

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLARITA GONÇALVES DE CAMARGO

CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE O ENSINO DA
COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

CURITIBA

2020

CLARITA GONÇALVES DE CAMARGO

CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE O ENSINO DA
COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de
Doutor em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras,
Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do
Paraná.

Prof. Orientador: Dra. Denise Cristina Kluge

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Camargo, Clarita Gonçalves de
Crenças e práticas de professores formadores sobre o ensino da
compreensão oral em língua inglesa. / Clarita Gonçalves de Camargo. –
Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Denise Cristina Kluge

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Professores de inglês. 3. Prática de
ensino. 4. Crença. 5. Oralidade. I. Kluge, Denise Cristina, 1975 -. II. Título.

CDD – 428



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CLARITA GONÇALVES DE CAMARGO** intitulada: **CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE O ENSINO DA COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA**, sob orientação da Profa. Dra. DENISE CRISTINA KLUGE, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Março de 2020.

DENISE CRISTINA KLUGE
Presidente da Banca Examinadora

MARIA LUCIA DE CASTRO GOMES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

FERNANDA SILVA VELOSO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº988

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE DOUTOR EM LETRAS**


No dia treze de março de dois mil e vinte às 14:30 horas, na sala 1013, Rua General Carneiro, 460 - Edifício D. Pedro I - 10 andar, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **CLARITA GONÇALVES DE CAMARGO**, intitulada: **CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE O ENSINO DA COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA**, sob orientação da Profa. Dra. DENISE CRISTINA KLUGE. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em LETRAS, foi constituída pelos seguintes Membros: DENISE CRISTINA KLUGE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), FERNANDA SILVA VELOSO (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO), MARIA LUCIA DE CASTRO GOMES (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ), ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, DENISE CRISTINA KLUGE, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.


CURITIBA, 13 de Março de 2020.


DENISE CRISTINA KLUGE
Presidente da Banca Examinadora


ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


FERNANDA SILVA VELOSO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE
MESQUITA FILHO)


MARIA LUCIA DE CASTRO GOMES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)


ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre estar ao meu lado e nunca me deixar desistir.

À Nossa Senhora Aparecida que desde o mestrado vem me acompanhando e trazendo luz ao meu coração.

À família pela ausência durante os estudos: Clarice Gonçalves de Camargo (mãe), Eunice Gonçalves de Oliveira (avó), Davi Patrick Gonçalves de Camargo Santana (irmão) e Gabriel de Leon Meirelles (marido).

À minha querida orientadora Denise Cristina Kluge, pela oportunidade de ouro, pela sua orientação aos estudos e pela sua amizade. Muito obrigada, por me aceitar como orientanda e pela sua dedicação à pesquisa.

Aos meus colegas da pós-graduação, pelas trocas de ideias e companhia.

Aos demais professores do programa de Letras da UFPR, pelas indicações de leitura e pelas discussões acadêmicas.

Às professoras participantes, pela valiosa contribuição com dados para pesquisa.

Às professoras da banca de defesa desta tese: Andressa Brawerman Albini; Maria Lúcia de Castro Gomes; Fernanda Silva Veloso e Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, pelas presenças nas bancas e orientações.

Ao programa CAPES pela bolsa de estudos, que me oportunizou dedicação integral à pesquisa.

A mim, pela crença nos estudos, mesmo vindo das condições de onde eu vim.

RESUMO

Estudos em crenças envolvendo docentes têm demonstrando que existe uma complexa relação entre crenças e práticas devido ao professor nem sempre conseguir colocar em prática aquilo que acredita. Tendo em vista tal perspectiva, esta tese parte do pressuposto de que fatores contextuais podem implicar nessa relação. Além disso, considera-se que as experiências anteriores têm muita influência na formação das crenças dos professores e, por isso, estão sempre sendo resignificadas. Ademais, optou-se pelas crenças específicas voltadas ao ensino da habilidade da compreensão oral (CO) em LE/L2. Dessa forma, os objetivos deste trabalho são: (a) investigar as crenças de três professoras formadoras sobre o ensino da compreensão oral em língua inglesa; (b) averiguar quais relações há entre essas crenças e práticas pedagógicas; (c) verificar se algumas experiências relatadas no discurso dos docentes impactam em suas crenças sobre esse ensino; e (d) verificar de que forma os fatores contextuais podem influenciar nas crenças e práticas dos professores. O aporte teórico que orienta este trabalho se fundamenta na perspectiva de língua como instrumento de interação, como discurso e prática social, e trata as crenças numa perspectiva contextual, como construídas socialmente. O aporte metodológico escolhido foi um estudo de caso, e foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários, entrevistas e observação de aulas acompanhadas de anotações de campo. Com os dados analisados, podemos concluir que existe uma relação de reciprocidade entre crenças e práticas, principalmente no que se refere ao conceito de língua como interação e aprendizagem pelo viés comunicativo. A abordagem de CO se concentra mais em promover uma prática de forma dialogada do que em trabalhar com a natureza da habilidade em específico. Os itens linguísticos, em contexto de aprendizes iniciantes, tiveram um tom mais estruturalista, porém não foram representados negativamente no processo de ensino. O enfoque no direcionamento da CO estava em integrar as habilidades para atender a demanda discursiva, inclusive no alerta dos alunos ao processo de aprendizagem, na análise crítica de alunos mais fluentes e no direcionamento à profissão. As experiências dos professores formadores tiveram impacto em dar ênfase às habilidades orais e na postura reflexiva e analítica da própria prática, demonstrando que esse profissional tem crenças conscientes sobre suas escolhas metodológicas. A abordagem em compreensão oral mais utilizada por esses docentes foi o foco na interação e no conteúdo da mensagem, demonstrando priorizar a parte semântica da língua. Notamos também que fatores contextuais como currículo, material didático e nível do aluno tiveram impacto no direcionamento da abordagem em CO.

Palavras chave: Crenças, compreensão oral, professores formadores em língua inglesa

ABSTRACT

Belief studies involving teachers have demonstrated that there is a complex relation between beliefs and practices due to the teacher not always managing to put into practice what is believed. Bearing in mind such perspective, this thesis assumes that contextual factors can have implications on this relation. Besides, it considers that previous experiences have much influence on the formation of teachers' beliefs, and because of that, are always being resignified. Moreover, it opts for specific beliefs aimed at teaching the skill of oral comprehension (OC) in LE / L2. Therefore, the goals are: (a) to investigate which beliefs teachers present regarding the teaching of English oral comprehension; (b) to ascertain which relations exist between these beliefs and pedagogical practices; (c) to verify if any of the experiences reported in the teachers' discourse impact on their beliefs about this teaching; and (d) to verify in what way the contextual factors can have an influence on the teachers' beliefs and practices. The theoretical framework which guides this paper is based on the perspective of language as an interaction tool, as discourse and social practice, and deals with beliefs in a contextual perspective, as socially constructed. The chosen methodological framework is a case study, and the following data collection instruments were used: questionnaires, interviews and class observation with field notes. With the analyzed data, we may conclude that there is a relation of reciprocity between beliefs and practices, mainly in relation to the concept of language as interaction and learning through the communicative frame. The OC approach focuses more on promoting a practice in a dialogical manner than on working with the nature of the specific skill. The linguistic items, in the context of beginner learners, had a more structuralist tone; however, they were not represented negatively in the teaching process. The focus of the OC direction was in integrating the skills in order to meet the discursive demand as well as in alerting students to the learning process, in the critical analyses of more fluent students and in the direction towards the profession. The experiences of the teacher trainers had an impact on emphasizing the oral abilities and on the reflexive and analytical posture of their own practice, showing that this professional has conscious beliefs about his/her methodological choices. The OC approach most by used by these teachers was the focus on interaction and the message content, demonstrating to prioritize the semantic part of language. We also noticed that contextual factors such as curriculum, textbook, and student level had an impact in the direction of the OC approach.

Keywords: Beliefs, oral comprehension, English language teacher trainers.

LISTA DE SIGLAS

AF - Aspectos fonológicos

AR - Abordagem reflexiva

AT - Atividades

CO - Compreensão Oral

ET - Entrevista

LD - Livro Didático

LE/L2 - Língua Estrangeira

PO - Produção Oral

P1 - Participante 1

P2 - Participante 2

P3 - Participante 3

QA - Questionário Aplicado

TDE - Trecho de Entrevista

TRA - Trecho de transcrição da aula

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Levantamento de teses e dissertações do portal da CAPES entre o período de 2011 a 2017, tendo as frases compreensão oral e listening comprehension como fontes de busca, organizado em ordem cronológica.....	31
QUADRO 2 - Levantamento de teses e dissertações do portal da CAPES entre o período de 2011 a 2017, tendo as frases compreensão oral e <i>listening comprehension</i> como fontes de busca organizado por categorias.....	32
QUADRO 3 - Propostas de atividades para CO.....	42
QUADRO 4 - Atividades de compreensão oral numa perspectiva social.....	43
QUADRO 5 - Atividades de compreensão oral numa perspectiva pedagógica.....	44
QUADRO 6 - Problemas no ensino da compreensão oral.....	49
QUADRO 7 - Definição para o conceito de abordagem.....	57
QUADRO 8 - Atividades orientadas pela abordagem por sub-habilidade.....	66
QUADRO 9 - Lista de Sub-habilidades aplicadas em contexto conversacionais.....	67
QUADRO 10 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças.....	84
QUADRO 11 - Resumo das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações.....	88
QUADRO 12 - Perguntas de pesquisa e Instrumentos usados.....	89
QUADRO 13- Cronograma das aulas observadas da Turma de P1.....	100
QUADRO 14 - Cronograma das aulas observadas de P2.....	101
QUADRO 15 - Cronograma das aulas observadas de P3.....	102
QUADRO 16 – Datas das entrevistas.....	104
QUADRO 17 – Cronograma da coleta de dados.....	105
QUADRO 18 - Excerto da avaliação de (P1).....	106
QUADRO 19 - Atividades realizadas por P1 durante o semestre 2018-1.....	152
QUADRO 20 - Atividades realizadas por P2 durante o semestre 2018-1.....	153

QUADRO 21 - Atividades realizadas por P3 durante o semestre 2018-1.....	154
QUADRO 22 - Levantamento das opiniões “concordo” da abordagem com foco na comunicação.....	182
QUADRO 23 - Levantamento das opiniões “concordo” da relação entre CO e aquisição de LE/L2.....	182
QUADRO 24 - Levantamento das “opiniões concordo” sobre os Recursos e insumos.....	184
QUADRO 25 - Levantamento das opiniões “concordo” na abordagem por sub-habilidade.....	185
QUADRO 26 – Levantamento das opiniões “concordo” sobre a abordagem por estratégias.....	186

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Os componentes do processo de CO.....	29
FIGURA 2 - Aspectos que envolvem a abordagem do professor.....	57

LISTA DE EXCERTOS DA PESQUISA

TDE1- Crenças sobre abordagem (P1).....	108
TDE2- Crenças sobre ensino comunicativo (P1).....	108
TDE3- Crenças sobre integrar habilidades (P1).....	109
TDE4- Crenças sobre a prática comunicativa (P1).....	110
TDE5- Crenças sobre o foco na forma (P1).....	110
TDE6 - Crenças sobre abordagem (P2).....	111
TDE7- Crenças sobre a abordagem Comunicativa (P2).....	111
TDE8 - Crenças de integrar as habilidades (P2).....	112
TDE9 - Crenças sobre a prática (P2).....	112
TDE10 - Crenças sobre a abordagem (P3).....	113
TDE11- Crenças sobre o conceito de aprendizagem (P3).....	113
TDE12- Crenças sobre os conhecimentos da língua (P3).....	112
TDE13_ Crenças sobre o ensino de CO (P3).....	115
TDE14 - Crenças sobre o ensino da pronúncia (P1).....	116
TDE15 – Crenças sobre o papel da pronúncia no ensino da CO (P1).....	116
TDE16 - Crenças sobre o tratamento de conhecimentos específicos (P1).....	117
TDE17 – Crenças no tratamento do som (P1).....	117
TDE18- Relação da crença e experiência no ensino da CO (P1).....	118
TDE19 - Crenças sobre o uso da língua (P1).....	118
TDE20 - Implicação de fatores contextuais nas crenças (P1).....	120
TDE21- Crenças em trabalhar conhecimentos específicos da língua (P2).....	120
TDE22 - Crenças sobre a manipulação do insumo (P2).....	120

TDE23 - Crenças sobre abordagem de ensino de CO (P2).....	121
TDE24 - Crenças sobre aspectos de pronúncia (P3).....	121
TDE25 - Crenças no insumo facilitado (P3).....	122
TDE26 - Crenças sobre o tratamento linguístico (P3).....	122
TDE27 -Crenças sobre o foco na forma (P3).....	123
TDE28 - Crenças sobre o papel das estratégias (P1).....	124
TDE29 - Crenças na importância das estratégias para CO (P1).....	124
TDE30 - Crenças sobre o ensino das estratégias (P1).....	124
TDE31 - Crenças no uso de estratégias (P2).....	125
TDE32- Crenças em alguns procedimentos de ensino (P2).....	126
TDE33 - Crenças sobre o ensino da CO (P2).....	127
TDE34 - Complexidade no ensino de estratégias (P3).....	128
TDE35 - Crenças sobre o uso de estratégias (P3).....	128
TDE36 - Crenças no ensino significativo (P1).....	129
TDE37 - Reflexão do professor sobre a prática (P1).....	130
TDE38 – Crenças no foco na interação (P1).....	130
QA2 - Crenças no insumo para comunicação (P2).....	131
TDE39 - Crenças sobre a abordagem comunicativa (P2).....	132
TDE40 - Crenças no direcionamento das atividades orais (P2).....	133
TDE41 - Crenças na abordagem com foco ao letramento crítico (P2).....	133
TDE42 - Crenças sobre as atividades de CO (P3).....	134
TDE43 - Crenças sobre abordagem comunicativa envolvendo a oralidade (P3).....	135
TDE44 - Crenças sobre as dificuldades de ensino (P1).....	136
TDE45 - Crenças sobre minimizar as dificuldades usando tratamento fonológico (P1).....	136

TDE46 - Crenças sobre minimizar as dificuldades usando o contexto (P1).....	136
TDE47 - Crenças sobre o ensino explícito (P1).....	137
TDE48 - Crenças no foco da forma (P1).....	137
TDE49 - Crenças sobre motivação (P1).....	138
TDE50- Crenças sobre a fala do professor (P1).....	138
TDE51- Crenças sobre interferência de fatores emocionais na aprendizagem (P2).....	139
TDE52 - Crenças sobre minimizar as dificuldades (P2).....	139
TDE53 - Crenças sobre dificuldades em CO (P3).....	140
TDE54 - Crenças sobre dificuldades relacionadas a motivação (P3).....	140
TDE55 - Crenças sobre implicações em CO (P3).....	141
TDE56 - Crenças sobre minimizar as dificuldades (P3).....	141
TDE57- Crenças sobre avaliação LE/L2 (P1).....	142
TDE58 - Crenças sobre avaliação por abordagem de compreensão (P1).....	143
TDE59- Crenças e suas implicações na prática de CO (P1).....	144
TDE60 - Complexidade entre crenças e práticas (P1).....	144
TDE61 - Crença na importância da avaliação (P2).....	145
TDE62 - Crenças sobre modelo de avaliação de CO (P2).....	145
TDE63 - Crenças sobre modelos de avaliar CO (P3).....	146
TDE64 - Crenças sobre avaliação (P3).....	146
TDE65 - Crenças sobre os recursos usados (P1).....	147
TDE66- Crenças sobre o recurso visual (P1).....	148
TDE67 - Crenças sobre o livro didático (P1).....	148
TDE68 - Crenças sobre recursos pedagógicos (P2).....	149

TDE69 - Crenças na importância dos recursos tecnológicos para aprendizagem (P3).....	150
TDE70 - O uso da tecnologia (P3).....	150
TDE71 - Crenças sobre o uso do livro didático (P3).....	151
TDE72 – Experiência como aprendiz (P1).....	176
TDE73 – Experiência como docente (P1).....	178
TDE74 – Experiência na formação (P1).....	178
TDE75 – Experiência no processo de aprendizagem (P2).....	179
TDE76 – Experiência na complexidade de ensino (P2).....	179
TDE77 – Experiência como aluna (P3).....	181
TDE78 – Experiência como aluna e professora (P3).....	181

LISTA DE EXCERTOS DA PESQUISA

TRA1 - Prática de CO com foco na interação (P1).....	156
TRA2 - Prática reflexiva de P1 com foco na interação (P1).....	157
TRA3 - Prática da abordagem no ensino reflexivo em CO (P1).....	158
TRA4 - Prática 1 com foco na interação (P2).....	159
TRA5 - Prática 2 com foco na interação (P2).....	160
TRA6 - Prática 3 com foco na interação (P2).....	160
TRA7 - Prática 4 com foco na interação (P2).....	161
TRA8 - Prática 1 com foco na interação (P3).....	162
TRA9 - Prática 2 com foco na interação (P3).....	163
TRA10 - Prática 3 com foco na interação (P3).....	164
TRA11 - Prática com foco na forma (P1).....	165
TRA12 - Prática com foco na pronúncia (P1).....	165
TRA 13 - Prática no ensino explícito (P1).....	166
TRA14 - Prática de repetição com foco na forma (P1).....	167
TRA15 - Prática sobre a abordagem reflexiva com foco na forma. (P1).....	168
TRA16 - Prática reflexiva sobre foco na forma (P1).....	168
TRA17 - Prática ensino explícito com foco na forma (P3).....	169
TRA18 - Prática no uso do áudio para foco na forma (P3).....	169
TRA19 - Prática comunicativa com uso controlado pelo foco na forma (P3).....	169
TRA20 - Prática de atividades com foco na abordagem por compreensão (P1).....	171
TRA21 - Prática 1 com foco no conteúdo (P1).....	171
TRA22 - Prática 2 com foco no conteúdo (P1).....	172
TRA23 - Prática 1 com foco no conteúdo (P3).....	173

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: O CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 Introdução.....	21
1.2 Formulação do problema e justificativa.....	23
1.3 Motivação pessoal.....	24
1.4 Objetivos e perguntas de pesquisas.....	25
1.5 Estrutura da tese.....	26

CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A compreensão oral.....	27
2.1.1 Levantamento de pesquisas em compreensão oral.....	30
2.1.2 A prática de ensino.....	38
2.1.3 Os processos descendentes e ascendentes.....	40
2.1.4 Atividades de ensino.....	42
2.1.5 Compreensão oral integrada com outras habilidades comunicativas.....	45
2.1.6 Complexidade no ensino de CO.....	47
2.1.7 Os recursos pedagógicos da CO.....	49
2.2 O papel do professor	52
2.2.1 O contexto de formação de professor.....	54
2.3 Definição de Abordagem.....	55
2.3.1 Breve histórico das abordagens de ensino.....	59
2.3.2 Abordagem CO por sub-habilidade.....	64
2.3.3 Abordagem CO por compreensão.....	68
2.3.4 Abordagem CO por estratégias.....	69
2.3.5 Abordagem CO por tarefas comunicativas.....	72

2.3.6 Abordagem CO por gêneros orais.....	73
2. 4 Conceito de língua e aprendizagem.....	74
2. 5 Crenças e suas implicações.....	77
2.5.1 Breve histórico de estudo em crenças.....	81
2.5.2 Relação entre crenças e o contexto	83
2.5.3 Relação entre crenças e experiências.....	86
2.5.4 Relação entre crenças e práticas.....	87
2.5.5 Abordagem para o estudo em crença.....	90

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1. Natureza da pesquisa.....	92
3.1.1 O estudo de caso.....	94
3.1.2 O estudo piloto.....	95
3.2 Descrição do contexto.....	96
3.2.1 Perfil dos participantes.....	96
3. 3 Trajetória da pesquisa.....	98
3.3.1 Instrumento de pesquisa.....	98
3.3.2 Observação das aulas.....	99
3.3.3 Entrevistas.....	103
3.3.4 Notas de campo.....	104
2.3.5 Questionários.....	105
3.4 Procedimentos de coleta de dados.....	105
3.5 Fase da análise da pesquisa.....	105

CAPÍTULO IV– ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

4.1 Crenças sobre conceito de língua e aprendizagem.....	107
--	-----

4.2 Crenças sobre o ensino da compreensão oral.....	115
4.2.1 Crenças sobre conhecimentos e procedimentos específicos à CO.....	115
4.2.2 Crenças sobre abordagem de ensino em estratégias.....	125
4.2.3 Crenças sobre abordagem por compreensão e por comunicação.....	129
4.2.4 Crenças sobre dificuldades e facilidades.....	136
4.2.5 Crenças sobre Avaliação de CO	142
4.2.6 Crenças sobre os recursos didáticos e o insumo.....	147
4.3 A Prática de ensino.....	151
4.3.1 Foco na interação.....	156
4.3.2 Foco na forma.....	165
4.3.3 Foco no significado.....	170
4.4 O uso dos recursos didáticos.....	174
4.5 Aprofundando a relação entre experiência e o contexto.....	176
4.6 A relação entre crenças específicas de CO e a prática.....	181
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICE 1.....	211
APÊNDICE 2.....	214
APÊNDICE 3	218
ANEXO 1.....	241
ANEXO 2.....	242

CAPÍTULO I CONTEXTO DA PESQUISA

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire (1996)

1.1 Introdução

Como docente, sei que o ensino de uma língua estrangeira (LE) recebe muitas influências, inclusive dos próprios professores, que trazem crenças formadas por muitos fatores, como concepções de língua e aprendizagem oriundas de teorias de ensino, relações com as experiências ao longo da trajetória, referente ao contexto local e cultural onde a aprendizagem acontece, entre outros. Essas conexões é que nos fazem entender que as crenças são construídas socialmente numa relação complexa com a aprendizagem (BARCELOS, 2004). Frente ao exposto, considero as crenças uma forma de acessar as opiniões dos professores sobre abordagens de ensino que, neste caso, referem-se à aprendizagem da oralidade, mais especificamente ao ensino da compreensão oral (doravante CO) em língua inglesa, por entender que as crenças que estão presentes nos seus discursos afetam seus comportamentos e ações em sala de aula (PAJARES, 1992). Na literatura ao longo da história do ensino de línguas, encontram-se algumas abordagens que podem influenciar as crenças dos professores, mas há também outros fatores, como o contexto da sala de aula e também as suas próprias experiências anteriores (BARCELOS, 2006). Concordo com Almeida Filho (1998, p.18) de que “o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente sua abordagem que varia entre os polos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele”, merecendo uma reflexão que pode ser realizada através de um levantamento de crenças específicas. A necessidade de reflexão sobre crenças nesse viés é apontada em Barcelos (2004), que reporta à importância desses estudos no contexto de ensino de línguas. Verifica-se mais tarde em Barcelos (2006)¹ que já há

¹As crenças específicas, segundo Barcelos, orientaram pesquisadores a focar em diversos aspectos, como “gramática (BORG, 1998; CARAZZANI, 2002; DUTRA; MELLO, 2004), leitura (GRADEN, 1996), bom professor (SILVA, 2000), bom aprendiz (ARAÚJO, 2004), correção de erros (SILVA, S., 2004) linguagem lúdica (FINARDI, 2004), tradução (PAGANO, 2000), vocabulário e ensino de vocabulário (CONCEIÇÃO, 2004; VECHETINI, 2005), motivação (LIMA, 2005), avaliação (ROLIM, 1998; BELAM, 2004; MORAES, 2005) e oralidade (SILVA, V., 2004)” (BARCELOS, 2006, p. 23).

direcionados trabalhos nessa perspectiva, mas nenhum referente à habilidade da compreensão oral em inglês, aspecto que justifico na próxima seção.

Da mesma forma, pode-se mencionar que quando se trata do ensino da habilidade da compreensão oral, ainda se percebe impacto negativo devido “[à] escassez de conhecimentos aprofundados sobre os processos de compreensão” que funciona como “parte da justificação da prática de se testar continuamente essa habilidade em vez de ensiná-la” (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p. 2, adaptado), podendo implicar em muitas dúvidas em como desenvolvê-la de forma satisfatória. A aprendizagem dessa habilidade é importante para melhorar a compreensão, aumentando a proficiência do aprendiz. Sendo assim, pressupõe-se que em muitos contextos a CO tem sido negligenciada e mal encaminhada em práticas pedagógicas (MENDELSON, 1998), o que, de acordo Veloso (2012, p. 33), “[...] atribui a nós, pesquisadores e professores de LE, a tarefa de lançarmos um olhar mais atento a essa habilidade linguística”. Além disso, subentende-se que a oralidade assume papel importante na comunicação, e ao se considerar a CO como uma habilidade ativa, deve-se reconhecer sua função social, política e cultural, responsável em dar condições para o indivíduo se inserir na sociedade (WOLVIN, 2010). Desse modo, investigar as crenças dos professores sobre o ensino da oralidade é uma maneira de defender “uma mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo” (BARCELOS, 2004, p.125). Neste caso, significa perceber como as crenças podem impactar nas práticas por considerar que há uma relação de influência mútua (BARCELOS, 2006; PAJARES, 1992). Por sua vez, essa relação pode não ser harmoniosa e os desencontros justificados por vários fatores, inclusive pela falta de consciência que alguns professores podem ter de suas próprias crenças (WOODS, 2003).

Mediante a exposição apresentada, define-se que a presente pesquisa é de base qualitativa e interpretativa, mais especificamente um estudo de caso que investiga três professoras formadoras do curso de Letras Inglês sobre a relação entre suas crenças e práticas de ensino, no intuito de verificar quais tipos de abordagens são direcionadas à habilidade da compreensão oral em língua inglesa. O objetivo também é o de que possa haver uma autorreflexão do professor em exercício e oferecer “potencial para o crescimento do corpo teórico nessa subárea da Linguística Aplicada.” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 23). Assim, este trabalho busca olhar como as concepções de língua e aprendizagem estão influenciando nas práticas pedagógicas já que “é na interação em sala de aula que se processa a aprendizagem” (CELANI, 2010, p. 28).

1.2 Formulação do problema e justificativa

Estudos voltados à aprendizagem da oralidade têm sido pouco trabalhos em contextos acadêmicos, se comparados com outras habilidades linguísticas (CAMARGO, 2012). Já os estudos em crenças² direcionados à formação de professor mostram-se recorrentes (GIMENEZ, 1994; BARCELOS, 1995, 2004, 2006; SILVA, 2000, 2001, 2005; CALDAS, 2008; MARQUES, 2008). Entre estudos pesquisados no período de 2000 a 2010³, apenas dois trabalhos investigam crenças no ensino da compreensão oral. Um deles, de Veloso (2007), refere-se às crenças de discentes de Letras em formação inicial na língua italiana, o outro, de Tonetti (2007), não utilizou o termo crenças, mas buscou verificar a percepção dos alunos de Letras sobre o uso de filmes nas aulas de inglês. Mais recentemente, em um artigo intitulado “*Teachers’ Beliefs About Language Learning and Teaching*”, Song (2015) fez comentários sobre as tendências mais atuais de pesquisas em crenças e mencionou que houve pouca atenção das investigações mais específicas direcionada tanto a habilidades orais (compreensão/ produção) quanto a estudos sobre vocabulário, deixando ainda uma lacuna importante para o surgimento de novos trabalhos nessas perspectivas.

Num levantamento mais atual⁴, em que se buscou listar pesquisas em crenças no portal da CAPES contendo como título de busca “*crenças no ensino e aprendizagem de língua inglesa*” entre os alunos de 2008 a 2018, constatou-se um total de 62 dissertações e oito teses. Desses trabalhos, 19 dissertações e duas teses contemplavam o contexto de formação inicial e continuada do professor, mas nenhuma destas envolvendo compreensão oral. Por isso, propõe-se desenvolver um estudo que preencha a lacuna de pesquisa nessa temática.

O estudo em crenças nesta pesquisa justifica-se pelos seguintes motivos: (1) oportuniza conhecer as crenças dos professores sobre a abordagem de compreensão oral; (2) disponibiliza refletir a relação entre crenças e práticas de ensino; (3) favorece perceber de que forma as experiências anteriores e o contexto impactam nas crenças e práticas dos professores; (4) permite verificar quais teorias pedagógicas estão calcadas nas crenças desses docentes e (5)

2 Há alguns autores que mostram um panorama em levantamentos de estudos referentes às crenças no Brasil voltadas ao ensino, como Barcelos (2007) e Silva (2007, 2015).

3 Foi feito um levantamento no portal da CAPES da última década entre os anos de 2000 a 2010 sobre pesquisa que tenha como título “compreensão oral” ou “*listening comprehension*”. Esta pesquisa foi realizada no ano de 2012 tendo como título: “O desempenho de alunos de inglês em práticas repetidas de tarefas de compreensão oral apoiada em vídeo”.

4 O levantamento faz parte do artigo titulado “Panorama da última década de pesquisas em crenças no Brasil: Reflexão no contexto de formação do professor de língua inglesa” realizado em 2019 e que se encontra no prelo.

oferece contribuições para pesquisa em Linguística Aplicada devido ao olhar holístico para o ambiente de ensino e aprendizagem.

1.3 Motivação pessoal

Esta pesquisa surgiu da minha própria curiosidade em investigar como os professores de língua inglesa compreendem o ensino de compreensão oral, uma vez que atribuo a ele grande importância para a aprendizagem de uma segunda língua⁵. Na minha carreira como professora da educação básica, observo que muitas vezes essa habilidade é ignorada em práticas docentes, devido a certas crenças como a de que é difícil ensinar oralidade na escola. No início da minha carreira (2008), lecionando inglês para alunos de ensino fundamental e médio no estado do Paraná, passei a refletir sobre minhas crenças e percebi que meu modo de ensinar tinha muitas influências das minhas experiências da graduação, concluída em 2007. Lembro-me das orientações sobre o ensino comunicativo, das aulas orientadas pelo uso das tecnologias como o *Power Point*, por exemplo, das atividades lúdicas que nós, alunos de Letras, preparávamos para os estágios e que foram inspiradoras no início da profissão. Com o passar do tempo, fatores como alunos desinteressados, indisciplina, falta de recursos nas escolas, salas cheias, burocracia institucional, carga horária restrita da disciplina e, ainda o fato de eu assumir uma grande quantidade de turmas foram alguns dos motivos que me impossibilitam, em muitos momentos, colocar minhas crenças em prática. Considero que a percepção crítica sobre a realidade da educação básica no Brasil deveria ter sido mais bem trabalhada pelos meus docentes de Letras, discutindo e problematizando as reais situações sociais⁶ que a carreira enfrenta, inclusive propondo metodologias adequadas a essa demanda. Sentindo-me em conflito nesse cenário, passei a envolver-me com cursos de capacitação propostos pela SEED/PR, com grupos de estudo na escola e oficinas propostas pelos professores, contemplando leituras reflexivas sobre ensino e aprendizagem de LE/L2. Nessa época meu interesse em pesquisa voltava-se aos estudos em narrativas autobiográficas e ao professor reflexivo.

Em 2010 quando entrei no mestrado em Linguística na UFSC, escolhi dedicar a pesquisa à Linguística Aplicada, pois muitas eram as minhas indagações e intenções de rever minha

⁵Nesta tese os termos “segunda língua”, “língua estrangeira” e “língua adicional” serão usados sem considerar os pressupostos e as implicações relacionados aos termos.

⁶ Refiro-me aqui, das situações de baixo interesse dos alunos no ensino da língua inglesa, das turmas lotadas, da falta de recursos nas instituições de ensino, das orientações metodológicas que não tratam dos problemas sociais que os alunos enfrentam, da falta de reflexividade para o ensino das habilidades orais, entre outras.

carreira de forma mais reflexiva. Ao investigar estudos em repetição de tarefas de compreensão oral, percebi o quanto o ensino dessa habilidade necessita de atenção devido à falta de trabalhos relacionados às práticas pedagógicas. Autores como Nunan (1998), Rost (1990), Buck (2001) e Field (2008) trouxeram importantes considerações sobre a natureza da habilidade, mas ainda faltava uma ponte entre teoria e prática. Defendo a importância do ensino da oralidade por esta ser uma das habilidades mais importantes em contextos comunicativos e que ainda recebe pouca atenção das Propostas de ensino da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos cursos de formação continuada de professores, que tratam do ensino da língua inglesa.

Ao entrar em 2016 no programa de doutorado em Linguística da UFPR, na linha de pesquisa “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem”, tive a oportunidade de ler autores como a de Barcelos (1995, 2001, 2007) que me levaram a investigar se o conceito de crenças é uma forma de trazer informações com mais profundidade sobre aprendizagem de línguas, a partir da perspectiva de crenças. Logo, escolhi olhar para o professor formador do curso de Letras por reconhecer que esse profissional pode ter influências nas crenças de seus alunos, assumindo papel importante para o futuro da formação docente neste país. Por fim, o ensino da CO continua sendo minha inspiração e, por isso, sinto a necessidade de olhá-lo com mais amadurecimento.

1.4 Perguntas de pesquisa

Este trabalho pretende investigar alguns pressupostos teóricos que possam trazer esclarecimentos sobre a natureza de ensino e aprendizagem da compreensão oral em língua inglesa, assim como levantar as crenças dos professores sobre o ensino dessa habilidade e correlacioná-las às práticas observadas em sala de aula. Com base no objetivo geral, elaboram-se as seguintes perguntas de pesquisa:

Que diálogo é possível estabelecer entre o levantamento das crenças dos professores sobre as abordagens de ensino em compreensão oral e suas práticas pedagógicas?

⁷ Nas orientações desse documento, parece haver uma compreensão de que há novas perspectivas de ensino quando menciona que “os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial”. Há o entendimento que há muitas discussões em torno no inglês, mas o que se prioriza é “o foco na função social” dando margem para o “*Status de língua franca*” (p. 240, grifos do autor). No entanto, não há muitos esclarecimentos sobre essa perspectiva. O que se apresenta é que as práticas devem acontecer por meio de “debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras” e isso “constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados.” (BNCC, 2017, p. 242).

De que forma o contexto e as experiências anteriores dos professores impactam no levantamento das crenças e práticas sobre a abordagem de ensino em compreensão oral?

1.5 Estrutura da tese

Esta tese está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo, tratou do contexto da pesquisa com introdução, um percurso da investigação que contém uma breve descrição dos objetivos deste trabalho, elementos motivadores que me guiaram, justificativas e perguntas de pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, que inclui a descrição sobre a natureza da habilidade da compreensão oral; um levantamento de estudos acadêmicos produzidos no Brasil sobre esse assunto; os aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem; o contexto de formação docente; as abordagens pedagógicas direcionadas à habilidade de compreensão oral; o conceito de língua e aprendizagem e crenças e suas implicações.

O terceiro capítulo diz respeito à metodologia que abrange os fundamentos da pesquisa qualitativa, a caracterização do estudo de caso, a descrição do contexto da pesquisa, o perfil dos participantes da pesquisa, o instrumento da coleta de dados e os procedimentos para análise.

O quarto capítulo traz as apresentações e análises dos dados contendo o levantamento das crenças, o levantamento das práticas, a relação entre as influências do contexto e das experiências anteriores e um aprofundamento comparativo entre as crenças e práticas dos professores.

Por fim, o capítulo V trata das considerações finais que concluem o estudo.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado em 24 seções. Nas primeiras oito seções, trazemos a definição de compreensão oral, um levantamento de pesquisas na área, a prática de ensino, uma compreensão dos processos ascendentes e descendentes, as atividades que envolvem a habilidade, a relação da CO com outras habilidades comunicativas e os recursos pedagógicos. Nas duas seguintes seções, apresentamos o papel do professor formador e do contexto de formação docente. Na sequência, focalizamos na definição sobre abordagem de ensino, um breve histórico das abordagens no tratamento do inglês, as abordagens em CO dividida em: sub-habilidade, compreensão, estratégias, tarefas comunicativas e gêneros orais. Logo em seguida, uma seção sobre o conceito de língua e aprendizagem. Por último, nas seis últimas seções, reportamos sobre as crenças e suas implicações, um breve histórico de estudos em crenças, crenças e o contexto, a relação entre as crenças e as experiências, crenças e práticas e, por fim, a abordagem para o estudo em crenças.

2.1 A Compreensão oral

A habilidade da compreensão oral envolve a percepção do som, o reconhecimento da palavra e da função do enunciado, conectando pistas linguísticas e não linguísticas na construção do significado (ROST, 1990). Isso leva a considerarmos, nesta pesquisa, autores que concordam que essa habilidade é um processo ativo, dinâmico e de grande demanda, pois requer do aprendiz o conhecimento de mundo, da situação discursiva e do sistema linguístico (ANDERSON; LYNCH, 1988). Diante dessa perspectiva, Vandergrift (1999, p. 168), Almeida Filho e El Dash (2002, p. 20) defendem a compreensão oral como:

[u]m processo ativo complexo no qual o ouvinte deve discriminar entre sons, entender o vocabulário e a estrutura gramatical, interpretar a acentuação e a entonação, reter o que foi dito e interpretá-lo de imediato com o contexto sociocultural do enunciado⁸ (VANDERGRIFT, 1999, p. 168, tradução minha)

[...] um processo ativo de (re)construção de significados que estão parcialmente no discurso produzido (e ouvido) e parcialmente na nossa memória em forma de quadros de expectativas para os acontecimentos do mundo.(ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p. 20)

⁸*“a complex active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structure, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all the above and interpret it with the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance”.*

Verifica-se, conforme foi exposto, que a habilidade da compreensão oral é vista como um processo ativo porque envolve não somente o conhecimento da estrutura da língua, mas também dos aspectos cognitivos, sociais e culturais que estão presentes nas práticas discursivas (ROST, 1990; BROWN, 1994). Esse conhecimento coloca o ouvinte na função interativa com a mensagem, cuja intenção é a de construir uma interpretação adequada ao que foi ouvido (WOLVIN, 2010). Em diálogo com essa colocação, Anderson e Lynch (1988) também concordam que

[a] compreensão não é algo que acontece por causa do que um falante diz: o ouvinte tem um papel crucial a desempenhar no processo, ativando vários tipos de conhecimento e aplicando o que ele sabe ao que ele ouve e tentando entender o que os discursos significam⁹. (ANDERSON; LYNCH, 1988, p. 6, tradução minha)

De fato, para os autores, quando o indivíduo está exposto a uma situação comunicativa ele precisa saber lidar em primeiro lugar com o insumo (*input*), ou seja, manipular as características do discurso do falante; em segundo, com o processo (*listening process*) de receber a mensagem e organizar as informações na memória; e, por último, com a resposta que deverá ser dada (*output*). Para Rost (1990), o início da etapa de compreensão ocorre pela percepção do som, que envolve as características da oralidade como: hesitações, falsos começos, redundâncias, repetições, informalidade, entre outros traços da fala que fazem parte da natureza da oralidade, inclusive no que se refere à imprevisibilidade discursiva (ROST, 1990). Em seguida, há o momento da busca pelo significado, em que o indivíduo deverá conhecer as intenções dos falantes, testar suas hipóteses, fazer inferências, associar as ideias, entre outros procedimentos importantes, que envolvem uma demanda de conhecimentos (ROST, 1990). Essa explicação denota que a CO, embora aconteça no meio social, exigirá do aprendiz uma capacidade individual, no que se refere a manipular a informação recebida.

[os] indivíduos como ouvintes participam ativamente de um processo criativo, controlam o tipo e a quantidade de informação recebida e, em seguida, processam de acordo com suas estruturas cognitivas, esquemas, interesses, necessidades e outras influências individuais.¹⁰(BROWNELL, 2010, p. 143, tradução minha)

⁹“*Understanding is not something that happens because of what a speaker says: the listener has a crucial part to play in the process, by activating various types of knowledge and by applying what he knows to what he hears and trying to understand what the speakers’ means*”.

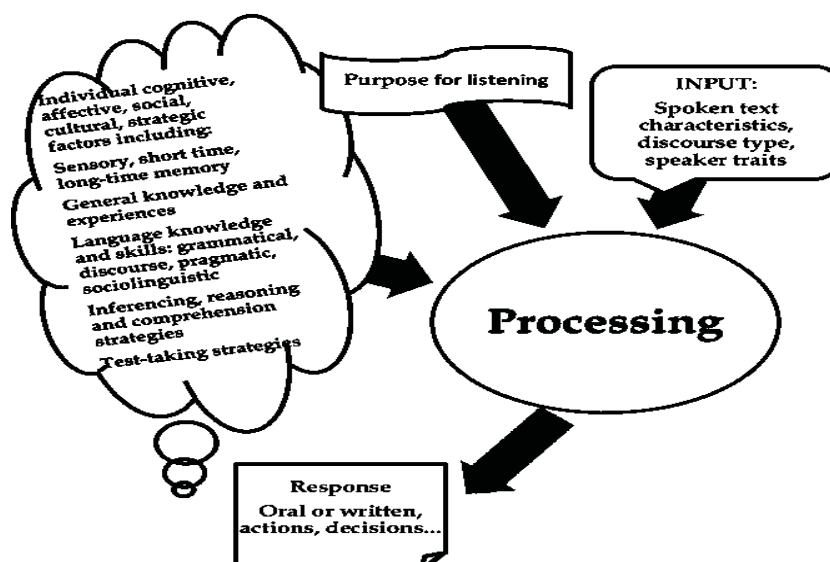
¹⁰ “*Individuals as listeners actively participate in a creative process, controlling the type and amount of information received and then processing it according to their unique cognitive structures, schemata, interests, needs, and other individual influences*”.

Por essa razão, pode-se dizer que fatores cognitivos são muito relevantes na compreensão de uma mensagem, uma vez que “[...] o primeiro momento [em] que se processa um texto oral ou escrito é inteiramente cognitivo, pois se caracteriza pela volição ou intencionalidade ou motivação[...]”(SCLIAR CABRAL, 2005, p. 215). Dada a natureza cognitiva da habilidade, Mascia (2003) explica da seguinte forma como a informação é manipulada pelo ouvinte:

[...] a informação entra (*input* ou insumo) no cérebro onde sofre transformações ao nível de memória sensorial, sendo uma parte rejeitada e outra selecionada; esta última é, por sua vez, armazenada na memória de curto prazo. Aí ela é codificada, isto é, integrada à informação já conhecida e estocada na memória de longo prazo em vista de uma eventual reutilização (*output*). (MASCIA, 2003, p. 217)

Sabe-se assim que, de forma geral, a CO é uma habilidade complexa porque envolve uma série de comandos que agem simultaneamente na mente, exigindo do ouvinte uma demanda de esforço no que se refere, em tempo real, a lidar com possíveis limitações linguísticas. Além disso, o desconhecimento cultural pode contribuir para que as informações não sejam conectadas, assim como a falta de controle sobre o discurso do outro pode dificultar o processamento da mensagem, devido à velocidade da fala. Na figura ilustrativa mostra-se de forma mais explicativa sobre componentes de CO:

Figura 1 Os componentes do processo de CO



Fonte: Retirado de Anckar (2011, p.62)

De todo modo, considera-se que a CO, além de um caráter cognitivo que envolve percepção, atenção e memória, também engloba conhecimentos dos aspectos discursivos, como

o conhecimento pragmático, contextual, a compreensão de mundo e de fatos que circulam na sociedade, pois isso favorece a construção e reconstrução de sentidos. Para a aprendizagem é importante que a CO possa contemplar “uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural” a qual também possa “levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92). Só assim é que essa habilidade pode ganhar maior plausibilidade, no que se refere a preparar o indivíduo para compreender o que realmente acontece nos espaços sociais. Em resumo, considera-se importante que a compreensão oral seja vista como uma habilidade que atente discursivamente o uso da língua numa prática comunicativa.

Na seção seguinte, será apresentado um breve levantamento de pesquisas na área.

2.1.1 Levantamento de Pesquisas em compreensão oral

No levantamento de uma pesquisa de mestrado em 2012 referente aos estudos em compreensão oral entre os anos de 2000 a 2010, em contexto brasileiro, foram encontradas 22 dissertações e duas teses: Barbosa (2000), Rocha (2002), Polakzec (2003), Godim (2008), Santos, S. (2010), Alves (2003), Serafini (2003), Inkpin (2004), Bley (2004) e Santos F. (2005) **sobre aprendizagem da compreensão oral**; Guimarães (2001), Azevedo (2003), Occulate (2003), Giordani (2004), Perucci (2005), Ferreira (2005), Lopes (2005), Tonetti (2007), Barreira (2008), Andrighetti (2009), Tibana (2009) e Gaya (2010) **sobre ensino da compreensão oral**; e Vasconcelos (2003), Valle (2005), Buchewitz (2006), e Veloso (2007) **referente a outras perspectivas relacionadas a compreensão oral** (CAMARGO, 2012, p. 35-39). No levantamento desses trabalhos foi possível perceber que há poucas pesquisas no Brasil se considerarmos a relação com outras habilidades linguísticas, o que me motivou a dar continuidade a buscas nesta temática. Demais pesquisas em compreensão oral foram novamente levantadas no portal da CAPES contendo a frase “compreensão oral” e “*listening comprehension*” referente a estudos publicados entre os anos 2011 a 2017, no intuito de verificar um novo panorama de continuidade em pesquisas relacionadas nessa área. Os trabalhos citados abaixo oferecem um olhar para acessarmos novas perspectivas dadas a essa habilidade. É importante mencionar que o levantamento feito no portal não abrange todas as pesquisas no país porque muitas instituições não disponibilizam suas teses e dissertações, o que limita uma maior abrangência. O Quadro 1, contém os trabalhos organizados em ordem cronológica e o Quadro 2 traz os mesmos trabalhos organizados por categorias.

Quadro 1 -Levantamento de teses e dissertações do portal da CAPES entre o período de 2011 a 2017, tendo as frases *compreensão oral* e *listening comprehension* como fontes de busca, organizado em ordem cronológica decrescente.

ORDEM CRONOLÓGICA	AUTOR	TÍTULO
(2017)	MEDEIROS, H.C. D.	O ensino da Compreensão Oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo.
(2016)	ANDRADE, V. M. A.	Gênero canção: uma prática pedagógica para o trabalho das quatro habilidades – <i>listening, speaking, reading e writing</i> – no ensino de Língua Inglesa.
(2016)	SCHNEIDER, J. C.	Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão oral e produção oral em língua alemã na educação infantil.
(2015)	BORGES, M. J. A. A.	A formação do professor de língua inglesa: Desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade.
(2015)	CASTRO, T. S.	Efeito do ensino de estratégias de compreensão oral na autonomia de alunos.
(2014)	FALCAO, V. S.	Estratégias de Compreensão Oral em aulas de língua inglesa: o livro didático e o professor.
(2014)	SANTOS, A. C.	Compreensão oral em língua estrangeira: contribuições do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano para alunos de um centro de estudo de línguas.
(2013)	MEIRELES, M. K. M.	O livro didático e o professor em aula de compreensão oral de língua inglesa: Produto ou processo.
(2012)	CAMARGO, C.G.C.	O desempenho dos alunos de inglês em prática repetida de tarefa e compreensão oral apoiada em vídeo.
(2012)	FELIPINI, L. M. G.	O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em alunos intermediários de língua inglesa durante um curso baseado na abordagem de gêneros.
(2012)	LIMA, S. C.	Ensino de línguas mediado por computador: Um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa.
(2012)	AZEVEDO, Al. F.	Listening comprehension and working memory capacity in beginning L2 learners: an exploratory study.
(2012)	SCHULTZ, L. M.	Aprender alemão como língua estrangeira pela modalidade a distância: atividades de compreensão oral.
(2012)	VELOSO, F. S.	Percurso para a elaboração de um teste para avaliação de compreensão oral em língua italiana de (futuros) professores.
(2011)	SATO, E. T. N.	A compreensão oral nos Cadernos de Língua Estrangeira Moderna - Inglês do Estado de São Paulo.
(2011)	XAVIER, I. T.	O percurso estratégico em atividades de compreensão oral: enunciados propostos versus enunciados inovados.

Fonte: Pesquisas acadêmicas

Quadro 2 – Levantamento de teses e dissertações do portal da CAPES entre o período de 2011 a 2017, tendo as frases *compreensão oral* e *listening comprehension* como fontes de busca, organizado por categorias.

CATEGORIAS	DISSERTAÇÕES	TESES
ENSINO/APRENDIZAGEM FOCO NO ALUNO E NO PROFESSOR	ANDRADE (2016) BORGES (2015) FELIPINI (2012)	
ENSINO/APRENDIZAGEM FOCO NO ALUNO	MEDEIROS (2017) CASTRO (2015) AZEVEDO (2012) CAMARGO (2012)	
ENSINO/APRENDIZAGEM FOCO NO MATERIAL DIDÁTICO	SATO (2011)	LIMA (2012)
ENSINO/APRENDIZAGEM FOCO NO PROFESSOR E MATERIAL DIDÁTICO	SCHNEIDER (2016) FALCAO (2014) SANTOS (2014) MEIRELES (2013)	
ENSINO/APRENDIZAGEM FOCO NO ALUNO E NO MATERIAL DIDÁTICO	SCHULTZ (2012) XAVIER (2011)	
OUTROS		VELOSO (2012)

Fonte: Pesquisas acadêmicas

Verifica-se no levantamento exposto pelo Quadro 2 o encontro de 14 dissertações e duas teses, sobre as quais serão feitos breves comentários a partir dos resumos disponíveis no portal referentes aos direcionamentos dessas pesquisas. Esses trabalhos são apresentados com o objetivo de compreender as problemáticas que envolvem a CO, já que partimos do pressuposto de que os estudos em LA¹¹ são também norteadores para reflexionarmos sobre a teoria.

Dessas pesquisas, três se concentraram em olhar a CO direcionada tanto ao aluno quanto ao professor. Dada a pesquisa mais recente, Andrade (2016) investigou como alunos de Letras

¹¹ Os estudos em Linguística Aplicada têm trazidos muitas contribuições inclusive para contrastar com pressupostos teóricos que não dialogam mais com as muitas realidades de ensino do inglês. Além disso, as pesquisas nesse campo de investigação têm buscado um olhar mais engajado com os espaços sociais e isso tem impactado na maneira mais realista de entendermos o contexto de aprendizagem.

Inglês, no estágio supervisionado, direcionam suas atividades ao “gênero canção”, principalmente no que se refere ao uso de estratégias e encaminhamentos pedagógicos orientados pelos professores, o que demonstrou várias complexidades em relação à preparação dos exercícios, à aplicação respeitando a função comunicativa e ao funcionamento efetivo das estratégias. Esse levantamento mostrou, o que algumas pesquisas têm criticado: a dificuldade de muitos professores perceberem quais estratégias poderiam beneficiar os alunos (CAMARGO, 2012). Na sequência, Borges (2015) procurou investigar os desafios no processo de ensino e aprendizagem que envolve as habilidades orais (compreensão/produção) em alunos de Letras Inglês e percebeu a ausência de procedimentos metodológicos que tratem da competência comunicativa por parte dos professores. O estudo permitiu verificar que há falta de esclarecimentos no trato dessa abordagem, o que acabou tendo impacto negativo para os alunos. É importante lembrar que a abordagem comunicativa tem recebido críticas devido à falta de clareza em reconhecer se o propósito da linguagem é realmente comunicação, se o tratamento da gramática deve vir após o ato comunicativo e se o sentido pragmático é o que acontece com alunos de LE/L2 (ALMEIDA FILHO, 1986). Já Felipini (2012) analisou se as ações realizadas em sala de aula pelo professor contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral nos alunos, numa abordagem baseada em gêneros orais, direcionada a um curso intermediário de inglês. A pesquisa mostrou que algumas ações, como a prática reflexiva do professor, tiveram impacto positivo no desenvolvimento dos alunos, mas a falta de conscientização sobre a demanda dessa habilidade impacta negativamente no direcionamento de algumas atividades. Entende-se, que é importante lembrar que muitas atividades de CO têm apresentado limitações nos seus formatos, concentrando-se mais no produto que no processo de aprendizagem (FIELD, 1998).

De forma geral, essas pesquisas demonstraram a preocupação com um olhar interpretativista da abordagem do professor, com a visão do aluno, com o observar para o contexto e as relações interacionais que ocorrem no ambiente de aprendizagem, oportunizando perceber dificuldades não enfrentadas na prática. Julga-se necessário lembrar que o termo *prática* para muitas pesquisas em LA está relacionado às oportunidades de desenvolvimento da fluência, o que “significa dizer que a prática está a serviço do uso da língua da *performance*, e não exatamente da competência linguística em LE/L2” (CAMARGO, 2012, p. 24, grifo da autora). Apesar de haver enfoque diferente, três desses trabalhos levaram seu olhar em direção à formação docente, demonstrando preocupação com a abordagem do professor.

Já na categoria dos trabalhos com enfoque somente no aluno temos quatro deles. O primeiro, Medeiros (2017), buscou investigar quais assuntos relacionados à habilidade deveriam ser ensinados no contexto de formação em Letras Francês; a seguir, propôs uma reflexão dos licenciandos sobre algumas propostas de atividades, e por último uma metarreflexão crítica entre os participantes sobre encaminhamentos metodológicos, com o objetivo de propor uma resignificação sobre o ensino dessa habilidade. Os resultados demonstraram que os alunos tomaram posturas mais críticas após a reflexão, o que favoreceu maior maturidade para lidar com as práticas de ensino. Essa pesquisa, particularmente, mostrou que a reflexão sobre a prática impacta positivamente a aprendizagem, o que também pode acarretar na relação com as crenças sobre o tipo de abordagem que adota (BARCELOS, 2007).

Na sequência, apresento o trabalho de Castro (2015) que investigou se as estratégias de aprendizagem contribuem para a proficiência e para a autonomia de alunos de um curso livre de inglês. A autora encontrou que o ensino de estratégias em CO melhora não somente o desempenho, mas também a conscientização dos participantes sobre suas próprias características de aprendizagem, contribuindo para um autoconhecimento dos processos de ensino. Vale considerar que pesquisas em estratégias de aprendizagem têm favorecido o interesse de muitos pesquisadores, e especificamente, no ensino da compreensão oral, nem sempre é fácil aplicar uma abordagem por estratégias por conta de várias classificações relativas ao seu uso, dificultando ao professor encontrar aquelas que sejam relevantes ao perfil do aluno, já que demandaria muito tempo (CAMARGO, 2012). No entanto, o que tem sido proposto é a abordagem metacognitiva, que possibilita ao aluno a reflexão sobre o uso de estratégias, consequentemente favorecendo a autonomia.

Por sua vez, Camargo (2012) encaminhou uma pesquisa com alunos do sétimo ano do fundamental, durante a disciplina de inglês, no intuito de verificar se a prática repetida de compreensão oral por tarefas comunicativas beneficiaria a compreensão tanto do conteúdo da mensagem quanto da percepção da forma gramatical do passado (*did/didn't*). Os resultados mostraram que a repetição melhora a compreensão do significado, mas não a percepção da forma. Nessa pesquisa, justificou-se que o aluno não consegue prestar atenção na forma (aspecto gramatical) e no conteúdo (significado) devido à restrição no processamento da informação. Esse estudo não teve um olhar etnográfico, por isso a pesquisadora não conseguiu evidenciar se havia o uso do ensino explícito na abordagem do professor, o que poderia interferir nos resultados. Isso foi uma limitação que nos impulsiona a pensar na importância de observar o contexto. Dando continuidade aos trabalhos, Azevedo (2012) analisou o

processamento da memória de aprendizes iniciantes de inglês quando expostos à oralidade, trazendo algumas considerações de que há uma relação individual no processamento da memória, também responsável pelos diferentes desempenhos entre os aprendizes.

Como mostram os estudos, embora essas pesquisas partam de diferentes contextos e perspectivas, nota-se uma grande preocupação com a prática pedagógica, reafirmando que essa habilidade ainda é um desafio em sala de aula, principalmente pela característica da oralidade e pela parte cognitiva, que dificulta perceber o que realmente faz o aluno compreender.

