

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS  
UFRPE – UAG  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

Swianne da Silva Dias Souza

**O ENSINO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO AUDITIVA EM LÍNGUA  
INGLESA: ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA PARA GRADUANDOS DE  
LICENCIATURA EM LETRAS**

Garanhuns - PE  
2018

SWIANNE DA SILVA DIAS SOUZA

**O ENSINO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO AUDITIVA EM LÍNGUA  
INGLESA: ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA PARA GRADUANDOS DE  
LICENCIATURA EM LETRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE - UAG), como exigência parcial para obtenção do título de Graduado em Letras (Português/Inglês), sob a orientação da Profª. Dra. Diana Vasconcelos Lopes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Ariano Suassuna Garanhuns - PE, Brasil

S729e Souza, Swianne da Silva Dias

O ensino da habilidade de compreensão auditiva em língua inglesa: abordagem teórico-prática para graduandos de licenciatura em letras. - 2018  
99 f. : il.

Orientador(a): Diana Vasconcelos Lopes.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de  
Letras, Garanhuns, BR - PE, 2018.  
Inclui referências e anexos

1. Comunicação 2. Língua inglesa - Estudo e ensino 3. Língua Inglesa - Pronúncia I. Lopes, Diana Vasconcelos, orient.  
II. Título

CDD 421.54

**SWIANNE DA SILVA DIAS SOUZA**

**O ENSINO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO AUDITIVA EM LÍNGUA INGLESA: ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA PARA GRADUANDOS DE LICENCIATURA EM LETRAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE - UAG), como exigência parcial para obtenção do título de Graduado em Letras (Português/Inglês), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Diana Vasconcelos Lopes.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Vasconcelos Lopes (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Ms. Niece da Rocha Guedes

---

Prof. Dr. João Batista Martins de Moraes

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, sem o qual nada em minha vida faria sentido se ser. Que guiou os meus passos para que eu descobrisse em mim a capacidade da docência. Que mesmo me colocando em caminhos diferentes do que eu planejava, me fez sentir plena satisfação em cada área e acontecimento em minha vida. Minha vida será sempre entregue a ti meu Senhor, que dela seja feita sempre a tua vontade.

A meus pais, por terem me dado a educação que tenho hoje. Ao meu pai, por toda a ajuda que me deu nos estudos desde criança e por todo esforço que fez para comprar, mesmo em condições difíceis, o primeiro livro/apostila de inglês, que foi o ponto inicial para que eu pudesse adquirir o conhecimento que tenho hoje. Conhecimento esse que, hoje, utilizo na minha profissão amada. À minha mãe, por sempre ter me incentivado a buscar o meu melhor; por todo cuidado e carinho, pelas comidas gostosas preparadas quando não tive e não tenho tempo devido às exigências da correria do dia a dia; por ter cuidado de meu filho, enquanto cursei minha primeira graduação em Letras.

Ao meu querido irmão, que mesmo tendo passado apenas 18 anos ao meu lado, fará sempre parte de minha vida em minha memória, sempre sentirei sua falta e ficarei imaginando o futuro lindo que lhe esperava.

Às minhas avós, em especial, minha vó Severina, que sempre cuidou de mim e me deu o carinho que só as avós conseguem.

Ao meu tio Reginaldo, que me presenteou com meu primeiro dicionário de língua inglesa, e que guardo até hoje, mesmo estando “acabadinho”, pois já faz parte de minha história.

Aos meus sogros, que sempre me incentivaram a crescer profissionalmente. Manezin, obrigada por investir na minha pós-graduação, e Dalva, por sempre estar ao meu lado nas dificuldades. Meus segundos pais!

Aos meus professores desde o jardim de infância até os dias atuais, pois cada um deixou uma sementinha de conhecimento em mim. Agradeço aos meus professores da UPE – Campus Garanhuns, que me muniram de conhecimentos espetaculares sobre a Língua Portuguesa, em especial à professora Mônica, e aos meus professores da UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco, por todo aprimoramento e acréscimo sobre as Línguas Portuguesa e Inglesa. À professora Emanuelle, Orison, Oseas, a minha querida Márcia Félix, que me deu grande força para que eu fizesse a nova graduação, ao professor

Eduardo Barbuio, que guiou meus passos iniciais para essa pesquisa e se tornou um grande amigo.

À minha orientadora, Diana Vasconcelos Lopes, que me deu o melhor suporte que eu poderia ter, sendo sempre paciente e compreensiva, me incentivando a continuar mesmo nos momentos difíceis. Nunca haverá palavras suficientes para agradecer por tudo.

Aos participantes de minha banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Niede Guedes e Prof. Johnny, meu mais profundo agradecimento. Obrigada por todas as orientações e observações que só fizeram aprimorar este trabalho e meu crescimento como estudante e profissional.

A todos os colegas e amigos que o curso trouxe para mim: Vitor Souza (Chiba), Valdelino, Lorryne, Aline, Junior.

Aos participantes dessa pesquisa, pois sem eles nosso trabalho nunca teria sido possível.

E, por último, pois são a chave de ouro, à família linda, que Deus me deu. Ao meu marido Widmarck, pela sua (não) paciência, pelas horas ausentes nas quais estive estudando, e que, mesmo de cara feia, entendeu que o estudo faz parte de minha vida e suportou todas as horas em que estive fora. Te amo maior que o universo! E ao meu filho, Richard, pessoa iluminada por Deus para tornar meus dias mais felizes e me mostrar o maior sentido de minha existência. Meu amor por você é tão grande que faz me perder nas palavras. Te amo!

“Ninguém comete erro maior do que não fazer nada porque só pode fazer um pouco.”

(Edmund Burke)

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva ressaltar a importância de se trabalhar os aspectos teóricos e práticos sobre o ensino da habilidade de compreensão auditiva em Inglês como língua estrangeira, junto aos graduandos do curso de Licenciatura em Letras. Com o intuito maior de auxiliá-los em sua formação acadêmica, objetivamos, em última instância, oferecer-lhes uma capacitação complementar, a fim de contribuir em sua formação acadêmica, para que se tornem docentes de língua inglesa como língua estrangeira, aptos a conduzir seus próprios processos de ensino-aprendizagem da compreensão auditiva na referida língua, de forma mais sistemática, motivacional, consciente e segura. Para tanto, implementamos um projeto, na forma de oficina extracurricular, voltada para a apresentação de algumas teorias e estratégias para o ensino da compreensão auditiva em inglês, a um grupo de alunos voluntários (licenciandos em Letras). A estes licenciandos, sujeitos focais da pesquisa, foi oferecida a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre as bases teóricas, que respaldam a condução de processos de ensino-aprendizagem da compreensão auditiva em língua inglesa. Essa pesquisa foi fundamentada, dentre outras, nas ideias de autores como J.J. Wilson (2008); Brown (1994); Lopes (1996); Oliveira (2014); Goh (2003), que discorrem sobre as possibilidades de tornar o ensino da compreensão auditiva em inglês, um processo mais produtivo, prazeroso, eficiente e eficaz. A metodologia de trabalho, eleita para implementação do projeto, constituiu-se em uma oficina teórico-prática para o aperfeiçoamento da habilidade do ensino da compreensão auditiva na língua-alvo, voltado para um grupo de voluntários, licenciandos em Letras (Português-Inglês), pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG). Trata-se, pois, de uma pesquisa de cunho fundamentalmente qualitativo, vinculada à área da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Os resultados da pesquisa nos levaram a acreditar que, devido ao fato de que o processo de ensino-aprendizagem da habilidade de compreensão auditiva seja frequentemente negligenciado ou, até mesmo, ignorado por parte de alguns docentes de inglês, os professores em formação nos cursos de Letras deveriam ser contemplados com uma grade curricular, na qual também fosse objetivada a efetiva prática de ensino da referida habilidade na língua-alvo.

Palavras-chave: Compreensão Auditiva. Comunicação. Ensino de Língua Inglesa.



## **ABSTRACT**

The present research aims to highlight the importance of working on the theoretical and practical aspects of the teaching of the listening comprehension skill in English as a foreign language, with undergraduate students, studying to obtain their degree in Languages (Licenciate Degree in Languages), with the main purpose of assisting them in their educational background, intending, ultimately, to offer them a complementary training in order to better prepare them to become EFL (English as a Foreign Language) teachers, who are able to conduct their own teaching-learning processes in that language in a systematic, motivational, conscious and safe way. For this purpose, we implemented a project, in the form of an extracurricular workshop, which aimed at presenting some theories and strategies for the teaching of listening comprehension in English, to a group of volunteer students (undergraduate in language teaching). To these undergraduates, focal subjects of the research, it was offered the opportunity to broaden their knowledge on the theoretical basis, which support the conduction of the teaching-learning processes of listening comprehension skills in English as a foreign language. This research was based, among others, on the ideas of authors such as J.J. Wilson (2008); Brown (1994); Lopes (1996); Oliveira (2014); Goh (2003), who discuss the possibilities of turning the teaching of listening skills in English into a more productive, pleasurable, efficient and effective process. The work methodology, chosen for the implementation of the project, was carried out in the form of a theoretical-practical workshop designed to allow the improvement of the listening comprehension ability of a group of volunteer students of languages (Portuguese/English), regularly registered in the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), Campus of Garanhuns (UAG). It is, therefore, a research of fundamentally qualitative nature, in the area of applied linguistics to the teaching of English as a foreign language. The results of the research led us to believe that, due to the fact that the teaching-learning processes of listening skills is often neglected or even ignored by some EFL teachers, all undergraduate university students of languages should be contemplated with a program, in which the effective teaching practice of the listening comprehension ability in the target language was also objectified.

**Keywords:** Listening Comprehension. Communication. English Language Teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b>	<b>Eventual conhecimento dos alunos sobre a Abordagem Comunicativa em Língua Inglesa durante a graduação.</b>	<b>50</b>
<b>Gráfico 2</b>	<b>Atuam ou já atuaram como docentes de língua inglesa.</b>	<b>50</b>
<b>Gráfico 3</b>	<b>Habilidades mais importantes a serem desenvolvidas com os alunos.</b>	<b>51</b>
<b>Gráfico 4</b>	<b>Contato com a LI dos alunos dos participantes da pesquisa.</b>	<b>52</b>
<b>Gráfico 5</b>	<b>Participantes que acreditam que sua formação universitária os tem preparado para trabalhar a habilidade de CA com seus atuais/futuros estudantes.</b>	<b>52</b>
<b>Gráfico 6</b>	<b>Alunos dos participantes da pesquisa que sentem dificuldade em desenvolver as atividades da habilidade de CA.</b>	<b>53</b>
<b>Gráfico 7</b>	<b>Participantes que acreditam ser possível reduzir o grau de dificuldade de seus aprendizes para a realização de atividades didáticas da CA.</b>	<b>54</b>
<b>Gráfico 8</b>	<b>Relevância dos aspectos teóricos apresentados para a prática da CA em sala de aula.</b>	<b>56</b>

<b>Gráfico 9</b>	<b>Participantes que acreditam que os aspectos trabalhados na oficina podem proporcionar uma prática docente mais bem planejada e capaz de diminuir as dificuldades para aprendizagem da CA de seus atuais e/ou futuros alunos.</b>	<b>57</b>
<b>Gráfico 10</b>	<b>Relevância de atividades de <i>Teacher Talk</i> para o ensino de CA.</b>	<b>58</b>
<b>Gráfico 11</b>	<b>Relevância de atividades de <i>Student Talk</i> para o ensino de CA.</b>	<b>60</b>
<b>Gráfico 12</b>	<b>Relevância de atividades de vídeo e música para o ensino de CA.</b>	<b>61</b>
<b>Gráfico 13</b>	<b>Condição de relacionar a teoria à prática</b>	<b>62</b>
<b>Gráfico 14</b>	<b>Alunos que afirmaram ter ampliado seu conhecimento sobre a Abordagem Comunicativa em Língua Inglesa.</b>	<b>64</b>
<b>Gráfico 15</b>	<b>Conteúdo e/ou parte dele com o qual/quais os participantes já haviam tido contato durante a graduação, até o momento da oficina.</b>	<b>64</b>
<b>Gráfico 16</b>	<b>Opinião dos participantes sobre a necessidade de terem contato com o conteúdo relacionado à oficina no curso de graduação.</b>	<b>65</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. ABORDAGEM COMUNICATIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>18</b>
1.1 AS HABILIDADES COMUNICATIVAS E O PAPEL DA COMPREENSÃO AUDITIVA (CA) .....	19
1.2 O PAPEL DA COMPREENSÃO AUDITIVA NA SALA DE AULA .....	22
<b>2. TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO AUDITIVA.....</b>	<b>27</b>
2.1 FONTES E TAREFAS DE COMPREENSÃO AUDITIVA.....	30
2.1.1 ESTÁGIOS DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO AUDITIVA.....	34
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>37</b>
3.1 ESCOLHAS DOS MÉTODOS DE PESQUISA .....	37
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: a oficina sobre o ensino de compreensão auditiva.....	39
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	40
3.4 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	44
3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS .....	46
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>49</b>
4.1 DADOS INICIAIS .....	49
4.2 RESULTADOS OBTIDOS DURANTE OS ENCONTROS DA OFICINA .....	55
4.3 DADOS OBTIDOS APÓS AS INTERVENÇÕES .....	62
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa (LI) deve ser focado no objetivo de interação entre os seres. Tendo em mente a língua como meio de desenvolvimento do estudante como ser social que visa primordialmente à comunicação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998)

Durante muito tempo, o ensino de LI foi baseado na transmissão de regras gramaticais, e a leitura era o objetivo principal ao se lecionar um segundo idioma. No entanto, essa prática mudou e os próprios PCNs passaram a considerar os idiomas estrangeiros como “veículos fundamentais na comunicação entre os homens” (PCNs, 1998, p.3).

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), não apenas abre portas para o conhecimento desse idioma em si, mas também proporciona uma troca de conhecimento cultural, de diferentes formas de pensamento e ações. Assim, podemos dizer que o ensino escolar de LI deve ser voltado para a prática não só do ler, e escrever, mas também do falar e compreender, tendo em vista a possibilidade de o aluno estar exposto aos vários meios de acesso às informações que podem trazer contribuições significativas em sua formação. Importa mencionar que, em alguns contextos de ensino-aprendizagem, os PCNs (1998) priorizam o ensino da leitura em LI. Sobre isso, afirmam que:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LÊs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Entretanto, os PCNs também corroboram a importância de se ter uma meta de comunicação tanto escrita quanto oral, na medida em que consideram o que segue:

Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas (BRASIL, 1998).

Ora, dessa maneira, não podemos permitir que o ensino de LI seja concentrado apenas em uma habilidade, pois a comunicação efetiva parte da capacidade de o indivíduo, ler, escrever, falar e compreender, tendo em vista o contato proporcionado pelas tecnologias atuais. Todos os aspectos comunicacionais (semântico, pragmático, gramatical e lexical) devem fazer parte desse processo de ensino. Segundo Brown (1994), tanto a recepção oral quanto a escrita, são fontes de processamento e interiorização de informações linguísticas necessárias à produção de linguagem.

O ensino da compreensão auditiva (CA) em língua inglesa, embora de grande valor para os estudantes em sala de aula, tendo em vista os aspectos comunicativos, visados pelos PCNs, no que tangem ao ensino de língua estrangeira, ainda é visto como um grande desafio para os professores de LI, seja por falta de tempo ou até mesmo pela dificuldade de compreensão por parte dos estudantes. Diante de tais obstáculos, sugeriram, nos últimos anos, inúmeras pesquisas voltadas às técnicas e estratégias do ensino/aprendizagem dessa habilidade.

Nesse sentido, ganham relevo as tentativas de se investigar mais profundamente sobre o quão importante pode ser a oportunidade de futuros professores de LI vivenciarem, ainda em seu processo de formação, algum tipo de preparação específica para o ensino e habilidade da CA, bem como se beneficiarem de estudos acerca das teorias que abordam essa temática. A expectativa, com isso, é poder auxiliar os futuros docentes a realizarem práticas mais consistentes de ensino de LI, dado que deverão estar mais seguros, confiantes, conscientes e bem capacitados, para envolver seus próprios alunos em práticas mais produtivas de ensino-aprendizagem de CA. De acordo com Moita Lopes (1996, p. 179-180):

Embora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra, devido a uma série de fatores (*estafe especializado disponível, carga horária dos cursos, etc.*), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. Ou seja, a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente.

Desse modo, a presente pesquisa foi motivada pela observação da necessidade de um trabalho mais reflexivo da prática docente de LI, especificamente a prática de CA, em sala de aula. Tal inquietação surgiu de nossa vivência, como graduanda e docente do idioma, por meio de práticas, observações e discussões com colegas que também atuam na área.

Assim, no papel de professora-pesquisadora, dispus-me a desenvolver um projeto em forma de oficina, visando apresentar aos voluntários da pesquisa uma série de técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem de CA em língua inglesa, tendo como base o respectivo suporte teórico, além de minha própria experiência profissional. Portanto, os objetivos que motivaram nossas investigações são:

**Objetivo Geral:**

- Capacitar os graduandos em Letras - Português-Inglês a tornarem-se docentes mais bem preparados para implementar processos exitosos de ensino-aprendizagem da habilidade de compreensão auditiva para seus alunos.

**Objetivos Específicos:**

- Conscientizar os licenciandos sobre a importância das estratégias e técnicas voltadas para o ensino-aprendizagem da CA.
- Proporcionar suporte teórico adequado, visando oferecer aos graduandos um maior embasamento da literatura concernente aos processos de ensino-aprendizagem da CA.
- Trabalhar aspectos motivacionais dos licenciandos, através do incentivo pela busca contínua de seu aperfeiçoamento como docentes de LI, para que desempenhem sua futura atuação didático-pedagógica de maneira mais satisfatória.

Em face do exposto, nossa pesquisa se justifica, principalmente, pela relevância do trabalho da habilidade de CA em sala de aula, tendo em vista sua prática ainda insuficiente, e, ao mesmo tempo, sua importância no processo de comunicação e aquisição de conhecimento através da oralidade. Sabe-se que muitos estudantes brasileiros têm maior contato auditivo

(fora da sala de aula) com o idioma através de música, vídeos, filmes e ferramentas disponibilizadas na internet. Contudo, a carência da prática da habilidade de CA em sala de aula está, em grande medida, relacionada à falta de preparo do docente, que, por sua vez, desconhece maneiras de proporcionar um ensino eficiente e eficaz dessa habilidade, frequentemente em função do pouco contato de alguns professores com o devido suporte teórico-prático, durante seu processo de formação.

Vale salientar que, na posição de professora-pesquisadora, me identifiquei bastante com os licenciandos, participantes do projeto, já que passei pelo mesmo processo de estudo e senti falta de uma preparação satisfatória nesse sentido. No entanto, isso não me impediu de aprender na prática, ainda que de uma maneira menos sistematizada, aspectos que me faltavam enquanto professora. Ainda assim, após essa aprendizagem prática, senti a necessidade de um suporte teórico que embasasse minha docência e tornasse o processo de ensino-aprendizagem da CA mais efetivo para mim e meus alunos.

Em outras palavras, sob as diversas óticas nas quais me coloquei (enquanto aluna, estudante universitária e professora), pude perceber a relevância da prática da CA no ensino regular e da necessidade do trabalho de aprimoramento docente, mormente ao que tange o seu trabalho em contexto de sala de aula.

Frente a tais observações, surgiu uma inquietação, que me moveu a refletir sobre como poderia contribuir, no sentido de dirimir esses problemas para os graduandos em Letras da UFRPE/UAG, tendo em vista que, nos anos de minha formação acadêmica, também me resenti da ausência de uma prática mais sistemática de alguns aspectos relativos à atuação do futuro docente de LI, em contextos mais formais de ensino-aprendizagem.

Na tentativa de alcançar os objetivos dessa pesquisa, nosso trabalho foi norteado pelos questionamentos a seguir:

- O curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês trabalha aspectos relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem das diferentes habilidades em LI? Se sim, como? Se não, esse trabalho é necessário?
- Os alunos de licenciatura em Letras entendem que a habilidade de CA pode e deve ser trabalhada em sala de aula? Se sim, como adquiriram esse conhecimento? Se não, gostariam de estudar a respeito?



- O fato de os alunos de Licenciatura em Letras – Português-Inglês terem vivenciado, durante o seu processo de graduação, algum tipo de preparação específica para o ensino da habilidade de CA, contribui para torná-los docentes mais capacitados para sua prática de ensino dessa habilidade?

Quanto à estrutura do trabalho, este foi dividido em quatro capítulos. Nos capítulos 1 e 2, encontra-se a Fundamentação Teórica. No primeiro capítulo, discorremos sobre a Abordagem Comunicativa de ensino-aprendizagem de língua inglesa, desde o seu surgimento até a sua visão atual, e a importância do trabalho de compreensão auditiva em sala de aula. No capítulo 2, abordamos as técnicas e estratégias relacionadas ao ensino da CA. A metodologia de trabalho está exposta no capítulo 3, no qual elucidamos as nossas escolhas metodológicas, o contexto da realização da pesquisa, os sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados e os procedimentos das análises. No quarto capítulo, apresentamos às análises dos dados e discutimos os resultados. Na seção de encerramento, expomos as considerações finais relacionadas aos resultados alcançados, e trazemos as reflexões que julgamos mais pertinentes no decorrer desta pesquisa. A partir dessas reflexões, foi possível propormos sugestões para futuros projetos, com foco tanto no processo ensino-aprendizagem de LI, quanto na formação acadêmica dos licenciandos em Letras, em especial os que pretendem atuar como docentes de LI.

Em síntese, cabe ressaltar que é possível repensar os processos de ensino-aprendizagem de LI, de maneira que a aprendizagem do idioma sirva, fundamentalmente, aos propósitos comunicativos e interacionais, incluindo nesses processos, a preparação dos futuros professores para o ensino de CA.

## 1. ABORDAGEM COMUNICATIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

O ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI) perpassa por uma longa caminhada de estudos e pesquisas das quais surgiram diversos métodos ou abordagens, com o intuito de se encontrar a melhor forma de se ensinar-aprender o idioma. Referimo-nos a tal processo sempre em um viés duplo, como “ensino-aprendizagem”, tendo em vista que ambos são dependentes entre si, pois um torna-se o objetivo do outro.

Se pensarmos a língua inglesa em sua real função de proporcionar a comunicação entre os seres, torna-se visível a importância de que a abordagem comunicativa seja olhada com mais afinco pelos professores e estudiosos da área, pois o aluno deve aprender a LI para comunicar-se fora da sala de aula. Assim sendo, a aquisição das habilidades de toda e qualquer língua estrangeira deve estar pautada no uso social do idioma, isto é, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz; em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (PCN, 1998, p.15).

