes, a facilidade de acesso que os dispositivos móveis oferecem também podem ter contribuído para esse número.

A procura por rádios italianas atingiu 12% das indicações, seguramente, a *Radio Italia*⁵⁸ é a preferida do grupo, pois, quando o assunto é veículo de comunicação italiano com músicas ou cantores, esta rádio é sempre mencionada.

Surpreendeu-nos positivamente o percentual de alunos (65%) que demonstrou interesse pela programação do canal italiano de TV *RAI International*⁵⁹. A emissora corresponde a uma importante fonte de informação sobre a língua e cultura italiana que, até bem pouco tempo muitos alunos da rede pública, por razões econômicas, não tinham acesso. Quadro que tem mudado, sobretudo, pela facilidade de acesso à grade de programação via internet.

⁵⁸ Rádio Itália: www.radioitalia.it

⁵⁹ Canal de TV RAI Internazionale: <http://www.raiinternational.it/>

Seguramente, os programas do canal italiano são importantes aliados na aprendizagem da língua, pois consentem ao aprendiz associar o evento comunicativo a seu respectivo contexto situacional, colaborando para que possíveis lacunas na compreensão sejam preenchidas.

O interesse dos adolescentes por encontrar amigos italianos via Internet para trocar informações culturais e aperfeiçoar o idioma, felizmente, vem aumentando cada vez mais. No gráfico anterior, embora os números concretos não tenham sido expressivos, 18% apenas, vários alunos nos revelaram em diálogos informais que gostariam de ter ou já haviam tentado encontrar amigos italianos internautas para conversar e praticar a língua. Acreditamos que tão importante quanto buscar, espontaneamente, insumos variados para comunicação na nova língua, é estar ciente de que o insumo procurado contribuirá para o aperfeiçoamento da língua-alvo, o que representa elemento motivador para a aprendizagem.

Por intermédio da próxima questão, convidamos os discentes a refletirem sobre tal argumento. Perguntamos se notaram que a exposição às novas fontes de áudio fora da sala de aula produziu algum avanço na compreensão da nova língua.

Gráfico 3 – A contribuição do insumo extra no desenvolvimento da compreensão oral.

Pelos dados do Gráfico 3, podemos perceber que 88% dos alunos responderam ter observado que ouvir outras fontes de áudio ajuda, de alguma forma, a melhorar a compreensão da língua. O aluno A02 mencionou que “ouvir o que as pessoas falam, associando suas falas aos seus gestos permite uma compreensão maior”, destacamos que A02 está entre os alunos que indicaram assistir ao canal de TV *RAI International*. Na percepção de A12, sua compreensão melhorou, acompanhando músicas italianas. Visão contrária teve A11, este

indicou não ter percebido nenhuma mudança em sua compreensão, até então, mas, em relação ao audiolivro, acrescentou uma perspectiva favorável, mencionando: “acredito que a longo prazo escutar audiolivro fará diferença”.

A quarta e última pergunta da primeira etapa do questionário teve dois objetivos, um deles, foi conhecer as preferências dos alunos a respeito dos gêneros narrativos que gostariam de ouvir em italiano, e o outro, oferecer um quadro sobre os gostos literários dos adolescentes, a fim de que possamos escolher textos mais próximos de seus interesses.

Em razão da pouca disponibilidade de títulos de audiolivros em italiano, delimitamos, arbitrariamente, os quatro primeiros gêneros das alternativas do gráfico abaixo, isto é, Policial, Mistério, Aventura e Biografia. Vejamos, a questão:

Gráfico 4 – Os gêneros narrativos mais apreciados pelos alunos.

Nos dados do Gráfico 4, podemos ver que 18% de interesse pelo gênero Policial, 41% por Mistério, 53% apontaram gostar do gênero Aventura e 29% escolheram Biografia. Na alternativa (e), abrimos espaço para que cada um indicasse outras opções de gêneros, além daqueles sugeridos pela pesquisa. Dos 17 alunos, dez fizeram sugestões, alguns apontaram mais de um gênero. As sugestões foram as seguintes: quatro alunos escolheram Romance, dois indicaram preferir Comédia e houve apenas um voto para os temas: Fantasia, Ficção Científica, Terror e Ação.

Em uma perspectiva atual (2014), é grande o espaço que o mercado editorial vem dando aos livros voltados ao público adolescente cujos temas vêm despertando gosto e prazer pela

leitura, com isso, os jovens e, em particular, nossos alunos têm lido cada vez mais e transferido para a LE o interesse pela temática dos livros lidos e apreciados em LM

Esta constatação baseou-se nos diálogos que estabelecemos com os discentes após a aplicação do questionário. Nesses diálogos, perguntamos: Quais audiolivros vocês gostariam de ouvir em italiano?

Diante desta questão, observamos que os títulos mais citados foram justamente aqueles que, na ocasião, eram conhecidos ou já haviam sido lidos em LM por eles, isto é, *As crônicas de Nárnia*, *Harry Potter*, *Percy Jackson e os Olimpianos*, *Jogos Vorazes* e a saga *As Crônicas de Gelo e Fogo*⁶⁰.

Quase todos os títulos mencionados combinam os gêneros Fantasia e Aventura, sendo este último, um dos mais assinalados na questão 4 com 53% das indicações. Entretanto, esses livros não são títulos únicos, a maioria integra séries com vários volumes, como o Harry Potter com sete volumes.

Tratando-se de alunos adolescentes, estamos certos de que ouvir tais títulos em italiano, tornaria a aprendizagem da língua muito mais interessante e motivadora, visto que os títulos tanto para escuta como para leitura atenderiam suas expectativas. Todavia, estes livros são extensos demais, e alguns difíceis de serem encontrados no Brasil em formato audiolivro, sobretudo, em italiano. Diante de dificuldades assim, o mais apropriado para atender às expectativas dos alunos seria recorrer ao gênero preferido e não a um título específico.

No trabalho com adolescentes, faz-se necessário considerar, dia após dia, o estado variável de ânimo dos alunos nas aulas. Em determinados momentos são participativos, atentos às atividades propostas e envolvidos com a nova língua, em outros, impera a dispersão que, a nosso ver, não se relaciona diretamente com o desinteresse pelo idioma, mas, sim, com o estado oscilante de ânimo comum entre indivíduos desta faixa etária. Contudo, observamos que a receptividade para realizar as atividades de compreensão oral foi positiva, bem como o interesse demonstrado em buscar, de modo espontâneo, material diversificado para melhorar a percepção e o aprendizado, como pudemos observar nos dados demonstrados no Gráfico 2.

Após sabermos a importância que os alunos atribuem ao desenvolvimento da habilidade linguística de ouvir e compreender na aprendizagem nas aulas de línguas, conheceremos, por

---

⁶⁰ LEWIS, C.S. *As crônicas de Nárnia*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (volume único). – ROWLING, J.K. *Harry Potter*. Rio de Janeiro: Rocco (sete volumes). – RIORDAN, R. *Percy Jackson e os Olimpianos*. Rio de Janeiro: Intrínseca (cinco volumes). – COLLINS, S. *Jogos vorazes*. Rio de Janeiro: Rocco (três volumes). – MARTIN, G.R.R. *As crônicas de gelo e fogo*. São Paulo: Leya (saga com cinco volumes). Não especificamos o ano de publicação dos livros, porque cada referência, com exceção das *Crônicas de Nárnia*, possui vários volumes, publicados em períodos diferentes.

meio das questões da etapa seguinte, suas opiniões a respeito da experiência, relevância e impressões que tiveram ao escutar audiolivro como instrumento didático nas aulas de italiano.

4.1.2 As impressões dos alunos sobre ouvir audiolivro nas aulas de italiano

Esta análise é iniciada ressaltando que existem diferentes maneiras de se realizar uma leitura e não somente aquela feita por meio da leitura do texto impresso, podemos explorar outros órgãos do sentido. O importante é que a ação de ler, tanto em LM como em LE seja um momento agradável e produtivo para o leitor.

[...] a leitura silenciosa não é necessariamente o único modo de fruição de um texto, muito pelo contrário. A escrita como dimensão específica da narração atinge o leitor de maneiras diversas, ou seja, a leitura silenciosa é somente um dos modos possíveis. Um conto, por exemplo, pode ser lido em silêncio na intimidade do próprio quarto, recitado por um ator, cantado em uma música ou tornar-se um filme. Em todos os casos as palavras do ator passam por uma transformação, uma tradução em outras formas de comunicação (FALGHERA, 2013, p.32)⁶¹.

Com as possíveis maneiras sugeridas pelo autor supracitado para se realizar uma leitura, acrescentamos também o audiolivro. Entretanto, no âmbito de um Centro de Estudo de Línguas não tínhamos referências precisas se os alunos também o conheciam, lembrando que alguns são ainda muito jovens. Caso não conhecessem, seria interessante esclarecer a todos seu papel como um instrumento capaz de atender às mais diversas necessidades e perfis de leitores, inclusive dos estudantes de LE, pois viabiliza não só a concretização de uma leitura, mas também o aperfeiçoamento do aprendizado da língua-alvo.

Assim, investigamos se os discentes conheciam ou se já haviam tido algum contato com esse material. Os dados do Gráfico 5 mostram os seguintes resultados:

---

⁶¹ Original: [...] *“la lettura silenziosa non è necessariamente l’unico modo di fruizione di un testo scritto, anzi. La scrittura, come dimensione specifica della narrazione, raggiunge il fruitore in modi diversi, di cui la lettura silenziosa è solo uno dei possibili. Prendiamo un racconto: può essere letto in silenzio nell’intimità della propria stanza, recitato ad alta voce da un attore, cantato in musica o diventare un film. In tutti questi casi le parole dell’autore subiscono una trasformazione, una traduzione in altre forme di comunicazione”* (FALGHERA, 2011, p.32).

Gráfico 5 – O audiolivro, como forma diferente de realizar uma leitura, já era do conhecimento dos alunos?

As informações do gráfico mostraram que boa parte dos estudantes (65%), conhecia o audiolivro como uma opção à leitura convencional, inclusive, alguns já o haviam escutado antes mesmo de vê-lo presente nas aulas de Italiano. Os que nunca tiveram a oportunidade de ouvi-lo, o que correspondeu a 35%, mencionaram já conhecê-lo sob essa ótica. Tais informações mostraram que, embora nem todos tenham passado pela experiência de ouvi-lo antes do curso, todos estavam cientes de seus diferentes propósitos, ou seja, que não é uma ferramenta voltada especificamente para deficientes visuais, e sim para quem desejar realizar uma leitura desta forma.

Com a introdução desta ferramenta em sala de aula, abrimos espaço para que todos pudessem ouvi-la e avaliá-la, o que não significou que todos tenham gostado, houve divergências. Por esta razão, propusemos a questão 6 que procurou verificar o coeficiente de aprovação que o audiolivro teve para com os participantes do curso.

Vejamos os números:

Gráfico 6 – Os alunos gostaram de ouvir audiolivro na aprendizagem de Italiano?

Como podemos notar nos dados do Gráfico 6, a margem de aceitação mostrou-se favorável, pois 94% dos estudantes indicaram ter gostado do audiolivro, como complementar para a aprendizagem de Italiano, contra apenas 6%. Este índice motivou-nos a continuar empregando-o, não só com esta turma, mas também com as outras turmas de Italiano do CEL.

Ainda que a maioria tenha indicado gostar de ouvir o audiolivro, alguns alunos sugeriram que a escolha dos títulos das narrativas para a realização de atividades futuras seja repensada. O aluno A03, por exemplo, mencionou em seu formulário: “Achei agradável o audiolivro na aula, mas gostaria que o gênero da história fosse mais interessante”. O termo “interessante” pode ter vários sentidos, contudo, na forma como foi utilizado pelo aluno A03, entendemos que seu real desejo é que o gênero selecionado e o enredo da narrativa estejam mais próximos de suas preferências.

Em seu livro *Ensino da compreensão oral*, Goh (2003) destaca a importância de se escolher textos adequados à faixa etária dos alunos que abordem temas com os quais eles se identificam. Para a autora, há uma relação muito estreita entre a empatia com o texto e a compreensão, isto é, quanto mais os discentes apreciam e identificam-se com a história ouvida maior será o interesse em compreendê-la e, possivelmente, aprofundarem-se no assunto tratado. Entretanto, esta observação retoma a questão da escassez de audiolivro em língua italiana no Brasil, sobretudo, audiolivros voltados ao público jovem. Em inglês, as opções são imensas e facilmente encontradas, mas, em Italiano, o quadro é bem diferente.

Todavia, não basta escolher material complementar que atenda apenas às expectativas dos discentes, o material precisa também contribuir para sua aprendizagem, já que este é o propósito de sua adoção.

Assim, na próxima pergunta nossa intenção foi identificar se o audiolivro, na ótica dos alunos, ofereceu alguma contribuição. Vejamos:

Gráfico 7 - A visão dos alunos sobre a contribuição do audiolivro na aprendizagem de Italiano.

Ainda que 6% dos alunos tenham demonstrado não ter se identificado com tal instrumento em áudio, como visto no gráfico anterior. Nos dados do gráfico 7, observamos que todos compartilharam da opinião que o material contribuiu, de alguma forma, para a melhorar a aprendizagem da língua que estão estudando. Ao averiguarmos em qual contexto de aprendizagem eles notaram essa contribuição, recebemos as seguintes respostas:

- 76% dos alunos perceberam que, ao ouvi-lo, passaram a pronunciar e a entonar melhor as palavras e expressões em Italiano;
- 82% observaram que quanto mais ouvem, mais se familiarizam com os sons e as palavras do Italiano e mais fácil vai ficando a compreensão oral;
- 35% notaram que acompanhar a leitura clara e uniforme do narrador melhora o ritmo da própria leitura;
- 35% indicaram que escutar o audiolivro e desenvolver as atividades de compreensão ampliaram o vocabulário;
- Para 29% dos alunos, os diálogos das personagens serviram como modelo para se expressarem;
- 24% perceberam que ouvindo o audiolivro conseguiram reter mais os fatos na memória, bem como a sequência como ocorreram na narrativa; e

- Por fim, deixamos um espaço para outras observações, mas nada foi acrescentado⁶².