Na categoria de pesquisa sobre o material didático é contemplada por dois trabalhos, uma dissertação e uma tese. O primeiro, Lima (2012), investigou se o ensino mediado pelo computador tem repercussão positiva na aprendizagem da compreensão e produção oral em relação às atividades no contexto da graduação a distância (EAD). Algumas conclusões a que se chegou foram as de que elas nem sempre contemplam características da oralidade, não representam uma sequência de procedimentos que deem conta de uma participação mais criativa por parte do aluno e, por último, não contemplam situações reais de uso da língua. Esse estudo corrobora aos apontamentos da teoria em CO de que muitas atividades de compreensão oral funcionam mais como um teste que não reflete no processo de aprendizagem (FIELD, 2008). Ainda nessa mesma área, Sato (2011) pesquisou sobre como a compreensão oral é organizada nos materiais de língua estrangeira no Ensino Fundamental II do estado de São Paulo. O estudo constatou que esse material apresenta um desencontro em relação à proposta das orientações curriculares do próprio Estado e demonstrou que as atividades tinham mais o propósito de avaliar os alunos do que trazer benefícios a seu aprendizado.

Essas investigações apresentam informações significativas para a aprendizagem, uma vez que o professor, em muitos contextos, considera o livro didático importante no apoio ao processo de ensino. É percebido nos estudos em crenças direcionadas ao professor (CONCEIÇÃO, 2015; SOUZA, 2015) que o material didático tem forte impacto no direcionamento das práticas em sala de aula, já que muitas vezes o docente segue a abordagem orientada pelo livro. Concorda-se com Barcelos (2012) que os professores deveriam refletir sobre suas próprias crenças no sentido de formar uma visão mais crítica sobre a aplicação dos “insumos didáticos”.

Quanto aos trabalhos que foram agrupados com foco no professor e no material didático, temos quatro. O primeiro, Schneider (2016), apresentou estudos referentes às habilidades de compreensão e produção oral em língua alemã na Educação Infantil, mostrando a prática do

professor orientada por uma sequência didática de contos. O estudo permitiu verificar a necessidade do professor em promover adaptação do material quando há turmas heterogêneas, inclusive com alunos da educação especial. Foi também notado que a metodologia desse instrumento funciona como orientadora para a abordagem do professor, dificultando a ele usar outros recursos. Por sua vez, Falcão (2014) analisou como as estratégias eram direcionadas pelos professores quando orientados pelo livro em duas turmas de um curso livre de inglês. Verificou-se que as estratégias presentes nos livros influenciam as utilizadas pelo professor, das quais são mencionadas: estratégias de memória, cognitivas, compensatórias, metacognitivas e sociais. Vale aqui mencionar que as atividades do material didático podem não representar situações reais de uso da língua, mas, por outro lado, podem contribuir com o ensino de uma abordagem por compreensão, a qual discutiremos nesta pesquisa.

Outra pesquisa, Meireles (2013), realizou o estudo em contexto de formação inicial de professor a respeito das atividades do livro e na forma de como elas eram conduzidas pelo docente, resultando perceber que a proposta de ensino da CO ainda funciona como produto e não como processo de aprendizagem. Essa perspectiva ainda é muito recorrente em sala de aula, ou seja, por meio de atividades descontextualizadas que têm como objetivo apenas verificar a compreensão intensiva do texto (XAVIER, 2012). Já Santos (2014) investigou um audiolivro utilizado no ensino do italiano de um centro de línguas, no intuito de demonstrar algumas importantes contribuições dessa ferramenta. Os resultados mostraram que esse recurso, por incluir uma variedade de amostragem de insumos menos formais e também o fato de envolver histórias que favorecem o contexto local, apresenta ser um bom material para a prática do professor. Nessa categoria, foi importante perceber que o livro didático assume papel relevante na prática do professor.

Houve dois estudos com foco no aluno e no material didático: Schultz (2012) averiguou se atividades do livro didático em língua alemã tinham eficácia para os alunos no ensino da compreensão oral em curso a distância de graduação. Constatou-se que a complexidade da habilidade exigia repensar algumas estratégias de modo que pudessem garantir melhores resultados, já que muitas propostas testadas não melhoraram o desempenho dos participantes da pesquisa. Já Xavier (2011) também examinou um material didático disponível *online*, direcionado a uma turma de francês, com relação às estratégias de aprendizagem propostas pelo material no portal. De acordo com um dos resultados, as atividades propostas apresentaram impacto positivo na motivação como um todo. No entanto, o livro físico ainda representou importante papel por parte do aluno, por isso houve uma exigência de sua presença em sala de

aula. O material didático é um dos fatores contextuais que podem influenciar na abordagem do professor (ALMEIDA FILHO, 1998).

Na categoria outros, Veloso (2012) propôs desenvolver testes experimentais na tentativa de encontrar uma forma mais eficiente de avaliação da proficiência em italiano, com o objetivo de nivelar os alunos em contexto de graduação. Esse trabalho teve como propósito atribuir maior reflexão sobre como diagnosticar proficiência de forma mais eficaz. O estudo propôs, em primeiro lugar, investigar como ocorre a CO em contexto de formação de professor, e, em segundo lugar, a construção e aplicação de testes na avaliação da proficiência, envolvendo dois grupos: licenciandos brasileiros e também italianos. O intuito foi elaborar uma reflexão sobre testes de CO direcionados a alunos no Brasil, para isso foi necessário olhar para o grupo no exterior. Chegou-se à consideração de que os testes propostos passaram por várias necessidades de modificações, demonstrando o quanto que esse tipo de avaliação envolve a atenção em vários quesitos, em relação, por exemplo, à instrução para realização das atividades, à pertinência dos assuntos trazidos, às possíveis dificuldades no formato das questões etc., que muitas vezes não são considerados pelos modelos de testes internacionais.

Com base nesse levantamento, conclui-se que a maioria dos trabalhos está direcionada às pesquisas que envolvem o ensino e a aprendizagem contemplando diferentes conceitos de língua, concepções sobre abordagem, olhares sobre a prática do professor e modelos de atividades, que implica um tipo de abordagem adotada. O ensino da CO é uma habilidade complexa de ser ensinada e desafia muitos pesquisadores e professores em LE/L2. Por sua vez, embora essas pesquisas não tenham olhado para o conceito de crenças, sabe-se que todo processo de ensino e aprendizagem recebe suas influências, e que nem sempre as crenças dos professores vão ao encontro das crenças de seus alunos, das crenças das instituições de ensino e das crenças de outros envolvidos no contexto (ALMEIDA FILHO, 1998), proporcionando complexas relações do professor com a aprendizagem.

Para finalizar, quero destacar que o levantamento desses estudos possibilitou observar alguns esforços no entendimento sobre a demanda da habilidade, o que nos motiva a explorar de forma mais crítica as teorias que orientam esta tese. A maioria dessas pesquisas investigou aspectos didáticos e pedagógicos que confrontam orientações teóricas direcionadas à CO. Nessas pesquisas não houve o direcionamento do estudo em crenças, o que poderia contribuir para um outro olhar sobre os problemas de aprendizagem. Nesse sentido, considera-se pertinente trazer a voz do professor para investigar o que está por traz de sua abordagem, o que

faz ele acreditar na forma como ensina e, conseqüentemente, buscar uma compreensão sobre suas decisões práticas. Faz-se indispensável frisarmos que a habilidade de CO é de grande importância para o contexto de aprendizagem e que ao acessar as crenças dos professores obtemos uma forma de entendermos melhor suas práticas.

2.1.2 A prática de ensino

Nesta pesquisa, a compreensão oral é entendida como uma habilidade que deve ser ensinada por não se considerar que ela aconteça por osmose, ou seja, que ela é apenas decorrente da exposição do indivíduo ao insumo. Assim, considera-se que as práticas de CO têm o objetivo de melhorar o desempenho do aprendiz. Entre os pesquisadores, por exemplo, Xavier (2012), mostra que o ensino da CO pode ser direcionado a atender duas importantes perspectivas: uma em objetivos pedagógicos, que tenham como propósito aumentar a consciência linguística no aprendiz; outra cujo objetivo é focar os propósitos comunicativos que possam preparar o aluno para atuar na sociedade. É nesse sentido que tanto as práticas de cunhos pedagógicos quanto aquelas voltadas ao mundo real devem considerar o papel ativo do aprendiz, uma vez que são exigidos do indivíduo muitos conhecimentos, entre eles o de reconhecer a intencionalidade do falante e manipular a linguagem de forma crítica¹². Além do mais, observa-se que o ensino de uma LE já vem assumindo novas responsabilidades, como a de propor uma consciência reflexiva no aprendiz e direcioná-lo a lidar com o mundo globalizado¹³.

Encontra-se em Field (2008) que a prática da compreensão oral tem sido dividida em três etapas. A primeira, chamada *Pre-listening*, ocorre na preparação do aluno para um tipo de discurso. O professor poderá apresentar o vocabulário que será usado, rever aspectos gramaticais ou discutir o tópico do assunto, com o intuito de familiarizar o indivíduo com o contexto ou com a tarefa a ser executada (FIELD, 2008). Nesse momento, o docente também pode ajudar a diminuir a tensão dos alunos e engajá-los com o propósito da atividade, podendo até direcioná-los a usarem algumas estratégias que contribuam para lidar com suas dificuldades (VANDERGRIFT; GOH, 2012). Além disso, sugere-se trabalhar fatores motivacionais de

¹² A linguagem de forma crítica significa não somente estar em contato com os diversos contextos de uso da língua, mas saber reconhecer como esses contextos se constroem, quais forças agem implicitamente, por que algumas coisas são aceitáveis ou não, qual o papel social do cidadão, entre outras situações, que possam preparar o indivíduo para agir na sociedade de forma reflexiva.

¹³ Alguns fatores têm tornado nosso mundo global. Na explicação de Crystal (2003), isso ocorre devido a um processo histórico e geográfico, que inclui zonas de fronteiras e imigrações. Além disso, há um processo cultural que une pessoas de diversas nacionalidades, usando o inglês para atender suas necessidades, como trabalho, viagens, estudos, entre outros. Tudo isso faz parte de um processo de desenvolvimento econômico e político, que de certa forma age na sociedade e traz conseqüências para as manifestações com a língua.

maneira que a atividade aconteça de forma significativa. O segundo momento, *listening activities*, ocorre na aplicação da própria atividade em si, que pode trazer modelos de exercícios de percepção auditiva, audição seletiva e/ou compreensão global e específica, que será melhor discutida posteriormente. É importante lembrar que na compreensão oral, numa perspectiva crítica de aprendizagem, o conteúdo tem por objetivo problematizar situações do convívio social, colocando as atividades tradicionais de perguntas e respostas pré-determinadas em segundo plano (FIELD, 2008). O autor menciona que é pertinente introduzir algumas questões para ativar os conhecimentos dos alunos, mas não como ocorrem nos modelos de livro didático, contendo uma variedade de perguntas que nem sempre correspondem à perspectiva do aprendiz. Além disso, os exercícios de interpretação, muitas vezes, exigem mais da capacidade de memória do que a busca pelo entendimento da informação. A última etapa, chamada *Post-listening*, tem por objetivo examinar algumas funções semânticas da língua, suas relações com aspectos estruturais, podendo ou não se ater a uma instrução explícita por parte do professor que possa diagnosticar nos alunos possíveis dificuldades como forma de verificar falhas e propor futuras práticas direcionadas a melhorar seus desempenhos (ANDERSON; LYNCH, 1988). Um ponto importante, nessa última fase, é desenvolver os problemas de compreensão, conforme apontam Almeida Filho e El Dash (2002):

Um terceiro tipo de atividade é o que Lynch chama de "negociação indireta". Toca-se uma fita e instruem-se os alunos a indicar quando sentem dificuldades de compreensão. Uma vez avisada da existência de alguma dificuldade, o professor para a fita. Durante a pausa, os alunos negociam entre si qual é o problema e do que precisam para resolvê-lo. Podem solicitar que o professor toque novamente o trecho, podem pedir alguma informação explícita, ou ainda podem decidir tentar achar alguma informação de que necessitem nos próximos trechos da fita. (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p. 20)

Nessa abordagem é aconselhado que os alunos e o professor possam construir uma autocrítica sobre os comportamentos cognitivos que envolveram a aprendizagem. O professor pode ajudar os alunos a “compreender os processos envolvidos durante a compreensão” e também “construir uma autoconfiança” sobre aquilo que se ouve (UNDERWOOD, 1994, p. 21). Além do mais, ele poderá trabalhar com aspectos mais linguísticos como a transcrição do áudio, para que os alunos possam comparar as diferenças entre a forma escrita da oralidade (FIELD, 2008). Estudiosos como Rubin (1994), Nunan (1997), Rost (2002), Vandergrift e Goh (2012), entre outros, defendem a CO como um processo de ensino que requer esforço e que somente através da exposição à prática é que há uma melhora do desempenho. Para os autores, os alunos devem estar conscientes sobre etapas de seu desenvolvimento, o que favorece, segundo Nunan (1997), a construção da autonomia. Conforme ele explica,

Um tema recorrente em livros e artigos recentes sobre metodologia de ensino de línguas é a necessidade de desenvolver a conscientização dos alunos sobre os processos subjacentes à sua própria aprendizagem, para que, eventualmente, eles sejam capazes de assumir mais e mais responsabilidade por essa aprendizagem [...] ¹⁴ (NUNAN, 1997, p. 7, tradução minha)

Nesta tese, a prática defendida para esse ensino se dá por meio de atividades contextualizadas, permitindo a interação entre os aprendizes, ou seja, promover a inserção do indivíduo na sociedade, proporcionando a ele preparação para enfrentar diversas situações reais de uso da língua (VANDERGRIFT; GOH, 2012, p. 399). Ainda, concordo com Flowerdew e Miller (2005), de que os alunos quando expostos à compreensão oral devem construir seus próprios questionamentos, compartilhar ideias, fazer comparações, discussões, entre outros.

Como vimos, essas considerações são apenas algumas orientações sobre a aprendizagem, sem ignorar que devido ao ensino do inglês ter assumido uma perspectiva mais recente como a de língua franca internacional ¹⁵, tanto a produção quanto a compreensão oral precisam ser repensadas em práticas de ensino, pois as identidades linguísticas estão cada vez mais múltiplas e conflituosas, o que acaba impactando na forma de como compreendemos o mundo e seus discursos (CRYSTAL, 2003). Dessa forma, a prática de ensino da compreensão oral também passou a incorporar novas maneiras de perceber a oralidade, já que “somente através de uma consciência e sensibilidade às práticas culturais e tradições dos outros, poderemos comunicar eficazmente com as pessoas à nossa volta” ¹⁶ (MELISSA, 2010, p. 235).

Na sequência, apresento dois importantes processos que agem sobre o indivíduo durante a prática da habilidade de CO.

2.1.3 Os processos descendentes e ascendentes

As atividades de ensino direcionadas à CO podem exigir dos indivíduos dois relevantes processos cognitivos: os processos descendentes e ascendentes, que podem ser explicados da seguinte maneira:

[...] processos *bottom up* (de baixo para cima) são processos que iniciam no nível sensorial, passando pelos vários níveis até chegar à cognição [...]. Os processos *top*

¹⁴*The recurring theme in recent books and papers on language teaching methodology is the need to develop learners' awareness of the processes underlying their own learning so that, eventually, they will be able to take greater and greater responsibility for that learning.[...]*

¹⁵Esse termo refere-se à língua falada por nativos e não nativos, considerando que ambos configuram os vários modelos discursivos. Na contemporaneidade, há muitas discussões a respeito da inteligibilidade, atribuindo à língua novos paradigmas conceituais.

¹⁶*Only through an awareness of and sensitivity to the cultural practices and traditions of others, will we be able to effectively communicate with the people around us.*

down (de cima para baixo) percorrem caminho inverso: da cognição até os movimentos articulatórios onde se produz o material bruto. (SCLIAR CABRAL, 1991, p. 36)

Explicando melhor, quando o aprendiz ativa o conhecimento de mundo como forma de ajudar a construir o significado da mensagem, esse processo é nomeado **descendente**¹⁷ (*top-down*); entretanto, quando o indivíduo parte dos conhecimentos linguísticos como o uso do vocabulário, da pronúncia, da sintaxe e de outras informações textuais para compreensão e interpretação, o processo é designado **ascendente**¹⁸ (*bottom-up*). Vejamos como funcionam esses processos:

A decodificação linguística ou processos ascendentes incluem a percepção de sons e unidades de entonação no insumo, reconhecimento de palavras e frases, ativação do conhecimento lexical associado às palavras e identificando frases e, finalmente, a tradução do discurso em representações sintáticas por meio de processamento ou análise sintática. O processamento semântico descendente abrange os aspectos do processo de escuta que permitem ao ouvinte vincular as informações linguísticas ao seu conhecimento de mundo e à sua experiência pessoal.¹⁹ (BRUNFAUT, 2013, p. 32-33, tradução minha)

Para Vandergrift (2004), esses processos atuam ativamente e simultaneamente durante a exposição do ouvinte à mensagem, por isso o autor orienta que não devem ser tratados de forma separada, embora pareça prevalecer o desenvolvimento dos processos descendentes nos contextos de aprendizagem. Buck (2001, p. 2) justifica que os dois processos devam ser ensinados em paralelo, uma vez que “conhecimento sintático pode ser usado para identificar uma palavra; ideias sobre o tópico da conversação podem influenciar no processamento da sintaxe, ou o conhecimento do contexto poderá ajudar a interpretar o significado”²⁰. Assim, a interação entre ambos os conhecimentos pode diminuir as possíveis dificuldades encontradas no insumo oral, sejam elas decorrentes das características da oralidade como velocidade da fala, frequências de pausas, variação linguística, complexidade sintática, nível de vocabulário ou decorrentes do tipo de tarefa: existência ou não do uso de recurso visual, modelo de respostas

17 O conhecimento de mundo mencionado no processo descendente refere-se ao conhecimento prévio do tópico do discurso, da situação discursiva, dos eventos e suas relações.

18 Para Richards (2008), no processo ascendente a compreensão começa com os dados recebidos e analisados com sucessíveis níveis de organização como sons, palavras, cláusulas etc. A compreensão é vista primeiramente como um processo de decodificação.

19 *Linguistic decoding or bottom-up processes include perceiving sounds and intonation units in the input, recognizing words and phrases, activating lexical knowledge associated with the identified words and phrases, and finally, translating the incoming speech into syntactic representations through syntactic processing or parsing. Semantic or top-down processing covers those aspects of the listening process that allow the listener to link the linguistic information to his or her world knowledge and personal experience.*

20 *Syntactic knowledge might be used to help identify a word, ideas about the topic of conversation might influence processing of the syntax, or knowledge of the context will help interpret the meaning.*

de compreensão, entre outros. Por outro lado, Richards (2008) propõe algumas atividades que desenvolvem esses processos em etapas distintas. Para o processo ascendente, o autor mostra exercícios tais como reconhecer um referencial temporal de um enunciado; identificar marcadores de sequência ou palavras-chaves de um texto; e diferenciar alguns verbos e suas características, que podem oferecer treinamento mais específico para certos elementos da língua. Nesse processo, a mensagem é segmentada em partes a serem analisadas em termos de componentes linguísticos. Já as atividades que envolvem o processo descendente tratam de como fazer inferência dos papéis entre os participantes e seus objetivos, deduzir seus possíveis conflitos, fazer antecipação de uma dada informação discursiva, o que parece incentivar o indivíduo a participar mais ativamente na construção do significado da mensagem (RICHARDS, 2008). Independentemente dos processos a serem usados, as atividades devem “oportunizar a prática e a reflexão acerca do uso da língua em contextos específicos” que vise “proporcionar atividades que possibilitem ao aluno reconhecer o uso da língua” e “sensibilizar o aluno ao processo de compreensão”, com o intuito de uma tomada de consciência sobre o seu próprio aprendizado (ANDRIGHETTI, 2009, p. 69). É importante salientar que o ensino da compreensão oral deve seguir o propósito de uma dimensão social, no sentido de estar atento sobre as relações que se constroem ao uso da linguagem (FLOWERDEW; MILLER, 2005).

2. 1. 4 As atividades de ensino

As atividades propostas para o ensino da compreensão oral seguem muitos formatos estruturalistas, por exemplo: atividades baseadas na identificação da palavra pelo preenchimento de lacunas, atividades baseadas na percepção do som através de ditados ou repetição de palavras e sentenças. Há também as atividades de compreensão específica e global através de questionários, exigindo atenção em partes semânticas do insumo. Vejamos algumas propostas de CO apresentadas e adaptadas por Vandergrift e Goh (2012) no Quadro 3.

Quadro 3 – Propostas de atividades para CO

Ouçã para detalhar

Entender e identificar informação específica do texto, por exemplo, palavras-chave, números e nomes.

Ouçã para um entendimento global

Entender a ideia geral do texto, por exemplo, o tema, o tópico e a visão geral do locutor.

Ouçã para ideias principais

Entender os pontos chaves ou proposições de um texto: por exemplo, pontos de apoio a um argumento ou partes de uma explicação.

Ouçã e Infira

Demonstrar compreensão, preenchendo informações omissas, não claras ou ambíguas, e fazer conexões com o conhecimento prévio, "ouvir nas entrelinhas", por exemplo, usando pistas visuais para avaliar o propósito do falante.

Ouçã e Preveja

Antecipar o que o falante vai dizer antes e durante a compreensão oral. Por exemplo, usar o conhecimento do contexto de uma interação para tirar uma conclusão sobre a intenção do falante antes de ele/ela expressar isso.

Ouçã seletivamente

Prestar atenção em partes específicas de uma mensagem e ignorar outras partes menos importantes, a fim de alcançar um objetivo específico[...].

Fonte: (VANDERGRIFT; GOH, 2012, p. 169, tradução minha)

Outros modelos de atividades de CO são propostos por Rost (2011), que as classifica em seis tipos: intensiva, seletiva, interativa, extensiva, responsiva e autônoma da mensagem. Na proposta intensiva, o estudante presta muita atenção no que é dito com precisão sobre a informação, ou seja, “refere-se à escuta atenta de um texto, com a intenção de decodificar a informação para fins de análise” (ROST, 2011, p. 184). Já na proposta seletiva pretende-se extrair da mensagem alguns aspectos do significado relevantes para a realização de uma tarefa já pré-determinada, como ouvir uma informação ao telefone e depois reportá-la. Na proposta interativa o aluno interage verbalmente em tarefas colaborativas, assumindo papéis sociais que são construídos a partir de uma proposta ou desafio dado pelo professor. Já o tratamento extensivo propõe tarefas orientadas ao treino de uma compreensão mais global sobre o que é ouvido. Na proposta responsiva o aluno é impulsionado a não somente compreender como também responder com opiniões críticas e ideias sobre um assunto, já que a “atividade é ‘afetiva’” porque exige “expressar uma opinião ou ponto de vista” (ROST, 2011, p. 198). Por último, a proposta autônoma é menos controlada, pois os alunos podem escolher o que querem ouvir, buscar *feedbacks*, direcionar a tarefa de acordo com seus objetivos e fazer suas próprias avaliações (ROST, 2011, p. 200). Para Nunan (1997), essa última proposta beneficia os alunos porque eles assumem certo grau de controle não somente sobre o conteúdo da mensagem, mas também sobre o processo de aprendizagem. É importante mencionar que os objetivos e formatos das atividades de CO também foram configurados conforme o tipo de abordagem, desde a mais tradicional, com a busca pela precisão da forma, até a comunicativa, que, nesse caso, é dividida em dois tipos: (1) enfoque no mundo real e na função social e (2) enfoque nos aspectos didáticos e pedagógicos. Vejamos alguns exemplos dessas atividades orientadas por essas propostas, segundo Xavier (2012), nos Quadros 4 e 5:

Quadro 4: Atividades de compreensão oral numa perspectiva social.

Ouvir a opinião de três pessoas sobre como a AIDS é transmitida **para avaliar a veracidade das informações.**

Ouvir uma chamada de aeroporto para compreender o número do portão para o qual determinados passageiros deverão se dirigir, considerando o número de seus voos.
Ouvir as instruções de como se chegar a um local para indicar a trajetória a ser percorrida.
Assistir a uma cena do seriado <i>Friends</i> para identificar e compreender algumas falas dos personagens.
Assistir a um anúncio de carro para interpretar o papel da mulher nesse contexto.

Fonte: Quadro adaptado de Xavier (2012, p. 90, grifos da autora).

Quadro 5: Atividades de compreensão oral numa perspectiva pedagógica.

Atividade 1. Ouvir textos de opinião para compreender e avaliar informações específicas (<i>scanning e assessing</i>).
Atividade 2. Ouvir uma chamada de aeroporto para compreender informações específicas (<i>scanning</i>).
Atividade 3. Ouvir um conjunto de instruções para compreender informações gerais e específicas (<i>skimming e scanning</i>).
Atividade 4. Distinguir falas e compreender os seus significados.
Atividade 5. Assistir a um anúncio de carro para compreender a ideia geral e avaliar criticamente o papel da mulher nesse contexto (<i>skimming e assessing</i>).

Fonte: Quadro adaptado de Xavier (2012, p. 91).

Nota-se que essas atividades passaram a fazer parte das propostas mais recentes no ensino da compreensão oral, considerando que o Quadro 4 parece levar os alunos a realizar experiências nas quais “ouvimos para um propósito e com certa expectativa” e “fazemos uma resposta imediata para o que nós ouvimos[...]”, atribuindo a linguagem à sua função mais social (UR, 1984, p. 9). Nesse enfoque, o ensino deve prevalecer com atividades de reais interesses e proporcionar experiências que sejam relevantes. Assim, a instrução de CO se expandiu do propósito focado no produto (*listening to learn*) para incluir o foco no processo (*learn to listening*) (VANDERGRIFT, 2004), já que o ensino da compreensão oral passou ser visto com maior engajamento quanto às reais necessidades da comunicação.

Afinal, as recomendações teóricas de compreensão oral direcionaram-se a envolver atividades que tenham por objetivo entreter, informar, avaliar, solucionar, discutir, entre outros, que podem dar condições autênticas ao uso da língua. O ensino comunicativo também se

estendeu para algumas abordagens, como: por tarefas, por gêneros orais, por conteúdos, a serem discutidas nas próximas seções sobre as abordagens.

2.1.5 Compreensão oral integrada com outras habilidades linguísticas

Em muitos contextos o ensino de uma língua estrangeira ocorre numa abordagem que envolve as quatro habilidades linguísticas (*reading, writing, speaking, listening*) de forma interativa, considerando que as atividades possam aprimorar diferentes características próprias de cada habilidade em situações comunicativas. Lynch (1998) menciona que é recorrente a compreensão e produção oral estarem integradas em práticas de sala de aula, seja por meio de diálogos entre professores e alunos, seja em formato de atividades direcionadas à conversação. Outros autores como Richards (2006) e Oxford (2001) têm mostrado que essa interação assume papel importante no ensino de línguas. Ou seja,

Abordagens para o ensino da compreensão oral e da produção oral mudaram consideravelmente nos últimos anos, à medida que *insights* da pesquisa e da teoria levaram a repensar os processos envolvidos na compreensão oral de segunda língua, a natureza da interação oral em uma segunda língua ou estrangeira e uma reconsideração do que significa ensinar esses importantes componentes da proficiência sobre a segunda língua²¹. (RICHARDS; 2006, p. 34, tradução minha)

Sob essa ótica, parece que o tratamento da compreensão oral, juntamente com outras habilidades linguísticas, deve funcionar como um veículo das relações interpessoais. Segundo Richards e Rodgers (1986), uma abordagem interacional (*interacional approach*) prepara para lidar com as dificuldades porque expõe o aluno a enfrentar situações para as quais ele deverá encontrar soluções. Além disso, essa proposta envolve os aprendizes em situações mais naturais de uso da língua, o que pode beneficiá-los.

Compreensão oral interativa pode ser mais fácil do que unidirecionalmente, principalmente se o contexto é familiar e os interlocutores se sentem à vontade. Por outro lado, as relações sociais podem afetar negativamente a compreensão e a liberdade de negociar significado, principalmente quando um interlocutor tem um relacionamento de poder sobre o outro.²² (VANDERGRIFT; GOH, 2012).

Em diálogo com as ideias do autor, acredita-se que o professor deve estar atento a possíveis desentendimentos ou conflitos afetivos, auxiliando o aluno no engajamento com uma

²¹*Approaches to both the teaching of listening and speaking have changed considerably in recent years as insights from research and theory have prompted a rethinking of the processes involved in second language listening, the nature of oral interaction in a second or foreign language, and a reconsideration of what it means to teach these important components of second language proficiency.*

²²*Interactive listening may be easier than one-way listening, particularly if the context is familiar and the interlocutors are comfortable with each other. On the other hand, social relationships can negatively affect comprehension and the freedom to negotiate meaning, particularly when one interlocutor is in a power relationship over the other.*

prática colaborativa. A autora Oxford (2001) propõe o ensino das habilidades integradas de duas maneiras: A primeira com instrução baseada no conteúdo (*Content-Based Instruction*), em que o tópico de um assunto é base para unir as habilidades cujo objetivo é dialogar sobre um tema. É importante mencionar que essa proposta atende a qualquer estágio de proficiência, caso o professor manipule as atividades em correspondência ao nível do aprendiz e ao seu conhecimento prévio.

Este modelo integra as competências linguísticas no estudo de um tema (por exemplo, violência, diferenças interculturais nas práticas matrimoniais, maravilhas naturais do mundo, ou um tema amplo como "mudança"). O tema deve ser muito interessante aos alunos e deve permitir que uma ampla variedade de habilidades linguísticas seja praticada, sempre a serviço da comunicação sobre o tema.²³ (OXFORD, 2001, p. 9, tradução minha)

Nesse modelo de abordagem, além da relevância do assunto, também pode envolver uma preparação do aluno a lidar com itens linguísticos antes de o conteúdo semântico ser trabalhado, isto é, a exposição de itens da língua vai depender da necessidade de um determinado tópico. A segunda abordagem proposta pela autora se dá com a instrução baseada em tarefa (*Task-Based Instruction*), em que os alunos participam de práticas do cotidiano sem se ater às formas linguísticas.

Por exemplo, os alunos trabalham juntos para escrever e editar um jornal da classe, desenvolver um comercial de televisão, promulgar cenas de uma peça ou participar de outras tarefas conjuntas [...]. As tarefas tornam-se cada vez mais complexas em níveis de proficiência. Por exemplo, os iniciantes podem ser solicitados a apresentar um ao outro e compartilhar um item de informação sobre o outro. Alunos mais avançados podem fazer tarefas mais complexas e exigentes, como fazer uma pesquisa de opinião pública na escola, na universidade ou em um shopping center.²⁴ (OXFORD, 2001, p. 10, tradução minha)

Pode-se perceber que as duas maneiras de integrar as habilidades colocam o aluno a participar de ações que emergem a favor de um contexto real, e isso reflete num ensino engajado, com atividades que contemplam um valor social. No entanto, retomamos o cuidado de integrar as habilidades, como explicam Vandergrift e Goh (2012), sabendo que lidar com os problemas de compreensão numa prática recíproca e dialogada vai envolver problemas como falta de liberdade em negociar o significado, aumento da ansiedade ou medo de esclarecer

²³*The theme-based model integrates the language skills into the study of a theme (for example, urban violence, cross-cultural differences in marriage practices, natural wonders of the world, or a broad topicsuch as "change"). The theme must be very interesting to students and must allow a wide variety of language skills to be practiced, always in the service of communicating about the theme.*

²⁴*For instance, students work together to write and edit a class newspaper, develop a television commercial, enact scenes from a play, or take part in other joint tasks[...]Tasks become increasingly complex at higher proficiency levels. For instance, beginners might be asked to introduce each other and share one item of information about each other. More advanced students might do more intricate and demanding tasks such as taking a public opinion poll at school, the university, or a shopping mall.*

alguma incompreensão por parte do ouvinte. Por isso, o professor deve estar atento às relações que se constroem pelas práticas discursivas.

Na próxima seção trato acerca da compreensão oral e sua complexidade.

2.1.6 Complexidade no ensino da CO

Há muitos fatores que tornam a CO complexa, um dos quais o fato do discurso não estar sob controle do ouvinte, inclusive quando há restrição no conhecimento do vocabulário, na falta de familiaridade com o contexto e na dificuldade em lidar com a velocidade da fala (UNDERWOOD, 1994). Outras dificuldades também são percebidas por Rost (2011) no que se refere aos seguintes aspectos: (a) agrupamento (atendimento as partes da linguagem, frases, cláusulas, constituintes); (b) redundâncias de (repetições /reformulações/ elaborações) discursivas; (c) variáveis de desempenho: “ser capaz de eliminar hesitações, falsos começos, pausas”; (d) linguagem coloquial: “compreensão de informações idiomáticas, gírias, formas reduzidas, conhecimento cultural; (e) acentuação, ritmo e entonação: “conhecimentos dos aspectos prosódicos da fala”; e (f) interação: “gerenciar o fluxo interativo da linguagem”(ROST, 2011, p. 209). Há também as dificuldades relacionadas a ruídos de fundo (qualidade do som); estrutura (previsível / repetitivo vs. complexo / imprevisível); comprimento (número de ideias, temas, grau de detalhe); linearidade (o texto tem um início / meio / fim); espontaneidade (redundância de informação, reformulação, reformulação dentro do texto), entre outros. Segundo Richards (2006), uma conversação pode conter mais de 220 palavras por minuto, pode agregar palavras que sofrem variações regionais, nível de informalidade do discurso, diferentes sotaques devido à identidade do falante, formas regionais de expressão que podem confundir o ouvinte e tornar a mensagem complexa, já que

Os textos falados contêm características como variações na pronúncia (ou seja, pronúncia dos mesmos fonemas pelos mesmos falantes em diferentes contextos linguísticos como variações dialetais entre os falantes), pausas irregulares, falsos inícios, hesitações, autorrevisão e retrocessos²⁵. (ROST, 1990, p. 8, tradução minha)

Pode-se dizer, ainda, que para outros autores como Anderson e Lynch (1988), as dificuldades são sintetizadas em três partes: **tipo de texto** (grau de complexidade linguística); **modelo da tarefa** (pedagógica/mundo real) e **contexto** (familiaridade/desconhecimento). Tais implicações elucidam os autores a considerar que é difícil saber de imediato os problemas que

²⁵*Spoken texts contain features as variations in pronunciation (i.e. pronunciation of the same phonemes by the same speakers in different linguistic context as dialectal variations between speakers), irregular pauses, false starts, hesitations, self-revisions, and backtrackings*

levam os alunos a não compreender a mensagem. Na tentativa de solucionar esses problemas, Field (2008) remete à necessidade de realizar uma reflexão que pode ser sobre “as características linguísticas do texto oral; sobre os desajustes entre L1 e L2; sobre instruções dos exemplares e sobre o formato de tarefas” (FIELD, 2008, p. 97-98), que possam esclarecer sobre a demanda da atividade, já que

[...]o formato de resposta (aberta ou fechada), a clareza dos enunciados, a quantidade de contexto antecipado, a presença ou não de pré-tarefa, o número de vezes que o texto é escutado, a quantidade de informação a ser coletada, entre outras, pode igualmente influenciar o desempenho do aprendiz. (CAMARGO, 2012, p. 9)

Nesse ponto, destaca-se que é relevante saber que somente ajustar a variável de uma atividade não garante que ela seja mais fácil ou difícil; deve-se prestar atenção à interação do indivíduo com suas características, seus propósitos e principalmente sua intenção comunicativa (VANDERGRIFT; GOH, 2009). Há, ainda, outros elementos de complexidade que podem ocorrer, como: falta de recursos extralinguísticos; baixo conhecimento sociocultural; forma inadequada de instrução para as atividades e problemas de natureza cognitiva. No entanto, esses problemas podem ser minimizados se o aprendiz conseguir usar estratégias que consigam suprir suas dificuldades (VANDERGRIFT; GOH, 2009, p. 395).

Dada essa reflexão, o professor deve pensar na forma com que irá propor as atividades, levando em consideração as etapas de ensino, o perfil do aprendiz e um objetivo de aprendizagem. É importante também buscar centralizar o aluno como sujeito ativo do processo, oferecendo-lhe oportunidade de escolha dos mecanismos de aprimoramento.

No Quadro 6, apresentam-se outros problemas que podem dificultar a compreensão, de acordo com Rost (2002, p. 181).

Quadro 6: Problemas no ensino da compreensão oral

Problema com a língua	Não entender itens linguísticos devido aos elementos fônicos, sintáticos, ou problemas de decodificação lexical.
Problema inferencial	Inapropriadas ou ineficientes seleções de estratégias; inapropriadas ativações de conhecimentos prévios ou conhecimentos contextuais

Problema processual	Não saber o que fazer, não conhecer que tipo de resposta é esperada.
---------------------	--

Adaptado de Rost (2002, p. 181)

De maneira geral, os fatores que podem causar dificuldades nos alunos são desafiadores aos professores, tais como dar conta de contemplar os diversos usos da língua dentro dos inúmeros espaços onde ela é usada. A menos que o aluno seja preparado para lidar com suas deficiências e, assim, possa encontrar formas aprender adequadas a sua característica.

Por fim, partindo do pressuposto de que as características de pronúncia podem afetar a CO, Kluge (2004) alerta para os estudos em fonética e fonologia como forma de contribuir para o trabalho do professor em sala de aula. Na pesquisa de Inkpin (2004), algumas dificuldades foram encontradas por brasileiros aprendizes de inglês referentes às diferenças de pronúncia, por exemplo, *stress-timing* e *syllable-timing*, que causavam problemas de compreensão, mas poderiam ser minimizadas se houvesse um trabalho no tratamento fonético e fonológico. O estudo de Kluge e Brawerman-Albini (2011), realizado com professores, também demonstrou que as dificuldades relacionadas ao reconhecimento das palavras eram advindas dos problemas de sotaques e da acentuação. Vale aqui um alerta: tratar de problemas de compreensão não é uma tarefa simples, principalmente diante das perspectivas do mundo globalizado, onde as amostras de falantes da língua englobam sotaques de diversas nacionalidades.

2.1.7 Recursos pedagógicos

O ensino da compreensão oral envolve uma série de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliam a prática do professor em sala de aula. A seleção desses materiais é um critério importante para a condução de uma prática eficiente, dentre eles, insumos que contemplem a diversidade cultural com amostragens dos diferentes usos da língua (ROST, 1990, p. 1). O material autêntico deve trazer modelos espontâneos de fala, desde algo mais formal como uma entrevista até situações mais populares como uma conversa num bar, por exemplo (FIELD, 2008). Para o autor, o problema ocorre quando muitos materiais perdem a originalidade discursiva quando “[...] visam uma estrutura sintática simples e vocabulário de muita frequência. Algumas gravações podem também empregar uma fala pausada, acreditando que

ela ajuda na decodificação”²⁶ (FIELD, 2008, p. 270). Além do mais, Field (2008) menciona que muitos insumos gravados buscam representar características mais formais condizentes com o texto escrito, perdendo a espontaneidade presente no discurso oral. O autor alerta que o professor, ao tentar facilitar a aprendizagem, não deve trazer insumo simplificado e nem deixar de fora marcas da fala, mas sim buscar minimizar as dificuldades da atividade. O insumo assume papel importante na aprendizagem e sua autenticidade deve ser priorizada em práticas de ensino. É importante ainda mencionar que os exemplares sociais expostos pelo insumo no material didático não devem apagar os “embates culturais desiguais vividos por usuários de inglês” (MOITA LOPES, 2005, p. 55). Isso significa problematizar a complexidade cultural que envolve os falantes da língua nativa.

Já o áudio reproduzido pelo gravador aparece como recurso didático muito utilizado pelos professores, mas, de acordo com Ur (1984), apresenta algumas desvantagens. Uma, pelo fato de não haver o contexto da situação discursiva, que torna a compreensão difícil, e outra, porque os insumos não dão conta de representar os novos comportamentos comunicativos²⁷ presentes na sociedade. Por outro lado, para o autor, esse recurso pode ajudar a trabalhar algumas particularidades da pronúncia como entonação e padrões de acentuação, por exemplo. Rost (1990) explica, por sua vez, que o recurso do áudio pode também causar uma tensão negativa no aprendiz devido à demanda de reter informações na memória, quando for exigida a atenção detalhada da mensagem. É importante notar ainda que as interações humanas têm apresentado uma série de discursos, que não são contemplados nas gravações disponibilizadas por essas ferramentas.

Outro recurso presente na sala de aula é o material audiovisual, que pode proporcionar a visualização do contexto discursivo, podendo ativar conhecimentos prévios dos alunos e, com isso proporcionar a realização de inferências e previsões (LYNCH, 1998). Outro autor, também concorda que “algum tipo de pista visual é essencial em qualquer atividade de aprendizagem de língua baseado numa comunicação face a face”²⁸ (UR, 1984, p. 29). Por isso é que os elementos observados como idade dos participantes, gêneros, relações pessoais, *status* sociais,

²⁶ [...] *they aim for simple syntactic structures and high-frequency vocabulary. Some recordings may also employ a reduced speech rate in the belief that it assists decoding.*

²⁷ A linguagem adequa-se ao comportamento social. Há vários e muitos grupos sociais que trazem suas manifestações linguísticas características de um determinado movimento. Isso deve ser percebido em práticas de ensino, como por exemplo, como são os discursos de grupos feministas, grupos de esquerda, grupos religiosos, grupos de ativistas, entre outros.

²⁸ [...] *some kind of visual clue is essential in any language-learning activity based on face-face communication.*

ambiente, entre outros, são recursos que podem contribuir para o entendimento da mensagem. (LONERGAN, 1984, p. 4). Por outro lado, Vandergrift e Goh (2012) até concordam que o visual estimula o desenvolvimento dos processos descendentes para compensar, por exemplo, o desconhecimento do vocabulário, mas eles alertam que há um prejuízo no sentido de exigir atenção aos recursos visuais, limitando assim o processamento linguístico. Os autores reportam um estudo realizado em que 80% dos participantes expostos ao vídeo não tiveram melhoras de compreensão em relação ao grupo exposto apenas ao áudio, de onde se denota que nem sempre o visual é facilitador na aprendizagem. Uma das explicações dada pelos autores pode estar relacionada ao gênero “*talk show*”, que pode não ser beneficiado pela presença da imagem, o que poderia ser melhor investigado. Mesmo assim, para os autores os professores devem compreender a natureza dos diferentes tipos de texto – por exemplo, a diferença entre notícias, clipes, entrevistas, comédia e histórias. Ainda se menciona que estratégias para mediação de vídeo e áudio para fins de compreensão são importantes para o uso eficaz do visual, a fim de melhorar a compreensão auditiva (VANDERGRIFT; GOH, 2012, p. 273).

Atualmente, há vários outros recursos que têm sido apresentados em sala de aula, como o uso de computadores, *smartphones* e *tablets*, os quais são ferramentas cada vez mais inseridas nesse contexto. Esses equipamentos proporcionam o envolvimento do aluno com uma multiplicidade de linguagens importantes para seu desenvolvimento linguístico. Por outro lado, “a interação individual com informações auditivas, visuais e textuais pode atender às necessidades do aluno até certo ponto, mas não pode oferecer oportunidades para uma interação totalmente negociada”²⁹ (MESKILL, 1996, p. 196). Entendo, aqui, que embora as práticas sociais tenham mudado com a possibilidade de interação virtual, ainda há necessidade de pensar nas relações que se constroem no ambiente de aprendizagem.

Cabe ainda ressaltar que os recursos tecnológicos que dão acesso às redes sociais, às mídias, aos textos multimodais através da Internet são modalidades cada vez mais presentes em sala de aula e dão oportunidade para muitas práticas de letramentos, que podem deslocar o indivíduo de seu ambiente local.

[...] após o advento da internet, a globalização tem desencadeado efeitos múltiplos sobre a circulação, a produção e a recepção de informações, na medida em que os meios de comunicação e as novas tecnologias atravessam as fronteiras de um meio cultural próximo, local ou nacional, e nos aproxima de uma cultura mundial, globalizada. (DIAS; MORAIS; PIMENTA; SILVA, 2012, p. 83)

²⁹ *Individual interaction with aural, visual, and textual information can serve the learner’s needs up to a point, but cannot provide opportunity for fully negotiated interaction*

Nota-se que a compreensão oral com o uso do computador ou o celular dá a possibilidade aos alunos de escolherem o que querem ouvir, assistir e de como querem manipular as informações. Por exemplo, o próprio aluno pode retomar um trecho do discurso que não compreendeu, acessar o significado procurando um *script* ou tradução simultânea, contextualizar o assunto com recursos de busca e fazer ele mesmo o uso de estratégias de aprendizagem (VANDERGRIFT; GOH, 2012). Além disso, o aluno pode se comunicar através das redes sociais com pessoas de diversas nacionalidades, o que lhe proporciona um conhecimento mais realístico. Por fim, o professor, ao escolher o material/recurso de ensino, deve “partir da relevância do assunto e do interesse que pode causar nos alunos” (XAVIER, 2010, p. 76, adaptado). Caso contrário, a inserção dessas ferramentas não surtirá muitos efeitos.

Na próxima seção, discorreremos sobre o papel do professor no ensino de CO, uma vez que ele é parte importante desse processo.

2.2 O papel do professor

Na pesquisa, nesta tese descrita, considera-se que o professor de língua estrangeira deve propor práticas que tenham como objetivo aprimorar o conhecimento do aprendiz. Com relação à compreensão oral, Veloso (2007, p. 69) menciona que cabe ao professor “engajar seus alunos na CO ativa e ensiná-los a escutar de maneira eficiente, transformando-os em ouvintes independentes ou autônomos”. Essa posição denota que o professor tem a função de oportunizar práticas significativas que atendam ao propósito de oferecer ao aluno maior domínio da língua. É importante lembrar que o papel do professor de línguas estrangeiras, ao longo da história, vem assumindo diferentes perspectivas conforme o surgimento de novas abordagens de ensino. No início, na abordagem estruturalista, por exemplo, seu papel era o de controlador e transmissor da aprendizagem. Posteriormente, na abordagem direta tinha um papel mais facilitador, moderador, e, mais recentemente, na abordagem comunicativa, assumiu o de negociador e intermediador da sala de aula. Em específico no tratamento da CO, cabe ao professor oferecer uma variedade de amostras do uso da língua, incorporar insumos cujos significados possam ser negociados pelos aprendizes e despertar motivação para uma prática dialogada (ROST, 2002).

Vale ressaltar que cada professor atribui a si um papel relacionado a crenças as quais ele mesmo abraça na profissão. Sendo assim, se ele acredita que o ensino explícito ajuda na aprendizagem, seu papel vai estar relacionado ao de um professor instrutor e detentor do conhecimento, ou, se ele acha que o conhecimento é algo construído em conjunto, ele agirá

como intermediador, por exemplo. Resumindo, os papéis os quais os professores assumem nada mais são do que reflexos de crenças construídas ao longo da vida, que fazem parte de um processo que está sempre sendo ressignificado. Resta deixar claro, sobretudo, que as práticas reflexivas adotadas pelos professores podem contribuir para que eles tomem maior consciência sobre suas próprias crenças e, com isso, tenham clareza sobre seu papel na aprendizagem. Desse modo, a formação inicial e continuada do professor deve favorecer a construção reflexiva e crítica do professor sobre a aprendizagem, que pode ser através de uma postura reflexiva:

Uma visão socialmente situada da aprendizagem de professores argumenta que a formação de professores deve remodelar os conhecimentos, valores e crenças que os participantes trazem para o ensino, para que ela possa funcionar efetivamente dentro das salas de aula e das escolas como contextos sociais ou comunidades de prática³⁰. (JOHNSON; FREEMAN, 2001, p. 57, tradução minha)

Diante dessa proposta, parece que o papel do professor formador de um curso de Letras vai além de ensinar mecanismos de funcionamento da língua – deve também contemplar um conhecimento aplicado ao processo de ensino, favorecendo a reflexão sobre aspectos metodológicos de aprendizagem e sobre a realidade política e linguística que envolve a sociedade. Entende-se que é importante alertar os alunos de Letras para a demanda da profissão, que se estende para outras competências, como por exemplo, lidar com questões de personalidade, problemas emocionais, dificuldades de aprendizagem por fatores sociais, problemas como discriminação, baixa autoestima, entre outros, que possam afetar a aprendizagem. Em outras palavras,

O professor crítico é aquele que tem consciência do que faz, que tem total domínio do processo de ensino/aprendizagem a ponto de mudar-lhe a rota se julgar necessário. O professor crítico é, sobretudo autocrítico, é seu próprio algoz. (ASSIS; COX, 2001, p. 27)

Essas orientações fazem parte da competência profissional que envolve o conhecimento de deveres e da responsabilidade social (ALMEIDA FILHO, 1998). Sobre tal aspecto, os professores formadores continuam buscando combater a superficialidade da formação do professor com olhar mais atento aos alunos no enfrentamento de problemas, como o porquê do desinteresse pela aprendizagem; como lidar com a falta de tempo dos alunos para dedicar-se aos estudos; que tipo de intervenção pode ser feita para ajudar na baixa proficiência ou no pouco interesse pela profissão docente. Esses, entre outros exemplos, colocam o professor no papel de

³⁰*A socially-situated view of teacher learning argues that teacher education must reshape the knowledge, values, and beliefs that participants bring with them into teaching so that it can work effectively within classrooms and schools as social contexts or communities of practice.*

promover ações reflexivas sobre o processo de ensino. Isso também implica ao professor formador uma participação na ação política e transformadora da sociedade³¹.

2.2.1 O contexto de formação de professor

O contexto de formação de professor tem despertado um olhar para as perspectivas de que o professor reflexivo é mais crítico³² e por isso desenvolve sua prática de forma mais eficiente. Isso ocorre porque, segundo Schon (1983), o conhecimento oriundo da reflexão sobre a prática favorece maior consciência profissional e contribui para aprimorar a competência do professor em exercício, já que a reflexão oportuniza a formação de novos conhecimentos. Perrenoud (2002, p. 22), por exemplo, menciona que esse ato faz com que histórias de vida possam ser repensadas e confrontadas, oportunizando um olhar “sobre si mesmo”. Em Nóvoa (2009) encontra-se uma crítica:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um *déficit* de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer[...]. Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática [...] (NÓVOA, 2009, p. 14)

Com o aparecimento das Diretrizes Curriculares do curso de Letras no Brasil, em 2001, surgiram alguns conhecimentos necessários à atuação profissional, atribuindo ao exercício do professor o desempenho de algumas competências, como: (a) “domínio do uso da língua”; (b) “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem”; (c) “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas”; (d) “preparação profissional atualizada”; (e) “percepção dos diferentes contextos interculturais”; (e) “utilização de recursos da informática”; (f) “domínio dos conteúdos básicos”; e (g) “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas”(BRASIL, 2001, p. 30). Vejamos ainda, considerações sobre o perfil desejado ao futuro docente:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro[...]ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais[...]ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001, p. 30).

³¹ O professor engajado é aquele que traz discussões importantes para a sala de aula, oferecendo aos alunos preparo para agir como cidadão mais atento, às questões que circulam na sociedade. O professor deve ser participativo no sentido de usar seu conhecimento a favor de uma sociedade mais justa e democrática. O professor não deve ocultar sua fala por medo ou comodismo, mas sim calar a voz daqueles que desprezam a qualidade do seu fazer.

³² Freire (1996) menciona que só é possível melhorar uma futura prática se pensarmos na prática de hoje de forma crítica.

Notam-se metas que exigem do professor formador grande empenho, principalmente na busca por soluções de conflitos enfrentados na prática, a qual envolve dificuldades decorrente de problemas de natureza socioeconômica, embates culturais, desacordos políticos, entre outros, que fazem parte da realidade educacional brasileira. Deve-se considerar que há fragilidade, no que se refere à valorização do docente em exercício e ao investimento em suas pesquisas. Os estudos em LA têm mostrado muitas possibilidades que poderiam ser aplicadas, mas o poder público ainda continua fragilizando o papel desses conhecimentos e o seu impacto na sociedade.

Vale ainda comentar que a formação do professor de línguas, principalmente o da língua inglesa, na atualidade, enfrenta a expansão da língua pelo mundo³³ e, com isso, uma grande quantidade de discursos que envolvem ideias sobre a democracia, capitalismo, modernização, heterogeneidade cultural e língua como internacionais, globais e híbridas. Isso vem trazendo novos olhares para o conceito de língua e aprendizagem e sobre “o ensino crítico, que visa a emancipação em relação à cultura do outro” (COX; PETERSON, 2001, p. 21). Esse é um dos muitos discursos importantes a que o professor deve se ater nos dias de hoje.

A pedagogia crítica no Brasil teve Paulo Freire em defesa de uma educação para a liberdade, ao reconhecer a existência de forças que funcionam como alienadoras, empobrecendo o homem nas ações ao enfrentamento da realidade. O ponto que interessa aqui é que “a pedagogia crítica no ensino de inglês, contraditoriamente, é vítima da grande divisão que, no mundo capitalista, separa a pesquisa do ensino, a teoria da prática, aqueles que pensam daqueles que ensinam [...]” (COX; PETERSON, 2001, p. 32). Essas questões precisam ser respaldadas na universidade, onde se pretende formar profissionais mais aptos para lidar com uma sociedade que, em muitos contextos, é excluída pelo não acesso ao ensino de qualidade. É oportuno ainda mencionar que o aluno de Letras que irá ter a habilitação em Inglês é, muitas vezes, fragilizado pela má formação na educação básica, necessitando repensar a sua formação como futuro professor. Em suma, o curso de Letras tem uma função importante nesse processo, considerando a oralidade uma ferramenta fundamental para promover tais discussões.

2.3 Definição de Abordagem

³³ Com advento da tecnologia e com o perfil das pessoas mais ativa nas redes sociais, muito se deve pensar no que a língua inglesa representa para essas pessoas. Alguns pesquisadores têm mostrado os diferentes investimentos que as pessoas fazem para aprender inglês. Para Norton (2010) as pessoas criam comunidades imaginadas das quais o inglês será fundamental para o acesso a essas comunidades.

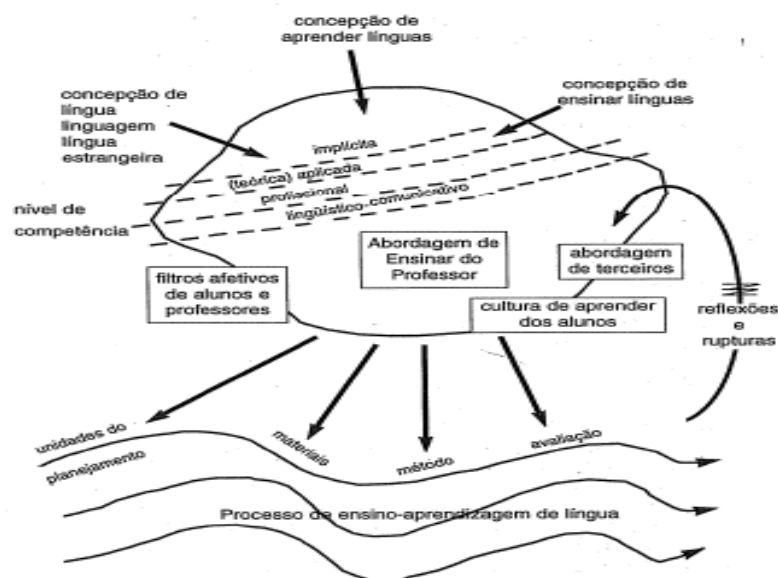
Uma abordagem de ensino é entendida por Almeida Filho (2001, p. 19) como uma “força” que guia a prática do professor em sala de aula e envolve o conhecimento teórico, o planejamento decorrente de objetivos já pré-determinados, os materiais de ensino, o processo de controle sobre a aprendizagem e a avaliação. Essa força, para o autor, pode ser motivada pelos conhecimentos empíricos, pelas crenças, por concepções de como deve ocorrer o aprendizado ou pelas experiências do professor em sua trajetória. Assim, entende-se que a abordagem envolve um “[...] conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua” que de certa forma carrega forte relação com o ambiente social. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 19)

Tendo isso em vista, considera-se que uma abordagem não se constitui de forma aleatória e que “a abordagem do professor LE/L2 (seu pensar) está intimamente relacionada a sua prática pedagógica (seu fazer)” (XAVIER, 2012, p. 20). Entretanto, essa relação pode sofrer modificações conforme “as limitações do contexto de ensino”, ou seja, o professor pensa em fazer algo, mas não encontra ferramentas para isso; “o conflito entre as crenças do professor”, que nem sempre dialogam com suas práticas; e as “imposições sociais que refletem nas suas relações profissionais” (XAVIER, 2012, p. 20-21). Frente a essas questões, Borg (2003) também concorda com as restrições impostas pelo ambiente, que para ele engloba “[...] pais, diretores, escola, sociedade, mandatos curriculares, *layout* de sala de aula e escola, políticas escolares, colegas, testes padronizados e disponibilidade de recursos”³⁴ (BORG, 2003, p. 94, tradução minha).