Essa posição difere de abordagens anteriores, tais como a tradicional abordagem de ensino-aprendizagem, que entende a linguagem como sistema de regras; a abordagem estruturalista, que limita a linguagem a suas estruturas formais, e a abordagem cognitiva, que considera a linguagem como processo contínuo de internalização de regras e elementos linguísticos, nos levando à escolha de uma que supra as necessidades reais dessa aprendizagem.

A abordagem comunicativa surgiu na década de 70 do século XX, na Europa, trazendo uma visão humanista voltada para as características sociais da linguagem. Estudiosos britânicos interessados em Linguística Aplicada (OLIVEIRA, 2014, p. 139), buscavam um método ideal, vislumbrando a comunicação no ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Johnson (apud Oliveira, 2014, p. 140), na época em que as pesquisas na área estavam em grande destaque a situação da aprendizagem de línguas era bastante crítica.

Muito do considerável desenvolvimento atual no ensino de línguas pode ser visto como uma resposta a um problema do qual os professores têm consciência há muito tempo. É o problema do estudante que pode ser estruturalmente competente, mas que não consegue comunicar-se adequadamente.

Em face dessa problemática, a abordagem comunicativa conseguiu seu espaço, e teóricos como Wilkins (1976), Hymes (1972), Widdowson (1991), dentre outros, contribuíram bastante para o seu crescimento e propagação. Estes estudiosos basearam suas

ideias no princípio de que a língua é um objeto de interação social. Com isso, conteúdos centrados em atos da fala começaram a ser introduzidos em aulas de LI.

Sem dúvida, a Abordagem Comunicativa recebe grande destaque no que diz respeito à literatura atual e até no conhecimento de alguns professores. No entanto, ela ainda precisa ser consolidada e propagada para que faça parte do cotidiano no ensino de LI.

Em suma, o objetivo do docente, segundo a Abordagem Comunicativa, deve ser o de proporcionar ao aluno a capacidade de adquirir a competência comunicativa na língua-alvo (em nosso trabalho, a LI é a língua-alvo).

A abordagem comunicativa tem como escopo os aspectos sociais da linguagem, visando à utilização efetiva da língua que encontra sentido dentro de determinado contexto, servindo, assim, para a construção de sentidos.

Seguindo a linha de pensamento de Abreu e Lima, 2006, p. 68-69, nessa abordagem o professor atua de maneiras diversificadas, dependendo da demanda contextual. Ou seja, o docente poderá agir como um facilitador, mediador, aprendente, investigador, orientador, observador, conselheiro, diretor de cena, criador de oportunidades. O aluno aparece como um ser autônomo e ativo, desenvolvendo habilidades com conteúdos que não possuem base apenas na estrutura gramatical, dentro de um ambiente estimulador de interações e através de atividades significativas, que estimulem a criatividade do estudante, e o envolva afetivamente em todo o processo de ensino-aprendizagem no qual está submetido.

### **1.1 As habilidades comunicativas e o papel da compreensão auditiva (CA)**

É clara nossa posição quanto à escolha da abordagem comunicativa como sendo a mais adequada para a nossa proposta de ensino-aprendizagem. Com já ressaltado, essa abordagem está baseada em princípios que são apresentados no quadro abaixo e que seguem o pensamento de Marques (2012):

Princípio Comunicativo 1	As atividades que envolvem comunicação proporcionam aprendizagem do idioma
Princípio Comunicativo 2	O ato de comunicar, através de interações e negociações de significado facilita a aquisição da linguagem.
Princípio da Significância	O uso autêntico e significativo da linguagem faz o aprendizado acontecer

Princípio da Contextualização	A contextualização é imprescindível, na visão do ser significativo.
Princípio das Tarefas Comunicativas	Atividades que aproximem o estudante à vida real e que despertem a vontade de comunicar são as que promovem o aprendizado do idioma.
Princípio da Criatividade	Os estudantes, que usam a linguagem de forma mais criativa, tendem a aprender melhor o idioma.
Princípio da Autonomia	O professor, atuando como mediador, proporciona um ambiente no qual os estudantes podem gerenciar seu próprio aprendizado.

**Tabela 1 – Princípios norteadores da Abordagem Comunicativa**

As quatro habilidades comunicativas (ler, ouvir, falar e escrever) são de extrema importância nessa visão, tendo em vista que são utilizadas pelo falante de maneira integralizada. Então, cabe principalmente ao docente proporcionar ao estudante o contato com cada uma delas, sem que nenhuma seja negligenciada. Os objetivos dos alunos não devem ser limitados apenas à busca de desenvolvimento de uma única habilidade. Portanto, exceto em situações emergenciais, em que se faça necessária uma instrumentalização do idioma, todas elas devem ser trabalhadas de modo que o estudante consiga desenvolvê-las de maneira satisfatória e integral.

O contato dos estudantes com a modalidade oral da LI é tão comum quanto o contato deles com a modalidade escrita deste idioma. Cerca de 50 % do uso do idioma é praticado de maneira oral (Goh, 2003, p. 1), tanto entre professor e aluno, no espaço da sala de aula, quanto no dia a dia dos estudantes, fora da instituição escolar. Grande parte dos estudantes de LI deseja compreender com eficácia o significado do que eles ouvem, nos diversos âmbitos sociais e oriundos de fontes, tais como: televisão, rádio, músicas, filmes e em situações variadas na internet. Segundo Davies (2005, p. VII) existe

... um desejo forte por parte de muitas pessoas de compreender o inglês que se ouve em filmes, programas de televisão, na internet e em músicas situações de negócios e viagens, e o que precisa entender nos notórios *listenings* (gravações de diálogos e textos), que tanto assustam os alunos em suas aulas e provas de inglês.

Entretanto, a compreensão auditiva não é uma das habilidades que recebe maior foco no ensino na maioria das escolas brasileiras, e não raro apenas os alunos que a desenvolvem individualmente ou em escolas de idiomas é que conseguem compreender o discurso oral com facilidade. Nunan (apud Wilson, 2008) descreve CA como sendo a “habilidade Cinderela”, por ser comumente ofuscada.

Vale ressaltar, ainda, que o trabalho de desenvolvimento da CA em sala de aula também proporciona um consequente benefício para a produção oral, tendo em vista que, quanto mais os alunos ouvem e compreendem a LI, mas internalizarão aspectos de entonação, tonicidade, ritmo e pronúncia da língua-alvo.

Quando se fala no trabalho de interpretação textual, surge na mente, tanto de estudantes quanto de alguns professores, a imagem do texto escrito. Contudo, assim como este último, a produção oral também deve ser interpretada e trabalhada sistematicamente.

Para tanto, é necessário que o professor tenha em mente que aspecto ou aspectos da compreensão auditiva ele deseja considerar. Seguindo a linha de reflexão de Goh (2003, p.1), podemos focar na compreensão auditiva como habilidade, isto é, como produto ou como processo. E esse entendimento acarretará no modo como o professor pode abordar a habilidade de *listening* (termo inglês, que será utilizado nesse trabalho como sinônimo de habilidade de compreensão de áudio) de maneira mais efetiva em sala de aula.

Com isso, a habilidade de CA pode estar voltada para a compreensão de detalhes, de pontos principais, compreensão seletiva e de inferências e previsões (Goh, 2003, p.3). Se o foco da escuta for sobre o produto, atividades que visam a uma avaliação de ações do ouvinte e que mostram o seu entendimento são bastante satisfatórias. Entretanto, vale salientar que ambas as visões, embora de grande relevância, não consideram o processo mental de interpretação.

Seguindo o modelo de compreensão, defendido pelo psicólogo J. R. Anderson (1995), podemos considerar três fases nesse processo: a percepção, na qual o ouvinte recebe e capta o estímulo auditivo, isto é, o sinal sonoro, e o armazena ou não, dependendo do fluxo/fluidez do discurso; a análise que acontece através do reconhecimento de estruturas gramaticais e também de aspectos semânticos, momento em que o ouvinte forma uma imagem mental do significado e, por fim, a utilização, que é a fase em que o ouvinte associa a mensagem com o conhecimento de mundo, e através de inferências e atos mentais interpretativos, e, assim, responde ao estímulo.

As práticas de *skimming* e *scanning*<sup>1</sup>, comumente aplicadas às atividades de compreensão da escrita, também podem e devem ser aplicadas no processo da CA de acordo com as habilidades necessárias. Abaixo, seguem mais detalhadamente as referidas habilidades, exploradas em atividades de compreensão auditiva:

- A compreensão de detalhes: essa atividade é a mais intensa e cansativa para o ouvinte que busca informações mais específicas, como palavras-chaves, por exemplo.
- A compreensão de pontos principais: também conhecida como Compreensão Oral Global, que visa à compreensão de pontos principais e é considerada como uma das mais eficazes.
- A compreensão para fazer inferências: o ouvinte age na compreensão, interpretando a informação através de informações que já possui. Ou seja, ouvindo nas “entrelinhas”, inclusive em momentos em que a situação comunicativa não tenha favorecido a compreensão, como quando ocorre uma distração do ouvinte ou quando surgem ruídos que venham atrapalhar o processo.
- A compreensão seletiva: a atividade proposta guiará o ouvinte para quais partes específicas para as quais ele deverá voltar sua atenção.
- A compreensão oral para fazer previsões: é a habilidade de prever o que será escutado. O ouvinte geralmente tem uma previsão proporcionada por um contexto, permitindo-lhe antecipar ideias do que poderá escutar.

## 1.2 O papel da compreensão auditiva na sala de aula

Há uma série de aspectos que necessitam ser trabalhados com o intuito de desenvolver uma habilidade ativa de CA entre os alunos, tendo em vista todas as dificuldades enfrentadas em sala de aula.

O graduando em Letras (Inglês) necessita ter um estudo mais aprofundado desses aspectos ainda na sua graduação. Assim, poderá apresentar melhor competência nos

---

<sup>1</sup> Dá-se o nome de *scanning* à estratégia de leitura que consiste em uma passada de olhos pelo texto, no intuito de encontrar uma dada informação (um item específico). Nesta modalidade de leitura, o leitor busca detectar de forma seletiva um dado item presente no texto. Já a palavra *skimming* tem seu significado relacionado com a leitura como uma espécie de exame superficial. Tal estratégia consiste em uma leitura rápida e superficial, sem se preocupar com detalhes, com o intuito de obter uma ideia geral do texto. GARCIA (2014).

momentos em que, como docente formado e atuante, deverá auxiliar seus alunos a também se tornarem proficientes na habilidade de CA.

Existe uma queixa recorrente por parte dos estudantes brasileiros sobre a dificuldade que estes sentem em compreender o discurso oral da LI. Podemos citar, como fator de destaque, a falta da prática da habilidade de *listening* em sala de aula. Essa pouca ênfase nos exercícios do *listening*, que se constata entre muitos docentes de LI, é reforçada pela falta de conhecimento do professor sobre como implementar devidamente essas atividades para os alunos em sala de aula. Por conseguinte, não é raro que professores se sintam desmotivados em manter uma prática sistemática de trabalho, na qual a habilidade de compreensão auditiva seja o objetivo central da aula.

Uma das razões pelas quais atividades para o aprimoramento da habilidade de *listening* ainda são pouco exploradas, em comparação com as outras habilidades comunicativas, reside no fato da habilidade de compreensão auditiva ser equivocadamente entendida por alguns professores apenas como uma habilidade passiva. Sabe-se que tal habilidade pode ser trabalhada de forma ativa pelo aprendiz, ou seja, em exercícios nos quais o aluno busca ativamente, e de forma consciente, compreender o propósito comunicativo presente nos excertos de áudio que lhes são apresentados.

Ao considerarmos a possibilidade de aprimoramento da habilidade de CA, devemos levar em conta as especificidades da língua falada em detrimento às da língua escrita. Brown e Yule (1999) entendem que essas especificidades influenciam na maneira como o texto é compreendido. Eles alegam que a relação das frases ultrapassa o nível sintático, envolvendo também a interação do falante que, segundo Underwood (1994), faz uso de pausa, ritmo e entonação para dar ênfase a determinadas partes do discurso que merecem mais atenção do ouvinte.

Wilson (2008), ao tratar das diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem falada, afirma que, embora ambas sejam objeto de compreensão de mensagens, divergem nos seguintes aspectos:

- Espaço x tempo: o texto escrito assume seu papel dentro do espaço (páginas, placas...), permitindo, assim, que o leitor releia e reflita sobre a informação disponibilizada, enquanto a língua falada acontece, em sua forma mais espontânea, dentro de uma comunicação em tempo síncrono, e o discurso pode desaparecer em questão de segundos.
- Registro: a língua escrita fica registrada, enquanto a fala espontânea é efêmera.

- Espaço entre as palavras: a segmentação entre palavras é visível no texto escrito, enquanto que, no texto falado, ocorre o processo oposto de ligação entre as palavras, o que, muitas vezes, dificulta a compreensão de cada uma.
- Interação: o leitor geralmente não possui interação direta com o escritor, tendo que confiar em sua voz interior para interpretar parte do que foi escrito. Porém, na língua falada, pode ocorrer a interação face-a-face entre duas ou mais pessoas, que podem interromper e interferir, através de seu discurso, e assim, compreender melhor os aspectos não verbais envolvidos, como gestos, expressões faciais e respostas emocionais.
- Gramática: esse é um aspecto bastante relativo, pois depende da situação do discurso, ou seja, varia de acordo com o discurso escrito ou falado. Entretanto, a fala, por não ser permanente, na maioria das vezes, tende a apresentar um grau maior de informalidade.

Além da falta de estímulo e/ou conhecimento do professor sobre as características citadas e dessa carência de atividades para o desenvolvimento da CA em sala de aula, é possível citar, como entraves para a realização mais frequente da prática do *listening*, alguns aspectos pertinentes à linguagem oral, que também corroboram para essa negligência da prática da habilidade de *listening* do aprendiz. De acordo com Davies (2005), dentre essas dificuldades, podemos destacar o que segue:

- A transposição que o aluno faz da linguagem escrita adquirida para a linguagem oral, tendo como base o seu próprio idioma. Logo, se o aluno não conhece a pronúncia correta das palavras na LI, conseqüentemente, não as reconhecerá quando emitidas oralmente.
- A maior fluidez que o discurso oral possui em relação ao discurso escrito, já que neste último, o aluno pode retornar ao texto, que permanece à disposição para consultas, proporcionando um maior tempo de reflexão do leitor. No discurso oral, por outro lado, as informações podem escapar ao entendimento do ouvinte.
- O espaçamento existente entre as palavras escritas tende a sumir, criando conexões de sons com as quais o estudante não possui familiaridade.
- A compreensão auditiva é comumente pautada na memorização de informações e não no entendimento concreto do que foi dito.



Ainda seguindo o pensamento de Davies (2005), podemos afirmar que existe uma barreira psicológica que ocorre devido à confusão entre o sucesso em compreensão com compreensão total. Muitas vezes é necessário apenas que o aluno entenda o suficiente para a concretização de seu objetivo. Entretanto, por não entender todas as palavras do discurso oral, o aprendiz pode sentir que não compreendeu nada do que ouviu e, com isso, desconsiderar as informações que conseguiu captar.

Importa ressaltar não ser possível descartar os problemas de compreensão, que não pertencem apenas à esfera auditiva, mas que também podem obstaculizar a prática de CA em sala de aula. Neste rol de dificuldades, destaca-se a falta de conhecimento de mundo e de aspectos gramaticais do idioma por parte dos alunos. Os ruídos no ambiente também podem ser objeto de dificuldade de compreensão.

Como podemos perceber, todos esses aspectos supracitados tendem a dificultar o desenvolvimento da habilidade de CA do aluno. Existem, porém, meios mais eficazes que o professor pode explorar, para trabalhar o *listening*, de forma a impulsionar a capacidade auditiva de seus alunos.

Na busca por sobrepujar esses obstáculos, Marques (2012, p. 176 -177) cita alguns questionamentos que o professor pode fazer a si mesmo, a fim de preparar atividades mais eficazes e mais adequadas ao fortalecimento da CA dos aprendizes. Seguem abaixo esses questionamentos, capazes de induzir o professor a uma reflexão crítica acerca de como implementar atividades de *listening* de uma maneira mais produtiva.

- A atividade conduz o aluno à compreensão ou funciona apenas como um teste de memorização?
- Os alunos possuem preparo em seu acervo de conhecimento? A atividade é motivante? É uma atividade que apresenta um contexto da vida real?
- É uma tarefa de propósito comunicativo?
- A atividade busca desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos?
- A linguagem, ainda que exponha o aluno a um nível de proficiência maior do que o que ele possui, é significativa?
- Durante a realização da tarefa, o aluno consegue desenvolver sua autonomia?

De acordo com Ur (2009), o professor deve incentivar a CA seletiva, apresentando ao aluno a possibilidade de se focar nas informações relevantes e dispensar o que for desnecessário.

Todos esses pontos devem ser considerados pelo professor, durante o planejamento das aulas, em que a CA é o objetivo central de ensino.

No capítulo seguinte, trataremos de aspectos teóricos e práticos concernentes ao processo de ensino-aprendizagem da CA, perpassando por recursos e atividades relevantes e que o graduando em Letras - Língua Inglesa necessita estar ciente, para que o trabalho de tal habilidade seja possível e eficiente, em sala de aula.

## 2. TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO AUDITIVA

No capítulo anterior, citamos algumas das dificuldades que os professores e estudantes de LI como LE enfrentam no que tange à habilidade de CA, assim como, a importância de seu trabalho em sala de aula. É com o intuito de diminuir essas dificuldades, que apresentaremos algumas das estratégias sobre as quais, estando o futuro docente ciente, deverá lograr sucesso em proporcionar aprendizagens mais sólidas e eficazes para os seus alunos.

Vale ressaltar ainda que, quando falamos do ensino de CA, remetemos, além da audição, à fala, lembrando que ambas estão extremamente interligadas no processo comunicativo. O processo de compreensão da língua falada é considerado um processo baseado em inferências e, segundo Rost (1990), tal processo parte da descoberta de pistas, não se tratando, assim, apenas de uma associação simples entre som e significado. Com esse ensino, podemos entender que o professor deve estar apto a proporcionar o desenvolvimento de associações contextuais em sala de aula, com o processo da CA. Rost (1990) esclarece que existem limitações para o exercício da CA, dado que o aprendiz necessita tanto de informações linguísticas quanto extralinguísticas. Portanto, apenas uma prática de decodificação, sem uso de estratégias adequadas, não é eficiente no processo de aprendizagem da CA.

Antes de abordarmos diretamente tais estratégias, devemos, como professores, estar conscientes sobre que tipo de texto nosso estudante irá escutar. De acordo com Wilson (2008), devemos refletir se o texto é relevante e convincente; se apresenta apenas novas informações ou se o tema já é de conhecimento do estudante; se é claro ou ambíguo e se o nível do idioma está adequado ao nível da turma. É relevante pensar no suporte através do qual o texto é entregue; se é uma conversa ao vivo ou uma gravação, e o número de falantes envolvidos no discurso.

Após essa reflexão, torna-se relevante o seguinte questionamento “O que é uma estratégia?” Para responder, seguiremos a linha de pensamento citada por Wilson (2008) de que a estratégia é uma ação que nos permite utilizar as informações de maneira mais efetiva, e, para ser considerada uma estratégia, a ação deve ser passível de repetição. O autor sugere ainda que podemos dividir as estratégias em três tipos:

- Estratégias cognitivas: tarefas imediatas através das quais passamos a conhecer o tópico do texto previamente.

- Estratégias metacognitivas: tarefas que proporcionam benefício a longo-prazo, como ouvir uma rádio em LI uma vez por semana.
- Estratégias socioafetivas: tarefas que ajudam a desenvolver a confiança, como, por exemplo, uma conversa em LI.

Para o autor, devemos ensinar tais estratégias para nossos alunos porque muitos não conseguem transferi-las do idioma nativo diretamente para a língua-alvo, nesse caso, a LI.

Segue abaixo uma tabela das estratégias mais relevantes, apresentadas por Wilson (2008).

ESTRATÉGIA	COMO ENSINAR
Ter um plano para alcançar a tarefa aplicada.	Deixar claro o que o estudante necessita fazer.
Utilizar o conhecimento de mundo como previsão.	Antes de ouvir, discutir sobre o tema ou assunto.
Conhecimento linguístico para prever o que será dito.	Atividades de completar espaços.
Monitorar a performance durante a atividade de CA.	Pausar o texto regularmente e fazer alguns questionamentos sobre o tema.
Ouvir seletivamente.	Buscar por informações mais detalhadas dentro do texto.
Fazer anotações.	Anotar palavras-chave.
Anotar palavras similares.	Estudantes devem adivinhar palavras, ainda que não tenham certeza.
Identificar palavras chaves.	Identificar o grupo lexical para identificar o tópico.
Conferir com outros ouvintes.	Estudantes comparam as respostas.
Tirar dúvidas.	Professor ensina perguntas em LI, pertinentes sobre o texto.
Reconstruir oralmente ou de forma escrita.	Estudantes devem parafrasear o texto que pode ser repetido várias vezes.
Observar pontos de transições.	O professor ensina alguns marcadores discursivos ou expressões relevantes para o texto.

**Tabela 2 - Estratégias para o ensino de CA**

Tendo conhecimento das estratégias acima apresentadas e de outros aspectos relacionado à CA, cabe ao futuro professor formular atividades nas quais tais pontos possam ser trabalhados em sala de aula.

Após o trabalho do professor com essas estratégias, os alunos tornam-se conscientes e passam a utilizá-las muitas vezes de forma automática. A escolha das estratégias a serem

apresentadas vai depender muito da situação, do tipo de tarefa aplicada, do tipo de texto e dos objetivos da CA.