Como já mencionamos, após a aplicação do questionário, iniciou-se um diálogo na sala de aula a respeito das questões propostas, das atividades desenvolvidas com o audiolivro e dos progressos obtidos nas últimas semanas. O diálogo possibilitou que os alunos que, até então não haviam se identificado com o audiolivro, concordassem que ouvi-lo com regularidade poderia ser uma prática importante para habituar os ouvidos a reconhecer cada vez mais rápido os termos e sons da língua-alvo.

A praticidade de escutar o audiolivro foi outro quesito que julgamos pertinente investigar. Relembramos que no contexto de uma escola pública convivem estudantes, cujos perfis culturais e econômicos são desiguais, logo, se o material solicitado não for acessível e de fácil utilização para todos, dificilmente, a proposta pedagógica frutificará.

Neste sentido, buscamos saber se, na concepção dos alunos, o audiolivro é um modo prático e viável para realizar leituras e melhorar a aprendizagem da nova língua.

Gráfico 8 - Ouvir é um modo prático de ler em Italiano?

Os números vistos no Gráfico 8, mostraram que 94% dos alunos consideraram o audiolivro um instrumento de fácil utilização e 6% tiveram visão contrária, notamos que tais números foram idênticos aos observados na questão 6. Isso nos levou a afirmar que os mesmos alunos que se identificaram com o audiolivro na questão 6, foram os mesmos que o

⁶² Estas respostas são alternativas que constam na questão 7 (para ver a questão completa, consultar o questionário disponível na íntegra em nossos apêndices).

consideraram um instrumento prático e viável para a aprendizagem de LE, mas o audiolivro é prático em que sentido?

Conforme as alternativas propostas, ainda na questão 8, obtivemos as seguintes justificativas:

- 29% dos alunos apontaram ser um recurso prático, porque podem baixar o áudio de livros no celular para escutar em qualquer momento, sobretudo, enquanto desenvolvem outras tarefas cotidianas;
- 24% mencionaram ser útil, porque ter o áudio dos textos disponíveis em algum dispositivo móvel elimina a necessidade de fazer cópias e carregar papéis.

Atualmente, os dispositivos eletrônicos móveis (celular, smartphone, tablets, etc.) vêm desempenhando um importante papel nesse sentido. Possibilitam que o estudante leve consigo o áudio e o texto em pdf na língua que está estudando, permitindo ler e ouvir simultaneamente em qualquer ocasião, se assim o desejar.

- 76% compartilharam do ponto de vista que ouvir é bem mais rápido do que ler, deste modo, podem ouvir o texto outras vezes em um espaço menor de tempo.

Os estudantes notaram que as atividades que envolvem leitura e compreensão do texto escrito comprometem quase toda aula pelas frequentes paradas e retomadas para solucionar dúvidas, sobretudo, de vocabulário. O que não ocorreu com a escuta, a leitura do narrador foi ouvida do início ao fim sem interrupção, demandando bem menos tempo. Assim, um capítulo com média de 6 minutos de duração pode ser ouvido mais de uma vez na mesma aula, restando tempo suficiente para as reflexões e atividades.

- (71%) dos discentes mencionaram que, enquanto ouvem em Italiano, além de realizar uma leitura, ainda aprendem a língua.

Na última resposta mencionada acima, ressaltamos a importante percepção que os alunos tiveram ao apontar a estreita relação entre ouvir e aprender a língua. Podemos afirmar que se tratando de ouvir audiolivros, tal percepção está em conformidade com os pressupostos do chamado ‘período de silêncio’, no qual o aprendiz apenas se concentra no que ouve, aprende e internaliza estruturas sem necessariamente dever tomar parte ativa em um ato comunicativo, a menos que queira ou sinta-se pronto para isso (KRASHEN, 1982).

- Por fim, 6% declararam não achar um instrumento prático e justificaram-se, dizendo não apreciar o ritmo imposto pela leitura do narrador, pois compreendem melhor, seguindo o ritmo da própria leitura, parando e retomando o curso do texto do modo e no tempo que acharem apropriados.

Para o aluno (A11), por exemplo, “o audiolivro é um instrumento de grande valia para quem apresenta dificuldades com a leitura, mas para quem tem um bom ritmo e facilidade de compreensão [este aluno se incluiu neste grupo] submeter-se ao ritmo do narrador pode ser desmotivador e pouco produtivo”. Tal opinião mostra que, embora o audiolivro tenha tido a aprovação da maioria dos alunos, ele não atendeu às expectativas de todos em uma sala de estudo de línguas, o que é perfeitamente normal. Em situações assim, em que nem todos se adaptam à leitura realizada por meio da escuta, uma alternativa pode ser mesclar, ou seja, ora propor a leitura com o apoio do áudio, ora propor somente o texto, deixando que o áudio seja opcional.

A nosso ver, os 6% apontados na justificativa, parecem estar muito mais ligados às razões de apreciação do audiolivro do que com sua praticidade, em particular. Entretanto, é importante considerar que alguns alunos possuem um ritmo de leitura diferente daquele ditado pelo narrador, fator que pode estar relacionado com as características individuais, como a cultura de aprender do aluno, caracterizada pelos diversos modos de estudar e aprender de cada um, de se preparar para o uso da língua-alvo ou de seu uso propriamente dito em um contexto real de comunicação (ALMEIDA FILHO, 1993).

Assim, se consideramos que cada aluno possui sua própria cultura de aprender, não poderíamos impedi-los de optar pelo modo mais apropriado para realizar uma leitura em LE. Por esta razão, eles tinham liberdade para escolher se preferiam seguir somente no áudio ou se desejavam ler e ouvir simultaneamente, pois, enquanto o áudio da narrativa seguia seu curso, a versão impressa ficava disponível para quem desejasse segui-la, sendo vetada apenas no momento da execução das atividades de compreensão.

Diante das opções, ouvir ou ler e ouvir simultaneamente, emergiram outros questionamentos como: Qual a opção mais apreciada pelos discentes para acompanhar a narrativa? Em qual situação a compreensão foi mais fácil? E por quais razões?

Diante de tais dúvidas, solicitamos que os alunos refletissem sobre suas escolhas e preferências e respondessem:

Gráfico 9 - Em qual dos contextos – só ler, só ouvir ou ler e ouvir em sincronia – compreender o italiano foi mais fácil para os discentes?

Nos dados do Gráfico 9, notamos que a maior parte dos discentes (82%) teve a percepção de que sua compreensão foi mais satisfatória, lendo e ouvindo simultaneamente, ao passo que 12% optaram por só ouvir e apenas 6% afirmaram preferir exclusivamente a leitura. Procuramos averiguar as razões destas escolhas, mas obtivemos poucas respostas e quase todas muito semelhantes. A seguir, destacamos algumas delas.

Referindo-se à alternativa (a), o aluno A16 ressaltou como fator importante para sua escolha a clareza da voz do narrador e a economia de tempo, mencionou que: “Quando ouço a entonação do narrador tudo fica mais claro, e eu entendo mais a história, além de ser muito mais rápido”.

O aluno A17 referiu que preferia ouvir porque a leitura do narrador ajudou na percepção de expressões que indicam espanto, dor, alegria e ajudou também na diferenciação dos tipos de frases, interrogativas, exclamativas e afirmativas. Elementos que pertencem à prosódia emocional e linguística.

A prosódia emocional refere-se à variação entonacional do falante quando demonstra qualquer tipo de sentimento, como raiva, tristeza, espanto, dor, alegria, euforia, etc. A prosódia

linguística permite identificar, por meio da entonação, o tipo de sentença pronunciada se interrogativa, exclamativa ou afirmativa (FONSECA, 2009, p. 182).

Aqueles que indicaram compreender melhor apenas com a leitura silenciosa, não apresentaram explicação alguma ou talvez nem soubessem traduzir em palavras as razões da opção feita.

Por fim, os que apontaram a alternativa (c), observaram que uma linguagem complementa a outra, assim, quando não entendem o que o narrador diz, recorrem imediatamente às informações escritas para tentar recuperar o que foi perdido. A busca por melhorar a pronúncia também influenciou na escolha dessa alternativa.

Abaixo, podemos ver as observações feitas pelos alunos sobre tal questão:

- A03: [Ler e ouvir] “aumenta o vocabulário e ajuda com a pronúncia”.
- A04: “O audiolivro me ajudou muito a compreender o que eu estava lendo, porque eu mesma lendo ou falando não encontro um sentido, mas escutando outra pessoa falar [no caso o narrador] facilita muito meu entendimento”.
- A05: Eu só consigo entender um texto em italiano quando estou com o áudio e o texto [escrito], porque com o áudio posso pronunciar bem as palavras e [com] o texto consigo entender mais” [...].
- A07: “As atividades com o audiolivro são boas, desde que tenhamos o texto [escrito] em mãos. O áudio me ajuda com a entonação e a compreender expressões da fala e lendo entendo o contexto”.

Em relação aos benefícios de ler e ouvir ao mesmo tempo, destacamos um estudo desenvolvido pela Universidade de Porto Rico (2008) que investigou os efeitos da dupla exposição (leitura + escuta de audiolivro) na aprendizagem de LE⁶³. Tratava-se de alunos universitários aprendizes de Inglês, cuja língua materna era o Espanhol. O experimento durou 2 meses e consistiu na leitura de um texto literário por parte de um grupo experimental que (lia e ouvia em sincronia) e outro de controle que (se dedicava à leitura silenciosa). Ao longo da investigação, testes sistemáticos de compreensão foram aplicados e constatou-se que o grupo experimental alcançou resultados estatisticamente superiores ao grupo controle.

---

⁶³ Estudo desenvolvido por: WOODALL, Billy. *Simultaneous listening and Reading in ESL: Helping Second Language Learners Read (and Enjoy Reading) More Efficiently*. University of Porto Rico, Mayaguez, 2008. Tal estudo foi traduzido para o Italiano com o título: *Ascoltare e leggere simultaneamente nell'ESL – English as Second Language: aiutare gli studenti della seconda lingua a leggere più efficientemente e a divertirsi*.

Consonante com as observações feitas pela maioria de nossos alunos em relação à língua italiana, os estudantes porto-riquenhos notaram que ler e ouvir de modo simultâneo, melhorou a pronúncia e, conseqüentemente, a comunicação em Inglês. A dupla exposição ainda facilitou a compreensão dos textos utilizados na ocasião. Tais observações confirmam o postulado de que a compreensão da leitura de uma segunda língua depende em parte do processamento de informações fonológicas (FALGHERA, 2013).

Embora estejamos desenvolvendo uma pesquisa cujo foco é a compreensão oral, estamos, pouco a pouco, nos certificando do importante lugar ocupado pelo texto escrito durante as atividades de escuta que envolvem a utilização de audiolivros, especialmente, no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Em nossos pressupostos, discorremos sobre a inter-relação de ambas as habilidades (ler e ouvir), isto é, que princípios da compreensão da leitura podem ser transferidos para a compreensão oral, de forma que ambos os processos de compreensão complementem-se entre si (EL DASH, 1993). Conclusão que, com muita simplicidade, os alunos conseguiram chegar.

Nesta direção, buscamos verificar a relevância que os alunos participantes desta pesquisa, costumam atribuir ao texto escrito. A seguir, podemos observar quais foram os indicativos:

Gráfico 10 - Para os alunos, o texto escrito faz falta durante a escuta do audiolivro.

Conforme os dados do Gráfico 10, 88% dos discentes mencionaram sentir falta do texto para seguir o curso da história, contra 12% que não sentiram necessidade de tê-lo em mãos. Em seguida, solicitamos que indicassem as razões de suas escolhas e obtivemos os seguintes números:

- 47% dos alunos indicaram que, com o texto escrito, podem sublinhar e fazer anotações na folha para rever depois;
- 29% apontaram que gostaram de ter as informações sempre visíveis para consultar quando for necessário, só o áudio não permite isso;
- 18% dos alunos temeram esquecer o que ouviram e não ter como recuperar a informação depois;
- 8% apontaram que acompanhando o texto escrito, não precisam concentrar-se tanto no áudio da narrativa;
- 76% indicaram que buscam no texto escrito o que não conseguem compreender com a escuta e vice versa;
- 53% apontaram que ouvindo e observando as palavras escritas, buscam semelhanças de significado com o Português;
- 18% assinalaram que ter as informações escritas sempre disponíveis transmitem mais segurança; e
- 47% disseram que gostam do texto escrito, porque podem ler depois.

Mediante as indicações acima, notamos que a necessidade de ter o texto escrito em mãos não é somente para complementar a compreensão do que foi ouvido, a folha de papel em si exerce uma função importante, pois permite que sejam colocadas em prática muitas estratégias de aprendizagem/compreensão, como: sublinhar, anotar, rever, recuperar dados, etc. Conforme o nível de conhecimento da LE e o desempenho de cada um na compreensão textual, tais estratégias podem nem ser necessárias, mas o fato delas estarem ali materializadas e disponíveis para consulta transmitem maior segurança o que, conseqüentemente, reduz possíveis tensões.

Outro fator a considerar quando se trabalha com audiolivros é o papel desempenhado pelo narrador, afinal, é por meio de sua voz que o audiolivro concretiza-se e busca atingir o objetivo de sua produção, que é manter assegurada a atenção e o interesse do ouvinte pela história narrada. Diante disso, investigamos se o trabalho de voz realizado pelo narrador exerceu alguma influência na apreciação que os alunos tiveram pela história ouvida.

Os números do Gráfico 11 mostram o resultado desta investigação:

Gráfico 11- A influência da leitura do narrador na apreciação do audiolivro pelos alunos.

O prazer que se sente ao ouvir uma história tem uma relação estreita com as qualidades vocais de quem a oraliza, o que atribui ao narrador um papel fundamental em um audiolivro. Neste estudo, a percepção dos alunos corroborou essa afirmação, pois na visão de 41% deles foram as qualidades do seu trabalho que tornaram a história agradável aos ouvidos. As emoções que conseguiu transmitir ao dar voz às personagens também atingiram os alunos de algum modo, pois representaram 71% das escolhas dos ouvintes.

Arriscamos afirmar que os 71% que indicaram esta opção, basearam-se na empatia sentida por Silvia Cecchini, narradora italiana do livro *Le Aventure di Pinocchio*. Visto que, sua interpretação, graciosidade e qualidade vocal foram bastante elogiadas pelo grupo, durante as aulas.

A clareza e a boa dicção do narrador também foram consideradas como fatores importantes para compreensão, tal alternativa obteve 41% das indicações dos alunos.