Na leitura de Almeida Filho (1998) encontram-se também outros fatores contextuais responsáveis pelas influências na prática do professor, como os “valores desejados pela instituição”, a “abordagem de aprender do aluno”, a “abordagem do material adotado”, o “filtro afetivo do professor/aluno” e a “competência implícita – profissional, teórica – aplicada e linguística – comunicativa” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 22). O problema é que, em muitos momentos, a abordagem do professor não dialoga com as crenças dos alunos e, de certa maneira, esse desacordo acaba também interferindo na aprendizagem. Outrossim, são os problemas enfrentados como currículo e carga horária da disciplina de inglês que, em muito contextos, só vem diminuindo. Nota-se na figura 2 o que envolve a abordagem do professor:

³⁴[...] *teachers' practices are also shaped by the social, psychological and environmental realities of the school and classroom [...] these factors include parents, principals' requirements, the school, society, curriculum mandates, classroom and school layout, school policies, colleagues, standardized tests and the availability of resources.*

Figura 2 Aspectos que envolvem a abordagem do professor



Fonte: Retirada de Almeida Filho (1997, p.18)

Por isso, investigar uma abordagem de ensino significa olhar como ela se concretiza, onde ela acontece, quais forças atuam sobre ela e como se dá a relação do professor com os conceitos de língua e aprendizagem, pois se entende por abordagem “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 17). Desse modo, os conceitos que envolvem a língua e a aprendizagem ao longo da história, de certa forma, fornecem informações que direcionam a abordagem do professor. É nesse sentido que, ao investigar uma abordagem, podemos observar os “conhecimentos compartilhados pelos professores e constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar[...] sobre como se deve ensinar[...] é chamado de *conhecimentos práticos*[...]” (BARCELOS, 1995, p. 48). Vejamos no Quadro 7 três concepções de abordagem, reproduzidas e adaptadas de Almeida Filho ³⁵(1998, p. 21), com o intuito de que tenhamos maior definição sobre a problemática:

Quadro 7 Definição de abordagem

Anthony (1963)	
----------------	--

³⁵Informações retiradas de um quadro e adaptado de modelos a respeito de abordagens, métodos e técnicas elaborados pelo autor, segundo a opinião de Anthony (1963), Richards e Rodgers (1982) e Almeida Filho (1993).

	Conjunto de pressupostos correlacionados com a natureza da língua e do processo de ensino e aprendizagem. É um ponto, ato ou fê, filosofia, algo em que se acredita, mas não se pode comprovar necessariamente.
Richards e Rodgers (1982)	Constructo axiomático de pressupostos, crenças e teorias de aprender e da linguagem que fundamentam o que o professor faz nas salas em última instância.
Almeida Filho (1993)	Força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula.

Fonte: adaptado de Almeida Filho (1998, p. 21)

Os três autores tiveram importantes contribuições à temática, Anthony na busca pela distinção dos termos método, abordagem e técnica³⁶; Richards e Rodgers na descrição e classificação dos modelos de ensino de línguas ao longo da história e Almeida Filho na análise dos elementos que compõem o estudo de uma abordagem (ALMEIDA FILHO, 1998). O que se nota, nesses autores, são vários conceitos terminológicos na tentativa de elucidar os contornos e essências que abarcam o tema. Para esta pesquisa a definição de abordagem e as considerações de análise da abordagem de Almeida Filho (1998, 2005) demonstraram-se relevantes, porque fazem refletir sobre a prática pedagógica, já que possibilitam observar os “registros e evidências levantadas em situação autêntica de ensino-aprendizagem” do professor (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19).

Para concluir, entende-se que a abordagem do professor engloba a “definição de objetivos e planejamento de cursos, os materiais produzidos e adotados, a experiência de ensinar e produzir a língua alvo e o controle mediante avaliações” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 21, adaptado). Tudo disso reflete, de fato, em crenças implícitas que apoiam metodologicamente o processo de aprendizagem (RICHARDS; LOCKHART, 1996). Certamente, podemos considerar ainda que

³⁶ A distinção entre esses termos não será apresentada neste trabalho, mas poderá ser encontrada na bibliografia: ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. *English language teaching*, London, v.17, n.2, p. 63-67, 1963.

Para muitos professores, uma abordagem de ensino é algo exclusivamente pessoal que eles desenvolvem através de experiência e aplicam de diferentes maneiras, de acordo com as exigências de situações específicas. Professores criam seus próprios papéis dentro da sala de aula com base em suas teorias de ensino e aprendizagem e o tipo de interação na sala de aula que melhor apoia a estas teorias.³⁷ (RICHARDSON, 1996, p. 104, tradução minha)

É a partir desse paradigma que olhar para uma abordagem é reconhecer um conjunto de elementos que compõem a prática do professor, sendo ele reflexo do envolvimento com crenças que foram construídas ao longo da vida. Por fim, a abordagem do professor pode não ser condizente com suas crenças, por isso precisam ser contextualizadas.

Como já discutido nesta seção sobre o conceito de abordagem, seguem-se alguns modelos que orientaram as práticas do professor no ensino e aprendizagem de LE/L2.

2.3.1 Breve histórico das abordagens pedagógicas de ensino

Muitas abordagens foram utilizadas ao longo da história. Entre elas destacam-se a abordagem estrutural, a abordagem audiolingual, a abordagem natural e a abordagem comunicativa (LEFFA, 1998). A **abordagem estrutural** parte do princípio de que aprender uma língua é aprender gramática, cujas normas linguísticas são responsáveis pelo bom desempenho do aprendiz. Essa abordagem, embora ultrapassada, ainda em muitos contextos vem sendo aplicada, devido ao apego de muitos professores em reproduzir a forma pela qual foram ensinados. No tratamento mais específico da oralidade surgiu a **abordagem audiolingual**, com predomínio de conceitos em teorias behavioristas, calcada no ensino de estruturas pré-determinadas, sem que a linguagem tivesse uma função mais social.

O aluno era incentivado a associar um estímulo auditivo a imagens sugestivas e tentar reproduzir o que ouvia sem se preocupar com a estrutura gramatical ou o significado exato das palavras. Via-se o desempenho linguístico como um comportamento a ser automatizado através do hábito, exercitando os famosos *pattern drills*³⁸, e não através da compreensão cognitiva. (UPHOFF, 2008, p. 4)

Conforme a explicação, o indivíduo era submetido à prática repetitiva de diálogos que serviam para o treino exaustivo de estruturas linguísticas, atribuindo ênfase à memorização.

³⁷ *For many teachers, a teaching approach is something uniquely personal which they develop through experience and apply in different ways according to the demands of specific situations. Teachers create their own roles within the classroom based on their theories of teaching and learning and the kind of classroom interaction they believe best supports these theories.*

³⁸ *Pattern drill*: É um tipo de exercício que serve para automatizar estruturas linguísticas. O aluno repete sempre a mesma estrutura básica, modificando apenas alguns elementos lexicais. Ex. “*This is a book. What is this? It is a book.*” – “*This is a notebook. What is this? It is a notebook.*” – “*This is a pen. What is this? It is a pen.*” (FONSECA, 1967).

Encontramos em Paiva (2009) a informação de que esse pensamento teve maior predomínio nos Estados Unidos por volta da década de 50 e, posteriormente, veio ao Brasil ancorado pela concepção de que a aprendizagem acontece em práticas de repetição ou seguida de imitação controlada pela complexidade das estruturas linguísticas, valorizando o foco na forma em detrimento do significado comunicativo. Esse conceito surgiu de tendências influenciadas por Leonard Bloomfield (1933) e Sapir (1921) na linguística estruturalista norte-americana, que não consideram a linguagem numa posição dialética. Já Burrhus Frederic Skinner (1904), na psicologia cognitiva, influenciou estudos ancorados na perspectiva da formação de hábitos pelo indivíduo, proporcionando “a conexão do estruturalismo (uma teoria linguística) para o behaviorismo (uma teoria sobre a aprendizagem)” (RICHARDS; RODGERS 1986, p. 19). As atividades receberam denominação de *mechanical drills*, que induzia uma prática apoiada ao treino de amostras considerada corretas (BROWN, 2001). Isso na CO ocorria pela repetição do áudio para memorização de palavras ou sentenças. Com o passar do tempo, ficou claro que essa proposta não surtia resultados positivos, por isso vieram novos entendimentos, sendo um deles resultado de uma conferência em 1969 conhecida como II Conferência da AILA³⁹, que trouxe novas discussões, inclusive direcionadas às habilidades orais.

Dada a sequência, de acordo com Leffa (1988) surgiu **a abordagem natural**, a qual teve origem através de teóricos que estudaram aquisição de língua, como é o caso de Krashen e Terrell, por volta de 1983. Essa abordagem defende a exposição natural ao insumo e também a ênfase do uso inconsciente das regras gramaticais, que por sua vez são apresentadas de forma implícita. Nesse modelo, o insumo compreensível é fator determinante para o processo de aquisição. As hipóteses cognitivas de Krashen trataram a aquisição como um processo de assimilação natural, sem haver tomada de consciência sobre a aprendizagem. Logo, esse pensamento direcionou pesquisas voltadas a desenvolver práticas implícitas como forma de contribuir para a compreensão do insumo. Citam-se, por exemplo, estudos de Long (1996) defendendo a Hipótese da Interação, segundo a qual a negociação do significado deve ocorrer numa prática dialogada, como fator que contribui para a compreensão.

Nessa mesma perspectiva aparece Vanpatten (1996, 2007), que também considera que a aquisição é um processo que depende de um nível de compreensão, mas desconsidera que deve ocorrer de forma implícita, sugerindo que o indivíduo seja exposto primeiramente a práticas de apenas trabalhar a compreensão do significado (*input practice*) e só depois a certa

³⁹A (AILA) Associação Internacional de Linguística Aplicada foi fundada em 1964. (MOITA LOPES, 2005).

consciência linguística. Para o autor, não é possível que o indivíduo consiga prestar atenção na forma (estrutura linguística) e no significado (conteúdo da mensagem) no mesmo momento, devido a restrições de memória, estudadas na sua teoria sobre o processamento do insumo (*Input Processing – IP*)⁴⁰. Dada a perspectiva de que a aquisição depende de algum nível de consciência, Schmidt (1990) propôs que a percepção pode ser fator determinante para primeiro direcionar a atenção aos aspectos linguísticos do insumo e só depois internalizá-los (*intake*). Para o autor, a consciência se dá no nível da **percepção** (*noticing*) e no nível do **entendimento** (*understanding*). Percepção tem relação a estar consciente de algo que pode ser manipulado em práticas de compreensão oral com insumo **destacado** (*enhanced input*) ou **encharcado** (*input flooding*). Para finalizar, a relação entre compreensão e aquisição não é muito esclarecida e ainda é muito criticada por teóricos que defendem que compreensão e aquisição são processos diferentes (SHARWOOD SMITH, 1993; ELLIS, 2001).

Diferente das concepções de aquisição, surgiu por volta da década de 70 com a noção de competência comunicativa de Hymes (1972) e Widdowson (1972, 1978), **a abordagem comunicativa**, no âmbito de ensino e aprendizagem (LEFFA, 2008). Nessa perspectiva, o ensino foi visto como um processo que passa por etapas de desenvolvimento, e a melhora do desempenho somente ocorre através de práticas que possam expor o aluno ao uso da língua.

No ensino comunicativo, a LE é um meio de socialização e comunicação de ideias, informações e sentimentos entre os indivíduos. A língua assume, portanto, papel social, funcional, ideológico e propositado na interação. O seu uso só faz sentido dentro de um contexto, fazendo parte de um discurso, já que a linguagem se caracteriza como uma prática social. (XAVIER, 2012, p. 22)

Dessa forma, essa abordagem trouxe a noção de competência, a qual recebeu muitas críticas no que se refere aos vários conceitos dados ao termo. Para Almeida Filho (1986), a noção de competência não é muito fiel em muitos quesitos, por exemplo, nem sempre o propósito da linguagem é a comunicação, pode-se ter outros objetivos, como “autoexpressão”, “o pensamento verbalizado”, “a escrita criativa”, que não necessariamente exigem a presença do outro (ALMEIDA FILHO, 1986, p. 86). A perspectiva é de que o ensino da gramática que vem após a comunicação não parece ser considerado uma regra segundo o autor, já que a busca pelo sentido pragmático no ensino de segunda língua nem sempre é o que ocorre com os alunos

⁴⁰ Nessa teoria, a aquisição dos itens de maior carga significativa é processada antes da dos itens de menor valor, e as partes mais linguísticas com foco na forma são os últimos a serem processados. Vejamos um exemplo: “em sentenças como *I called my mother yesterday* (Eu telefonei para a minha mãe ontem), o autor afirma que marcadores de tempo passado (-ed) não serão processados e incorporados antes de formas lexicais do passado, como “ontem” (*yesterday*)” (CAMARGO, 2012, p. 32). Essa é uma preferência sobre o léxico, porque é o item de maior valor semântico.

em contexto real. Segundo Almeida Filho, nem mesmo precursores como Canale e Swain⁴¹ (1980) e o próprio Hymes (1972) deram conta de abranger toda complexidade terminológica, mas a proposta dicotômica de Chomsky entre competência e desempenho foi norteadora para algumas vertentes. Nota-se que alguns autores tratam da noção de competência classificada da seguinte forma:

A competência gramatical é o domínio do código linguístico, a capacidade de reconhecer as características lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas de uma linguagem e manipular essas características para formar palavras e sentenças [...] A competência sociolinguística requer uma compreensão do contexto social no qual a linguagem é usada: os papéis dos participantes, as informações que eles compartilham e a função da interação. [...] A competência discursiva é a capacidade de interpretar uma série de sentenças ou enunciados para formar um todo significativo e obter informações coerentes que são relevantes para determinado contexto. [...] As estratégias usadas para compensar o desconhecimento de regras - ou fatores limitantes em sua aplicação, como fadiga, distração e desatenção - podem ser caracterizadas como competência estratégica⁴². (SAVIGNON, 1997, p. 40-45, tradução minha)

A noção de competência também foi percebida no âmbito da compreensão oral por Buck (2001), que trouxe uma visão da teoria cognitiva em que o indivíduo passa por estágios de aprendizagem até chegar na automatização do conhecimento. Percebe-se que a abordagem comunicativa nas práticas de CO proporcionou o desenvolvimento de atividades com tarefas comunicativas (*task-based teaching*), tendo como pioneiro Prabhu (1987), com um projeto de ensino comunicativo que visava desenvolver competência comunicativa, com três tipos de tarefas focadas no significado da linguagem: atividades de lacuna de informação (*information-gap activity*); atividade de lacuna de raciocínio (*reasoning-gap activity*) e atividade de lacuna de opinião (*opinion-gap activities*). A prática de CO nessa abordagem ocorria pela conversação em grupos ou pares. A abordagem comunicativa foi vista em práticas de atividades direcionadas a desenvolver a autonomia do aluno, isso porque

As atividades comunicativas inevitavelmente significam que o professor relaxa no controle sobre o que os alunos ouvem, dizem, leem, escrevem - e pensam - e, assim, os alunos têm que assumir algum controle sobre seu próprio aprendizado. No Ensino da Linguagem Comunicativa, esta independência do professor, ou autonomia do

⁴¹A competência para os autores envolve o conhecimento gramatical, sociolinguístico e estratégico.

⁴²**Grammatical competence** is mastery of the linguistic code, the ability to recognize the lexical, morphological, syntactic, and phonological features of a language and to manipulate these features to form words and sentences [...]. **Sociolinguistic competence** requires an understanding of the social context in which language is used: the roles of the participants, the information they share, and the function of the interaction [...]. **Discursive competence** is the ability to interpret a series of sentences or utterances in order to form a meaningful whole and to achieve coherent texts that are relevant to given context.[...]. The strategies that one uses to compensate for imperfect knowledge of rules – or limiting factors in their application such as fatigue, distraction, and inattention – may be characterized as **Strategic competence**(SAVIGNON, 1997, p. 40-45).

aluno, é geralmente considerada essencial para o sucesso na aprendizagem de línguas.⁴³(DAVIES; PEARSE, 2000, p. 194)

Encontra-se, assim, em Leffa (2008) outras cinco abordagens mais recentes: a primeira chamada de **abordagem nocional funcional**, cuja ênfase “está no objetivo para a qual se usa a língua[...]” e “parte de uma taxinomia das funções: como discordar, apresentar alguém, pedir desculpas, etc.” (LEFFA, 2008, p. 25). Isto é, a CO ocorria por objetivo de atender a uma determinada ocorrência, como por exemplo, ouvir a explicação do professor para realizar a tarefa. Em segundo, encontramos a **abordagem situacional**, em que “o conteúdo a ser ensinado parte da situação em que a língua é usada: “visita ao médico, *check in* no aeroporto, abertura de uma reunião de negócios, etc.”, partindo de circunstâncias já definidas em um dado contexto. Nessa abordagem, criam-se situações em que o aluno poderá encontrar fora da sala de aula, como por exemplo, ouvir as informações da aeromoça quando tiver no embarque. Em terceiro, a **abordagem em competências**, pela qual entende-se que há uma relação de independência entre linguagem e situações em que ela é usada, ou seja, está agregada pelas competências adquiridas, que podem estar “(domínio dos aspectos fonológicos, lexicais, sintáticos, discursivos, capacidade em detectar ideia principal, em fazer uma apresentação oral, etc.)” (LEFFA, 2008, p. 25), o que exige o aprimoramento de diferentes aspectos da língua. Nessa abordagem o enfoque é no treino de alguns conhecimentos necessários ao uso da língua. Vejamos como exemplo: O aluno precisa ouvir uma propaganda e reconhecer as intenções implícitas no discurso. Em quarto encontra-se a **abordagem baseada em tarefas**, que compreende que a linguagem é guiada pelo uso da língua, colocando o conhecimento sobre a língua a partir de um problema dado ao aluno. Vejamos um exemplo: O professor solicita que o aluno ouça a música “*The Wall*” da banda “*Pink Floyd*” para explicar ao grupo qual é crítica envolvida. Por último, a **abordagem baseada em conteúdo**, que considera que “[...] enquanto o aluno presta atenção no conteúdo, acaba adquirindo língua acidentalmente” (LEFFA, 2008, p. 26), isto é, são os tópicos do conteúdo discursivo que irão promover a aprendizagem. Explicando melhor, o professor está trabalhando com o tema “Gravidez na adolescência”, então traz depoimentos de meninas que engravidaram muito cedo. Os alunos ouvem e discutem seus

⁴³*Communicative activities inevitably mean that the teacher relax control over what the learners hear, say, read, write – and think – and so the learners have to take some control over their own learning. In Communicative Language Teaching, this independence from the teacher, or learner autonomy, is generally considered essential for success in language learning.*

pontos de vista, podendo até trabalhar com marcas expressivas características das falas das adolescentes.

Como se vê, essas abordagens envolvem o tratamento das quatro habilidades comunicativas em conjunto, diferenciando-as das orientações das abordagens anteriores. Isto é, nessas perspectivas a CO não é manipulada de forma isolada, por isso não é vista como uma habilidade distinta. Podemos dizer também que, de certa forma, essas abordagens têm impacto nas escolhas de muitos professores, o que denota escolhas advindas de suas crenças.

Nas próximas subseções (2.3.2 a 2.3.6), discute-se o encontro de cinco principais abordagens de compreensão oral.

2.3.2 Abordagem CO por sub-habilidade

A abordagem por sub-habilidade remete ao fato de o ensino da compreensão oral envolver o treino de vários subprocessos que atuam desde a percepção fonológica, passando pela ordem sintática e pelo nível semântico, até a compreensão da mensagem (FIELD, 2008). Para o autor, os processos/sub-habilidades são vistos como competências iguais às que o indivíduo já usa em sua língua materna, mas devem ser aprimorados devido às restrições linguísticas encontradas em uma língua estrangeira, já que o ato de compreender um texto oral envolve micro capacidades, como as de discriminar sons distintivos da língua alvo, reconhecer a estrutura rítmica do idioma, inferir significado em contexto comunicativo, e identificar o propósito de um texto (RICHARDS, 1983, *apud* BUCK, 2001). Nesse sentido, quando o nível da proficiência for baixo, há restrição em relação ao desempenho, justificada pela teoria cognitiva como processos que ainda não são automáticos⁴⁴, já que as informações estão sob controle consciente por parte do indivíduo. O professor precisa reconhecer que o aluno, nessa etapa, tem dificuldades em manipular as informações recebidas, por isso não é capaz de processar a informação de forma eficiente, o que coloca a necessidade de propor-lhe práticas que possam treinar certas sub-habilidades. Observa-se que saber identificar ideias principais de um texto; verificar informações explícitas e implícitas; entender o vocabulário; fazer

⁴⁴Vandergrift e Goh (2012) explicam que, nos processos controlados, quando o indivíduo possui baixa proficiência há maior atenção consciente sobre os itens lexicais. Nesse estágio, os aprendizes acabam não usando o seu conhecimento de mundo porque sua atenção está voltada para a habilidade de construção do significado a partir do insumo envolvendo características internas do texto, o que os desperta para o processo ascendente (*bottom up*). Isso exige grande trabalho com a memória na construção do significado. Já quando os processos controlados passam pelo estágio automático há a liberação da atenção para o uso contextual, pois nem toda informação precisa ser mais controlada pelo aprendiz.

inferências; relacionar as informações, entre outros procedimentos, são entendidos como sub-habilidades que o indivíduo precisa desenvolver através da prática (FIELD, 2008).

Outros exemplos de sub-habilidades são encontrados em Rost (1994), como: identificar as funções discursivas dos enunciados; conectar pistas linguísticas e paralinguísticas; usar o conhecimento de mundo e do contexto; fazer reformulações do que foi dito, entre outras. Esses exemplos são procedimentos necessários quando o indivíduo é exposto à mensagem e podem ser praticados individualmente em atividades com propostas mais pedagógicas, já que essa abordagem leva em consideração que as sub-habilidades são identificadas e podem ser treinadas de forma independente, alcançando estágios de desempenho até a sua automatização⁴⁵. Field (2008) menciona que esses estudos assumem que o indivíduo tem que construir um conjunto de comandos ativos e específicos, considerando que o ensino dessas sub-habilidades é facilitador para o aprendizado. Para Richards (1985), essa postura é relevante porque

[...] ensinar a compreensão auditiva é proporcionar oportunidades para que o aluno adquira habilidades específicas, aquelas habilidades de escutas individuais que identificamos e usamos para objetivos particulares de ensino.⁴⁶ (RICHARDS, 1985, p. 202, tradução minha)

Observa-se que essa proposta defende a exposição dos alunos ao treino de capacidades as quais eles irão usar em contextos reais, mas considera que há limitação no sentido de saber se o que o aluno aprendeu será transferido a outras situações de uso da língua (ROST, 1990). Além disso, devido ao fato de haver uma lista isolada de sub-habilidades a serem treinadas, coloca ao professor a dúvida de como desenvolvê-las. Para Camargo (2012), a dificuldade dessa abordagem ocorre devido à falta de clareza dos autores sobre os procedimentos metodológicos de ensino; por isso, recomenda

[...], o uso cauteloso de atividades práticas envolvendo as sub-habilidades/ os processos de uma habilidade são necessários, pois antes de praticá-las, **o professor precisaria ter clareza do comportamento comunicativo que objetiva desenvolver nos aprendizes e, então, reconhecer quais sub-habilidades/ processos fariam sentido desenvolver em sala de aula**, de acordo com as necessidades dos alunos. (CAMARGO, 2012, p. 58, grifos meus)

Além disso, Field (2008) alerta que algumas taxonomias de sub-habilidades usadas no ensino da leitura não tiveram comprovação de eficiência, o que ainda necessitaria de investigação em CO. Da mesma forma, Field (2008) concorda que o desafio é estabelecer

⁴⁵ Na teoria cognitiva quando o indivíduo consegue alcançar o conhecimento automático, ele libera atenção para outros componentes da habilidade, melhorando-a como um todo. (MCLAUGHLIN, 1987)

⁴⁶ *In teaching listening comprehension out is to provide opportunities for the learner to acquire particular micro-skills, those individual listening abilities that we have identified and used in specifying particular teaching objectives.[...].*

rotinas de atividades que possam ora melhorar um determinado comportamento cognitivo, ora ajudar no desenvolvimento linguístico e pragmático do aprendiz. Vale lembrar que ainda se percebe nos ambientes de ensino o uso de questionários com foco na forma e na interpretação de itens específicos de forma descontextualizada, diferente de uma proposta de abordagem por sub-habilidade (RICHARDS, 2006).

Brown (2007) faz uma lista de comportamentos que podem ser trabalhados em atividades e os categoriza em: (a) aspectos fonológicos: como “reconhecer os padrões de acento, palavras em posição acentuada e não acentuada, estrutura rítmica, contornos de entonação e os seus papéis na veiculação da informação[...]”; (b) aspectos gramaticais como “reconhecer classes gramaticais de palavras (substantivos, verbos etc.), sistemas (tempos, concordâncias, pluralização etc.), padrões, regras e formas elípticas, distinguir fronteiras de palavras, reconhecer o núcleo das palavras e interpretar padrões de ordem de palavras e os seus significados[...]” e (c) aspectos pragmáticos como “inferir conexões entre eventos, deduzir causas e efeitos, e detectar algumas relações como a ideia principal, informação nova e informação dada[...]” (BROWN, 2007, p. 256). É importante lembrar há perspectivas mais contemporâneas que diferem das orientadas pelo autor como já mencionadas nos apontamentos de língua como internacional e franca.⁴⁷

Vejamos ainda algumas propostas de atividades que vêm orientando a prática do professor no Quadro 8, segundo Field (1998).

Quadro 8: Atividades orientadas pela abordagem por sub-habilidade

Discriminação: Discriminando minimamente diferentes palavras.	*Treino auditivo em pares mínimos * Professor dita os pares mínimos
Segmentação: identificando palavras em fala contínua	*Professor dita sentenças que incluem contrações, elisão, assimilação[...] *Alunos ouvem com a transcrição, prestando atenção na acentuação[...]
Exploração: Trabalhando com a grafia das palavras não conhecidas	*Professor dita palavras em grupos ortográficos (<i>laugh, cough, enough</i>). *Alunos adivinham a ortografia de cognatos difíceis de entender.

⁴⁷ Não cabe aqui levantar as concepções dessa vertente, mas sim alertar que há um tratamento diferenciado para as habilidades orais nessa perspectiva.

Antecipação: Descobrir o que vem a seguir	*Professor traz parte da sentença que os alunos deverão completar e responder a perguntas.
Referência: Relacionando os pronomes, etc. aos itens aos quais fazem referências.	*Professor traz uma lista de expressões as quais serão ouvidas pelos alunos e após disso eles fazem algumas anotações sobre o que essas expressões se referem.
Monitoração de informação	*Aprendizes monitoram um texto a partir de palavras chaves.
Relevância	*Aprendizes devem identificar partes importantes do texto desde algo mais geral quanto específico.

Fonte: (FIELD,1998, p. 114 *apud* UR, 1984, p. 35-46, tradução minha)

Embora essa metodologia não seja recente, ainda é possível encontrá-la em orientações pedagógicas e em metodologias dos materiais didáticos, por exemplo. É importante que o professor tenha o papel de diagnosticar os problemas que os alunos apresentam e propor oportunidades de treinamento específico que possam ajudá-los a serem melhores ouvintes. Encontra-se em Buck (2001, p. 56 *apud* RICHARDS, 1983) 33 sub-habilidades direcionadas à conversação e 18 direcionadas a contextos acadêmicos. Apresenta-se no Quadro 9 uma lista adaptada contendo 15 sub-habilidades relacionadas ao contexto de conversação, já que é considerado o mais utilizado no ensino de línguas. Vale ressaltar que o importante nessa orientação é verificar quais aspectos os alunos precisam aprimorar quando expostos a uma prática comunicativa.

Quadro 9: Lista de Sub-habilidades aplicadas em contexto conversacionais

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. capacidade para reter fragmentos de língua de diferentes tamanhos por períodos curtos de tempo; 2. capacidade para discriminar sons distintivos da língua-alvo; 3. capacidade para reconhecer padrões de acentuação tônica em vocábulos; 4. capacidade para reconhecer estrutura rítmica do inglês; 5. capacidade para reconhecer as funções da acentuação tônica e da entonação para sinalizar a estrutura informacional de enunciados; 6. capacidade para identificar palavras em situações com e sem acentuação tônica; 7. capacidade para reconhecer formas reduzidas de palavras; 8. capacidade para distinguir a divisão silábica das palavras; 9. capacidade para reconhecer padrões típicos de ordenação de palavras na língua-alvo; 10. capacidade para reconhecer o vocabulário usado em tópicos conversacionais nucleares. 11. capacidade de detectar palavras chaves (ex. estas que identificam os tópicos e as proposições); 12. capacidade de adivinhar o significado da palavra através do contexto em que elas ocorrem; 13. capacidade de reconhecer classes gramaticais das palavras; 14. capacidade de reconhecer a maioria das construções sintáticas e dispositivos; 15. capacidade de reconhecer coesivos dispositivos do discurso oral. <p>[...]</p> |
|---|

Fonte: Quadro traduzido e adaptado de Buck (2001, p. 56 *apud* RICHARDS, 1983)

Para finalizar, essa classificação deve se concentrar em um processo a ser desenvolvido em práticas direcionadas, atendendo as reais necessidades dos aprendizes, e não apenas propor uma lista de exercícios descontextualizados. Lembrando que a compreensão oral é um processo multifacetado com grande número de subcomponentes que pode ser percebido por diferentes perspectivas (BUCK, 2001). Isto é, a prática com as sub habilidades vai depender do comportamento social envolvido, o qual terá uma demanda de conhecimentos necessários.

2.3.3 Abordagem CO por compreensão

Encontra-se nas discussões de Field (2008) que a abordagem por compreensão já foi entendida como um tratamento similar à abordagem direcionada à leitura (*reading approach*) porque envolve exercícios de respostas (certas ou erradas), seleção de informações (explícitas e implícitas) e testes de múltipla escolha (verdadeiro ou falso), a qual procura diagnosticar a compreensão do indivíduo após a exposição oral. Essa abordagem, embora muito utilizada em sala, não consegue avaliar os problemas de entendimento do texto oral, uma vez que

[...]saber identificar informações específicas em um áudio não significa, necessariamente, que toda a sua mensagem foi compreendida. Além disso, o erro do aluno pode não ser decorrente da falta de compreensão do texto oral, mas da própria atividade, na forma como as questões se apresentam para os alunos ou ainda do próprio professor, na forma como ele(a) conduz a atividade. (CAMARGO, 2012, p. 47)

É possível ainda perceber que essas atividades geralmente ocorrem na exposição do indivíduo ao insumo gravado, em que não há a possibilidade da negociação do significado e nem a solicitação de esclarecimentos das partes que não entendeu.

[...] O aprendiz ouve o texto sem conhecer muito sobre o que está ouvindo ou o que irá ouvir, e então tem que responder a questões de compreensão, usualmente de múltipla escolha [...]. Esta é uma conveniente técnica de sala de aula, e dá um certo tipo de prática, mas não promove nenhuma preparação realística para compreensão na vida real⁴⁸. (UR, 1984, p. 10, tradução minha)

Além disso, quando o indivíduo é exposto a um contexto real, ele naturalmente tem um propósito específico que o leva a buscar informações das quais julgar necessário, o que não ocorre com modelo de atividade de perguntas preestabelecidas (BUCK, 2001). A abordagem por compreensão recebe críticas por não condizer com perspectivas de um ensino comunicativo

⁴⁸*The learners listen to the text without are listening for, and then have to answer comprehension questions, usually multiple-choice[...] This is a convenient classroom technique, and it does give a certain type of practice – but it does not provide any realistic preparation for real-life listening.*

e também por ser centrada no professor, o qual define as perguntas e os aspectos linguísticos que devem ser manipulados (FIELD, 2008). Outra desaprovação aparece relacionada à pouca conscientização do aluno sobre o próprio aprendizado, ao não direcionamento do uso de estratégias e à falta de entendimento sobre o processo de compreensão (FIELD, 2008). Para dar conta desse problema, Nunan (1997, p. 6) sugere que o professor deve “incentivar os alunos a desenvolver uma atitude reflexiva para aprender e desenvolver habilidades em auto monitoramento e avaliação”⁴⁹.

Por outro lado, Field (2008) considera alguns pontos positivos, que estão relacionados à presença de amostras de insumos autênticos que dão oportunidade de contato com uma variedade discursiva. Anderson e Lynch (1988, p. 34) mencionam que essa abordagem em estágios de iniciantes propõe “[...] atividades que desenvolvam a compreensão dos aprendizes, sem exigir que eles produzam a L2”, e que isso contribui para o desenvolvimento da confiança e da motivação.

Para concluir, é preciso que as propostas de atividades de compreensão oral tragam insumos que sejam trabalhados também para promover sensibilidade crítica, com a exposição de temas relevantes de circulação social. Por fim, nota-se que “não se trata da mera apropriação de elementos linguísticos e do desenvolvimento de competências, mas também da construção do indivíduo, por exemplo, como adulto ou como cidadão” (MARTINEZ, 2009, p. 10). Essa posição não tem sido encontrada nem em teoria nem em pesquisas que tratam da CO. Por isso, há carência de trabalhos que olhem para essa relação em contextos de aprendizagem.

2.3.4 Abordagem CO por estratégias

A abordagem por estratégias é uma metodologia enraizada no objetivo de ensinar técnicas aos estudantes que possam facilitar a aprendizagem e ainda contribuir com sua autonomia. Ou seja,

Uma abordagem baseada em estratégia é uma metodologia que está enraizada na instrução estratégica. Ele vê o objetivo como sendo ensinar o aluno a ouvir. Isto é feito, em primeiro lugar, conscientizando os alunos de como funciona a linguagem e, em segundo lugar, fazendo-os a despertarem das estratégias que eles usam [...] ⁵⁰ (MENDELSON, 1995, p. 134 *apud* MENDELSON, 1998, p. 87, tradução minha)

⁴⁹*encouraging learners to develop a reflective attitude to learning and to develop skills in self-monitoring and self-assessment*

⁵⁰*A strategy-based approach is a methodology that is rooted in strategy instruction. It sees the objective as being to teach student how to listen. This is done, first, by making learners aware of how the language functions and second, by making them aware of the strategies that they use*

A partir dessa explicação, acredita-se que o ensino da CO ao envolver estratégias direcionadas pode melhorar o desempenho do aprendiz. As classificações para o uso de estratégias, segundo Oxford (1990), são (a) diretas, como estratégias de memória, estratégias cognitivas e compensatórias⁵¹ e (b) indiretas, como as metacognitivas, as afetivas e as sociais⁵². Segundo a autora, as estratégias são consideradas importantes porque podem “ fazer aprender mais fácil, rápido, agradável, mais afetivo, e mais transferível para uma nova situação” (OXFORD, 1990, p. 8). Geralmente o uso das estratégias funciona para resolver um problema ou superar as deficiências de aprendizagem, podendo variar de acordo com características individuais, métodos de ensino e tipos de tarefa.

Nessa abordagem, o professor assume importante papel na orientação do aluno de modo a fazê-lo adquirir maior consciência sobre o uso das estratégias. A crítica, neste ponto, é que, segundo Vandergrift e Goh (2009), essa proposta não é clara em relação aos procedimentos metodológicos que precisam ser adotados pelos professores, já que “os alunos da segunda língua (L2) precisam ser apoiados a entender os processos de compreensão oral que estão usando”⁵³ (VANDERGRIFT; GOH, 2009, p. 4-5, tradução minha). Nota-se em Almeida Filho e El Dash (2002) algumas considerações acerca desse aspecto:

Ensinar estratégias não consiste apenas em falar sobre elas -- a maioria das estratégias sugeridas requer o uso ativo da língua-alvo, embora uma dada estratégia possa ser mais ou menos eficaz para alunos de um nível específico de proficiência ou com um dado estilo de aprendizagem ou um certo tipo de motivação ou atitude em relação à aquisição da língua. (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p.16)

Em diálogo com as considerações acima, é notável que os professores devem ajudar os alunos a tomar conhecimento de seus processos cognitivos, pois isso beneficiará a manipulação de estratégias que possam condizer com suas necessidades (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 218). Estratégias, no ensino da CO, são procedimentos direcionados a atender uma falha de

51 Para a autora, as estratégias de memória auxiliam a lembrar as informações com técnicas como criar mensagens mentais realizadas por agrupamento ou por associações entre o conhecimento novo com o já existente. As estratégias cognitivas envolvem mais aspectos do cérebro, como raciocinar, analisar, reorganizar informações, desenvolver esquemas mentais, entre outros. Já as estratégias compensatórias ajudam a compensar um não entendimento, como adivinhar uma informação a partir do contexto (OXFORD, 1990).

52 As estratégias metacognitivas ajudam a planejar, a gerenciar e a avaliar os processos de aprendizagem, pois o indivíduo pode monitorar o seu desempenho já que é consciente do seu processo de aprendizagem. As estratégias afetivas possuem relação com o estado emocional podendo melhorar sua ansiedade ou motivação. As estratégias sociais consideram usar questões socioculturais que ajudam a entender o propósito da mensagem (OXFORD, 1990).

53 *Second language (L2) learners need to be supported and to understand the listening processes they are using*

compreensão. Vejamos considerações em relação ao uso de estratégias, de acordo com Lopes (2008):

O ouvinte de língua inglesa se vale de estratégias diversas, que vão desde pistas oferecidas pelo contexto até o seu conhecimento de mundo, na busca para construir um significado. Há de se ressaltar as diferenças no modo como textos falados são registrados: há variações de pronúncia, hesitações, cognatos, enfim fenômenos da língua falada, que pode ser entendida como linguagem formal ou informal, de acordo com o contexto em que se inserem” (LOPES, 2008, p. 12).

Nota-se no discurso acima que o ensino das estratégias vai depender das dificuldades encontradas pela tarefa ou também pelo próprio insumo, o que norteará quais delas serão importantes desenvolver. Vandergrift e Goh (2012) consideram que as estratégias, quando são controladas, reguladas e avaliadas, passam a ser mais eficientes, o que é chamado de estratégias metacognitivas. Essa proposta parece relevante, considerando que

A metacognição é a nossa capacidade de pensar sobre o nosso próprio pensamento ou "cognição" e, por extensão, para pensar sobre como processamos a informação para uma variedade de propósitos e gerenciar o modo de como fazemos isso[...]A consciência metacognitiva refere-se a um estado de consciência dos nossos próprios pensamentos quando nos concentramos em uma situação cognitiva ou situação de aprendizado.⁵⁴ (VANDERGRIFT; GOH, 2012, p. 84, tradução minha).

Os estudos em estratégias metacognitivas têm demonstrado avanços em pesquisas direcionadas ao ensino de línguas, porém não se tem notado a aplicação desse conhecimento de forma efetiva em sala de aula. Para a CO, o professor precisaria adotar a prática de discutir de forma explícita sobre o processo de *listening*, oferecendo oportunidade de usar essa discussão numa atividade orientada pelas estratégias. Isso se justifica porque

Algumas das estratégias são mais relevantes para a compreensão auditiva em tempo real enquanto outras ajudam a aprimorar os esforços dos alunos para melhorar a compreensão ao longo do tempo. Os ouvintes com maior consciência metacognitiva são capazes de orquestrar a implantação de várias estratégias de acordo com a tarefa e suas variáveis⁵⁵. (VANDERGRIFT; GOH, 2012, p. 91, tradução minha)

Para finalizar, uma abordagem por estratégia deve considerar as características do aprendiz, já que elas vão influenciar no modo de aprender e, conseqüentemente, na maneira como ele irá lidar com os problemas de compreensão durante a situação discursiva (OXFORD, 1990).

⁵⁴*Metacognition is our ability to think about our own thinking or “cognition,” and, by extension, to think about how we process information for a range of purposes and manage the way we do it. Metacognitive awareness refers to a state of consciousness of our own thoughts as we focus on a particular cognitive or learning situation.*

⁵⁵*Some of the strategies are more relevant for real-time listening comprehension while others help to enhance learner efforts to improve listening over time. Listeners with heightened metacognitive awareness are able to orchestrate the deployment of various strategies according to task and learner variables.*

2.3.5 Abordagem CO por tarefas comunicativas

A abordagem por tarefas recebe muitas definições, mas tem como princípio o foco no significado construído socialmente para fins comunicativos seja na oralidade, leitura ou escrita. Para Ellis (2003), a tarefa pode ou não envolver as quatro habilidades (*reading, listening, speaking, writing*), considerando que ela deva ser similar às situações que o indivíduo poderá usar na língua alvo. O principal objetivo dessa abordagem é que o aluno interaja com o significado construído socialmente durante a prática, sem que haja um tratamento explícito dos itens linguísticos. Em Xavier (2004), encontram-se algumas explicações:

Os alunos processam a língua para chegarem a um resultado ou resposta satisfatória (escrita, oral, física e/ou imagética), podendo algum traço linguístico ser adquirido implicitamente, isto é, em decorrência da atenção dos alunos ao significado das informações em um contexto de uso comunicativo. (XAVIER, 2004, p. 118)

Percebe-se que a abordagem por tarefas se assemelha às perspectivas do ensino comunicativo, devido ao fato de ela priorizar a comunicação. Uma tarefa pode envolver situações do cotidiano, principalmente aquelas que têm sentido/interesse na vida do indivíduo (NUNAN, 2002). Pode-se dizer que uma das características das tarefas é que ela requer uma resposta a ser dada pelos alunos, a partir de uma informação previamente fornecida pelo professor (PRABHU, 1987, p. 24).

As tarefas têm sido divididas em: (a) com propósito real, que envolvem os indivíduos em situações do seu cotidiano, como assistir a um filme e compartilhar informações, ou (b) pedagógicas, que “apresentam perfil acadêmico e/ou escolar”, como “interagir com o colega para comparar duas figuras e identificar os sete erros” (XAVIER, 2012, p. 52). Para Nunan (1989), as tarefas de mundo real devem igualar-se aos comportamentos que ocorrem fora da sala de aula e às pedagógicas como forma de aprimorar habilidades necessárias a outros contextos. Independentemente de as tarefas serem pedagógicas ou não, elas diferem dos exercícios devido a duas principais características: por “requer[erem] dos aprendizes o processamento pragmático da língua[...]” e por dar “atenção primária ao significado e ao uso dos próprios recursos linguísticos do aprendiz” (ELLIS, 2003, p. 16). Em suma, a aprendizagem por tarefas, segundo Xavier (2012), considera que os alunos podem usar seus próprios conhecimentos na execução de uma tarefa, sem necessidade de um aprendizado formal antes disso, pois elas “podem ser sequenciadas de acordo com o seu nível de complexidade cognitiva e comunicativa, e agrupadas com base em um tema, um gênero ou um lugar onde eventos comunicativos acontecem” (XAVIER, 2012, p. 56).

A seção seguinte trata da abordagem relacionada aos gêneros orais, os quais recebem um olhar sobre o ensino de CO.

2.3.6 Abordagem CO por gêneros orais

O ensino ancorado em gêneros pressupõe que à medida que os discursos⁵⁶ vão se concretizando os gêneros se inter-relacionam para atender a uma proposta comunicativa. No caso específico da CO, os gêneros orais carregam marcas expressivas da oralidade que caracterizam determinado momento sociocultural entrelaçado por certos comportamentos humanos. Para Pinto (2006, p. 162), o ensino por gêneros tem por objetivo trazer a autenticidade dos textos ou eventos comunicativos de forma a desenvolver as complexidades próprias do gênero. Então, pode-se dizer que “o gênero terá uma função social em decorrência da atividade à qual ele serve de instrumento e que, de um certo modo, o caracteriza” (TRAVAGLIA, 2013, p. 4). Para o autor, os gêneros modificam-se conforme a sociedade e podem ser divididos em

1 Esfera das relações do dia a dia: entrevista de emprego, fofoca, caso/ caso, recados (social e familiar), bronca (repreensão), conselho, [...] **2 Esfera do entretenimento e literária:** cantiga de roda, piada, [...] filme narração esportiva [...] **3 Esfera escolar e acadêmica:** avisos/comunicados [...] palestras conferências [...] **4 Esfera religiosa:** sermão, celebração da palavra, [...] hinos [...] **7 Esfera jornalística:** notícia, reportagem [...] **13 Esfera diversas:** depoimento/relatos de experiências [...] (TRAVAGLIA, 2013, p. 5-6, grifos meus)

Nota-se que cada gênero irá exigir uma aprendizagem específica direcionada, por exemplo o gênero “entrevista de emprego”, em que o professor deverá trabalhar o tipo de linguagem usada, a postura do indivíduo, os possíveis tópicos abordados, os tipos de relação que se estabelecem entre entrevistador e entrevistado, entre outros recursos linguísticos e não linguísticos que deem conta de compreender e ser compreendido. Algumas orientações do ensino ancorado por gêneros são percebidas nos documentos oficiais de ensino:

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si (BRASIL, 2008, p. 63).

Nota-se que essa proposta coloca o ensino de questões linguísticas na dependência do gênero e que essas escolhas têm muita ligação com o comportamento social, que pode variar

⁵⁶ “[...] o discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler representar e interagir por meio de crenças, valores e sentimentos que, aliados ao uso de objetos, símbolos e imagens, auxiliam na representação de identidades e no desempenho de atividades socialmente significativas” (PINTO, 2006, p. 161).

conforme o contexto. Então, cada proposta de ensino que traga um gênero específico é sempre relativamente estável porque sofre as oscilações do comportamento das pessoas num determinado espaço. Notam-se algumas considerações a respeito do gênero oral:

O suporte do gênero oral não pode ser visto como a fala, porque esta é a própria língua usada oralmente. Evidentemente os gêneros orais são construídos com a língua falada e terão características dessa que podem ser específicas de um gênero ou meramente da língua falada e comuns a todos os gêneros orais[...]podem ser considerados gêneros orais também aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando voz como suporte [...] tais como: conferências; representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script; as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas; recontos etc. (TRAVAGLIA, 2013, p. 5)

Como vemos na discussão, embora a proposta de abordagem por gênero possa atender a diversas situações sociais, não se pode ignorar que os gêneros se inter-relacionam. Vejamos o gênero palestra, por exemplo, quando um indivíduo participa como ouvinte, ele pode querer tomar nota de pontos principais e ainda perguntar alguma informação ao palestrante. As habilidades envolvidas dependerão da intenção do indivíduo e não das características do próprio gênero.

Para finalizar, Xavier (2012) traz a crítica de que não há uma análise que avalie a necessidade de trabalhar um gênero ou outro, e nem lide com comportamento preciso ao uso do gênero. Além disso, a falta de desenvolver o posicionamento crítico do aluno frente às questões sociais limita-se a prepará-lo para lidar com situações reais de uso da língua.

Como forma de situar o leitor, apresentaremos rapidamente, na próxima seção, um diálogo sobre o conceito de língua e aprendizagem que tiveram presentes no ensino do inglês, uma vez que são importantes para compreender suas influências nas crenças dos professores.

2.4 Conceitos de língua e aprendizagem

No processo histórico sobre o conceito de língua encontram-se algumas definições referentes à língua que vêm influenciando a aprendizagem de uma língua estrangeira ao longo da história. Um deles ocorreu com a perspectiva de ver a língua como um sistema (*structure view*) cujos elementos linguísticos são responsáveis em definir o uso da linguagem, ou seja, “o alvo da aprendizagem de línguas é o domínio de elementos gramaticais” como “unidades fonológicas (por exemplo, fonemas); unidades gramaticais (por exemplo, cláusulas, frases, sentenças)”⁵⁷ (RICHARDS; ROGERS, 1986, p. 17). Outro momento ocorreu quando a língua

⁵⁷ [...] the target of language learning is seen to be mastery of elements of this system, which are generally defined in terms of phonological unites (e.g. phonemes); grammatical units (e.g. Clauses, phases, sentences).

foi interpretada pelo viés funcional (*functional view*), isto é, a aprendizagem “[...] leva a uma especificação e organização de conteúdo de ensino de línguas por categorias de significado e função em vez de elementos de estrutura e gramática”⁵⁸ (RICHARDS; ROGERS, 1986, p. 17).

Vejamos mais em detalhes:

[...]a visão de que **a linguagem é um veículo para a expressão do significado**. Esta abordagem **ênfatiza o potencial semântico** e não gramatical da linguagem e **leva a uma especificação e organização do conteúdo de ensino** de línguas por categorias de função, e não por categorias de forma.⁵⁹ (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 18, tradução minha e grifo meu)

Nessa visão, ações como fazer uma solicitação, elogiar, recomendar alguém a realizar um procedimento, oferecer ajuda, entre outros (LEFFA; IRALA, 2014), são exemplos desse tratamento com a língua. Já os modelos de atividades como: identificar a intenção do falante, antecipar o que ele irá dizer, perceber o papel entre os interlocutores, etc., são amostras de atividades direcionadas à CO. Logo depois, percebeu-se uma visão interacional (*interactional view*), colocando a língua como um veículo das relações interpessoais, ou seja, é por meio do que acontece na interação que os elementos são apresentados. Vejamos:

As teorias interacionais enfocam os padrões de movimentos, atos, negociação e **interação encontrados nas trocas conversacionais**. O conteúdo do ensino da língua, de acordo com essa visão, pode ser especificado e organizado por padrões de troca e interação ou pode ser deixado sem especificação, para ser **compartilhado pelas inclinações dos aprendizes como interatores**⁶⁰. (RICHARDS, RODGERS, 1986, p. 17, tradução minha e grifos meu)

Levando em consideração essa última concepção, entende-se que a língua foi vista como um veículo para a relação interpessoal, análise da conversão, estudos da fala e suas relações comunicativas. A CO passa a envolver uma prática dialogada por meio de assuntos relevantes, temas atuais, conteúdos que levem à reflexão, tudo por meio do coletivo. Essas discussões podem envolver questões como identidade, relações políticas, valores culturais, entre outras questões que problematizam a vida social. Essa é uma perspectiva crítica da linguagem porque não vê a língua como algo idealizado e nem apaga o sujeito das suas complexas relações humanas. Vejamos considerações a respeito:

⁵⁸ [...] leads to a specification and organization of language teaching content by categories of meaning and function rather than by elements of structure and grammar.

⁵⁹ [...] the view that language is a vehicle for the expression of meaning. This approach emphasizes the semantic rather than the grammatical potential of language and leads to a specification and organization of language-teaching content by categories of function rather than by categories of form.

⁶⁰ Interactional theories focus on the patterns of moves, acts, negotiation, and interaction found in conversational exchanges. Language teaching content, according to this view, may be specified and organized by patterns of exchange and interaction or may be left unspecified, to be shaped by the inclinations of learners as interactors.

Conceber língua como discurso, dentro desta visão, significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente; significa entender língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis não apenas porque sua união seja desejável, ou mesmo altamente recomendável, mas porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar. (JORDÃO, 2006, p. 6)

Além dessas contribuições, o Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992) fundamentou dois eixos importantes percebidos na interpretação da interação, sendo o primeiro denominado **o dialogismo**, em que “[...]o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana” (DI FANTI, 2003, p. 98), e o segundo, **plurilinguismo**, em que “a linguagem constitui-se num espaço de tensão entre vozes sociais, num movimento dialógico [...]” (DI FANTI, 2003, p. 103). Nessa perspectiva, é importante lembrar que

[...] os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito “não é a fonte de seu dizer”, uma vez que se constitui, de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana. (DI FANTI, 2003, p. 98)

A exposição apresentada remete, nos dias atuais, a pensar nos enfrentamentos que envolvem as relações discursivas, uma vez que o inglês ainda é uma língua de desigualdades, principalmente a respeito do *status* que ela representa na sociedade e no enfrentamento de um padrão linguístico. É importante lembrar que o ensino da oralidade (compreensão e produção) ainda tem priorizado a pronúncia nativa, os estereótipos do americano e britânico, a supervalorização da cultura do outro, as relações de dominação, entre outros aspectos que, de certa forma, acabam afetando o modo de como os indivíduos se relacionam com a língua. Em síntese, quero dizer que a visão de língua como discurso “prevê uma sincronia entre o uso da língua e o contexto” (CAMARGO; MARSON; KONDO, 2016, p.90).

Na sequência, não podemos deixar de mencionar, no âmbito de aprendizagem, que Lev Vygotsky (1918-1934) trouxe uma relevante influência para o ensino, inclusive por sua discussão entre linguagem e pensamento. Para ele, a linguagem se desenvolve através da interação social, e seus significados são construídos nessa relação. Por isso, o autor russo considera que as práticas de ensino devem priorizar um ensino significativo. Suas obras tiveram como principais abordagens: a relação do indivíduo com a sociedade, a origem cultural das funções psíquicas, a base biológica do funcionamento do cérebro e a mediação entre o humano com o mundo incluindo a linguagem (COELHO; PISONI, 2012). Para esse teórico, as atividades cognitivas humanas têm relação com a sua construção histórica e social.

Em Leffa e Irala (2014) há dois paradigmas na perspectiva de aprendizagem que tiveram forte influência no trato com a língua: uma **visão instrucionista**, que coloca o aluno como “receptor do conhecimento”, e uma **visão construtivista**, em que o aluno “passa a construir ativamente um conhecimento compartilhado” (LEFFA; IRALA, 2014, p.25-26), sendo-lhe atribuído um papel ativo na aprendizagem e, conseqüentemente, no uso da língua. Nessa posição, a aprendizagem é construída de forma colaborativa ampliando, tanto o conhecimento linguístico quanto o social. Vejamos considerações dos autores:

Língua e aprendizagem deixam de ser tratadas como duas vertentes paralelas para se fundirem numa única corrente. Se antes víamos a língua evoluir do paradigma sistêmico para o funcional e daí para o crítico, enquanto a aprendizagem ia do instrucionismo ao construtivismo, agora podemos ver ambas, língua e aprendizagem, evoluírem de maneira unificada, seguindo uma sequência de paradigmas convergentes. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 26)

Por isto, acreditamos que os conceitos de língua e aprendizagem se inter-relacionam dentro das diversas propostas de abordagens de ensino, pois tanto o conceito de língua quanto o de aprendizagem caminha dentro de uma mesma corrente ideológica. Tal discussão remete ao entendimento de que as concepções de língua e de aprendizagem, de certa forma, refletem no modo de ensinar a língua inglesa e, conseqüentemente, na abordagem em compreensão oral. Ou seja, o tratamento da habilidade ocorre muitos mais em práticas comunicativas do que em atividades focadas em desenvolver um aspecto da oralidade. Nesta pesquisa, entende-se que a língua como discurso e construída na interação social funciona como ferramenta importante para entendermos as relações que se constroem nos espaços de aprendizagem.

Para encerrar, não se pode deixar de mencionar que as concepções de língua no tratamento do inglês vêm tomando novos rumos, principalmente com as discussões em torno do inglês como língua franca e/o internacional, que trazem à oralidade outros olhares, principalmente no que se refere ao falante não nativo. Um exemplo é a de que o fato de estarmos num ambiente intercultural onde as pessoas pertencem a diversas localidades, interpreta-se o inglês como uma língua de muitos indivíduos, uma língua multilíngue. Isso de certa forma mexe com a perspectiva de inteligibilidade, motivando inúmeras discussões nos dias atuais⁶¹, que difere das perspectivas mais tradicionais vista no levantamento desta tese.