É fundamental que o professor tenha domínio do conhecimento de certos aspectos decorrentes da linguagem falada. Há ainda, segundo Rost (1990), algumas questões relativas à linguagem falada que devem ser trabalhadas, assim como os aspectos gramaticais. Ainda que o professor não as domine, em termos técnicos, é relevante que seja capaz de deixar claro, para os alunos, a existência de três fenômenos relacionados ao *Connected Speech*<sup>2</sup>, apresentados por Wilson (2008):

- **Elision** (elisão) - é o processo no qual há omissão de sons, normalmente no início ou fim de uma palavra, com o intuito de se facilitar a pronúncia. Nota-se na frase de exemplo a seguir que um “t” é omitido e apenas um é pronunciado. Exemplo: *The boy who was **next to** /nekstə/ me* (o menino estava ao meu lado).
- **Intrusion** (intrusão) - ocorre quando há uma adição de um som, visando à pronúncia de duas palavras de maneira mais fácil. No exemplo que segue podemos perceber o acréscimo do “r” entre as palavras “*idea*” e “*in*”. Exemplo: *I’ve got a good **idea in** /aɪdɪərɪn/my head* (eu tenho uma boa ideia em mente).
- **Assimilation** (assimilação) - acontece quando um som é modificado para acomodar sons subsequentes, geralmente porque a língua não consegue chegar à posição correta rapidamente. No exemplo apresentado, podemos notar o som /p/ que substitui o /t/ entre as palavras em destaque. Exemplo: *You’re a **heart breaker**. /hɑ:pbreɪkə/* (você é um destruidor de corações).

De acordo com Chamot (2001), há uma forte tendência em se investigar acerca das estratégias de aprendizagem dos estudantes de LI, com o intuito da obtenção de insights sobre os processos cognitivos, sociais e afetivos que envolvem a aprendizagem de um idioma. Além disso, deve haver também a compreensão dos processos mentais, ligados à aprendizagem de uma língua estrangeira, para que o professor esteja apto a minimizar as dificuldades existentes.

---

<sup>2</sup> *Connected Speech* é uma característica da fonética da língua inglesa, na qual as palavras são conectadas (*ligadas*) uma à outra ao serem pronunciadas em uma sentença. Se traduzirmos *connected speech* para o português, teremos algo como “*fala conectada*” ou “*discurso conectado*”. Na prática, isso se refere às ligações, uniões, conexões que há no inglês falado para fazer com que a língua flua muito mais natural e rapidamente.

## 2.1 Fontes e tarefas de compreensão auditiva

Quando se trata da prática da CA, temos que levar em consideração a possível gama de fontes e atividades que podem ser utilizadas. Tais tarefas podem variar de acordo com a fonte escolhida.

Vale ressaltar que as fontes e atividades, aqui propostas, possuem o foco comunicativo, e utilizaremos também o termo “tarefa”, focado no conceito de Nunan (1998, p.10), que entende que esta “tarefa” é uma atividade em sala de aula visando à compreensão, manipulação, produção e interação em LI, objetivando-se sempre o significado.

O tipo de tarefa/atividade mais comum utilizado pelos professores, quando se trabalha com a CA, é a de escolha de alternativas, na qual o estudante ouve algo e escolhe uma resposta. Segundo Rost (1990), esse é um tipo de atividade com dificuldade fixa e considerada “fechada”. O professor que não se prepara bem durante a sua graduação, pode recair no erro de limitar-se apenas a esse tipo de atividade, que não proporciona a comunicação em si.

Ao tratarmos de CA, muitas vezes nos vem à mente o trabalho com áudios gravados. Porém, veremos aqui outras possibilidades que, segundo Wilson (2008), podem ajudar bastante nesse processo. Apresentamos a seguir as fontes de CA citadas pelo autor, assim como possibilidades de realização de atividades relacionadas a cada uma delas.

- Fala do professor (*teacher talk*) - esse é um dos recursos muitas vezes ignorado pelo próprio professor como sendo fonte de CA. No entanto, ela é a primeira ferramenta de contato do aluno com o idioma em sala de aula e, se bem explorada, pode proporcionar um desenvolvimento muito bom da habilidade em questão. É uma fonte que pode ser controlada pelo professor em vários aspectos, como tempo, velocidade, repetições, e ainda permite a interação dos alunos. Sobre o *teacher talk*, Wilson (2008) apresenta ainda três tipos de usos, de acordo com o planejamento. São eles: o planejado, através do qual o professor trabalha a CA, mas de maneira não pedagógica, utilizando vocabulário para dar informações como o dia em que haverá um teste, por exemplo, utilizando os dias da semana e as horas em inglês para repassar uma informação utilitária; o uso semiplanejado que abarca tarefas pedagógicas que podem ser trabalhadas através de sequências didáticas. Como exemplo de atividades de uso do *Teacher talk*, apresentamos os anexos 1 e 2. O último

tipo é o uso espontâneo, no qual o professor pode fazer perguntas sobre a rotina dos alunos e criar um ambiente de conversação.

- Fala do estudante (*student talk*) - esse é outro recurso bastante relevante que, além de focar na CA, proporciona também o desenvolvimento da habilidade de fala. Quando um aluno fala o outro escuta, e pode ainda responder, praticando a fala e proporcionando espaço para a habilidade de CA de seu colega. Assim como no *teacher talk*, o *student talk* pode ser aplicado dentro dos três usos anteriormente mencionados (planejado, semiplanejado e espontâneo). Atividades de tabuleiro (cf. anexo 3) e em pares (cf. anexo 4) fazem uso de *student talk*.
- Palestrante convidado (*guest speakers*): o convite para que alguém, que não faz parte do cotidiano escolar, falar para os alunos, é outro recurso da CA que desperta bastante o interesse dos aprendizes. Isso porque esse tipo de prática da CA em geral quebra a rotina das aulas, tornando-as mais estimulantes. Para tarefas com *guest speakers*, o professor pode listar tópicos para que os alunos discutam com o convidado, e, durante o processo, os estudantes ainda podem fazer anotações de palavras novas ou que julgam difíceis. O professor também pode simular um ambiente de programa de TV, atuando como entrevistador.
- Gravações dos livros (*textbook recordings*): provavelmente, esse é o recurso mais conhecido e mais utilizado pelos professores que buscam trabalhar com CA. Naturalmente esse recurso tem sua relevância, pois conduz o estudante a uma pronúncia mais aproximada, sendo mais lenta ou mais rápida, de acordo com o nível dos alunos. Outra vantagem, que pode ser citada sobre essa fonte de CA, é que ela normalmente apresenta uma sequência que facilita a compreensão. Em muitos casos, possuem as transcrições, que o professor pode utilizar como recurso para sanar dúvidas. As atividades mais comuns já vêm propostas nos livros didáticos (cf. anexo 5), mas o professor pode usar a criatividade para ampliar o seu uso.
- Televisão, vídeos, DVDs e rádio: essas são fontes que proporcionam um acesso ao inglês mais “real”, mais autêntico, com conteúdos informativos sobre o mundo real, aproveitando-se também de aspectos visuais. No caso da televisão, DVDs e vídeos, o professor pode contar com o auxílio de legendas. É interessante que o professor crie tarefas com esse material, de maneira que

proporcione um uso diferente do que os alunos fazem fora da sala de aula. (cf. anexo 6).

- Músicas: a música, por envolver arte e emoção, torna-se estimulante e agradável. É, normalmente, o maior meio de contato com a língua-alvo que grande parte dos alunos possui. Seu uso é relevante, pois o professor pode mesclar, entre músicas intencionalmente conhecidas e com grande potencial para uso didático, com músicas mais atuais e que muitos alunos gostam de ouvir. Tal recurso ajuda bastante no quesito “memorização de vocabulário”, devido à repetição e o uso rítmico, e também no trabalho com a pronúncia. O professor pode ampliar o uso de músicas, através de tarefas voltadas para a história ou determinado acontecimento, de acordo com letra da canção, além de abordar ideias culturais. (cf. anexo 7)
- Internet: já é por demais conhecida a amplitude de informações que a internet disponibiliza em quase todas as áreas. E, como ferramenta de ensino-aprendizagem de LI, não é diferente. Há inúmeras possibilidades de se explorar a internet como fonte de aprendizagem da CA, e o professor pode utilizá-la com o intuito de promover a autonomia do estudante, levando em consideração que este pode praticar a habilidade da CA sozinho, através dos recursos existentes na internet. Embora nem sempre haja a possibilidade de uma interação direta, como acontece em sala de aula, os alunos podem aproveitar recursos como “*podcasts*”, que são áudios disponibilizados na internet sobre diversos temas. Existem também inúmeros sites gratuitos com jogos e atividades que o professor pode indicar ou trabalhar na própria escola, dependendo dos recursos disponíveis.

É inegável a importância que o desenvolvimento tecnológico possui em relação ao ensino-aprendizagem de LI. Em um dos tópicos acima, citamos a internet e algumas das possibilidades de seu uso, porém resolvemos ampliar as opções fazendo menção também à chamada plataforma *Moodle* de aprendizagem virtual.

Com grande destaque, na área de tecnologias de informação e comunicação, o *Moodle* surgiu na década de 90, e, de acordo com Cole & Foster (2008), sua adoção como recurso de ensino-aprendizagem virtual, foi baseada na ideia de que as pessoas desenvolvem melhor seu aprendizado ao participarem de maneira engajada em processos sociais, que permitam elaborar conhecimentos, através de da negociação de sentidos e/ou ao compartilharem



informações. O advento das plataformas virtuais de aprendizagem, como a do *Moodle*, teve seu desenvolvimento apoiado na filosofia de aprendizagem do construcionismo social, movimento este que, segundo Burr (1995), surgiu na área da Psicologia no ano de 1973. Dougiamas (1998) afirma que tal filosofia pode ser considerada como uma teoria da comunicação, na qual o processo de ensino-aprendizagem é baseado em uma linguagem e em uma comunicação efetiva entre professor-aluno, assim como, entre aluno-aluno, os quais devem estar envolvidos de forma ativa no processo de construção de sentido.

Criado por Martin Dougiamas, essa plataforma é um software gratuito e também um *open source*, o que significa que pode ser utilizado e desenvolvido por qualquer pessoa, embora possua proteção de direitos autorais. O *Moodle* é bastante conhecido no mundo dos cursos EAD (Ensino a Distância), porém, também serve como um ótimo complemento em cursos presenciais, escopo de nosso trabalho.

No aspecto operacional, podemos dizer que a plataforma possui recursos variados que permitem que o professor crie um espaço de acordo com as especificidades a serem trabalhadas. Dependendo da versão utilizada, estão disponíveis para os participantes as funções de administrador, professor, tutor e estudante. Cada uma dessas funções oferece capacidades específicas dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

Ainda que seja um ambiente simples de se trabalhar, o *Moodle* proporciona inúmeras possibilidades de configuração. Isso porque tanto o administrador como o instrutor/professor podem adicionar atividades, chats, fóruns, glossários, avaliações, questionários e arquivos de diversos formatos. Com tal diversidade de recursos, podemos afirmar que, no que tange ao trabalho com o ensino de CA, esse tipo de recurso complementar on-line adquire relevante importância, tendo em vista a possibilidade de se disponibilizar, para os alunos, arquivos de vídeo e de áudio para a prática do *listening*, e ainda contar com a plataforma para a disposição de textos escritos e imagens.

É importante ressaltar que, apesar de termos inserido essas informações sobre a plataforma *Moodle*, esta não foi utilizada em nosso projeto, pois nossos objetivos não incluíam o uso de plataformas virtuais de aprendizagem. De todo modo, entendemos ser relevante discutir as vantagens de se adotar plataformas virtuais de ensino-aprendizagem de LE (como a do *Moodle*), por conta da grande diversidade de recursos de áudio, e da possibilidade de o aprendiz buscar, sozinho e sem muita dependência do professor, novas fontes de áudio para aprimorar seu próprio nível de proficiência na habilidade da CA.

### 2.1.1 Estágios de atividades de compreensão auditiva

Segundo Wilson (2008), as sequências de trabalho com CA são normalmente divididas em três etapas, a saber: *pre-listening* (pré-escuta), *while-listening* (durante a escuta) e *post-listening* (pós-escuta). Trataremos do significado de cada uma dessas etapas, sua importância para o desenvolvimento da habilidade da CA, bem como citaremos algumas possibilidades de aplicações práticas.

#### i. *Pre-Listening*

Esse é o estágio que deve ocorrer antes do ato de “ouvir” o texto alvo, propriamente dito. Se levarmos em consideração o ato de escutar, ainda que fora do contexto didático, chegaremos à conclusão de que, raramente, não temos noção alguma do que esperamos ouvir.

Quando existe o processo de comunicação oral, por exemplo em uma loja onde o cliente vai pedir informações sobre algum produto à venda, o interlocutor, ou seja, o atendente, por estar em uma loja, que possui determinados produtos que podem estar em uma seção específica, provavelmente tem uma ideia sobre que perguntas ou dúvidas ouvirá, e, provavelmente, saberá responder aos questionamentos feitos a ele, por estar contextualmente preparado.

Esse processo não ocorre quando o professor chega em sala e pede aos alunos para escutarem repentinamente um áudio qualquer, sem que eles estejam devidamente preparados para o que estão prestes a ouvir.

As atividades *pre-listening* possuem a função de preparar os alunos para o que ouvirão a seguir. De acordo com Wilson (2008), essas atividades proporcionam ao estudante uma chance maior de sucesso na tarefa de CA. Segundo o autor, elas envolvem a ativação de esquemas que, por sua vez, são modelos mentais relacionados a uma situação típica. Um exemplo de um esquema seria a seguinte situação: adolescentes entrando em um prédio pela manhã com uma mochila nas costas usando um fardamento. Tal cena nos remete a um esquema ou um modelo mental de ambiente escolar.

Essas atividades também oferecem aos estudantes um motivo para ouvir, seja para dar uma opinião ou preencher espaços em uma atividade. Elas também auxiliam os aprendizes a prever o que possivelmente escutarão. É comum, mesmo fora de sala de aula, possuímos propósitos e expectativas sobre o que iremos ouvir.

O professor deve dispor, em seu planejamento, de espaço suficiente de tempo para as atividades de *pre-listening*, visando fornecer informações importantes para a compreensão do aluno. Tais informações, de acordo com Wilson (2008), podem ser: a voz do falante, o tamanho do texto, o papel do ouvinte, a relação entre os interlocutores, o local onde se dá a interlocução, os possíveis objetivos da interação, a função do texto, vocabulários específicos e o que o estudante necessitará fazer a partir do texto que ouvirá.

As atividades de *pre-listening* podem ser elaboradas com base em: a) frases ou palavras relacionadas, ou temas do texto alvo; b) imagens; c) objetos concretos, conhecidos no mundo do ensino de LI como *realia*; c) situações; d) opiniões, fatos.

É importante deixar claro que o professor pode mesclar entre todas as possibilidades, assim como acrescentar algumas novas situações. Existem atualmente inúmeras atividades de *pre-listening* que o professor de LI pode fazer uso. (cf. anexos 8 e 9).

## ii. *While-listening*

Esse é o segundo estágio do processo de compreensão auditiva. Acontece durante a reprodução do áudio. É aí que ocorre o processo de reconhecimento de sons. Para Underwood (1994), tais atividades devem ser simples, e devem oferecer oportunidades de desenvolvimento da habilidade da CA.

Wilson (2008) destaca que os objetivos das atividades de *while-listening* podem variar de acordo com seus propósitos. Assim, elas podem visar à compreensão geral do texto, focar na busca de informações específicas, ou até mesmo, de forma mais detalhada, buscar aspectos de construções gramaticais.

Segundo o autor, deve haver um feedback e monitoramento do professor, e os alunos podem conferir suas respostas em pares ou em grupos. Para ele, a quantidade de vezes que um áudio pode ser repetido depende bastante. Em termos didáticos, o número de três vezes deve ser suficiente para que o estudante consiga completar a tarefa proposta. Caso seja necessário ultrapassar esse número, torna-se necessário propor aos alunos um momento de reflexão sobre onde o problema da não compreensão do áudio efetivamente aconteceu. Fora do contexto educacional, pode ser difícil que o ouvinte venha a escutar o áudio mais de uma vez. Porém, dentro da sala de aula, a repetição se justifica, se uma das finalidades dessa repetição for a de reduzir a ansiedade do estudante.

Vale salientar que, dependendo da extensão do áudio, pausas são recomendadas, com o intuito de evitar a sobrecarga de informações para o aluno. Nos anexos 10 a 11, é possível observar atividades que se enquadram no processo de *while-listening*.

### iii. *Post-listening*

O processo de *post-listening* ocorre depois da audição. Durante essa fase, as atividades são focadas na reflexão e geralmente estão conectadas com as atividades de *pre-listening* e de *while-listening*. Para Underwood (1994), torna-se possível, nesse estágio, que o aluno analise vários aspectos de sua escuta, tais como: suas falhas de compreensão durante a reprodução do áudio, a postura dos falantes, os comportamentos destes, etc. Essa é a fase que pode se delongar um pouco mais, e é também nesse momento da pós-escuta que o aluno pode expressar mais livremente sua opinião sobre os temas abordados. Portanto, o professor deve buscar produzir e/ou utilizar atividades encorajadoras que mantenham o interesse do aluno.

As atividades de *post-listening* abrem o espaço para o trabalho de outras habilidades além da CA, como, por exemplo, atividades envolvendo a habilidade da escrita e da fala. Além disso, elas devem servir para estimular o processo comunicativo através da interação dos alunos em pares ou em grupos. Disponibilizamos no anexo 12, um exemplo de atividade de *post-listening*.

Vimos, portanto, no capítulo 2, algumas importantes discussões envolvendo a importância do domínio pelos professores das técnicas e estratégias para o exercício da CA, sendo estas divididas em cognitivas, metacognitivas e socioafetivas. Também apresentamos alguns exemplos de como utilizar tais estratégias no processo de ensino da CA. Tratamos ainda de três aspectos de grande relevância relacionados ao *connected speech: elision, intrusion* e *assimilation*. Apresentamos as variadas fontes possíveis para o trabalho de CA, que vão além de áudios gravados. Ressaltamos a importância da plataforma *Moodle* no ensino da CA, demonstrando o uso da tecnologia que visa ao desenvolvimento da autonomia do estudante e, por último, apresentamos os três estágios pelos quais perpassam as atividades de CA: o *pre-listening*, o *while-listening* e o *post-listening*, bem como disponibilizamos anexos para exemplificar cada uma desses estágios.

A seguir, passaremos ao capítulo 3, no qual trataremos da metodologia de pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e as etapas do projeto que nos permitiram a implementação de nosso estudo, respaldados em bases científicas.

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo, trataremos dos aspectos metodológicos que envolveram nossa pesquisa, relatando os pontos de maior relevância dentro do processo de desenvolvimento do trabalho. Deste modo, visamos esclarecer os critérios dos quais fizemos uso para a composição do *corpus*. Outrossim, apresentaremos o contexto da pesquisa, bem como sua natureza, além de traçar o perfil sociocultural dos envolvidos. Dedicaremos ainda este capítulo para relatar tanto os procedimentos de coleta de dados quanto as intervenções feitas, para que pudéssemos realizar as análises dos dados obtidos.

#### 3.1 Escolhas dos métodos de pesquisa

A pesquisa-ação, segundo Severino (2007), é baseada no princípio de que o pesquisador, além de compreender a realidade da situação, busca também intervir, na intenção de modificá-la. A escolha por esse método se deu com o intuito de averiguar as indagações iniciais que norteiam esse trabalho. Baseados nessa escolha, esperamos agir na realidade investigada, na tentativa de trazer soluções para, pelo menos, parte dos problemas encontrados na preparação dos futuros docentes de língua inglesa, no que diz respeito ao conhecimento de técnicas e estratégias de ensino da compreensão auditiva em inglês.

Partindo desse princípio, para a concretização de nosso estudo, seguimos os procedimentos padrões da pesquisa-ação, que, dentro de nossa pesquisa, consistiram na captação de dados referentes ao conhecimento dos futuros licenciados em Letras e, conseqüentemente, futuros professores formados na área de ensino de língua inglesa. Objetivamos, portanto, oferecer a esses futuros docentes uma oficina de compreensão auditiva, no sentido de capacitá-los a fazer uso de algumas das mais conhecidas estratégias e técnicas para o ensino dessa habilidade em língua inglesa. Nossa proposta foi, portanto, a de oferecer aos participantes da pesquisa algumas orientações sobre como proporcionar um ensino mais efetivo e eficiente de CA para seus futuros alunos. Assim, com a intervenção na realidade observada, buscamos contribuir para uma diminuição de algumas lacunas constadas em relação ao objeto de estudo.

Vale ressaltar que, de acordo com os nossos objetivos, esse trabalho não se limita a coleta de dados e quantificação de informações. Nossa intenção é que a pesquisa ressalte o caráter qualitativo das informações, conforme o que segue:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes frente ao problema. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. (MINAYIO; DESLANDES; GOMES; 2011 p. 21).

Diante das informações supracitadas, acreditamos que a escolha por tais métodos e abordagens se encaixa perfeitamente em nossos objetivos, quais sejam: os de detectar e dirimir as eventuais dificuldades existentes, relatadas pelos sujeitos da pesquisa, em relação à necessidade da detenção de informações específicas em sua formação para o ensino da língua inglesa como língua estrangeira.

Além dos aspectos metodológicos, é importante ressaltar que nosso trabalho está enquadrado na área da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. Nos últimos anos, constata-se a ascensão desse campo de pesquisa como uma área de investigação, centrada na linguagem, porém voltada para questões práticas, na qual o sujeito passa a ser o elemento fulcral das pesquisas, em função da necessidade de envolvê-lo nas práticas sociais em que se insere. Assim, a Linguística Aplicada (LA) dá início a uma nova dimensão de ordem política, atinente à pesquisa social, exorbitando de questões especificamente restritas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Por esse viés, diferentemente do que se pode pensar, a LA não é mais considerada apenas como uma aplicação direta de teorias linguísticas sobre questões práticas, envolvendo o ensino-aprendizagem de línguas, como ocorria até o final do século XX. Na realidade, esta discussão já se encontra ultrapassada, pois as preocupações relativas a esta área de estudos são hoje de outra natureza. As pesquisas atuais voltam-se para os estudos da LA dentro de uma perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Para esse autor, a LA tem o papel de pensar nas questões sociais em que a linguagem opera com uma função central. Com isso, refletir sobre as concepções anteriores de LA é fundamental, para que se compreenda melhor como se encontram atualmente as pesquisas na área da LA.

De forma resumida, anteriormente os estudos sobre a LA voltavam-se fundamentalmente para a concepção da mesma como a aplicação de uma determinada teoria em um contexto de linguagem, com o objetivo de comprovar ou refutar tal teoria. O que se sabe hoje é que, de fato, a proposta do trabalho com a LA orienta-se sentido oposto. Ou seja, nos dias atuais, o que se propõe com a LA é a análise de atividades linguísticas reais, em contextos específicos de linguagem, que deverão levantar questionamentos e exigir “[...]”

respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais a seus participantes [...]” (Rojo, 2008, p.258).