Temos ainda aqueles que valorizaram o conteúdo da narrativa com 12%, e não o trabalho do narrador, especificamente. Há ainda, como vemos na alternativa (f), alunos que preferiram

sua própria leitura com 6% das indicações, possivelmente, pela cultura de aprender de cada um, argumento já comentado na análise do Gráfico 8.

Conforme os dados, podemos afirmar que embora a maioria tenha considerado essencial o papel do narrador e um percentual menor não tenha se influenciado por suas qualidades vocais, é importante ponderar que ninguém ficou indiferente à sua atuação, uma vez que não houve indicações para a alternativa (e).

Uma vez conhecida a visão dos discentes sobre o papel ocupado pelo narrador, vejamos seu ponto de vista a respeito da prática de ouvir a narrativa continuamente, já que um de nossos procedimentos com o audiolivro foi fazer a primeira escuta sem interrompê-la. Em tal procedimento, conforme explicado no item 3.3.4, deixávamos os comentários e dúvidas sempre para os intervalos ou final de cada escuta, a fim de não desviar o foco.

A seguir, temos os dados do Gráfico 12 que ilustram o ponto de vista dos alunos a respeito de nossa forma de proceder:

Gráfico 12 - O que os alunos acharam de acompanhar o áudio sem interrupções.

A possibilidade de assinalar mais de uma alternativa na questão do Gráfico 12, permitiu observar que ouvir continuamente não provocou problemas significativos de compreensão para muitos alunos, pois 47% foram favoráveis a tal procedimento. Entretanto, gerou outras dificuldades: 12% assinalaram que impediu que fossem feitas anotações. Para 18%, o áudio contínuo não proporcionou momentos para reflexão e monitoramento da própria compreensão;

6% indicaram que houve perda de informações e 29% disseram apresentar dificuldades de retenção de informações na memória.

Reiteramos que apenas a primeira escuta era continua, pois finalizadas as atividades de pré-escuta, julgamos que fosse importante que os alunos ouvissem o texto todo e fizessem suas próprias observações sem a interferência do professor. Entretanto, na segunda vez que todos os áudios foram colocados e na terceira vez se necessário fosse, foram feitas interrupções a cada solicitação dos discentes para comentários e solução de dúvidas.

Durante a escuta, as dificuldades apresentadas pelos ouvintes podem evidenciar a necessidade do texto ser escutado várias vezes, o que nem sempre é possível ser executado em sala de aula, pelo fato do tempo reduzido não o permitir. Por razões como estas, Beretta e Gatti (2007) sugerem que o texto, pelo menos quando for ouvido sem interrupção, não seja muito longo, visão com a qual concordamos, até porque no espaço de uma aula devemos considerar também o tempo suficiente para as dúvidas e atividades de compreensão que devem ser realizadas na mesma aula.

Assim, em nossa análise, temos observado que, de modo geral, o audiolivro na aprendizagem de italiano teve uma receptividade, relativamente, positiva dos participantes deste estudo. Vimos também que a maioria dos alunos tinha conhecimento do audiolivro como instrumento de leitura, notando suas contribuições na aprendizagem da nova língua.

No entanto, no percurso de escuta, houve dificuldades em sua compreensão, algumas até foram sinalizadas na análise do gráfico anterior. Outras, assim como as estratégias empregadas para tentar superá-las, foram identificadas na análise da terceira e última etapa do questionário, como veremos no tópico a seguir,

4.1.3 As principais dificuldades de compreensão oral encontradas pelos alunos e as estratégias utilizadas para tentar superá-las.

As estratégias de compreensão oral sempre estiveram presentes em nossos procedimentos com o audiolivro. Explicamos aos discentes seus conceitos e usos, a fim de que pudessem empregá-los caso surgisse alguma dificuldade de compreensão, sobretudo, com um instrumento de áudio que, embora eles conhecessem, não estavam habituados a ouvi-lo.

Observamos que muitas estratégias já eram empregadas pelos alunos/ouvintes de modo mais ou menos consciente, contudo, praticá-las e retomá-las sistematicamente nas mais diversas situações de ensino-aprendizagem favorece sua automatização, além de ser um caminho para se atingir autonomia na aprendizagem.

Como sempre estimulamos os discentes a fazerem uso das estratégias nas atividades com o audiolivro, nesta última etapa, procuramos investigar se de fato eles as empregaram diante do surgimento de alguma dificuldade de compreensão.

Antes disso, porém, é necessário saber quais foram as principais dificuldades verificadas. Para tanto, na questão a seguir, propusemos uma relação de possíveis dificuldades, a fim de observar quais seriam as mais assinaladas pelos alunos.

Vejamos o que indicaram:

Gráfico 13 - As principais dificuldades encontradas pelos discentes ao escutarem audiolivro em Italiano.

Com base na leitura dos dados do Gráfico 13, observamos que a dificuldade mais evidente com 82% das indicações referiu-se à velocidade dos diálogos e à perda de informação, deixando lacunas na história ouvida. Nossa hipótese para esta dificuldade, diz respeito ao fato dos alunos estarem mais habituados à escuta dos diálogos do CD do manual didático que, na maioria das vezes, é constituído de perguntas simples e respostas curtas entre os participantes do evento comunicativo.

No caso do audiolivro, embora tivéssemos optado por narrativas com diálogos não muito longos, não podemos desconsiderar que existem diferenças entre o diálogo com foco

comunicativo dos manuais didáticos, em geral, inseridos em uma unidade didática com um tema específico, e o diálogo do texto literário que pode, muitas vezes, apresentar um tom tendendo para o reflexivo e com falas um pouco mais elaboradas.

Outra hipótese, a respeito de dificuldades relacionadas à velocidade de fala, sugerida por Beretta e Gatti (2007), é que muitos alunos têm a impressão de não terem tempo suficiente para construir o significado de uma frase, antes que seja pronunciada uma outra.

Acreditamos que os obstáculos até agora apontados só poderão ser superados, por intermédio da frequência e regularidade na escuta de audiolivros, mas isso dependerá dos propósitos didáticos do professor em sugerir outras narrativas para serem ouvidas e também da pré-disposição dos alunos em ouvi-las. Além das atividades prévias, sobretudo, ligadas ao léxico do texto, que devem ser realizadas pelos alunos, a fim de amenizar possíveis dificuldades com a compreensão no momento da escuta do áudio.

As alternativas (b) e (c) referiram-se, respectivamente, à pronúncia do narrador e às condições acústicas da sala, ambas receberam 12% das indicações. No caso da alternativa (b), observamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos estavam mais ligadas ao léxico do texto ainda pouco familiar do que exatamente à pronúncia do narrador.

Já as condições acústicas da sala, de fato não eram boas, diríamos até que a perda de algumas informações do texto deveu-se não somente às limitações linguísticas e lexicais dos alunos, mas ao excesso de barulho externo e à acústica ruim.

As alternativas (d) e (f) obtiveram 24% e 29% de indicações, respectivamente. Sobre tais alternativas, acrescentamos que oferecer um insumo com informações muito além do que os alunos pudessem compreender foi algo que sempre nos preocupou, especialmente, no caso do audiolivro *Le Avventure di Pinocchio* que apresenta determinados termos não pertencentes ao italiano corrente.

Ainda que tivéssemos focado em atividades de pré-escuta voltadas ao esclarecimento do vocabulário, é praticamente impossível amenizar todas as dúvidas de caráter lexical, pois os textos literários autênticos sempre apresentarão expressões e termos não pertencentes à linguagem dos alunos. Por estas razões, sempre enfatizamos aos discentes a importância de buscar compreender pelo contexto, de inferir informações, além de ler e ouvir com regularidade durante a aprendizagem da nova língua.

As dificuldades relativas à tensão, ansiedade e falta de concentração parecem não ter sido muito significativas, pois representaram apenas (6%) das escolhas. Podemos afirmar, inclusive, que a baixa tensão deveu-se ao fato dos alunos sempre terem demonstrado afinidade

e cooperação uns com os outros, fatores que favoreceram a criação de um ambiente agradável para o desenvolvimento dos trabalhos.

Nos dados deste último gráfico, vimos que a barreira mais evidente apresentada pelos alunos quando da escuta das narrativas, relacionou-se à velocidade de fala do narrador. Em seguida, a perda de informações que atribuímos, em boa parte, à acústica ruim da sala e, por fim, ao repertório lexical que precisa ser ampliado.

Entretanto, do ponto de vista da compreensão global, as dificuldades com o léxico não apresentaram problemas expressivos, pois a compreensão das narrativas *La favola di Natale* e *Le Avventure di Pinocchio* ocorreu, relativamente, bem. Como nos mostraram os dados dos Gráficos A e B do capítulo 3 (ver os itens 3.4.3.2 e 3.5.2.2), que avaliaram a percepção que os alunos tiveram dos principais acontecimentos.

Identificadas as principais barreiras enfrentadas pelos ouvintes com a escuta do audiolivro, cabe-nos investigar qual foi a postura que assumiram para tentar superar estes e outros possíveis obstáculos surgidos.

Assim, nos dados a seguir, veremos como os alunos comportaram-se ou que medidas tomaram para ajudar a si mesmos, frente às dificuldades de compreensão oral encontradas.

Gráfico 14 - As estratégias empregadas pelos alunos, antes de iniciar a escuta do texto.

As informações indicadas anteriormente refletem o posicionamento tomado pelos discentes antes de ouvir o áudio das narrativas trabalhadas em classe, isto é, observamos quais foram as estratégias empregadas ainda na fase preliminar à escuta.

A seguir, destacamos alguns números que consideramos positivos, vejamos:

- 1) Os 65% dos alunos que indicaram ler atentamente os enunciados antes de ouvir. Ler os enunciados antes de qualquer atividade de escuta contribui para estabelecer objetivos e direcionar o foco. Kleiman (2008) afirma, referindo-se à compreensão da leitura em LM, que pesquisas já mostraram que nossa capacidade de processamento e retenção de informação na memória aumenta significativamente quando estabelecemos propósitos claros para a tarefa que intentamos realizar;
- 2) Os 41% que assinalaram achar importante participar das atividades de pré-escuta. Na fase preliminar ao áudio, são introduzidos o assunto, as palavras-chave e feita a contextualização da história, possibilitando que os conhecimentos prévios sobre o tema sejam acionados. Por meio de procedimentos didáticos como estes, o professor consegue tornar os alunos conscientes das informações que já sabem e às quais podem associar novos conhecimentos (BALLARIN, 2003);
- 3) Destacamos também os 53% que mencionaram prestar atenção no título para tentar antecipar o assunto que seria tratado. Isto caracteriza formulação de hipótese que, na opinião de Kleiman (2008), é análoga a um jogo de adivinhações. Neste âmbito, o aluno sente-se motivado a verificar se acertou ou não a hipótese que fez, o que aumenta sua concentração e, conseqüentemente, favorece a compreensão; e
- 4) Os 59% dos discentes que apontaram como estratégia utilizada ter feito revisão do vocabulário trabalhado previamente, também merece destaque. Acreditamos que empregar estratégias que colaboram para a internalização ou retenção de termos na memória, contribui para a diminuição de lacunas e aumenta a fruição do texto. Nas atividades que aplicamos aos alunos, o léxico ocupou importante lugar, embora nossas observações tenham detectado que precisam ser intensificadas.

Estar familiarizado com o léxico de um texto é fator importante para melhor compreendê-lo, todavia, ao início de cada escuta, enfatizávamos aos alunos não ser necessário conhecer todo o vocabulário para entender a história. O sentido geral do texto deveria ser construído por meio de inferências, acionamento dos conhecimentos prévios, das palavras já conhecidas e do emprego de outras estratégias, como a dedução, se necessário fosse.

Assim, a finalidade da questão seguinte foi identificar quais estratégias foram mais lembradas pelos alunos nos momentos em que as dificuldades de compreensão surgiram. Vejamos os dados no Gráfico 15:

Gráfico 15 - As estratégias mais empregadas pelos alunos frente às dificuldades de compreensão oral.

A fim de facilitar a visualização das estratégias mais ou menos utilizadas pelos alunos, reestruturamos os índices percentuais em ordem decrescente e fizemos algumas observações sobre as alternativas mais indicadas.

- j) Interagir com os colegas discutindo e/ou compartilhando informações 71%;
- a) Deduzir palavras 65%;
- b) Procurar compreender pelo contexto geral da história 65%;

- i) Tirar dúvidas com o professor, ao final da escuta 59%;
- c) Relacionar a história com as imagens vistas nas atividades de pré-escuta 59%;
- e) Fazer anotações para rever depois 35%;
- d) Concentrar-se no áudio 35%;
- c) Fazer um resumo para fixar pontos importantes 35%;
- k) Esperar que alguém faça perguntas que solucionem suas dúvidas 29%;
- g) Ouvir novamente em casa 18%; e
- f) Formular hipóteses para o que acontecerá no decorrer da história 18%.

A interação com os colegas indicada na alternativa (a) e com o professor na (c), tirando dúvidas e mediando as discussões, obteve índices muito positivos 65% e 59%, respectivamente. De fato, ao final de cada capítulo, estabelecia-se entre o grupo profícuos debates sobre a trama ouvida, aspecto que propiciava a reconstrução do sentido da história e ainda auxiliava na redução de sinais de tensão.

Destacamos também a dedução de palavras com 65% das indicações. Procurar deduzir o significado de algumas palavras é uma estratégia importante a ser empregada, não somente para superar as dificuldades com termos ainda desconhecidos, mas também para preencher vazios de algo que não foi ouvido com a devida clareza, sobretudo, quando o sistema acústico não é o ideal.

Compreender pelo contexto geral também obteve 65% das indicações. Esta foi uma das estratégias mais evidenciadas em sala de aula pelo professor, sobretudo, porque o significado do texto não está diretamente ligado às palavras ouvidas individualmente, e sim às informações contextuais, aos conhecimentos semânticos e de mundo. Ouvir o texto e procurar compreendê-lo em sua totalidade, mais do que uma estratégia, é um dos tipos de processamentos que envolvem a compreensão, isto é, o processamento descendente. Empregá-lo, implica a utilização, muitas vezes, inconsciente, de outras operações estratégicas como: adivinhar, formular hipótese, verificá-las em seguida e inferir.