2.5 Crenças e suas implicações

⁶¹ Não é objetivo desta tese levantar essas discussões, mas alertar que elas motivam muitos pesquisadores da atualidade como por exemplo: Jenkins (2015) Kubota (2012), Pennycook (2008), Canagarajah (2013), entre outros.

Em Barcelos (2004), os estudos em crenças podem abranger conceitos oriundos de diversas áreas do conhecimento como as da “antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia”, apontados por Barcelos (2004, p. 129-132)⁶² e posteriormente retratados por Silva⁶³ (2005, 2010). Esses questionamentos atribuem ao termo *crenças* inúmeras descrições sob diferentes perspectivas, o que na visão dos autores torna-o de difícil conceituação. Para Barcelos, importante pesquisadora nesse assunto, no Brasil as crenças são conceituadas como:

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18 *apud* BARCELOS, 2007, p. 113)

Pode-se ainda constatar que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências[...]” (BARCELOS, 2001, p. 73) e, por isso, conduzem a múltiplos significados que podem acarretar decisões e ações tomadas pelos indivíduos. Outros autores as compreendem como “o conjunto de ideias, imagens, memórias e interpretações que o indivíduo tem a respeito de algo” especificamente a respeito da complexidade que envolve o ensino e aprendizagem (ROCHA; COSTA; SILVA, 2006, p. 88). Nas pesquisas em crenças há vários estudos nessa temática, inclusive os de Pajares (1992), outro importante precursor, que afirma que as crenças são entendidas como princípios do indivíduo sobre a realidade, que engloba

[...] Atitudes, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social, para citar apenas alguns que podem ser encontrados na literatura⁶⁴ (PAJARES, 1992, p. 309, tradução minha)

Diante de todas essas premissas, o que se considera importante, nesta pesquisa, é saber as razões pelas quais o professor tem determinadas compreensões da realidade, ou seja, os

⁶²Barcelos (2004, p. 130-132) cita vários termos dados a várias áreas do conhecimento relacionados à aprendizagem, como: “representação dos aprendizes” (HOLEC, 1987); “filosofia de aprendizagem de Línguas dos aprendizes” (ABRAHAN; VANN, 1987); “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986a); “crenças” (WENDEN, 1986); “crenças culturais” (GARDNER, 1988); “representações” (RILEY, 1989,1994); “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem”(MILLER; GINSBERG, 1995); “cultura de aprender línguas”(BARCELOS, 1995); “cultura de aprender”(CORTAZZI; JIN, 1996); “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997); “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON; LOR, 1999).

⁶³Na dissertação de Silva (2005), intitulada “Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)”, há seções que conceituam crenças nas diferentes áreas do conhecimento.

⁶⁴[...] *attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature.*

possíveis motivos que justificam suas crenças. Por isso, os estudiosos em crenças são unânimes em afirmar a importância do reconhecimento da dimensão social que envolve esse assunto. Para esta pesquisa, a explicação de Woods (2003, p. 202) de que as crenças são “[...]situadas em um contexto social e formada através de específicas instâncias de interação social[...]”⁶⁵ e que não se separam facilmente do conhecimento⁶⁶ construído ao longo da vida (WOODS, 2003, p. 226) dialoga com o pressuposto de que, ao acessar as crenças dos professores, algumas delas possam ter maior estabilidade. Isso ocorre devido às experiências com as práticas pedagógicas e também pela bagagem de teorias reconhecida por esses docentes, podendo refletir em crenças que não se alteram facilmente. Quer dizer, “uma ideia se torna absolutamente verdadeira para o aluno e/ou professor quando já não se levanta nenhum questionamento sério sobre ela e a crença deixa de ser uma ideia estável, passando a ser uma convicção” (SILVA, 2005, p. 79, adaptado). Isso pode ser um dos motivos que impulsionam muitos professores a ter uma crença sobre um tipo de abordagem de ensino sem conseguir abandoná-la. Defende-se que as crenças têm uma parte cognitiva de “conhecimento estável, declarável [...] que os aprendizes adquiriram sobre a língua[...] ou conceitos sobre aprendizagem de língua” (BARCELOS, 2004, p. 130 *apud* WENDEN, 1986, p. 163). Essa colocação é importante para esta pesquisa, já que “todos os professores já foram alunos, e suas crenças sobre o ensino são muitas vezes um reflexo de como eles mesmos foram ensinados”⁶⁷ (RICHARDSON, 1996, p. 30).

Barcelos (1995) e Almeida Filho (1993) utilizam o termo “cultura de aprender” baseado, segundo eles, nas maneiras com que se lidam com a aprendizagem, e isso reflete no que diz Kudiess (2005, p. 45), de que as experiências dos professores como alunos fazem parte da formação de suas crenças, por meio de “uma memória episódica como modelo para a prática de ensino”. Essas crenças construídas por essas experiências, para a autora, têm mais resistência a mudanças pelos professores do que as construídas por outros meios, como em cursos de capacitação, por exemplo. A relação da crença com as experiências e com o contexto será discutida com mais profundidade nas próximas seções.

65 [...] *situated in social context and formed through specific instances of social interaction [...]*

66 Para Pajares (1992) existe uma complexa tentativa de distinção entre crença e conhecimento que não é bem definida e por isso não será discutida neste trabalho. O importante é considerar que ambas compartilham de uma relação próxima, em que o conhecimento precede de base para as crenças. No entanto, as crenças por carregarem um valor emocional mais forte podem adquirir maior influência para ativar o comportamento prático.

67 *All teachers were once students, and their beliefs about teaching are often a reflection of how they themselves were taught.*

Vale ainda ressaltar que as crenças são fruto de discursos e de valores agregados por uma sociedade numa determinada época e, por isso, algumas questões devem ser pensadas; uma delas é a de que todo discurso pode carregar opiniões construídas de forma ingênua, por exemplo, crenças populares que nunca tiveram comprovação científica. Vejamos um exemplo, muitos professores que acreditam que os alunos não gostam de inglês, mas não questionam o que leva esses alunos a mostrar desinteresse. Pajares (1992) também alerta que é importante que os professores conheçam como suas crenças são estruturadas para que possam ter maior maturidade profissional. Dada a natureza das crenças, que também assumem um caráter instável, vejamos a seguir mais duas definições de crenças que dialogam com essa pesquisa:

[...] **processos cognitivos (conscientes ou não conscientes)** individuais (hábitos, experiências pregressas e atuais, características pessoais, afetividade, etc.) e da interação social (fatores socioculturais, contexto social, conceitos adquiridos etc.) e **que estão em constante processo de mutação**, o que **ocasiona a (re) significação do sujeito ao longo da vida**. (SILVA; COSTA, 2013, p. 39, grifos meu)

As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que fatores que influenciam as crenças tanto alunos, professores e terceiros⁶⁸ têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p. 77 *apud* SILVA, 2007, p. 250, grifos meu)

Pela explicação, percebemos que essas definições mostram que a formação das crenças envolve uma série de aspectos pessoais e contextuais, o que atribui a elas uma qualidade dinâmica e as tornam passíveis de vulnerabilidade (BARCELOS, 2007). Frente ao exposto, pode-se dizer que todas as pessoas constroem várias crenças o tempo todo, formando um sistema⁶⁹ que tem muita relação com os conhecimentos individuais próprios de cada indivíduo. Isto é, cada professor escolhe as leituras e os conhecimentos que julga importante e leva isso para a profissão. Por isso, ao olharmos para suas crenças pode-se ir ao encontro de como o conhecimento⁷⁰ deles são organizados; quais são as influências nas crenças e como as crenças têm um papel na condução da prática de ensino (RICHARD; LOCKHART, 1996, p. 30). Esses

⁶⁸O autor explica que os “terceiros” são referentes a outras pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

⁶⁹Segundo Kudiess (2005, p. 42), “os sistemas de crenças individuais dos professores trazem também seus objetivos e valores sobre o processo de ensino e aprendizagem da LE, bem como a definição de seu papel em sala de aula”.

⁷⁰O conhecimento que envolve as crenças dos professores pode ser referente aos conhecimentos sobre a disciplina, aos conhecimentos mais pedagógicos que envolvem a condução das tarefas de aprendizagem, aos conhecimentos sobre o currículo e sua organização e aos conhecimentos pedagógicos do conteúdo, entre outros (SHULMAN, 1987).

questionamentos atribuem ao conceito de crenças a percepção de complexas relações com a aprendizagem que são importantes para os estudos acadêmicos, pois compreendem que as crenças, em vez de apenas investigar uma abordagem de ensino, carregam a representação do professor na aprendizagem, no que se refere a suas escolhas de o que é pertinente ou não que seja ensinado, considerando que essas opções são fruto de complexas relações envolvidas pelas formações de suas crenças. É importante lembrar que “as crenças não existem num vácuo contextual. Algo pode ser considerado verdadeiro num contexto e falso em outro. Uma crença, em si, não é nem verdadeira nem falsa; são as pessoas que atribuem valor a uma determinada crença” (MICCOLI, 2010, p. 136). Em outras palavras, as crenças mudam o tempo todo e por isso não se pode dizer que elas são estáveis.

Dentro dessa reflexão, Barcelos (2001) considera que as crenças são dinâmicas pelo fato de não serem estáticas, mudarem conforme o tempo e conforme a situação; emergentes, por serem socialmente construídas e situadas; experienciais, por resultarem da interação entre indivíduos e meios; mediadas em dependência do contexto; paradoxais e contraditórias, por serem objetos de empoderamento ou conflitos e, por sua vez, relacionadas à ação e ao conhecimento (BARCELOS, 2007, p. 114-115).

Para finalizar, pode-se dizer que os estudos em crenças têm contribuído para compreender melhor a prática pedagógica do professor. É nesse sentido que as pesquisas são reveladoras, pois trazem problemas educacionais complexos que muitas vezes não são percebidos fora da escola, como os reflexos do impacto da crise econômica na educação; os efeitos da heterogeneidade discursiva sobre os termos cultura, língua e aprendizagem; as consequências da falta de credibilidade do Estado no exercício docente; as influências de diversos autores sobre as interpretações de assuntos emergentes como identidade, raça, gênero, entre outros, têm envolvimento com as crenças dos professores. Isso ocorre porque as crenças também dizem muitas coisas sobre o comportamento social (DUFVA, 2003).

2.5.1 Breve histórico de estudos em crenças.

Segundo Barcelos (2004), a pesquisa em crenças sobre aprendizado de línguas começou por volta de 1985 utilizando-se um instrumento chamado *BALLI*⁷¹ - *Beliefs About Language Learning Inventory*), aplicado por Horwitz (1985) como forma de levantar as opiniões de

⁷¹Segundo Silva (2006, p. 111), esse instrumento “tinha como o objetivo de elucidar as crenças mais fortes em cada grupo pesquisado, e entrevistas semiestruturadas, como um complemento para a validação dos dados obtidos pelo referido instrumento”.

professores em diversos aspectos como “atitudes em relação a LE, dificuldades de aprendizagem de LE, a natureza de aprendizagem de LE, estratégias de aprendizagem e comunicação, motivação” (BARCELOS, 1995, p. 55). O problema desse início foi referente a uma metodologia centrada em questionários fechados, não dando conta de explicar fenômenos contextuais que impactaram nos dados investigados. Nessa época, segundo a autora, “havia uma relação de causa e efeito entre crenças e ações” que “eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham” (BARCELOS, 2006, p. 18). No Brasil, por volta de 1990 surgiram os primeiros trabalhos na mesma linha através de autores como Leffa (1991), que investigou conceitos que alunos tinham sobre a língua e aprendizagem, e Almeida Filho (1993), que observou a influência de aspectos sociais e culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas e definiu conceito de *abordagem* ou *cultura de aprender*⁷². Barcelos (1995), por sua vez, usou o mesmo termo apresentado por Almeida Filho para investigar as crenças dos alunos em formação inicial de Letras sobre princípios daquilo que eles acham que deveriam aprender, sobre aspectos necessários ao aprendizado e sobre atitudes que tomaram ou não durante o processo. Outros estudos também apareceram depois no contexto brasileiro, como os de André (1997), Silva (2000,2001), Conceição (2000), Barcelos (2004, 2006, 2007), entre muitos outros que tiveram diferentes enfoques. Encontra-se na pesquisa de Silva (2005) uma lista de estudos em crenças direcionados a várias áreas do conhecimento, inclusive à linguística aplicada. Entre eles estão os de Gimenez (1994), que investigou a comparação das crenças entre alunos formandos e alunos formados na relação com as experiências durante o processo de aprendizado, e Félix (1998), sobre a crença do professor a respeito da melhor forma de aprender. Dentre os estudos em crenças mais recentes, em contexto de formação do professor, encontram-se Pereira (2016), que investigou os efeitos da estratégia do feedback; Oliveira (2015), sobre o processo de ensino e aprendizagem; Gusmão (2015), sobre abordagem de ensino; Simões (2011), sobre crenças e experiências; Silva (2011), sobre abordagem por gênero; Santos (2011), sobre crenças, experiências e prática; e Fernandes (2010), sobre crenças sobre a cultura de ensinar. No contexto de formação do professor foram 19 dissertações e duas teses entre os anos de 2008 a 2018 conforme já explicitado, demonstrando que há uma quantidade significativa de pesquisa nessa área. Não cabe aqui levantar todos os estudos que envolvem a temática, mas é importante mencionar que esses trabalhos foram importantes para o campo da Linguística

⁷² Segundo Barcelos (1995, p. 35) esse termo é “ usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas”.

Aplicada por tratarem de uma reflexão sobre as muitas implicações que envolvem o processo de aprendizagem.

Para concluir, segundo Barcelos (2007) os estudos em crenças no país são divididos em um período inicial entre 1990 a 1995, um período de desenvolvimento/consolidação que vai de 1996 até 2001 e outro de expansão após 2002. Cada período corresponde a uma perspectiva de pesquisa, sendo a primeira uma visão mais restrita das crenças dos investigados, por utilizar uma metodologia que tinha como objetivo a identificação das crenças sem necessidade de justificá-las. Um problema enfrentado pelos pesquisadores estava na questão de julgamento – as crenças eram tidas como certas ou erradas. No segundo momento, “a pesquisa sobre crenças se aproximou mais do ensino autônomo e do treinamento dos aprendizes” (BARCELOS, 2004, p. 135), o que trouxe um enfoque para estudos voltados ao uso de estratégias de aprendizagem. O terceiro e último momento envolve uma maior abrangência de pesquisas relacionadas a entender o fenômeno de crenças pelo viés mais interpretativo, envolvendo os fatores sociais acerca de um tipo de fenômeno, “[...] fatores como o contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio histórico culturais” (BARCELOS, 2004, p. 137). Para Barcelos (2007, p. 112), o surgimento de estudos em crenças também se deu devido às discussões voltadas ao ensino reflexivo, que, por parte do professor, ajuda-o “[...] a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática”, o que pode oportunizar uma maior consciência ao professor em exercício.

2.5.2 Relação entre crenças e o contexto

Ao reconhecer que as crenças recebem influências contextuais, pode-se dizer que elas carregam algumas características das situações que as cercam, uma vez que elas são “socialmente construídas” (BARCELOS, 2004). Isso explica por que sofrem modificações constantes que só serão entendidas se houver um olhar para a forma de como elas interagem com o ambiente, lugar este muitas vezes cercado de conflitos. Vejamos um exemplo: “[...] a crença na falta de interesse e motivação do aluno influencia as emoções dessas professoras, que se sentem desmotivadas ” e acabam contraindo a crença de que os alunos não gostam do inglês (BARCELOS, 2015, p. 12). Outros fatores são recorrentes no contexto educacional compartilhado pelos professores, como a “influência dos autores dos documentos oficiais [...], os Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação” e fatores relacionados à mídia, que agregam na formação uma visão de mundo (SILVA, 2005, p. 85). Além disso, as crenças dos professores podem ser influenciadas por diversos outros motivos,

por exemplo os decorrentes de práticas já preestabelecidas, de questões de personalidade, de princípios educacionais de uma instituição, de um modelo de aprendizagem já consagrado e, por final, de experiências bem-sucedidas (RICHARDS; LOCKHART,1996). Isso explica porque

Os sistemas de crença⁷³ dos professores são construídos gradualmente ao longo do tempo e consistem em dimensões subjetivas e objetivas. Alguns podem ser bastantes simples - por exemplo, a opinião de que os erros gramaticais devem ser corrigidos imediatamente. Outros podem ser mais complexos - por exemplo, a crença de que a aprendizagem é mais eficaz quando envolve colaboração em vez de concorrência.⁷⁴(RICHARDS; LOCKHART,1996, p. 30, tradução minha)

Nesse sentido, pode-se dizer que os fatores contextuais exercem muito impacto nas crenças e na forma como elas são interpretadas (BARCELOS, 2006). É importante reafirmar que as crenças numa perspectiva construtivista são interconectadas e estruturadas, formadas por instâncias de interação e por processos cognitivos (WOODS, 2003). Essa colocação atribui ao estudo em crenças um caráter omissivo a julgamentos, porque reconhece constantes implicações de princípios presentes em algum momento da sociedade. Vejamos no Quadro 10 os fatores contextuais que podem influenciar as crenças, de acordo com alguns autores. Esse quadro foi retirado de Barcelos (2006, p. 34).

Quadro 10 Fatores contextuais que podem interferir nas crenças

Autor	Fatores contextuais
Fang (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Maneira dos professores perceberem a sala • Influência dos últimos métodos ou programas de educação • Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crenças dos professores • Respeito aluno-professor • Rotina da sala • Maneiras de aprender dos alunos • Material didático

⁷³Os sistemas de crenças são constituídos e reconstruídos por valores atribuídos pelas crenças que têm impacto diretamente nas ações.

⁷⁴ *Teachers' belief systems are built up gradually over time and consist of both subjective and objective dimensions. Some may be fairly simple -for example, the opinion that grammar errors should be corrected immediately. Others may be more complex - for example, the belief that learning is more effective when it involves collaboration rather than competition.*

Graden (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades motivacionais dos seus alunos
Jhonson (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula
Borg (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos professores sobre a expectativa de seus alunos
Borg (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Exigência dos pais, diretores, escola e sociedade • Arranjo da sala de aula • Políticas públicas escolares • Colegas • Testes • Disponibilidade de recursos • Condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação)
Richards e Pennington (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Salas cheias • Alunos desmotivados • Programa fixo • Pressão para se conformar com professores mais experientes • Proficiência limitada dos alunos • Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender • Carga excessiva de trabalho
Barcelos (2000, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos alunos • Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos
Vieira-Abrahão (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa • Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula • As expectativas dos professores sobre seus alunos • Material didático usado
Almeida Filho (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de operação global de línguas: a abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros

Fonte: Barcelos (2006, p. 34)

Os dados do Quadro 10 mostram alguns dos muitos fatores contextuais que podem implicar nas crenças do professor, como as crenças dos alunos e as crenças dos professores sobre as crenças dos alunos, conforme apresentado por Barcelos (2000, 2003). Por fim, vale lembrar que são inúmeros os motivos contextuais que podem interferir nessas relações. No entanto, acredita-se que, nesta pesquisa, por investigar a relação das crenças com as práticas voltadas a uma específica abordagem de ensino, as influências dos materiais didáticos, das respectivas abordagens que tiveram presentes no ensino de línguas e da interpretação do

professor sobre a abordagem comunicativa são os fatores que mais podem estar presentes nas crenças dos professores e que, conseqüentemente, acabam interferindo em suas ações em sala de aula, sendo elas também o resultado das experiências as quais serão apontadas na próxima subseção.

2.5.3 Relação entre crenças e experiências

As crenças recebem muitas influências das experiências, conforme comentado anteriormente nesta tese. Miccoli e Lima (2010) classificam a relação das crenças com as experiências em: experiências diretas de natureza cognitiva, social e afetiva⁷⁵ relacionadas às experiências dentro da sala de aula e experiências indiretas relacionadas à vida pessoal do professor em outro ambiente. Para a autora, as diretas, que fazem relação com o professor e sua prática de ensino, são denominadas “*experiências cognitivas ou pedagógicas*”, que inclui “abordagem ao ensino do inglês em sala de aula, material didático, dificuldades na integração das quatro habilidades, uso de novas tecnologias, bem como avaliação da aprendizagem” (MICCOLI; 2007, p. 52). Já a indireta inclui a vivência de fatos pessoais, conceptuais e futuras, que também de certa maneira interferem nas ações (práticas) de sala de aula. Por isso é que

[...] os pesquisadores e formadores de professores não podem ignorar o fato de que as experiências prévias dos professores, sua interpretação das atividades pode influenciar no quê, como e no porquê os professores agem da forma como agem. (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p. 459)

A nosso ver, fica evidente considerar as ideias de Miccoli (2010) quando afirma que há uma relação próxima entre experiência, ações e crenças. Isso ocorre porque fazem parte de um processo em que agem reciprocamente e podem ser explicadas por três conceitos básicos: primeiro, “as experiências, como vimos, leva ao desenvolvimento de crenças, que, por sua vez, influenciam as ações dos professores”; segundo “uma crença pode levar a uma ação e essa a uma experiência diferente da anterior”, e terceiro, “uma ação leva a uma experiência e essa a uma nova crença” (MICCOLI, 2010, p. 161). Essa interpretação envolve dimensões complexas de aprendizagem e que é parte dos conflituosos conceitos que envolvem o estudo em crenças. Vejamos as seguintes considerações:

Experiência é uma questão de ajustamentos e reajustamentos de coordenações de atividades ao invés de um estado de consciência. Cada ação é uma resposta a ações prévias e testes de hipóteses. Nessa interação, nossas crenças têm um papel importante

⁷⁵ As experiências cognitivas estão relacionadas as que envolvem o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento, já as sociais envolvem a relação do trabalho do professor com os outros, incluindo o seu papel na aprendizagem, por sua vez as afetivas estão relacionadas aos sentimentos, como por exemplo, motivação, interesse, esforço, etc.(MICCOLI; LIMA, 2012).

– elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações. (BARCELOS, 2006, p. 150)

Em vista da relevância desse assunto, considera-se que os relatos das experiências dos professores devem ser considerados no estudo das crenças sem desconsiderar que elas podem ter um caráter individual envolvendo questões de personalidade ou coletivas quando parte de uma relação mais social (MICCOLI, 2010). Assim, ao levantarmos as crenças, compreende-se que elas são construídas dialeticamente pelas experiências que ocorrem a partir de um contexto e que são reflexos para muitas das formas de como o professor olha para a aprendizagem. Isso ocorre porque as experiências passadas também são uma forma de aprendizagem que podem modificar as ideias no futuro, porque resultam de “um processo interativo de interpretação e (re)significação”(BARCELOS, 2006, p. 18).

Em suma, considera-se que quando o professor relata suas práticas de ensino, dada a natureza desta pesquisa, que é correlacionar crenças e ações pedagógicas, pode haver também “[...] a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original” (MICCOLI, 2010, p. 29). Dessa forma, todo material discursivo reportado pelos professores é compreendido como fruto de experiências que envolvem as relações vivenciadas por esses professores.

2.5.4 Relação entre crenças e práticas

Uma das primeiras questões levantadas entre crenças e práticas é a de que nem sempre elas possuem uma mesma relação. Para Woods (2003, p. 207), isso ocorre porque “[...] o que dizemos que acreditamos nem sempre é o fator que influencia nossas ações, e indivíduos podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que dizem ser suas crenças”⁷⁶. Para o autor, as crenças podem ser conscientes ou inconscientes, sendo as segundas muito recorrentes, devido à falta de reflexão do indivíduo sobre as próprias atitudes.

Por sua vez, Richardoson (1996, p. 29) compreende que “o que os professores fazem é reflexo do que eles sabem e acreditam”, e que o seu pensar é que irá orientar a sua prática pedagógica. Toda crença em alguma coisa, de certa forma, guia o modo de olhar o mundo, e, conseqüentemente, reflete em ações e decisões tomadas pelos indivíduos. Para o autor, há três maneiras de simplificar a conexão entre crenças e ações: em uma, as crenças influenciam as ações, ou seja, se um professor acredita no ensino comunicativo, suas aulas provavelmente

76[...] what we say we believe may not Always be the factor which influences our actions, and individuals can carry out actions which seem to be inconsistent with what they say their believes are.

refletirão essa abordagem, por isso há uma relação de causa e efeito. Essa explicação é muito simplificada diante de tantas implicações que abrangem a aprendizagem. Outra é a relação interativa, em que ambas influenciam e são influenciadas ao mesmo tempo, isto é “ um professor que acredita numa abordagem mais tradicional, ao experimentar uma atividade de tarefa, pode gostar, ver que deu resultado e começar a acreditar em um tipo de abordagem mais comunicativa” (BARCELOS, 2006, p. 26). No entanto, para a autora, essa mudança ocorre na maioria das vezes quando houver uma reflexão introduzida por “gatilhos” reflexivos que façam o professor se questionar com maior profundidade sobre suas crenças, colocando em dúvida suas próprias ações. Por último, há uma relação chamada de hermenêutica influenciada pelo contexto, pelas experiências e pelo pensar sobre a própria crença (BARCELOS, 2006, p. 104).

Vejamos que as influências contextuais têm um papel importante nesse processo, já que podem impossibilitar o professor a colocar na prática aquilo que acredita devido, por exemplo, ao comportamento dos alunos, às restrições de recursos pedagógicos, às implicações por parte de superiores, entre outros fatores. Alguns trabalhos surgiram nessa perspectiva, como Barcelos (2006), Borg (2003), Woods (2003), Fernandes (2005), Silva (2005), Hirata (2012) etc., os quais favoreceram o pensamento de que nem sempre as crenças podem refletir de forma harmoniosa nas práticas de ensino, porque este sofre imposições do contexto (BORG, 2003). Além disso, a dissonância entre crenças e ações também pode ocorrer porque nem sempre as pessoas agem da forma que acreditam. Vejamos um exemplo: um professor acredita na abordagem comunicativa, mas por saber que terá mais trabalho em preparar as aulas acaba usando o ensino mais tradicional.

Além disso, Woods (1996 *apud* Barcelos, 2006, p. 28) explica que pelo fato de as crenças mudarem o tempo todo leva um tempo para o indivíduo tomar ciência sobre sua própria crença e assim pensar em sua atitude, chamando esse momento de “*hot spots*”, traduzido por Barcelos (2006) como ‘ pontos de tensão’, que são momentos inconscientes não percebidos nem pelo próprio indivíduo. Por isso que encontrar crenças implícitas através da prática necessita de um certo tempo de observação. Vejamos, segundo Barcelos (2006, p. 31), algumas explicações teóricas para possível afastamento entre crenças e ações no Quadro 11.

Quadro 11 – Resumo das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações

Autor(es)	Conceitos usados	Explicações
-----------	------------------	-------------

Woods (1996)	<i>Hot spots</i>	“Áreas de tensões entre o que as pessoas dizem e o que fazem” (p. 39)
Woods (2003)	Crenças abstratas Crenças em ação	“ Um conjunto de asserções sobre a maneira que as coisas são e a maneira que as coisas deveriam ser as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto conscientes” (p. 207) Guiam nossas ações de maneira inconsciente
Argyris e Schon (1974), citados por Basturkmen, Lowen e Ellis (2004)	<i>Exposed theories</i> Teorias em uso	Crenças que comunicamos aos outros e das quais temos conhecimento Crenças implícitas em nosso comportamento
Eraut (1994) e Ellis (1997), citados por Basturkmen, Lowen e Ellis (2004)	Conhecimento técnico Conhecimento prático	“Conjunto de ideias explícitas derivadas de uma profissão que são fruto de reflexão profunda e investigação empírica” (p. 246) Conhecimento advindo de experiência de ensinar e aprender línguas (ibid)
Borg (2003)	Mudança comportamental e mudança cognitiva	A “mudança de comportamento não implica em mudança cognitiva e essa não garante mudanças ou comportamento também” (p. 91)
Johnson (1994)	Crenças fortes, crenças projetadas ou recém emergentes e a prática	“ Os professores podem se ver ensinando de uma maneira que é inconsciente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino” (p. 38)

Fonte: Barcelos (2006, p. 31)

Essas pesquisas, que visam investigar crenças e correlacioná-las com as ações, têm como intuito fazer com que os professores tenham mais consciência de suas crenças e possam perceber o quanto elas têm impacto nas suas escolhas pedagógicas. Nesta pesquisa,

concordamos com a postura de Barcelos (2006) de que ao perceber alguns desencontros entre as crenças dos professores e as suas práticas em sala de aula, entende-se que isso ocorre mais por fruto de relações de conflito percebidas contextualmente do que por considerá-las “inerentemente inconsistentes”. Ao nosso ver, as crenças que os professores formadores de Letras possuem são caracterizadas de maior consciência conforme as suas bagagens de experiências (teóricas/práticas) construídas em sua trajetória, o que pressupõe que o professor possa ser capaz de justificar suas crenças. Em outras palavras, parte-se do pressuposto de que os professores não só consigam explicar suas opiniões e atitudes pedagógicas, mas também atribuir maior consciência a elas, o que pode diminuir o distanciamento entre o dizer e o fazer desses docentes.

Na próxima subseção, discorre-se sobre as três principais abordagens de pesquisa utilizadas nas investigações que envolve o estudo de crenças.

2.5.5 Abordagem de pesquisa para o estudo de crenças

Segundo Barcelos, há três abordagens para a pesquisa em crenças: (1) **normativa**, que estabelece um método de investigar através de questionário pré-estabelecidos, sem considerar as circunstâncias e o contexto sobre o aprendizado; aplica-se uma postura mais distante das influências que podem estar ocultas no discurso, por isso são usados questionários tipo *Likert-scale*, por exemplo (BARCELOS, 2001, p. 76); (2) **metacognitiva**, que utiliza autorretratos e entrevistas levando em conta a reflexão do entrevistado sobre as crenças sem considerar a relação com suas ações, isto é, é dada ao indivíduo “a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências” (BARCELOS, 2001, p. 80) a partir de um tipo de conhecimento; (3) **contextual**, que possui caráter etnográfico ao analisar as relações das crenças dentro de um meio social e “envolve[r] o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula”. Assim, “a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico[...]” (BARCELOS, 2001, p. 82).

Vejamos que as compreensões de crenças para cada abordagem variam de acordo com seus objetivos. Barcelos (2001, p. 82) expõe que na abordagem normativa as “crenças são vistas como sinônimos de ideias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões”; na metacognitiva ela é “estável e à vez falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de língua”; e na contextual é vista como “parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade”. Isso mostra que a última metodologia difere das demais por considerar o contexto como parte integrante da relação entre crença e ação e que para a autora

existe uma relação mútua entre elas. Essa última abordagem dialoga com a concepção metodológica desta tese, já que trata as crenças construídas dialogicamente nos espaços de ensino e aprendizagem.

O estudo em crenças também tem verificado aspectos mais específicos como ensino da gramática, estratégias, materiais didáticos, tratamento de erros, leitura e escrita etc. O pesquisador também pode examinar apenas um caso ou desenvolver um estudo de vários casos e compará-los. O número de casos é sempre pequeno, já que a essência desse tipo de pesquisa é um olhar cuidadoso holístico (global) de casos específicos (JOHNSON, 1994).

Neste capítulo de revisão de literatura, foram apresentadas discussões em torno do ensino da compreensão oral, um breve resgate de algumas abordagens que influenciaram o ensino de inglês, uma reflexão sobre conceitos e língua e aprendizagem, o papel do professor nesse processo e aspectos relacionados aos estudos em crenças.

No capítulo seguinte, apresentaremos o constructo referente à metodologia escolhida para realização da pesquisa, a sua natureza, o contexto de investigação, os participantes e os procedimentos de coleta de dados.

CAPÍTULO III– METODOLOGIA DE PESQUISA

[...] o importante não é estar aqui ou ali, mas ser. E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas observações do cotidiano, dentro e fora da gente. Se não executamos essas observações, não chegamos a ser: apenas estamos, e desaparecemos. (Carlos Drummond de Andrade)

Neste capítulo teceremos algumas informações sobre como se deu o processo de desenvolvimento deste trabalho que envolve as escolhas metodológicas, incluindo as teorias que norteiam à pesquisa qualitativa, a escolha do estudo de caso, a decisão de realizar o estudo piloto e, na sequência, a descrição do contexto, o perfil dos participantes, os instrumentos da coleta de dados e os procedimentos para análise. Todo esse processo situa o leitor para posterior análise.

É importante lembrar que a presente pesquisa visa levantar as crenças pelo viés de uma abordagem contextual devido a levar em consideração que “[...] as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto” e torna-se importante compreendê-las dentro de um território específico onde os significados são constituídos e reconstituídos pelas relações sociais (BARCELOS, 2001, p. 82). Nota-se que as crenças, nessa perspectiva, recebem influências de experiências anteriores a ser consideradas neste estudo. Retoma-se, novamente, as seguintes perguntas:

Que diálogo é possível estabelecer entre o levantamento das crenças dos professores sobre as abordagens de ensino em compreensão oral e suas práticas pedagógicas?

De que forma o contexto e as experiências anteriores dos professores impactam no levantamento das crenças e práticas sobre a abordagem de ensino em compreensão oral?

3.1 Natureza da pesquisa

Conforme já dito, a proposta desta pesquisa é investigar as crenças de três professoras formadoras de Letras Inglês e compará-las com suas práticas de ensino acerca da aprendizagem de compreensão oral. Assim, escolhemos a metodologia de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista porque é um estudo de aprofundamento de dados, considerando os fatores externos que podem justificar certas ocorrências. Para esse objetivo, encontra-se em Godoy (1995, p. 62-63), a explicação de que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados”, cujo propósito “[...] está em verificar como determinado fenômeno se

manifesta nas atividades, procedimentos, e interações diárias” construídas pelas práticas discursivas. O caráter naturalista, nesta pesquisa, decorre do ambiente cotidiano de aprendizagem de inglês, já que as observações devem ocorrer de forma espontânea. Assim, percebe-se que a pesquisa qualitativa tem um olhar interpretativo das realidades observadas e ainda procura certa reflexividade. A escolha por essa pesquisa dá-se também na tentativa de melhor compreender os “fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem”, produzem ou compartilham em determinados espaços (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 3). Nesse sentido, seu construto metodológico busca maior detalhamento do problema investigado, ou seja, tenta saber como um determinado fenômeno “se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Em vista dos argumentos apresentados, parece que essa metodologia é condizente para uma investigação em crenças, já que as pesquisas qualitativas “[...] fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos[...].” (CHIZZOTTI, 1995, p. 52). Diante disso, considera-se relevante a valorização dos professores dentro de suas realidades, cabendo, nesta investigação, um minucioso olhar sobre sua prática de ensino em compreensão oral.

Com essa proposta de abordagem qualitativa, é importante lembrar que o perfil do pesquisador não pode se basear em conceitos ou hipóteses totalmente antecipadas, pois ele deve buscar, a partir dos dados, um encontro com o objeto investigado, que neste caso se refere à natureza da abordagem do professor, considerando interpretar de que forma suas concepções de língua e aprendizagem em LE/L2 impactam nas suas práticas pedagógicas.

Na medida que o observado acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

É nesse sentido que se considera a presença do pesquisador como parte fundamental para este tipo de pesquisa, pois “o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados” (GODOY, 1995, p. 62). Nessa proposta, “o observador não pretende comprovar teorias nem fazer ‘grandes’ generalizações; busca, antes, compreender a situação, descrevê-la em suas especialidades”, lembrando que “as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade” (SCHÜTZE, 2010, p. 32, adaptado). Isso mostra o que defendem Moreira e Caleffe (2006), segundo os quais

os pesquisadores interpretativos rejeitam a visão dos positivistas de que o mundo social pode ser entendido em termos de relações causais expressas em generalizações

universais. Para eles, as ações humanas são baseadas nos significados sociais, tais como crenças e intenções. As pessoas que vivem juntas interpretam os significados entre elas e esses significados transformam-se por meio da interação social. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 61)

É de conhecimento geral que essa abordagem visa encontrar respostas que possam esclarecer as problemáticas indagações impostas pelo pesquisador, no sentido de visualizar as atitudes dos participantes dentro do ambiente social (CHIZZOTTI, 1995, p. 82). Por isso, alguns princípios que norteiam a pesquisa qualitativa são fundamentais nessa proposta, ou seja,

os dados qualitativos deverão ser validados segundo alguns critérios: fiabilidade (independência das análises meramente ideológica do autor), credibilidade (garantia de qualidade relacionada à exatidão e quantidade das observações efetuadas), consistência interna (independência dos dados em relação a acidentalidades, ocasionalidade etc.) e transferibilidade (possibilidade de estender as conclusões a outros contextos).⁷⁷ (CHIZZOTTI, 1995, p. 90)

Para finalizar, dentro da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico⁷⁸, opta-se pelo estudo de caso devido à sua limitação e função de investigar um fenômeno específico, dentro de um determinado contexto. Além disso, traz questionamentos de *como* e *por que* ocorrem certos acontecimentos, o que coloca o investigador na posição de não ter controle total sobre uma dada situação, cabendo a ele, entretanto, a função de interpretá-la (YIN, 2001). A escolha do estudo de caso denota que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (YIN, 2001, p. 18), e por isso o estudo que se aprofunda num caso específico consegue abranger de forma mais totalizadora a complexidade que paira sobre determinada situação, no intuito de buscar possíveis explicações, que não advêm de uma posição predeterminada dos fatos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.1.1 O estudo de caso

Segundo Lüdke e André (1986, p. 21), o estudo de caso possui sete características principais que orientam a pesquisa: (a) deve visar a descoberta, e o “pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações”; (b) deve ater-se ao contexto, relacionando-a a uma dada situação; (c) deve dar profundidade e completude a um dado contexto, já que “esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes”; (d) deve possuir uma variedade de fontes que serão cruzadas; (e) deve

⁷⁷Nesta pesquisa o termo *transferibilidade* possibilita o entendimento de que os dados aqui levantados podem abranger um contexto maior do que o investigado, se esse estiver dentro do contexto de formação inicial de Letras no Estado do Paraná.

⁷⁸Para Lüdke e André (1986, p. 16) “[...] a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação[...] procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas que elas são expressas[...]”.

permitir algumas generalizações; (f) pode apresentar conflitos entre diferentes posições sobre uma dada situação; e (g) deve apresentar os dados de forma mais clara o possível (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23). Diante dessas características, pode-se afirmar que o estudo de caso vem a ser importante para o estudo de crenças mais específicas devido à natureza particular do fenômeno a ser estudado ao longo de uma trajetória. Vejamos a seguinte consideração:

Pesquisas que usam o estudo de caso geralmente são longitudinais, ou seja, elas acompanham o indivíduo ou indivíduos por um período relativamente longo enquanto traçam um certo aspecto do desenvolvimento da linguagem. [...] A abordagem do estudo de caso, portanto, pode ser útil e produtiva para o campo do ensino de idiomas.⁷⁹ (BROWN, 1988, p. 2, tradução minha)

Por sua vez, o estudo de caso é considerado apropriado para a pesquisa porque é possível, através de um aprofundamento dos dados, verificar os motivos que podem conduzir a crença do professor, reunindo informações detalhadas por meio de estratégias de coleta de dados como entrevistas, observações, questionários, entre outros, que possam oferecer uma compreensão analítica do caso investigado, podendo envolver várias áreas do conhecimento para interpretar os fatos.

3.1.2 Estudo piloto

Para testar a validade do instrumento desenhado para coleta dos dados, um estudo piloto foi conduzido e aplicado no segundo semestre de aulas do ano de 2017 com dois professores de Letras de uma universidade pública em Curitiba. Esses professores atuavam em níveis básicos I e II no ensino do inglês. O estudo contou com um questionário contendo perguntas (abertas/fechadas) sobre crenças no processo de ensino da compreensão oral. Também foi observado um total de 64 aulas de 60 minutos cada uma. O objetivo desse estudo foi verificar se o formato dos questionários atendia o objetivo da pesquisa, assim como se as observações podiam mostrar outras formas de pensar sobre aspectos da aprendizagem, já que o estudo piloto permite “[...] descobrir pontos fracos e problemas em potencial, para que sejam resolvidos antes da implementação da pesquisa propriamente dita” (BAILER; TOMITCH; D’ELY, 2011, p. 130). O estudo ajudou a identificar alguns problemas que tínhamos em relação ao número extenso de variáveis dos questionários e à falta de clareza em algumas questões.

⁷⁹ “*Research that uses the case study usually longitudinal, that is they follow the individual or individuals over a relatively long period while tracing some aspect of language development. [...] The case study approach, then, can be a helpful and productive one for the language-teaching field*”.

Quanto às observações de aulas, podemos notar que o ensino da compreensão oral segue junto com outras habilidades linguísticas e que não era possível analisá-lo de forma totalmente separada. Dada a importância do estudo piloto, que “[...] permite ao pesquisador chegar ao contexto de sua pesquisa mais experiente e com escolhas metodológicas” (BAILER; TOMITCH; D’ELY, 2011, p. 130), pode-se verificar que nossa pilotagem contribuiu para mudanças significativas, como alterações de questões que passaram a ser menos controladas pela pesquisadora e a diminuição das variáveis. Além disso, pôde-se ter mais maturidade como pesquisador/observador no que se refere a observar o contexto. Para finalizar, o estudo piloto nos deu maior discernimento sobre como triangular os dados e perceber algumas maneiras de organizá-los.

3.2 Descrição do contexto

O estudo apresentado nesta tese contou com a coparticipação de duas universidades públicas situadas na região de Curitiba que oferecem cursos de licenciaturas de Letras Português e Inglês. A primeira é a Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR, aprovada como universidade desde 2005, e a segunda é a Universidade Federal do Paraná – UFPR, com aprovação de seus cursos de Letras desde 1942. Participaram da pesquisa três professoras formadoras atuantes em turmas de diferentes níveis, sendo P1 a professora no **nível intermediário**, com aulas duas vezes por semana (segundas e quartas) e carga horária total da disciplina de 60 H/A; P2, a professora no **nível avançado**, com aulas duas vezes por semana (quartas e sextas) e com carga horária de 60 H/A; e P3, a professora atuando em **nível básico**, também com aulas duas vezes por semana (segundas e quartas) e carga horária total de 90H/A. As observações ocorreram durante o primeiro semestre letivo de 2018.

Esta pesquisa foi conduzida em duas universidades diferentes, pois não conseguimos a quantidade de participantes – professores formadores – numa mesma instituição. A escolha dos participantes se deu devido ao aceite e à disponibilidade dessas professoras em participar do estudo, já que tínhamos em mente que somente professores de inglês do curso de Letras deveriam ser participantes desta pesquisa. Decidimos por três professoras como uma forma de investigar um possível cenário do curso. Posteriormente, ao perceber que elas atuavam em três níveis diferentes de aprendizagem (básico, intermediário, avançado), passamos a pensar se essa característica influenciaria o tratamento da compreensão oral como uma forma de comparação.

3.2.1 Perfil dos participantes

Conforme dito, a pesquisa contou com três professoras formadoras de Letras (P1; P2; P3) que possuem diferentes experiências e formações, a serem detalhadas nesta seção. P1 possui graduação em Letras, mestrado em Letras, doutorado em Linguística Aplicada e pós-doutorado na área de Linguística. Atua como professora da educação básica tecnológica e ensino superior há 30 anos. Também desenvolve pesquisas em estudos sobre avaliação em línguas, inclusão social, letramento móvel, multiletramentos, entre outros temas. Na sua trajetória, consta que quando adolescente foi imigrante nos Estados Unidos e afirmou, na primeira entrevista, ter tido dificuldades com a aprendizagem da língua devido a não ter sido preparada para estar num país de língua estrangeira. P1 enfatizou em entrevista que a timidez foi um obstáculo para um adequado desenvolvimento social e escolar. Já em relação à sua trajetória como professora P1 diz ter enfrentado momentos difíceis na carreira, por conta de muitos desentendimentos entre princípios orientados pela instituição em que atua e as suas concepções pessoais sobre o aprendizado. Nota-se no discurso de P1 que há uma bagagem significativa de conhecimentos construídos ao longo das experiências como pesquisadora e docente.

A segunda professora, aqui chamada de P2, possui graduação em Letras Inglês, mestrado em Letras e é doutoranda em Letras. Atua como professora da educação básica e superior há mais de 20 anos e se envolve em pesquisas em aprendizagem LE/L2 e formação de professor da educação básica. Atualmente suas pesquisas são voltadas a questões de Identidade, Comunidade de Prática e Comunidades Imaginadas. Sua primeira experiência com a língua estrangeira ocorreu aos 14 anos, quando foi morar na Inglaterra. Nessa época, P2 afirma que adquiriu fluência muito rápido. Nessa entrevista, P2 diz que as dificuldades que embaraçam a interação social num país estrangeiro cuja língua nativa é distinta, nem sempre são decorrentes apenas de problemas linguísticos, mas também de fatores culturais – cita, inclusive, fatores emocionais como a solidão. Com relação às suas experiências como professora, P2 diz ter tido dificuldades no início da carreira pela falta de didática em sala de aula. Afirmou ainda que os estudos teóricos construídos ao longo da carreira contribuíram para sua formação, mas as experiências em sala de aula são mais significativas.

A terceira professora, nomeada como P3, possui graduação em Letras, mestrado em Engenharia da Produção e doutorado em Tecnologia. Atua também como professora da educação básica e ensino superior há mais de 30 anos e como pesquisadora nas áreas de ensino de língua estrangeira e suas tecnologias, entre outros temas. P3 afirma que aprendeu inglês em cursos de idioma ao longo de muitos anos e que quando entrou na graduação já possuía bom conhecimento da língua. P3 relata que não teve muitas dificuldades em aprender o idioma. Sua

primeira experiência como professora ocorreu na mesma época em que fazia graduação, reportando que sua aprendizagem como aluna de Letras não melhorava sua prática por considerar essa formação uma experiência não muito significativa. Suas experiências como aluna do curso de idioma foram consideradas importantes para sua formação. Além disso, para P3, seu doutorado em Tecnologia fez com que muitos aspectos de aprendizagem fossem repensados.

O perfil das participantes são parte da análise dos estudos em crenças e, por isso, algumas experiências também são consideradas relevantes ao olharmos para os dados.

3.3 Trajetória da pesquisa

O processo de coleta de dados ocorreu após o envio de e-mails, em 31 de janeiro de 2018, convidando as professoras a participar desta pesquisa. Em seguida, após seu aceite, foram reenviados e-mails sobre a confirmação das entrevistas iniciais e a data para o início da entrada do pesquisador em sala, e sobre um termo de participação na pesquisa, aprovado pelo comitê da pós-graduação (ANEXO 1 e ANEXO 2). As professoras assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa (APÊNDICE 1) e, na sequência, responderam a um questionário (APÊNDICE 2).

Com relação ao início do período letivo, a pesquisadora observou as aulas já no início do semestre, ministrado por P1 e P3 de 07/03/18 a 04/07/18 e por P2 de 16/03/18 a 29/06/18. Para P1 foram 35 dias de observações, cada um com 1 hora e 30 minutos, totalizando 52 horas e 50 minutos. No que se refere a P2 foram 13 dias de observações, correspondendo a 2 horas e 30 minutos cada, totalizando 29 horas e 30 minutos. P2 não autorizou observar as aulas das quartas-feiras, restringindo a observação às aulas da sexta-feira, por isso a carga horária foi menor em relação às outras participantes. Por último, para P3 foram 34 dias de observação, cada um com 2 horas e 30 minutos cada, totalizando 85 horas.

3.3.1 Instrumentos de pesquisa

Para coleta dos dados foram utilizados procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa contendo um questionário, três entrevistas semiestruturadas e um semestre de observação das aulas que foram gravadas em áudio, que serão apresentados nas subseções seguintes. Vejamos, no Quadro 12, as perguntas de pesquisa e os instrumentos utilizados para acessar cada uma delas.

Quadro 12: Perguntas de pesquisa e Instrumentos usados

Pergunta de pesquisa	Instrumento de coleta
Que diálogo é possível estabelecer entre o levantamento das crenças dos professores sobre as abordagens de ensino em compreensão oral e suas práticas pedagógicas?	Observação das aulas. Questionários. Entrevista semiestruturada.
De que forma o contexto e as experiências anteriores dos professores têm impacto no levantamento das crenças e práticas sobre a abordagem de ensino em compreensão oral?	Observação das aulas. Entrevista semiestruturada.

Fonte: Dados dos Instrumentos usados

3.3.2 Observação das aulas

A observação nesta pesquisa teve por objetivo coletar informações sobre os participantes a respeito do fenômeno que será investigado, que neste caso diz respeito às práticas dos professores sobre o ensino da compreensão oral. As observações, nesse sentido, são indispensáveis à compreensão das relações sociais que entrelaçam o ambiente da pesquisa e que servem de ferramenta para interpretação dos significados gerados pelas práticas de ensino. Assim, entende-se que a observação ajuda a descrever muitos significados, às vezes ocultos, que acontecem durante as abordagens dos professores. Desse modo, entende-se que “as técnicas de observação como anotações são extremamente úteis para orientar o olhar para os dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 64). Com isso, “o conteúdo das observações geralmente envolve uma parte descritiva do que ocorre no campo e uma parte reflexiva, que inclui os comentários pessoais do pesquisador durante a coleta de dados” (GODOY, 1995, p. 27). Essas partes são unificadas para tentar compreender de forma mais precisa a realidade investigada, já que o pesquisador, ao mesmo tempo em que acompanha o comportamento dos sujeitos, também apreende uma visão deles (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Barcelos (1999) explica que um dos

cuidados em realizar observações em creanças pode ocorrer pela forma de julgamento que se pode ter em relação à “*cultura de ensinar do professor*”, mas nesta pesquisa procura-se minimizar esse julgamento ao máximo, já que se assume uma perspectiva filosófica pós-estruturalista⁸⁰.

O Quadro 13 traz um detalhamento dos dias letivos e dos conteúdos trabalhados em cada aula da turma da P1. Os cronogramas das turmas de P2 e P3 estão na sequência, no Quadro 14 e no Quadro 15:

Quadro 13: Cronograma das aulas observadas da Turma de P1

03	PROGRAMAÇÃO E CONTEÚDOS DAS AULAS	
Dia/Mês	Conteúdo	Número de Aulas
05/03	Introdução da aula e explicação do planejamento e avaliação; Exposição oral de conceitos de aprendizagem; Atividades de CO “ <i>Philadelphia Eagles</i> ”, Jogos “ <i>Kahoot</i> ” Introdução p. 84 LD; AR.	02
07/03	Atividades de PO; Atividades p. 146; Atividades de CO do LD P. 85 (preenchimento lacuna); explicação de AF (pronúncia); AR.	02
12/03	LD capítulo 11B; Explicação AF (pronúncia); Atividades de PO (<i>work groups</i>); TG: <i>Phase verbs</i> ; ATLD: p. 163; AR.	02
14/03	Video “ <i>American soccer</i> ”; atividades de CO; atividades de AF (<i>sentence stress, connected speech</i>); Atividades PO “ <i>mood food</i> ”; AR	02
19/03	LD: File 12; Tema: <i>Sports</i> ; Atividades de CO e PO; AR	02
21/03	LD: 12B “ <i>Communication</i> ” Atividades de CO e PO; “ <i>Guess the sentence</i> ”; AR;	02
26/03	LD: File 12C “ <i>Family tree</i> ”; Atividades de CO e PO; AR	02
28/03	1stevaluation: Written and Oral test	02
02/04	Conteúdo: Present simple x continuous” Tema: <i>Food: fuel or pleasure?</i> ” Atividade de PO e CO; AR	02
04/04	Conteúdo: “past tense” Tema: <i>If you really want to win, cheat</i> ”; Atividade de CO e PO; (<i>say x tell</i>); AR	02
09/04	Mock classes	02
11/04	AR conceito de língua e aprendizagem; AF (pronúncia); leitura “ <i>when you hear the final whistle</i> ”; Atividades de PO e CO; AR;	02
16/04	Atividades de CO; “ <i>something; anything, nothing, etc.</i> ”; “ <i>quantifiers</i> ” atividade de gramática; AR;	02
18/04	Mock classes	02
23/04	2ndevaluation: written and oral test	02
25/04	Tema: <i>Ka-ching!</i> ”atividade de CO e vocabulário; leitura e PO; “ <i>Vocabulary and pronunciation</i> ”; “ <i>Present Perfect and Past Simple</i> ”; AR;	02

⁸⁰ A visão pós-estruturalista parte do princípio de que “as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa”, para que não sejam criados “modelos abstratos ou modelos prévios” que não condizem com a realidade investigada (TEDESHI; PAVAN, 2017, p.773). O objetivo é analisar, construindo um diálogo reflexivo dos discursos dentro dos seus contextos.

07/05	Tema: <i>In the office/ telling a story</i> "; <i>"Request and permission"</i> Atividades de PO e CO; <i>"grammar: must, have, to, should"</i> ; <i>"Pronunciation and speaking"</i> ; AR;	02
09/05	Mock classes	02
15/05	Assunto: <i>Changing your life</i> "; Atividades de CO e PO; <i>"Grammar: Present perfect Continuous"</i> ; <i>"Pronunciation"</i> ; AR;	02
16/05	Assunto: <i>"Race to the sun"</i> ; <i>"Grammar: Comparatives and superlatives"</i> ; Atividades de PO; Atividades de CO (pronúncia);	02
21/05	Mock classes	02
23/05	Mock classes	02
28/05	3rdevaluation: written and oral test	02
30/05	Assunto: <i>Judging by appearances</i> "; <i>Grammar: must, might, can 't</i> "; Atividades de CO e PO; atividades (pronúncia); AR.	02
04/06	Atividades de CO e PO; <i>"Vocabulary"</i> ; Leitura e interpretação" Atividades de CO para pronúncia; AR.	02
06/06	Mock classes	02
11/06	Assunto: <i>"Do I really look like this?"</i> ; Atividades de CO e PO; <i>Vocabulary and pronunciation</i> ; AR;	02
13/06	Assunto: <i>"How to get there"</i> ; Leitura e interpretação; Atividades de Coa PO; (formal x informal speech); <i>Grammar</i> ; AR.	02
18/06	Mock classes	02
20/06	4thevaluation: written and oral test	02
25/06	Mock classes	02
27/06	Mock classes	02
02/07	Mock classes	02
04/07	Final class – <i>feedback</i> .	02
06/07	Mock classes : Apresentação de uma simulação de aula realizada pelos alunos	04

Fonte: Dados da pesquisa

Esse cronograma foi elaborado por P1 sem interferência da pesquisadora. Já os Quadros 14 e 15 foram elaborados pela pesquisadora conforme dados levantados nas observações em notas de campo.