A busca por essas respostas, portanto, vai demandar a contribuição de várias áreas do conhecimento, o que ratifica o caráter transdisciplinar da LA. Além de Moita Lopes (2006), esse sentido de LA transdisciplinar também é defendido por Rojo (2008, p.259) “[...] como a *leveza do pensamento* necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas”. Exige-se, com isso, uma articulação de conhecimentos de diferentes áreas, necessários à resolução dos problemas postos no cotidiano do indivíduo.

A despeito de todo esse redirecionamento, que vem tomando a LA, para dar maior objetividade e afunilamento a nossas investigações em particular, optamos por enfatizar os estudos desta ciência no que concerne às questões ligadas à prática de ensino-aprendizagem da habilidade da CA em LI como língua estrangeira, nas escolas brasileiras. Deste modo, e tendo por premissa o fato, reiteradamente presente nas discussões sobre a eficácia das práticas didático-pedagógica, que visam ao aprendizado da habilidade da CA por parte dos alunos do ensino fundamental e médio, notadamente os da escola pública, proporemos uma reflexão dos licenciandos em Letras, e futuros docentes do idioma, sobre temas relevantes na área do ensino-aprendizagem da língua inglesa, tais como: aspectos motivacionais de alunos e professores, adequação do currículo, socialização escolar, profissionalização e o papel do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem do inglês na escola.

### **3.2 O contexto da pesquisa: a oficina sobre o ensino da compreensão auditiva**

Nossa pesquisa teve início com as entrevistas aplicadas aos participantes sobre o conhecimento destes em relação ao ensino da CA em LI. Em seguida, procedemos à realização de uma oficina de capacitação para os futuros docentes de inglês, com o propósito de munir esses licenciandos de algumas noções sobre técnicas e estratégias de ensino da CA. Para tal, valemo-nos da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), como nosso campo de pesquisa, IES na qual estavam todos os sujeitos da pesquisa, assim com a professora-pesquisadora, regularmente matriculados no curso de Licenciatura Plena em Letras (Português- Inglês).

Como já foi citado anteriormente, o objetivo maior da intervenção foi o de proporcionar aos graduandos o acesso às informações sobre um trabalho mais consciente e efetivo no processo de ensino de CA.

Elaboramos um calendário da oficina, distribuídos em oito (08) encontros no total, marcados em um horário anterior ao início das aulas dos alunos na universidade. Desta maneira, pudemos facilitar a presença dos participantes do projeto, que voluntariamente se propuseram a fazer parte da oficina por nós apresentada.

O workshop contou com a participação de (08) estudantes, todos licenciandos na UFRPE/UAG e futuros professores. Dentre esses oito (08) voluntários, sete (07) deles pertenciam ao curso de Letras, e um (01) ao curso de Pedagogia. O objetivo inicial era que apenas os alunos do curso de Letras participassem do projeto, porém devido ao grande interesse desse aluno de Pedagogia em integrar a oficina, e ao fato de que professores de Pedagogia também trabalham a língua inglesa, abrimos uma exceção para a participação desse graduando.

O convite para participar da oficina foi feito através de um grupo de rede social, do qual eram membros estudantes que faziam/fazem parte de um grupo de estudos da língua inglesa, que ocorre na Unidade Acadêmica de Garanhuns, denominado Tópicos Avançados em Língua Inglesa (TALI). Dos participantes do grupo, oito (08) estudantes manifestaram interesse e se voluntariaram para fazer parte de nosso projeto. O curso de Letras do qual os sete (07) licenciandos faziam parte ocorria no turno da noite, e apenas o aluno de Pedagogia estudava no turno matutino. Assim, resolvemos, em comum acordo, que o horário para os encontros seria toda quinta-feira das 18h às 19h. Os encontros, nos quais foram abordados aspectos teóricos e práticos do ensino de CA, tiveram duração de uma (01) hora cada, e foram devidamente autorizados pela professora responsável pelo supracitado grupo de estudos.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

Na condição de professora-pesquisadora, também faço parte do corpo discente dos licenciandos do curso de Letras - Português/Inglês da UAG. Contudo, por ocasião da implementação da oficina, eu já estava graduada em Letras, porém apenas com habilitação em Língua Portuguesa e Suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco (UPE). Como profissional pós-graduada no Ensino de Língua Portuguesa também pela UPE, sempre me mantive interessada e focada no ensino de língua inglesa, uma vez que já possuía experiência



no ensino fundamental e médio da rede pública da cidade de Garanhuns. Além disso, também já tinha vasta experiência em ensino de língua inglesa em escola de idiomas, em Inglês Instrumental na condição de substituta em cursos de nível superior de Licenciatura em Letras e Informática na UPE e atuando ainda como professora particular para alunos de diversos níveis de conhecimento do idioma. Tal experiência funcionou como uma espécie de motivação inicial para o surgimento de minha inquietação sobre a qualidade do ensino de língua inglesa no Brasil, e, conseqüentemente, o ensino de CA. A esse respeito, como professora-pesquisadora, enfatizo meu ponto de vista, de que a prática de compreensão auditiva tem sido a forma mais comum de contato com o idioma, por parte da maioria dos estudantes.

Por conseguinte, no papel de professora-pesquisadora, defendo a ação desse projeto em função de minha experiência como docente atuante, função essa que me proporcionou a percepção do fato de que a CA ainda não é suficientemente bem trabalhada em sala de aula como deveria ser. Isso se dá, a meu ver, por motivos vários, dentre os quais podemos citar a falta de preparação do professor de ensino regular para minimizar as dificuldades cognitivas dos alunos, crendo que a Universidade deveria focar em um preparo que amenizasse os problemas educacionais vigentes. Por fazer parte do curso de Letras da UAG, também vivenciei semelhantes dificuldades dos licenciandos voluntários, durante minha formação, tendo em vista que também não acredito ter sido devidamente capacitada para o ensino da CA, em meu período de formação acadêmica.

Como já foi esclarecido anteriormente, os estudantes, voluntários do projeto e sujeito dessa pesquisa, eram licenciandos, em sua maioria, do curso de Letras da UAG, e faziam parte de períodos diversificados (1º, 2º, 5º e 7º), sendo um aluno integrante do curso de Pedagogia, cursando o 7º período. Para traçar um perfil dos participantes da oficina, foi aplicado, já no primeiro encontro, um questionário diagnóstico impresso (cf. anexo 13), para que, por meio de suas respostas, pudéssemos fazer um levantamento sobre informações necessárias ao desenvolvimento das atividades propostas. Dentre os questionamentos, buscamos entender melhor acerca do curso de formação desses licenciandos; o conhecimento destes sobre a abordagem comunicativa em língua inglesa; a experiência profissional de ensino de língua inglesa; a postura adotada em relação aos métodos mais tradicionais de ensino de língua estrangeira durante a experiência como docente, e o contato com as teorias e práticas que visam a um melhor processo de ensino-aprendizagem da CA.

Com o intuito de preservar a identidade dos alunos, optamos por utilizar apenas as iniciais de seus nomes. Importa enfatizar que o grupo, composto por oito (08) alunos,

mostrou-se bastante entusiasmado no início do curso, e bem disposto a cooperar com as atividades. No primeiro encontro, foi apresentada a proposta do projeto e esclarecido como se daria toda a implementação da oficina, além dos aspectos teóricos e práticos que seriam abordados e discutidos. Abaixo, segue um resumo do perfil de cada participante, de acordo as informações por eles disponibilizadas.

- **C.M.S** – Participante do sexo feminino, possui nível básico de inglês e cursa Licenciatura em Letras. Não conhece a Abordagem Comunicativa para o ensino da LI (ACLI), e também ainda não leciona. Porém, possui interesse em conhecer a abordagem citada para fazer uso dela, quando iniciar sua função como docente. A estudante julga as habilidades de fala e de compreensão auditiva como sendo as mais importantes no âmbito de ensino de LI. Afirma ainda acreditar ser possível o ensino efetivo da CA em sala de aula, mas relata que nunca teve contato sobre assuntos referentes às teorias, técnicas e estratégias de ensino da CA na graduação.
- **F. J. V. L** – Participante do sexo masculino, possui nível intermediário de inglês e cursa Licenciatura em Língua Inglesa. Não conhece a ACLI, porém já leciona em rede privada de ensino. Declara que sempre procura trabalhar as 4 habilidades comunicativas (fala, leitura, escrita e compreensão auditiva) em sala de aula. No entanto afirma que a primeira delas não é tão explorada por ele, devido ao pouco tempo de duração de suas aulas. Embora não conheça a ACLI, julga que seja importante que o docente saiba como fazer uso dela, para aplicar em sala de aula. Destaca que o maior contato que seus alunos possuem com a língua inglesa são músicas, filmes, vídeos na internet e jogos on-line. Para o estudante, o curso universitário não o tem preparado para a prática didática em salas de aula, no que se refere ao ensino de CA, pois, em sua visão, os módulos são apresentados de maneira isolada. Declara também que seus alunos sentem muita dificuldade em realizar atividades com ênfase na CA.
- **H. M. T. F** – Participante do sexo feminino, possui nível intermediário em língua inglesa e cursa Licenciatura em Letras. Está estudando sobre a ACLI, porém ainda não conseguiu aprimorar as técnicas de como trabalhá-la em sala de aula. Leciona na rede pública estadual e busca trabalhar as 4 habilidades comunicativas em sala de aula, embora ainda não se sinta bem preparada para tal. Considera a leitura e a CA como as habilidades mais importantes para o ensino de língua inglesa. Afirma que o maior contato de seus estudantes com o inglês é através de música e vídeo games. Não sente

que a graduação de fato a tem preparado para o trabalho com o ensino da CA, e acredita que isso aconteça por conta da demanda de conteúdos das disciplinas obrigatórias do curso. Declara ainda que, embora ofereça a seus alunos a oportunidade de praticar a CA, estes demonstram grande dificuldade com esta habilidade.

- **J. A. S. M** – Participante do sexo masculino, possui nível intermediário em língua inglesa e cursa Licenciatura em Letras. Está estudando sobre ACLI e já conseguiu aprimorar técnicas de como trabalhá-la em sala de aula. Contudo, informa que ainda não leciona, mas que tem planos de utilizar esse conhecimento ao iniciar a docência. Não se sente ainda preparado para trabalhar as 4 habilidades comunicativas com seus futuros alunos e declara que, para ele, a habilidade da escrita é a mais importante. Afirma que o curso de graduação tem lhe proporcionado a base para aprimorar-se nas quatro habilidades e, embora não tenha sido apresentado às técnicas e estratégias de ensino de CA, deseja aprendê-las e utilizá-las com seus futuros alunos.
- **J. M. B. J** – Participante do sexo masculino, possui nível intermediário em língua inglesa e cursa Pedagogia. Desconhece a ACLI e afirma que nunca teve contato com tal abordagem durante a graduação. Já leciona nas redes pública e privada. Afirma não ter trabalhado as 4 habilidades comunicativas, devido ao nível básico dos alunos com os quais teve contato, mas julga muito importante o trabalho com todas elas. Não se considera preparado para trabalhar as habilidades citadas, pois sente necessidade de aprimorar seus conhecimentos sobre as técnicas e estratégias de ensino nessas áreas. Seus alunos têm maior contato com a língua inglesa através de músicas e filmes legendados. Acredita na importância do ensino de CA, porém declara que seu curso de graduação não apresentou as técnicas e estratégias para o ensino dessa habilidade.
- **L. J. A** – Participante do sexo feminino, possui nível avançado no idioma e cursa Licenciatura em Letras. Informa desconhecer a ACLI. Já leciona em rede pública estadual e privada. Mesmo não se sentindo preparada, sempre busca trabalhar as 4 habilidades comunicativas com seus discentes. Afirma que as habilidades mais importantes em seu julgamento são a fala e a CA. Seus alunos possuem contato com a língua inglesa através de músicas, filmes legendados e vídeos variados na internet. Sente que a graduação não tem preparado os formandos, no que tange às técnicas e habilidades para o ensino de *listening*, afirmando que o pouco contato, voltado para essa habilidade, não oferece perspectiva ou foco para o ensino da CA. Seus alunos sentem dificuldades, e ela crê que tais dificuldades podem ser dirimidas, através de uma preparação adequada do professor.

- **M. Y. L. R** – Participante do sexo masculino, possui nível intermediário em língua inglesa e cursa Licenciatura em Letras. Desconhece a ACLI e já leciona na rede pública estadual. Trabalha as 4 habilidades comunicativas em sala de aula e julga sentir-se seguro para trabalhá-las. Considera a habilidade de *listening* como a mais importante para seus alunos, tendo em vista que o contato desses com o idioma fora da sala de aula se dá através de música e vídeos variados na internet. Seus alunos conseguem desenvolver bem as atividades de CA. Sente que a graduação o tem preparado mais em relação à gramática, não lhe apresentando, entretanto, aspectos, técnicas e estratégias voltadas para o ensino de CA.
- **W. B. S. F** – Participante do sexo masculino, possui nível intermediário em língua inglesa e cursa Licenciatura em Letras. Não conhece a ACLI. É professor nas redes pública estadual e municipal e também da rede privada. Sempre busca trabalhar as 4 habilidades comunicativas em sala de aula, mesmo não se sentindo pronto para tal. Para ele, a fala é a habilidade mais relevante. O contato de seus alunos com o idioma se dá através de músicas, filmes legendados, contato com indivíduos estrangeiros e jogos on-line. Afirma, ainda, que a graduação vem lhe preparado adequadamente no que diz respeito aos aspectos práticos de compreensão de CA, porém não no aspecto pedagógico. Entretanto, o aluno ratifica que a experiência na universidade o tem auxiliado bastante quanto ao desenvolvimento de sua própria habilidade CA. Seus alunos sentem dificuldades em realizar atividades de CA, mas acredita que, com o conhecimento das técnicas adequadas, é possível minimizar o problema.

### **3.4 Descrição dos procedimentos metodológicos**

Como exposto anteriormente, nosso projeto ocorreu ao longo de oito (08) encontros, realizados semanalmente. Em cada um deles, os estudantes/voluntários tiveram contato com aspectos teóricos sobre o ensino da CA, bem como com atividades práticas, relativas a essa habilidade, no intuito de auxiliá-los a entender melhor a aplicabilidade do que foi estudado.

Cada encontro foi planejado tendo como foco à capacitação dos estudantes para atuarem com mais segurança quando se tornarem licenciados para a docência. Também foram levadas em consideração, para o planejamento das aulas da oficina, as informações dadas por estes licenciandos, no questionário diagnóstico. Em cada etapa do projeto, buscamos

desenvolver aspectos, linguísticos, pedagógicos e também motivacionais junto aos graduandos.

Em se tratando dos aspectos linguísticos, abordamos reflexões teóricas sobre como a ACLI funciona, e o porquê da importância de sua utilização em sala de aula. Em todos os encontros, trabalhamos aspectos relacionados a esse tópico, com o intuito de ajudar os participantes a compreenderem bem tal conteúdo.

No âmbito pedagógico, apresentamos as técnicas e estratégias que os estudantes, na posição de docentes, poderiam adotar e transmitir para seus futuros discentes. Com isso, visamos facilitar a apresentação de atividades para o ensino da CA em sala e aula, tendo em vista que, a maioria dos participantes do projeto declarou que seus alunos sentem dificuldade para compreender o texto oral em língua inglesa.

Quanto aos aspectos motivacionais, objetivamos despertar nos participantes de nosso projeto o interesse pela busca incessante de conhecimento na área de ensino de idiomas. No papel de professora-pesquisadora busquei mostrar a relevância dessa atitude, fazendo-os refletir sobre a necessidade de se pensar constantemente em seu próprio agir docente, colocando-se na posição de aprendiz e, desse modo, experimentar as atividades também na condição de alunos. Nossa intenção com tal procedimento foi o de estimular cada um deles a refletir e entender melhor como um professor deve estar preparado, para dar o suporte adequado para seus alunos. Isso porque, se assim o fizer, provavelmente conseguirá amenizar ao máximo as dificuldades existentes, não apenas para si mesmos, mas, especialmente para seus alunos.

As atividades trabalhadas foram, conforme já ressaltadas, voltadas para a comunicação, tendo em vista as diversas fontes de áudio possíveis. Desta maneira, não nos limitamos apenas à CA, mas também procuramos envolver nossos voluntários em práticas didáticas para o aprimoramento da habilidade da fala.

Para tanto, buscamos trabalhar com recursos de áudio diversificado, como a própria fala do professor, vídeos, músicas, áudios de cunho didático e a própria conversação entre os estudantes. Nosso intuito maior foi o de desconstruir a ideia de que os áudios, proveniente dos livros didáticos, consistem na única fonte a merecer credibilidade para se trabalhar a CA em sala de aula. Os exercícios buscaram incentivar as mais variadas formas de interações em sala de aula, incluindo-se nesse conjunto de atividades, as que deveriam ser realizadas individualmente, em duplas ou em pequenos grupos.

Nossa base teórica para implementação do projeto foi fundamentalmente aquela presente nas orientações adquiridas através do acervo bibliográfico consultado para a

concretização de nosso trabalho, assim como na experiência por mim adquirida enquanto atuava como professora-pesquisadora em salas de aula.

A imagem abaixo foi retirada na primeira aula. Nela pode-se visualizar os estudantes (participantes do projeto) preenchendo o questionário diagnóstico:



**Imagem 1: Primeira aula da oficina de compreensão auditiva em língua inglesa. Teaching Listening – Theory and Practice (01/06/2017)**

### **3.5 Procedimento de coleta de dados**

Tivemos em mente, a cada encontro, o intuito de despertar nos participantes do projeto um desejo genuíno pelo próprio desenvolvimento profissional. Para concretizar tal objetivo, tivemos como prioridade orientar os voluntários, no sentido de investirem sempre em sua capacitação e qualificação docente, através da busca por conhecimentos teórico-práticos de determinados temas em sua área de atuação.

Acreditamos que, com tal postura, o docente não deverá limitar-se apenas à formação acadêmica, ainda que esta formação seja primordial à futura atuação de cada professor.

Todavia, é extremamente importante que o docente também se coloque na condição de maior responsável por proporcionar uma base sólida para a construção do conhecimento de seus próprios discentes.

Durante as aulas, nas quais foram atentamente observadas as reações dos estudantes, ficou claro, através do entusiasmo e da demonstração por parte dos voluntários, o fato de que compreenderam de fato os vários processos explanados e praticados durante as aulas. A supervisão das atividades foi essencial para que a professora-pesquisadora compreendesse a realidade dos sujeitos envolvidos, oferecendo a eles o auxílio, sempre que necessário e, inclusive, fazendo parte de algumas das atividades realizadas com os licenciandos.

Após cada encontro, foi solicitado o preenchimento de um questionário, referente ao conteúdo e às atividades utilizadas (cf. anexo 14 - 17). Neste questionário, cada aluno expôs sua opinião sobre a relevância do que lhe fora apresentado, trabalhado e discutido, naquele encontro em particular.

Parte dos dados coletados foi adquirido no espaço físico da sala de aula. Porém, com o intuito de valorizar o tempo, alguns questionários foram enviados pelos participantes para a professora-pesquisadora, via e-mail.

A obtenção dos dados se deu através de questionários, discussões com o grande grupo, que motivaram reflexões individuais, após cada aula e debates em sala. O propósito maior destes debates foi o de oferecer aos licenciandos a chance de se manifestar, opinar, tirar dúvidas, compartilhar experiências e sugerir formas de agir docente que possam, eventualmente, beneficiar o aprendiz de língua inglesa.

Visando compreender os fenômenos envolvidos no ensino de CA, na realidade de sala de aula da escola brasileira, buscamos os dados etnográficos de nossa pesquisa, ratificando que esse tipo de pesquisa, segundo André (1995), é caracterizada pelo contato direto do pesquisador com a realidade estudada, na tentativa de uma reconstrução dos processos e das relações da experiência escolar no seu dia-a-dia.

Vale salientar que, embora tenhamos buscado um horário de aula que se adequasse a todos os participantes, não foi possível contar com a presença de todos eles, em cada um dos encontros. Isso se deu, muitas vezes, por motivos de ordem pessoal ou por dificuldades de transporte até o local das oficinas.

Por fim, importa destacar o fato de que, durante todo o percurso de desenvolvimento do projeto, buscamos fazer parte da realidade docente dos participantes, proporcionando a eles o auxílio para sua formação acadêmica, voltada para o ensino de língua inglesa. Para tanto, envidamos esforços no sentido de conscientizá-los da necessidade de compreender

melhor como se dá o processo de ensino-aprendizagem da CA, quais as maneiras de melhor implementar atividades para o aperfeiçoamento desta habilidade para os alunos brasileiros no contexto de sala de aula, cientes de que, a prática da CA em inglês, reconhecidamente uma das mais importantes e recorrentes na língua-alvo, ainda se apresenta, muitas vezes, como uma aprendizagem secundária e pouco explorada pelos docentes no cotidiano escolar.

Nunca é demais reiterar que é na formação acadêmica que o futuro docente de língua estrangeira deve iniciar seus estudos, objetivando sempre desempenhar seu papel, como um dos maiores responsáveis pela eventual mudança no quadro atual do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras. Propomos, assim, a todos os que estão envolvidos com a educação, particularmente aos que trabalham com o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a reflexão sobre a importância de se repensar a prática de ensino de língua inglesa nos cursos de Licenciatura em Letras das Universidades. Isso porque parece claro que muitos desses cursos ainda se mostram bastante incompletos e deficientes, no que tange à efetiva capacitação de seus licenciandos, para uma futura atuação docente adequada e satisfatória, no presente cenário escolar de nosso país.



## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

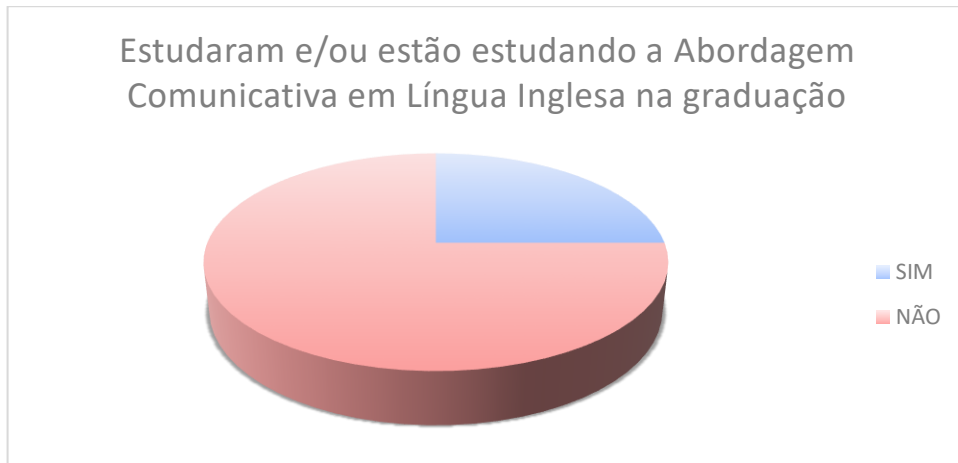
Essa seção será dedicada às análises e discussão dos resultados, obtidos durante todo o processo de pesquisa, desde as investigações anteriores à intervenção, até os relatos obtidos após a implementação das atividades na oficina. Faremos uso das abordagens teóricas anteriormente expostas, como suporte referencial que nos permitiu chegar até nossas conclusões, apresentadas ao final deste trabalho. Nesse sentido, discutiremos inicialmente os resultados obtidos, através do questionário aplicado aos alunos, e, em seguida, nos empenharemos em discorrer sobre as observações e análises realizadas no decorrer de nossa oficina, bem como sobre os resultados conclusivos de nossa intervenção.

### **4.1 Dados iniciais**

Como exposto previamente, o primeiro encontro com os participantes voluntários da pesquisa (Aula 01), foi pautado na apresentação da proposta de nossa intervenção e na aplicação do questionário diagnóstico (cf. Anexo 13). Tal questionário configurou-se como a base a partir da qual realizamos nossas reflexões acerca da relevância da pesquisa. Nesse questionário, constituído tanto por questões discursivas quanto por perguntas de múltipla escolha, indagamos os voluntários sobre vários aspectos referentes ao curso de Letras, ao conhecimento deles em relação à abordagem comunicativa no ensino de LI, assim como sobre as técnicas e estratégias de ensino da CA. Apresentaremos, com o auxílio das ilustrações em forma de gráficos, algumas das informações mais relevantes obtidas, com ênfase sobre nossos propósitos investigativos, no intuito de obter maior precisão e acuidade quanto às análises dos dados coletados.

Ratificamos, aqui, as perguntas iniciais do questionário, as quais sondaram os licenciandos sobre o curso de Letras, e sobre o nível de proficiência em língua inglesa que cada estudante atribuía a si mesmo. Em seguida, nosso questionário objetivou determinar o eventual grau de conhecimento dos participantes sobre a chamada abordagem comunicativa de língua inglesa, alcançado durante seu processo de formação docente. Com as respostas dos participantes, foi possível concluir o seguinte:

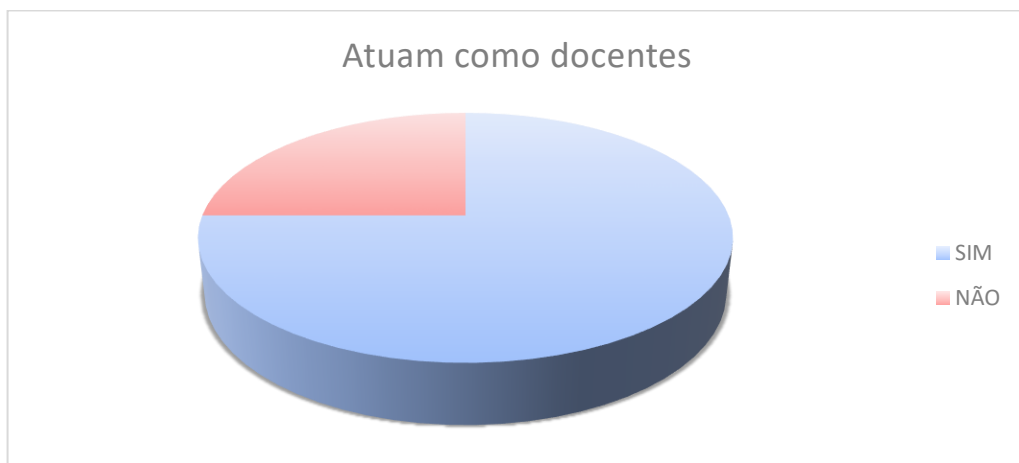
**Gráfico 1: Eventual conhecimento dos alunos sobre a Abordagem Comunicativa em Língua Inglesa durante a graduação.**



Conforme constatado no gráfico acima, a maior parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa afirmou não ter tido contato com a abordagem comunicativa para o ensino da língua inglesa durante o processo de formação, e, conseqüentemente, não possuir conhecimento mais aprofundado sobre essa abordagem de ensino. Dessa forma, foi possível confirmar a necessidade de apresentar aos licenciandos a referida abordagem em nossa oficina, no sentido de muni-los do conhecimento mínimo indispensável para o desenvolvimento das estratégias de ensino da CA, sob as bases teóricas da supracitada abordagem.

Dando continuidade ao questionário, os estudantes foram indagados sobre a experiência profissional de cada um, como docentes de língua. Sobre esse ponto, obtivemos a seguinte informação:

**Gráfico 2: Atuam ou já atuaram como docentes de língua inglesa.**



De acordo com o gráfico acima, a maioria dos graduandos já atua como professores. É possível constatar que o conhecimento da abordagem comunicativa (apresentado no gráfico 1)

e a atuação dos participantes como docente de língua inglesa são inversamente proporcionais. Ou seja, ainda que a maioria deles atue ou já tenha atuado como docente de língua inglesa, a maior parte ainda não tinha sido apresentada, até então, a um aprendizado mais formal sobre a importância da abordagem comunicativa para o ensino do inglês. Tal fato, portanto, parece sinalizar para a necessidade de oferecer ao aluno, durante os encontros da oficina, maiores esclarecimentos sobre as bases teóricas que regem as atividades de ensino da CA, segundo a abordagem comunicativa.

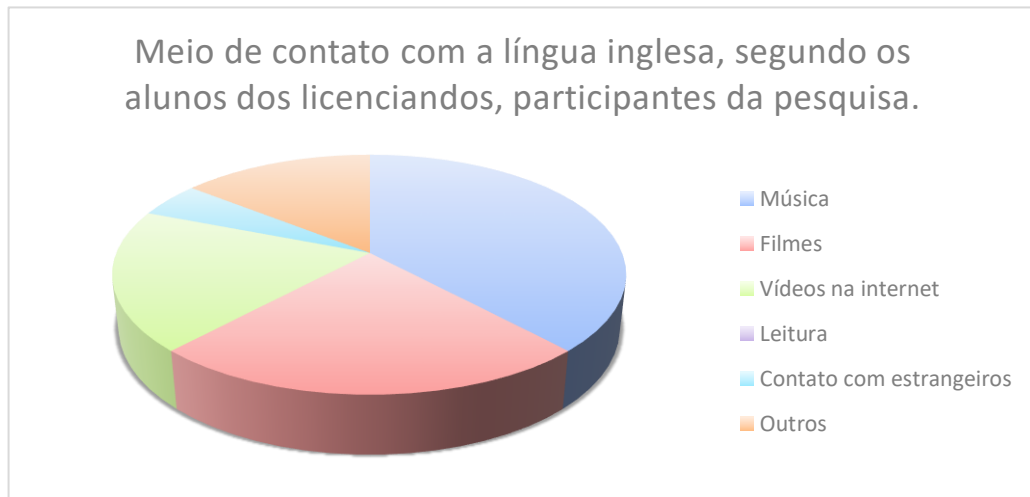
Também investigamos sobre a opinião dos graduandos em relação às quatro macro habilidades comunicativas em língua inglesa, a saber: a habilidade de compreensão textual escrita (*reading*), a habilidade de compreensão de áudio (*listening*), a habilidade de produção de fala (*speaking*) e a habilidade de produção de texto escrito (*writing*). Com tal questionamento, nos foi possível determinar quais as habilidades os graduandos consideravam como as mais relevantes para o aprendizado de seus próprios alunos, conforme se verifica a seguir:

**Gráfico 3: Habilidades mais importantes a serem desenvolvidas com os alunos.**



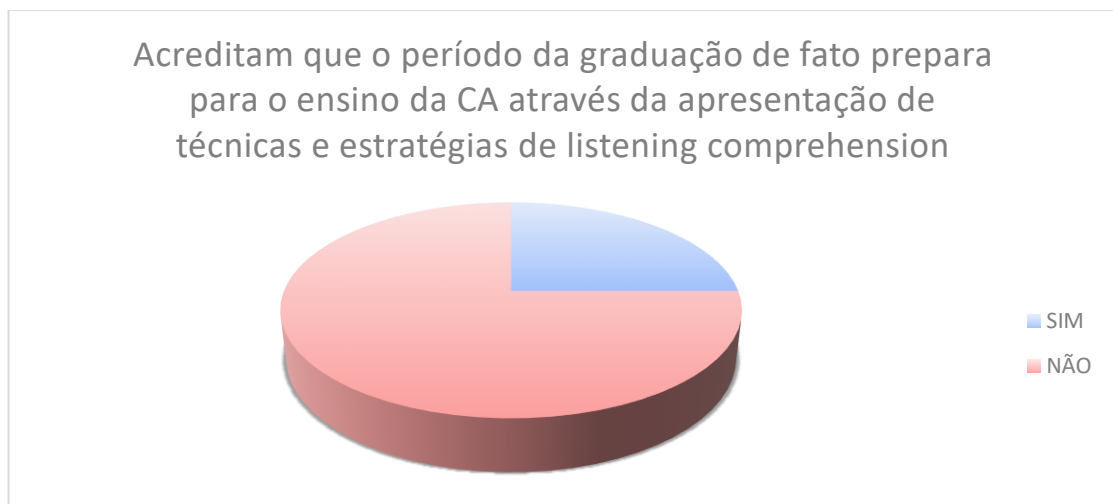
Como destacado no gráfico 3, os licenciandos indicam com suas respostas que, mesmo ainda desconhecendo os principais aspectos formais da abordagem comunicativa, as habilidades de *listening* e *speaking* se sobressaíram, em termos de importância para o bom êxito do processo de ensino-aprendizagem de LI. Esses dados nos levam à questão seguinte, relacionada à percepção do professor-formando, sobre o contato de seus alunos com a língua inglesa, fora de sala de aula:

**Gráfico 4: Contato com a LI dos alunos dos participantes da pesquisa.**



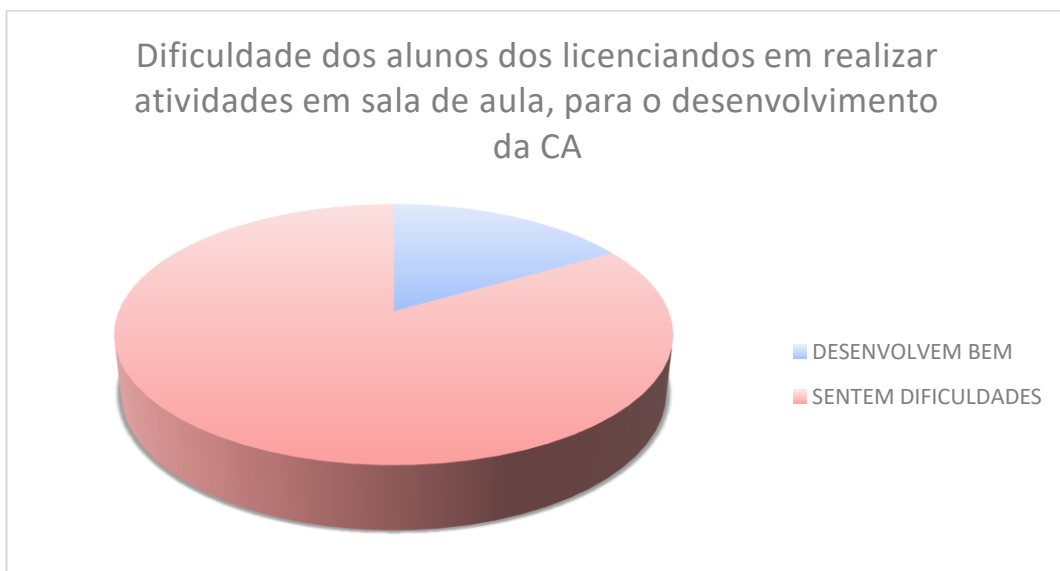
Com base nos resultados exibidos nos dois gráficos anteriores, é preciso ressaltar uma importante coerência entre o que se considera como as habilidades mais relevantes para o desenvolvimento da proficiência em LI (gráfico 3) e o contato que os alunos possuem com o idioma fora de sala de aula (gráfico 4). Tal coerência de resultados se evidencia mais especificamente no fato de que os alunos dos participantes de nossa oficina (segundo os licenciandos) terem atribuído forte importância às atividades que focam na prática de *listening* (CA), como o meio mais comumente utilizado de contato com a LI. Disso resulta na importância de um trabalho efetivo e sistemático desta habilidade, particularmente em ambientes de sala de aula. Fazendo-se uma ponte entre a relevância das informações até agora alcançadas, apresentaremos a seguir o gráfico 5.

**Gráfico 5: Participantes que acreditam que sua formação universitária os tem preparado para trabalhar a habilidade de CA com seus atuais/futuros estudantes.**



O número significativamente grande de licenciandos que alegam não acreditar que a formação universitária os tem preparado para a prática docente do ensino da CA, nos compele a questionar ainda mais sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem desta habilidade entre os alunos dos participantes da pesquisa, nas atividades de CA em sala de aula. Nossa reflexão nos levou ao questionamento, ilustrado no gráfico 6, o qual revela a seguinte constatação:

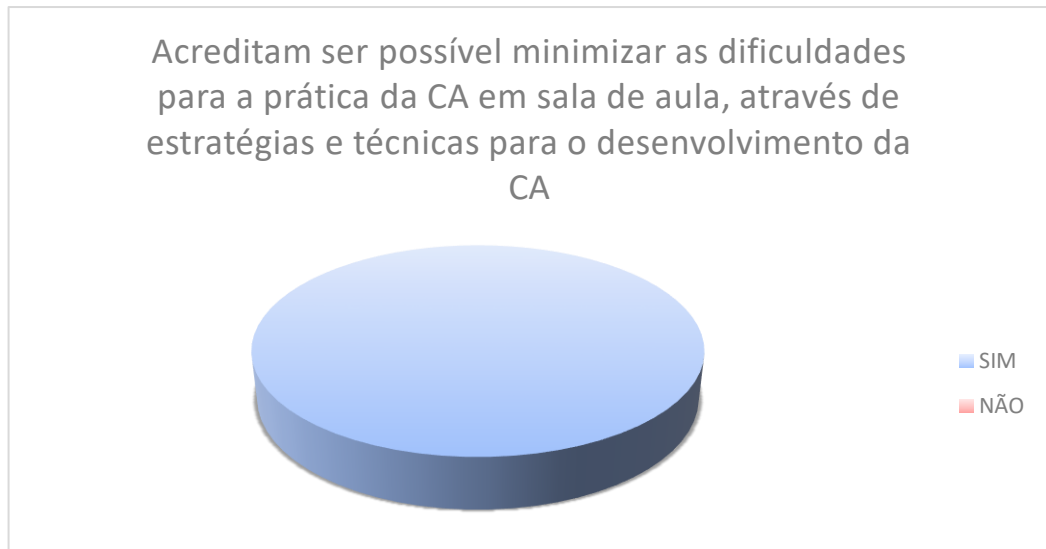
**Gráfico 6: Alunos dos participantes da pesquisa que sentem dificuldade em desenvolver as atividades da habilidade de CA.**



Através dos resultados no gráfico 6, podemos deduzir que, ainda que a maioria dos estudantes de nossos licenciandos afirma possuir contato frequente com práticas que exijam bom domínio da habilidade de CA, estes mesmos aprendizes declaram apresentar dificuldades, quando são solicitados a realizar atividades que envolvem a CA, durante o processo de ensino-aprendizagem em ambiente de sala de aula. Neste sentido, vale destacar que os participantes de nossa pesquisa ainda acreditam na possibilidade de realizar um trabalho, em contexto de sala de aula, que vise ao desenvolvimento da CA e que, ao mesmo tempo, possibilite a redução do grau de dificuldade para o exercício do *listening comprehension*.

Essa constatação fica mais clara no gráfico 7, exposto abaixo, no qual se ressalta a crença da totalidade dos graduandos de que seja possível dirimir tais dificuldades, uma vez que o professor esteja realmente preparado para atuar em sala de aula, fazendo uso devido das técnicas e estratégias necessárias para efetuarem tal trabalho.

**Gráfico 7: Participantes que acreditam ser possível reduzir o grau de dificuldade de seus aprendizes para a realização de atividades didáticas da CA.**



Ao realizarmos uma análise geral dos resultados exibidos em todos os gráficos, podemos averiguar que, apesar dos participantes, em sua maioria, desconhecerem os impactos positivos oriundos da abordagem comunicativa para o ensino da habilidade de CA, eles possuem real interesse em aprimorar seus conhecimentos sobre a referida abordagem. Essa constatação fica mais evidente pelo fato de os licenciandos deixarem claro que realmente desejam se aprofundar nesse objeto de estudo, ainda na graduação. Com o intuito de confirmar essa colocação, apresentamos abaixo trechos de depoimentos de dois dos graduandos, nos quais eles referem a importância de um conhecimento mais profundo sobre a abordagem comunicativa:

- “ São imprescindíveis para que o futuro docente possa desenvolver de forma mais teórica a prática de suas habilidades. Não se trata de ofertar metodologias prontas, mas de prover habilidades e saberes para que os alunos possam construir suas próprias práticas e meios de ensinar. ” **J. M. B. J.**

- “ Existe uma carência muito grande desse ensino na graduação. Trabalhar mais isso seria muito importante na nossa formação, pois nos mostraria como realmente se deve trabalhar com a língua inglesa na sala de aula e que possa surtir bons efeitos. ” **C.M.S**

Vale ressaltar que os participantes afirmam sentirem-se despreparados, no que diz respeito ao suporte que poderiam dar aos seus próprios alunos em sala de aula, na tentativa de

facilitar o aperfeiçoamento da habilidade de CA, através de práticas didático-pedagógicas mais eficazes, e que visem a uma gradativa redução no nível de dificuldade para a realização de atividades de *listening comprehension* (CA).

#### **4.2 Resultados obtidos durante os encontros da oficina**

Novamente, optamos por apresentar os dados desta seção, seguindo o modelo da seção anterior, ou seja, através da utilização de gráficos, que possam ilustrar os pontos abordados nas aulas que compuseram nossa oficina. Para tanto, foram entregues aos participantes, via e-mail, questionários sobre os temas tratados em cada aula. Dessa maneira, pudemos realizar uma análise mais detalhada de como cada aula foi apreendida pelos licenciandos, assim como avaliar a eventual relevância e pertinência dos assuntos apresentados e discutidos em todos os encontros, durante a implementação da oficina. Importa esclarecer, mais uma vez, que houve participantes ausentes em algumas aulas. No entanto, a maior parte deles compareceu às aulas e nos enviaram suas respostas também por e-mail, para posterior análise. Ratificamos que os dados referentes ao primeiro encontro (aula 01) já foram citados no item anterior. Passaremos, portanto, aos dados relativos às aulas subsequentes.

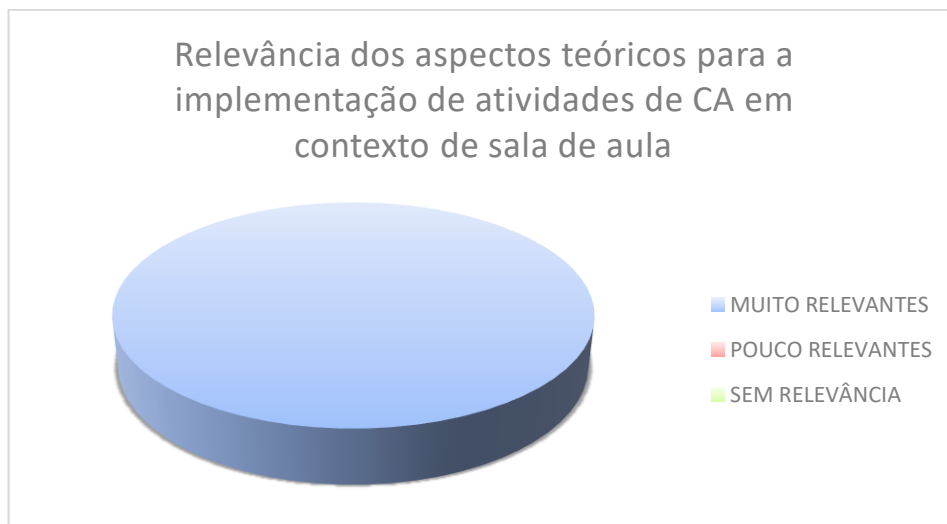
#### **Aulas 02 e 03: aspectos teóricos do ensino da CA em LI.**

Durante esses dois encontros, foram apresentados alguns pontos relevantes sobre a teoria do ensino da CA, bem como, o porquê da relevância de seu trabalho em sala de aula. Alguns dos aspectos apresentados aos graduandos foram os seguintes:

- Por que, para que e como escutamos?
- Tipos (objetivos) de compreensão auditiva.
- Aspectos da linguagem oral: *elision* (elisão), *intrusion* (intrusão), *assimilation* (assimilação).
- Quais as dificuldades da CA?
- Por que ensinar a CA?
- Abordagem Comunicativa no ensino e LI.
- Tipos de fontes de CA.
- Estratégias de CA.

Os pontos acima citados foram apresentados em duas aulas, os quais resultaram em discussões importantes, em que os participantes puderam expor suas opiniões e questionamentos, relacionando-os a cada aspecto debatido, com sua própria prática docente (no caso dos participantes que já lecionavam), e sobre as possibilidades de se trabalhar a CA de forma mais sistemática (para os que ainda não lecionavam). Ao final dessas aulas, e da aplicação do questionário referente a cada uma delas (cf. anexo 14) pudemos observar o que segue:

**Gráfico 8: Relevância dos aspectos teóricos apresentados para a prática da CA em sala de aula.**



De acordo com os depoimentos dos licenciandos, as aulas teóricas permitiram que eles construíssem uma compreensão mais ampla sobre o ensino da CA em sala de aula. Isso porque, a partir daí, nossos participantes foram capazes de entender melhor como se dá o processo de CA em uma língua estrangeira, assim como quais estratégias para o ensino desta habilidade podem proporcionar ao estudante de línguas um aprendizado mais eficaz e duradouro.