Buscar apoio nas diversas imagens apresentadas na pré-escuta foi importante para 59% dos discentes. Como o objetivo das ilustrações era introduzir vocabulário e fazer emergir informações adormecidas na memória do aluno, consideramos que, de certo modo, as ilustrações cumpriram o papel que lhes foi atribuído, visto que mais da metade do grupo recorreu a elas como fonte de apoio.

Quanto aos resumos e as anotações podemos dizer que ambos são estratégias interligadas em seus propósitos, pois foram empregados pelos alunos para materializar informações a fim de serem recuperadas posteriormente. Ao final de cada áudio, era requisitado

que os alunos resumissem ou fizessem anotações, a fim de facilitar a retomada do assunto na aula seguinte, o que foi feito pela maioria dos alunos. Entretanto, somente 35% lembraram-se de assinalar esta alternativa.

Concentrar-se no áudio, obteve (35%) das indicações, seguramente se houvesse maior concentração dos alunos nos áudios e melhores condições acústicas na sala de aula, a necessidade de deduzir palavras no texto seria bastante reduzida.

Restaram as alternativas (k, g, f), como as estratégias menos lembradas. Podemos afirmar que o aluno que emprega com frequência a estratégia descrita na alternativa (k – Esperar que alguém faça perguntas que solucionem suas dúvidas), certamente, está sendo pouco ativo em favor de sua aprendizagem, até porque a pergunta pertinente poderá não ser feita e sua dúvida persistirá. Já as alternativas (g) e (f) eram importantíssimas no processo de aprendizagem, todavia, foram pouco lembradas. A formulação de hipóteses pode ser estimulada na sala de aula, o que de fato fizemos por intermédio de algumas atividades. Mas, ouvir novamente os textos em casa é uma atividade que envolve autonomia, interesse e dedicação dos alunos.

Acreditamos que se tratando de ouvir audiolivro, quanto mais tranquilo e confortável for o ambiente melhor será a fruição do texto, internalização das estruturas e, conseqüentemente, melhor será a aprendizagem da nova língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito que nos moveu a desenvolver este estudo foi verificar as contribuições que o audiolivro pode oferecer como instrumento didático ao ensino-aprendizagem de italiano, língua estrangeira. Para tanto, elaboramos um estudo teórico e propusemos aos discentes que realizassem atividades práticas com tal instrumento em áudio.

Na parte de cunho teórico, vimos que a relevância atribuída pelo professor de línguas às habilidades receptivas (ler e ouvir) é ressaltada pela importância que a exposição ao insumo (oral e escrito) exerce na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a exposição regular ao insumo oral, associada ao respeito pelo ‘período de silêncio’ do ouvinte, que é algo individualizado, poderá possibilitar a internalização de tal insumo com mais facilidade. Nesse âmbito, destacamos a importância do audiolivro, pois ao ouvi-lo regularmente, o aluno não se preocupa em produzir linguagem, a parte ativa que lhe cabe na leitura via audição é a da fruição textual, que lhe possibilita perceber e internalizar aspectos lexicais, estruturais e entonacionais da nova língua.

Os conceitos a respeito dos processamentos ascendentes e descendentes também foram importantes, porque nos permitiram entender como ocorre a construção da compreensão do texto pelo ouvinte. El Dash (1993) ao citar Lund (1991) evidencia que, na escuta e compreensão em língua estrangeira, há uma maior dependência do processamento descendente, comparando-se à leitura. A autora considera que, na escuta, as lembranças são menos precisas e, assim, o ouvinte pode recorrer com mais frequência a seus conhecimentos prévios para entender o texto.

Nos resumos produzidos pelos alunos, verificamos essa dependência, pois na incerteza do que haviam ouvido, eles (os discentes) incluíam informações que não constavam no texto original, isto é, recorriam a seus conhecimentos previamente adquiridos para dar sentido ao texto que estavam produzindo.

Do mesmo modo, a hipótese do insumo compreensível elaborada por Krashen (1982) e o emprego de estratégias foram fundamentais, ambas representaram um importante caminho para amenizar as dificuldades de compreensão dos alunos. Para tanto, recorremos à aplicação de atividades que permitiram tornar mais compreensível o insumo dos audiolivros, sobretudo, as atividades cujo propósito foi esclarecer o léxico dos textos trabalhados. Escopo semelhante tivemos ao apresentar e aconselhar a utilização das estratégias de compreensão oral.

Ao apresentar as estratégias e retomá-las periodicamente, conduzimos os discentes a uma positiva mudança de postura frente às atividades a serem desenvolvidas. Notamos que se tornou recorrente a prática de ler com antecedência os enunciados das questões, estabelecendo

objetivos e criando hipóteses para o que deveria ser ouvido e houve também um aumento das discussões e troca de informações sobre o texto, comportamento este que, além de criar maior envolvimento com a história ouvida, ainda promoveu a interação entre os alunos da classe.

Propusemos ainda um estudo sobre o audiolivro, no qual apresentamos seus conceitos e principais características. As publicações de Falghera (2011; 2014) foram basilares para que delineássemos esses conceitos e entendêssemos o grau de importância que o trabalho de voz do narrador tem para a qualidade de um audiolivro e sua boa aceitação pelo público.

O estudo também nos fez constatar que, no Brasil, quase não há publicações e trabalhos acadêmicos expressivos sobre o audiolivro, como material didático capaz de fomentar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Após a investigação teórica, demos andamento às etapas de ordem prática. Estas, iniciaram-se com a elaboração e aplicação das atividades didáticas aos discentes. Atividades que nos permitiram observar a relevância da escuta do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano, como língua estrangeira. Notamos que tal instrumento mostrou-se de fácil utilização no cotidiano das aulas e permitiu que a leitura em língua estrangeira fosse realizada em um tempo bem menor, comparando-se à leitura do texto escrito.

Constatamos ser imprescindível mensurar o tempo de duração do áudio para não gerar dispersão do ouvinte e comprometer a compreensão.

O tipo de versão do material (texto integral ou reduzido) também é fator relevante. Ainda que ouvir e compreender a versão integral, seja sempre o grande objetivo a ser atingido nas aulas. Notamos que recorrer à versão reduzida pode ser uma boa alternativa a ser utilizada com aprendizes iniciantes que, ao ouvi-la, vão progressivamente adquirindo subsídios linguísticos para acompanhar uma versão integral.

As características vocais do narrador também devem ser observadas. Lembramos que alguns editores, a fim de atribuir maior autenticidade ao audiolivro defendem que a leitura da obra seja realizada pelo próprio autor. No entanto, nem sempre o autor possui a clareza e a plasticidade vocal necessárias para caracterizar as várias personagens por ele criadas.

Por outro lado, a leitura realizada por um narrador profissional, além de melhor caracterizar as personagens, ainda realça os diferentes acentos e entonações da nova língua. Aspectos que contribuem para melhorar a percepção dos alunos quanto às sílabas tônicas, pois, tais sílabas constituem uma dificuldade a mais para os estudantes, em razão da ausência de acentuação gráfica na língua italiana.

Ao adotarmos um audiolivro relativamente longo, verificamos ser importante que as atividades de escuta e compreensão sejam feitas apenas nos capítulos iniciais ou até que o tema

e o léxico tornem-se familiares, pois, se estas atividades forem extensas demais ou prolongarem-se muito, poderão comprometer o interesse dos ouvintes em concluir a escuta da obra.

Ao finalizarmos nossas observações a respeito da escuta do audiolivro nas aulas de italiano, destacamos que a receptividade dos alunos para tal instrumento foi favorável, como pudemos observar nos dados apresentados nos questionários respondidos por eles no quarto capítulo. Notamos que as principais razões que contribuíram em seu favor, deveram-se, sobretudo, à possibilidade de se realizar uma leitura em língua estrangeira, em um espaço menor de tempo, e na inter-relação das habilidades de ler e ouvir ao mesmo tempo. Estas, ao serem postas em prática de modo simultâneo, permitiram que princípios de uma habilidade complementassem a outra, facilitando o processo de compreensão textual.

Acreditamos que as principais contribuições que nosso estudo trouxe para a área da Linguística Aplicada, referem-se, sobretudo, à verificação de que escutar regularmente audiolivros auxilia positivamente os discentes na melhoria da compreensão textual, além de ampliar a percepção do ouvinte quanto aos elementos prosódicos da língua alvo.

Encerramos estas considerações, salientando que, para um estudo futuro, será interessante investigar as contribuições do audiolivro na produção oral em língua estrangeira.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- _____.; EL DASH, L. G. *Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, LET/UnB, vol. 01, no. 01, p.19-37, 2002.
- _____. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- ANDERSON, A.; LYNCH, T. *Listening*. Oxford: University Press, 1988.
- BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.
- _____. Tecniche didattiche per la realizzazione e la verifica del curricolo. In: AA.VV. *Curricolo di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1995.
- BALLARIN, E. Lo sviluppo delle abilità ricettive. In: DOLCI, R.; CELENTIN, P. (Org.) *La formazione di base del docente di Italiano a stranieri*. 2ª ed. Roma: Bonacci, 2003.
- BERETTA, N.; GATTI, F. *Abilità d'ascolto*. Perugia: Guerra Edizioni, 2007.
- BIOTTI, F. La verifica delle abilità di ascolto. In: MICHELI, P. (Org.) *Test d'ingresso di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.
- BONVINO, E. *Esercizi e attività per l'apprendimento dell'italiano L2*. Última revisão 19 fevereiro de 2004. Disponível em <http://www.italiacon.it>. Acesso em 10 de junho de 2014.
- CAGLIARI, L. C. Da importância da prosódia na descrição dos fatos gramaticais. In: ILARI, R. *Gramática do português fala: níveis de análise linguística*. Campinas: Editora da Unicamp. Vol. II, 1992.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. RICHARDS E R.W. SCHIMIDT. *Language and communication*. New York: Longman, 1983.
- CAPRARA, L. S. La lettura di romanzi come attività ausiliare per l'insegnamento della lingua. In: Anais VI Congresso Nacional de Professores de Italiano. *A leitura no ensino da Língua e da Literatura*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1994.
- CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen. In: H, Bohn; P. Vandresen (Orgs.) *Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M.P. *Intercultural language use and language learning*. [S.I.], Springer, 2007.
- COLLODI, C. *Le avventure di Pinocchio*. Perugia: Guerra Edizioni, 1995.

_____. *Le avventure di Pinocchio* (audiolivro). Narração de Silvia Cecchini. Progetto Manuzio, 2007. <http://www.liberliber.it/>. Acessado em 17 de julho de 2014.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa, 2001.

EL DASH, L.G. *Compreensão auditiva em língua estrangeira: efeito de visuais e atitudes*. Campinas - Unicamp, SP: Tese de Doutorado, 1993.

EYSENCK, M.; KEANE, M. T. *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNÁNDEZ, G. E; CALLEGARI, M. V. *Estratégias motivacionais para aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

FALGHERA, M. Come realizzare audiolibri in home studio. Zovencedo: Il narratore audiolibri, 2014.

_____. *Lettura+ascolto: come migliorare l'apprendimento linguistico, emotivo ed empatico con gli audiolibri*. Zovencedo: Il narratore audiolibri, 2013.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. *Linguística textual*. São Paulo: Cortez, 1983.

FERREIRA JÚNIOR, F. G. Programas de rádio: uma alternativa de insumo em língua estrangeira. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, IEL, 2000.

FONSECA, R. P. O processamento prosódico e envelhecimento. In: PARENTE, M. A. M. *et al. Cognição e envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26 eds. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

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

GORDON, D. *et al. Tactics for listening*. Oxford University Press, 1997.

GUARESCHI, G. La favola di natale. In: GUARESCHI, A.; GUARESCHI, C. (Orgs) *La famiglia Guareschi: racconti di una famiglia qualunque 1953-1968*. Milano: Rizzoli, 2011.

_____. La favola di natale (audiolivro). Narração de Luigi Marangoni. In: *Racconti italiani di Natale*. Il narratore audiolibro, s/d.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc, 1982. (Tradução de J.C.P. de Almeida Filho)

LEFFA, V. J. *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf. Acessado em 11 de fevereiro de 2013.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN.H.I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada*. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: ed. UFSC, 1988. p. 211-236.

LERALTA, S.M. *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en espanhol como lengua extranjera*. Espanã: Ministerio de Educación, 2009.

LOPES, E. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 23ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Definição e Funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*, 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. PCNs Ensino Médio. MEC, Secretária de Educação, média e Tecnologia.

_____. *Compreensão textual como trabalho criativo*. In: Universidade Estadual Paulista. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MARTINS, N. S. *Introdução à estilística: a expressividade da língua portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MC LAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

MEZZADRI, M. *I ferri del mestiere*. Perugia: Guerra Edizioni, 2003.

MORDENTE, O. Tipologias Textuais. In: MORDENTE, O. e FERRONI, R. *O ensino de italiano instrumental*. São Paulo Humanitas, 2011.

_____. Sequências Textuais: descritivas, narrativas e explicativas. In: MORDENTE, O.; FERRONI, R. *O ensino de italiano instrumental*. São Paulo Humanitas, 2011.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

O'MALLEY, J. e CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PASTA, R. *L'audiolibro: strumento didattico e prodotto editoriale*. Tesi di Laurea. Roma: Università Sapienza, 2010 – 11.

PAVAN, E. Il radiodrama: uno strumento per la didattica. In: BALBONI, P. E. (Org.) *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET, 2004, (p. 220-240).

PESSUTTI, P. M. *Curso de língua estrangeira para leitura: teoria e prática, com exemplos para o alemão*. São Paulo – FFLCH: Dissertação de Mestrado, 2007.

PIETRARÓIA, C.M.C. *Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 2001(Parcours13).

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1993.

POLACZEK, M. *Compreensão oral em língua estrangeira: aspectos psicolinguísticos, fonéticos- fonológicos e questões de ensino aprendizagem*. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2003.

RICHARDS, J. *The language-teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROST, M. *Listening language learning*. New York: Longman, 1990.

_____. *Teaching and researching listening*. 2ª ed. New York: Pearson Education Limited, 2011.

_____. *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 2005.

São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Art. 7º res. SE nº 81 - 4/10/2009. São Paulo, 2009.

SARVOGNANI, G. di. *Chiaro corso di italiano A1: guida per l'insegnante*. Firenze: Alma Edizioni, 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1993.