Quadro 14: Cronograma das aulas observadas de P2

Dia/ Mês	Conteúdo	Carga Horária
16/03	Tema: "Mariele Franco case" e AT: (<i>Read the newspaper and talk in the class</i>); Tema: "Literacy" e AT: (<i>Discussion about Literacy and education</i>).	2/30h
23/03	Tema: "TED Talks" AT (<i>Watch and give the opinion</i>); AT (<i>In groups. discuss about the questions</i>);	2/30h
30/03	Holydays (feriado)	
06/04	<i>Oral presentation (free theme)</i> .	2/30h
13/04	Tema: "South Africa politician" (<i>Read and discuss in the class</i>); AT (<i>Read the questionnaire and talk about</i>) AT (<i>give opinions</i>).	2/30h
20/04	Tema: "Kachru circule" AT (<i>Read and give opinion</i>).	2/30h

	Tema: “ <i>Franca Language</i> ” AT (<i>Answer the questions</i>).	
27/04	Tema: “ <i>Global language</i> ” AT (<i>Ask your partner questions and complete information</i>); AT (<i>Answer the question in oral practice</i>).	2/30h
04/05	Tema: “ <i>The Ransom of read chief</i> ”; AT (<i>watch the documentary and discuss in pairs</i>); AT (<i>Ask and answer the questions</i>).	2/30h
11/05	<i>Oral presentation (choice the theme and present in the class)</i>	2/30h
18/05	<i>Oral presentation (choice the theme and present in the class)</i>	2/30h
25/05	Não houve aula (Greve dos caminhoneiros)	2/30h
01/06	<i>Oral presentation (choice the theme and present in the class)</i>	2/30h
08/06	Tema: “ <i>Second language Identities</i> ”; AT (<i>practice the conversation in pairs</i>) AT (<i>give opinions</i>).	2/30h
15/06	Falta do professor	
22/06	Não houve aula (Copa do mundo)	
29/06	Final class – feedback	2/30h

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 15: Cronograma das aulas observadas de P3

03 PROGRAMAÇÃO E CONTEÚDOS DAS AULAS		
Dia/Mês	Conteúdo	Número de Aulas
05/03	LD “ <i>Short life, long life</i> (p. 32)?” (<i>Read and answer the questions</i>); AT (<i>Grammar “adverbs frequency”; Pronunciation tip”; Vocabulary and AT CO</i>); AT (<i>pronunciation</i>)	02
07/03	LD “ <i>Love your neighbors</i> ” (p. 38) <i>Grammar (simple present/present continuous)</i> ; AT de CO (<i>listen and compare</i>); AT of CO (<i>pronunciation</i>).	02
12/03	LD “ <i>Sun and the city</i> ” (p. 40) (<i>Reading and speaking</i>); AT de CO (<i>listen and put the correct form</i>); <i>Grammar: preposition</i> .	02
14/03	LD “ <i>In a clothes shop</i> ” At de CO “ <i>listening and answer the question</i> ” e “ <i>Songs</i> ” AT (<i>listening the song and check</i>); AT de CO (<i>listen and check</i>); AT de PO e CO (<i>oral practice conversation</i>).	02
19/03	<i>Communicative conversation AT (personal information)</i> ; AT “ <i>Quiz night</i> ” (p. 72); AT de CO e PO (<i>listen and speak</i>); <i>Grammar (comparative adjective)</i> ; AT de CO (<i>listen and repeat</i>); AT de CO (<i>listen the dialogue and choice the correct answer</i>).	02
21/03	LD “ <i>The most dangerous road</i> ” (p. 76) AT (<i>Reading and answer the question</i>); <i>Grammar there is/there are</i> ; AT de CO e PO (<i>conversation in groups</i>).	02
26/03	LD “ <i>A murder history</i> ” (p. 60) AT de CO (<i>answer the questions</i>); AT de <i>grammar “simple present tense” e auxiliary (do/does)</i> ; AT de CO (<i>pronunciation voiced/unvoiced</i>).	02
28/03	<i>Oral test</i>	02
02/04	<i>Communicative practice (personal information)</i> ; LD “ <i>Going home</i> ” (p. 104) AT (<i>Reading and answer the question in oral language</i>); AT <i>vocabulary (public transport)</i> ; AT de CO (<i>listening and complete the sentence</i>) and AT de CO (<i>listening and repeat the consonant sound</i>).	02
04/04	LD “ <i>First impression</i> ” (p. 84), AT (<i>Reading and answer the questions</i>); <i>Grammar “adjective”</i> ; AT de CO e PO (<i>conversation in pair</i>); AT de CO (<i>listening and complete</i>).	02
09/04	LD “ <i>Quiz night</i> ”(172), AT (<i>Read and answer the question</i>); AT (<i>how much/how many</i>) AT (<i>Listen and identify</i>)	02

11/04	AT de CO/PO “Communication in the class” (give the personal information);	02
16/04	LD “White gold” (p. 70) AT de reading (global/ specific interpretation); AT de gramática (countable/ uncountable nouns); AT de CO (pronunciation, rhythms, stress).	02
18/04	Written and oral test.	02
23/04	LD “Couch Surf round the world!” (p. 78) AT Grammar (will/going to); AT de CO (listen and answer the questions); AT de PO/CO (Talk in pairs about plans), (p. 148); AT de CO (pronunciation sound), (p. 141).	02
25/04	LD “What do you want to do?” (p. 86) AT (speak in pairs about personal information); AT de (read and answer the questions); AT Grammar (verbs+ to + infinitive); AT de CO/PO (listen and give the information), pronunciation (p. 85).	02
07/05	LD “Men women, and the internet” (p. 88) AT (discussion in the class about); AT (Vocabulary and pronunciation); Watch the movie: “fast food, Jung food” AT (watch and give opinion); AT de CO (listen and repeat).	02
09/05	Communicative practice (personal information); AT Grammar (objective pronouns); AT of CO (listen and check); AT of CO (listen and repeat) (p. 144).	02
15/05	LD “I have never been there”; AT grammar (past simple/ present perfect); AT (read and answer the questions); AT de CO (listen and choose the correct answer);	02
16/05	Test (grammar)	02
21/05	Oral presentation (group)	02
23/05	Oral presentation (group)	02
28/05	Oral presentation (group)	02
30/05	Oral presentation (group)	02
04/06	LD “A murder story” Grammar “past tense verbs”; AT de CO (pronunciation/ sentence stress); AT of CO (listening and answer the questions);	02
06/06	LD “Books and Films” (p. 92) Video (watch and answer the questions); AT of CO and PO (discuss in pair); Grammar “past time expression”.	02
11/06	LD “The taxi journey” AT of CO (listen and check, put the correct order); At de CO (pronunciation/ stress word); At de CO “vocabulary (listen and complete).	02
13/06	LD “Song activity instruction” AT de CO (listen and identify); Grammar “(go, have, get); At of CO (listen and put true or false); AT de CO/PO (communicative dialogue)	02
18/06	Oral presentation (pair)	02
20/06	Oral presentation (pair)	02
25/06	Oral presentation (pair)	02
27/06	Vocabulary “the weather”; AT of PO/CO (Look and complete information); Vocabulary dates “find the missing”; AT of PO/CO (Ask your partner);	02
02/07	Final test (listen, write, read)	02
04/07	Correct the final test	02
06/07	Final class (feedback)	04

Fonte: Dados da pesquisa

3.3.3 Entrevistas

Nesta tese opta-se pela entrevista semiestruturada realizada em três etapas, conforme se constata nas transcrições no APÊNDICE 3. Essas entrevistas ocorreram devido à necessidade de encontrar informações que atendiam ao objeto investigado, mas sem a necessidade de seguir um roteiro já pré-determinado (HEIGHAM; CROKER, 2009). Para Mackey e Gass (2005), as entrevistas podem ajudar o pesquisador a investigar fenômenos que não são diretamente observáveis. Nesta pesquisa, o objetivo da entrevista é verificar as crenças dos professores sobre abordagens de ensino, concepção de língua e aprendizagem e os materiais usados quanto ao tratamento da compreensão oral. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), “uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.” Para Yin (2001), as entrevistas que decorrem de um estudo de caso podem buscar as informações de forma mais espontânea mesmo que aparentemente se possa haver certa ingenuidade por parte do entrevistador. Criar um ambiente colaborativo e menos estrutural é uma forma mais natural de acessar os dados. Segue o cronograma das entrevistas no Quadro 16:

Quadro 16 – Datas das entrevistas

	(P1)	(P2)	(P3)
Entrevista 1:	01/03/2018	16/03/2018	20/03/2018
Entrevista 2:	23/05/2018	29/06/2018	26/06/2018
Entrevista 3:	04/07/2018	16/07/2018	13/09/2018

Fonte: Dados das entrevistas

As datas das entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das professoras. Nota-se que P3 só disponibilizou a última entrevista após o período de recesso letivo, por isso o distanciamento entre as datas.

3.3.4 Notas de campo

As notas de campo são ferramentas importantes que auxiliam na seleção dos dados, porque é o momento que algo chama a atenção do pesquisador para anotar pontos que possam ser retomados. Assim, as notas de campo auxiliam na descrição dos fenômenos ou registros do que ocorreu e também na sua reflexão, sendo que nelas o pesquisador já está realizando uma primeira análise sobre os dados observados. As notas de campo restringem-se ao procedimento metodológico do professor que tenha relação com a prática de CO.

3.3.5 Questionário

Um questionário contendo sete perguntas abertas e 26 fechadas, com três opções de resposta – *concordo, não concordo, nem concordo e nem discordo* –, foi aplicado antes do início das aulas às professoras (APÊNDICE 2). As questões abertas tinham como objetivo levantar o perfil do pesquisador, possíveis abordagens e concepções de ensino. As questões fechadas eram afirmações relacionadas ao ensino de compreensão oral. Esse questionário teve por objetivo levantar crenças mais específicas relacionadas à compreensão oral a fim de auxiliar o olhar durante as observações e as entrevistas.

3.4 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em diferentes momentos ao longo do semestre. Em um primeiro momento, aplicou-se um questionário para levantar o perfil do professor, algumas crenças sobre concepções de língua e aprendizagem, o papel da habilidade da compreensão oral e algumas crenças em relação às atividades. No segundo, foi feita uma primeira entrevista com o propósito de levantar a trajetória, as experiências e as crenças em relação ao ensino da compreensão oral das professoras participantes. No terceiro momento, buscou-se contrapor, através de uma segunda entrevista, dados coletados na observação com as entrevistas coletadas no primeiro encontro, na tentativa de fazer uma correlação. Por fim, no quarto, com mais dados observados, realizou-se a terceira entrevista, na tentativa de aprofundar as crenças a partir do que foi praticado em sala. O Quadro 17 apresenta o cronograma de coleta de dados do questionário e das observações.

Quadro 17 – Cronograma da coleta de dados

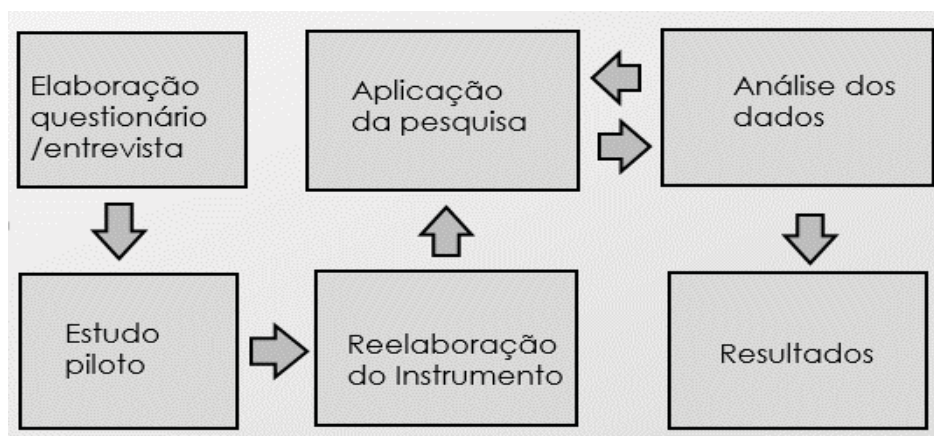
Fases da Coleta	Data
Observação das aulas	07/03/18 a 04/07/18
Questionário	01/03/2018(P1) 05/03/2018 (P2) 02/03/18 (P3)

Fonte: Dados de coleta

3.5 Fases da análise da pesquisa

Como forma de ilustrar a trajetória da pesquisa, foi elaborado um quadro explicativo (Quadro 18) sobre os percursos atribuídos ao trabalho.

Quadro 18 – Trajetória da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se, conforme explicitado, que a aplicação da pesquisa ocorria juntamente com sua análise devido a busca pelo aprofundamento das ocorrências.

O próximo capítulo trata-se da análise dos dados.

CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS DADOS

Ao examinar os dados, foi necessário levar em consideração algumas etapas usadas na análise do estudo de caso. Essas etapas, orientadas por Gil (2008, p. 100) são as seguintes: **(a) a redução** que tem por objetivo organizar os dados de modo que “[...] o grande acúmulo de dados brutos seja reduzido ao essencial[...]”, já que havia longos dados de observações e entrevistas que precisavam ser organizados; **(b) a exibição** que consistiu na organização desses dados a serem categorizados de acordo com os questionamentos da pesquisa e **(c) a verificação**, uma vez que essa etapa “[...] procura identificar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações” (GIL, 2008, p. 100) que foram surgindo ao longo das observações. Conforme Seliger e Shohamy (1989, p. 209-210 *apud* TESCH, 1987, p. 21), os dados devem ser sistematizados e ordenados na “busca por semelhanças e diferenças” que, nesta pesquisa, ocorre na comparação entre as crenças e as práticas. Nessa perspectiva, o pesquisador também realiza uma reflexão que o torna parte do processo através da sua percepção sobre os relatos das entrevistas e os fatos observados. Além disso, o fato de existir uma relação de reciprocidade entre crenças e ações, optei por realizar uma análise em conjunto, ou seja, “as crenças devem ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionam e se interconectam” (BARCELOS, 2001, p. 85).

Este capítulo de análise e discussão de dados está dividido em 15 seções, com duas principais categorias: uma, o levantamento das crenças das professoras, e outra o levantamento das práticas. As seções que tratam do levantamento das crenças estão relacionadas ao conceito de língua e aprendizagem, ao ensino da compreensão oral, aos conhecimentos específicos a CO, ao ensino de estratégias, à abordagem por compreensão, às crenças sobre dificuldades e facilidades, à avaliação e aos recursos didáticos. Já a categoria do levantamento das práticas está dividida com foco na interação, foco na forma (gramática) e foco no significado (conteúdo da mensagem). Além disso, encontram-se crenças no uso dos recursos didáticos, o aprofundamento das crenças relacionadas às experiências e ao contexto e, por último, num diálogo entre o levantamento das crenças e o das práticas.

4.1 Crenças sobre conceito de língua e aprendizagem

Nesta seção levantaremos quais tipos de perspectivas pedagógicas estão presentes nas crenças das três professoras formadoras de Letras, que são indicadas por P1; P2; P3. Começaremos com os dados de P1.

Ao levantarmos as crenças de P1, verifiquei forte engajamento com a proposta comunicativa, já que nos trechos das entrevistas (TDE)s há fragmentos das entrevistas (ET)s que denotam que o ensino deve priorizar o discurso construído pela interação. Vejamos:

TDE1 - Crenças sobre abordagem (P1)

[...] o ideal é você procurar **uma abordagem que prima pela comunicação oral e auditiva**[...]eu prego a abordagem acionista, assim, o agir no mundo, então ou **vou mostrando as práticas sociais e como elas se desenvolvem**, usando a língua inglesa [...] (ET1)

[...] **na sala de aula você simula situações orais comunicativas** e algumas coisas vão bater lá fora e outras não vão bater, mas eles vão conseguir dar conta de se bater e não bater [...] (ET2)

[...] **você vai simular práticas sociais** nas quais ele vai ter que dar conta lá fora. É obvio que lá fora não vai ser idêntico com que ele faz, mas ele tem uma noção do que é. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Aqui, nota-se uma compreensão de que o papel do professor é encenar situações comunicativas, já que nem sempre elas podem ocorrer naturalmente em sala de aula, atribuindo ao professor a função de oferecer amostras autênticas de uso da língua. Isso significa que “o ponto gramatical não deve mais ditar a escolha do texto” (oral/escrito), mas sim que este deve ser escolhido pela “relevância do assunto e [pelo] interesse” dos alunos (XAVIER, 2010, p. 76). Nota-se que P1 tem consciência de que nem sempre as propostas de sala de aula vão ao encontro do que acontece fora dela. Isso tem sido discutido por alguns autores que trata da abordagem comunicativa - as dificuldades dos docentes em representar os vários espaços sociais e as reais relações que são construídas pelos indivíduos nesses ambientes (ALMEIDA FILHO, 2001). Nesse sentido, parece que P1 demonstra ser a favor de desenvolver uma abordagem que vise engajar os alunos em práticas situadas⁸¹. Considerando que P1 parte dessa perspectiva, buscou-se aprofundar o que P1 entende por essa abordagem. Vejamos:

TDE2 - Crenças sobre ensino comunicativo de (P1)

Eu gosto de usar uma competência comunicativa segundo Bachman e Palmer que surgiu no final dos anos 90 e que é usada até hoje. Você tem que considerar o que é **competência comunicativa que não é só saber se comunicar**, é também, mas não só isso. Para mim é **saber usar um conjunto de léxicos e estruturas gramaticalmente corretas em situações para quem fala**, com que intenção se fala. Acho que a **competência sociolinguística discursiva e sociocultural** socialmente. É um conjunto de competências. Não é simplesmente se

⁸¹ Segundo Rojo (2012, p. 30) a prática situada refere-se “[à] imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado”.

comunicar, mas aprender a se comunicar com intenções de persuadir. Que esteja num contexto sempre com olhar crítico, **eu sempre tento partir do local e das experiências deles. Desenvolver o global também.** (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se que a professora defende uma abordagem pela qual o aluno precisa conhecer “o uso da língua (conhecimento da língua para realizar tarefas através dela)” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 58), acreditando que o desempenho aparece conforme a prática de certos conhecimentos. Um desses conhecimentos parece que está relacionado à competência linguística, incluindo padrões formais, justificada por pressupostos teóricos que embasam sua postura. Ela, ao mencionar alguns autores como Bachman e Palmer, remete-nos a pensar que as experiências anteriores, neste caso por meio de leituras construídas ao longo da carreira, impactam na formação de algumas crenças, ou seja, esses conhecimentos podem ser motivadores na estabilização de algumas ideias para muitos professores (KUDIESS, 2005).

No que concerne à compreensão oral, é possível verificar no momento da primeira entrevista em (TDE3) que essa habilidade deve ser ensinada em conjunto com outras em situações comunicativas, não apresentando indícios de desenvolvê-la separadamente, o que nos leva a entender que o princípio comunicativo dessa abordagem para P1 é integrar as habilidades para representar reais situações de uso da língua.

TDE3 - Crenças sobre integrar habilidades de (P1)

[...] então são situações nas quais eles falam e compreendem, **não existe *listening without speaking*, então, não são habilidades distintas**, e mesmo *reading, listening, writing*, você está ouvindo uma aula e está tomando nota, então você proporciona na tua aula, momentos de integração de habilidades, que é o que a abordagem acionista propõe. É o momento que o aluno está reproduzindo uma prática social. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Com a vinda da abordagem comunicativa, a CO tem sido desenvolvida de forma integrada, conforme também defende P1. Ela ao dizer “ não existe *listening without speaking*”, remete a entendermos que o treino das habilidades ocorre simultaneamente durante a prática, não havendo uma abordagem que trate dessas habilidades de forma distinta. Nesse aspecto, alguns autores, como Vandergrift e Goh (2012), Field (2008) e Rost (1990) levantaram um alerta de que é preciso o cuidado em reconhecer a complexidade que envolve as características da CO, já que ela exige uma demanda complexa de conhecimentos, podendo o aluno necessitar de um tratamento direcionado. P1 ao afirmar que defende “uma abordagem acionista”, dá a entender que o foco principal são as intenções dos alunos com a comunicação, não se atendo às necessidades individuais exigidos em CO no desenvolvimento da prática. Isso pode

desconsiderar as diferentes maneiras dos alunos em aprender, já que muitas das dificuldades partem de deficiências próprias de cada um. Trazemos um trecho em que ela reporta como percebe suas práticas dentro da abordagem que defende.

TDE4 - Crenças sobre a prática comunicativa (P1)

P1:[...] hoje mesmo quando eu fiz o *listening* relacionado com a idade que trabalhava a relação de irmãos mais velhos e mais novos e depois **eu fiz eles falarem sobre eles, sobre suas relações com seus irmãos dentro da família. Isso é uma prática comunicativa** que envolve compreensão oral. E é muito importante colocá-los ativamente dentro do processo. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Considera-se no exemplo acima que P1 tem uma percepção consciente do “conhecimento sobre o processo de aprender línguas”, que implica em crenças sobre a cultura de aprender (BARCELOS, 2004, p. 127). Esse entendimento parte de posturas reflexivas ao longo da carreira, o que “capacita o professor a ensinar de acordo com que sabe conscientemente [...]” e ainda a dar explicações sobre sua maneira de ensino (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 21). Sabe-se que P1, por ser uma professora que vem construindo uma bagagem intelectual durante a carreira docente, possui certas habilidades de análise das próprias práticas. Isso de certa forma possibilita a essa profissional ajustar futuras ações em função disso. Além do mais, a reflexão sobre a prática contribui com o amadurecimento profissional (PERRENOUD, 2002).

Para finalizar, observou-se durante a aula dessa professora que, embora ela defenda uma abordagem comunicativa, houve ações que demonstraram perspectivas mais estruturalistas, o que favoreceu encontrar o seguinte discurso:

TDE5 - Crenças sobre o foco na forma de (P1)

P1: Eu tenho uns resquícios do audiolingual que eu não consigo largar. Essa questão da repetição [...] (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Ela ao mencionar a abordagem “audiolingual” mostra sua experiência anterior com essa aprendizagem. É importante lembrar que essa abordagem esteve muito presente na história do ensino de línguas, por isso a abordagem de ensinar do professor pode sofrer influências de como foi a abordagem de aprender por esses docentes (ALMEIDA FILHO, 1998). Isso ocorre porque as experiências anteriores sobre a aprendizagem carregam significados importantes que podem continuar influenciando algumas crenças (SILVA, 2005). Ainda podemos dizer, que ao reportar

a expressão “eu não consigo largar”, P1 denota que mesmo não considerando a crença na repetição uma coisa positiva ainda assim a pratica, porque implicitamente há um confronto com outras crenças mais enraizadas. Vale lembrar que a repetição é uma prática que pode beneficiar a melhora do desempenho porque leva o aluno a perceber certos elementos linguísticos que o ajudarão quando for exposto a futuras ocorrências (VANDERGRIFT; GOH, 2012).

Passando a analisar P2, buscou-se também levantar suas crenças em relação ao tipo de abordagem de ensino que julga importante para a aprendizagem. Para essa investigação, elencou-se a seguinte questão: “Quais abordagens de ensino você considera importante em sala de aula?”.

TDE6 - Crenças sobre abordagem de (P2)

[...] Eu venho trazendo tudo lá de *communicative approach*[...] Eu acho que é muito do sóciointeracionismo, porque **na aula de oralidade, o foco é o aluno. É a interação, é a compreensão e eles se façam entender dentro da língua que eles têm**, mas em alguns momentos eu também estou trabalhando língua para permitir que eles falem, que eles usem a língua, eu tenho que fazer algumas intervenções e algumas correções. Então, em alguns momentos, eu tenho que trabalhar com a estrutura também. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se no discurso acima que P2 também defende o ensino pelo viés comunicativo, cuja proposta parece engajada em práticas voltadas à interação do aluno, colocando a oralidade como papel importante para a aprendizagem. Para P2 o ensino comunicativo posiciona o aluno como parte ativa do processo e isso significa que o professor assume um papel menos controlador. Quando P2 menciona que também tem que trabalhar a estrutura, constata-se que a percepção de que o ensino da forma é tratado em momentos diferentes da prática comunicativa, o que é comum para essa proposta, segundo Almeida Filho (1998). P2 não demonstrou nas entrevistas como seria uma abordagem dos itens linguísticos dentro da abordagem que defende. Para alguns pesquisadores há críticas à abordagem comunicativa devido à falta de clareza sobre os procedimentos metodológicos dados aos itens gramaticais e também pela amplitude de teorias existentes que não dão esclarecimentos sobre a aplicabilidade na prática (RICHARDS; RODGERS, 1986). Por sua vez, ao questionar P2 sobre o motivo que remete a essa escolha de abordagem, percebe-se que P2 acredita que é a partir do uso da linguagem que outros elementos linguísticos devam ser trabalhados, defendendo novamente um ensino mais centrado no aluno e no significado da atividade, conforme remete em TDE7.

TDE7 - Crenças sobre a abordagem Comunicativa de (P2)

Eu defendo a abordagem comunicativa por ter o foco no aluno, na comunicação, nas necessidades do aluno[...], na habilidade comunicativa dele, para que ele se sinta à vontade para produzir e falar de coisas que sejam

significativas. Não é uma abordagem que se centra no professor ou no conteúdo. O foco é no aluno, porque a gente não tem tanta oportunidade fora da sala de aula para falar inglês. Então, é o tempo deles ali. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que as crenças sobre a aprendizagem para P2 ocorrem por um foco no aprendiz e não por um planejamento já determinado pelo professor. Isso mostra que aprender nessa abordagem é colocar o aluno a realizar ações que possam atender as suas necessidades, interesses e também no aumento de laços afetivos (ALMEIDA FILHO, 1998). Percebe-se ainda que as crenças de aprender uma língua para P2 estão relacionadas ao uso que se faz dela, exigindo que as habilidades sejam também integradas, conforme TDE8:

TDE8 - Crenças de integrar as habilidades de (P2)

Eu digo que eles vão ter compreensão e vão ter produção a partir do momento que eles têm contato com a língua. Aprender o idioma é ter contato com a língua[...] O bom é estar em contato com a língua sem perceber que eles estão aprendendo[...]eu gosto de integrar as habilidades[...] (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que a professora defende “o contato com a língua”, que nas suas aulas ocorrem pelas interações entre os grupos e pares. P2 informa que a habilidade de CO proporciona insumos que são importantes para manipular a oralidade sem que seja necessária a atenção consciente à aprendizagem. Essa crença de ensino menos formal é muito presente em suas práticas em sala de aula porque as aulas ocorriam por meio de debates e discussões. Além disso, o fato de P2 reportar que “o bom é estar em contato com a língua sem perceber que eles estão aprendendo” indica sua crença no ensino implícito, que é um dos conceitos de aquisição em LE/L2. Em um trecho da entrevista em (TDE9), P2 comenta que o insumo deve ser controlado pelo professor, o que dialoga também com as perspectivas de ensino implícito cuja linguagem deve ser “calibrada e compreensível” no incentivo ao aluno a participar da aprendizagem (XAVIER, 2012, p. 3).

TDE9 - Crenças sobre a prática de (P2)

Eu trago exercício de *listening* e eu trago coisas que eles têm que ter o insumo para conversar[...]. Eu sempre pegava textos orais do nível deles de *one plus one* para que eles tenham um desafio, mas não se sintam desestimulados e que tivesse dentro do que eles possam trabalhar e que possam ouvir. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Inferre-se do trecho (TDE9) que P2 percebe a compreensão oral como uma habilidade que irá ser desenvolvida a partir da interação proporcionada pelas práticas discursivas, já que P2 atribui à compreensão oral o papel de “fornecer insumos para práticas de conversação” e

importante para “negociar significados” (ET2). O ensino comunicativo para P2 parece ser condição necessária para aprendizagem. Além disso, ela ao mencionar “*one plus one*” remete a hipótese de aquisição de Krashen sobre o insumo compreensível. Nesse ponto, a CO pode ser manipulada pela interação, no qual a negociação de significado contribui para compreensão (LONG,1996).

Passando a analisar P3, foi possível perceber que embora a informante considere importante uma proposta comunicativa, aparecem também resquícios de um ensino apegado aos aspectos estruturais da língua (TDE10).

TDE10 -Crenças sobre a abordagem de (P3)

Que tipo de abordagem você considera importante e traz para suas práticas em sala de aula?

P3: Então, o que eu trouxe forte foi o que eu tinha de escola [X], que traz muita esta questão de estímulo resposta. Acho que nos estágios iniciais é importante eles memorizarem alguma coisa. Essa questão da abordagem comunicativa a gente trabalha bastante. Então, o que a gente acaba focando é nisso [...] (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que P3 considera duas perspectivas diferentes de aprendizagem, uma mais estruturalista, que remete à Abordagem Audiolingual, e outra comunicativa. É importante lembrar que essas abordagens, embora aparentemente contraditórias, ainda dividem muito espaço na aprendizagem. Isso ocorre porque nem sempre o professor consegue trabalhar os elementos linguísticos dentro de prática comunicativa. Há evidências também de que os alunos estão acostumados com um ensino mais formal da gramática, o que pode influenciar a prática do professor. Além disso, a experiência da professora com a escola [X], no início da carreira, pode ser um fator motivador para a permanência de certas crenças. Essas experiências geralmente envolvem fatores cognitivos e afetivos que implicam em experiências mais recentes, e até em alimentar experiências futuras, como é discutido no trabalho de Miccoli (2010). Para a autora, as relações das pessoas dentro do contexto são motivadoras para manutenção ou não de determinadas crenças. Observamos que P3 ao reportar “em estágios iniciais é importante eles memorizarem” indica que no seu contexto há necessidade de uma abordagem mais estruturalista. Na tentativa de aprofundar que conceito de aprendizagem P3 atribui ao ensino de línguas, verificou-se novamente um discurso engajado nas duas propostas. Vejamos:

TDE11 - Crenças sobre o conceito de aprendizagem de (P3)

Eu acho que eles têm que colocar a língua em prática. Eles têm que ver para que serve realmente. Como se comunicar realmente mesmo [...]. O ensino precisa de um equilíbrio. Embora haja necessidade de usar a língua

para se comunicar, sem gramática não tem como [...], não dá para falar de qualquer maneira [...] O aluno precisa de uma estrutura básica e o professor precisa ensinar. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

O excerto nos permite deduzir que P3 considera que o ensino da base da língua é condição necessária para o aluno atuar em práticas comunicativas, atribuindo em estágios iniciais antes um foco na forma (gramática) do que no significado (conteúdo da mensagem). Novamente, no trecho (TDE12) a informante considera que existem etapas de aprendizagem e que o ensino comunicativo é melhor conduzido em nível mais avançado.

TDE12 - Crenças sobre os conhecimentos da língua de (P3)

O aluno precisa saber em que contexto ele está, contexto formal ou informal. Eles precisam ter conhecimento de diferentes situações comunicativas, mas essas situações são mais ensinadas em outros níveis. No nível básico eles têm que ter uma base da língua primeiro. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que essa é uma posição de que há uma competência linguística necessária a desenvolver, principalmente com iniciantes. Essa postura também recebe influência da turma, conforme se percebe na fala: “o contexto de futuros professores vai exigir que eles aprendam a gramática” (ET2), demonstrando preocupação com a formação docente, o que para ela necessita de um enfoque maior no tratamento metalinguístico. Algumas universidades acreditam que os alunos chegam no curso de Letras com bom conhecimento linguístico, o que tem diminuído a grade de ensino da língua. Essa é uma questão que precisa ser repensada pelo currículo de muitas universidades já que nem sempre os alunos entram com boa fluência.

Ao relacionarmos com a abordagem referente à CO, foram percebidas no questionário aplicado (QA1) algumas crenças.

QA1 - Crenças sobre o ensino de CO de (P3)

Na sua opinião, há modelos (s) de abordagens pedagógicas que você acha relevante para o ensino da compreensão oral? Quais? Por quê?

Sim. Aqueles que consideram 4 perspectivas diferentes: 1 Ouvir e repetir; 2 Ouvir e responder perguntas de compreensão; 3 ouvir e realizar tarefas; 4 ouvir para interação. Ao se considerar essas quatro perspectivas, praticamente se tem todos os possíveis objetivos do aluno.

Fonte: Dados da pesquisa

Esse modelo de ensino, reportado pela professora, é semelhante às propostas pedagógicas orientadas por muitos materiais didáticos que dividem as atividades de percepção da forma, compreensão intensiva e extensiva do texto e práticas da oralidade. Essa abordagem

atende a objetivos específicos da habilidade, mas nem sempre consegue resultar numa prática comunicativa. O trato da CO parece apoiado nas perspectivas da abordagem em sub-habilidade (componentes da língua) que considera que há vários conhecimentos que podem ser desenvolvidos separadamente em atividades direcionadas (RICHARDS, 1983; BUCK, 2001). Lembramos aqui, que essa abordagem tem resquícios do recurso didático porque ele é uma ferramenta muito presente em suas práticas de ensino voltadas às atividades de CO, conforme observado.

Nas próximas seções trago as crenças específicas relacionadas à CO das três professoras (P1; P2; P3) e, posteriormente, um levantamento das práticas voltadas a esse ensino.

4.2 Crenças sobre o ensino da compreensão oral

Ao levantarmos as crenças em relação ao ensino da compreensão oral, surgiram elementos que foram categorizados nas seguintes subseções: (1) Crenças sobre conhecimentos específicos da habilidade; (2) Crenças sobre abordagem de ensino em estratégias; (3) Crenças sobre abordagem de ensino por compreensão; (4) Crenças sobre dificuldades e facilidades; (5) Crenças sobre avaliação; e (6) Crenças em relação aos recursos didáticos usados e ao insumo. Essas categorias foram estabelecidas de acordo com os dados das informantes, ou seja, conforme os depoimentos das três professoras, a pesquisadora agrupou as informações que puderam ser aprofundadas nessas direções.

4.2.1 Crenças sobre conhecimentos e procedimentos específicos à CO

Ao observarmos as aulas, notamos que P1 dava muita atenção ao ensino dos aspectos fonológicos da língua, por isso a questionamos sobre a relação com o ensino da compreensão oral e logo percebemos a preocupação desse tratamento como item necessário à compreensão. Vejamos no discurso TDE13:

TDE13 - Crenças sobre o ensino da pronúncia de (P1)

<p>A partir do momento que os alunos começam a conseguir entender e pronunciar os fonemas, eles passam a compreender quando expostos ao <i>listenings</i> [...]. Eu mostro maneiras de você pronunciar certos fonemas, mostro como é a cadeia da fala acontece, todos os <i>links</i> e todos os <i>elipses</i>, tudo direitinho, <i>clusters</i>, tudo. A partir disso, eles começam a compreender, a produzir[...] principalmente a compreender. (ET1)</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se em TDE13 que a professora considera que o ensino da pronúncia contribui para o desempenho da habilidade de CO, e a partir das aulas observadas notou-se grande recorrência no tratamento da precisão da fala como pré-requisito para o desenvolvimento da

oralidade, surgindo a necessidade de aprofundar essa questão. Vejamos a explicação de P1 em TDE14.

TDE14 - Crenças sobre o papel da pronúncia no ensino da CO (P1)

Entrevistadora: Gostaria que você me explicasse sobre o papel do ensino da pronúncia para a compreensão da mensagem?

Você traz a teoria da fonética e fonologia e faz a explicação, por que não? No *listening* ajuda muito, muito, quando eles conseguem fazer os *clusters* que nem *loved* (marcado ed). Eles entendem e fazem estes *links*, estes *clusters* todos. Na compreensão oral é muito legal. Eles começam a perceberem os ritmos; as entonações. Então, esta é a diferença de você advogar a favor da língua franca com responsabilidade. Você não pode advogar a língua franca para esconder a deficiência da fala ou da compreensão. Eu não espero que ninguém daqui saia um americano nativo. Não espero isso, é óbvio né, mas se eu consigo mostrar para eles como é que um americano, ou inglês faz [...]. É impressionante como eles começam a entender mais. Os alunos percebem que quando estão falando com não nativo, eles não fazem essa ligação, mas entendem. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que P1 defende que o ensino da pronúncia é um conhecimento importante que precisa ser desenvolvido, já que considera que a partir da percepção do som é que o indivíduo irá construir o significado da mensagem. O processo de compreensão de uma palavra passa pelo acesso ao código fonético até o código semântico ou o nível do significado (ANULA REBOLLO, 1998). Isso é um dos motivos que impulsionam a atenção ao tratamento fonético e fonológico numa proposta com atividades de percepção (*listening for perception*) (UR, 1984). O treino da pronúncia pode beneficiar o ensino da compreensão oral porque quanto mais o aluno estiver exposto às diferentes amostras de uso, mais familiares serão as características da oralidade. Nota-se também no discurso TDE14 que embora P1 apresente perspectivas da pronúncia num viés global, ela considera que o ensino da fala nativa não prejudica a compreensão quando os alunos estiverem em outros contextos, inclusive critica a responsabilidade que o professor deve ter quando trata do conceito de língua franca. Para muitos professores a sala de aula deve adequar-se ao ensino formal da língua, mesmo que haja outras ocorrências. Então, parece que para P1 a aprendizagem precisa obedecer a alguns padrões normativos da língua alvo, inclusive porque se trata da formação do professor.

Além disso, ao observarmos as aulas, notamos atividades focadas em desenvolver alguns componentes do discurso oral, o que leva a pensarmos nas taxonomias das sub-habilidades citadas por Buck (2001, p.56-57) e retiradas de Richards (1983), o qual pressupõe o treino de micro capacidades que envolvem a CO. Nota-se em TDE15 afirmação nesse aspecto.

TDE15 - Crenças sobre o tratamento de conhecimentos específicos (P1)

Pesquisadora: Então, para você o foco em alguns conhecimentos da língua ajuda na compreensão oral?

P1: Sim, precisa desenvolver inteligibilidade sobre o que eles estão fazendo ou falando e isso requer o tratamento de alguns conhecimentos específicos [...] (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que durante as aulas os conhecimentos relacionados ao tratamento do som eram recorrentes, o que pode indicar que P1 acredita que o treino da percepção da fala é importante para facilitar a compreensão, considerando que cabe ao professor ensinar explicitamente esse aspecto como uma maneira de diminuir futuras dificuldades como mostra o discurso TDE16.

TDE16 – Crenças no tratamento do som (P1)

Pesquisadora: Então, você concorda que propor atividades que tenham a função de treinar certos conhecimentos da língua são importantes para o aprendizado?

Muito importante e eu faço sempre. Você viu hoje que na atividade de *listening*, eles não conseguiam entender um trecho porque eles não conseguiam entender o *link* da consoante com a vogal. Depois, eu mostrei como funciona essa conexão e eles entenderam. Eu voltei e fiz eles perceberem, então é boa a probabilidade de eles ouvirem e entenderem numa próxima vez. Então, sempre que surgem nos *listenings* atividades ou momentos específicos para desenvolver certas habilidades. Lembre-se a gente estava trabalhando *meaning*, mas por falta da percepção pontual, eles não entenderam o significado, então eu parei para trabalhar isso com eles [...]. Eu tenho muita preocupação de deixar contextualizado as coisas. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se, no TDE16, que P1 usa bastante a metalinguagem para explicar componentes linguísticos, e muitos desses saberes vêm de algumas experiências anteriores reportadas aos seus alunos durante as aulas. Ela tinha o costume de justificar algumas escolhas metodológicas dialogando com fatos de sua vida. Entende-se que é recorrente que as crenças dos professores recebam influências de experiências individuais externas à sala de aula (MICCOLI, 2010). Na primeira entrevista, P1 havia mencionado que a sua percepção em trabalhar o som da língua resultava de dificuldades pessoais, e esse trabalho lhe proporcionou um aprimoramento de conhecimentos nessa área. Observei em sala algumas técnicas para o trato de sons vibrantes, modos de articulações, de percepção auditiva, o que demonstrava sua aptidão nesse aspecto. Esse conhecimento veio em parte construída pela experiência com profissionais em fonoaudiologia, conforme o discurso em TDE17.

TDE17 - Relação da crença e experiência no ensino da CO (P1)

[...] Eu comecei a perceber que os exercícios que ele [o médico] fazia pra ‘fono’ me ajudava a aplicar aos meus alunos. Eu comecei a adaptar os exercícios para minhas aulas e foi muito interessante [...] porque a partir do momento que os alunos começavam a conseguir entender e pronunciar os fonemas, eles passam a compreender quando exposto a *listening* [...].

[...] Eu mostro maneiras de você pronunciar certos fonemas, mostro como que é a cadeia da fala acontece, todos os *links* e todos os *elipses*, tudo direitinho, *clusters*, tudo, e eles começam a compreender, a produzir e principalmente a compreender. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Nesses depoimentos observamos que nem sempre as crenças que o professor leva para sala de aula são influenciadas somente pelo meio profissional, ou seja, partem também de situações de outros contextos. Ao mencionar que mostra diferentes maneiras de pronunciar, P1 demonstra novamente a crença de explicitar alguns componentes da língua. O uso do ensino explícito para a conscientização das formas gramaticais pode trazer benefício ao aprendizado (ELLIS, 2003).

Por um lado, a crença sobre a pronúncia da fala nativa parece ser norteadora da aprendizagem. Por outro, P1 considera que o aluno precisa estar inserido em outras amostragens, conforme TDE18.

TDE18 - Crenças sobre o uso da língua (P1)

[...] você tem que levar para sala de aula situações nas quais os alunos são expostos ao *listening*, tanto de brasileiros falando, estrangeiros falando, nativos, expô-lo uma variedade de pessoas falando a língua estrangeira[...] (ET1).

Fonte: Dados da pesquisa

A relação das crenças no tratamento da pronúncia estava dialogada por duas perspectivas, uma de um tratamento focado no nativo, o mais percebido nas práticas, e outro pela qual P1 considera, conforme o trecho TDE18, que o aluno deve ser exposto a diversidade linguística entre nativos ou não nativos. Notando que essa segunda perspectiva não era muito enfatizada em sala, perguntamos à P1 o motivo e ela respondeu que:

TDE19 - Implicação de fatores contextuais nas crenças de (P1)

Acho que não fiz muitas atividades. Eu não tenho tempo, eu tinha que ter tempo também para fazer o *workbook*, porque o *workbook* tem isso, têm estes *listening dictation*, de compreensão mesmo, que são importantes, mas eu não tenho tempo. Eu queria trabalhar mais os vários *listenings* e é impossível. Não dá tempo de dar conta de tudo [...] (ET2).

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse trecho, constatamos que fatores contextuais, como o currículo, impactam na prática do professor, inclusive na Universidade. Por outro lado, observa-se que a língua do nativo parece ainda ter grande representatividade na aprendizagem em sala de aula. Isso pode ser explicado porque muitos professores carregam concepções de língua e ensino de LE/L2 que foram muito propagadas pelas metodologias e abordagens ao longo dos anos, por isso essas

amarras são difíceis de serem desprendidas totalmente. Nota-se que P1 mostra-se consciente da diversidade linguística entre falantes de diversas nacionalidades que usam o inglês, porém essa postura não foi percebida em suas práticas, embora justificada pela falta de tempo. Isso denota resistência de concepções mais recentes, a exemplo do que muitos autores chamam de inglês como língua internacional ou língua franca⁸². As atividades de CO podem estimular o aluno a encontrar mesmas palavras em uma variedade de contextos e vozes, o que pode ser desenvolvida pelo professor (FIELD, 2008).

Passando a analisar P2, notamos crenças de que o tratamento dos itens específicos da língua deve ocorrer a partir das dificuldades dos alunos, ou seja, os problemas de aprendizagem devem ser identificados pelo professor para, então, desenvolver um trabalho direcionado, conforme nota-se em TDE20.

TDE20 - Crenças em trabalhar conhecimentos específicos da língua (P2)

Eu acho que você tem que trabalhar alguns aspectos separados, não só de *listening*, mas de gramática mesmo[...]. Nas aulas, você deve perceber as dificuldades e trazer os itens para trabalhar com eles para que eles melhorem. Não trazer o currículo pronto, mas o que aparece em sala de aula. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Essa postura de que os conhecimentos linguísticos da oralidade devem ser ensinados a partir dos problemas enfrentados pelos alunos corrobora as ideias de Field (2008) no tratamento específico da CO, uma vez que os erros de compreensão ou dificuldades devam ser identificados e, posteriormente, manipulados em atividades direcionadas. P2 também menciona que cabe ao próprio aluno trabalhar seus problemas de compreensão, dialogando com as perspectivas da abordagem por processos (*Process approach*), uma vez que muitos problemas de entendimento podem ser diminuídos se os alunos tiverem conscientes das etapas de aprendizagem (NUNAN, 1997). Nota-se em TDE21 que para P2 a compreensão oral é uma habilidade individual no que se refere às etapas envolvidas, conforme também defende Field (2008).

TDE21 - Crenças sobre a manipulação do insumo (P2)

⁸²Para Jenkins (2011), uma das pesquisadoras da área do inglês como língua franca, esse termo considera que o sistema linguístico vem sendo adquirido pelos indivíduos de diversas nacionalidades que usam o inglês para se comunicar, desprendendo do padrão imposto somente pelo nativo. Nessa perspectiva, considera-se a língua pelo viés intercultural e, por isso, os falantes nativos e não nativos devem ajustar suas falas de acordo com as diversas situações comunicativas.

Para compreensão oral eles têm que acompanhar uma sequência de capítulos curtos para ver o que eles estão conseguindo compreender e voltar várias vezes quando tiverem dificuldades [...] (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Fica evidente que a professora considera que o aluno deve tomar uma postura mais autônoma na aprendizagem, mas isso irá depender de fatores como motivação, interesse ou até mesmo um perfil mais autodidata, o que nem sempre ocorre entre os aprendizes. Ao tentarmos aprofundar alguns conhecimentos necessários à CO, notou-se que P2 acredita que pelo fato dos alunos estarem em nível avançado sua abordagem irá propor práticas que contenham variedades de insumos, cujos propósitos são o de melhorar a fluência oral, já que P2 considera que seus alunos já têm um bom conhecimento linguístico, conforme demonstra TDE22. Field (2008), nesse sentido, orienta que a função da prática nesse contexto é a de aprimorar a habilidade comunicativa.

TDE22 - Crenças sobre o ensino específico de CO (P2)

Como você percebe o ensino da compreensão e produção oral nos seus alunos?

Nesta turma eu não tenho aluno com problemas de compreensão porque eles são muito fluentes. Eu digo a eles [...] escolha um seriado e assista com legenda, com tradução e depois sem tradução. Repita várias vezes até que vai melhorando [alunos de outros contextos]. Aqui, em sala com quinze, não dá para fazer muito, mas eu faço muita atividade em grupo. Eu acho que no grupo eles se expõem melhor sem muita exposição. [...] (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos nas aulas da professora que houve várias propostas de atividades em grupos para prática com a oralidade e, embora, os alunos conversassem sobre vários temas, não apresentavam problemas com as habilidades (compreensão/ produção). Isso contribuiu para baixa intervenção do professor em sala. Os insumos (oral e escrito) tinham a função de proporcionar uma prática discursiva de forma espontânea, através de diálogos ou por questões preestabelecidas. Foi importante notar que P2 observava o comportamento comunicativo dos alunos para, então, realizar as mediações, o que corrobora em dar sentido à aprendizagem (FIELD, 2008).

Retomando trecho TDE22, nota-se também que alguns procedimentos metodológicos como “assista com legenda”, “com tradução”, “sem tradução” indicam crenças de como deve ser a aprendizagem em níveis mais iniciantes, ou seja, para P2 a compreensão oral exige a prática de repetição do áudio para manipular a estrutura linguística até o encontro com o significado. Esse procedimento atribui ao aluno maior responsabilidade com suas falhas de

compreensão, colocando o professor no papel de colaborador. Vejamos abaixo mais um procedimento reportando por P2 em TDE23:

TDE23 - Crenças sobre abordagem de ensino de CO (P2)

Eu coloco o áudio para tocar duas vezes e vejo se eles entenderam. Para o muito básico eu colocava o *script* para eles acompanharem o texto escrito junto, porque eu acho que é assim que os alunos começam a perceber mais. Nossa, foi isso que ele disse, e começa a se familiarizar com aquele discurso. Vão percebendo o ritmo da fala, a entonação, como é a junção das palavras, como ocorre a contração das palavras. E, essa percepção faz com que eles percebam as coisas aparentemente inaudível, [...] (ET 3)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se em TDE23 crenças de que aspectos linguísticos são percebidos no momento da exposição à prática, sem que, necessariamente, o professor deva ater-se a um conteúdo específico. A estratégia de usar a transcrição em alunos iniciantes dialoga com as orientações teóricas de que as elisões, assimilações e outras variações da oralidade quando percebidas podem contribuir para diminuir problemas com futuras exposições à prática (FIELD, 1998). Para P2, a participação do aluno à oralidade parece ser condição necessária para a melhora do desempenho.

Por sua vez, é importante mencionar que o fato de P2 não sofrer a imposição de adotar um livro pedagógico ou um currículo preestabelecido parece contribuir para um ensino mais voltado às necessidades da sala de aula. Aspectos específicos da oralidade eram abordados de forma espontânea quando ocorridos na interação. Essa postura conversa com o ensino comunicativo de que as atividades devem priorizar o foco no significado pragmático da língua (XAVIER, 2012).

Passando a análise para a professora denominada P3, foram frequentemente observados exercícios focados no ensino da pronúncia – *sentence stress*, *words stress*, entre outros. Essas atividades eram modelos adotados do livro didático que traziam para esse ensino amostragens do inglês britânico e americano, porém a professora fazia um alerta de que havia outras variedades de fala, nos motivando a perguntarmos sua opinião sobre qual é sua postura em lidar com aspectos de pronúncia em sala de aula.

TDE24 - Crenças sobre aspectos da pronúncia (P3)

Percebi que você traz a perspectiva de que há uma língua menos engessada pelo falante nativo, mas ainda alguns procedimentos metodológicos contemplam esse falante. Como você procura lidar com isso?

P3: Eu acho que os livros já estão fazendo isso. Eu acho que com os jogos isso também ocorre, porque eles conversam com não nativos em inglês. O ideal é variar com os não nativos, mas a gente expõe os alunos e quer

uma pronúncia correta. O problema é que na vida real não é bem assim, mas não tem como ensinar com toda esta variedade. É muita coisa, por isso precisa se espelhar no nativo. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

O discurso mostra que embora a professora esteja mais consciente das variedades de sotaque que envolvem os usuários de inglês, ainda sente dificuldades em trabalhar isso. Para muitos professores, os estudantes devem preocupar-se mais com os ajustes da pronúncia como forma de minimizar as dificuldades de compreensão do que pensar em estratégias comunicativas, como lidar com a negociação de significado, por exemplo (OXFORD, 2001). Na sala de aula, a professora oferecia alguns momentos de *feedback* referentes à produção da fala, mas não de forma recorrente. Já na compreensão oral os áudios trazidos pelo gravador eram colocados para prática de repetição, o que também favorecia um modelo padrão, mas com discurso facilitado, conforme observado pela professora em TDE25.

TDE25_ Crenças no insumo facilitado ancorado pela abordagem do livro (P3)

Então, essa questão do *listening* eu acabo usando o que está no livro. Eu acabo percebendo que alguns *listening* fica facilitado, meio controlado e não muito natural. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que P3 usa frequentemente as atividades do livro que apresenta o ensino de pronúncia no formato: “ouvir e preencher lacunas”, “ouvir e repetir”, “ouvir e identificar”, “ouvir e selecionar”, entre outras. O ensino do vocabulário também foi percebido em atividades de CO. Alguns aspectos da gramática que apareciam nos áudios, como o som da forma verbal “*ed, did, didn’t*”, a entonação das palavras, os ritmos e o uso de marcadores discursivos, eram explicitamente ensinados pela professora. Para P3, parece que o ensino da língua necessita de um conhecimento linguístico que tem relação com as normas internas da gramática.

TDE26 - Crenças sobre o tratamento linguístico (P3)

O ensino precisa de um equilíbrio. Embora, haja necessidade de usar a língua para se comunicar, sem gramática não tem como a pessoa se comunicar, não dá para falar de qualquer maneira porque ninguém vai compreender (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que a professora ao mencionar “ não dá para falar de qualquer maneira porque ninguém vai compreender” mostra que a compreensão e produção oral devem adequar-se à norma linguística, desconsiderando possíveis variedades de fala. Isso é comum pois muitos professores acreditam que há um modelo correto de padrão linguístico e que cabe ao professor

ensiná-lo. Em suma, o trato com os itens linguísticos ocorria orientado por uma abordagem mais estrutural, o que era ensinado explicitamente. Essa preocupação é novamente influenciada pelo contexto de formação do professor, que exige, segundo ela, atenção ao ensino das normas gramaticais, conforme TDE27.

TDE27 - Crenças sobre o foco na forma (P3)

A pessoa tem que entender por traz do que ela está falando. O aluno precisa de uma estrutura básica e o professor precisa ensinar. O contexto de futuros professores vai exigir que eles aprendam a gramática. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

É notável que P3 considera que a turma de formação docente tem impacto na abordagem do ensino à gramática, mas ela também considera que esse conhecimento é importante para desenvolver fluência. Trabalhar aspectos linguísticos mesmo dentro de uma proposta comunicativa ainda parece envolver resquícios de uma abordagem mais estrutural, o que também foi percebido nas aulas da professora.

A nosso ver, de forma geral, notou-se que as três professoras tiveram diferentes crenças e abordagens, motivadas por diversas influências, inclusive pelo ambiente da sala de aula: nas aulas de P1 os alunos eram mais participativos, o que proporcionava mais práticas dialogadas no sentido de interagir com o insumo, negociar significados e compartilhar informações referentes aos conhecimentos linguísticos. Na sala de P2, os alunos mostravam-se fluentes, o que proporcionou aprofundamento aos temas abordados, sem necessidade de tratamento das regras. Por último, a turma de P3 tinha problemas relacionados à motivação e pouco conhecimento linguístico, o que impulsionava atividades mais focada no conteúdo estrutural do que na interação. Dessa forma, é notável que o perfil dos alunos teve influência na abordagem de ensinar do professor, conforme já alertado por ALMEIDA FILHO (1998). A preocupação com aspectos linguísticos recai principalmente nos aspectos de pronúncia, atribuindo à CO também uma habilidade importante para o trato nesse aspecto.

Na próxima seção, discutiremos sobre a abordagem de ensino em estratégias.

4.2.2 Crenças sobre abordagem de ensino em estratégias

Durante as aulas observamos que P1 direcionava o ensino da compreensão do discurso oral pelo uso de algumas estratégias de aprendizagem em atividades de transferência de informação (*information gap*), que exige inferência ao significado, ativação do conhecimento de mundo, uso de pistas linguísticas/não linguísticas e estratégias como achar a ideia principal

(*skimming*) e achar detalhes da mensagem (*scanning*). Dessa forma, questionamos P1 sobre o papel dessas estratégias no processo de ensino e aprendizagem de compreensão oral (TDE28).

TDE28 - Crenças sobre o papel das estratégias (P1)

Qual é o papel das estratégias no processo de ensino e aprendizagem?

P1: Eu sou fã da teoria de mediação de Vygotsky, na zona de desenvolvimento proximal. Então, tudo que eu faço eu logo penso nessas concepções. A mediação é entre mim e só eles também. Entre o texto ou *listening*. Toda vez que eu consigo proporcionar essa mediação. Toda vez que eu envolvo eles numa coisa que eles sabem, dentro de um contexto, eu uso algumas estratégias. Eu retomo coisas e acrescento, retomo novamente e acrescento. O papel é que elas auxiliam o professor no aprendizado. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que P1 menciona que as estratégias auxiliam no processo de aprendizagem, mas não se percebe muita clareza sobre em que sentido elas beneficiariam os alunos, por isso provocamos outro questionamento referente à CO em (TDE29).

TDE29- Crenças na importância das estratégias para CO (P1)

Então, há estratégias que você considera importante para auxiliar os alunos a compreenderem um discurso oral. Por quê?

Sim, eu também dou aula pra cego né. Eu aprendi a usar o tato. Para os não ouvintes eu uso o espelho para ver o ponto de articulação, o modo de articulação, as aulas de fonética de língua inglesa. Eu uso vários recursos. Isso é importante tanto para produção como compreensão[...]. Têm pessoas que têm mais afinidades com um assunto do que outros, têm mais conhecimentos prévios do que outros. Uso estratégias de previsão, inferência de acordo com as necessidades[...] (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que as estratégias cognitivas como “predição”, “inferência” e “negociação” foram utilizadas por P1 como forma de ajudar na compreensão do aluno quanto ao significado da mensagem. Além disso, técnicas relacionadas ao conhecimento fonológico também foram usadas. O objetivo do ensino por estratégias em compreensão oral é ajudar os alunos a ouvir, fazê-los perceber como a língua funciona e também incentivá-los a desenvolver uma consciência metaestratégica do aprendiz (MENDELSON, 1998). Dada essa função, buscou-se levantar se P1 considera que o professor deveria conscientizar os alunos sobre o uso de estratégias. Vejamos a resposta em TDE30:

TDE30 - Crenças sobre o ensino das estratégias (P1)

Você acha que conscientizar os alunos sobre alguns processos de aprendizagem ou algumas estratégias beneficia o seu desenvolvimento?