Os licenciandos alegaram também terem se conscientizado ainda mais sobre a importância de se trabalhar essa habilidade em sala de aula, colocando uma visão de sua aplicabilidade como algo imprescindível. Outro ponto, citado pelos sujeitos da pesquisa, foi o fato de que eles começaram a se perceber como indivíduos mais críticos e reflexivos sobre suas próprias escolhas didático-pedagógicas. Isso os levou a acreditar que, no futuro, se tornarão professores com maior grau de autocrítica, no que concerne seu próprio agir docente

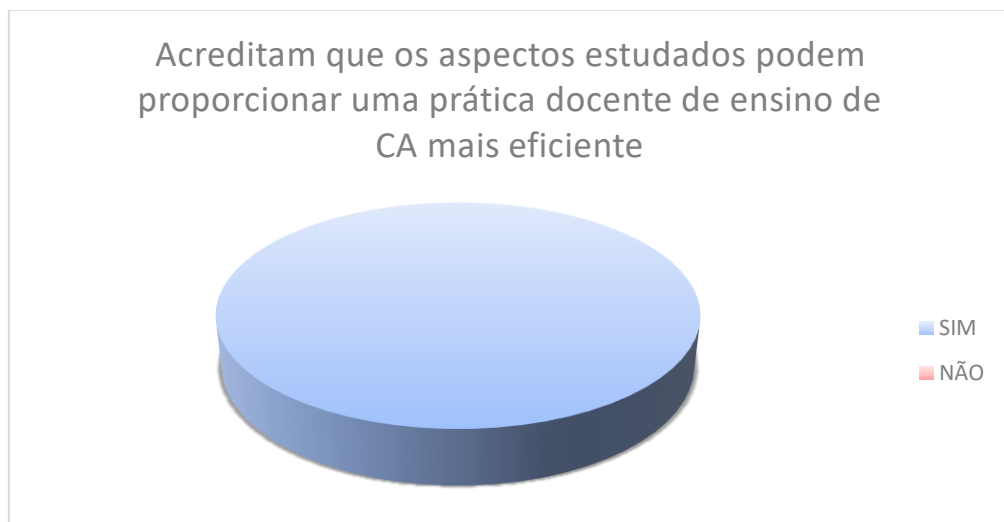


dentro e fora de sala de aula. Seguem dois depoimentos que colaboram a nossa afirmação sobre a relevância do curso:

- “ ... me permitiu, enquanto professora de língua inglesa, ter uma outra visão a respeito da prática de listening em sala de aula. ” **H. M. T.**

- “ ... o conteúdo discutido em sala foi relevante exatamente por focar nessa habilidade e por proporcionar um conhecimento mais abrangente a respeito das práticas de listening enquanto elemento imprescindível para o domínio básico da língua...” **J. M. B. J**

**Gráfico 9: Participantes que acreditam que os aspectos trabalhados na oficina podem proporcionar uma prática docente mais bem planejada e capaz de diminuir as dificuldades para aprendizagem da CA de seus atuais e/ou futuros alunos.**



Sobre esse ponto, os graduandos se posicionaram, tanto como futuros professores, quanto como aprendizes de LI eles mesmos. No papel de professor, eles afirmaram que, a partir do conhecimento adquirido, sentiram-se mais aptos a atuarem junto a seus alunos, para diminuir as dificuldades encontradas por eles, durante as atividades de CA. A justificativa maior para essa conclusão foi que, em função das explicações, exposição de dados teóricos, apresentação das estratégias mais utilizadas para o ensino da CA, seguidas das discussões, trocas de experiências e questionamentos, todos sentiram-se naturalmente compelidos a refletir mais sobre a importância de um planejamento adequado às necessidades dos aprendizes, seu nível de proficiência em LI e seus maiores interesses, no que tange ao desenvolvimento da habilidade de CA. Além disso, os licenciandos também entenderam a necessidade de se elaborar previamente planos de aulas mais detalhados, que possam

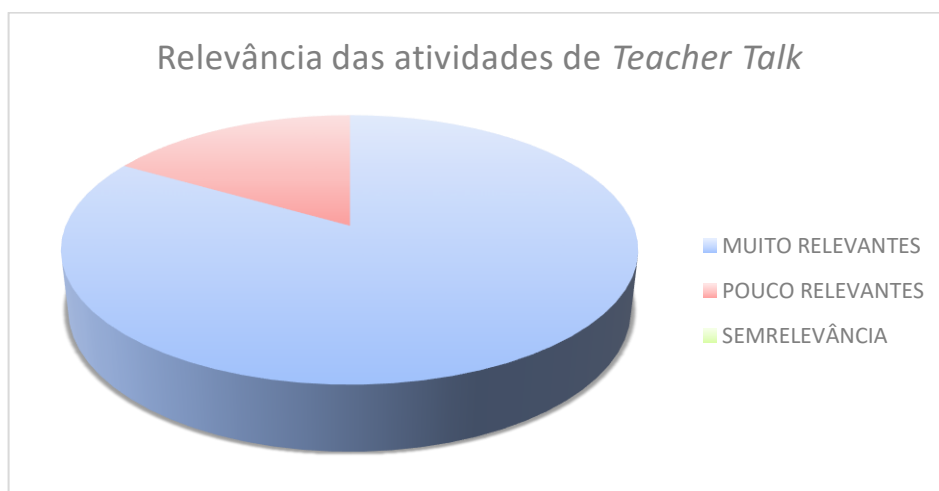
contribuir para o alcance de objetivos específicos do ensino da CA, nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem com os quais irão se deparar no futuro. Ao se colocarem na posição de alunos, os participantes da pesquisa deixaram claro que também vivenciaram, eles mesmos, dificuldades semelhantes às de seus alunos, em sala de aula. Acrescentaram ainda que, caso os seus professores de inglês tivessem aplicado alguns dos aspectos estudados durante os encontros da oficina, eles provavelmente teriam atingido um desenvolvimento significativamente maior da habilidade de CA em LI.

#### **Aula 04: atividades práticas baseadas na fala do professor.**

Iniciamos esse encontro com uma revisão das estratégias de ensino de CA. Essa revisão foi realizada com questionamentos aos alunos, no intuito de perceber o que estes haviam compreendido da aula anterior. Ampliamos ainda o tópico sobre “fontes de CA”, tendo em vista que as atividades aplicadas estavam focadas em alguns desses tipos de fontes, isto é, provinham de recursos diversos nos quais é possível encontrar trechos de áudios em língua inglesa disponíveis para a prática da CA.

A primeira fonte de CA explanada com mais detalhes, e aplicada em forma de atividades, foi o *Teacher Talk* (fala do professor). Foram aplicadas 3 (três) atividades de *Teacher Talk* para os alunos. Nos questionários respondidos em relação a esse tipo de atividade (cf. Anexo 15), destacamos as seguintes informações ilustradas no gráfico abaixo:

**Gráfico 10: Relevância de atividades de *Teacher Talk* para o ensino de CA.**



Para a maioria dos estudantes, as atividades de *Teacher Talk* apresentadas foram entendidas como de grande relevância para o ensino de *listening comprehension* (CA). Alguns alegaram que, embora já tivessem utilizado atividades semelhantes, ao ministrarem suas aulas, não haviam, até então, percebido que a fala do professor poderia ser considerada como uma rica fonte de *listening*, pois muitos se restringiam apenas aos recursos de áudios gravados, considerando estes últimos como fonte de real credibilidade para a prática de CA.

Os participantes também ressaltaram a importância da interação que tais atividades proporcionam, e de que maneira podem estar relacionadas à abordagem comunicativa no ensino da CA. Muitos graduandos afirmaram não conseguir relacionar a teoria com a prática. Alguns pelo fato de somente terem respondido os questionários muito tempo depois da referida aula, que abordava o assunto tratado. Contudo, para parte deles, a base teórica foi de significativo auxílio, uma vez que os ajudou a elucidar assuntos que, até já conheciam, mas não de forma didática, como foram explanados.

Outro aspecto citado por eles, como sendo útil em relação a esse tipo de atividade, foi a possibilidade de o professor preparar aulas mais focadas na realidade dos alunos, fazendo assim com que os aprendizes possam se sentir mais familiarizados com os temas propostos.

Ainda sobre o *Teacher Talk*, foi relatada a simplicidade e praticidade de como tais fontes de atividades podem ser elaboradas. Seguem os depoimentos dos participantes, referente aos assuntos e atividades trabalhados na aula 04:

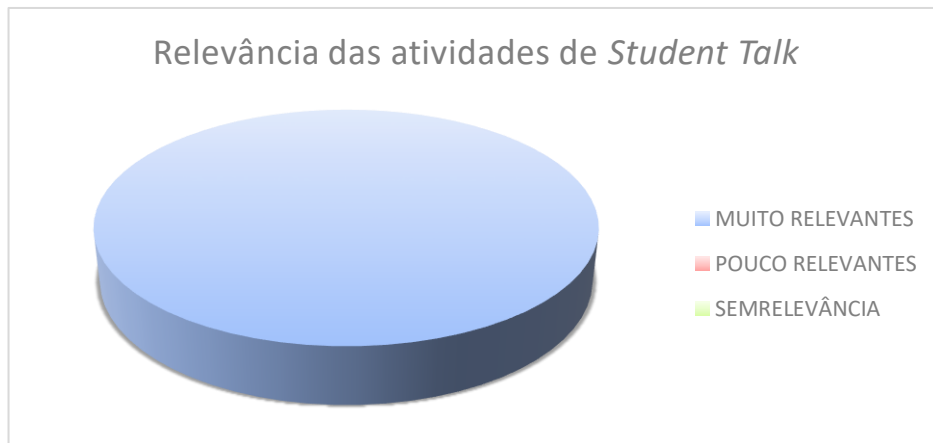
- “São propostas variadas, relevantes para o ensino com o uso do *listening*, uma atividade lúdica que permite ao aluno encaixar o inglês com o seu cotidiano” **F. J. V. L.**

- “... uma atividade bem lúdica e de fácil execução, que também faz o aluno colocar o inglês mais presente em seu cotidiano”. **M. Y. L. R.**

#### **Aula 05: Atividades práticas baseadas na fala do aluno (*Student Talk*).**

A fala do aluno, em inglês *Student Talk*, como fonte de CA, foi o ponto explanado teoricamente, e praticado com atividades específicas no quinto encontro. Nesta aula, propusemos a aplicação de atividades de interação (cf. anexo 16), que podem proporcionar ao estudante tanto a prática auditiva quanto o exercício da fala. Essas atividades também foram implementadas tendo por base a teoria defendida pela abordagem comunicativa no ensino de LI. Sobre a relevância dessas atividades, expusemos o seguinte gráfico:

**Gráfico 11: Relevância de atividades de *Student Talk* para o ensino de CA.**



Sobre as atividades de *Student Talk*, pudemos perceber que tais fontes de ensino de CA foram consideradas pelos graduandos como sendo de grande relevância por todos os participantes. Nossos voluntários disseram ter se envolvido bastante nelas, uma vez que passaram a entendê-las como muito dinâmicas e divertidas. Eles acrescentaram ainda que, exatamente por tal dinamismo e ludicidade, esse tipo de fonte de CA os ajudou a desinibir enquanto aprendizes que deveriam interagir continuamente com outros aprendizes, a fim de concluir satisfatoriamente um propósito comunicativo. Os sujeitos consideraram essa atividade bastante produtiva no que diz respeito à cooperação entre os interlocutores, assim como uma atividade que pode proporcionar também o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

- “ Assim como as anteriores, principalmente a dos ‘candies and colours’ levam o aluno a, de um modo divertido e inovador, perder a vergonha que muitos têm em relação a falar, como eu, durante o ensino médio. A do ‘boardgame’ foi também muito divertida até com nós adultos, pois são perguntas incomuns que também são necessárias repostas, e criatividade das respostas”. **J. A. S. M.**

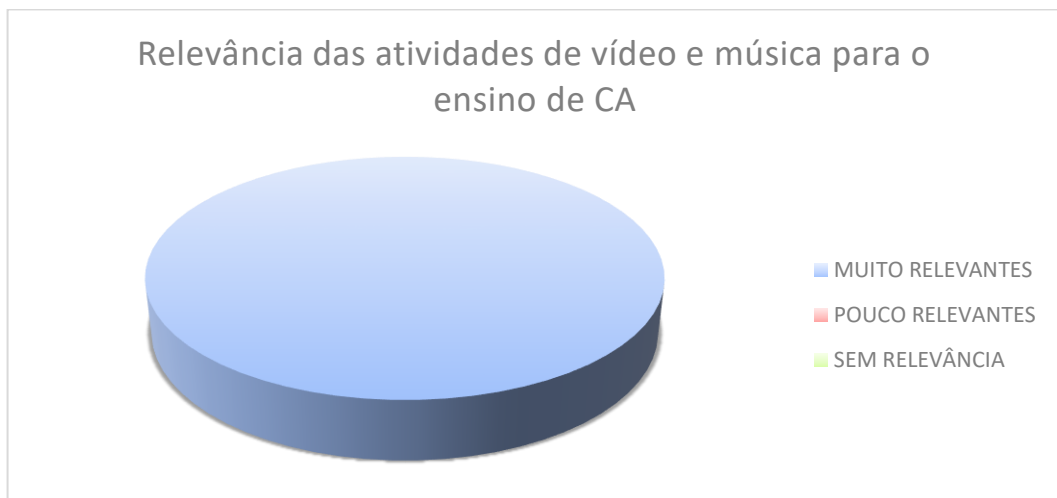
- “ Na verdade, algumas delas já utilizei e hoje vi uma carga teórica e outras maneiras que ainda não havia tentado. ” **L. J. A.**

### **Aulas 06 e 07: Atividades práticas baseadas em vídeos e músicas.**

Nessas duas aulas, fizemos uso de vídeos e de músicas como fontes de CA. Esses são tidos como recursos extremamente valiosos para o ensino da CA, tendo em vista que despertam bastante o interesse do aluno, já que podemos explorar vídeos mais atuais, significativos e até engraçados. Também é possível utilizar esses recursos de vídeos na forma de curtas-metragens.

Quanto às músicas, podemos afirmar, que em nossa experiência docente, tais recursos têm se mostrado como um dos preferidos pelos estudantes. Isso porque grande parte dos aprendizes de LI faz uso (propositadamente ou não) das canções em inglês. A esse respeito, percebemos que os alunos estão constantemente ouvindo músicas e, muitos até tentando cantar junto com o/a cantor (a), ainda que não entendam tudo o que diz a letra, ou não sejam capazes de pronunciar as palavras corretamente. Nesse sentido, executamos algumas atividades com vídeos e músicas junto aos participantes da pesquisa, oferecendo concomitantemente as necessárias explanações teóricas sobre tais recursos. Ao cabo desse encontro, foi possível concluir, com o auxílio das respostas do questionário (cf. Anexo 17), as seguintes informações.

**Gráfico 12: Relevância de atividades de vídeo e música para o ensino de CA.**



Em relação ao gráfico acima exposto, dispomos os seguintes depoimentos dos participantes:

- “Foram atividades com um eixo temático bem diferenciado do convencional que desperta tanto a atenção do aluno como a vontade de fazer.” **M. Y. L. R.**
- “ ... foram relevantes exatamente por proporcionar essa mobilização de saberes e dinamizar a aula, provocando motivação no aluno”. **J. M. B. J.**

**Gráfico 13: Condição de relacionar a teoria à prática**



Embora nem todos os participantes tenham sido capazes de associar a teoria à prática, obtivemos algumas respostas positivas, expostas a seguir:

- “ Algumas coisas que eu não sabia teoricamente, hoje consigo relacionar. Por exemplo, toda carga cultural e histórica que um vídeo e uma canção podem ter” **L. J. A.**
- “ Utiliza as abordagens cognitiva e comunicativa” **F. J. V. L.**

#### **4.3 Dados obtidos após as intervenções**

##### **Aula 08: reflexão sobre a oficina.**

Nessa etapa da coleta de dados (cf. anexo 18), foi possível chegar aos resultados que entendemos como dos mais relevantes da intervenção. Isso porque tais resultados nos possibilitaram ratificar efetivamente o quão necessário, válido, pertinente e útil se configurou nosso projeto. Justificamos tal constatação após termos confirmado o fato de que nossa proposta de intervenção, por meio de uma oficina de CA, de fato auxiliou os graduandos em

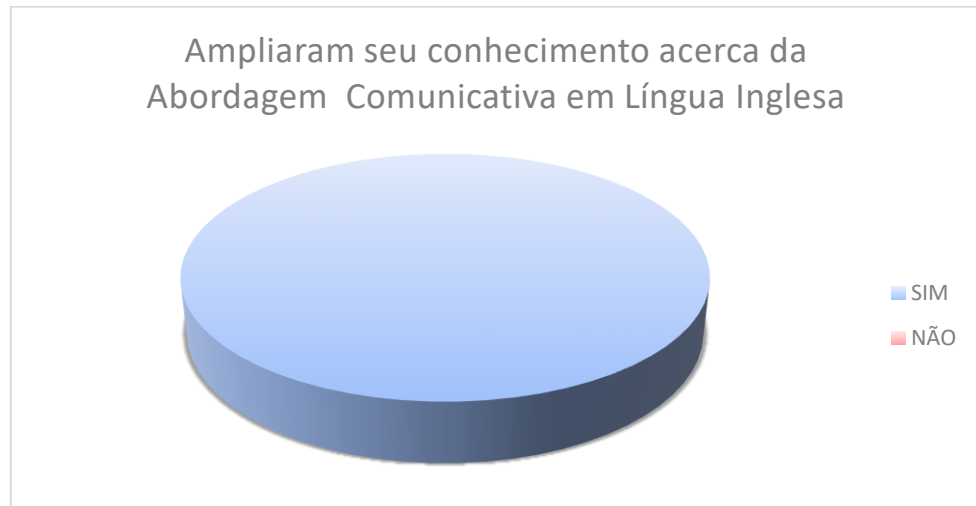
sua própria prática didático-pedagógica. Ao final do projeto, estes futuros docentes mostraram-se verdadeiramente mais confiantes, preparados e capazes de empreender, junto a seus próprios alunos, um processo de ensino-aprendizagem mais adequado, eficiente e significativo da habilidade de CA.

A esse respeito, vale salientar que, nesta última aula, propusemos aos graduandos que expusessem suas ideias, experiência, sentimentos, reflexões, dúvidas e expectativas em uma discussão sobre os conteúdos abordados e praticados durante todas as aulas da oficina. Por meio das respostas dos voluntários registradas em um questionário final, nos foi possível chegar a algumas importantes conclusões sobre como a oficina pode ter influenciado a visão desses docentes em formação, quanto ao seu próprio desenvolvimento profissional e acadêmico. Ratificamos que os dados analisados na pesquisa tiveram o intuito de responder as questões propostas no início de nosso trabalho, e novamente expostas abaixo:

- O curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês trabalha aspectos relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem das diferentes habilidades em LI? Se sim, como? Se não, esse trabalho é necessário?
- Os alunos de licenciatura em Letras entendem que a habilidade de CA pode e deve ser trabalhada em sala de aula? Se sim, como adquiriram esse conhecimento? Se não, gostariam de estudar a respeito?
- O fato de os alunos de Licenciatura em Letras – Português-Inglês terem vivenciado, durante o seu processo de graduação, algum tipo de preparação específica para o ensino da habilidade de CA, contribui para torná-los docentes mais capacitados para sua prática de ensino dessa habilidade?

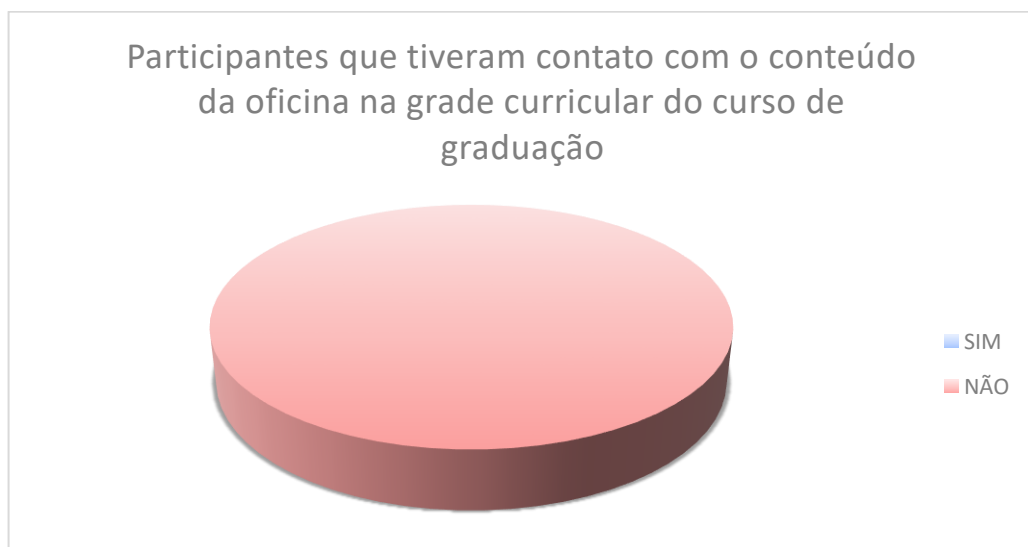
Para ilustrar nossas conclusões, oriundas dessa intervenção realizada ao final do período de aulas da oficina, exibiremos a seguir os dados obtidos, através das respostas dos licenciandos:

**Gráfico 14: Alunos que afirmaram ter ampliado seu conhecimento sobre a Abordagem Comunicativa em Língua Inglesa.**



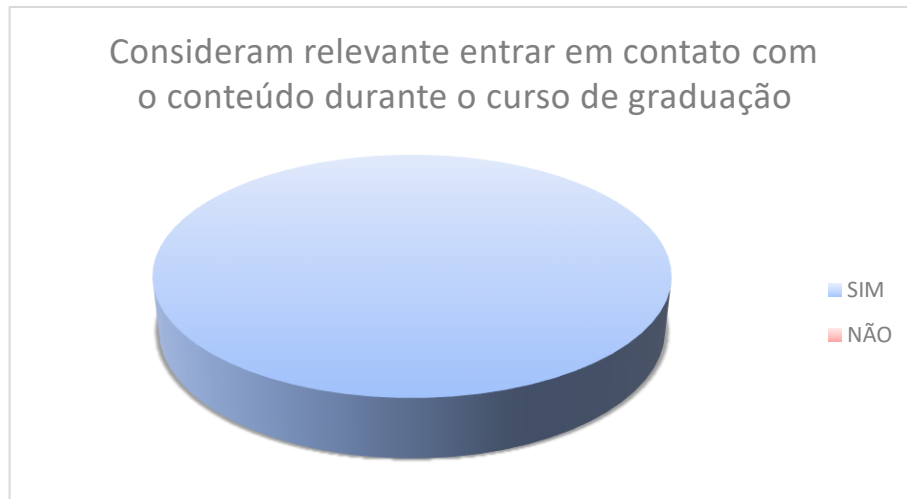
A despeito do fato de que grande parte dos sujeitos da pesquisa tenha afirmado, na sondagem inicial (antes do início das aulas da oficina), desconhecem a abordagem comunicativa para o ensino de LI, percebemos que, ao final do projeto, houve um marcante aumento no número de graduandos que passaram a compreender melhor as propostas inseridas na abordagem comunicativa para o ensino da LI.