SPINELLI, B. L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'Italiano como LS. In: DOLCI, R. E CELENTIN, P. (Org.) *La formazione di base del docente di Italiano a stranieri*. 2ª ed. Roma: Bonacci, 2003.

TANZILLO, D. *Il suono delle parole: l'audiolibro*. Università degli studi di Roma La Sapienza – (Tese) Cattedra di Sociologia della Comunicazione II, 2005-2006.

UR, P. *Teaching listening comprehension*. GB: Cambridge University Press, 1984.

VELOSO, F. S. *Crenças, expectativas e o papel do insumo na compreensão oral de língua italiana dos alunos de um curso de licenciatura em Letras*. Dissertação de Mestrado. UNESP - São José do Rio Preto, 2007.

VENTURI, M. A. *Tópicos de aquisição e ensino de língua estrangeira*. São Paulo: Humanitas, 2008.

VIEIRA, D. A. *O uso de materiais autênticos nas aulas de italiano como língua estrangeira: teorias e práticas*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

VILAÇA, M. L. C. *Estratégias de aprendizagem e materiais didáticos de língua estrangeira: elaboração, integração, ensino e percepção*. (Tese de doutorado) Universidade Federal Fluminense, 2009.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

APÊNDICES

Apêndice A:

La Favola di Natale (Autore: Giovannino Guareschi)

Illustrazione: G. Guareschi (1960)

Figura 1: La famiglia Guareschi

Lavorare con il lessico

Esercizio 1: Che cosa ti viene in mente quando pensi alla vigilia di Natale? Quali associazioni fai? In base all'espressione "Sera della vigilia", completa lo schema sotto scrivendo le parole che ti vengono in mente. Poi confrontati con i compagni e scrivi anche le loro parole:

Figura 2: Associogramma

Esercizio 2: Che cosa ti viene in mente quando leggi la parola “favola”? A che cosa la associ? Pensando a questa parola, completa l’associogramma. Poi confrontati con i compagni e scrivi anche le loro risposte:

Figura 3: Associogramma

Ci sono parole scritte dai tuoi compagni che sono diverse da quelle che hai scritto tu? Quali? Prendi appunti:

.....

.....

.....

.....

Esercizio 3: Osservate con attenzione il titolo del testo *La Favola di Natale*, poi in base ad esso formulate delle ipotesi riguardo all’argomento di cui possibilmente tratterà la storia. Poi ascoltatela e durante l’ascolto, controllate le vostre ipotesi:

.....

.....

.....

.....

Esercizio 4: *Combinare le parole della colonna di sinistra con le relative definizioni della colonna di destra, mettendo nel riquadro il numero corrispondente come nell'esempio:*

1	Scoccare	5	Detto del cane; tipico rumore prodotto dal cane.
2	Bambinello		Varietà di quercia dal fusto molto alto, che dà un legno molto duro e compatto.
3	Caminetto		Togliere dalla tavola tutti gli utensili usati per mangiare.
4	Briciola		Armadio da cucina o da sala da pranzo in cui si ripongono stoviglie, cose necessarie per la tavola, genere alimentari.
5	Abbaire		Piccolo camino per il riscaldamento di stanze.
6	Rovere		Piccolo frammento di pane, di biscotto, di torte.
7	Sparecchiare		Diminutivo di bambino.
8	Credenza		Battere le ore.

Esercizio 5: *Comprensione del testo. In base alla storia appena ascoltata, rispondete alle domande, segnando con una x la risposta corretta:*

- 7) Quando si svolge la storia raccontata da Giovannino Guareschi?
  - D) Durante la vigilia di Natale.
  - E) Durante il pranzo di Natale.
  - F) Durante il cenone di Natale.
- 8) Dopo la cena, cosa ordina Margherita a Giacometta?
  - D) Di andare a dormire.
  - E) Di sparecchiare la tavola.
  - F) Di aprire i regali di Natale.
- 9) Pasionaria interviene con un argomento contro l'ordine dato da sua madre Margherita. Quale?
  - D) Non si può sparecchiare perché manca qualcuno che non ha ancora mangiato.
  - E) È troppo tardi per sparecchiare la tavola e tutti, compresa Giacometta, vogliono dormire.
  - F) Durante la notte i morti ritornano per visitare la famiglia radunandosi intorno alla tavola.
- 10) Chi ha paura della storia raccontata da Pasionaria?
  - D) Giovannino
  - E) Giacometta
  - F) Margherita
- 11) Chi è riuscito a essere sveglio tutta la notte per confermare (o no) la storia raccontata da Pasionaria?
  - D) Giovannino
  - E) Giacometta
  - F) Margherita
- 12) La storia raccontata da Pasionaria si è confermata? È venuto qualcuno nella loro casa durante la vigilia di Natale?
  - D) Sono venuti un sacco di morti estranei che hanno fatto spaventare tutta la famiglia.
  - E) Non è apparso nessuno e Margherita aveva ragione: erano tutte sciocchezze.

Apêndice B:**Attività d'ascolto e comprensione testuale:****Le avventure di Pinocchio**
(Autore: Carlo Collodi)

Illustrazione: Enrico Marzanti

CAPITOLI 1 E 2

Anticipazione

Esercizio 1: Osservate le immagini sotto: sono personaggi e contesti che appartengono al libro *Le avventure di Pinocchio*. Sapreste dire chi sono? Quali posti sono questi, nel contesto della storia? Nominate le immagini scegliendo una delle espressioni inserite nel riquadro, poi confrontatevi con i vostri compagni:

a) La bottega di un falegname	b) Burattino di legno	c) Geppetto a casa sua	d) Grillo parlante	e) Fata dai capelli turchini	f) Maestro Ciliegia

  ____	 ____
  ____	 ____
  ____	 ____

Immagini estratte da google.it

Lavorare con il lessico del testo

Esercizio 2: Associate i nomi che si trovano nel riquadro alle sue rispettive immagini. Attenzione! C'è un nome in più:

1- parrucca	2- pezzo di legno	3- ciliegia	4- falegname	5- ascia arrotata	6- mascherone	7- granoturco

  ____	 ____	 ____
  ____	 ____	 ____

Immagini estratte da google.it

Esercizio 3: Le parole della colonna di sinistra si riferiscono agli oggetti o termini utilizzati nella bottega di un falegname. Cercate di abbinarle con le rispettive definizioni della colonna di destra, mettendo nel riquadro il numero corrispondente, come nell'esempio:

Termini specifici del mestiere di un falegname

1	Catasta di legno	2	Serragem grossa de madeira.
2	Truciolo		Serragem fina de madeira, pó de serra.
3	Corbello		Plaina ou tipo de lixadeira usada para alisar a madeira.
4	Sbatacchiare		Cesto utilizado para armazenar a serragem.
5	Pialla		Mover algo com vigor.
6	Segatura		Amontoado de madeira para servir de lenha.

Esercizio 4: Abbinate le parole della colonna di sinistra con le relative definizioni della colonna di destra, mettendo nel riquadro il numero corrispondente come nell'esempio.

Vocabolario generale

1	Di stucco	5	Afferrare fortemente.
2	Paonazzo		Sorprendersi, stupirsi.
3	Arruffare		Sensazione cutanea che induce a grattarsi, bruciore, frenesia.
4	Pizzicorino		Parlare a bassa voce.
5	Agguantare		Mettere in disordine, scompigliare (disordinare i capelli).
6	Borbottare		Di colore rosso porpora, violaceo

Comprensione globale

Esercizio 5: Riascoltate i capitoli 1 e 2 del libro *Le Avventure di Pinocchio* e indicate se le seguenti affermazioni sono vere (V) o false (F):

Capitolo 1:

1) Il primo capitolo del libro racconta la storia di un re.	
2) Maestro Ciliegia e il falegname maestr'Antonio sono la stessa persona.	
3) La punta del naso di maestro Ciliegia era paonazza come una mela matura.	
4) Nella bottega di Maestro Ciliegia è capitato un pezzo di legno che piangeva e rideva.	
5) Maestro Ciliegia, spaventato, credeva che ci fosse qualcuno nascosto dentro del pezzo di legno.	

Capitolo 2:

1) Maestro Ciliegia regala il pezzo di legno al suo amico Geppetto.	
2) Geppetto aveva il soprannome di Polendina, a motivo della parrucca gialla che somigliava alla polendina di granturco.	
3) Il soprannome Polendina piaceva tantissimo a Geppetto.	
4) Geppetto ha raccontato a maestro Ciliegia che, in quella mattina, aveva avuto l'idea di fabbricarsi un cavallino di legno meraviglioso.	
5) Il pezzo di legno chiama Geppetto dal suo soprannome (Polendina). Geppetto si offende e così c'è un combattimento tra i due vecchietti.	
6) Alla fine Geppetto e maestro Ciliegia si fanno la pace.	

Esercizio 6: Scrivete un breve riassunto dei capitoli che avete appena ascoltato. Fate attenzione alla sequenza logica dei fatti!

.....

.....

.....

.....

CAPITOLO 3

Anticipazione

Esercizio 1: Cosa si può vedere dentro della casa nella prima immagine e chi ci abita? Cosa sta succedendo nella seconda immagine? Cercate di descriverle, poi confrontatevi con i vostri compagni.

Immagini estratte da google.it

.....

.....

.....

.....

Lavorare con il lessico del testo

Esercizio 2 - Associate le immagini del riquadro al suo rispettivo significato. Attenzione! Ci sono due parole in più.

1- tavolino, 2- letto, 3- carabiniere, 4- pentola, 5- caminetto, 6- zoccoli, 7- seggiola, 8- ciliegia

Esercizio 3: Combine le parole della colonna di sinistra con le relative definizioni della colonna di destra, mettendo nel riquadro il numero corrispondente come nell'esempio.

1	Monelleria	4	Sinonimo impertinente, disobbediente (desobediente)
2	Arnese		Persona che passa il tempo in ozio, vagabondo (vagabundo).
3	Aggranchito		Cavallo giovane (potro).
4	Birichino		Irrigidito, senza capacità di muovere una parte del corpo (atrofiado).
5	Bighellone		Piangere convulsamente (chorar).
6	Puledro		Offerta di denaro o altro, fatta per aiutare chi ha necessità (esmola).
7	Singhiozzare		Afferrare qualcuno che cerca di fuggire (agarrar).
8	Omaccio		Attrezzo, utensile di lavoro (ferramenta).
9	Elemosina		Peggiorativo di uomo, uomo grande ("homão", pejorativo).
10	Acciuffare		Comportamento da monello, indisciplina, birichinata (traquinagem).

Comprensione globale

Esercizio 4: Riascoltate il capitolo 3 del libro *Le Avventure di Pinocchio* e indicate se le seguenti affermazioni sono vere (V) o false (F):

1) In questo capitolo viene descritta la casa di Geppetto.	
2) Geppetto comincia a intagliare il burattino e lo chiama Pinocchio.	
3) Il burattino fa la sua prima monelleria: toglie subitamente la pipa dalla bocca di Geppetto e la prende per sé.	
4) Appena ha imparato a camminare, Pinocchio è scappato di casa correndo come una lepre.	
5) Il burattino viene bloccato e afferrato da un carabiniere.	
7) Nessuno difende Pinocchio dal carabiniere.	
7) Geppetto finisce in prigione al posto di Pinocchio.	

Esercizio 5: Scrivete un breve riassunto del capitolo che avete appena ascoltato. Fate attenzione alla sequenza logica dei fatti!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CAPITOLO 4

Anticipazione

Esercizio 1: Guardate con attenzione l'immagine sotto. Chi è il nuovo personaggio lì presente che, d'ora in poi, farà parte della storia? Cosa Pinocchio sta cercando di fare con lui? E perché? Fate delle ipotesi e discutetene con i vostri compagni:

Illustrazione: Carlo Chiostri

.....

.....

.....

.....

Lavorare con il lessico

Esercizio 2: Combinare le parole della colonna di sinistra con le relative definizioni della colonna di destra, mettendo nel riquadro il numero corrispondente come nell'esempio.

1	Impaurito	3	Terreno o strada in pendenza (declive).
2	Siepe		Unghia adunca e appuntita di diversi tipi di animali (garras).
3	Greppo		Qualsiasi tipo di arbusto spinoso (arbusto espinhoso).
4	Granfia		Fila di arbusti piantati per delimitare uno spazio o ornamentarlo (cerca viva).
5	Bizza		Sbrigare (apressar-se)
6	Spicciare		Preso dalla paura (amedrontado).
7	Pruno		Manifestazione di rabbia, capriccio di bambino (birra).

CAPITOLO 5

Anticipazione

Esercizio 1: Leggete il prologo del capitolo:

“Pinocchio ha fame e cerca un uovo per farsi una frittata; ma sul più bello, la frittata gli vola via dalla finestra”.

Secondo voi, cos'è una frittata? Perché la frittata vola via dalla finestra? È normale una frittata volare da una finestra? Fate delle ipotesi riguardo a questo fatto inusitato, poi discutatene con i vostri compagni.

.....

.....

.....

.....

Lavorare con il lessico

Esercizio 2 – Nel vostro paese, come si chiama una frittata? Qual è il suo ingrediente più importante? Questo ingrediente si divide in tre parti, nominatele sotto:

Nel nostro paese, la frittata si chiama: .....

L'ingrediente più importante di una frittata è: .....

Il tuorlo	Il guscio	L'albume

1-

2-

3-

Comprensione globale

Esercizio 3: Riascoltate il capitolo 5 del libro *Le Avventure di Pinocchio* e indicate se le seguenti affermazioni sono vere (V) o false (F):

1) Pinocchio sente fame, cerca qualcosa da mangiare ma non trova nulla.	
2) Solo e con un brutta fame, Pinocchio si ricorda che è nei guai, perché è fuggito di casa e ha fatto male al suo babbo.	
3) Subito Pinocchio trova una gallina e decide di cuocerla.	
4) La gallina spaventata vola dalla finestra.	
5) Pinocchio decide di andare in paesello nella speranza di trovare qualcuno che gli dia un pezzo di pane.	

Esercizio 4: Scrivete un breve riassunto del capitolo che avete appena ascoltato. Fate attenzione alla sequenza logica dei fatti!

.....

.....

.....

.....

.....