P1: Eu uso o *moodle* e o *edmodo*, então, eu posto muita coisa, muito exercícios que os alunos deveriam adquirir maior autonomia nos processos de aprendizagem, mas nem sempre desenvolvem. Uso estratégias em sala que ajudam na autonomia. [...] (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se no fragmento TDE30 que P1 entende que as estratégias têm impacto positivo na aprendizagem, e ao observarmos as aulas notamos alguns alertas de como torná-los mais independentes. No ensino da compreensão oral houve trabalho com estratégias de memória como representação do som, repetição na utilização de novas palavras no contexto, inferência, utilização de mímicas e gestos, que ajudavam os alunos na construção do significado. Essa abordagem pode nos indicar que P1 considera que as estratégias funcionam como facilitadoras para a CO. No entanto, o tratamento das estratégias na construção da autonomia como P1 acredita necessitaria de um trabalho direcionado, que o estudante conseguisse perceber quais estratégias o beneficiam e em quais situações discursivas. Isso só seria possível numa prática mais engajada a desenvolver uma consciência metaestratégica, o que não foi percebido no trabalho dessa professora. Considera-se que ainda exista falta de clareza no uso de estratégias de aprendizagem, o que pode gerar muitas dúvidas e dificuldades nos professores ao desenvolverem-nas de forma sequenciada em práticas de ensino (FIELD, 2008). O ensino explícito das estratégias e sua discussão em sala de aula pode favorecer a autonomia do aluno desde que ele tenha maior consciência sobre as etapas de aprendizagem. Assim, concluímos que P1 utiliza várias estratégias implícitas que ajudam os alunos na compreensão do discurso, porém não há um tratamento progressivo que os façam usar essas estratégias de forma consciente e mais independente.

Passando a analisar P2, notamos nas aulas que não havia o uso de estratégias de ensino voltadas especificamente à CO. No entanto, ao notarmos que P2, na maioria das vezes, elencava questionários após os textos (orais e escritos), percebemos que as estratégias de leitura (*Reading strategic*) eram também usadas em atividades que envolviam compreensão oral. Vejamos em TDE31:

TDE31 - Crenças no uso de estratégias de (P2)

E me diga, quando você coloca um vídeo e depois elenca perguntas de compreensão e interpretação. No que esse procedimento ajuda os alunos?

P2: Quando eu faço isso? Acho que são bem importantes e eu faço sempre. Eu procuro usar um pouco da taxonomia de Bloom que vai de perguntas mais básicas relacionadas ao conteúdo imediato e perguntas mais abertas que eles têm que se posicionar em termos de compreensão, de pensamento crítico dele [...]. Aqui, eu não tenho problema com compreensão. Eu não tenho a preocupação como: será que eles vão entender esse vocabulário? Será que eu preciso simplificar alguma coisa? É muito mais tranquilo você dar aula num nível mais avançado. No nível básico, você tem que lançar mão de mil estratégias para ver se os alunos estão compreendendo. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que as estratégias usadas para leitura e compreensão oral são muitas vezes entendidas de forma similares, conforme apontado por Field (2008). Repara-se também por a turma dessa professora conter alunos de nível avançado, ela não se preocupava com o uso de estratégias direcionadas à compreensão da mensagem, mas sim com a condução da atividade em si. O modelo de atividade com perguntas preestabelecidas foi utilizado como estratégias pedagógicas para promover interação entre os aprendizes. Essa abordagem ocorria frequentemente em suas aulas. É importante lembrar que essa metodologia não consegue representar reais situações de uso da língua, porque numa situação de contexto natural, quem escolhe o que perguntar são os ouvintes (FIELD, 2008). Nota-se ainda, que a professora acredita na importância do uso das estratégias como forma de ajudar os alunos no entendimento da mensagem.

No discurso a seguir, TDE32, verificam-se crenças de alguns procedimentos adotados quando direcionados a níveis mais iniciantes, favorecendo perceber que a aprendizagem deve proporcionar a imersão do aluno em práticas discursivas, mas atento aos procedimentos de aprendizagem. Essa postura também remete a perspectivas de que a aprendizagem deve ocorrer através da socialização entre os indivíduos, no qual a língua assume seu papel “social, funcional, ideológico e propositado na interação” (XAVIER, 2012, p. 23).

TDE32 - Crenças em alguns procedimentos de ensino (P2).

[...] tem que assistir várias vezes, pode ir mudando a legenda, mas precisa pegar o sentido para que o nível de compreensão vá melhorando [...]. Importantes situações do cotidiano vão fazer com que você crie uma intimidade com a língua, com aquele contexto e, sem querer, vai (o aluno) compreender [...]. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Atenta-se que para P2 as estratégias de atenção seletiva a determinadas informações da mensagem são importantes, quando houver dificuldades. Isso dialoga com as orientações de aprimorar a CO para alguns autores como Oxford (1990). No seu contexto de alunos fluentes, percebeu-se estratégias colaborativas por meio de atividades que exigiam troca de informações sobre um tema. Além disso, a professora sempre buscava relacionar a informação com conhecimento prévio dos alunos, mesmo considerando que eles teriam poucas dificuldades. A socialização com os grupos também ajudava a construir consciência cultural, uma estratégia socioafetiva importante para lidar com a diversidade. Observa-se também que, para a professora, a CO não ocorre apenas na exposição do indivíduo à oralidade, necessitando também de prática direcionada que possibilite uma aprendizagem significativa.

TDE33 - Crenças sobre o ensino da CO (P2)

Não é fácil aprender uma língua estrangeira. É um processo demorado e tem que ter esforço [...]. Eu acredito muito na comunicação, acredito muito em ouvir por prazer coisas que você tem interesse porque você tem um objetivo real de compreensão [...]. É muito bom você ensinar algumas estratégias de aprendizagem para o aluno que está começando a aprender inglês, porque depois ele vai conseguir aprender outras, inclusive aquelas ligadas a compreensão[...] (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Ao observarmos as aulas, verificamos que os próprios alunos recorriam ao uso de estratégias, por exemplo, negociação de significado, tomada de notas, uso de paráfrases etc., o que corrobora as crenças da professora de que a aprendizagem se desenvolve por meio da prática. Ela não recorria ao ensino explícito de estratégias, já que os próprios alunos tinham autonomia em usá-las. Lembramos Oxford (1990, p. 49), segundo o qual as estratégias são “ações realizadas pelos alunos para ampliar sua própria aprendizagem” conforme sua necessidade, cabendo ao aluno a tomada de controle sobre esse processo. Ela ao mencionar que os alunos devem aprender estratégias “ligadas a compreensão” subentende-se que ela considera que há estratégias específicas direcionadas à CO, cabendo ao professor ensiná-las.

Para encerrar, notamos que a abordagem da professora era baseada no tópico do conteúdo da mensagem. Essa proposta trabalha com as competências linguísticas no estudo de um tema, permitindo que uma variedade de habilidades e estratégias sejam trabalhadas significativamente (OXFORD, 2001). Nessa metodologia, busca-se desenvolver as estratégias colaborativas na conversação que pode ocorrer entre os alunos e o professor, como solicitar ajuda quando se tem dúvidas em uma tarefa, fazer perguntas de esclarecimento, explorar normas culturais e sociais etc. Essas ações foram percebidas pelas observações em sala de aula, mostrando que as estratégias ocorriam naturalmente. Isso dialoga com a perspectiva apontada na teoria de que as estratégias quando bem ensinadas servem como apoio às dificuldades encontradas (OXFORD, 2001). Para concluir, ela ao reportar que o aluno tem que ter “um objetivo real de compreensão”, demonstra seu entendimento de que parte do processo de CO depende exclusivamente do aprendiz.

Passando a analisar P3, observamos que as principais estratégias em CO usada pela professora foram: cognitivas, como repetição do áudio para memorização de palavras e sentenças; de transferência de informações, em que um grupo de alunos procurava informações de outros grupos; de inferência, usando imagens e o contexto para adivinhar o significado. As estratégias sociais, como cooperação em pares para resolver um enigma, perguntas orais para explorar suas próprias opiniões e previsão na formulação de hipóteses foram percebidas

também, embora algumas não refletiam significativamente no processo de aprendizado, conforme notado pela própria professora (TDE34).

TDE34 - Complexidade no ensino de estratégias (P3)

O ideal seria analisar o contexto e propor estratégias. Mas no mundo real da sala de aula, com prazo a cumprir fica difícil propor atividades variadas, que possam contemplar as diferentes maneiras de aprender dos alunos. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se nesse fragmento que a professora tem consciência de que a aprendizagem de estratégias necessitaria de um direcionamento que atenda a demanda dos alunos, mas fatores contextuais atribuídos à carga horária dificultam seu trabalho em sala de aula. É importante lembrar que a abordagem por estratégias exige do professor o papel de orientar os alunos a ter maior consciência sobre o uso, o que acaba exigindo muito tempo (OXFORD, 1990). A carga horária das disciplinas de línguas estrangeiras na formação inicial do professor é considerada baixa, devido a alguns programas de Letras terem um currículo extenso incluindo várias disciplinas. Vejamos mais crenças da importância do uso de estratégias em TDE35.

TDE35 - Crenças sobre o uso de estratégias (P3)

Às vezes tem que mostrar para eles as estratégias. Acho que a gente deveria até focar mais em estratégias. Mostrar que tem uma maneira de aproveitar mais aquilo que ele está ouvindo. Eu tenho tentado, olha escuta um pouco, tente ver se não é aquela palavra, perceba o som. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme é reportado, a professora concorda com o enfoque ao uso de estratégias e traz orientações como “escutem um pouco” (estratégia de atenção), “tentem ver se não é aquela palavra” (estratégia de inferência) e “percebam o som” (estratégia de percepção). Essas orientações ajudam o aluno, mas sofrem limitações no que se refere a reconhecer quais delas seriam necessárias para aquele ouvinte, uma vez que a compreensão oral é uma atividade individual devido aos processos envolvidos (FIELD, 2008). O tratamento com o uso de estratégias leva tempo até que o aprendiz use técnicas condizentes com suas necessidades.

Nesta seção, nota-se que as professoras têm crenças, que dialogam com a abordagem por estratégias, mas a rotina da sala de aula, a limitação com a carga horária da disciplina e a falta de tempo do professor na preparação dos exercícios parecem implicar de forma negativa na conscientização do aluno sobre o uso, o que poderia ser positivo para os alunos das professoras P1 e P3, por estarem em níveis mais iniciantes. O pensar sobre o processo de

aprendizagem incluindo o uso de estratégias tem sido positivo o enfrentamento de dificuldades em CO (ROST, 2011).

Na próxima seção, discorreremos uma análise sobre a abordagem por compreensão e por comunicação.

4.2.3 Crenças sobre abordagem por compreensão e por comunicação

Importante retomar que, para esta pesquisa, a abordagem de compreensão significa expor o aluno a uma mensagem e a partir dela elencar perguntas de compreensão/interpretação do insumo (FIELD, 2008). Já a abordagem por comunicação envolve a interação que pode ocorrer em tarefas bidirecionais (UR, 1984) e também na prática dialogada entre professor e aluno. Ambas as abordagens envolvem a CO no aspecto do significado, por isso serão analisadas conjuntamente. Começaremos com a análise da professora nomeada como P1.

Ao observarmos as aulas, vimos que havia preocupação da docente com a apresentação do insumo, com a intencionalidade do aluno à situação discursiva e com aspectos relacionados ao conceito de aprendizagem. Vejamos um deles em trecho TDE36, crenças sobre como P1 compreende sua prática.

TDE36_ Crenças no ensino significativo (P1)

Vou te responder com uma frase de Vygotsky. *Its no learning, Its not meaningful*. Tudo tem que ter sentido. Tudo tem que ser contextualizado, tem que fazer sentido, tem que fazer parte do repertório deles. Eu sempre parto do repertório deles para depois extrapolar (ET2)

Como não existe *It's no learning, its not meaning*, você sempre tem que partir do contexto. Às vezes eu parto situacionalmente, às vezes por um tema, sempre [...] (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se nesse excerto que P1 defende uma aprendizagem significativa, um ensino que valoriza o contexto discursivo e os conhecimentos prévios dos alunos, atribuindo à professora forte engajamento com a turma. No entanto, durante as observações, houve também atividades voltadas à compreensão oral orientadas pelo livro didático que não eram previamente contextualizadas. Isso foi observado numa atividade avaliativa, por exemplo, quando os alunos tiveram problemas em entender a mensagem devido à falta da exposição ao contexto. Nessa atividade em específico, P1 percebeu que não havia trabalhado com os conhecimentos prévios dos alunos. Essa situação foi justificada no excerto TDE37, em que P1 repensa sua postura e percebe que ela não corrobora suas perspectivas. Woods (1996) explica que isso ocorre no contexto de aprendizagem, porque a dinâmica da sala de aula leva o professor a tomar atitudes

inconscientes, que podem ser percebidas por meio de uma atitude reflexiva. Nota-se em TDE37 a análise feita pela professora sobre essa prática.

TDE37 - Reflexão do professor sobre a prática (P1)

Veja que quanto mais ele souber do assunto, mais propenso ele estará a compreender. Veja porque eles erraram bastante no *listening*. Estava falando dos *books tickets* e muitos nunca viajaram para o exterior e, então, não sabiam desse contexto. O aluno que mais acertou é quem já teve acesso a viagens. Então, teve vocabulários muito específicos para quem já viajou para fora. O professor deve estar muito antenado para não dar um *listening*, que não faça parte do mundo deles [...] O insumo é imprescindível para qualquer coisa [...]. A partir de um recorte comunicativo você tem um contexto e vai trabalhando. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se que P1, ao perceber que a atividade que propôs não fazia parte do contexto dos alunos, se confrontou com suas crenças, favorecendo uma tomada de consciência (JOHNSON, 1994). Barcelos (2007) diz que pensar sobre as relações que ocorrem entre crenças e práticas pode atribuir cada vez mais maturidade profissional. Por outro lado, Miccoli (2010) complementa que se o professor não refletir sobre suas ações, é pouco provável que ele possa modificar sua abordagem no futuro, podendo assim continuar agindo sem perceber o que faz. O perfil dessa professora valorava a reflexão coletiva entre os alunos, o que a fazia refletir sobre seus atos. O conhecimento do discurso numa prática de compreensão oral é importante porque antecipa informações que podem ser encontradas na escuta (VANDERGRIFT; GOH, 2012).

Por sua vez, as práticas de compreensão oral que exigem que o aluno seja exposto ao texto oral e depois responda a perguntas de compreensão foram utilizadas em aula, sendo ora orientadas pelo livro didático (LD), ora em formatos de provas, mesmo que P1 tenha mencionado que esses modelos “são tímidos” como forma de avaliar o desempenho do aprendiz. Field (2008) alerta que muitos exemplares de atividades se preocupam mais em diagnosticar os erros do que melhorar a compreensão.

Na sequência, observamos que P1 não defende um ensino ancorado somente ao gênero (oral ou escrito), e isso pode ser um dos motivos que atribui às suas práticas a junção das quatro habilidades linguísticas, com o objetivo de atender a propósitos comunicativos, conforme o relato TDE38.

TDE38 - Crenças no foco na interação (P1)

[...] eu tenho absoluta certeza que o ensino focado somente em gênero textual, o aluno vai aprender, a *listening* e *speaking*, não vai. O ideal é você procurar uma abordagem, que prima pela comunicação oral e auditiva juntamente com gênero [...] (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Fica evidente ao olharmos os dados que a CO tem um papel importante nas crenças de P1 e o desenvolvimento dessa habilidade ocorre mais em situações de uso da língua do que no treino da habilidade em específico. A função da compreensão oral numa abordagem comunicativa é reconhecer o papel ativo do ouvinte na interação, já que cabe a ele se responsabilizar pelo resultado dessa comunicação (WOLVIN, 2010). Embora as crenças de P1 tenham um forte engajamento nas propostas em sala de aula, ainda se percebe que há certo conflito em dar conta de aplicar suas concepções de aprendizagem e ao mesmo tempo atender as demandas do currículo. Isso foi observado em sala, pois havia práticas discursivas que demandavam tempo, colocando a discente preocupada com seu planejamento.

Para encerrar a análise dessa professora, notamos que ela adota uma abordagem por compreensão quando usa o material didático contendo atividades de perguntas e respostas pré-determinadas, quando faz uso de exercícios de preenchimento de lacunas, atividades de verdadeiro ou falso, entre outros. No entanto, sua ênfase maior é na abordagem por comunicação, expondo os alunos a práticas dialogadas com foco na interação. Para Rost (2011) a escuta como um processo interativo não busca apenas a compreensão da mensagem, mas sim os ajustes realizados nos relacionamentos construídos entre os interlocutores.

Passando a analisar P2, não foi notada uma abordagem centrada na compreensão de informações gerais e específicas do texto (*Comprehension Approach*). O que foi observado foi a imersão dos alunos na prática de conversação (*Communicative Approach*). Essa escolha é justificada no seu planejamento, conforme QA2.

QA2 - Crenças no insumo para comunicação (P2)

Nesta disciplina o foco é a comunicação (Oral 2). Vou trabalhar com gêneros diversos como jornais, *Ted Talks*, contos, artigos acadêmicos da área de letras, livros e etc; como insumo para comunicação. Os alunos farão apresentações orais e farão projetos sobre temas diversos. (Q1)

Fonte: Dados da pesquisa

A professora frequentemente expunha os alunos ao texto (oral ou escrito), que geralmente fazia parte do contexto social deles. Ela posteriormente costumava elencar algumas perguntas abertas, sem exigir uma única perspectiva de resposta, mas sim um posicionamento, uma reflexão ou uma opinião. Essa postura metodológica denota a crença de que é importante usar o inglês para tratar de assuntos que fazem parte do cotidiano, possibilitando ao estudante uma tomada de consciência sobre a realidade, o que leva a pensarmos na visão construtivista de aprendizagem. As perguntas elaboradas pela docente, em muitos momentos, não exigiam a

atenção a pontos específicos do texto, apenas serviam de pretexto para prática dialogada, o que favoreceu observar que as aulas ocorriam de forma mais espontânea. Essa característica dialoga com a abordagem comunicativa pela qual o aluno deve “realizar ações de verdade na interação com outros falantes”, ações cujos propósitos sejam relevantes (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 47). Vejamos crenças nessa direção em TDE39.

TDE39_ Crenças sobre a abordagem comunicativa de (P2)

O bom é estar em contato com a língua e, sem perceber, eles estão aprendendo. Você vê que um deles escolheu um tema que não é do mundo dele e teve dificuldades para falar sobre isso, de fluência, porque não é aquela temática que ele está familiarizado. Então, eu acho que o contato com a língua é que vai fazer que eles tenham mais vocabulário e repertório. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se que para P2 os alunos precisam estar imersos no uso da língua como forma de prepará-los para lidarem com as diversas situações discursivas. Isso envolve uma compreensão do professor de assuntos que tenham relevância e que podem acontecer por meio de “temas sociais (preconceito, drogas, solidariedade) [...] tópicos de interesse geral (esportes, ídolos, cinema), gêneros textuais, tarefas, etc.” (XAVIER, 2004, p. 25). A abordagem por temática foi a proposta metodológica adotada pela professora, o que demonstrou não haver um tratamento distinto para as habilidades orais (compreensão e produção). O objetivo dessa abordagem é envolver os alunos em um determinado tema por meio de perguntas planejadas pelo professor (XAVIER, 2012). Essa prática foi encaminhada pela professora de forma a colocar os alunos na escolha do assunto, o que acabou tendo impacto positivo na motivação. Durante as observações, notamos que o engajamento dos alunos ocorria pelo fato de os tópicos serem de interesse pessoal. A compreensão oral numa abordagem por comunicação atribui ao ouvinte o papel ativo onde eles devem controlar a informação, processá-las de acordo com suas estruturas cognitivas e ainda organizá-las por curiosidade, necessidade ou interesse individual (BROWNELL, 2010, p. 143).

Por outro lado, essa abordagem não isenta problemas de natureza emocional, o que remete à professora acreditar em estratégias que possam contribuir para minimizar possíveis conflitos. Ela, na primeira entrevista (ET1), reportou que “os alunos não têm maturidade ainda”, explicando dificuldades de relacionamento durante uma troca de ideias, situação essa enfrentada pelo professor e que nem sempre é percebida fora da sala de aula. É importante lembrar que o uso do inglês numa prática dialogada nem sempre acontece num ambiente neutro e amigável. Por isso, Vandergrift e Goh (2012, p. 32-33) alertam que “o grau em que essas

variáveis influenciarão a interação depende da relação entre os interlocutores, porque as relações de *status* podem afetar a compreensão e a liberdade de negociar o significado”⁸³. P2 se preocupa com esses fatores, o que influencia na sua abordagem, conforme mostra TDE40.

TDE40 - Crenças no direcionamento das atividades orais (P2)

Eu acho que no grupo eles se expõem melhor sem muita exposição. Então atividades em pares e em grupos fazem com que eles tenham mais naturalidade para se expressar sem muito constrangimento. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Embora os alunos tivessem boa fluência na comunicação, ao analisar a turma percebeu-se que quando eles estavam expostos a uma apresentação oral havia certo nervosismo, parecendo ser uma cobrança pessoal a adequação à fala nativa, pois havia uma tensão emocional advinda da necessidade de demonstrar boa fluência. Os filtros afetivos como “bloqueios” e “ansiedades” são forças que o professor pode minimizar na sua abordagem (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 21). P2, ao desenvolver uma prática em pares ou grupos, pôde incentivá-los a usar a língua com mais liberdade, já que os grupos se constroem por questões de afinidade. É também importante mencionar que a prática da oralidade envolve o modo como o indivíduo compreende o mundo e isso cerca valores e posicionamentos sobre o que se busca compreender, sobre o que significa usar uma LE/L2 (ALMEIDA FILHO, 2005).

Dando sequência à análise, foram encontradas crenças em TDE41 de que P2 corrobora as perspectivas sobre o letramento, razão pela qual ela, ao trazer insumos para sala de aula, tinha como objetivo a construção de um posicionamento crítico por parte do aprendiz e não apenas a compreensão/interpretação do texto. A exposição do aluno às amostras naturais de uso da língua contribui com a experiência de dar sentido às informações que estão ao redor (FIELD, 2008). Esse sentido foi construído porque os temas foram escolhidos com o propósito de problematizar situações do convívio social.

TDE41 - Crenças na abordagem com foco ao letramento crítico (P2)

[...] eu acho que tenho uma abordagem um pouco de letramento crítico, porque eu gosto muito que os alunos pensem muito sobre o que eles estão lendo, ouvindo e se posicionem de forma crítica. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

⁸³ The degree to which these variables will influence the interaction depends on the relationship between the interlocutors, because status relationships can affect comprehension and the freedom to negotiate meaning.

Entende-se que pelo fato de não haver um programa da disciplina pré-determinado que muitas vezes é exigido nas disciplinas de inglês, a professora teve a liberdade de trazer assuntos contemporâneos que problematizam a vida social, possibilitando aos alunos olhar com mais atenção as questões que circulam à sua volta. Essa proposta tem impacto positivo no que se refere à construção do indivíduo “como cidadão” crítico (MARTINEZ, 2009, p. 10). Além disso, o texto de natureza social para prática de CO “carrega uma natureza política” porque envolve “suposições ou ideologias, que são compartilhadas pela sociedade” inclusive nas relações de poder e desigualdade, e deve ser interpretado à luz de uma postura analítica (FLOWERDEW; MILLER, 2005, p. 172).

Vale também ressaltar que embora P2 tenha realizado a abordagem de elencar perguntas pré-determinadas, esse procedimento se diferencia do criticado por Field (2008), no que se refere a exigir do aluno a atenção a detalhes da informação que, muitas vezes, não são relevantes. Ela se ateu ao objetivo maior de promover interação dialogada entre os aprendizes. Veremos, no levantamento das práticas, modelos de pergunta que exigem opinião, reflexão e análise cujo propósito é problematizar. Essa perspectiva de atividades é responsável por colocar os alunos ativamente “na estruturação e reestruturação do entendimento da língua”, algo que vai além de uma compreensão explícita do discurso, porque envolve perceber as subjetividades que estão escondidas nas interações sociais (NUNAN, 2002, p. 240).

Passando a análise à P3, notamos que as atividades de CO eram impulsionadas pelo formato do livro didático, envolvendo o seguinte procedimento: o aluno ouve um áudio e depois realiza atividades de compreensão geral e específica do texto. Esse procedimento abrange perguntas de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, completar lacunas, dar uma opinião, entre outras. Essa é uma abordagem muito centrada no recurso didático que não reconhece que a CO é uma atividade individual no que se refere às interpretações a serem alcançadas (CAMARGO, 2012). No trecho TDE42 notamos como P3 percebe o ensino de CO.

TDE42_ Crenças sobre as atividades de CO de (P3)

Eu gosto das atividades que os alunos ouvem o *listening* e depois argumentam suas opiniões, mas vejo que eles não dizem muito, eles ficam quietos e acabam só respondendo aquelas de interpretação. As atividades estão mais para verdadeiro ou falso do que para argumentar e eu entendo, porque eles não têm muito vocabulário mesmo para argumentar. Eu vejo que as atividades de *listening* fechadas ajudam os alunos a verificarem o que eles entenderam e acaba motivando porque elas não são difíceis. Os alunos veem que estão entendendo alguma coisa. Eu toco duas vezes e eles percebem que algumas coisas estão entendendo. Às vezes o *listening* é difícil, mas o que está sendo perguntado não é. E essas atividades mais simples acabam motivando os alunos. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que a proposta metodológica no ensino da compreensão oral parece focada nos modelos de perguntas que trabalham pontos específicos de compreensão. Isso exige do aluno respostas de trechos que foram compreendidos, podendo não refletir nos comportamentos comunicativos externos à sala de aula (FIELD, 2008). No entanto, elas contribuem quando o nível de proficiência for baixo, porque não exige do aluno uma demanda complexa de conhecimentos (ANDERSON; LYNCH, 1988). Parece que para P3 o fato de os alunos estarem em nível iniciante dificulta a prática conversacional em sala de aula. O ponto negativo dessa proposta é que nem sempre o professor conseguirá perceber os pontos fortes e fracos que precisam ser trabalhados (FIELD, 2008), já que acertar ou não uma questão não identifica reais dificuldades de compreensão.

Por outro lado, observamos também que a professora propõe momentos com grupos/pares para prática dialogada, geralmente contendo questões simplificadas. Dada essa abordagem, questionamos o seguinte: “Eu vejo que você usa o trabalho com a oralidade em grupos, pares. Por que isso é importante para aprendizagem?” Vejamos resposta em TDE43.

TDE43 - Crenças sobre abordagem comunicativa envolvendo a oralidade (P3)

Eu queria que eles mostrassem para outros o que está errado e se ajudassem, mas isso é muito difícil de acontecer porque ou eles acabam indo para o português ou eles desistem fácil [...]. O que deveria acontecer não acontece como um corrigir o outro ou tentar ajudar. Eu não sei se eles se sentem constrangidos de mostrar para o colega que não sabem. Acho que isso seria o ideal. Eles não tentam negociar o significado e ficam quietos. Uma atividade que eu fiz e a metade não tinha entendido a minha explicação, ninguém me falou nada e fizeram a sequência da atividade errada. Tudo que eu havia explicado não servia para aquela atividade e eles ficaram quietos[...] Ninguém teve dúvida. Então, eu tenho que mastigar tudo. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

O trecho acima mostra que a professora entende que a melhora de desempenho ocorre em práticas colaborativas, porém encontra dificuldades de fazer os alunos usarem essa prática de forma significativa. Ela menciona que dificuldades com a fluência podem ser um fator de bloqueio. Percebemos que, muitas vezes, os próprios alunos não demonstram suas limitações porque não apresentavam engajamento com a aula, mesmo notando o esforço da professora em estimular a fala. É comum, em muitos contextos de iniciantes, os alunos não quererem se expor. Nesse contexto, Anderson e Lynch (1988) aconselham trabalhar a habilidade de compreensão sem exigir do aluno tanta exposição à fala. No final de TDE43 a professora menciona que “a metade não tinha entendido minha explicação e ninguém me falou nada”, demonstrando que a falta de interação pode ser consequência da falha na compreensão ou de fatores afetivos envolvidos.

Na próxima seção, segue o levantamento sobre as dificuldades e facilidades no processo de ensino.

4.2.4 Crenças sobre dificuldades e facilidades

Ao levantarmos as crenças sobre possíveis dificuldades que envolvem o ensino da compreensão oral, notou-se que P1 as atribui aos seguintes aspectos:

TDE44 - Crenças sobre as dificuldades de ensino (P1)

[...] **Os alunos têm dificuldades em perceber o som e também com o desconhecimento de vocabulário**, mas se o professor trabalhar direitinho eles aprendem. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo a professora, os alunos têm problemas relacionados à percepção do som e ao desconhecimento do vocabulário. Ela atribui ao professor o papel de oferecer prática que possa melhorar o desempenho. Nesse caso particular, observa-se uma aprendizagem voltada ao ensino de aspectos fonéticos e fonológicos da língua, que de alguma forma ajuda o aluno a ter maior consciência sobre as características da oralidade. Vejamos em TDE45:

TDE45 - Crenças sobre minimizar as dificuldades usando tratamento fonológico (P1)

Eu dou tarefa de fonoaudiologia. Faço eles perceberem a nasalidade, os alofones, ponto de articulação, organização da estrutura silábica [...] (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que P1 considera que parte das dificuldades se dá no tratamento específico referente às características da pronúncia em LE/L2. É importante lembrar que a natureza do texto oral pode dificultar a compreensão do aprendiz. No entanto, os elementos do sistema linguístico não são fatores principais para a não compreensão da mensagem (ANDERSON; LYNCH, 1988). Essa percepção também é compreendida pela professora, conforme TDE46.

TDE46 - Crenças sobre minimizar as dificuldades usando o contexto (P1)

Veja que hoje a primeira vez eu não parei o áudio para que eles pegassem as informações e vimos que a maioria das informações eles pegaram porque eu trabalhei o contexto. (ET3)

[...] por exemplo, você pega uma nutricionista, o que eu for dar sobre comida, ela já vai estar pronta para ouvir. O conhecimento prévio ajuda muito. Vai depender muito do aluno, do conhecimento dele. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que a professora é a favor de contextualizar o insumo e, caso ainda existam dificuldades, recorrer ao ensino explícito, verbalizado através de instrução. Muitos professores usam a abordagem do ensino explícito quando ensinam aspectos da língua, o que poderia ser substituído pelo uso de estratégias pedagógicas implícitas, conforme defende Schmidt (1990). Isso favorecia uma atenção inconsciente defendida pelas teorias de aquisição de segunda língua. No entanto, é importante ressaltar que a prática da instrução formal na sala de aula é necessária em muitos contextos (LONG, 1996). Dessa forma, o ensino explícito deve atender uma demanda comunicativa que não tem nada a ver com a abordagem estruturalista que trabalha os aspectos linguísticos de forma descontextualizada. P1 traz princípios da abordagem comunicativa dialogando com essa proposta, conforme já discutido.

Dando continuidade, notamos nas observações das aulas que a professora manipulava o insumo com a preocupação de torná-lo compreensível. No trecho TDE47, evidenciam-se momentos que P1 faz uso de uma abordagem metalinguística para tal objetivo.

TDE47 - Crenças sobre o ensino explícito (P1)

Hoje, a primeira vez, eu não parei o áudio para que eles pegassem as informações e vimos que a maioria das informações eles pegaram, porque eu trabalhei o contexto. Faltou somente duas, então eu peguei partes por partes e parei naquelas informações que eles não entenderam e expliquei o que era. Acho que neste caso tem que traduzir sim e mostrar. Falar que era um falso cognato, porque quando começa a fazer parte do repertório deles, eles compreendem e quando você volta, eles conseguem ouvir. Não, necessariamente, que tudo implícito vai conseguir aprender. O papel do professor é perceber as dificuldades dos alunos e assim trabalhar. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Como visto, P1 considera que as falhas de compreensão devem ser identificadas e trabalhadas explicitamente pelo professor. Segundo ela, esse procedimento ajuda os alunos a lidarem com futuras ocorrências. O conhecimento explícito consegue tornar-se inconsciente com o tempo e com a aplicação da forma aprendida em outros contextos (DEKEYSER, 1998). Isso atribui `a aprendizagem do componente linguístico importante para futuras exposições à língua. Vejamos crenças sobre o conhecimento explícito em TDE48

TDE48 - Crenças no foco da forma (P1)

[...] há momentos que você precisa parar para explicar alguma coisa em detalhe, para que quando ele precise usar numa prática social, ele compreenda o que ele está fazendo, inclusive seus erros quando expostos à compreensão. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Como observado, a professora defende que a instrução dada pelo professor é importante para o aluno ter maior consciência sobre o aprendizado. À medida que o aluno conseguir

identificar e corrigir suas falhas de compreensão, ele se tornará um melhor ouvinte (FIELD, 1998).

Na sequência, outros fatores que implicam na aprendizagem para P1 estão relacionados a fatores afetivos como motivação. Esse aspecto, para a professora, é muito importante, porque quando o indivíduo tem interesse ele se coloca mais ativo no processo de ensino, o que acaba impactando seu desempenho (TDE49). A motivação gera expectativa, encorajando o aluno a buscar assuntos de seu interesse (CAMARGO, 2012).

TDE49 - Crenças sobre motivação (P1)

Ele deve primeiro estar convencido que ele quer aprender a língua [...]. Ele tem que querer, ele tem que achar um sentido para o aprendizado dele. [...]. Já tive alunos que falam fluentemente e nunca formalmente estudaram inglês [...], então são pessoas que gostam de alguma atividade ligada a *listening e speaking*,[...] e a partir daí aquilo preenche um significado na vida deles (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando que P1 relata que o aluno tem um papel importante na aprendizagem, podemos concluir que talvez seja por isso que ela defende uma prática menos controlada pelo professor e mais participativa entre os discentes. As práticas comunicativas carregam não somente um significado funcional da língua, mas principalmente um significado social (LITTEWOOD, 1981).

Por último, foi perguntado se P1 acha que os alunos têm dificuldades em entender explicações em sala de aula e o que o professor deveria fazer para ajudá-los e a resposta está no TDE50.

TDE50 - Crenças sobre a fala do professor (P1)

Acho que alguns, mas eles vão interagindo e o que um não entendeu ou tem dificuldade vai entender conforme a sequência da aula e também com a negociação com o outro ou com o professor[...] (ET3)

Fonte: Dados da entrevista

É observado que ela ao reportar “ a negociação com o outro ou com o professor” dá a entender crenças de que a compreensão depende muito mais do convívio com o outro do que no treino da habilidade em si. Isso mostra crenças de que é por meio da interação que a aprendizagem acontece. Para encerrar, notamos que P1 busca encontrar estratégias que ajudem os alunos a serem melhores ouvintes, seja na negociação de significado pela comunicação entre eles ou no conhecimento verbalizado por parte do professor. Isso remete à crença de que as práticas devam ser situadas com objetivos de atender a um comportamento social. A concepção

de que a língua se aprende por ela mesma tem dado espaço no reconhecimento de que se aprendem muitas outras coisas quando se está em contato com o uso da língua (ALMEIDA FILHO, 2001).

Passando a analisar P2, notou-se que o contexto da sala não apresentava a necessidade de trabalhar com as dificuldades linguísticas. No entanto, problemas na relação interpessoal foram relatados, conforme o TDE51.

TDE51_ Crenças sobre interferência de fatores emocionais na aprendizagem de (P2)

Olha, eu já percebi dificuldades deles se desentenderem com os grupos ou deles discutirem e brigarem pelo seu ponto de vista. Não uma discussão positiva, de ficarem sem se falar[...]. Nesse caso, eu tive que dizer que faz parte discutir, debater e colocar seu ponto de vista, sem levar para o pessoal. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

. É interessante notar que embora essas dificuldades não sejam a respeito do aspecto linguístico cabe ao professor saber conduzir conflitos em sala de aula. Essa questão muitas vezes nem é abordada por autores que defendem o ensino comunicativo, porém há indicações das áreas cognitivistas de que as estratégias afetivas podem diminuir possíveis problemas. Quando P2 reporta “eu tive que dizer que faz parte discutir” indica que a professora está atenta a resolver conflitos interpessoais.

Na sequência, ao levantarmos crenças sobre outras dificuldades em sala de aula, notou-se o seguinte discurso: “o aluno tem que ter essa sensibilidade de como aprende uma língua estrangeira” (ET3), demonstrando que o aluno precisa adquirir responsabilidade sobre o seu próprio aprendizado. Percebemos também que as dificuldades para P2 em CO devem ser minimizadas pela escolha do insumo, quando direciona o ensino em outros contextos (TDE52).

TDE52 - Crenças sobre minimizar as dificuldades (P2)

Eu sempre pegava textos orais do nível deles de *one plus one* para que ele tenha um desafio, mas não se sinta desestimulado e que tivesse dentro do que ele possa trabalhar [...] (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

É importante notarmos que para P2 o insumo deve ser adequado ao perfil do aluno tanto no que se refere ao seu interesse ou conhecimento cultural como também aos conhecimentos linguísticos. A complexidade linguística é um dos fatores que causam dificuldades em CO e isso pode ser minimizado pelo professor. As orientações dadas ao professor, segundo Field (2008), são de que a pré-tarefa (*pré listening*) pode ajudar a contextualizar o insumo e a

trabalhar aspectos da gramática, antes da exposição do aluno à oralidade. Considerando que o discurso carrega marcas culturais, é importante que “os ouvintes devam trabalhar ainda mais para dar conta dos filtros perceptivos, suposições e orientações de valor” (BROWNELL, 2010, p. 143). As crenças de P2 têm um viés nesse sentido.

Por fim, pelo fato de os alunos apresentarem boa fluência, não houve a percepção de dificuldades em compreensão oral. Durante as observações, percebemos que os alunos dessa turma já tiveram contato com a língua até mesmo no exterior, o que contribuiu para poucas dificuldades relacionadas às atividades. A preocupação da professora, neste contexto, é com a falta de maturidade deles em lidarem com situações da vida. Ela diz “Você está na Universidade, mas acabou de receber pessoas que vieram do ensino médio e não tem maturidade ainda” (ET2). Essa talvez seja uma das questões que precisaria de atenção das equipes pedagógicas de ensino superior.

Ao analisar a professora P3, notamos que a turma apresenta muitas dificuldades de forma geral. Então, foi questionado quais dificuldades estão relacionadas à compreensão oral. Vejamos em TDE53 algumas crenças sobre as dificuldades.

TDE53- Crenças sobre dificuldades em CO (P3)

Eu acho que falta vocabulário para eles ou até o que dizer, porque eu percebo que os alunos não sabem o que dizer nem se fosse em língua portuguesa. Falta conteúdo independente da língua, mas eu acho que na questão do inglês é conseguir articular as frases, tentar compreender. Eu sinto um pouco de preguiça [aos alunos], porque eu acho que eles não veem muito sentido. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que P3 percebe que os obstáculos enfrentados pelos alunos estão relacionados à dificuldade linguística, como falta de vocabulário, por exemplo, mas também a fatores como motivação. O fato de P3 mencionar que os alunos “não veem muito sentido” no ensino do inglês demonstra suas baixas perspectivas com esse ensino. A professora tem dificuldades em motivá-los e isso é percebido em seu discurso, conforme se nota em TDE54.

TDE54 - Crenças sobre dificuldades relacionadas à motivação (P3)

Ali [a turma] eu sinto mais dificuldade de ver as duplas falando, ou porque não está interessado, ou porque não sabe mesmo. Eu vejo que é bem difícil porque eles não sabem o que dizer, não tem opinião. Eu digo para eles, fala alguma coisa, minta, mas fale. Eu acho importante falar, errado ou certo fale, coloque as coisas, porque em algum momento a pessoa vai perceber se está sendo compreendido ou não e vai tentar melhorar. Precisa falar alguma coisa. Tem que haver interação, mas você vê que eles se fecham ou por vergonha ou por, sei lá por quê. Às vezes, você percebe nos alunos uma cara de tédio [...] (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se que para P3 os problemas das habilidades (compreensão/produção) orais podem ser minimizados na interação. No entanto, embora P3 acredite que a exposição do aluno à prática dialogada seja importante, ela enfatiza atividades apoiada no áudio que não exigem tanta exposição (TDE55).

TDE55_ Crenças sobre implicações em CO (P3)

Veja como eu sigo o material do livro, já prevejo que eles vão ter dificuldades em algumas coisas. Olha está longo daqui, preste atenção. Eles têm aquela coisa de escutar o *listening* e já vão fazer os exercícios. Eles nunca gostam de ter aquela primeira escuta sem compromisso. Eles querem ouvir e já fazer os exercícios. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Os depoimentos acima indicam que sua dificuldade em trabalhar a compreensão oral dentro de uma perspectiva comunicativa ocorre pela falta de interesse dos alunos. Isso acaba desencorajando os discentes a participarem do processo de ensino e, conseqüentemente, ocasionando a diminuição de objetivos para a aprendizagem. A motivação também impacta na CO em si, ou seja, é importante despertar um objetivo para ouvir (FIELD, 2008). A professora reporta que “eles nunca gostam de ter aquela primeira escuta sem compromisso”, indicando que a CO envolve um propósito por parte do ouvinte, mas ao reportar que “eles querem ouvir e fazer os exercícios”, é demonstrado que os alunos acreditam que a prática de CO tem por objetivo a resolução de atividades. Isso pode ser consequência de experiências deles na aprendizagem, o que acaba interferindo em suas expectativas. As crenças de aprender dos alunos podem ser diferentes das de ensinar do professor, o que pode afetar na motivação (ALMEIDA FILHO, 1998). Além disso, o fato de as crenças dos alunos estarem apegadas ao ensino pelo viés mais pedagógico pode implicar no baixo estímulo quando lidam com situações comunicativas, principalmente no engajamento com o uso da língua em contexto comunicativo.

Vejam em TDE56 crenças de que parte das dificuldades dos alunos é de cunho pessoal, dificultando ao professor agir nesse sentido.

TDE56_ Crenças sobre minimizar as dificuldades (P3)

Têm alunos que vão assistindo filmes e vão aprendendo. Têm alunos que vão achando sozinhos as estratégias. O professor deve dar ideias, mas quem busca são eles. Eu dou muitas ideias para eles. Eu acho que tem uma parte da motivação na aprendizagem, que é muito pessoal. Eu percebo que têm alunos com dificuldades que não correm atrás (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

No relato acima, a professora considera que muitos alunos não melhoram a aprendizagem porque não agem ativamente no processo. O problema, nesse contexto, pode ser

devido a alguns alunos se sentirem desmotivados. Isso é preocupante, uma vez que eles estão numa etapa de formação para vida profissional, o que pode refletir em suas carreiras. Ela ao dizer que “têm alunos com dificuldades que não correm atrás” demonstra que há falta de dedicação deles aos estudos que pode ser consequência de muitos motivos, o que poderia ser melhor investigado. Buscar entender o porquê do baixo interesse dos alunos na aprendizagem pode ser uma forma de encontrar estratégias para suprir esse problema.

De forma geral, as dificuldades em CO demonstram sensibilidade ao contexto, ou seja, para P1, que leciona com alunos no nível intermediário, problemas com vocabulário ou estruturas mais simples não foram recorrentes, mas a complexidade sintática e aspectos fonológicos foram apresentados. Não obstante, o engajamento dos alunos com a abordagem da professora de um ensino reflexivo parece favorecer a aprendizagem. Já para P2, que leciona com alunos fluentes, somente os problemas socioafetivos tiveram impacto, uma vez que a exposição dialogada envolve identidade e divergência de opinião. Por último, P3 enfrentava problemas relacionados à motivação, mostrando que muitas dificuldades linguísticas poderiam ser supridas se houvesse mais participação dos alunos.

Na próxima seção, elucida-se uma análise sobre aspectos da avaliação.

4.2.5 Crenças sobre Avaliação de CO

Notamos que a avaliação para P1 vai depender de objetivos estabelecidos em cada contexto. Percebemos que no ambiente de formação de professor, a avaliação precisa ater-se tanto ao desempenho na comunicação (fluência) como também os conhecimentos linguísticos (precisão gramatical), conforme (TDE57).

TDE57 -Crenças sobre avaliação LE/L2 (P1)

[...] uma prova que vai avaliar o conhecimento linguístico e outra prova o desempenho na compreensão e produção oral. O que se prega hoje é avaliar o desempenho e a partir do desempenho inferir conhecimento linguístico. Como eles vão ser professores eu vou avaliar os dois. Para os meus outros alunos eu vou avaliar o desempenho e não preciso dar uma prova de conhecimento linguístico somente, mas mesmo no conhecimento linguístico há necessidade de contextualizar na medida do possível. Aqui, há um contexto diferente por serem futuros professores. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se no discurso que por os alunos estarem em uma situação que envolve formação profissional, os aspectos linguísticos devem ser avaliados, uma vez que esse conhecimento é importante para a prática docente, conforme aponta P1. Observamos que ela utilizava

estratégias metalinguísticas no tratamento da gramática, fazendo com que os alunos direcionassem atenção a determinadas regras da língua.

Através de uma pergunta em TDE58, buscamos acessar como P1 avalia a compreensão oral.

TDE58 - Crenças sobre avaliação por abordagem de compreensão (P1)

E essas atividades de *listening* que os alunos ouvem uma mensagem e seguem com atividades de perguntas de compreensão. Você considera que essa seja uma forma de avaliação?

Não como forma de avaliação, é tímido, bem simples. Isso não quer dizer que ele será um bom *listener*[...] vai depender muito do aluno, do conhecimento dele, mas aquele do livro nunca só, eu faço, mas não só. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Tendo em vista esse fragmento, notam-se crenças de que as atividades de compreensão geral ou detalhada do texto não dão conta da complexidade que envolve avaliar a habilidade. No entanto, notamos que na prática em sala de aula parece que ouvir um áudio e responder as questões de interpretação ocorrem em propostas de atividades. Em uma das aulas, foi possível perceber que P1 propôs numa prova integrar as três habilidades (*listening, reading, writing*), na tentativa de simular uma situação comunicativa. Essa atividade tinha como propósito representar uma situação real, embora ainda exigisse do aluno uma resposta correta ao conteúdo que foi ouvido. É importante lembrar que numa situação de contexto real, quem escolhe no que prestar atenção é o ouvinte (FIELD, 2008), uma vez que o indivíduo ao ouvir uma mensagem deve ter um propósito ou uma intenção comunicativa. Vejamos um trecho da prova no Quadro 18 para posterior discussão:

Quadro – 18 Excerto da avaliação de (P1)

Listen to Rosemary and Iris **gossip** about their neighbors Emma and Jack. Report their **gossip**.

1. Rosemary said _____ (break up).
2. Rosemary said _____ (hear them shouting)
3. Iris asked _____ (what/they/say).

Fonte: Atividade de prova aplicada por P1 em 28/03/18

Observa-se nesse fragmento de prova que havia a exigência da compreensão detalhada do insumo para depois reportar as informações. Essa prática não só exigia a compreensão da mensagem como também a habilidade em transportar a informação (*reported speech*) para a forma escrita, dificultando saber se as dificuldades dos alunos ocorriam pela falta de compreensão ou por problemas na formulação da sentença. No entanto, quando essa proposta

de avaliação foi repensada pela informante, conforme TDE59, notamos que a professora tomou maior consciência de que essa atividade não foi bem-sucedida.

TDE59 - Crenças e suas implicações na prática de CO (P1)

Você vê que eles falaram que na prova, eles entenderam mais do que conseguiram fazer, desenvolver a atividade[...]. É muito difícil você avaliar compreensão auditiva, porque de qualquer forma você integra outras habilidades, ou você marca X que não deixa de ser leitura, ou você ouve e escreve alguma coisa, ou você simula alguma coisa que ele vai fazer na universidade, como por exemplo, assistir uma palestra e fazer um relatório que é o que acontece na vida real então, na medida do possível, a gente tenta fazer isso[...]. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Verificamos que P1, após ouvir os *feedbacks* dos alunos nessa atividade, percebeu o quão conflituoso é elaborar uma tarefa que dê conta de representar suas perspectivas de ensino e ao mesmo tempo atender aos objetivos de aprendizagem. A reflexão sobre sua postura metodológica favoreceu uma retomada de consciência de que não havia formulado uma boa avaliação. Na literatura, a postura reflexiva do professor sobre sua prática pode ir ao encontro de resultados inesperados que são importantes para uma postura mais crítica (SCHON, 1993). Vejamos em TDE60 como P1 interpreta a sua proposta de avaliação.

TDE60 - Complexidade entre crenças e práticas (P1)

Você trouxe uma avaliação de compreensão oral. O que você pensou em avaliar?

Eu pensei no contexto e pensei na forma. Inclusive os alunos que entravam no *moodle* e fizeram as atividades lá, fizeram o teste com tranquilidade. O ideal seria, esse *listening* seria que fosse oral, é o que a gente faz no dia a dia. Foi uma simulação não tão boa, porque você não anota fofoca, você fala. O ideal é ter pedido para eles terem mandado um e-mail para uma amiga para contar fofoca do outro, o *what's up message* também, porque todo mundo faz fofoca pelo *what's up* um monte, poderia ter simulado alguma coisa parecida. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que P1 propôs uma atividade que atendeu a intenção em familiarizar o contexto, de trazer um aspecto já trabalhado nas aulas sobre a estrutura (*reported speech*) e de integrar as habilidades (*listening, reading, writing*), mas ao ver o resultado dos alunos, percebeu que eles tiveram problemas com o formato da questão. Além disso, esse modelo também não atendia suas próprias expectativas (o de representar uma situação comunicativa), o que fez P1 repensar sua proposta avaliativa. Foi possível perceber ao longo das entrevistas que P1 demonstrava uma postura reflexiva sobre a aprendizagem, inclusive no reconhecimento que nem sempre é fácil pôr em prática o que defende, como no trecho: “eu tenho que praticar o que eu prego e nem sempre é fácil essa relação” (ET3), demonstrando estar atenta a essa complexidade. É notável também a preocupação dessa professora em propor atividades similares com situações da vida real, o que favorece um olhar crítico sobre a aprendizagem.

Passando a analisar P2, nota-se que a avaliação é importante para identificar os problemas que os alunos possam ter. Isso, para P2, é uma maneira de o professor realizar um trabalho direcionado. Vejamos em TDE61:

TDE61 - Crença na importância da avaliação (P2)

Eu acho que as avaliações são bem importantes. Pode ser uma prova de *listening*, que avalie a compreensão ou nos diálogos a produção. Quando você quer identificar a compreensão do aluno num determinado recorte, uma fala para verificar o nível de compreensão do aluno e trabalhar com aquilo que ele está tendo dificuldade. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Essa fala denota que a avaliação é um instrumento que possibilita ao professor identificar aspectos que devam ser trabalhados na sala de aula. Nas aulas observadas, não houve esse direcionamento específico, porque em nenhum momento os alunos apresentavam problemas de aprendizagem. Além disso, não houve nenhuma avaliação formal, mas ao questionarmos como seria uma avaliação para compreensão oral, P2 defendeu a importância da contextualização, fazendo uma crítica aos modelos de avaliação internacional, conforme revela no TDE62.

TDE62 - Crenças sobre modelo de avaliação de CO (P2)

Tanto a avaliação como as atividades de *listening* devem ser contextualizadas e que não sejam [as questões] de pontos específicos, ou muito pontuado, que não sirvam para nada [...]. Acho importante verificar se ele está conseguindo acompanhar e não como num teste de TOEFL, por exemplo, que coloca um texto que o aluno nunca ouviu na vida e fica nervoso. Isso não mede compreensão pois é um castigo. Eu acho que sempre que você deixa o aluno nervoso para uma avaliação, você não está avaliando ele. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que a professora dialoga com a crítica apontada na literatura (NUNAN, 1997; FIELD, 2008; ROST, 1990) de que muitas atividades de CO não são formas significativas de avaliar os alunos, pouco contribuindo para o sucesso da aprendizagem. Isso impacta inclusive em aspectos emocionais, relacionados a bloqueios que podem levar à desmotivação por parte do aluno. A crença da professora em proporcionar ambientes favoráveis de aprendizagem coloca o professor no papel de acompanhar o desempenho do aprendiz e não usar a avaliação como forma de punição. Seguindo a mesma opinião, Anckar (2011) defende que os professores devem fazer mais avaliação diagnóstica de interpretar os “pontos fortes e fracos” dos alunos do que as formas tradicionais de avaliar.

Passando a analisar P3, nota-se que a professora utiliza modelos prontos disponíveis aos professores: “ Eu pego o *listening* que eles (Programa de Letras) deixam para os professores”

(ET2). Essa é uma escolha que pode ocorrer pela falta de tempo que muitos docentes têm em preparar suas atividades. O professor universitário tem uma carga horária dividida entre pesquisa, extensão e ensino em sala de aula que exige uma grande demanda de compromissos. Isso pode levar à escolha por modelos prontos de avaliação. Vejamos em TDE63 mais considerações sobre avaliação:

TDE63 - Crenças sobre modelos de avaliar CO (P3)

As provas que eles [o programa de letras] colocam são bem simples. Então, eu pego e coloco mais uma questão para ver se ele está conseguindo identificar alguma coisa, algum vocabulário que já tinha sido ouvido e ver se ele consegue pegar o detalhe. Eu dificulto um pouquinho. Eu acho que geralmente as provas traz uns *listenings* muito simples. Eu acho que a gente tem que dosar, tem que ter alguma coisa fácil e tem que ter uma coisa difícil. Precisa ter alguma coisa que desafie o aluno. Os livros estão deixando tudo muito mastigado e desafiar um pouco é fazer ele ir atrás um pouco mais [...]. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Embora P3 utilize amostras já prontas de avaliações, ela reconhece que nem sempre são adequadas aos alunos, uma vez que não são muito desafiadoras ou conseguem contemplar a necessidade da turma. O insumo facilitado proposto para a CO também é criticado pela professora, que reconhece a importância de trazer exemplares mais autênticos. Uma crítica sobre avaliação em CO ocorre porque nem sempre a habilidade exigida pelo formato da avaliação irá contribuir com a habilidade exigida numa situação real de uso da língua (FLOWERDEW; MILLER, 2005). Outra, ocorre porque nem sempre os resultados que temos numa avaliação são confiáveis para medir o desempenho do aluno. (ANCKAR, 2011).

Para finalizar, a professora considera que essas atividades têm seu papel na aprendizagem. Vejamos em TDE64:

TDE64 - Crenças sobre avaliação (P3)

Então você considera que essas avaliações dão conta de diagnosticar a aprendizagem?

P3: Eu acho que não garante totalmente, mas sempre aqueles que tem mais dificuldades nas aulas, são aqueles que vão mal na prova. Então a prova é meio que reflete o que acontece na sala. A prova de *listening* é aquela que precisa entender para resolver. A gente não tem quase surpresa, nossa, esse menino que vai bem em sala vai mal na prova. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Infere-se do discurso acima que P3 já conhece as dificuldades dos alunos antes mesmo da avaliação, retirando a eficiência dessa prática como uma forma de reorientar o trabalho do professor. A avaliação ainda carrega o significado de diagnosticar, punir, reprovar, diminuindo a importância de colaborar com a conscientização do aluno para lidar com suas dificuldades.

Os objetivos gerais do professor com a disciplina são necessários para delimitar objetivos mais específicos, os quais vão impulsionar o direcionamento da prova (XAVIER, 2009)

Para finalizar, é importante mencionar que a avaliação em CO ainda carrega o objetivo de exigir do aluno a compreensão do discurso oral em formato de atividades com perguntas pré-direcionadas. Portanto, a avaliação em CO deve dar aos alunos a oportunidade de direcionarem estratégias que possam contribuir com o monitoramento da aprendizagem e maior consciência dos processos de escuta (VANDERGRIFT; GOH, 2012). Esse aspecto ainda é complexo para as professoras desta pesquisa, assim como deve ser em muitos outros contextos, necessitando de melhores esclarecimentos metodológicos que ainda não são encontrados na teoria de CO.