**Gráfico 15: Conteúdo e/ou parte dele com o qual/quais os participantes já haviam tido contato durante a graduação, até o momento da oficina.**





**Gráfico 16: Opinião dos participantes sobre a necessidade de terem contato com o conteúdo relacionado à oficina no curso de graduação.**



Os participantes declararam que passaram a sentir a necessidade de se aprofundar nos estudos sobre os assuntos apresentados na oficina, e ainda informaram ter começado a perceber a importância vital de uma capacitação mais prática durante a graduação. Eles reforçaram a necessidade de que seja oferecida aos licenciandos, ainda no decorrer de sua formação acadêmica, uma preparação mais direcionada à rotina de sala de aula, ou seja, uma capacitação na qual o graduando pode vivenciar situações reais de ensino-aprendizagem de LI, em contextos formais de aprendizagem. Ainda segundo os participantes, nessa preparação, deveria haver maior ênfase às atividades e exercícios mais realistas, significativos e que objetivassem proporcionar uma imersão dos aprendizes em interações comunicativas mais corriqueiras em inglês, dentro do contexto de sala de aula.

Importa ressaltar que os participantes julgaram que a relação teoria/prática pode lhes proporcionar subsídios para que sejam capazes de elaborar seus próprios materiais didáticos, dentro do nível de proficiência de cada turma, e segundo as necessidades de seus alunos. Nossos voluntários também expuseram o desejo de desenvolver uma prática docente emergencial para uma melhor qualificação como futuros professores de LI. Eles acrescentaram que tais estudos não deveriam estar restritos aos períodos em que cursam a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

Nesse capítulo, apresentamos as análises dos resultados obtidos com nossa pesquisa. Daremos seguimento ao trabalho, apresentando nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal de nossa pesquisa foi contribuir com a formação acadêmica dos estudantes do curso de Letras Português/Inglês da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), no que diz respeito a sua preparação para o enfrentamento das dificuldades do ensino da compreensão auditiva em língua inglesa. Para tanto, envidamos esforços em pesquisar como o conhecimento teórico e prático de aspectos relacionados à abordagem comunicativa do ensino de língua inglesa poderia, de algum modo, se converter em fator facilitador para empreendimentos de ensino mais bem embasados teoricamente e, assim, com mais chances de proporcionar aos aprendizes uma experiência de aprendizagem da compreensão auditiva mais realista, agradável e eficaz. Também foi foco de nossas preocupações investigar de que forma o conhecimento de técnicas e estratégias de ensino da CA poderia eventualmente proporcionar uma prática docente mais eficiente e produtiva por parte dos sujeitos participantes da pesquisa.

Vale destacar que a escolha desse objeto de estudo foi resultado do fato de que esta pesquisadora, enquanto ainda licencianda em Letras - Português /Inglês, também vivenciou situações semelhantes às que foram mencionadas pelos sujeitos da pesquisa. Deste modo, essa preocupação com o ensino da CA em sala de aula serviu como inspiração e motivação para pesquisar mais profundamente acerca do tema proposto no trabalho. Com isso, visamos contribuir com a formação acadêmica desses futuros professores de inglês, inteirando-os das possibilidades existentes de aprimoramento de sua prática docente, que também deve estar baseada em aspectos teóricos. A teoria acerca da prática de ensino da CA, por sua vez, deverá auxiliar esses futuros professores, no momento em que forem efetivamente responsáveis por conduzir seus próprios processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mais especificamente aqueles centrados no ensino da CA. Isso porque nossa expectativa é que um sólido embasamento teórico poderá contribuir para um melhor agir docente em contextos de sala de aula.

Ao mesmo tempo em que buscamos conscientizar os licenciandos sobre a importância de se trabalhar a CA, tendo em vista sua relevância no cotidiano dos alunos e/ou futuros alunos desses graduandos, como uma habilidade frequentemente exigida dos aprendizes de LI, procuramos sempre motivá-los a buscar se aprimorar, não apenas como professores de língua inglesa, mas também como um eternos aprendizes de línguas, uma vez que acreditamos piamente que, enquanto houver um professor que também se percebe como aluno, sempre

haverá a possibilidade de crescimento, de desenvolvimento e de amadurecimento desse docente-aprendiz.

Por conseguinte, durante nossa pesquisa-ação, buscamos obter respostas para os questionamentos norteadores de nosso projeto, aqui novamente citados:

(1) *O curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês trabalha aspectos relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem das diferentes habilidades em LI? Se sim, como? Se não, esse trabalho é necessário?*

(2) *Os alunos de licenciatura em Letras entendem que a habilidade de CA pode e deve ser trabalhada em sala de aula? Se sim, como adquiriram esse conhecimento? Se não, gostariam de estudar a respeito?*

(3) *O fato de os alunos de Licenciatura em Letras – Português-Inglês terem a vivenciado, durante o seu processo de graduação, algum tipo de preparação específica para o ensino da habilidade de CA, contribui para torná-los docentes mais capacitados para sua prática de ensino dessa habilidade?*

Com o intuito de encontrar as respostas para tais questões, na primeira seção do trabalho, discorremos sobre alguns aspectos teórico-metodológicos relacionados aos objetivos que nortearam nosso estudo. Na seção subsequente, apresentamos um pequeno histórico sobre o surgimento e evolução da abordagem comunicativa no ensino de idiomas, tendo por base os estudos de Oliveira (2014), Wilkins (1976), Hymes (1972), Widdowson (1991), Abreu e Lima (2006), Marques (2012), Goh (2003), Davies (2005), Wilson (2008), J. R. Anderson (1995), Brown e Yule (1999), Underwood (1994) e Ur (2009). Em seguida, ainda embasados nos autores supracitados, abordamos aspectos teóricos e práticos acerca do ensino da CA. Na sequência, discorremos sobre a metodologia na qual nosso trabalho foi construído e implementado, objetivando a proposta de uma pesquisa-ação, apresentada por Severino (2007), através da qual captamos os dados em busca de uma análise mais detalhada de aspectos mais específicos, relacionados à prática de ensino de língua estrangeira em contextos reais de ensino-aprendizagem.

Os resultados por nós obtidos nos permitiram chegar à conclusão de que os conhecimentos sobre a abordagem comunicativa no ensino de idiomas, além do ensino de algumas importantes técnicas e estratégias de ensino da CA em LI, sob a forma de uma sólida base teórica e prática envolvendo tais técnicas e estratégias, podem efetivamente se converter em aspectos significativos para uma melhor formação acadêmica de licenciandos em Letras.

Isso se explica porquanto nos foi possível verificar, em nosso projeto, que esse conjunto de teoria e prática pôde de fato interferir positivamente para que os participantes de nossa pesquisa pudessem se perceber como docentes em formação mais conscientes, capacitados e seguros para realizarem seus próprios empreendimentos de ensino da CA.

A abordagem comunicativa no ensino de língua inglesa pode tornar o processo de ensino-aprendizagem do idioma mais eficaz, tendo em vista que tal abordagem objetiva um uso mais funcional e realista da língua-alvo que, em última instância, se configura pela viabilidade da comunicação entre as pessoas. É esse o objetivo principal de se dominar um outro idioma; é fundamentalmente para isso que o aluno aprende uma língua estrangeira.

A esse respeito, podemos afirmar que muitos aprendizes de LI demonstram haver tido um contato maior com a língua falada do que com a modalidade escrita da língua. Vale destacar que esse contato com a LI se dá, em grande parte, através de músicas, vídeos, filmes e jogos, justificando assim a necessidade de uma prática de ensino mais sistemática da CA. Segundo Goh (2003):

A Compreensão oral corresponde a nada menos do que 50% do nosso tempo diário de comunicação. Trata-se do principal canal da instrução em sala de aula e é a habilidade mais utilizada no trabalho e em casa. Muitos alunos desejam desenvolver uma Compreensão oral eficaz por ser decisiva para o seu sucesso nos estudos, negócios, carreira e relações pessoais. (GOH, 2003, p. 01)

Em detrimento do fato de que grande parte dos alunos de LI revelar ter mais contato com a modalidade oral do idioma, estes aprendizes ainda sentem forte dificuldade para realizarem atividades de *listening comprehension* (CA) no dia a dia. Portanto, é importante pensarmos no professor como agente facilitador de processos de ensino-aprendizagem da CA. Para isso, entendemos ser vital que estes docentes sejam munidos dos conhecimentos necessários que os habilite a proporcionar o ensino da CA, buscando minimizar ao máximo os problemas e obstáculos mais comumente enfrentados por seus alunos.

Nossas colocações acima nos levam a crer que o formando, e futuro professor de LI, deveria concluir sua graduação, mais bem preparado para o enfrentamento de situações reais de sala de aula. Deste modo, ratificamos a enorme importância de se oferecer aos licenciandos a oportunidade de vivenciar essas situações de ensino-aprendizagem, para que, dessa maneira, estejam efetivamente habilitados a exercerem a docência em LI com mais consciência e segurança em suas futuras atuações profissionais.

Além de proporcionarmos um suporte prático-teórico para os sujeitos participantes, ao mesmo tempo, objetivamos motivá-los a buscar por si mesmos um contínuo aprofundamento sobre temas relacionados ao ensino de LI. Acreditamos que, desse modo, tenhamos atingido os nossos objetivos iniciais, assim como entendemos ter contribuído para a instalação de uma nova mentalidade entre os participantes da pesquisa.

Por essa nova forma de se compreender os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, esperamos ter conscientizado os sujeitos de nossa pesquisa da necessidade de exercerem seu trabalho docente, antes de tudo, com a preocupação constante de fazê-lo com a devida autocrítica sobre suas próprias limitações e dificuldades enquanto docentes de inglês. Esperamos, assim, tê-los instigado a refletir sobre como podem, de algum modo, colaborar para que o ensino de LI em nosso país seja gradativamente mais eficiente, e redunde em aprendizes de fato capazes de se comunicarem na língua-alvo.

Sabe-se que o ensino do inglês, como língua estrangeira em nosso país, ainda está muito aquém do mínimo necessário para que possamos afirmar ser o Brasil realmente um país bilíngue. Tal cenário é resultado de uma série de fatores, dentre eles a falta de estímulo ao professor; falhas em sua formação, tanto no que tange ao domínio do idioma quanto no que concerne o conhecimento teórico e pedagógico capaz de proporcionar aos professores uma prática docente mais sistematizada e eficiente. Torna-se, pois, urgente e crucial que a graduação qualifique o futuro professor, priorizando um ensino de LI mais sistemático durante a licenciatura, sem, no entanto, prescindir de estimular o graduando a sempre buscar outros recursos de aprendizagens, fora da universidade, a fim de que não se restrinja apenas à sua formação acadêmica.

Quanto ao ensino da CA em sala de aula, vale salientar que não estamos propondo que essa habilidade deva ser priorizada em detrimento das demais habilidades comunicativas, nas aulas de LI. No entanto, acreditamos que práticas de *listening comprehension*, mais bem embasadas teoricamente, sejam de extrema importância para um aprendizado satisfatório por parte dos alunos. Não podemos também desprezar a grande influência dos novos recursos de tecnologia de informação e comunicação nos dias atuais, os quais viabilizam ao aprendiz uma inserção no universo tecnológico, o qual facilita grandemente o contato direto com variadas fontes de materiais didáticos ou não, para o exercício da CA.

Podemos afirmar, ao final de nosso projeto, que a metodologia eleita para conduzir nosso trabalho - pautada na abordagem comunicativa do ensino de LI e com ênfase nos aspectos teóricos do ensino-aprendizagem de CA, proporcionou aos participantes um aprimoramento de seu conhecimento para sua atual/futura prática docente.

Dentre nossas conclusões, entendemos que o professor de inglês deveria repensar sua própria prática de ensino nas aulas de LI, de modo que, com o tempo e a experiência, suas aulas tornem-se cada vez mais significativas e interessantes para o aluno. Se o professor insistir em focar o ensino da LI apenas na gramática ou na habilidade de leitura, este restringirá as possibilidades do aprendiz explorar suas potencialidades comunicativas em outras habilidades, tão importantes quanto o domínio morfossintático da língua-alvo. Por essa ótica, estamos certos de que o professor deveria ampliar seu leque de opções didático-pedagógicas, para oferecer aos alunos experiências de aprendizagem que redundem em usos mais funcionais e significativos do idioma, haja vista que somos todos parte de em um mundo a cada dia mais plural e diversificado em recursos semióticos.

Podemos afirmar que, de modo geral, alcançamos todos os nossos objetivos, mormente pelo fato de que, em seus depoimentos, os participantes declararam ter adquirido uma nova visão de como se ensinar a CA em sala de aula, além de referirem grande satisfação por terem participado dos encontros da oficina e, conseqüentemente, terem acrescido conhecimentos relevantes à sua formação acadêmica.

Os dados obtidos por meio desses depoimentos nos levam a refletir sobre a necessidade de se dar mais ênfase aos temas/assuntos relativos à prática de ensino da CA, durante o período de graduação dos formandos em Letras - Português/Inglês.

Diante disso, estamos seguros de que os resultados de nosso projeto deverão motivar a realização de trabalhos semelhantes, que também proponham a reflexão de como tem sido efetivada, de um modo geral, a preparação acadêmica dos licenciandos em LI no Brasil. Podemos afirmar, sem receio de exageros, ser emergencial que haja um trabalho mais sério, em nível nacional e de fato comprometido com o desenvolvimento de docentes e aprendizes de LI, com vista à redução das falhas encontradas nos programas de ensino de alguns cursos de Letras.

O ideal seria poder integrar as esferas governamentais, sociais, acadêmicas e pedagógicas em um único propósito maior, qual seja o de realmente tentar mudar a atual situação da prática de ensino de LI em nosso país. Se nos movermos na direção de repensar tais práticas e buscarmos, conjuntamente, dirimir as deficiências nos currículos de algumas licenciaturas em Letras, os licenciandos em LI poderão efetivamente se beneficiar cursos de graduação mais completos, que lhes ofereçam uma qualificação profissional sólida, diversificada e embasada, não apenas em conteúdos teóricos, mas também pautada por contínuas práticas de ensino de línguas, nas quais o licenciando possa de fato vivenciar seu futuro agir docente ainda durante os anos de sua formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- ABREU e LIMA, D.M. **Um Modelo Macro-Organizacional de Formação Reflexiva de Professores de Línguas(s):** Articulações entre a Abordagem Comunicativa através de Projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2006.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ANDERSON, J. R. **Cognitive Psychology and its Implications.** (4th edition) NY: W.H. Freeman & Company, 1995.
- ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 14 ed. Campinas-SP, 1995.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORGES, E.F.do V. **Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua estrangeira-Ensino Fundamental.** Tese mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy.** New Jersey: Prentice Hall Inc., 1994.
- \_\_\_\_\_. **Principles of language learning and teaching.** 4th ed. NY: Longman, 2000.
- BROWN, G; YULE, G. **Teaching the Spoken Language.** 12º Ed. Cambridge University Press, 1999.
- BURR, V. **An introduction to social constructionism.** Londres: Routledge, 1995.
- COLE, J; FOSTER, H. **Using Moodle: teaching with the popular open source course management system.** 2nd ed. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press, 2008.
- CHAMOT, Anna Uhl. **The role of learning strategies in second language acquisition.** In: Michael Bren (ed) Learner contributions to language learning. New directions in research. London: Longman, 2001.
- DAVIES, Benedict. **Como entender o inglês falado.** 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- DESLANDES SUELY; GOMES ROMEU; MINAYO MARIA. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DOUGIAMAS, M. **Reading and writing for internet teaching.** 1999. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/readwrite.html>> Acesso em 06 de abril de 2016.
- FARACO, Carlos Alberto (org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua.** 11.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

GARCIA, M. **Scanning e Skimming: as Estratégias de Leitura do Inglês Instrumental**. 2014. Disponível em: <<https://inglesinstrumentalonline.com.br/scanning-e-skimming-os-metodos-de-leitura-do-ingles-instrumental/>> Acesso em 03 de janeiro de 2018

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

HYMES, D.H. **On Communicative Competence**. In Pride, J.B & HOLMES J. (org) Sociolinguistics. Homondworth: Penguin, 1972.

LIMA, Denilson. **Connected Speech: o que é isso?** Disponível em: <<https://inglesinstrumentalonline.com.br/scanning-e-skimming-os-metodos-de-leitura-do-ingles-instrumental/>> Acesso em 15 de março de 2018

MARQUES, Florinda Scremin. **Ensinar e aprender inglês: o processo comunicativo em sala de aula**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NUNAN, David. **Second Language Teaching & Learning**. 1st ed. Boston: Heinle & Heinle publishers. 1998.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ROJO, R. H. R. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?** In: SIGNORINI, I. (Org.). [Re]Discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008. p. 173-259.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNDERWOOD, M. **Teaching Listening**. 4th Ed. New York: Longman, 1994.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. 17th Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de línguas para comunicação: tradução José Carlos Paes de Almeida Filho – Campinas, São Paulo: Pontes, 1991.**

WILKINS, D. **National Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILSON, J. J. **How to teach listening**. Essex: Pearson, 2008.



## ANEXOS

### Anexo 01



#### Teacher created material

**MEET MY FAMILY:** Nesta atividade, o professor pode utilizar fotos reais de seus familiares ou, como no exemplo acima, editar uma foto de uma família famosa. A partir dessa foto, o professor conversa sobre a sua família (real ou fictícia) e pode também fazer questionamentos para que os alunos adivinhem a situação mostrada ou determinar a identidade de cada pessoa na família. Os alunos podem fazer anotações sobre as informações que ouviram do professor.

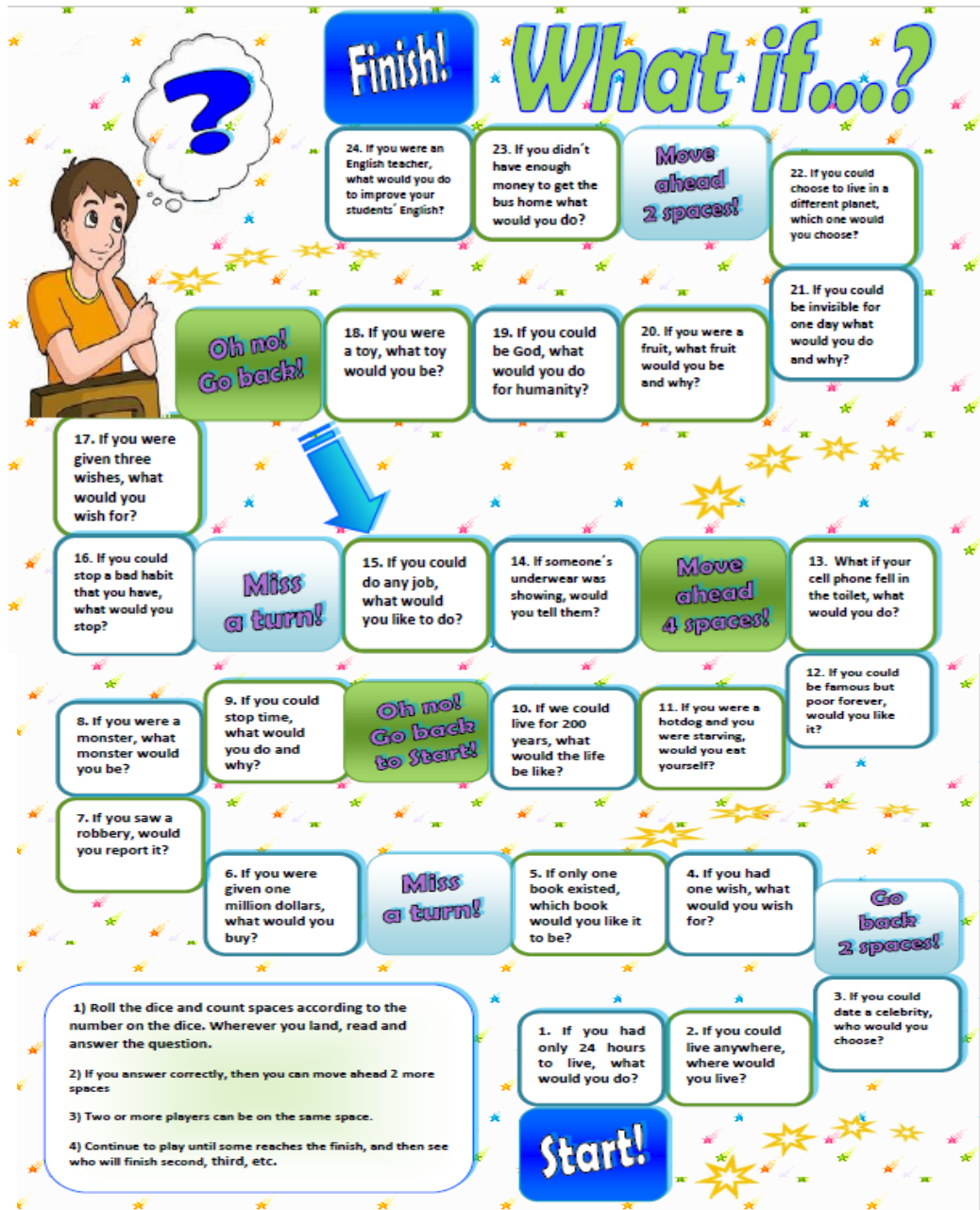
## Anexo 02

What	When	Who

Retirado de: *How to teach listening* (WILSON, 2008)

**PRIMEIROS:** Essa atividade também consiste na fala do professor (*teacher talk*), que discorrerá sobre as três situações ou três fatos mais importantes em sua vida. Cada aluno recebe uma tabela como essa acima, ou pode desenhá-la em uma folha. Os estudantes devem escrever as informações correspondentes a cada tópico: *What* (o quê), *When* (quando), *Who* (quem). Ao término da atividade, os alunos podem expor suas anotações.