Strategie per comprendere meglio il testo
• Provare a dedurre il significato delle parole sconosciute.
• Cercare di capire il contesto generale del testo.
• Chiedere aiuto ai compagni.
• Chiedere all'insegnante di far ascoltare l'audio un'altra volta.
• Chiarire i propri dubbi chiedendo aiuto all'insegnante.
• Utilizzare le conoscenze pregresse per capire meglio il testo.
• Prendere appunti.
• Fare un riassunto del testo.
• Associare il testo alle immagini viste in precedenza.
• Riflettere sui propri punti deboli.
• Condividere informazioni con i compagni.
• Leggere le consegne degli esercizi prima dell'ascolto.
• Fare una riflessione su quello che è appena stato imparato.

Apêndice C:**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

Este documento é parte integrante da pesquisa de Mestrado intitulada *Compreensão oral em língua estrangeira: contribuições do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano para alunos de um Centro de Estudo de Línguas*. As informações coletadas por meio dele serão usadas anonimamente apenas para fins de pesquisa acadêmica. Pedimos, gentilmente, que primeiro você leia toda a questão (o enunciado e as alternativas), antes de respondê-la.

Nome: ..... Idade: ..... Estágio: ....

Data: ..... Nome Fictício: ..... Série Ensino Regular: ....

PARTE I: O INTERESSE DOS ALUNOS EM DESENVOLVER A COMPREENSÃO ORAL.

- 1) Você considera os momentos destinados às atividades de compreensão oral importantes para sua aprendizagem de Italiano? Comente:

- a) Sim
- b) Não

.....
 .....
 .....

- 2) Quais outras fontes que contenham áudio em Italiano, você procura para ouvir fora da sala de aula?

- a) Músicas;
- b) Programas italianos de rádio;
- c) Filmes;
- d) Programas do canal de tv RAI internacional;
- e) Vídeos italianos da internet;
- f) Comunico-me com italianos via internet; e
- g) Não procuro nada.

- 3) Escutar outras fontes que contenham áudio em italiano o ajuda a melhorar a compreensão e a aprendizagem da língua? Comente:

- a) Sim observei que tem me ajudado.
- b) Não notei mudança.

.....
 .....
 .....

4) Quais gêneros narrativos você gostaria de encontrar nas aulas de Italiano?

- a) Policial;
- b) Mistério;
- c) Aventura;
- d) Biografia; e
- e) Outros: .....

PARTE II: AS IMPRESSÕES DOS ALUNOS SOBRE OUVIR AUDIOLIVRO NAS AULAS DE ITALIANO

5) Escutar um audiolivro também é um modo de realizar uma leitura. Antes de ouvi-lo nas aulas de Italiano, você já conhecia esta maneira de ler?

- a) Conhecia, mas nunca tinha ouvido;
- b) Conhecia e já tinha ouvido; e
- c) Não conhecia.

6) A experiência de escutar audiolivro como um recurso a mais na aprendizagem do Italiano, agradou-o?

- a) Sim
- b) Não

7) O audiolivro contribuiu, de algum modo, para melhorar sua aprendizagem da língua italiana? Se a resposta for afirmativa, indique em qual contexto de aprendizagem a contribuição foi significativa.

- a) Sim
- b) Não

Indique as contribuições:

- a) Passei a pronunciar e entonar melhor as palavras e expressões do Italiano;
- b) Notei que quanto mais eu ouço, mais me habito aos sons da língua italiana e, mais fácil vai ficando a compreensão;
- c) Acompanhar a leitura clara e uniforme do narrador melhora o ritmo de minha própria leitura;
- d) Ampliou meu vocabulário;
- e) Os diálogos dos personagens servem como modelo para me expressar;
- f) Ouvindo consigo reter na memória bem mais informações e a sequência lógica da história; e
- g) Outros: .....

8) Ouvir é um modo prático de ler em Italiano?

- a) Sim
- b) Não

Indique as razões:

- a) Posso baixar em meu celular;
- b) Não preciso imprimir e carregar papéis ou livros;
- c) Ouvir é bem mais rápido do ler e, com isso, posso ouvir mais vezes economizando tempo;
- d) Ouvindo em Italiano, além de conhecer novas histórias, ainda aprendo a língua; e
- e) Não achei prático.

9) Ler é uma atividade comum nas aulas de Italiano e, recentemente, você passou pela experiência de ler por intermédio da audição e também ler e ouvir em sincronia. Aponte em qual dos contextos notou que sua compreensão foi melhor?

- a) A compreensão foi melhor somente ouvindo;
- b) A compreensão foi melhor somente lendo; e
- c) A compreensão foi melhor lendo e ouvindo ao mesmo tempo.

10) Quando você só ouve, sente falta de ter o texto escrito nas mãos para acompanhar o áudio?

- a) Sim
- b) Não

Indique as razões que o fazem sentir falta do texto escrito enquanto ouve o audiolivro.

- a) Posso grifar e fazer anotações na folha para rever depois;
- b) Gosto de ter as informações sempre visíveis para consulta, só o áudio não permite isso;
- c) Receio esquecer o que ouvi e não ter como recuperar depois;
- d) Com o texto escrito nas mãos, não preciso me concentrar tanto no áudio;
- e) Busco no texto escrito o que não consigo compreender com a escuta e vice versa;
- f) Observando as palavras escritas, busco semelhança de significado com o Português;
- g) Ter a informação impressa e disponível, transmite-me mais segurança; e
- h) Posso ler depois.

11) A leitura do narrador teve alguma influência em sua apreciação pelo audiolivro?

- a) A voz do narrador tornou a história mais agradável de ouvir;
- b) As emoções que ele transmite ao dar voz aos personagens auxiliaram a reconstruir a história na mente;
- c) A boa dicção e a clareza de sua leitura são essenciais para compreender um texto que está em um idioma que ainda não domino;
- d) Sua voz e leitura não fizeram diferença para mim, o importante foi o conteúdo da história.
- e) Não prestei atenção nas qualidades da voz do narrador; e
- f) Em geral, prefiro a minha leitura à dele.

12) O que você achou de ouvir o texto sem fazer interrupções no áudio?

- a) Tive poucas dificuldades, a leitura contínua do narrador ajudou-me a compreender melhor;
- b) Ouvir continuamente impediu que eu fizesse anotações;
- c) Impossibilitou momentos de reflexão e monitoramento de minha própria compreensão; e
- d) Ouvindo continuamente não consigo reter muitas informações na memória.

PARTE III: AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE COMPREENSÃO ORAL ENCONTRADAS PELOS ALUNOS E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA TENTAR SUPERÁ-LAS.

13) Quais foram suas principais dificuldades ao ouvir audiolivro em Italiano?

- a) Os diálogos eram muito rápidos, e eu perdia informações importantes;
- b) A pronúncia do narrador era diferente daquela que eu estava habituada a ouvir;
- c) As condições acústicas da sala de aula não eram boas, ouvir com fones de ouvidos seria o ideal;
- d) Expressões linguísticas difíceis de compreender;
- e) Senti tensão e ansiedade;
- f) Vocabulário diferente daquele que eu conhecia; e
- g) Perda de concentração.

14) Quais estratégias você empregou antes de iniciar a escuta do audiolivro?

- a) Lê atentamente os enunciados, antes de ouvir o texto;
- b) Acha importante e participa das atividades de pré-escuta;
- c) Observa o título para tentar antecipar o assunto que será tratado no texto;
- d) Revê as atividades de pré-escuta para fixar o vocabulário; e
- e) Concentra-se para não perder o foco.
- f) Outros: .....

15) Diante de dificuldades de compreensão quais estratégias você empregou?

- a) Deduzir palavras ou trechos;
- b) Procurar compreender pelo contexto geral;
- c) Relacionar a história com as imagens vistas previamente;
- d) Concentrar-se no áudio;
- e) Fazer anotações para rever depois;
- f) Vai criando hipóteses para o que acontecerá no decorrer da história;
- g) Ouvir novamente em casa;
- h) Fazer um resumo para fixar pontos importantes;
- i) Tirar dúvidas com o professor ao final da escuta;
- j) Interagir com os colegas discutindo e/ou compartilhando informações; e
- k) Esperar que alguém faça perguntas que solucionem suas dúvidas.

Se desejar, acrescente algum comentário sobre a experiência de “ler ouvindo” em Italiano e sobre as contribuições dessa prática para em sua aprendizagem (Opcional).

APÊNDICE D:**ONDE ENCONTRAR AUDILIVROS EM ITALIANO**

AEDA - Associazioni editori audiolibri: <http://www.aedaudiolibri.it/>

IL NARRATORE AUDIOLIBRI <http://www.ilnarratore.com/>

EMONS <http://www.emonsaudiolibri.it/>

Edizioni FULL COLOR SOUND <http://www.fullcolorsound.it/>

GOODMOOD Edizioni <http://www.goodmood.it/>

VERDECHIARO Edizioni <http://www.verdechiaro.com/>

EDIZIONI ENEA <http://www.scuolasimo.it>

AREA 51 Publishing <http://www.area51editore.com/>

ALFAUDIOBOOK audiolibri <http://www.alfaudiobook.com/>

LIBER LIBER <http://www.liberliber.it/> (obras em domínio público)

APÊNDICE E:**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS****TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Adriana Crispim dos Santos, portadora do documento de identidade Nº 21.954.991-6, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado de Língua, Literatura e Cultura Italianas da universidade de São Paulo, comprometo-me a utilizar as atividades de compreensão de textos orais, durante o curso de Italiano do Centro de Estudos de Línguas “Antônio Raposo Tavares”, exclusivamente para as finalidades de uma pesquisa sobre a relevância da escuta de audiolivros nas aulas de Italiano. Pesquisa, esta, que estou desenvolvendo no referido curso de pós-graduação.

Comprometo-me a preservar a identidade dos participantes, citando-os apenas com nomes fictícios ou identificando-os por números. Comprometo-me também a mostrar a esses mesmos alunos os resultados da análise que será exposta na pesquisa já mencionada, caso seja do interesse dos discentes.

Osasco, 21 de outubro de 2013.

Ass. da aluna-professora-pesquisadora

APÊNDICE F:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____,
portador do RG. nº _____, estou ciente da participação de meu/minha
filho(a) _____, em uma
pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Língua, Literatura e
Cultura Italianas da Universidade de São Paulo, tendo como responsável a professora-
pesquisadora Adriana Crispim dos Santos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Olga Alejandra
Mordente, as quais podem ser respectivamente contatadas, para maiores esclarecimentos, pelos
seguintes e-mails: as.crispim@hotmail.com e alemordente@usp.br,

A referida pesquisa tem como objetivo verificar as contribuições da escuta de
áudiolivros no desenvolvimento da compreensão oral em língua italiana e será realizada no
decorrer das aulas do curso de Italiano do Centro de Estudos de Línguas “Antônio Raposo
Tavares”.

A professora-pesquisadora assegura que o aluno(a) participante será identificado(a)
apenas por um número ou um nome fictício, garantindo assim o seu anonimato. A participação
do(a) aluno(a) não será remunerada e consistirá em desenvolver atividades em compreensão
oral em Italiano que serão utilizadas para exemplificar a pesquisa e em responder a um
questionário. Todo esse material será, posteriormente, analisado pela professora-pesquisadora
e utilizado apenas para fins de pesquisa.

Assinatura do responsável

Adriana Crispim dos Santos
Professora-pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A:

La favola di natale

Giovannino Guareschi

«L'anno venturo non voglio che succeda come quest'anno», si dice ogni volta. «L'anno venturo prepareremo ogni cosa in tempo».

Ma, ogni volta, il Natale ci coglie di sorpresa e noi dobbiamo rimediare a tutto in fretta e furia e alla bell'e meglio. Ma, ogni volta, il Natale ci porta una nuova favola da raccontare a noi stessi per consolarci del Natale che ci è sfuggito ed è caduto nell'abisso del tempo assieme a un altro degli anni che Dio ci ha concesso.

«Sparecchia» disse Margherita alla Giacometta.

Ma la Pasionaria intervenne:

«No» affermò «non si deve sparecchiare.»

Margherita la guardò perplessa: «Che novità sono queste?» domandò.

«Non sono novità» spiegò la Pasionaria. «Qui usa che, la sera della Vigilia di Natale, non si sparecchia. Nessuno sparecchia in casa delle mie compagne. Lasciano sulla tavola la tovaglia con una mica di pane.»

«E a che cosa serve questo?» si stupì Margherita.

«Serve che, di notte, quando tutti dormono, vengono i morti e si siedono a tavola.»

Margherita scosse il capo: «I morti non hanno bisogno di mangiare.»

«Non ho mica detto che i morti mangiano il pane!» replicò risentita la Pasionaria. «Lo toccano soltanto,. E allora il pane lo si mette via e dura un anno intero perché non ammuffisce più.»

«Sciocchezze!» commentò Margherita.

«Non sono sciocchezze» le rispose la Pasionaria gravemente.

Margherita si spazientì: «È mai possibile» esclamò «che i bambini debbano prestar fede soltanto a queste favole sui morti che poi li impressionano?»

«Me non mi impressiono» precisò la Pasionaria. «Non vengono mica dei morti forestieri. Vengono i nonni. Anche loro devono fare festa per Natale.»

La Giacometta, intanto, aveva ripulito la tovaglia dalle briciole assestandola con cura. Poi aveva posto al centro della tavola un piatto con una micca di pane.

Passammo in tinello dove era l'Albero di Natale e ci sedemmo davanti al fuoco del caminetto.

I ragazzi davano gli ultimi tocchi al loro Presepe, in attesa della mezzanotte. Allora avrebbero accese le lampadine e avrebbero messo nella capanna il Bambinello.

Si sentì scoccare la mezzanotte all'orologio del campanile e il Presepe si illuminò e si accesero le cento lampadine de ll'albero, mentre Alberto, *dava il via* al disco d'una "pastorale",

I bambini rimasero lì a rimirarsi incantati il loro Presepe, poi, quando non ne poterono più, andarono a letto a sognarselo.

Margherita ruppe infine il silenzio: «Strana usanza» osservò «questa di lasciare la tavola apparecchiata.»

«Più che strana è gentile e piena di poesia» replicai. «Che poi i morti vengano o non vengano non ha importanza: importantissimo è, invece, il fatto di ricordarsi di loro particolarmente nelle ricorrenze più liete.»

Margherita alzò il capo: «Giovannino, dicendo "vengano o non vengano" tu intendi ammettere che i morti possano venire?»