4.2.6 Crenças sobre os recursos didáticos e o insumo

Ao levantarmos as crenças de P1 sobre os recursos que são necessários à aprendizagem, notamos o seguinte discurso (TDE65):

TDE65 - Crenças sobre os recursos usados (P1)

Para geração atual é imprescindível que você use outras mídias também como os *smartphones*, o *laptop*, o projetor. Eu acho que é dever do professor, na medida do possível, trazer novas mídias para sala de aula porque é o futuro. Eu acho que você não deve se limitar somente ao livro ou ao velho gravadorzinho. Os alunos de hoje já não suportam mais aulas assim[...] eles estão no mundo digital, eles vivem os multiletramentos diariamente[...] não dá para fazer mais só *listening*, só *speaking*, não dá mais. O mundo integra as habilidades sempre. Várias habilidades se desenvolvem em conjunto[...]. As tecnologias são importantes se você quiser simular situações do cotidiano, porque é o que eles usam cotidianamente. (ET3)

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos no discurso acima que o ensino precisa acompanhar as mudanças da sociedade globalizada, ou seja, P1, ao mencionar que “os alunos de hoje já não suportam mais aula assim”, reconhece que a sala de aula precisa se modernizar. É importante lembrar que o uso de recursos tecnológicos é fundamental para práticas de multiletramentos, pois coloca o indivíduo “a interpretar os contextos sociais e culturais de circulação” (ROJO, 2012, p. 30). Essa é uma visão de “*prática transformadora*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*)” (ROJO, 2012, p. 30, grifos da autora). Para P1, o fato de o uso do gravador não atender as novas gerações demonstra estar atenta a novas demandas. Nas observações, houve o uso de recursos mais modernos como o *smartphone*, mas isso não retirou a presença do áudio gravado em atividades de CO, favorecendo perceber que ele ainda assume um papel importante.

Percebemos que P1 também atribui algumas crenças relacionadas ao recurso visual, orientado pelo vídeo. Vejamos em TDE66:

TDE66 - Crenças sobre o recurso visual (P1)

O visual é só um elemento que pode te ajudar a compreender, até porque existe outras linguagens envolvidas no visual, o gestual, o situacional mesmo. Ele vai te ajudar a identificar outras linguagens, mas que o *listening* perpassa tudo isso, até essas práticas sociais de compreensão, em língua materna e língua estrangeira estão mudando, por exemplo, áudio em *what's up*. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se nessa entrevista a crença de que o professor deve acompanhar as mudanças sociais, inclusive P1 dá o exemplo do uso do celular. No entanto, quando ela menciona: “Eu coloco no *moodle* muitos vídeos que eles deveriam ouvir e estudar, mas nem todos fazem isso” (ET2), mostra que o interesse dos alunos na aprendizagem vai além da presença tecnológica. Nas aulas, notamos o uso do *datashow* e *smarthphones* contemplando jogos, vídeos e imagens. No ensino da compreensão oral, essas ferramentas oportunizaram trabalhar o insumo de forma mais contextualizada.

Por sua vez, ao levantarmos as crenças referentes ao livro didático, foi notado que ele tem o papel de auxiliar a prática do professor, desde que ele tenha o cuidado de usar esse recurso de forma crítica, conforme relatado em TDE67.

TDE67- Crenças sobre o livro didático (P1)

O livro didático é um instrumento de trabalho, mas não é o único [...]. Hoje, você tem que tomar cuidado com o *listening* dos livros, porque os livros estão muito *fake*, porque as práticas sociais mudaram muito. Eu acabo usando porque há uma cobrança também por parte do aluno. Acho que elas [as gravações] ajudam a lidarem com a exposição diversificado do discurso oral (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Um ponto importante a ser considerado é que P1 tem um olhar reflexivo sobre o material didático e, ao observar suas aulas, percebemos uma atenção explícita no uso desse recurso em práticas de ensino, demonstrando que o papel do professor formador é de alertar os alunos sobre quais concepções pedagógicas encontram-se implícitas nesse instrumento. Essa postura favorece uma construção crítica tanto para os alunos pensarem sobre suas aprendizagens quanto na orientação para futura profissão. Ainda é importante lembrar que muitos discursos trazidos pelo livro didático (LD) podem não representar comportamentos comunicativos que fazem parte do convívio social, por isso a importância do professor nesse processo. No tratamento da CO, ainda é possível encontrar amostras de insumos que não contemplam as características da oralidade, não se assemelham às situações da vida real e acabam oferecendo um discurso artificializado (FIELD, 2008). Ela, ainda, ao reportar “os livros estão muito *fake*” mostra sua visão atenta a esse respeito.

Para encerrar, verificou-se que a prática de P1 contemplava atividades em CO pelo LD, o que demonstra que ele ainda tem forte impacto na condução da habilidade. Ao observarmos a turma, notaram-se expectativas ao uso do livro, o que gerou na docente a disposição em usá-lo. Observamos algumas falas da P1 em sala de aula que mostram preocupação com o uso desse recurso, como o exemplo: “não esperem que o professor deva usar todo o livro”; “temos que voltar para o livro”; e “não vamos dar conta dessas atividades”. Esses fragmentos mostram que as crenças dos alunos em relação ao uso do livro didático é uma construção de experiência anteriores que reflete na cultura de aprender (BARCELOS, 2005), impactando no professor. Do mesmo modo, P1 havia mencionado que os LDs “são boas ferramentas, mas não têm preocupação com olhar crítico” (ET3), demonstrando que a professora está atenta às possíveis limitações e adaptações desse material, por isso escolhe outros recursos, mesmo reconhecendo que para seus alunos ele ainda exerce grande representatividade em sala de aula.

Passando a analisar P2, houve alguns momentos do uso do vídeo, mas com objetivo de promover interação dialogada, já que a maioria do insumo partia da escrita. Vejamos um fragmento no qual a professora defende o uso da tecnologia.

TDE68 - Crenças sobre recursos pedagógicos (P2)

Eu tento trabalhar com diversidade de matérias, de gêneros, de fontes, [...]. Hoje em dia, os materiais digitais facilitam muito [...]. Imagina se com todos os recursos atuais eu ficasse só fazendo eles lerem tal página. Não atende mais, não faz mais sentido. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Para essa professora, os recursos de tecnologia são vistos como motivadores, já que ela reconhece que o ensino precisa representar alguns espaços sociais. O insumo autêntico trazido pelos recursos de áudio e vídeo possibilita o trato com amostras reais de fala, mas esses recursos ainda não substituem a comunicação “face a face” (NUNAN, 1984). A tecnologia tem oportunizado a inserção dos alunos em ambientes virtuais que podem contribuir nesse aspecto. O ensino de LE/L2 estende-se ao ambiente fora da sala de aula, atribuindo ao uso de ferramentas digitais na prática em outros contextos conforme o excerto: “Eu trago, eu gosto de integrar as habilidades. O próprio ambiente virtual que eu posto as coisas já permite, então eu trago” (ET2). O ambiente virtual é a continuidade do processo de aprendizagem que vem sendo cada vez mais utilizado. Ela ainda acrescenta: “Hoje não, hoje você tem músicas, internet, vídeo game, hoje está mais fácil. Os recursos hoje ajudam muito” (ET1). De fato, para P2 as ferramentas digitais têm um papel importante na aprendizagem.

Para finalizar, não foram levantadas crenças sobre o material didático devido à professora não seguir um material específico. Os assuntos eram trazidos pelas reportagens, noticiários e artigos científicos que circulavam no meio social. A disciplina tinha como objetivo a prática da oralidade, mas o fato de o insumo escrito, na maioria das vezes, ser norteador das atividades dialoga com suas perspectivas sobre o letramento e letramento crítico.

Passando a analisar P3, foi percebido que as experiências anteriores com a tecnologia contribuíram para conscientizá-la da importância dessa ferramenta em ambiente de ensino, conforme TDE69.

TDE69 - Crenças na importância dos recursos tecnológicos para aprendizagem (P3)

Na comunicação? Então, a partir de 2012 eu me envolvi com tecnologia e eu vi o quanto que a tecnologia pode ajudar. Eu acho que eles se envolvem com um grupo de pessoas de fora que querem se comunicar [...]. Eu acho que a tecnologia nesse ponto ajuda bastante, até esses jogos que eles usam [...]. Na questão de *listening*, a tecnologia ajudou muito perto do que tinha antes. Até mesmo gravar a própria fala e ver como está saindo, ouvir a própria voz. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

A fala acima mostra que a pesquisa acadêmica foi um fator importante na construção da crença da professora. No entanto, não foram observadas práticas tão engajadas com a tecnologia e nem uma postura orientadora que pudesse preparar os alunos profissionalmente. Ela menciona que é importante “colocar o inglês em prática em outros contextos”, em conversas *online*, por exemplo. Durante as observações, notou-se pouco estímulo voltado ao tratamento digital, favorecendo o encontro do seguinte discurso (TDE70):

TDE70 - O uso da tecnologia (P3)

A minha linha de pesquisa é em tecnologia, mas nem sempre a gente consegue desenvolver isso em sala de aula. Acho que o caminho vai ser o celular para o ensino de línguas. É muito importante para o ensino de línguas, o contato. Na internet tem muita coisa que dá para usar. O professor deve dar o caminho para o aluno, mas é ele que tem que buscar isso. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

A problemática percebida por P3 entre reconhecer a importância da tecnologia e a não utilização em sala de aula ocorre com frequência também em outros contextos. Isso acontece porque ainda é um desafio integrar esses recursos com a rotina da sala de aula (JORDÃO, 2009). Isso também pode ser justificado pelo pouco tempo do professor na preparação do conteúdo a atingir tal proposta. As aulas dessa professora ocorriam com o uso do áudio e vídeo decorrente das orientações do material didático, não apresentando outros recursos. Assim, foram percebidas crenças relacionadas ao livro didático (LD), que, segundo P3, não é a melhor

ferramenta, mas auxilia a prática do professor. Ao perguntarmos no que as atividades de CO do livro ajudam o aprendiz, encontrou-se o seguinte discurso (TDE71):

TDE71 - Crenças sobre o uso do livro didático (P3)

Na verdade, eu acho que seria interessante eles terem outras, mas eu tenho que cumprir com o conteúdo e outros problemas como a falta de tempo. Eu gosto de poder propor que eles possam ouvir outras pessoas falando e também porque eles serão futuros professores [...]. Então, essa questão do *listening* eu acabo usando o que está no livro. (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nesse fragmento, é possível deduzir que a prática, muitas vezes, não caminha na mesma direção das crenças porque nem sempre o professor dá conta da demanda de compromissos que a carreira exige. As atividades do LD para o ensino da compreensão oral podem não ser a melhor escolha na preparação do aluno, mas elas ainda representam a possibilidade de treino de algumas competências da língua.

No intuito de levantar outras crenças sobre o livro didático no ensino da CO, foi feita a seguinte pergunta: qual é o papel desse material para o preparo em compreensão oral? Esse questionamento proporcionou a seguinte fala: “eu acho que eles ajudam para expor os alunos à oralidade em língua estrangeira” porque “o livro traz coisas variadas, às vezes, ele foca em perguntas de compreensão”. P3 explica que “o objetivo é expor o aluno e ver se ele consegue tirar algumas informações” (ET3).

Por fim, é possível considerar que objetivos no ensino de CO são apresentados na literatura, como decodificação do som, identificação de partes relevantes, demonstrar o entendimento do texto, entre outros (VANDERGRIFT; GOH, 2012). Essa prática funciona como treinamento para lidar com a habilidade numa situação real, mas vale um alerta de que “a forma de como a compreensão oral é desenvolvida em sala de aula pode não estar condizente com as demandas cognitivas exigidas em um contexto real de interação na LE/L2” (CAMARGO, 2012, p. 47-48).

A seção seguinte trata-se da prática de ensino.

4.3 A prática de ensino

Ao levantarmos as práticas das três professoras desta pesquisa, escolhemos fazer um recorte referente à prática de compreensão oral (atividades), à aplicação pelo professor (abordagens) e aos recursos e insumos utilizados. Iniciamos com um quadro contendo os formatos dessas atividades (AT) observadas durante o semestre que foram catalogadas e

divididas entre três propósitos: (a) atividades com foco na interação (comunicação); (b) atividades com foco na forma (gramática); (c) atividades com foco no significado (conteúdo da mensagem). Cada uma dessas atividades envolve todo processo de ensino, que serão analisados em conjunto.

Segue o Quadro 19, contendo o formato das atividades de CO de P1, sendo algumas orientadas pelo livro didático: “*English File Pre-Intermediate*” e “*English File Intermediate*”. O Quadro 20, contendo as atividades de CO de P2 e, por último, o Quadro 21, contendo as atividades de CO de P3, sendo algumas orientadas pelo livro didático “*English File Elementary*”.

Quadro 19–Atividades de CO realizadas por P1 durante o semestre 2018-1

Atividades com foco na interação	Atividades com foco na forma	Atividades com foco no conteúdo
AT1 - Ouvir e discutir expressões idiomáticas (<i>formal x informal context</i>).	AT1- Identificar o som (pares mínimos: <i>cheap/chip – beg/bag</i>).	AT1 – Ouvir e interpretar (<i>global questions about Philadelphia Eagles</i>).
AT2 - Ouvir um áudio e realizar um jogo em pares (<i>vocabulary sports</i>).	AT2- Perceber o som (<i>phase verbs</i>), LD (p. 163) e Percepção do som (p. 24).	AT2- Ouvir um áudio e organizar as informações ouvidas, LD (p. 5).
AT3 - Perguntar e responder em pares informações pessoais (<i>routines in the home</i>).	AT3 – Perceber o som “ <i>sentence stress</i> ” LD, (p. 77).	AT3 – Ouvir e responder a questões de interpretação, LD (p. 45).
AT4 - Perguntar e responder em pares usando <i>personal adjective for people in the Family</i> .	AT4 – Perceber o som “ <i>word stress /adjective ending</i> ”.	AT4 – Ouvir e relacionar as informações de acordo com os personagens, LD (p. 52).
AT5 –Participar de jogos <i>Play games</i> (ask and answer); Uso de <i>like/dislike</i> .	AT5 – Perceber o som “ <i>Listening and check. (salient consonants)</i> .”	AT5 – Ouvir e preencher lacunas (<i>reported speech</i>), LD (p. 56).
AT6 –Assistir ao vídeo sobre “ <i>gossip</i> ” Os alunos interagem para contar suas experiências pessoais depois realizam atividades do livro “ <i>Gossip is good for you</i> ” LD (p. 94)‘.	AT6 – Perceber o som (<i>ought/ough</i>) LD (p. 88).	AT6 – Ouvir e discutir informações gerais do texto “ <i>Modern icons</i> ” (<i>Ask and answer in pair groups</i>).
Discutir em grupo sobre “ <i>family life</i> ”, cada grupo elabora um roteiro sobre o tema e depois discute com outros grupos.	AT7 – Perceber o som “ <i>compound nouns, word stress</i> ” LD (p. 97).	AT7 – Ouvir um áudio e completar informações. (<i>dialogue Rob and Jerry</i>), LD, (p. 93).
AT7 - Ouvir e ler para discussão sobre “ <i>nationality and foods</i> ”, reflexão sobre a relação das famílias	AT 8 – Perceber o som em sentenças (<i>so, I’m, neither, either</i>).	AT8 – Ouvir, ler e responder em pares “ <i>policeman and a suspect</i> ” LD (p. 100).

de diferentes nacionalidades com a comida.		
AT8 - Praticar apresentação em pares “ <i>Meeting a friend</i> ” (simulações em diferentes contextos).	AT 9 – Perceber o som (<i>Past tense verbs</i>); Reconhecimento do verbo (atividades de lacunas).	AT 9 – Assistir a um vídeo “ <i>talk about inspiring or ridiculous quotes</i> ”. Responder a questões.
AT 9 - Ouvir e reportar (alunos em pares ouvem as informações um dos outros para reportá-las) “ <i>What is a coincidence?</i> ”	AT10 – Identificar a forma (<i>had, hadn’t</i>).	AT 10–Ouvir e numerar a história LD (p. 99).
AT 10 –Ouvir e conversar sobre os principais aspectos “ <i>the mothers of inventions</i> ” .	AT11 – Perceber o som (<i>Voiced and unvoiced consonants</i>).	At 11 – Ouvir um diálogo e descrever a cena. (<i>Alisson and Mark in the street</i>) LD (p. 106).
AT 11 – Jogo de perguntas e respostas (os alunos sorteiam perguntas e fazem uns aos outros).	AT12 – Perceber o som “ <i>Diphthongs</i> ”.	AT 12 – Ouvir um diálogo e reportar. <i>What’s happens in New York?</i> LD (p. 107).
AT 12 – Os alunos ouvem um discurso sobre esportes americanos de um nativo e realizam perguntas aleatórias.	AT13 – Ouvir e escrever <i>Listening and write the missing words</i> (p. 87). Foco na pronúncia dos adjetivos.	AT 13 – Ouvir e identificar a pessoa do discurso referente a ações apresentadas.
AT 14 – Os alunos conversam em pares refletindo sobre o tema “ <i>20 signs you are dating a loser</i> ”.	AT 14 – Perceber o som: <i>Listening and repeating the words and sounds</i> (p. 89).	AT 14 – Ouvir e ordenar as informações, LD (p. 148).
AT 15 Alunos assistem a um vídeo com legenda e interagem em pares sobre opiniões pessoais.		AT 15 – Assistir a cena e responder.
AT 16 – Alunos em pares conversam sobre “ <i>good and bad feelings</i> ”.		AT 16 – Ouvir e completar as informações “ <i>Food and cooking</i> ”.
AT 17 – Ouça e converse em pares sobre “ <i>personality</i> ” (<i>positive/negative</i>).		
AT 18 – Em pares, ler e discutir sobre o tema: “ <i>Public Transport and Vehicles</i> ”. (p. 155).		
AT 19 – Ouvir e dar opiniões sobre o tema “ <i>Learn language in a month</i> ”.		
AT 20 – Em grupos alunos jogam um jogo “ <i>kahoot</i> ”.		

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 20–Atividades de CO realizadas por P2 durante o semestre 2018-1

Atividades com somente na interação	Atividades com foco no conteúdo/interação
--	--

AT1 – Leia a reportagem sobre o caso “Marielle Franco” e discuta em pares (<i>give opinions</i>).	AT1 – Assista o vídeo “ <i>TED TALKS</i> ” (<i>English like international language</i>) e em pares discuta as informações dada no questionário.
AT2 Leia o artigo “ <i>Literacy</i> ” e discuta em pares.	AT2 – Assista ao vídeo sobre “ <i>South Africa politician</i> ” e responda oralmente ao questionário.
AT3 – Assista o Vídeo “ <i>TED TALKS</i> ” e discuta em pares suas opiniões sobre o tema: “ <i>blind life man</i> ”	AT3 – Assista ao vídeo sobre “ <i>Global Language</i> ” e responda ao questionário avaliando opiniões dos autores referente ao texto.
AT4 – Apresentação oral (tema livre)	AT4– Assista ao vídeo “ <i>The Ransom of read chief</i> ” e responda discutindo sobre as informações do texto.
AT5- Leia sobre o artigo “ <i>South Africa politician</i> ” e discuta dando opiniões sobre concordar ou não com as políticas linguísticas.	AT5–Assista ao vídeo “ <i>Second language Identities</i> ” e interaja discutindo as informações preestabelecidas pelo questionário.
AT6 – Leia o artigo “ <i>Kachru circule</i> ” e discuta sobre o novo modelo de ensino de línguas. Troque opiniões e reporte a fala dos colegas.	
AT7 – Apresentação oral (tema livre).	
AT8 – Apresentação oral (tema livre).	
AT9 – Apresentação oral (tema livre).	
AT10 – Leia o texto “ <i>Second language Identities in global language</i> ” e discuta sobre os problemas enfrentados no ensino do inglês.	

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 21 - Atividades de CO realizadas por P3 durante o semestre 2018-1

Atividades com foco na interação	Atividades com foco na forma	Atividades com foco no conteúdo
AT1 - A professora pergunta e os alunos respondem sobre o tema “ <i>Short long life</i> ” (informações pessoais).	AT1- Ouça e complete (<i>Adverbs of frequency</i>).	AT1- Ouça o diálogo e responda ao questionário (p. 32).
AT2- Em pares alunos conversam usando (<i>like/dislike</i>).	AT2- Ouça e circule os verbos (<i>presente continuous</i>). Ouça e identifique a forma correta (<i>go/going</i>). Ouça e repita (<i>talk/talking, etc.</i>)	AT2- Ouça o diálogo “ <i>Friends in a clothes shop</i> ” e responda ao questionário com informações do texto.
AT3- Professora realiza perguntas e os alunos respondem usando localizadores e (<i>how much/how many</i>).	AT3- Ouça a música “ <i>Didn’t We Almost Have It All</i> ” identifique o vocabulário.	AT3- Ouça o diálogo (<i>Anna and Jane</i>) e complete a sentença com a informação correta.

AT4- Em grupos os alunos discutem sobre “ <i>life is dangerous</i> ” (problemas com a violência).	AT4- Ouça o diálogo e ligue as informações. (<i>Vocabulary tip</i>) (p. 76).	AT4- Ouça uma entrevista entre dois personagens (<i>the police and the robbery</i>) e escolha a informação correta.
AT5- Em grupos ler sobre “ <i>The most dangerous road</i> ” e responder oralmente a questões usando (<i>yes, I do</i>) (<i>No, I don't</i>) uso de (<i>there is / there are</i>).	AT5- Ouça o diálogo e complete com “ <i>there is</i> ” ou “ <i>there are</i> ” (p. 42).	AT5- Assista ao vídeo sobre “ <i>fast food and junk food</i> ” e discuta as ideias apresentadas.
AT6- Atividades em pares: “ <i>American cultural nationality</i> ” Comparar com o Brasil.	AT6- Pronúncia (<i>listen and repeat</i>). Uso de “ <i>voiced/unvoiced sounds</i> ”. Foco no verbo (<i>present tense</i>).	AT6- Ouça a narrativa “ <i>A murder history</i> ” e responda ao questionário de interpretação.
AT7- Atividades em grupos de perguntas e respostas (<i>Transferring gaps</i>) sobre “ <i>American food</i> ”	AT7- Ouça e complete com os “ <i>phase verbs</i> ”.	AT7- Ouça a conversação do tema “ <i>Going home</i> ” e responda a questionário de interpretação.
AT8- Leia e discuta em pares sobre o tema: “ <i>White food</i> ”, depois ouça uma entrevista e dê opiniões.	AT8- Ouça e repita (<i>regular verbs x irregular verbs</i>). Ouça e complete (<i>right pronunciation</i>) (p. 84).	AT8- Ouça o diálogo e complete com as informações corretas. “ <i>the first impression</i> ”.
AT9- Ouça e discuta em pares sobre o tema: “ <i>What do you want to do in your carrier</i> ”.	AT9- Ouça e identifique (<i>word stress</i>).	AT9- Ouça a narrativa (p. 70) e responda as perguntas de interpretação.
AT10- Prática oral: (jogos) “ <i>Tell the future with tarot cards</i> ”.	AT10- Ouça e identifique diferentes sons (<i>hand, hear, help</i>) etc.	AT10- Ouça e coloque (verdadeiro u fato) Uso de (<i>there is</i>) e (<i>there are</i>).
AT11- Prática oral “ <i>What is on your to-do list?</i> ”.	AT11- Ouça e complete usando “ <i>be going to</i> ”.	AT11- Assista ao trecho de um “ <i>short film</i> ” e interprete a cena.
AT12- Prática oral: “alunos em pares apresentam um diálogo à sala de uma situação comunicativa.	AT12- Ouça e corrija a forma de (<i>has/have</i>). AT13- Ouça e complete com vocabulário “ <i>directions around London</i> ”.	AT12- Ouça o áudio “ <i>The taxi journey</i> ” e coloque as informações em ordem.
AT13- Prática oral: “ <i>personal information about weekend</i> ”.	AT14- Ouça e repita (<i>lesson adverbs</i>). AT15- Ouça e repita (<i>stress of the sentence</i>).	AT13- Ouça e identifique “ <i>Man and woman used what kind the internet?</i> ”.
AT14- Prática oral: “ <i>personal information about life style</i> ”.	AT16- Ouça e identifique as formas do verbo (<i>go, have, get</i>).	AT14- Ouça o áudio “ <i>the British diet</i> ” e respondam aos questionários.
AT15- Em grupos, converse sobre “ <i>famous person</i> ” Ouça o áudio e compartilhe informações.	AT17- Ouça e identifique a palavra “ <i>the weather</i> ”.	

AT16- Em pares, alunos ouvem informações sobre o Brasil (<i>dress, people, food, etc.</i>) e compartilham opiniões.		
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

No levantamento dos quadros 19, 20 e 21, nota-se que as atividades da professora P1 tiveram foco na interação 20 vezes; foco na forma 14 vezes e foco no conteúdo da mensagem 16 vezes. Já a professora P2 trabalhou 10 atividades com foco somente na interação e 5 com foco no conteúdo e interação. P2 não teve atividades com foco na forma. A professora P3, por sua vez, teve 15 atividades com foco na interação, 17 com foco na forma e 14 com foco no conteúdo.

Nas subseções seguintes comentaremos trechos das práticas e como elas eram desenvolvidas.

4.3.1 Foco na interação

Iniciamos a análise da professora denominada de P1, onde observamos que a compreensão oral tinha como propósito a prática de interação propositada entre os estudantes. Usaremos as siglas (ST) para introduzir as falas dos estudantes: estudante 1 (ST1); estudante 2 (ST2); estudante 3 (ST3) e estudante 4 (ST4). TRA1 (Transcrição da aula 1) traz um trecho da interação na sala de aula de P1.

TRA1_ Prática de CO com foco na interação (P1)

P1: *When you go out to eat, where do you usually go? What places do you go? What do you like to eat? [...] Is hamburger good?*

ST1: *- I like Chinese food.*

P1: *Chinese food. Where?*

ST1: *- There is one at Silva Jardim.*

P1: *Really, [...]*

ST2: *I like Italian food, I like to go to Calabouço.[...].*

P1: *I like to go out when I can afford it [...] Do you know the expression afford it? Look, I am a teacher, I can afford a popular car, but I can't afford a Mercedes bens [...] this expression means when you have money [...]*

[...]

P1: *How often do you eat out? What is your favorite food? [...] Have you ever tried English food? Now we are going to listen to two people talking about American food and answer the exercise number five [...] Choose the correct answer to each question [...]*

(P1 coloca um áudio contendo um diálogo sobre “*American food*” por três vezes e resolve os exercícios de compreensão juntamente com os alunos (Trecho da aula em 23/04/18)

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse trecho foi possível observar que as habilidades orais (compreensão e produção) ocorriam na prática de forma integrada. Essa proposta ocorria frequentemente, o que dialoga com o que foi dito ao levantarmos suas crenças de que “não existe *listening without speaking*” (ET2). Além disso, na interação entre a professora e os alunos havia o uso de algumas estratégias, como sinônimos, gestos, paráfrases, entre outras técnicas que auxiliam no entendimento do discurso. Essa prática era importante uma vez que ela acontecia de forma espontânea, ou seja, quando os alunos sentiam necessidade de esclarecimentos de compreensão. Para Long (1996), as negociações de significados promovidas pela interação modificada tornam o insumo compreensível, o que favorece a aquisição LE/L2. P1 recorria ao uso de estratégias no intuito de auxiliar o aluno para o entendimento da fala.

Por sua vez, a comunicação entre a professora e os discentes acontecia em parte por propósitos preestabelecidos pelo conteúdo da disciplina como também por situações imprevistas dialogadas por eles. Observa-se no final do trecho TRA1 que antes de ouvir o áudio entre dois interlocutores sobre “*American food*” P1 propôs a interação a respeito de suas próprias experiências com comida. Esse enfoque retrata uma proposta ancorada numa abordagem que prioriza a interação, pois as atividades com foco na compreensão intensiva e extensiva do texto foram deixadas em segundo plano. O predomínio de atividades que exige do aluno uma prática conversacional atribui a P1 o que se percebeu ao levantarmos suas crenças “*It’s no learning if its not meaningful*”, expressão apresentada pela informante das concepções de Vygotsky, que defende.

Durante a interação em sala, P1 preocupava-se também com a preparação dos discentes para o exercício da profissão, propondo reflexão sobre aspectos metodológicos de ensino. Vejamos em TRA2 a prática de conscientização sobre esses processos.

TRA2_ Prática reflexiva de P1 com foco na interação (P1)

[...] *this class is different because you become a teacher, you want to learn many things [...], new technics, new ways [...]* you need to become fluent in English speakers [...] *What happens when you talk about American, European, Australian, New Zealand people? What happens? You integrate ability. You construct your listening together with your speaking. In class, [...]* you integrate abilities. You listen, you write, you [...] *It’s normal life we integrate ability [...]* you think in your daily life.

(Trecho da aula em 15/03/18)

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse fragmento, nota-se que para P1 o professor formador de um curso de Letras deve intermediar o ensino da língua com a preparação dos alunos para o exercício da profissão. Essa postura atribui à professora maior engajamento com o contexto. Ao observarmos as aulas, foi notado que os alunos demonstraram muito interesse em aprender nesse viés, o que motivou a se ter em todo final de aula momentos de reflexão sobre aspectos de ensino e aprendizagem. Essa postura corrobora suas perspectivas de um ensino reflexivo, conforme justificado pelas suas crenças: “Veja quando os alunos apresentaram suas aulas eles sabiam o que estavam fazendo porque nos dois primeiros meses a gente refletia sobre o que estava fazendo” (ET2).

Para Almeida Filho (1998), a competência profissional do professor implica em saber explicar o motivo do porquê se ensina, da maneira como ensina. Esse conhecimento também faz parte da cultura de aprender ou conhecimento prático⁸⁴ (BARCELOS, 1995). A função do professor formador é a de problematizar as práticas de ensino e construir em colaboração soluções para os problemas que cercam a aprendizagem (JORDÃO, 2006). A postura crítica sobre a prática contribui tanto para P1 ressignificar suas crenças quanto para seus alunos terem maior maturidade na profissão, ou seja, “aprender reflexivamente significa abrir discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem” para que eles possam compreender “a cultura de aprender” (BARCELOS, 2001, p. 86). Além do mais, notou-se que as crenças da professora dialogavam com as expectativas dos alunos, favorecendo uma prática mais engajada. O fato de a professora estar atenta às perspectivas dos aprendizes é uma forma de “aprender a pensar sobre a aprendizagem e sobre os fatores desse processo” (BARCELOS, 2007, p. 131). Vejamos mais um trecho referente a procedimentos pedagógicos relacionado com o ensino da CO em TRA3.

TRA3 - Prática da abordagem no ensino reflexivo em CO (P1)

P1: Remember. What did you listen for? [...] specific information. Why? What is the difference between listening to the personal information and the specific information?

[...]

P1: - When you use the specific we see if the students understand the oral language, the details of the message; the personal information we give more information about and we interact, we give opinion, argue[...] it makes the sentence more critical, critical practice

[...]

P1: How did we start the class today? We used the video. Why? [...]

ST1: - Put it in the context.

⁸⁴É um conhecimento construído por convicções que são moldadas pelas experiências anteriores.

P1: - yes, put it in context, literacy, improve listening skills [...]

(Trecho da aula em 06/05/18)

Fonte: Dados da pesquisa

A postura adotada no trecho acima mostra que a docente dá prioridade a uma abordagem que visa a reflexão sobre aprendizagem. Isso oportuniza aos alunos “tomar[em] consciência do que acreditam a respeito de linguagem, aprendizagem e ensino de línguas” (BARCELOS, 2007, p. 131), refletindo tanto no seu desempenho como aprendizes quanto na sua formação como professores. É muito importante perceber que essa explicação remete ao ensino de CO, oferecendo aos alunos uma consciência sobre seus próprios processos de aprendizagem e também sobre o exercício da profissão.

Para encerrar, concluímos que a abordagem de ensino de CO por meio da interação ocorria tanto pela comunicação dos alunos em práticas dialogadas como pela explicação do conteúdo linguístico pela P1, incluindo momentos de pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que atribui à P1 forte engajamento com o ensino ancorado numa perspectiva sociointeracionista. Essa perspectiva leva o aluno a exercer papel ativo na aprendizagem. Nesse sentido, a CO assume função importante para o entendimento da aula como um todo, e não somente focado em exercícios de compreensão de informações do texto.

Passando a analisar P2, notou-se que a interação ocorria numa abordagem por temática. Isto é, a professora trazia temas de circulação social e tópicos de interesse, com objetivo de promover práticas dialogadas. Vejamos em TRA4 um exemplo da prática com foco na interação cujo tema é “o inglês como língua internacional”.

TRA4_ Prática com foco na interação (P2)

(Professora entrega um artigo científico e propõe uma prática de discussão entre os alunos)

P2: *The article was published in three parts. We are going to form two or three groups [...] for example, you sit together in the group of three and I will give you your part. What can you explain? You discuss about your part. After we are going to discuss about your information in the class.*

(Professora solicita que os alunos formem grupos para discutirem sobre as seguintes questões:

- *What is the model developed by Kachru?*
- *Explain the terms: Norm- providing; norm developing and norm dependent.*
- *What are the limitations of the model? Give our opinions.*
- *What do the different authors say about the model? Do you agree? [...]*

(Os alunos dialogam sobre as questões acima e a professora perpassa pelos grupos para auxiliar) (Trecho da aula em 20/04/2018)

Fonte: Dados da pesquisa

Esse fragmento de aula ocorria frequentemente durante as observações, o que dialoga com as crenças da professora de que o ensino deve ser ancorado a partir de um tema. Nota-se que o texto escrito (*reading approach*) funciona apenas como instrumento da prática com a oralidade (*oral skills*), por meio de perguntas pré-determinadas. Algumas perguntas de compreensão são importantes para delinear os objetivos da atividade (FIELD, 1998). Isso rendeu aos estudantes momentos de interação.

Foi observado que P2 não fazia muitas intervenções, deixando os alunos conversarem de forma espontânea. É importante ressaltar que os assuntos trazidos pela docente são problematizados de forma a exigir do aluno uma postura reflexiva, conforme TRA5:

TRA5 - Prática com foco na interação (P2)

P3: *We are going to discuss about these questions. [...] How important is English in your life? How would you change the educational approach to language learning or teaching in Brazil? [...]*

(Trecho da aula em 27/04)

Fonte: Dados da pesquisa

Por sua vez, ao observarmos as aulas, foi notado também que os temas dialogavam com os interesses dos alunos, já que eles participavam das discussões de maneira espontânea, favorecendo notar uma prática de autorreflexão sobre temas que resgatavam o pensamento social do aluno. Essa postura dialoga com a crença da professora sobre a relevância na escolha do tema e na postura colaboradora do professor no processo de aprendizagem. As aulas envolviam os alunos em assuntos correlacionados a área, a qual eles se encontram no processo de formação.

Vejam os mais um exemplo de prática envolvendo a apresentação do insumo oral ancorado pelo vídeo em TRA6.

TRA6_ Prática 1 com foco na interação (P2)

(A professora coloca um vídeo do *you tube* sobre o inglês no mundo globalizado. Os alunos assistem e, após isso, a professora entrega por escrito algumas perguntas. Os alunos dividem-se em pares para prática de conversação)

P3: *Let's start; these are the questions about it. We need to talk to each other [...] First Question: what are the main factors that made English to become the world common language today? Second Question: What is often called new English? [...] Do you agree English is a passport to have better jobs and greater social mobility? [...]*
Let's talk [...]

(Posteriormente a professora entrega um artigo escrito sobre “*Varieties of English in South America*” e seguem outras questões para próxima discussão.) (Trecho da aula em 27/04/2018)

Fonte: Dados da pesquisa

Após o comando da professora, os alunos formavam pares e iniciavam a conversação orientada por questionamentos de ordem mais crítica. Eles apresentavam boa fluência, o que os permitiam aprofundar os tópicos sem que houvesse restrição linguística ou intervenção da docente nesse aspecto. P2 estabelece um tempo de interação e finaliza com a retomada das perguntas para a turma como um todo. Nota-se que o insumo oral era característico de um discurso autêntico, apresentando marcas socioculturais importante para a aprendizagem. Os temas trazidos para discussão em sala como “Letramentos” (27/04), “Língua franca” (20/04), “Língua e identidade internacional” (08/06) e “Políticas linguísticas” (13/04), por exemplo, são tópicos que possibilitam reflexões importantes para formação em um curso de Letras. Inclusive percebeu-se que esses assuntos tiveram um tratamento mais voltado à pesquisa do que propriamente a metodologias de sala de aula, correspondendo com o perfil de alunos com pouco interesse na docência, conforme foi observado. P2 também propôs aos alunos a escolha de temas de seus interesses pessoais, o que teve impacto positivo na motivação.

Para finalizar, observamos tópicos que tinham como intenção sensibilizar os alunos para os problemas sociais. Um exemplo foi em trazer um depoimento em vídeo de um homem cego e colocá-los para refletir sobre isso em TRA7:

TRA7_ Prática 2 com foco na interação (P2)

(A professora coloca um vídeo do “TED TALKS” contendo o depoimento de um homem cego. Após, entrega algumas perguntas por escrito e divide os alunos em grupos para discussão)

P2: P2: *People, What do you call a person who can't see?*

ST1: *blind man.*

P2: *yes, What would it be like to be blind? How do you feel when you see a blind person in the street? What do you think would be the most difficult things for a blind person to do? [...] Ok, in groups you are talking about these questions. Give your positions about [...] After we are talking together[...]*

(Trecho da aula em 23/03/2019)

Fonte: Dados da pesquisa

O exemplo mostrado conversa com uma abordagem crítica de aprendizagem. Isso significa que o seguinte discurso reportado pela professora, “acho que quando você traz questionamentos de ordem mais crítica você traz o aluno para se expressar melhor” (ET3), condiz com suas propostas pedagógicas. O importante numa abordagem por tema é integrar as habilidades a favor da comunicação por meio de assuntos de relevância social (OXFORD, 2001). O interesse numa perspectiva crítica de aprendizagem é estimular os alunos a se

questionar, a examinar determinadas informações e se ressignificar constantemente (JORDÃO, 2009). Nota-se que os objetivos de P2 sobre uma postura crítica refletem em suas práticas, reafirmado o quanto as crenças dos professores têm influência em suas práticas (BARCELOS, 2001).

Ao analisar P3, notou-se que a professora também dava ênfase em atividades com foco na interação. Vejamos em TRA8 como isso ocorria em suas práticas de ensino.

TRA8 - Prática 1 com foco na interação (P3)

(Professora inicia a aula perguntando aos alunos informações pessoais seguindo a temática do conteúdo apresentado no livro didático)

P3: Do you live in a flat?

ST1: No, I live in the house.

P3: (fulano) Where does ST1 live?

ST2: He lives in the house.

P3: So, ok. And, how old is your house?

ST2: It is fifteen.

P3: Fifteen years old. Ok. Right.

P3: Is your house big or small, ST3?

ST3: It's not big neither small.

P3: How many bedrooms are there in your house, ST4?

ST4: Uh, (aluno em silêncio)

P3: Bedrooms three, four. (usa gestos).

(O aluno parece não entender e a professor repete novamente)

P3: [...] many bedrooms. Do you use 'there is' or 'there are'?

ST4: There are two

P3: ok, repeat again

[...] (Trecho da aula em 16/04/2018)

Fonte: Dados da pesquisa

O fragmento exibido mostra a simulação de um diálogo com controle linguístico. Essa prática remete a um conteúdo já desenvolvido pela professora em aulas anteriores, o que dá suporte aos alunos na prática com a oralidade. Essa postura denota que o ensino da estrutura da língua é condição necessária para a conversação, conforme defendeu a professora no levantamento de suas crenças. O ensino comunicativo pode ocorrer com a exposição explícita dos itens linguísticos para que depois esses itens possam ser usados em uma situação de uso da

língua (XAVIER, 2012). Vejamos em TRA9 mais um exemplo de prática que demonstra essa mesma perspectiva.

TRA9_ Prática 2 com foco na interação (P3)

(A professora inicia a aula com perguntas aos alunos)

P3: What do you drink in your dinner, ST1?

ST1: I usually drink juice.

P3: And, what kind of food do you like, ST2?

ST2: For me is lasagna.

P3: Ok, right. What's a vegetable that you don't like?

ST2: I don't like jiló.

P3: What else? [...] Ok.

[...]

P3: What kind of fruit do you have in your house?

ST2: Banana.

P3: Do you use there is or there are?

ST2: There is.

P3: Ok. Do you think Banana is countable or uncountable?

ST2: Countable.

[...]

(Trecho da aula em 18/04/2018)

Fonte: Dados da pesquisa

Esse exemplo promove a interação dos alunos na manipulação do item gramatical já explicitado anteriormente (*there is/there are*). A abordagem por interação ocorria nesses formatos, mas não totalmente de forma espontânea, pois havia entre os alunos resistências em serem expostos à comunicação. P3 havia mencionado “eu sinto mais dificuldade de ver as duplas falando, ou porque não está interessado”, e conclui que “tem que haver interação, mas você vê que eles se fecham” (ET2), o que demonstra que fatores motivacionais são desafiadores para o professor em sala de aula. A falta de interesse pode ser consequência da falta de fluência entre os aprendizes (ANDERSON; LYNCH, 1988). De fato, a exposição do aluno à oralidade pode envolver fatores afetivos que geram bloqueios, ansiedade, entre outras situações que afetam a aprendizagem. P3 mesmo tentando apoiar os alunos, ainda encontrava dificuldades com essa proposta. Vejamos em TRA10 outro exemplo de ensino com foco na interação:

TRA10 - Prática 3 foco na interação (P3)

(Professora coloca um áudio e realiza uma prática envolvendo atividade de transferência de informação (*transferring gap*))

P3: *Ok, we are going to have a group of four. Two students are going to be A and two students are going to be B. The A students are going to be the police officers, yes? Are you following me?*

ST: *yes. Teacher.*

P3: *The other students are going to be suspects. The police officer asks the questions and the suspect is going to answer [...]*

(trecho da aula em 14/05/2018)

Fonte: Dados da pesquisa

O exemplo mostra uma prática de troca de informações com intuito de promover conversação. Essas atividades focam no significado, o que favorece uma prática voltada a potencializar o valor semântico da mensagem. Embora esse modelo foque na interação, não foi o mais predominante porque a professora percebia que essa prática não era muito desenvolvida pelos alunos. A abordagem de ensinar do professor recebe influência de “terceiros” que neste caso, são dos “filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro da professora ” (ALMEIDA FILHO, 1997, p.19).

Para encerrar, as práticas de P3 com foco na interação ocorriam com insumos controlados e facilitados pela professora. Isso acontecia porque P3 percebia as dificuldades da turma e, por isso, buscava trabalhar com estruturas menos complexas. O professor pode “promover compreensão oral na LE através da fala calibrada e negociada pelo professor” ou através de “paráfrase, cognatos, gestos, fala simplificada, objetiva, velocidade reduzida”, entre outros (XAVIER, 2012, p. 79). Na aula de P3 notamos estratégias como fala pausada, uso de repetição e até mesmo o uso da língua materna como forma de ajudar os alunos. É importante lembrar que muitas das orientações na literatura sobre o ensino específico da CO não têm sido muito relevantes, já que as práticas têm envolvido muito mais a interação com outras habilidades linguísticas do que as manipuladas de forma separada.

Nesta seção, concluímos que as três professoras priorizam o foco na interação e adequaram suas aulas conforme as necessidades dos alunos, suas perspectivas de aprendizagem, dificuldades, interesses, entre outros elementos, que fizeram parte do ambiente de ensino. Essas professoras apresentaram crenças conscientes o que foi um fator positivo para notarmos que a dinâmica de sala de aula não acontecia de forma aleatória. Assim, entendemos que nesse cenário, houve forte engajamento entre crenças e práticas dessas professoras, mesmo que algumas vezes, fossem limitadas pelo por algumas questões circunstanciais.

4.3.2 Foco na forma

Ao observarmos as práticas de P1, verificamos que o foco no vocabulário e na pronúncia em atividades de compreensão oral foram recorrentes como em práticas de percepção do som, identificação e similaridade, formas contrastivas, regras de padrões de entonação e tonicidade das palavras. A aplicação do insumo com foco na forma (aspectos linguísticos) ocorre com atividades de *intensive listening* que, segundo Dekeyser (1998, p. 51), são “exercícios mecânicos e padronizados” que “podem ser úteis para se estabelecer uma relação entre formas linguísticas (para umas regras fonológicas e morfológicas)”.

TRA11- Prática com foco na forma (P1)

Take a look people, now we are going to listen to some sports (...) we open our book (pg. 24), now we listen to some people talking about sports than we have to listen and complete the gap with phrasal verbs[...] what sports? Ok. Do you understand? Right?

(Trecho da aula em 07/03/2018).

Fonte: Dados da pesquisa

Esses modelos de exercícios com foco no vocabulário como em TRA11 ocorreram várias vezes e são modelos trazidos pelo livro didático contendo atividades com: *sentence/words stress, stressed syllable, intonations e rhythmic patterns*. A CO para percepção (*listening for perception*) tem por objetivo direcionar a atenção do aprendiz para o som da língua (UR, 1984). Ao propor essas atividades, P1 usa estratégias de repetição do som e conscientização das regras fonológicas sobre os aspectos de pronúncia. Essas propostas ainda envolvem aspectos da língua padrão (*standard*), não se atendo a nenhum momento a uma explicação de língua por um viés global, ou alguma perspectiva de pronúncia como língua internacional. Vejamos um exemplo de prática:

TRA12 - Prática com foco na pronúncia (P1)

We need to have a good pronunciation, repeat the horse, horseback, horseback riding. I don't understand, horseback riding”, horseback riding (prática de repetição enfatizando a pronúncia) [...]

P1: *repeat I like watching TV* (prática de repetição)

P1: *I like working* (prática de repetição)

P1: *Look 'mm', 'I'*

(P1 enfatiza a pronúncia, explicando aspectos fonológicos das diferenças das pronúncias quando seguidas de vogais ou consoantes (*voiced/unvoiced sons*). (Transcrição da aula em 07/03/18)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que o insumo para repetição e algumas atividades de *drills* retomam em alguns momentos a abordagem estruturalista em que o aluno precisava memorizar certos aspectos linguísticos. É importante ressaltar que essa abordagem ocorria em momentos distintos, não atribuindo a P1 uma visão mecanicista de aprendizagem. Para Ur (1994) a repetição é um exercício útil para o treino da articulação da pronúncia em que os alunos ao repetirem conseguem perceber as diferenças entre forma escrita e oral. Nota-se também que P1 considera o ensino explícito importante para a aprendizagem, inclusive ao manipular práticas numa abordagem metalinguística. É importante mencionar que ainda não há uma conclusão que indique quais das abordagens (explícitas ou implícitas) são mais favoráveis (XAVIER, 2012).

O uso do áudio com o objetivo de percepção do som, identificação de palavras e expressões foi o que mais marcou no tratamento dos itens linguísticos direcionados à compreensão auditiva, portanto, explicitações sobre o trato fonológico têm um papel importante na aprendizagem para P1. Vejamos TRA13:

TRA13 - Prática no ensino explícito (P1)

Fragmento 1

(Professora coloca um áudio contendo palavras para repetição e após explica a regra de pronúncia)

P1 - *How do we pronounce? 'Adjective'* (professor escreve no quadro (/ˈæ.dʒɪk.tɪv/)).

P1: *Repeat!* (prática de repetição)

P1: *Why do we pronounce this form?* (P1 repete a palavra).

[...]

P1: *Remember in Portuguese language, that is basically the 'oxitona, proparoxitona'* [...]

(P1 explica a diferença da acentuação em português e em inglês, exemplificando no quadro)

P1- *In English it is frequent because we put the accent in the second syllable [...]*

P1: *Now we are going to listen and underline the stressed syllable in these multi syllable adjectives. Listen and check.*

(Transcrição da aula em 14/03/18)

Fragmento 2

(P1 coloca um áudio)

Gravação: *This is a mother*

This is a father

This is a brother

(P1 repete as palavras e mostra onde acontece o ponto de articulação e algumas regras fonéticas da língua)

P1: *We need to use vocal cords vibration [...]*

P1: *You will become a teacher and you need to have a good pronunciation. Do you understand?*

(Transcrição da aula em 05/03/18)

Dados da pesquisa

Fica evidente nos fragmentos mostrados, que as atividades de CO têm objetivo também de trabalhar com os sons da língua, inclusive a professora explica regras de fonética. Essa abordagem metalinguística também é justificada, segundo a professora, pelo contexto, que envolve a formação docente. Durante as observações havia bastante ênfase nesse aspecto. No levantamento de suas crenças, P1 havia mencionado: “Eu não espero que ninguém daqui saia um americano nativo, não espero isso, é óbvio, né, mas se eu consigo mostrar para eles como é que um americano ou inglês faz”. Depois conclui: “os alunos percebem que quando não estão falando com não nativo, eles percebem que eles não fazem essa ligação, mas entendem” (ET2). Essa fala demonstra que P1 acredita que o ensino da pronúncia nativa não prejudica o contato com o não nativo, mas essa é uma visão que, de certa forma, pode estar “favorecendo a crença de que existem pronúncias superiores” e estereótipos de prestígios (BARBOSA, 2007, p. 43).

Na sequência, encontramos um exemplo de prática que tem por objetivo relacionar a pronúncia com o significado (TRA14).

TRA14_ Prática de repetição com foco na forma (P1)

P1: Repeat dessert and desert (alunos repetem)

P1: What do you eat?

Students: Dessert

[...]

P1: Look, the stress is different. *Pay attention in your pronunciations. This is important for people to understand*
[...] (Transcrição da aula em 14/05/18)

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos ainda que essas atividades atingiam o foco semântico com objetivo de conscientização fonológica. Havia também a manipulação do áudio de forma pausada para associar o som ao significado. Algumas estratégias de memorização direcionavam a atenção do aluno a determinados comportamentos linguísticos, principalmente aqueles contendo traços da oralidade. Neste aspecto, concordamos com Almeida Filho e El Dash (2002, p.18) de que “[as] atividades de compreensão devem explorar os vários aspectos de textos orais, desde os sons até as interpretações mais complexas”.

Por sua vez, foi notado que P1, ao ensinar aspectos gramaticais, também adotava uma prática reflexiva sobre o processo, colocando os alunos a pensar sobre o motivo de determinadas escolhas metodológicas. Vejamos em TRA15 um trecho da aula:

TRA15_ Prática sobre a abordagem reflexiva com foco na forma (P1).

When we are listening, we are learning the past perfect; we need to listen the past perfect in context. How do we pronounce the past perfect? [...] in the second time, we have to use dictation for listening. Você acha que dictation é uma coisa ultrapassada? Não, depends on how you use it, when you use it, why did you use? [...] you need to try to identify the sounds [...].

(Transcrição da aula em 28/03/18)

Fonte: Dados da pesquisa

A construção reflexiva sobre a aprendizagem também recai no tipo de abordagem adotada pelo professor. Em um curso de Letras, a orientação entre teoria e prática faz muito sentido para a formação docente. No discurso acima, ela reporta procedimentos pedagógicos que possibilita ao aluno a pensar nos procedimentos de aprendizagem. Em TRA16, trazemos mais um exemplo de prática reflexiva:

TRA16 - Prática reflexiva sobre foco na forma (P1)

You need to teach the grammar with the context, how we use it, when you use it, you never teach the grammar for the grammar, we need to put it in the context. [...] you connect the grammar, vocabulary in order with the situation[...] You remember local, global, local, a partir da situação eu vou dialogar com os gêneros.

(Transcrição da aula em 19/03/18)

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, conclui-se que a CO nas aulas da P1 tinha a função de trabalhar a pronúncia, o vocabulário e algumas estruturas da língua como *did/didn't*, *phrasal verbs*, *(have/had)*, entre outras. O propósito dessa prática era discriminar sons, identificar a palavra, reconhecer a estrutura correta e aspectos prosódicos, perceber acentuação, entonação, entre outros, atribuindo a CO o papel também de manipular esses aspectos linguísticos.

Com base nas aulas da professora nomeada P2, não foram encontradas atividades direcionadas ao foco na forma (itens linguísticos) que contemplassem a CO e nem outras habilidades comunicativas, por isso não houve dados que pudessem ser analisados.

Na análise da informante P3, foi observado que a professora seguia a seguinte etapa: primeiro ela explicava sobre o conteúdo explicitamente, na sequência, colocava áudio para

percepção da forma (item gramatical) e depois usava esse conteúdo para prática de conversação. Vejamos em TRA17 um exemplo de ensino explícito:

TRA17 - Prática ensino explícito com foco na forma (P3)

(Professora ensina explicitamente na lousa como funciona o uso de “*there is*” e “*there are*”

P1: *Guys, we use 'there is' when we need to indicate something in the place [...] the difference between 'there is' and 'there are' is that one is singular and the other is plural. How do we use there is and there are in negative and interrogative sentences? Look [...]*

(Transcrição da aula em 04/04/2018)

Fonte: Dados da pesquisa

O ensino explícito ocorria antes da exposição do aluno à oralidade, o que acontece em muitos contextos de aprendizagem. Para Zhang (2009, p. 185), há falsas ideias de que com a abordagem comunicativa todo o ensino da gramática é adquirido implicitamente. Para o autor, o ensino da gramática pode incorporar “forma, significado e uso”. Nesse sentido, compreende-se que a aprendizagem para P3 depende de atividades no enfoque de aspectos estruturais, como também momentos de exposição à regra de forma explícita.

Na sequência, nota-se outro fragmento do uso do áudio com objetivo do foco na forma, em TRA18:

TRA18 - Prática no uso do áudio para foco na forma (P3)

P3: [...] We are going to listen and we repeat the sentences. Use there is or there are.

(áudio 1): ***There is no TV.*** (pausa e repetição),

(áudio 2): ***There isn't a remote control*** (pausa e repetição)

(áudio 3): ***Is there a ghost?***(pausa e repetição)

[...]

(Transcrição da aula em 04/04/2018)

Fonte: Dados da pesquisa

O uso do áudio para atividades com foco na percepção do som é comum em atividades de CO. Essa proposta familiariza o aluno a perceber o comportamento linguístico em contexto de uso, o que com a repetição pode contribuir para fixação. Essa prática não coloca o aluno na interação social, por isso P3, na sequência, propõe a prática de exposição à oralidade mostrada em TRA19:

TRA19_ Prática comunicativa com uso controlado pelo foco na forma (P3)

P3: Ok. *People*. (Professora chama uma aluna e pergunta)

P3: *What is there in your dining room?*

ST1: *What is [...]* (aluna não consegue completar a frase)

P3: *What is there in dining room? Repeat dining room.*

ST1: *Dining room.* (estudante não responde porque parece não entender)

P3: *Let me show you. Look at the book. Take a look a picture here. Remember you need to study the vocabulary[...]*
[...]

P3: *Are there two chair in your dining room?*

ST2: *No, there aren't. There are four.*

[...]. (Transcrição da aula em 04/04/2018)

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que os diálogos de P1 são correspondentes ao conteúdo ensinado, favorecendo perceber que o ensino deve condizer com as etapas de aprendizagem. Nesse trecho o foco da forma veio antes do foco no significado. Essa maneira de trabalhar tem relação com crenças de P3 sobre a importância do tratamento da gramática como pré-requisito para oralidade, conforme já levantados nas seções anteriores.

Para encerrar, conclui-se que P1 e P3 direcionam a CO com foco na forma, mas numa abordagem diferente. P1 manipulada o trato dos itens linguísticos conforme as ocorrências, já P3 de acordo com o conteúdo ensinado. Ambas usam o áudio para percepção do som e foco no vocabulário. O ensino explícito também é frequente, mas P1 dá ênfase à abordagem reflexiva sobre os componentes linguísticos.