Anexo 03



Retirado de: [https:// busyteacher.org](https://busyteacher.org)

**JOGO DE TABULEIRO:** Nesse jogo de tabuleiro podem participar vários estudantes. Cada jogador possui uma peça que lhe representa, e devem atirar um dado que determinará quantas casas caminhará. Todos os estudantes escolhem um dos colegas do grupo para fazer a pergunta. Esse jogo é voltado para o “*Student Talk*” (fala do aluno), pois permite que eles conversem entre si, utilizando a língua-alvo, o que deixa o aprendiz com o papel de fonte de áudio para o colega.

## Anexo 04

## Candies and Colours.

Color	Share...
	a favorite hobby or past time.
	a favorite food.
	a favorite movie or TV show.
	something you did over the summer.
	one of your favorite songs or musicians.
	anything you'd like!

Retirado de: <https://elboune.blogspot.com>

**CANDIES AND COLOURS:** Nessa atividade os estudantes recebem um recipiente com doces coloridos e cada um retira um desses doces. De acordo com a cor, os estudantes, em pares, dialogam sobre o tema correspondente com a tabela exposta acima (os temas podem variar de acordo com o nível). No final da conversa entre os pares, os estudantes podem repassar as informações que conseguiram obter sobre os seus parceiros para o professor e para os demais colegas.

## Anexo 05



Listen again and find five mistakes in the sentences below.

Jess is showing her photos to <sup>Ann</sup> Lydia.

- 1 Lydia is working in a restaurant at the moment.
- 2 She wants to become a social worker.
- 3 She's applying for lots of jobs.
- 4 Isabel is getting old.
- 5 She always pulls faces in photos.
- 6 Jess's grandparents go out a lot.
- 7 Luxmmi is training to be a dentist.
- 8 Joe is wearing sunglasses.
- 9 Joe's living in a student house at the moment.
- 10 He doesn't like the city very much.

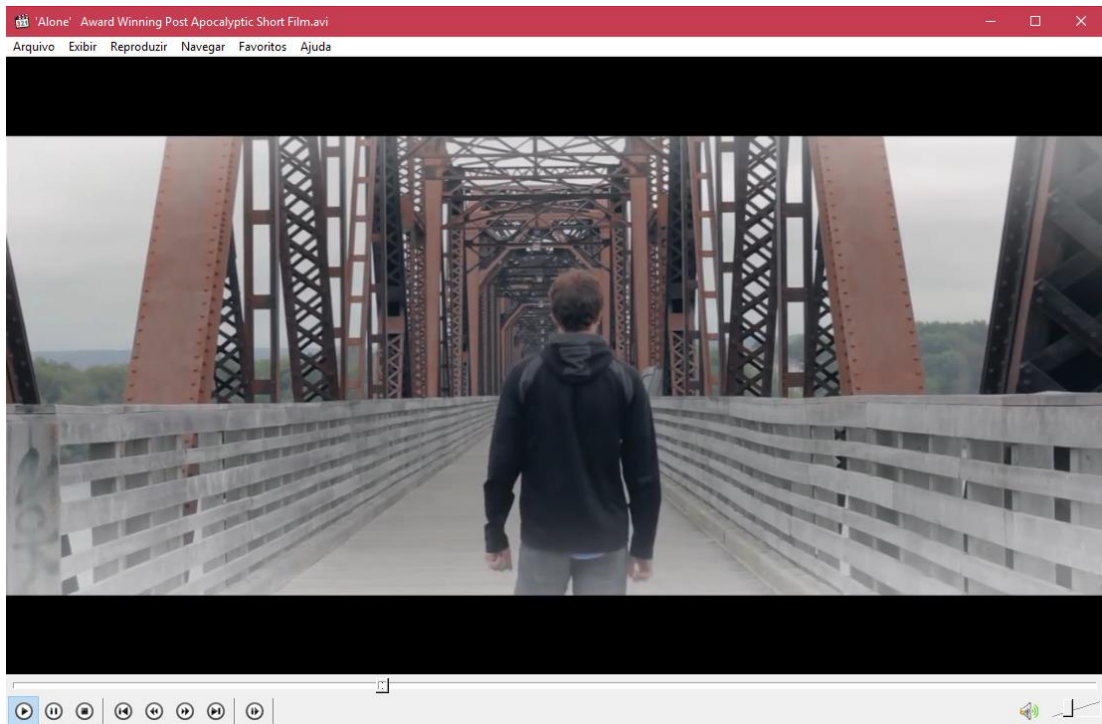
Complete the listening extracts below.

- 1 Last English lesson I was wearing jeans and a \_\_\_\_\_ shirt.
- 2 I was about \_\_\_\_\_ months old and I was walking with my parents – they were holding my hands. Suddenly, my favourite \_\_\_\_\_ appeared at the door and I walked towards her.
- 3 At that time I was watching \_\_\_\_\_ on TV.
- 4 She had very dark \_\_\_\_\_ and dark \_\_\_\_\_, and she always wore a lot of make-up on her \_\_\_\_\_.
- 5 While I was shopping in town, I saw the news on the TVs in a \_\_\_\_\_. I went into the shop and asked the \_\_\_\_\_ what was happening. Everyone in the shop was talking about it.

Retirado de: Cutting Edge – Intermediate (MOOR and BYGRAVE, 2013)

Nessa atividade presente em livro didático, os alunos discutem o que pensam sobre as imagens e utilizam o áudio do livro para executar as tarefas relacionadas.

## Anexo 06



Teacher created activity. Vídeo retirado de: <https://youtube.com/watch?v=wbTc81JmQTs>

**DESCRIBE THE VIDEO:** Nessa atividade, metade dos alunos em sala senta de costas para o vídeo, enquanto a outra metade senta de frente para o vídeo, e em frente aos outros colegas, de modo a formarem pares. Os alunos que assistem ao vídeo (sem áudio nesse momento) vão repassando informações visuais para os outros, que por sua vez, deverão anotar tais informações em uma folha de papel. Em seguida, os alunos que estavam de costas para o vídeo, descrevem o que entenderam e relatam sobre o tema do vídeo. O vídeo é passado novamente, desta vez com o áudio ativado, para que os alunos compreendam a história e também registrem o vocabulário que compreenderem.

## Anexo 07



Imagens retiradas de: <https://www.youtube.com/watch?v=SbAUzcuVYc>.

Teacher created activity: Fernanda Gonçalves. Adaptação: Swianne Souza.

**ORDER THE SONG:** Os estudantes recebem as imagens cortadas com os versos das músicas e, à medida que vão escutando as letras, tentam colocá-las na ordem correta. Após correção, os estudantes cantam a música e assistem ao vídeo.

## Anexo 08

FOTOCOPIÁVEL

# Everything

**Michael Bublé**
Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=SPUjIbXNOWY>

Acesso em: 23/07/2012

## Before listening

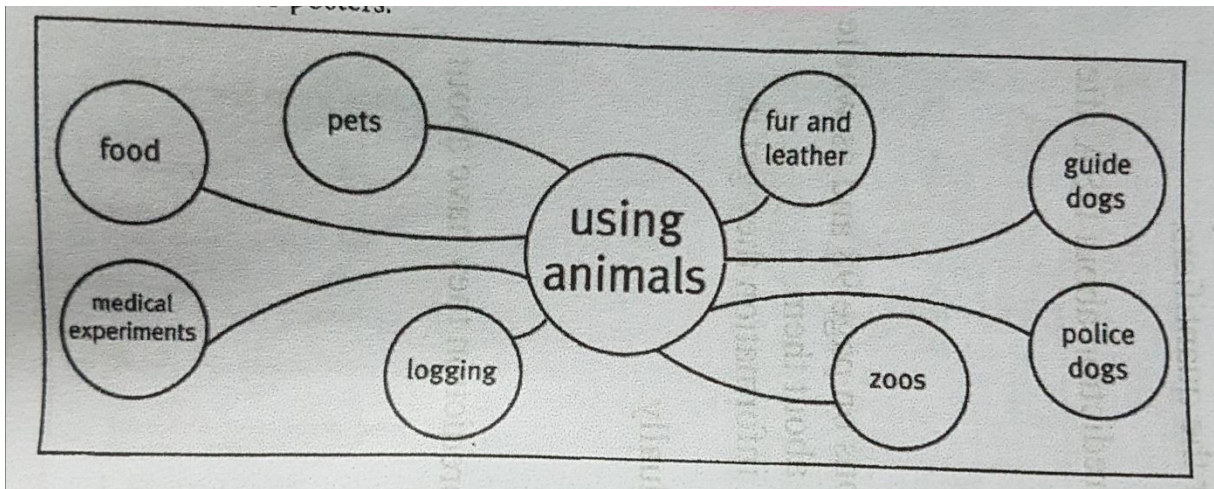
1. Complete the sentences with the words below. Use the context. Check with a partner.

true – car – day – well – do – say – bell – far – carousel – you

You're a falling star, you're the getaway \_\_\_\_\_  
 You're the line in the sand when I go too \_\_\_\_\_  
 You're the swimming pool, on an August \_\_\_\_\_  
 And you're the perfect thing to \_\_\_\_\_  
 And you play it coy but it's kind of cute  
 Ah, when you smile at me you know exactly what you \_\_\_\_\_  
 Baby, don't pretend that you don't know it's \_\_\_\_\_  
 'cause you can see it when I look at \_\_\_\_\_  
 You're a \_\_\_\_\_, you're a wishing \_\_\_\_\_  
 And you light me up, when you ring my \_\_\_\_\_  
 You're a mystery, you're from outer space,  
 You're every minute of my everyday.



## Anexo 09



Retirado de: How to teach listening (WILSON, 2008)

**WORD WEB:** Os alunos constroem redes de palavras de acordo com o tema relacionado aos excertos de áudios que ouvem.

## Anexo 10

---

## Listening

1. Listen to the song and check your work.
2. Listen again. Write down 5 positive words or expressions you hear in the song. In pairs, think of 5 words with negative meanings related to them.

POSITIVE	NEGATIVE

Retirado de: Atividades com música para o ensino de Inglês (POTTER e LEDERMAN, 2012)

## Anexo 11



Rafael Martin (27), who is half Spanish and half British, grew up and went to school in the same part of London as Mi-Sun (Emily) Kim (28), whose family is Korean. However, their upbringings were very different.

**2**  **2.5** Listen to Mi-Sun/Emily and Rafael. Which things below were:

- things their parents permitted?
- things they didn't permit?
- things they insisted on?

**Rafael**

- going to bed on time
- being mean to his sister
- playing in the street with his friends
- hanging out in town with his friends
- staying out late at the weekend

**Mi-Sun/Emily**

- playing at friends' houses
- going for sleepovers
- going out in the evenings
- playing the piano
- getting A's in schoolwork

Retirado de: Cutting Edge – Intermediate (MOOR and BYGRAVE, 2013)

## Anexo 12

**After listening**

1. Write four sentences. Two of them using positive words from the song and two of them using negative words.
2. Match the expressions to their meanings in Portuguese according to the context. Check with a partner.

- |                     |                         |
|---------------------|-------------------------|
| a) a falling star   | ( ) poço dos desejos    |
| b) the getaway car  | ( ) estrela cadente     |
| c) play it coy      | ( ) carro em fuga       |
| d) kind of cute     | ( ) você me faz lembrar |
| e) you ring my bell | ( ) fazer-se de boba    |
| f) a wishing well   | ( ) engraçadinha        |
| g) don't pretend    | ( ) Espaço sideral      |
| h) outer space      | ( ) não finja           |

Retirado de: Atividades com música para o ensino de Inglês (POTTER e LEDERMAN, 2012)

### Anexo 13

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS  
UFRPE – UAG  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

**ENTREVISTA 2 – ALUNOS GRADUANDOS DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

1. Qual seu curso de formação?

---

2. Qual o seu nível de proficiência em Língua Inglesa?

( ) Não possuo      ( ) Básico      ( ) Intermediário      ( ) Avançado

3. Durante o seu processo de formação como professor, você estudou ou está estudando sobre a Abordagem Comunicativa de Língua Inglesa?

( ) Sim      ( ) Não

3.1. Se sim, durante esses estudos você sente que conseguiu aprimorar técnicas de como trabalhar com o Ensino Comunicativo em sala de aula?

( ) Sim      ( ) Não

4. Você já leciona?

( ) Sim      ( ) Não

4.1. Se sim, em qual rede de ensino na qual trabalha?

( ) Pública municipal      ( ) Pública estadual      ( ) Privada

4.1.1 Em séries/anos você leciona Língua Inglesa?

---

4.1.2 Durante suas aulas você procura trabalhar o desenvolvimento das 4 habilidades comunicativas em inglês (*reading, listening, speaking e writing*) com seus alunos?

( ) Sim      ( ) Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.2 Caso você ainda não lecione, tem planos de utilizar essa abordagem quando iniciar seu trabalho?

( ) Sim ( ) Não

4.2.1. Você julga importante trabalhar o desenvolvimento das 4 habilidades comunicativas (*reading, listening, speaking e writing*) com seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Você se sente preparado para trabalhar essas 4 habilidades?

( ) Sim ( ) Não

5.1. Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Dentro das quatro habilidades já citadas, qual ou quais você julga prioritária (s) ou mais necessária (s) no ensino de Língua Inglesa?

( ) reading ( ) listening ( ) speaking ( ) writing

7. Em sua experiência, tanto como aluno quanto como futuro licenciado, quais são os meios de contato mais comuns dos estudantes com a Língua Inglesa?

( ) Música ( ) Leitura  
( ) Filmes legendados ( ) Contato com estrangeiros  
( ) Vídeos variados na internet ( ) Outros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Você julga que o ensino de "*listening*" seja relevante para alunos de Ensino Regular?

( ) Sim ( ) Não

8.1. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Você sente que o curso de graduação tem lhe preparado bem quanto à apresentação de técnicas de ensino de “listening” de modo que você possa proporcionar um ensino eficiente de tal habilidade para os seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

9.1. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Você trabalha a habilidade de “listening” - compreensão auditiva - com seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

10.1. Se sim, como é a participação da maioria de seus alunos nas atividades de CA?

( ) Desenvolve bem. ( ) Sente dificuldade.

10.1.1. Caso eles sintam dificuldade, em sua opinião, é possível minimizar esse problema através de determinadas estratégias de ensino?

( ) Sim ( ) Não

10.1.2. Que tipo de material você utiliza?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10.1.3. Que critério você utiliza na escolha desses materiais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10.1.4. Que estratégia (s) você utiliza para facilitar o desenvolvimento de compreensão auditiva do seu aluno?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10.2. Se não, informe o motivo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Caso você ainda não lecione, você julga possível e necessário o trabalho da habilidade de “listening” com seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

11.1. Você tem conhecimento ou domínio de técnicas e/ou estratégias que possam proporcionar uma aprendizagem efetiva de “listening comprehension”, visando à redução de possíveis dificuldades por parte de seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

11.2. Cite alguns exemplos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Durante seu processo de formação, você cursou alguma disciplina que apresentasse técnicas e/ou estratégias voltadas para o ensino de compreensão auditiva?

( ) Sim ( ) Não

12.1. Em caso negativo, você crê que se tivesse sido apresentado a tais estratégias, você estaria hoje mais bem preparado para proporcionar uma aprendizagem mais eficaz, sólida e duradoura para os seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Anexo 14**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
 UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS  
 UFRPE – UAG  
 CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

**REFLEXÃO SOBRE AS AULAS TEÓRICAS**

**ALUNOS GRADUANDOS DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

**ESTUDANTE:** \_\_\_\_\_

1. Para vocês, o conteúdo das aulas teóricas sobre o ensino de Compreensão Auditiva:

- ( ) Foram bastante relevantes.  
 ( ) Foram interessantes, mas não acrescentaram muito ao meu conhecimento.  
 ( ) Não tiveram relevância.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Como o conteúdo dessas aulas afetou você enquanto futuro professor? Se possível, justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. Que aspectos dessa abordagem teórica você já conhecia e/ou já praticava (de maneira consciente ou não) em sala de aula? Se possível, justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4. Que aspectos adquiridos através desse curso, você acredita que poderá incorporar a sua prática docente? Se possível, justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5. Em sua opinião, o conhecimento dos aspectos trabalhados nas aulas teóricas tendem a proporcionar uma prática docente mais planejada, ou seja, menos intuitiva?

( ) Sim                      ( ) Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Você acredita ter percebido, durante o curso, que alguns dos aspectos trabalhados na oficina puderam ser relacionados às eventuais dificuldades, enfrentadas por você, em sala de aula? O conteúdo das explicações oferecidas nas aulas pode vir a ser útil a você, para se dirimir tais dificuldades relativas ao aprendizado dos alunos em contexto de sala de aula?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexo 15**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS  
UFRPE – UAG  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

**REFLEXÃO SOBRE AS AULAS PRÁTICAS  
ALUNOS GRADUANDOS DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

**ESTUDANTE:** \_\_\_\_\_

**TEMA:** TEACHER TALK ACTIVITIES

**ATIVIDADES APLICADAS:** 1 - MEET MY FAMILY    2 – WHAT, WHEN AND WHO.

1. Você considera as atividades aplicadas relevantes para o ensino de *listening*? Pense também sobre a adequação da atividade em relação ao tema, e se há aspectos negativos seja no âmbito linguístico, social ou psicológico.

- (    ) Foram bastante relevantes.  
(    ) Foram interessantes, mas não acrescentaram muito ao meu conhecimento.  
(    ) Não tiveram relevância.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Você utilizaria essas atividades com seus alunos?

- (    ) sim                      (    ) não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Você consegue relacionar algum aspecto das teorias estudadas com as atividades aplicadas? . Se sim, especifique os aspectos de cada atividade.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Imagine estar no lugar do aluno. Enquanto aprendiz de LI, você acredita que essa atividade pode ser considerada relevante para o aprimoramento da habilidade de compreensão auditiva?

---

---

---

---

5. Como professor de LI, como você julga que essa atividade seja positiva para o aprendizado do *listening comprehension*?

---

---

---

---

---

**Anexo 16**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS  
UFRPE – UAG  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

**REFLEXÃO SOBRE AS AULAS PRÁTICAS**  
**ALUNOS GRADUANDOS DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

**ESTUDANTE:** \_\_\_\_\_

**TEMA:** STUDENTS TALK ACTIVITIES

**ATIVIDADES APLICADAS:** 3 - BOARDGAME    4 – CANDIES AND COLOURS.

1. Você considera as atividades aplicadas relevantes para o ensino de *listening*? Pense também sobre a adequação da atividade em relação ao tema e se há aspectos negativos seja no âmbito linguístico, social ou psicológico.

- (    ) Foram bastante relevantes.  
(    ) Foram interessantes, mas não acrescentaram muito ao meu conhecimento.  
(    ) Não tiveram relevância.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Você utilizaria essas atividades com seus alunos?

- (    ) sim                      (    ) não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Você consegue relacionar algum aspecto das teorias estudadas com as atividades aplicadas? Se sim, especifique os aspectos de cada atividade.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Imagine estar no lugar do aluno. Enquanto aprendiz de LI, você acredita em que essa atividade pode ser considerada relevante para o aprimoramento da habilidade de compreensão auditiva?

---

---

---

---

5. Como professor, como você julga essa atividade positiva para o aprendizado de *listening comprehension*?

---

---

---

---

---

**Anexo 17**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS  
UFRPE – UAG  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

**REFLEXÃO SOBRE AS AULAS PRÁTICAS**

**ALUNOS GRADUANDOS DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

**ESTUDANTE:** \_\_\_\_\_

**TEMA: VIDEO AND SONG ACTIVITIES**

**ATIVIDADES APLICADAS: 5 – VIDEO (ALONE) 6 – SONG (COUNT ON ME).**

1. Você considera as atividades aplicadas relevantes para o ensino de *listening*? Pense também sobre a adequação da atividade em relação ao tema e se há aspectos negativos seja no âmbito linguístico, social ou psicológico.

- ( ) Foram bastante relevantes.  
( ) Foram interessantes, mas não acrescentaram muito ao meu conhecimento.  
( ) Não tiveram relevância.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Você utilizaria essas atividades com seus alunos?

- ( ) sim                      ( ) não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Você consegue relacionar algum aspecto das teorias estudadas com as atividades aplicadas? Se sim, especifique os aspectos de cada atividade.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Imagine estar no lugar do aluno. Enquanto aprendiz de LI, você acredita em que essa atividade pode ser considerada relevante para o aprimoramento da habilidade de compreensão auditiva?

---

---

---

5. Como professor, como você julga essa atividade positiva para o aprendizado de *listening comprehension*?

---

---

---



## Anexo 18

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS  
UFRPE – UAG  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

**REFLEXÃO FINAL – ALUNOS GRADUANDOS DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

**ESTUDANTE:** \_\_\_\_\_

1. Após o curso, você conseguiu ter uma ideia mais concreta sobre o que é o Ensino Comunicativo de Língua Inglesa?

Sim       Não

2. O conteúdo do curso ou parte dele já havia sido apresentado a você na graduação?

Sim       Não

3. Após o contato com aspectos teóricos acerca da prática de ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira em nossa oficina, como você entende que deva ser apresentada essa base teórica para os alunos durante o curso de graduação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Você considera ter sido relevante o estudo dos aspectos teóricos relacionados ao ensino da Compreensão Auditiva/*Listening Comprehension*?

Sim       Não

5. O conteúdo do curso foi relevante para confirmar a ideia da importância do ensino da Compreensão Auditiva/*Listening Comprehension* para os seus alunos?

Sim                       Não

6. Após nossos estudos, você passou a sentir mais segurança sobre como trabalhar a Compreensão Auditiva/*Listening Comprehension* com seus alunos?

Sim                       Não

- a. Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Você considera necessário e importante que o professor esteja devidamente preparado para trabalhar com as estratégias para o ensino da compreensão auditiva, com vistas a um melhor aproveitamento dos aprendizes, e eventual redução das dificuldades destes em atividades de *Compreensão Auditiva/Listening Comprehension*?

( ) Sim                      ( ) Não

a. Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Para você, foi possível relacionar os aspectos teóricos estudados com as atividades práticas trabalhadas?

( ) Sim                      ( ) Não

a. Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Você considera as atividades de compreensão auditiva/*Listening Comprehension*, trabalhadas durante o curso, suficientemente interessantes e úteis para o aprendizado desta habilidade de seus futuros alunos?

( ) Sim                      ( ) Não

a. Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Relate suas dificuldades, caso haja, para enfrentar o curso em horário extra ao da graduação:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Em caso de você ter enfrentado dificuldades, acredita que o curso compensou tais obstáculos? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Anexo 19