«No, Margherita, non solo non lo ammetto, ma lo escludo. Però mi fa piacere pensare che essi possano venire.»

Margherita rabbrivì: «Giovannino, ho paura.»

«E perché? Tua figlia te l'ha spiegato chiaramente: si tratta dei nonni, non di morti estranei.»

Entrò la Giacometta e domandò se avevamo bisogno di qualcosa.

«No, vai pure a letto» le rispose Margherita.

Rimanemmo soli e io spensi la luce perché, quando si è davanti al fuoco, la luce dà fastidio. Suonò l'una all'orologio del campanile. E, poco dopo, Amleto abbaiò.

Margherita sbarrò gli occhi:

«Giovannino» ansimò «che siano loro?»

«Ma no, Margherita. Non senti in che modo abbaia? Si tratta di estranei.»

«Non li ha mai visti: sono estranei per lui.

«E che cosa vuoi che possa vedere?»

Sentimmo passare per la strada gente che chiacchierava e Amleto smise di abbaiare.

«Si vede che s'erano fermati un momentino davanti al cancello» spiegai.

Margherita si tranquillizzò.

«Ho sete» disse Margherita. E io mi alzai per andare a prendere un po' d'acqua in

«Resta» esclamò Margherita. «Non ho più sete.»

«Il fatto è che adesso ho sete io.»

«Da sola non ci rimango neanche un minuto, qui» affermò Margherita.

«In questo caso non ci resta che andare in cucina assieme.»

Uscimmo dal tinello semibuio e ci arrestammo davanti all'uscio di cucina. Dopo qualche istante d'esitazione, spalcai. La cucina era illuminata soltanto dalla minuscola lampadina-spia del bruciatore che ronzava in cantina, e vedemmo il grande rettangolo candido della tovaglia, col piatto del pane nel bel mezzo.

Accendemmo la luce grossa ed entrammo.

Mentre io aprivo la credenza per procurarmi i bicchieri, Margherita (seduta al tavolo) studiava attentamente la tovaglia e il piatto del pane. Presi posto vicino a lei.

«Spegni la lampada grossa e lascia solo il lumino della spia» sussurrò Margherita.

Rimanemmo lì, seduti nella penombra, e Margherita s'era aggrappata al mio braccio come se stesse per annegare.

«Pensa» sussurrò d'un tratto Margherita. «Pensa, Giovannino se adesso ce li trovassimo lì davanti!»

pensiamoci le rispose.

Margherita ci pensò tanto intensamente che, dopo cinque minuti, abbandonato il mio braccio reclinò il capo sulla tovaglia e si addormentò.

Mi addormentai anche io e dormii esattamente fino a quando la pendola scoccò le due.

Allora alzai il capo e c'erano tutti, seduti attorno alla tavola.

Stavano guardandoci dormire e sorridevano.

Allungai una mano per svegliare Margherita ed essi mi fecero cenno che la lasciassi dormire.

Levarono gli occhi da noi e si guardarono attorno: mio padre mi indicò le due grosse travi di rovere del soffitto e fece segno di sì con la testa. Roba solida, massiccia: aveva sempre seguito quel concetto, nel fabbricare.

Anche il padre di Margherita, che da vivo era falegname, fece segno di sì con la testa: si trattava di due travi veramente *in gamba*.

Suonò il quarto d'ora, all'orologio della torre: allora tutti e quattro toccarono il pane, si alzarono e se ne andarono.

Mi rimisi a dormire con la testa appoggiata sulla tavola.

Ci svegliò, alle otto del mattino, la Giacometta: io, subito, presi il piatto col pane e lo riposi nella cristalliera del buffet.

«Adesso puoi sprecchiare» dissi alla Giacometta.

«Che strani sogni si fanno quando ci si addormenta così spiegazzati» osservò Margherita.

Non era il caso di risponder e guardai compiaciuto le travi di rovere del soffitto che io avevo voluto così grosse e massicce.

ANEXO B:

Le Avventure di Pinocchio

Carlo Collodi

CAPITOLO 1

I.

Come andò che Maestro Ciliegia, falegname, trovò un pezzo di legno, che piangeva e rideva come un bambino ^(*).

C'era una volta...

– Un re! – diranno subito i miei piccoli lettori.

– No, ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo di legno.

Non era un legno di lusso, ma un semplice pezzo da catasta, di quelli che d'inverno si mettono nelle stufe e nei caminetti per accendere il fuoco e per riscaldare le stanze.

Non so come andasse, ma il fatto gli è ¹ che un bel giorno questo pezzo di legno capitò nella bottega di un vecchio falegname, il quale aveva nome maestr'Antonio ², se non che tutti lo chiamavano maestro Ciliegia, per via della punta del suo naso, che era sempre lustra e paonazza, come una ciliegia matura.

Appena maestro Ciliegia ebbe visto quel pezzo di legno, si rallegro' tutto; e dandosi una fregatina di mani per la contentezza, borbottò a mezza voce:

– Questo legno è capitato a tempo: voglio servirmene per fare una gamba di tavolino.

Detto fatto, prese subito l'ascia arrotata per cominciare a levargli la scorza ³ e a digrossarlo, ma quando fu lì per la-

(*) L'intitolazione, a mo' di didascalia, dei singoli capitoli, risale all'edizione in volume.

¹ *gli è* (*gli = egli* il fatto): tipico fiorentinismo.

² L'appellativo di *mastro*, ovvero *maestro*, è attribuito agli artigiani, in quanto maestri d'arte (nel caso specifico, si tratta dei falegnami).

³ *scorza*: corteccia.

sciare andare la prima asciata, rimase col braccio sospeso in aria, perché sentì una vocina sottile sottile ⁴, che disse raccomandandosi:

– Non mi picchiar tanto forte!

Figuratevi come rimase quel buon vecchio di maestro Ciliegia!

Girò gli occhi smarriti intorno alla stanza per vedere di ⁵ dove mai poteva essere uscita quella vocina, e non vide nessuno! Guardò sotto il banco, e nessuno; guardò dentro un armadio che stava sempre chiuso, e nessuno; guardò nel corbello dei trucioli e della segatura, e nessuno; aprì l'uscio di bottega per dare un'occhiata anche sulla strada, e nessuno. O dunque?...

– Ho capito; – disse allora ridendo e grattandosi la parrucca ⁶ – si vede che quella vocina me la sono figurata ⁷ io. Rimettiamoci a lavorare.

E ripresa l'ascia in mano, tirò giù un solennissimo colpo sul pezzo di legno.

– Ohi! tu m'hai fatto male! – gridò rammaricandosi la solita vocina.

Questa volta maestro Ciliegia restò di stucco ⁸, cogli occhi fuori del capo per la paura, colla bocca spalancata e colla lingua giù ciondoloni fino al mento, come un mascherone da fontana.

Appena riebbe l'uso della parola, cominciò a dire tremando e balbettando dallo spavento:

– Ma di dove sarà uscita questa vocina che ha detto *ohi*?... Eppure qui non c'è anima viva. Che sia per caso questo pezzo di legno che abbia imparato a piangere e a lamentarsi come un bambino? Io non lo posso credere. Questo legno eccolo qui; è un pezzo di legno da caminetto, come tutti gli altri, e a buttarlo

⁴ *sottile sottile*: il superlativo è ottenuto anche mediante la duplicazione dell'aggettivo al grado positivo.

⁵ *di* = *da*.

⁶ *parrucca*: si tratta proprio di una parrucca, cioè di una capigliatura posticcia.

⁷ *figurata*: immaginata.

⁸ *di stucco*: sbalordito, senza parole, per la meraviglia.

CAPITOLO II

II.

Maestro Ciliogia regala il pezzo di legno al suo amico Geppetto, il quale lo prende per fabbricarsi un burattino meraviglioso, che sappia ballare, tirar di scherma e far i salti mortali.

In quel punto fu bussato ¹ alla porta.

– Passate pure – disse il falegname, senza aver la forza di rizzarsi in piedi.

Allora entrò in bottega un vecchietto tutto arzilla, il quale aveva nome Geppetto; ma i ragazzi del vicinato, quando lo volevano far montare su tutte le furie ², lo chiamavano col soprannome di Polendina, a motivo della sua parrucca gialla che somigliava moltissimo alla polendina di granturco.

Geppetto era bizzosissimo ³. Guai a chiamarlo Polendina! Diventava subito una bestia, e non c'era più verso di tenerlo.

– Buon giorno, maestr'Antonio – disse Geppetto. – Che cosa fate costì per terra?

– Insegno ⁴ l'abbaco alle formicole ⁵.

– Buon pro vi faccia.

– Chi vi ha portato da me, compar Geppetto?

¹ *fu bussato*: il costruito di tipo passivo (con ausiliare *essere*) è ormai desueto, e presuppone (sottinteso) un complemento di agente.

² *montare su tutte le furie*: arrabbiarsi, in modo anche violento («Diventava subito una bestia, e non c'era più verso di tenerlo», precisa, dopo).

³ *bizzosissimo*: molto irritabile.

⁴ *Costì* (fiorentinismo tipico): proprio qui.

⁵ La risposta, tutta retorica e ironica, ricalca un detto popolare. «Insegnare l'abbaco» significa: insegnare a fare i conti; *formicole* è diminutivo toscano.

– E tu rendimi la mia, e rifacciamo la pace.

I due vecchietti, dopo aver ripreso ognuno di loro la propria parrucca, si strinsero la mano e giurarono di rimanere buoni amici per tutta la vita.

– Dunque, compar Geppetto, – disse il falegname in segno di pace fatta qual'è il piacere che volete da me?

– Vorrei un po' di legno per fabbricare il mio burattino; me lo date?

Mastr'Antonio, tutto contento, andò subito a prendere sul banco quel pezzo di legno che era stato cagione a lui di tante paure. Ma quando fu lì per consegnarlo all'amico, il pezzo di legno dette uno scossone e sgusciandogli violentemente dalle mani, andò a battere con forza negli stinchi impresciuttiti ¹⁰ del povero Geppetto.

– Ah! gli è con questo bel garbo, mastr'Antonio, che voi regalate la vostra roba? M'avete quasi azzoppito!...

– Vi giuro che non sono stato io!

– Allora sarò stato io!...

– La colpa è tutta di questo legno...

– Lo so che è del legno: ma siete voi che me l'avete tirato nelle gambe!

– Io non ve l'ho tirato!

– Bugiardo!

– Geppetto, non mi offendete; se no vi chiamo Polendina.

– Asino!

– Polendina!

– Somaro!

– Polendina!

– Brutto scimmiotto!

– Polendina!

A sentirsi chiamar Polendina per la terza volta, Geppetto perse il lume degli occhi ¹¹, e si avventò sul falegname; e lì se ne dettero un sacco e una sporta ¹².

¹⁰ *impresciuttiti*: magri e asciutti, come un osso di prosciutto.

¹¹ *perse il lume degli occhi*: l'espressione metaforica (con la variante: «perdere il lume della ragione»), equivalente di quella «non vederci più», significa «aver perso la pazienza».

¹² *se ne... sporta*: si menarono con violenza.

A battaglia finita, maestr'Antonio si trovò due graffi di più sul naso, e quell'altro due bottoni di meno al giubbetto. Pareggiati in questo modo i loro conti, si strinsero la mano e giurarono di rimanere buoni amici per tutta la vita.

Intanto Geppetto prese con sé il suo bravo¹³ pezzo di legno, e ringraziato maestr'Antonio, se ne tornò zoppicando a casa.

¹³ *bravo*: ha valore rafforzativo, secondo un uso toscano tipico del linguaggio familiare.

CAPITOLO III

III.

*Geppetto, tornato a casa, comincia subito a fabbricarsi
il burattino e gli mette il nome di Pinocchio.
Prime monellerie del burattino.*

La casa di Geppetto era una stanzina terrena ¹, che pigliava luce da un sottoscala. La mobilia non poteva essere più semplice: una seggiola cattiva, un letto poco buono e un tavolino tutto rovinato. Nella parete di fondo si vedeva un caminetto col fuoco acceso; ma il fuoco era dipinto, e accanto al fuoco c'era dipinta una pentola che bolliva allegramente e mandava fuori una nuvola di fumo, che pareva fumo davvero.

Appena entrato in casa, Geppetto prese subito gli arnesi e si pose a intagliare e a fabbricare il suo burattino.

— Che nome gli metterò? — disse fra sé e sé. — Lo voglio chiamar Pinocchio. Questo nome gli porterà fortuna. Ho conosciuto una famiglia intera di Pinocchi: Pinocchio il padre, Pinocchia la madre e Pinocchi i ragazzi, e tutti se la passavano bene. Il più ricco di loro chiedeva l'elemosina.

Quando ebbe trovato il nome al suo burattino, allora cominciò a lavorare a buono ², e gli fece subito i capelli, poi la fronte, poi gli occhi.

Fatti gli occhi, figuratevi la sua maraviglia quando si accorse che gli occhi si muovevano e che lo guardavano fisso fisso.

Geppetto, vedendosi guardare da quei due occhi di legno, se n'ebbe quasi per male, e disse con accento risentito:

¹ *terrena* (agg. per avv.): a pian terreno.

² *buono*: ad arte.

– Occhiacci di legno, perché mi guardate?

Nessuno rispose.

Allora, dopo gli occhi, gli fece il naso; ma il naso, appena fatto, cominciò a crescere: e cresci, cresci, cresci diventò in pochi minuti un nasone che non finiva mai.

Il povero Geppetto si affaticava a ritagliarlo; ma più lo ritagliava e lo scorciva³, e più quel naso impertinente diventava lungo!

Dopo il naso, gli fece la bocca.

La bocca non era ancora finita di fare, che cominciò subito a ridere e a canzonarlo.

– Smetti di ridere! – disse Geppetto impermalito; ma fu come dire al muro.

– Smetti di ridere, ti ripeto! – urlò con voce minacciosa. Allora la bocca smesse⁴ di ridere, ma cacciò fuori tutta la lingua.

Geppetto, per non guastare i fatti suoi, finse di non avvedersene, e continuò a lavorare. Dopo la bocca, gli fece il mento, poi il collo, poi le spalle, lo stomaco, le braccia e le mani.

Appena finite le mani, Geppetto sentì portarsi via la parrucca dal capo. Si voltò in su, e che cosa vide? Vide la sua parrucca gialla in mano del burattino.

– Pinocchio!... rendimi subito la mia parrucca!

E Pinocchio, invece di rendergli la parrucca, se la messe in capo per sé, rimanendovi sotto mezzo affogato⁵.

A quel garbo insolente e derisorio, Geppetto si fece tristo e melanconico, come non era stato mai in vita sua: e voltandosi verso Pinocchio, gli disse:

– Birba⁶ d'un figliuolo! Non sei ancora finito di fare, e già cominci a mancar di rispetto a tuo padre! Male, ragazzo mio, male!

E si rasciugò una lacrima.

³ *scorciva*: accorciava.

⁴ *smesse*: smise.

⁵ *mezzo affogato*: quasi soffocato.

⁶ *Birba*: appellativo scherzoso (sinonimo: *discolo*).

Restavano sempre da fare le gambe e i piedi.

Quando Geppetto ebbe finito di fargli i piedi, sentì arriversi un calcio sulla punta del naso.

– Me lo merito! disse allora fra sé. – Dovevo pensarci prima! Oramai è tardi!

Poi prese il burattino sotto le braccia e lo posò in terra, sul pavimento della stanza, per farlo camminare.

Pinocchio aveva le gambe aggranchite⁷ e non sapeva muoversi, e Geppetto lo conduceva per la mano per insegnargli a mettere un passo dietro l'altro.

Quando le gambe gli si furono sgranchite, Pinocchio cominciò a camminare da sé e a correre per la stanza; finché, infilata la porta di casa, saltò nella strada e si dette⁸ a scappare.

E il povero Geppetto a correrli dietro senza poterlo raggiungere, perché quel birichino di Pinocchio andava a salti come una lepre, e battendo i suoi piedi di legno sul lastrico della strada, faceva un fracasso, come venti paia di zoccoli da contadini.

– Piglialo! piglialo! – urlava Geppetto: ma la gente che era per la via, vedendo questo burattino di legno che correva come un barbero⁹, si fermava incantata a guardarlo, e rideva, rideva e rideva, da non poterselo figurare.

Alla fine, e per buona fortuna, capitò un carabiniere, il quale, sentendo tutto quello schiamazzo, e credendo si trattasse di un puledro che avesse levata la mano al padrone, si piantò coraggiosamente a gambe larghe in mezzo alla strada, coll'animo risoluto di fermarlo e d'impedire il caso di maggiori disgrazie.

Ma Pinocchio, quando si avvide da lontano del carabiniere, che barricava tutta la strada, s'ingegnò di passargli, per sorpresa, framezzo alle gambe, e invece fece fiasco¹⁰.

⁷ *aggranchite* (contrario: *sgranchite*): non àgili nei movimenti.

⁸ *dette*: diede.

⁹ *barbero*: cavallo da corsa.

¹⁰ «fare fiasco» è locuz. dell'uso, con il significato di «non riuscire (in un'impresa)».

Il carabiniere, senza punto ¹¹ smoversi, lo acciuffò pulitamente ¹² per il naso (era un nasone spropositato, che pareva fatto apposta per essere acchiappato dai carabinieri), e lo riconsegnò nelle proprie mani di Geppetto; il quale, a titolo di correzione, voleva dargli subito una buona tiratina d'orecchi. Ma figuratevi come rimase quando, nel cercargli gli orecchi, non gli riuscì di poterli trovare: e sapete perché? perché, nella furia di scolpirlo, si era dimenticato di farglieli.

Allora lo prese per la collottola ¹³, e, mentre lo riconduceva indietro, gli disse tentennando minacciosamente il capo:

– Andiamo subito a casa. Quando saremo a casa, non dubitare che faremo i nostri conti!

Pinocchio, a questa antifona ¹⁴, si buttò per terra, e non volle più camminare. Intanto i curiosi e i bighelloni principiavano a fermarsi lì dintorno e a far capannello ¹⁶.

Chi ne diceva una, chi un'altra.

– Povero burattino! – dicevano alcuni – ha ragione a non voler tornare a casa! Chi lo sa come lo picchierebbe quell'omaccio di Geppetto!...

E gli altri soggiungevano malignamente:

– Quel Geppetto pare un galantuomo! ma è un vero tiranno coi ragazzi! Se gli lasciano quel povero burattino fra le mani, è capacissimo di farlo a pezzi!...

Insomma, tanto dissero e tanto fecero, che il carabiniere rimesse in libertà Pinocchio, e condusse in prigione quel pover'uomo di Geppetto. Il quale, non avendo parole lì per lì per difendersi, piangeva come un vitellino, e nell'avviarsi verso il carcere, balbettava singhiozzando:

– Sciagurato figliuolo! E pensare che ho penato tanto a

¹¹ *punto* (pretto toscanismo): affatto, per nulla.

¹² *pulitamente*: tranquillamente.

¹³ *collottola*: la parte posteriore del collo.

¹⁴ *antifona*: risposta.

¹⁵ *bighelloni*: chi trascorre oziosamente la giornata, andando in giro per le strade.

¹⁶ *far capannello*: radunarsi.

farlo un burattino per bene!¹⁷ Ma mi sta a dovere!¹⁸ Dovevo pensarci prima!...

Quello che accadde dopo, è una storia da non potersi credere, e ve la racconterò in quest'altri capitoli.

¹⁷ *un burattino per bene*: l'aspirazione di Geppetto sarà ottimizzata al culmine delle Avventure, quando per suprema metamorfosi Pinocchio sarà «diventato un ragazzino per bene».

¹⁸ *mi sta a dovere*: me lo merito.

CAPITOLO IV

IV.

*La storia di Pinocchio col Grillo-parlante,
dove si vede come i ragazzi cattivi hanno a noia
di sentirsi correggere da chi ne sa più di loro.*

Vi dirò dunque, ragazzi, che mentre il povero Geppetto era condotto senza sua colpa in prigione, quel monello di Pinocchio, rimasto libero dalle grinfie del carabiniere, se la dava a gambe ¹ giù attraverso ai campi, per far più presto a tornarsene a casa; e nella gran furia del correre saltava greppi altissimi, siepi di pruni e fossi pieni d'acqua, tale e quale come avrebbe potuto fare un capretto o un leprottino inseguito dai cacciatori.

Giunto dinanzi a casa, trovò l'uscio di strada socchiuso. Lo spinse, entrò dentro, e appena ebbe messo tanto di pannello, si gettò a sedere per terra, lasciando andare un gran sospiro di contentezza.

Ma quella contentezza durò poco, perché sentì nella stanza qualcuno che fece:

– *Cri-cri-cri!*

– Chi è che mi chiama? – disse Pinocchio tutto impaurito.

– Sono io!

Pinocchio si voltò e vide un grosso grillo che saliva lentamente su su per il muro.

– Dimmi, Grillo, e tu chi sei?

– Io sono il Grillo-parlante, e abito in questa stanza da più di cent'anni.

¹ *se la dava a gambe*: altra espressione colloquiale, «darsela a gambe» vuol dire «correre con tutta la velocità che le proprie gambe consentono».

– Oggi però questa stanza è mia, – disse il burattino, – e se vuoi farmi un vero piacere, vattene subito, senza nemmeno voltarti indietro.

– Io non me ne andrò ² di qui, – rispose il Grillo, – se prima non ti avrò detto una gran verità.

– Dimmela e spicciati.

– Guai a quei ragazzi che si ribellano ai loro genitori e che abbandonano – capricciosamente – la casa paterna. Non avranno mai bene in questo mondo; e prima o poi dovranno pentirsene amaramente.

– Canta pure, Grillo mio, come ti pare e piace: ma io so che domani, all'alba, voglio andarmene di qui, perché se rimango qui, avverrà a me quel che avviene a tutti gli altri ragazzi, vale a dire mi manderanno a scuola, e per amore o per forza mi toccherà a studiare; e io, a dirtela in confidenza, di studiare non ne ho punto voglia e mi diverto più a correre dietro alle farfalle e a salire su per gli alberi a prendere gli uccellini di nido.

– Povero grullerello! ³ Ma non sai che, facendo così, diventerai da grande un bellissimo ⁴ somaro e che tutti si piglieranno gioco di te?

– Chétati ⁵, Grillaccio del mal'augurio! gridò Pinocchio.

Ma il grillo, che era paziente e filosofo, invece di aversi a male di questa impertinenza, continuò con lo stesso tono di voce:

– E se non ti garba ⁶ di andare a scuola, perché non impari almeno un mestiere, tanto da guadagnarti onestamente un pezzo di pane?

– Vuoi che te lo dica? – replicò Pinocchio, che cominciava a perdere la pazienza. – Fra i mestieri del mondo non ce n'è che uno solo, che veramente mi vada a genio.

² *anderò*: forma piena, invece della contratta e usuale *andrò*.

³ *grullerello*: diminutivo, con valore ironico, di *grullo* «ingenuo, credulone».

⁴ *bellissimo* (antifrastico): vuol dire tutto il contrario.

⁵ *Chétati*: sta zitto.

⁶ *garba*: piace.

– E questo mestiere sarebbe?

– Quello di mangiare, bere, dormire, divertirmi e fare dalla mattina alla sera la vita del vagabondo.

– Per tua regola, – disse il Grillo-parlante con la sua solita calma, tutti quelli che fanno codesto mestiere finiscono quasi sempre allo spedale ⁷ o in prigione.

– Bada, Grillaccio del mal’augurio!... se mi monta la bizza, guai a te!

– Povero Pinocchio! Mi fai proprio compassione!...

– Perché ti faccio compassione?

– Perché sei un burattino e, quel che è peggio, perché hai la testa di legno.

A queste ultime parole, Pinocchio saltò su tutt’infuriato e preso di sul banco un martello di legno lo scagliò contro il Grillo-parlante.

Forse non credeva nemmeno di colpirlo: ma disgraziatamente lo colse per l’appunto nel capo, tanto che il povero Grillo ebbe appena il fiato di fare *cri-cri-cri*, e poi rimase lì stecchito e appiccicato alla parete.

⁷ *spedale* = *ospedale*.

CAPITOLO V

V.

*Pinocchio ha fame e cerca un uovo per farsi una frittata;
ma sul più bello, la frittata gli vola via dalla finestra.*

Intanto incominciò a farsi notte, e Pinocchio, ricordandosi che non aveva mangiato nulla, sentì un'uggiolina ¹ allo stomaco, che somigliava moltissimo all'appetito.

Ma l'appetito nei ragazzi cammina presto; e di fatti dopo pochi minuti l'appetito diventò fame, e la fame, dal vedere al non vedere, si convertì in una fame da lupi, una fame da tagliarsi col coltello.

Il povero Pinocchio corse subito al focolare, dove c'era una pentola che bolliva e fece l'atto di scoperchiarla, per vedere che cosa ci fosse dentro, ma la pentola era dipinta sul muro. Immaginatevi come restò. Il suo naso, che era già lungo, gli diventò più lungo almeno quattro dita.

Allora si dette a correre per la stanza e a frugare per tutte le cassette e per tutti i ripostigli in cerca di un po' di pane, magari un po' di pan secco, un crosterello, un osso avanzato al cane, un po' di polenta muffita, una lisca di pesce, un nocciolo di ciliegia, insomma qualche cosa da masticare: ma non trovò nulla, il gran nulla, proprio nulla.

E intanto la fame cresceva, e cresceva sempre: e il povero Pinocchio non aveva altro sollievo che quello di sbadigliare, e faceva degli sbadigli così lunghi, che qualche volta la bocca gli arrivava fino agli orecchi. E dopo avere sbadigliato, sputava, e sentiva che lo stomaco gli andava via.

¹ uggiolina: mormorio.

Allora, piangendo e disperandosi, diceva:

– Il Grillo-parlante aveva ragione. Ho fatto male a rivoltarmi² al mio babbo e a fuggire di casa... Se il mio babbo fosse qui, ora non mi troverei a morire di sbadigli! Oh! che brutta malattia che è la fame!

Quand'ecco che gli parve di vedere nel monte della spazzatura qualche cosa di tondo e di bianco, che somigliava tutto a un uovo di gallina. Spiccare un salto e gettarvisi sopra, fu un punto solo. Era un uovo davvero.

La gioia del burattino è impossibile descriverla: bisogna sapersela figurare. Credendo quasi che fosse un sogno, si rigirava quest'uovo fra le mani, e lo toccava e lo baciava, e baciandolo diceva:

– E ora come dovrò cuocerlo? Ne farò una frittata?... No, è meglio cuocerlo nel piatto!... O non sarebbe più saporito se lo friggessi in padella? O se invece lo cuocessi a uso³ uovo da bere? No, la più lesta di tutte è di cuocerlo nel piatto o nel tegamino: ho troppa voglia di mangiarmelo!

Detto fatto, pose un tegamino sopra un caldano pieno di brace accesa: messe nel tegamino, invece d'olio o di burro, un po' d'acqua: e quando l'acqua principiò a fumare, *tac!*... spezzò il guscio dell'uovo, e fece l'atto di scodellarvelo dentro.

Ma invece della chiara e del torlo scappò fuori un pulcino tutto allegro e complimentoso, il quale, facendo una bella riverenza, disse:

– Mille grazie, signor Pinocchio, d'avermi risparmiata la fatica di rompere il guscio! Arrivedella⁴, stia bene e tanti saluti a casa!

Ciò detto distese le ali e, infilata la finestra che era aperta, se ne volò via a perdita d'occhio.

Il povero burattino rimase lì, come incantato, cogli occhi fissi, colla bocca aperta e coi gusci dell'uovo in mano. Riavutosi, peraltro, dal primo sbigottimento, cominciò a piangere, a strillare, a battere i piedi in terra, per la disperazione, e piangendo diceva:

² *rivoltarmi*: ribellarmi.

³ *a uso*: alla maniera di.

⁴ *Arrivedella*: arriverla (con assimilazione del nesso -rl-).

– Eppure il Grillo-parlante aveva ragione! Se non fossi scappato di casa e se il mio babbo fosse qui, ora non mi troverei a morire di fame! Oh! che brutta malattia che è la fame!...

E perché il corpo gli seguiva a brontolare più che mai, e non sapeva come fare a chetarlo, pensò di uscìr di casa e di dare una scappata al paesello vicino, nella speranza di trovare qualche persona caritatevole che gli avesse fatto l'elemosina di un po' di pane.