4.3.3 Foco no conteúdo

Algumas atividades direcionadas à compreensão oral tiveram enfoque no significado/contéudo da mensagem orientada por questões pré-determinadas. Essas atividades envolviam o formato de preenchimento de lacunas, verdadeiro ou falso, múltipla escolha e questões abertas de interpretação, entre outras. Havia também questões gerais envolvendo a opinião dos alunos sobre o tema. Essas propostas servem para colocar os alunos diante de amostras de uso da língua, mas é difícil saber se elas dialogam com as interações do aprendiz. Para Vandergrift (2004), também conhecer o propósito comunicativo de um enunciado ajuda a ativar conhecimentos esquemáticos importantes na construção de sentido, o que nem sempre ocorre nas atividades de compreensão oral, porque elas colocam o ouvinte apenas na função de ater-se a atenção detalhada da mensagem. Vejamos alguns trechos de aula em TRA20:

TRA20 - Prática de atividades com foco no conteúdo (P1)

*We are going to listen to the dialogue and we are going to **complete the information**. [...]*

*We are going to listen to the dialogue and we are going to do exercise number one, you **mark true or false** and correct the sentence. [...]*

*Listening another story, then number the events in order [...] e, with a partner, **try to guess** what do you think had happened [...] pay attention in context, what are their relationships?*

(Transcrição da aula em 26/03/18)

*Listening about the conversation and **put in order** the information [...] Listening again to check the answers.*
(Transcrição da aula em 09/05/18)

*In pairs or groups, **listen and compare** the similarities and differences between the family personality.*
(Transcrição da aula em 21/05/18).

*Listening the conversation. **Identify ideas** about what they talk Good or bad health. (Transcrição da aula em 16/05/18)*

Fonte: Dados da pesquisa

Entendemos que as atividades acima trazem uma metodologia centrada em aspectos específicos do texto e não atribuem à compreensão oral uma atividade individual no que se refere aos processos cognitivos utilizados e às interpretações alcançadas (FIELD, 2008). Essas propostas não dão conta de trabalhar com as intenções do ouvinte, assim a falta de interação e propósitos com o discurso acabam não sendo condizentes com o viés comunicativo e, além disso, exigem uma grande demanda de memória. Houve também, por parte de P1, a repetição do áudio várias vezes, o que não acontece numa situação autêntica. Por outro lado, essas atividades expõem o aluno a diversas situações da oralidade que podem ajudá-lo a interagir com outros discursos e ter familiaridade com modelos de testes internacionais, que muitas vezes são exigidos na profissão docente. Em resumo, observamos que algumas atividades específicas direcionadas à compreensão oral são orientadas pelo material didático e outras pela interação do aluno com o professor.

Vejamos outro exemplo de prática com foco na abordagem por compreensão em TRA21.

TRA21- Prática de atividades com foco na abordagem por compreensão (P1)

*Listen to the conversation and work in pairs. **Discuss the questions** in the book[...].*

*In groups, listen the radio interview and **talk about** the questions. [...] Listen again and check your answer[...]*

*Listen and **report in pairs** about what she said about her holidays [...] Now, we are going to ask and answer about experience in the trip. (Fragmento da aula em 14/05/18)*

Fonte: Dados da pesquisa

As amostras apresentadas em TRA21 denotam o uso do texto oral para impulsionar a prática de conversação. Essas atividades tiveram em predomínio o propósito de escutar para discutir, para selecionar informações relevantes, interpretar situações de fala, entre outras. Não houve muita ênfase no uso de inferências sobre as informações não explicitadas, somente referente ao contexto da situação discursiva. A capacidade de interpretar aspectos culturais e políticos também não foi enfatizada, desfavorecendo o senso crítico referente às situações que envolvem os aprendizes. O que se percebeu foi sobretudo a reflexão crítica sobre metodologias de ensino, mas pouco sobre as relações entre os personagens, suas posturas, valores culturais, entre outros aspectos da vida, apresentadas discursivamente.

TRA22_ Prática com foco no conteúdo (P1)

Now we are going to listen to three people and identify their sports. What are the sports the people play? Who practices these sports? [...] This time we are going to listen about the coincidence. What is the coincidence? Tell me some example about coincidences

(P1 trabalha com os conhecimentos dos alunos e depois coloca o áudio para os alunos responderem as questões de informação específicas do livro) (fragmento da aula em 19/03/18)

Fonte: Dados da pesquisa

Das muitas atividades realizadas no ensino da CO, P1 propôs atividades que traziam amostras de insumo autêntico, embora caracterizadas de forma mais facilitadora. Além disso, P1 trazia insumo dos materiais de ensino que nem sempre dava conta da complexidade discursiva em ambientes comunicativos. As microcapacidades mais desenvolvidas nas atividades que envolviam a parte semântica foram: identificação de ideias principais do texto, sobre o tópico, compreensão de expressões (formais, informais), dedução de significados a partir do contexto, reconhecimento de marcas discursivas e interpretação das informações gerais e específicas. No entanto, essas atividades não eram sequenciadas na proposta de aprimorar alguma sub-habilidade, dificultando saber os reais benefícios à aprendizagem.

Ao analisar P2, notamos que não houve foco de atividades de CO voltado a trabalhar somente o conteúdo da mensagem. Os alunos recebiam os insumos (oral/escrito) com objetivo de sensibilizar sobre os problemas sociais, de produção de novos discursos através de uma postura crítica e da compreensão implícita do que está por trás de certos enunciados. Os assuntos eram problematizados no sentido de promover uma reconstrução de significados por parte do aprendiz. Vejamos como exemplo a quinta aula, de 04/05, na qual notamos que a professora trouxe uma animação em quadrinho da personagem Mafalda para os alunos pensarem sobre a construção de identidade, a relação com outros personagens e as ideologias

presentes discursivamente. Esse foi um dos exemplos de práticas que envolviam os alunos numa construção crítica sobre questões de poder e de desigualdade, explorando seus pontos de vista. As interpretações alcançadas vinculavam diferentes perspectivas, que para a professora decorriam sempre da interação com prática dialogada em duplas ou grupos. Em TRA 23 vejamos outro exemplo de prática.

TRA23_ Prática de P2 com foco no conteúdo/interação

Professora coloca um vídeo sobre o tema: “ *English learning process*” e depois solicita que os alunos discutam em pares:

P2: *People, now we are going to talk about these questions. In pairs, we need to talk about this questionnaire and after we are going to give your personal answer.*

A professora entrega as seguintes perguntas:

- (a) *What were the positive and negative parts of the learning process?*
- (b) *What would you change looking back now?*
- (c) *What advice would you give to someone learning a language today?*

(Fragmento da aula em: 04/05)

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que as perguntas são de compreensão da mensagem, mas não de forma detalhada em aspectos pontuais, ou seja, são questões mais abertas com propósito de discussão. Essa abordagem não tinha a preocupação pelo entendimento das informações do vídeo, já que os alunos já tinham essa habilidade, por isso o que se pretendia era usar o insumo recebido para promover uma prática dialogada. Nessa perspectiva, entendemos que a professora buscava sensibilizar os aprendizes para produzirem outros sentidos decorrentes daquelas informações e que ainda pudessem trabalhar algum senso crítico.

Na análise de P3 nota-se que a maioria das atividades de CO propostas seguia a abordagem do livro didático cuja proposta era ouvir um áudio e resolver atividades de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, completar lacunas, corrigir afirmações, entre outras. Essas atividades exploram uma compreensão de informações gerais e específicas do texto, como exemplificado em TRA23.

TRA23_ Prática 2 com foco no conteúdo (P3)

(Professora trabalha com o vocabulário de algumas palavras e após propõe a atividade)

*Ok, this is a vocabulary that you need when you go to a restaurant. We are going to watch the video and **we are going to mark the sentence true or false.** We have five sentences. (fragmento da aula 23/04)*

We are going to listen to the introduction and we pay attention on what's happening. I am going to play and you complete the information. Ok? (fragmento da aula 18/04)

Now, we are going to listen to the dialogue and we have to complete the missing information. I play two times and you pay attention. (fragmento da aula 05/05)

Fonte: Dados da pesquisa

Essa proposta pode beneficiar alunos iniciantes porque não exige tanta exposição para a produção oral (ANDERSON; LYNCH, 1988). Os alunos, nessas atividades, tinham o papel de reformular uma sentença incorreta, dar uma informação que faltava, escolher uma das alternativas, entre outros procedimentos que não exigiam uma resposta complexa. P3 fazia uso desses exercícios em frequência de acordo com a sequência didática. Em suas crenças encontramos uma justificativa para essa escolha metodológica: “as atividades estão mais para verdadeiro ou falso do que para argumentar e eu entendo porque eles não têm muito vocabulário mesmo, para argumentar” (Entrevista 2). Essa fala denota que P3 faz ênfase a esse tipo de tarefa porque percebe o perfil de seus alunos. Quando levantamos as crenças dessa professora, percebemos que ela mesma percebia os problemas com atividades mais dialogadas, devido à desmotivação dos alunos na prática com a oralidade. A professora modificava sua prática de acordo com o perfil dos alunos.

Para concluir a seção, notamos que as atividades de CO elencadas por perguntas de compreensão detalhada do texto oral ocorriam nas práticas das professoras P1 e P3 e não na professora P2. Uma das justificativas pode ser devido ao contexto, ou seja, P1 leciona no intermediário e P3 no nível básico, onde essa proposta pode beneficiar os aprendizes. Já em nível avançado, como é o caso de P2, não faria muito sentido, já que os alunos não apresentavam problemas de entendimento da mensagem. Ouvir e oferecer instantaneamente uma resposta (*output*) é uma tarefa complexa em níveis mais iniciantes. Por outro lado, pode haver também influência da relação com as crenças nas teorias que as professoras adotam ou com a própria metodologia do curso.

Na sequência, discorreremos análise sobre o uso dos recursos didáticos.

4.4 O uso dos recursos didáticos

Nas aulas observadas de P1, notou-se que o uso do vídeo não foi predominante em relação ao uso do áudio nas práticas com CO. Alguns recursos como o uso de *smartphones* foram percebidos em dois encontros, mas não com propósito específico da habilidade. O computador foi mencionado pela professora em atividades a serem desenvolvidas em casa através de jogos *online*, *blogs* contendo tarefas, *sites* interativos, entre outros, disponível *via*

Moodle. Essas atividades foram propostas por P1 e eram orientadas em sala como tarefa extraclasse.

O uso do vídeo (Aula 2) parece ter despertado interesse nos alunos e vontade em participar das discussões sobre o assunto. A professora contextualizou o tópico sobre esportes nos EUA e colocou o vídeo “*Philadelphia Eagles*”. Fez perguntas orais sobre o que acontece na cena “*What happens?*”, “*What did he do?*”, “*What did not he do?*”, “*What did they talk?*”, “*Sports, sports is a genre [...]*” (TRA 07/03). P1 termina a atividade e começa a usar um jogo online ‘*Kahoot*’, contendo vocabulário em contexto de esportes. Essas atividades parecem mais facilitadoras porque o visual contextualiza a situação discursiva e isso ajuda na comunicação (NUNAN, 1984). Além disso, a interação em sala de aula contribui no processo de internalizar os conteúdos linguísticos de forma implícita. Por outro lado, Veloso (2012) alerta que os benefícios do uso do vídeo ocorrem somente se os alunos estiveram habituados com esse recurso. Essa é uma característica que não foi notada, já que não houve uma recorrência do uso desse recurso.

Na etapa seguinte, com aplicação do jogo *online*, os alunos apresentavam uma postura competitiva, o que contribuiu para a motivação. As crenças apresentadas por P1 de que “limitar somente ao livro ou ao velho gravadorzinho os alunos de hoje já não suportam mais aulas assim” (ET3) e “as tecnologias são importantes se você quiser simular situações do cotidiano, porque é o que eles usam cotidianamente” (ET3) corroboram práticas engajadas com a função social do uso da língua. Porém, há momentos da atenção voltada à aplicação do áudio para fins de pronúncia e de perguntas com interpretações específicas. Percebeu-se que o uso da tecnologia foi importante na aprendizagem, mas as dificuldades apresentadas pelo contexto, como grade horária reduzida, falta de tempo do professor em dar conta de pesquisar sobre recursos digitais disponíveis e apego do aluno ao livro didático ainda são fatores que obstruem o uso dessas ferramentas. Nas aulas, P1 justificou em vários momentos que gostaria de trazer mais a tecnologia, porém afirmou não encontrar tempo.

O livro didático, por sua vez, representou importante papel nas práticas de P1 já que houve ênfase desse recurso em práticas que envolviam compreensão oral. Ao levantarmos as crenças, percebemos que esse recurso faz parte do processo de aprendizagem, reconhecendo o cuidado crítico que deve ter ao manipular os temas trazidos por esse material. Isso denota que o fato de P1 dar ênfase ao livro em sala corrobora suas perspectivas de que esse recurso desempenhe um papel importante na aprendizagem. Ademais, observamos também exigência

por parte dos alunos, podendo ser fator que contribui para sua recorrência. Quanto aos materiais de áudio (*recordings*) para prática de pronúncia, considera-se que devam ser trabalhados em diferentes níveis de compreensão e com base na velocidade da fala, ajuste do falante à situação discursiva, variedade de sotaque e fluência, mas para isso “o professor precisaria ter clareza do comportamento comunicativo que objetiva desenvolver nos aprendizes” (CAMARGO, 2012, p. 58). Essa é uma questão complexa porque uma sala de aula é caracterizada por um contexto muito heterogêneo.

Passando a analisar P2, o uso do insumo escrito foi mais recorrente do que oral. Houve poucos momentos com uso do vídeo e nenhum com o áudio. A compreensão oral estava voltada à prática comunicativa e não houve exposição dos alunos a materiais somente de escuta. P2 deu ênfase na abordagem por letramentos que de certa forma traz o texto escrito com maior enfoque. Nota-se que os alunos tinham que desenvolver apresentações em sala, e eles, ao escolherem os temas, traziam em vídeos depoimentos, trechos de filmes, reportagens, entre outros gêneros, que proporcionavam uma prática dialogada, mas não no sentido de que a presença tecnológica fosse um diferencial para a aula. O uso do vídeo ocorreu apenas como apoio no processo de aprendizagem.

Na análise de P3, a presença da tecnologia na inserção do recurso áudio e vídeo foram oferecidos pelo *Datashow*. As atividades para CO são amostras de falas gravadas e trechos de vídeos que eram disponibilizados como auxílios pedagógicos. Nota-se que há diminuição desses recursos em sala devido à recorrência maior de práticas de exposição explícita sobre o conteúdo linguístico. A professora havia mencionado que a tecnologia tem o papel de “colocar esse inglês em prática em outros contextos”, ajudar com a “autonomia”, “motivação” (ET2), mas logo afirmou que “nem sempre a gente consegue desenvolver isso em sala de aula”. Essa postura mostra que embora os instrumentos tecnológicos façam-se presentes na sociedade, nem sempre são um diferencial na sala de aula.

4.5 Aprofundando a relação entre experiência e o contexto

Para levantar a relação das experiências de P1 com suas crenças e práticas de ensino, fizemos duas perguntas iniciais na primeira entrevista: uma sobre experiências como aluna e outra sobre suas experiências já como professora, ambas relacionadas à habilidade da compreensão oral. Vejamos trechos dessas duas entrevistas em TDE72.

TDE72 - Experiência como aprendiz (P1)

Pesquisadora: Fale um pouco sobre como foi o seu processo de aprendizado como aluno/aluna de inglês no que se refere à habilidade de compreensão oral. Conte sobre suas facilidades/dificuldades nessa habilidade linguística:

P1: Tá, tive bastante dificuldade porque aos quatro anos eu fui imigrante nos Estados Unidos com meus pais, então eu era muito tímida, muito retraída. Eu cheguei no país, eu fiquei um ano muda, não falava, não escutava, não compreendia, ficava no meu cantinho. Depois de um ano descobriram que eu tinha uns problemas de fala e muita timidez e a própria escola me proporcionou fonoaudiólogo e psicólogo e aí, no segundo ano, eu comecei a falar e compreender.

Pesquisadora: Então foi um processo inicial complicado?

P1: bem conturbado, não conseguia compreender nada, absolutamente nada, cultura nova, casa nova, lugar novo, ambiente diferente, eu super tímida, calada, quieta.

Pesquisadora: E por quanto tempo demorou esse processo de se sentir insegura?

Participante: Dois anos, para começar a me sentir *'American'*. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

O discurso acima demonstra uma experiência pessoal a qual alguns autores, como Miccoli (2010), chamam de experiências indiretas, que demonstram situações vivenciadas pelo professor fora do âmbito da sua profissão, mas que podem refletir na sua prática dentro dela. Nota-se que P1 mencionou ter dificuldades na aprendizagem das habilidades orais devido à timidez, e isso pode ser um dos fatores que atribui à professora a preocupação em oferecer um ambiente mais favoráveis de aprendizagem. Miccoli alerta que “histórias de eventos negativos são o pano de fundo para atitudes em sala de aula” (MICCOLI, 2010, p. 144). Notamos que a professora se esforça em manter uma relação de confiança entre os alunos, inclusive dá todo apoio quando sente que algum deles está com dificuldade.

No início das entrevistas, P1 justificou que desenvolveria no seu planejamento enfoque na oralidade (compreensão e produção oral) e que os alunos deveriam tomar consciência da importância dessas habilidades, inclusive na orientação de como ensiná-las. P1 considera que a oralidade é fundamental para o indivíduo inserir-se na sociedade, reconhecendo que a linguagem de certa forma afeta nossa identidade. O fato de P1 mencionar “sentir *American*” mostra que existe uma relação de imposição do nativo para o não nativo e isso foi vivenciado pela sua própria experiência quando imigrante. Esse pode ser um dos motivos que pode impulsionar ela a exigir do aluno esse modelo de fala. Na sua vivência como docente, P1 percebe que há julgamentos dos próprios aprendizes sobre a dominação da fala nativa e, por isso, houve vários alertas durante as aulas observadas como: “não quero ninguém tirando sarro de ninguém”, “tem que falar e ninguém vai dar risada senão eu é quem vou rir de quem está rindo” e “aqui tem que se expor”. Essas falas de cunho afetivo indicam a preocupação de P1 em ajudar os discentes a enfrentar o medo e bloqueios que também foram impactantes na sua

experiência pessoal. P1 preocupa-se em desenvolver competência comunicativa nos alunos, mas com o uso de estratégias que possibilitavam minimizar conflitos emocionais. As estratégias afetivas podem ajudar a diminuir ansiedade e contribuem no encorajamento, no controle de emoções, entre outras (OXFORD, 2001).

Em TDE73, encontramos outras experiências pessoais que acarretam a mesma problemática.

TDE73 - Experiência como docente (P1)

Pesquisadora: E me conte sobre suas experiências como professora em sala de aula. Teve momentos difíceis, fáceis de trabalhar com o ensino da compreensão oral?

P1: [...] os desafios são grandes, [...] muitos momentos bem difíceis.

Pesquisadora: E em relação ao ensino, você considera, quais são os fatores que levam os alunos a terem mais dificuldades? Ou que você também teve essas dificuldades?

P1: [...] Eu tive um filho, hoje ele tem XX anos, nasceu muito doente [...]ele fazia fonoaudiólogo e eu comecei a perceber que os exercícios que ele fazia pra ‘fono’ me ajudavam a aplicar com meus alunos [...] (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que P1 traz uma base aprofundada da fonologia para o ensino de línguas, que teve influência de sua experiência pessoal. Esse discurso mostra que essa experiência, assim como outras vivências, cria muitos dos significados que impulsionam as crenças. A professora ao aplicar no âmbito profissional uma experiência pessoal e ver o resultado positivo disso, motiva a estabilização de suas crenças. Não podemos deixar de analisar que ela ao dizer que passou por “momentos bem difíceis” mostra sensibilidade aos desafios enfrentados na profissão, que muitas vezes não é compreendido pela sociedade. Vejamos no discurso TDE74, outro exemplo que correlaciona experiências, crenças e prática de ensino.

TDE74_ Experiência na formação (P1)

Eu ficava muito incomodada de ver teoria, teoria e *what am I doing?* E conforme você vai dando aula, eu tive treinamentos muito bons em São Paulo e lá eles faziam essa reflexão, e aí na Universidade dando aula você vai vendo, ah, isso daí é zona de desenvolvimento proximal, isso daqui é mediação, [...], aí você reúne a prática a teoria [...] (ET2)

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que o diálogo acima mostra uma postura crítica profissional que reflete na prática docente. Nota-se também que a formação crítica de P1 tem muita relação com as experiências ao longo da carreira, inclusive porque P1 além de professora é também pesquisadora na área de aprendizagem LE/L2. A experiência na sua formação em intermediar

teoria e prática reflete na sua postura como professora em sala de aula. Essa é uma bagagem importante para o professor em exercício.

Pode-se ainda perceber, em relação ao contexto, que as concepções de ensino e aprendizagem tinham forte relação entre crenças e práticas, mas fatores como currículo e carga horária da disciplina tinham implicações negativas. A professora mostrava-se preocupada com esse aspecto quando direcionava uma atividade que exigia muito tempo. Ela havia dito ao levantarmos as crenças, que a carga horária diminuiu muito e esse fator foi perceptível no direcionamento de suas aulas.

Passando a analisar P2, notamos também que a aprendizagem da língua decorreu da vivência no exterior. Essa experiência proporciona o contato com situações naturais de uso da língua. Vejamos em TDE75 duas experiências que podem implicar nas crenças da professora.

TDE75 - Experiência no processo de aprendizagem (P2)

Minha família foi morar em Londres [...]. Então eu tive um processo de imersão na língua começando do zero e em dois meses eu já tinha compreensão e me comunicava muito bem.

[...] Veja, meus filhos aprendem inglês com vídeo game e eu não ensino para eles, mas eles perguntam o que significam as coisas porque eles têm interesse [...] (ET1)

Fonte: Dados da entrevista

Nesse depoimento, nota-se que a imersão no país falante da língua foi um fator positivo porque facilitou sua aprendizagem. Posteriormente, ao perceber que seus filhos aprendem a língua em ambientes informais pode também motivar a crença de um ensino mais espontâneo. Quando a professora mencionou que “é preciso estar imerso na língua” (ET2), percebe-se sua crença numa aprendizagem mais implícita, que foi frequentemente percebida na prática. Nota-se, em TDE76, que ela reconhece dificuldades dos alunos por não estarem inseridos no país da língua alvo.

TDE76 - Crença na complexidade do ensino (P2)

[...] eu admiro muito o esforço das pessoas para aprender aqui e ainda mais dos adultos, assim, porque você vê que você tem que despende um tempo muito grande, tem muito esforço aí, que nada vem fácil, mas hoje eu vejo (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Nas aulas é perceptível a sensibilização da professora com a aprendizagem de seus alunos, mas ao ver o bom desempenho da turma e a pouca motivação para a docência faz um alerta de que a profissão envolve outros fatores. Ela menciona “olha, acho que para os alunos

de Letras, eles têm que aprender a lidar com gente antes de aprender a língua” (ET1). Essa postura mostra que não basta o professor ter uma boa fluência se ele não tiver preparado para a profissão, caso eles repensem suas carreiras.

Concluindo a análise de P2, nota-se também forte engajamento entre crenças e práticas de sala de aula. O contexto de alunos fluentes favoreceu conduzir a aula num tratamento de letramento e letramento crítico, uma vez que os alunos tinham condições de desenvolver opiniões e pensamentos mais profundos usando a LE/L2. O fato também de o professor ter a liberdade de organizar o currículo e escolher o andamento da disciplina teve impacto positivo em contemplar assuntos com foco no perfil da turma. Além disso, na maioria das vezes, P2 dialogava expondo aos alunos seu conhecimento teórico, do qual trazia uma bagagem crítica sobre aspectos de linguagem, contemplando pesquisas acadêmicas. Esses discursos favorecia a prática dialogada porque os alunos tinham interesse no campo da pesquisa. Nesse aspecto, menciono também o discurso de Woods (2003, p.226-227) na qual “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem”.

Na análise de P3, verifica-se que algumas experiências da professora ao longo da vida tiveram impacto importante na sua percepção sobre aprendizagem. Vejamos em TDE77 fragmentos de suas experiências como aluna e em TDE78 experiências como professora:

TDE77 - Experiências como aluna (P3)

Pesquisadora: Eu gostaria que você me dissesse um pouco sobre sua experiência como aluna, falando das suas facilidades e dificuldades de aprendizado da oralidade, principalmente no que se refere as habilidades orais.

P3: Como aluna?

Pesquisadora: Como aluna

P3: [...] A gente nunca fazia atividade escrita em sala, um método em que se projeta uma historinha, e o som acompanha os diálogos, então a gente ficava o tempo todo, era bem behaviorista assim, tinha muito que memorizar, tinha todo um passa a passo. Aí eu fiz seis anos de inglês e já comecei a dar aula. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

A professora reportou que sua aprendizagem em LE recebia influência da abordagem mais tradicional e que era organizada em etapas. Esse “passa a passo” que P3 reporta é muito presente em suas aulas, pois nota-se que há uma organização entre as aulas muito parecidas, denotando haver uma sequência didática característica de cursos da língua. Vejamos em ET78 fragmentos que justificam sua prática:

TDE78 - Experiências como aluna e professora (P3)

[...] O curso de Letras era de desistir. Aí eu dava aulas no XXXX⁸⁵ e lá havia um passo a passo como eu faço nas minhas aulas. Começo com pergunta oral, tinha um *previous review*, *general review*, alguma coisa para focar. Então, eu fiquei dando aula no XXX. Eu achava que era excelente porque eu percebia que os alunos gostavam, eles aprendiam, e eu comecei a dar aula aqui. (ET1)

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse depoimento, a professora reconhece que sua experiência como aluna e professora impacta na sua metodologia adotada em sala de aula. Para Almeida Filho (1993), o modo de aprender de um determinado contexto influencia a forma de ensinar do professor. P3 tinha o hábito de focar na conversação, mas com base em conteúdo anteriormente aprendido, o que para a professora tem sido uma experiência positiva.

As influências contextuais que estiveram mais presentes nas práticas de P3 ocorreram devido a problemas de motivação dos alunos com a prática da oralidade, falta de comprometimento com algumas propostas de atividades e dificuldades de alguns aspectos da língua, que, de certa forma, influenciaram no tratamento com o ensino mais explícito da regra gramatical.

4.6 Relação entre crenças específicas de CO e a prática

Conforme apresentado na Seção 3.3.5, no intuito de levantar as crenças mais específicas relacionadas à compreensão oral foi aplicado um questionário contendo 26 afirmações com três opções de escolha (concordo, discordo, não concordo nem discordo), conforme apresentado no APÊNDICE 2. Esse levantamento foi feito antes do período letivo observado e serviu como um norte para olharmos as crenças nas entrevistas e as relacionarmos com as práticas observadas em sala de aula. Nesta seção, discutiremos algumas afirmações do questionário relacionadas especificamente às abordagens apresentadas no Capítulo 2, agrupando-as em categorias: (a) abordagem de CO com foco na comunicação; (b) relação entre CO e aquisição; (c) ferramentas didáticas e pedagógicas; (d) abordagem por sub-habilidade e (e) abordagem por estratégias, uma vez que essas afirmações possam ser aprofundadas, já que houve relação com os dados observados. Partimos do princípio de que há uma reciprocidade entre crenças e práticas.

A primeira categoria analisou as afirmações 1, 7, 8, 11 e 15, referentes às crenças sobre a abordagem de CO com foco na comunicação. O Quadro 22 traz o levantamento da resposta

⁸⁵ Algumas informações foram omitidas por questão de ética.

“Concordo” sobre as afirmações e indica, entre parênteses, as professoras que marcaram tal resposta.

Quadro 22 -Levantamento da resposta “concordo” nas afirmações sobre abordagem de CO com foco na comunicação

<p>1. A Compreensão Oral (CO) deve envolver atividades similares ao que acontece em situações do mundo real. (P1; P2; P3)</p> <p>7. As atividades de CO devem sempre priorizar o conhecimento de mundo do aprendiz antes de conhecimentos específicos do texto oral. (P1; P2; P3)</p> <p>8. O professor deve sempre propor atividades de CO em sala de aula porque são fundamentais para o sucesso na vida real. (P1; P2; P3)</p> <p>11. O professor deve adaptar suas atividades de acordo com o perfil do aluno. (P1; P2)</p> <p>15. As atividades de CO devem vir sempre por um propósito comunicativo. (P1; P2).</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa

As três professoras concordam que a CO deve envolver atividades similares ao mundo real (afirmações 1 e 8). P1 havia dito que na sala de aula “você vai simular práticas sociais” (ET1). P2 mencionou que “aprender o idioma é ter contato com a língua ” (ET2) e P3 afirmou que o aluno deve “ colocar a língua em prática” (ET2). Essas falas dialogam com a questão (8) quanto ao papel importante dessa aprendizagem como preparação para vida. Mesmo assim, ao relacionarmos as crenças dessas professoras com as práticas, observamos que: P1 propôs 20 atividades com foco na interação e 30 direcionadas a outros propósitos. Isso demonstrou que CO envolve vários tipos de conhecimentos, entre eles conhecimento da pronúncia, conhecimento do léxico, conhecimento de elementos da oralidade, que devem ser trabalhadas em atividades com foco na estrutura. Já P2 propôs somente atividades com foco na interação e no conteúdo da mensagem, expressando pouca preocupação com o foco na forma. P3, por sua vez, elabora práticas em atividades de conversação, mas controladas pela estrutura da língua e também com foco na gramática. Isso significa oferecer uma forma mais facilitada de aprender.

Nas afirmações 7 e 11, sobre priorizar o conhecimento prévio e o perfil do aluno, P1 e P2 assinalaram concordar e apresentaram nas entrevistas as seguintes crenças: o insumo “tem que fazer sentido e fazer parte do repertório deles” (crenças de P1) e “o professor deve trabalhar assuntos que sejam relevantes” (crenças de P2). As práticas, no entanto, nem sempre dialogaram nesse viés, pois P1 teve problemas com atividades por falta do contexto e P2 reconheceu que a falta de repertório dos alunos desfavoreceu a apresentação de alguns deles e, segundo ela, isso deveria ter sido orientado previamente pelo professor. P3 não concordou com o item 11, mas

foi possível observar que as atividades de CO tinham ênfase no material didático que, muitas vezes, não conseguem contemplar essa questão. Embora algumas contradições tivessem sido percebidas, de forma geral, essas não foram consistentes porque ocorreram ocasionalmente.

Quanto à afirmação 15, sobre priorizar o ensino comunicativo, P1 e P2 concordaram com ela e suas práticas aconteciam nesse enfoque, mesmo dedicando algumas atividades com foco na forma. P3 não se posicionou quanto a concordar ou discordar e mencionou em entrevista: “sem gramática não tem como se comunicar”, indicando que nem sempre o propósito de uma atividade deva ser a comunicação. Suas aulas eram bem organizadas em dividir o propósito da oralidade após o foco na forma.

A segunda categoria teve por objetivo verificar se a CO tem alguma relação com a aquisição de LE/L2 para as três professoras e, para tanto, consideraremos as afirmações 17 e 23. O Quadro 23 traz o levantamento da resposta “Concordo” sobre as afirmações e indica, entre parênteses, as professoras que marcaram tal resposta.

Quadro 23 - Levantamento da resposta “concordo” da relação entre CO e aquisição de LE/L2

17. A prática de CO leva à aquisição. (P1)
--

23. Se os alunos entenderem o que estão ouvindo, significa que eles estão adquirindo língua. (P1)

Fonte: Dados da pesquisa

Somente P1 concordou com a afirmação 17 sobre a relação da prática de CO com a aquisição. P1 apresenta crenças de que o aluno deve ser exposto às situações natural de uso da língua e afirmou na entrevista que o professor deve “ver se esses elementos novos estão sendo internalizados, tanto na oralidade quando na compreensão” (ET2). Nas aulas, P1 usa algumas abordagens que colocam aos alunos a prática sem instrução, porém ela reconhece também que há momentos de consciência linguística no tratamento do ensino explícito, com práticas de foco no sentido e foco na forma em momentos diferentes. P2, embora não tenha concordado com essa afirmação, disse na entrevista que “o bom é estar em contato com a língua sem perceber que eles estão aprendendo” (ET2), que corrobora suas aulas. Já P3 é mais recorrente do ensino explícito, diferenciando das concepções de aquisição das afirmações em questão.

Quanto à questão 23, novamente, somente P1 concordou, mas expôs na entrevista “que nem tudo precisa ser compreendido cem por cento”, (ET3) mostrando que a compreensão do significado é importante, mas parte de um processo contínuo com a exposição à prática, e não necessariamente sem a intervenção do professor. Nas aulas da P1 houve muita negociação de

significado e uso de estratégias como apoio, mas não houve o tratamento consciente dos aprendizes ao uso de estratégias. As professoras P2 e P3, que não concordaram com a afirmação 23, remetem sua resposta à interpretação de que a aquisição é um processo diferente de aprendizagem, como também defende alguns autores que estudam o processo de aquisição de LE/L2.

A terceira categoria teve por objetivo investigar crenças sobre as ferramentas didáticas e pedagógicas. O Quadro 24 traz o levantamento da resposta “Concordo” sobre as afirmações 12, 20, 24 e 26 e indica, entre parênteses, as professoras que marcaram tal resposta.

Quadro 24 - Levantamento da resposta “concordo” sobre as ferramentas didáticas e pedagógicas

12. As atividades com audiovisual ajudam os alunos na compreensão de itens específicos do discurso oral. (P1; P2; P3)
20. Os insumos usados pelo professor devem condizer com os níveis do aprendiz. (P1; P2; P3)
24. Quanto mais o aluno for exposto a input/insumo do falante nativo da língua alvo, maior seu desempenho. (P1)
26. Nem sempre os recursos visuais podem ajudar na construção do significado, pois há informações que dependem do conhecimento linguístico. (P1; P2; P3).

Fonte: Dados da pesquisa

Nas questões 12 e 26 todas as professoras concordam que o recurso visual facilita a compreensão, mas isso não substitui o conhecimento linguístico. P1 disse nas observações ser a favor do uso de pistas visuais, mas defende que “o visual é só um elemento que pode te ajudar a compreender”. P3 ressalta que “o visual ajuda muito” porque “eles conseguem perceber as informações” (ET3). Essas professoras também recorriam ao uso de estratégias como gestos, mímicas, esquemas no quadro, entre outras. P2 não se preocupou muito com o visual, já que a maioria de seus insumos foi por escrito.

Na questão 20 sobre o insumo condizer com o nível do aprendiz, P1 disse concordar e revelou crenças relacionadas à aprendizagem significativa, e inclusive disse que “é lógico que é o I +1 do Vygotsky” (ET1). Suas práticas dialogavam com ensino com foco na interação. P2 demonstrou a crença de que o ensino é “*one plus one*”, e P3 pontuou que “tudo vai depender do nível do aluno” (ET3), mostrando que há um conhecimento que precisa ser condizente com o aprendiz. As práticas dessas professoras dialogavam com essas posturas. O nível i +1, que remete ao acréscimo de um conhecimento um pouco mais do que o aluno já conhece, também é considerado na manipulação do insumo pelos princípios de Krashen (1982).

Na questão 24, somente P1 concordou com a relação da exposição do aluno ao falante nativo como melhora de seu desempenho. Essa fala parece ser importante nas orientações pedagógicas, mas não necessariamente na comunicação. Suas práticas denotavam a preocupação com esse modelo padrão, embora reconhecesse a importância de outros insumos. P2 e P3 trouxeram amostras do insumo autêntico para sala de aula, mas não demonstraram muita preocupação nesse aspecto, pois não havia *feedback* ou qualquer outra intervenção corretiva.

A quarta categoria teve por objetivo analisar as afirmações com ênfase na abordagem por sub-habilidade. O Quadro 25 traz o levantamento da resposta “Concordo” sobre as afirmações 2, 4, 14 e 25 e indica, entre parênteses, as professoras que marcaram tal resposta.

Quadro 25 - Levantamento da resposta “concordo” na abordagem por sub-habilidade

2. A compreensão oral envolve o ensino de vários conhecimentos da língua. (P1; P2; P3)
4. O professor deve propor atividades de CO de itens tanto no foco da forma (itens gramaticais) como no foco do significado (conteúdo) da mensagem de forma conjunta. (P1; P3)
14. O professor deve propor atividades que aprimorem itens fonéticos/fonológicos da língua, pois isso ajuda a melhorar a sua compreensão oral. (P1; P3)
25. É necessário um bom conhecimento linguístico para ter um bom desempenho na língua. (P1; P3)

Fonte: Dados da pesquisa

Na questão 2, em que se afirma que a CO envolve vários conhecimentos, todas as professoras concordaram, porém, de acordo com a nossa observação, em diferentes aspectos. P1 tem como foco aspectos fonológicos, metodológicos e discursivos; P2, a compreensão e a exposição crítica do discurso; e P3, a pronúncia e a compreensão do significado. P1 e P3 dividem atividades com foco na forma, explicitação da regra e no valor semântico da mensagem, valorizando a importância desses conhecimentos. Já P2 entende que determinados itens não necessitam de exposição explícita e disse em entrevista “não acredito em ficar trabalhando *Th* sonoro e o *Th* surdo” (ET1). As sub-habilidades que foram mais trabalhadas em sala pelas informantes P1 e P3 foram discriminar o som, perceber a entonação e organizar enunciados, além de identificar ideias, compreender partes do texto e dar uma resposta sobre o conteúdo. Nas questões 4, 14 e 25 as participantes P1 e P3 concordaram com a necessidade de trabalhar conhecimentos linguísticos em prática de CO, o que dialoga com suas ações. É importante mencionar que o conhecimento do aprendiz pode refletir em ocorrências maiores nesse tratamento. No caso de P2, o fato dos alunos não necessitarem de uma intervenção sobre a estrutura da língua faz com que esse tratamento não ocorra em sua prática em sala de aula,

dialogando também com suas perspectivas sobre o ensino no foco do aluno, já comentado ao levantarmos suas crenças.

Por fim, a quinta categoria elencada teve por objetivo analisar as afirmações direcionadas à abordagem por estratégias. O Quadro 26 traz o levantamento da resposta “Concordo” sobre as afirmações 10 e 13 e indica, entre parênteses, as professoras que marcaram tal resposta.

Quadro 26 - Levantamento da resposta “concordo” na abordagem por estratégias.

10. O professor deve ensinar aos alunos como se aprende CO, pois isso contribui para um ensino mais reflexivo. (P1; P3)
13. O professor deve ensinar os alunos a usarem estratégias de aprendizado que os ajudem nas tarefas/ atividades de CO (P1; P2; P3)

Fonte: Dados da entrevista

Na questão 10, tanto P1 quanto P3 consideram importante a reflexão do aluno sobre a aprendizagem, P1 com maior ênfase na consciência linguística dentro de um contexto comunicativo e P3 no ensino antecipado da gramática antes do foco no conteúdo semântico. Nas nossas observações, P2 não direcionou a atenção do aluno a uma consciência explícita sobre o processo de aprendizagem, embora demonstrasse crenças de que é importante ensinar língua e seu processo. Na questão 13, todas concordaram e mostraram-se conscientes de que as estratégias podem beneficiar o entendimento da mensagem. As estratégias que mais foram usadas estão ligadas à parte cognitiva, direcionada à atenção e à memória e às estratégias afetivas em promover um ambiente colaborativo de aprendizagem.

Para concluir, foi notado que a habilidade de CO assume papel fundamental no ensino para essas professoras, inclusive elas utilizaram vários tipos de abordagens em CO contendo o uso de estratégias, o uso do insumo para aprimorar a compreensão geral e específica do texto, o trato de itens gramaticais da língua, a interação dialogada entre aprendizes, entre outros. Nossa análise também mostrou que os modelos de atividades tinham vários objetivos, como aprimorar o conhecimento da oralidade, favorecer uma comunicação espontânea e oferecer uma percepção explícita sobre o processo de aprendizagem. Em relação ao diálogo entre crenças e práticas consideramos que houve pouca discrepância, que pode ser justificada pela consciência dessas professoras sobre suas escolhas pedagógicas.

CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo investigar alguns pressupostos teóricos que pudessem trazer esclarecimentos sobre a natureza de ensino e aprendizagem da compreensão oral em língua estrangeira, assim como levantar as crenças das professoras formadoras sobre o ensino dessa habilidade e relacioná-las às práticas. A partir desses objetivos, foram elaboradas duas perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho: (a) Que diálogo é possível estabelecer entre o levantamento das crenças das professoras sobre as abordagens de ensino em compreensão oral e suas práticas pedagógicas?; e (b) De que forma o contexto e as experiências anteriores das professoras impactam no levantamento das crenças e práticas sobre a abordagem de ensino em compreensão oral? Para atingir os objetivos, seguimos uma metodologia qualitativa para uma pesquisa em estudo de caso. Três professoras de duas instituições federais de ensino superior participaram desta pesquisa. A primeira etapa ocorreu com a aplicação de um questionário, depois foram agendadas as entrevistas semiestruturadas, totalizando três partes. As observações foram realizadas durante um semestre letivo e as entrevistas conduzidas de forma previamente elaboradas, mas sem deixar de haver flexibilidade. A pesquisadora apenas observou as aulas, realizando, de forma discreta, as notas de campo.

Por meio das observações e entrevistas, foi possível fazer um levantamento das crenças e práticas das professoras e categorizá-las de acordo com as principais recorrências em relação às abordagens, os materiais didáticos e pedagógicos, as dificuldades e facilidades e à avaliação. Nas subseções sobre abordagens de CO, encontraram-se crenças sobre a abordagem por compreensão, itens específicos da habilidade e estratégias. Nas seções que levantaram as práticas de CO, foi possível agrupá-las em foco na interação, foco na forma (gramática) e foco no conteúdo da mensagem. Cada seção levava em consideração o contexto e o diálogo entre crenças e práticas de forma conjunta. Os objetivos desses procedimentos foram levantar as crenças e esclarecer as práticas observadas, construindo um diálogo na busca pela compreensão da abordagem do professor em CO. Tanto as entrevistas quanto as observações foram gravadas em áudio.

Como resultado, constatou-se que houve incidência de que as crenças influenciam muito mais nas práticas do que as práticas interferem ou possam modificar as crenças, apostando que

o pensar do professor reflete na sua ação pedagógica (RICHARDSON, 1996). Além disso, foi percebido que o conhecimento teórico e as experiências prévias das professoras tiveram implicações que puderam justificar o porquê dessa relação. Ficou evidente também, que as “experiências resulta[ram] de interações complexas entre indivíduos e meio” (MICCOLI, 2012, p.54), uma vez que foram percebidas que algumas crenças dos professores tiveram que se adequar ao comportamento dos alunos e ao currículo da Instituição. O fator contextual exerceu impacto na complexidade entre “o dizer e o fazer”, uma vez que as crenças são situadas em um contexto social (WOODS, 2003), fazendo com que algumas práticas fossem condicionadas à mudança. Em outras palavras, ficou claro que “o desenvolvimento no contexto ou meio” favoreceu “mudanças nos indivíduos” que agiram conforme a dinâmica de sala de aula (MICCOLI, 2007, p.273). O diálogo entre as crenças e as práticas observadas das três professoras (P1, P2 e P3) sobre a abordagem em CO estavam, ao nosso ver, ancoradas no que tange:⁸⁶

- √ À importância de integrar as habilidades orais com foco na comunicação (P1; P2; P3);
- √ Ao papel importante das habilidades orais para aprendizagem (P1; P2; P3);
- √ À manipulação do ensino explícito para percepção da forma (P1; P3);
- √ Ao papel do professor como mediador (P1), colaborador (P2) e facilitador (P3);
- √ Ao papel importante da pronúncia no ensino da CO (P1; P3);
- √ À relevância das estratégias cognitivas (P1; P3);
- √ À relevância das estratégias afetivas (P1; P2);
- √ Às perspectivas de ensino crítico sobre a realidade do aprendiz (P1; P2);
- √ Às perspectivas de ensino reflexivo em aspectos metodológicos de ensino (P1);
- √ Ao foco na forma antes do foco do significado (P3);
- √ Ao foco no significado antes do foco na forma (P1);
- √ Somente ao foco no significado (P2).

⁸⁶ Em parentes, contam-se as informantes que dialogam com tais afirmações.

Já em relação às influências contextuais referentes à formação docente, foram ancoradas no que se refere à:

√ Ênfase por uma abordagem reflexiva sobre o processo de aprendizagem (P1);

√ Ênfase por uma abordagem crítica visando o perfil crítico do aluno (P2);

√ Ênfase por uma abordagem metalinguística no trato da gramática (P3).

Por último, as experiências anteriores tiveram duas principais influências em relação à:

√ Consciência do professor sobre suas escolhas metodológicas (P1; P2; P3);

√ Capacidade de explicação do porquê de suas crenças e práticas (P1; P2; P3).

Nesse levantamento, foi possível perceber que as experiências vivenciadas pela interação refletiam na consciência dessas professoras em apresentar determinadas crenças, ou seja, elas por estarem acostumadas com o ritmo da sala de aula, já conseguiam prever muitos dos direcionamentos da aula. Por isso é que de certa forma “ as experiências passadas são insumo para as novas, que darão início a outras num processo contínuo ” (MICCOLI, 2010, p. 56). Isto é, as experiências das professoras durante as observações refletiam experiências passadas durante a carreira e, conseqüentemente, quando reportadas pelo discurso nas entrevistas, foi uma forma de “ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original” (MICCOLI, 2010, p. 29). Diante disso, pudemos constatar que a pesquisa em crenças trouxe significados importantes para essas professoras.

Os dados também demonstram que a CO não é vista pelas professoras como uma habilidade específica que precisa de um tratamento específico, já que ela acontece simultaneamente com outras habilidades comunicativas durante as práticas de conversação. Esse tratamento exige do aluno maior domínio dos componentes da língua, demonstrando que quando se tem maior proficiência, há menos restrições no trabalho do professor. As professoras P1 e P2 tiveram maior facilidade nesse sentido porque os alunos apresentavam mais conhecimentos, o que provocou uma prática mais dinâmica. A abordagem do ensino integrado das habilidades tem sido discutida por Oxford (1990) que afirma a importância de trazer assuntos de reais interesses aos alunos, oportunizando uma aprendizagem mais espontânea. Por sua vez, foi notado que o livro didático teve o papel de conduzir as atividades, o que acabou impactando nas aulas direcionadas à CO de P1 e P3. A abordagem do livro didático teve influência porque direcionava a abordagem das professoras na manipulação de exercícios,

inclusive no formato das avaliações. Essa abordagem tem sido percebida como fator contextual de grande impacto na abordagem do professor (ALMEIDA FILHO, 1998). O trato de aspectos da oralidade, como pronúncia, esteve presente na proposta em CO, que também recebia um tratamento explícito pelas professoras observadas. P2 mostrou uma abordagem diferenciada, nesse sentido, porque não usou nenhum material didático como orientador. Considera-se ainda que pelo fato de o contexto dessa professora conter alunos fluentes não houve intervenção, por parte da P2, com objetivo de aprimorar a CO. De forma geral, consideramos que as características da turma tiveram grande representatividade nas abordagens dessas docentes, principalmente nos seus papéis em sala de aula. É importante mencionar que no confronto entre crenças e práticas, houve poucos desencontros, o que nos conduz a afirmar que há uma grande reciprocidade.

Ademais, podemos afirmar que o nosso objetivo de olhar as experiências das professoras também trouxe dados importantes para compreender a abordagem adotada em CO, porque proporcionou entender algumas implicações pedagógicas: sobre o conhecimento de P1 no trato de aspectos fonológicos, sobre perspectiva de Letramento na manipulação do insumo de P2 e sobre o tratamento mais formal de aspectos linguísticos de P3, por exemplo. As professoras também tiveram crenças conscientes que foram justificadas em suas práticas, demonstrando que o professor, nesse contexto, tem conhecimento capaz de justificar suas escolhas. Podemos afirmar que, nesse cenário, as professoras demonstraram estar cientes de suas crenças e dos problemas enfrentados em sala de aula, evidenciando que o currículo e o contexto impactam nessa relação. Além disso, considera-se também que as informantes puderam pensar e refletir sobre a ligação entre suas crenças e práticas, favorecendo pensar em algumas atitudes quando não foram muito eficientes e que podem contribuir para futuras mudanças. Para Barcelos (2001, p. 86), é importante “abrir a discussão a respeito das crenças” para tomada da consciência sobre suas influências nas práticas.

Esta pesquisa conseguiu dialogar com três professoras formadoras de Letras, proporcionando um panorama tanto sobre abordagem em CO quanto sobre concepções de língua e aprendizagem, que circulam na formação docente. No entanto, o fato de olharmos nesta pesquisa somente para a abordagem do professor impossibilitou perceber a posição do aluno nesse processo. O aprendiz é parte fundamental para entendermos melhor os problemas que envolvem a aprendizagem de CO. Essa habilidade ainda carece de pesquisas que possam elucidar melhores compreensões sobre a prática, que poderia ser investigada através de crenças sobre a abordagem de aprender do aluno, principalmente o de inglês, já que essa língua vem

assumindo novas perspectivas de ensino, como a de que o inglês não pertence mais a um único falante e/ou a um falante nativo. Nesse viés, investigar as crenças dos alunos e as crenças dos professores como forma de perceber como se dá essa relação parece oportuno para novas pesquisas, assim como, investigar as crenças dos autores dos materiais didáticos em relação as atividades de CO, uma vez que a abordagem desse instrumento ainda tem grande repercussão em sala de aula. Ainda, sugiro investigar crenças de equipe pedagógica de pais de alunos sobre como deve ser a abordagem do professor de inglês, verificando possíveis diálogos com as crenças do professor em exercício.

Os estudos em crenças no contexto de aprendizagem em LE/L2 sempre trazem importantes informações, uma vez que são cheios de complexidades, principalmente num país em que a formação do professor ainda carece de muitas discussões. O professor formador desempenha um papel importante na geração de futuros profissionais da carreira docente. Por isso, a investigação nesse contexto leva a compreendermos um pouco sobre quais orientações de língua e aprendizagem irão implicar na futura carreira docente. Como percebemos no capítulo de fundamentação teórica, há várias maneiras do professor entender uma abordagem, podendo sofrer várias interferências, que podem ser explicadas quando há pesquisas que olham de maneira mais profunda. Neste caso, esta pesquisa em crenças conseguiu olhar para alguns mecanismos da aprendizagem e, principalmente, elucidar a problemática que envolve a falta de estudos em CO⁸⁷. Foi importante também dialogar com as orientações metodológicas de ensino para reflexão entre crença e prática do professor, visto que o levantamento dos dados pode também embasar novas interpretações sobre a problemática. É evidente que a limitação de um número pequeno de professoras não oferece uma visão tão abrangente, mas acreditamos que essa amostra pode refletir em muitos outros cenários onde a aprendizagem acontece.

Gostaria ainda de salientar que este estudo me trouxe um olhar reflexivo sobre minhas próprias concepções de ensino e aprendizagem. Isso porque ao assumir um papel de pesquisadora e observadora do comportamento de outras professoras pude pensar sobre as muitas implicações que enfrentamos na profissão. Vejo que o professor formador carrega muitas responsabilidades, inclusive relacionadas à baixa expectativa dos alunos na profissão docente, principalmente quanto a atuar na Educação Básica. Há também a imposição de alguns

⁸⁷ Uma das justificativas, a qual podemos perceber, é que há uma quantidade significativa de pesquisas que olham para questões de inteligibilidade, língua franca e língua internacional, questões acerca do letramento e letramento crítico, tecnologia para ensino, tradução, entre outros enfoques, que trazem diferentes discussões em torno da aprendizagem, atribuindo menos enfoque no trato específico da CO.

cursos de Letras que adotam uma grade restrita ao ensino do inglês e ignoram que muitos alunos apresentam dificuldades linguísticas inclusive no que se refere a tomar consciência sobre a responsabilidade de ensinar uma LE/L2. Essas, entre muitas outras reflexões, que foram construídas durante esta tese, colocam-me a pensar de que forma entendo o conceito de crenças e como as minhas crenças tiveram influência na análise dos dados. Uma das minhas conclusões é que as crenças são algumas certezas que temos a respeito de algo. Eu tinha a certeza que a CO era desenvolvida de forma distinta, envolvendo particularidades de fatores linguísticos, cognitivos e pragmáticos, por isso devia ser tratada especificamente. Ao ver as crenças das professoras e suas práticas de ensino fez-me repensar muitas coisas, inclusive de que a complexidade dessa habilidade envolve muito mais aspectos de natureza contextual do que da habilidade em si.

Os dados também me mostraram que a abordagem por estratégias teve impacto positivo para aprendizagem de CO por observar que nos níveis iniciantes elas contribuíam com o entendimento da mensagem mesmo que ensinadas implicitamente, e em níveis mais proficientes elas auxiliaram a fluência da comunicação. Esta questão não era muito clara para mim antes desta pesquisa. Logo, verificamos que o fato das docentes orientarem seus alunos na responsabilidade de construir o aprendizado, impactou positivamente na construção da confiança do aluno diante da CO, porque oferecia aos discentes entendimentos sobre as etapas de aprendizagem conforme também defendem os autores Underwood (1994) e Nunan (1997). Além do mais, dentro do recorte que foi analisado, o formato das tarefas em CO também teve impacto no desempenho do aprendiz, principalmente nas turmas de P1 e P3 por se tratar de estágios iniciais, reafirmando o cuidado que o professor deve ter ao manipular atividades, inclusive na escolha do insumo (CAMARGO, 2012). A abordagem por compreensão foi orientada com maior ênfase na comunicação, demonstrando menos crenças dos professores sobre exigir do aluno somente a compreensão de itens ou partes do texto. Já as práticas tiveram algumas ocorrências, mas com o cuidado com as possíveis dificuldades dos alunos com o insumo, corroborando com a crítica sobre essa abordagem, conforme apontadas no aporte teórico por Field (2008).

Por fim, pude observar que a CO assume papel importante nas crenças dessas professoras por reconhecer a importância de criar espaços interativos de aprendizagem. Essa postura é uma forma entender que as aulas de inglês não se limitam mais no ensino apenas de aspectos linguísticos, mas sim no preparo para lidar com as muitas situações de uso.

REFERÊNCIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentação e crítica da Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas**. Trabalhos da linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, n.8, p.85-91, 1986.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. Campinas, Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. **O ensino de língua no Brasil de 1978. E agora?** Revista de Linguística Aplicada, v.1; n.1, 2001.
- _____; EL DASH. *L.G.* **Compreensão da linguagem oral no ensino de língua estrangeira**. Revista de Linguística Aplicada, UNB, v.1, n.1, p.19-37, Brasília, 2002.
- _____. **O Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional**. Horizontes em Linguística Aplicada, vol. 3, p. 7-19, Brasília/UNB, 2005.
- ALBINI, A. B; KLUGE, D. C. **Professores de inglês da rede pública paranaense e o ensino da pronúncia**. Revista de Letras, v.4, p. 1-12, 2011.
- ABRAHÃO, M. H. V. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. 315f. 2018. (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 2018.
- _____. **A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural**. Revista Signum; n.15/2, p.457- 480, 2012.
- ANDERSON, A; LYNCH, T. **Listening**. New York, USA: Oxford University Press, 1988.
- ANDRADE, V. M. A. DE. **Gênero canção: uma prática pedagógica para o trabalho das quatro habilidades - listening, speaking, reading e writing - no ensino de Língua Inglesa**. 2016. 113 f. (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Universidade de Pernambuco, Petronília Pedrosa - UPE/Campus Mata Norte, 2016.
- ANDRÉ, M. C. S. **Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: mergulhe no oceano das crenças educacionais dos professores da língua alvo e as otimize**. In: Encontro Nacional de Professores Universitários em Língua Inglesa, Belo Horizonte: UFMG, p. 223-240, 1997.

ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. 194f. (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ANCKAR, J. **Assessing Foreign Language Listening Comprehension by Means of the Multiple-Choice Format: Process and Products**. 2011. 319f (Mestrado em ciências humanas) Universidade Jyväskylä. Pekka Olsbo, Ville Korhonen, 2011.

ANULA REBOLLO, A. **EL abecé de la Psicolinguística**. Madrid: Libros, 1998.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. **English language teaching**, London, v.17, n.2, p. 63-67, fev. 1963.

AZEVEDO, A. F. **Listening comprehension and working memory capacity in beginning L2 learners: an exploratory study**. 186 f. (Mestrado em Linguística e Letras) Instituição de Ensino: PUCRGS, Porto Alegre, 2012.

BAILER, C; TOMITCH, L. M. B; D'ELY, R. C. S. **Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada**. Revista Intercâmbio, v. 26, p. 129-146, São Paulo, 2011.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, A. R. J. **A abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes**. 2007. 206f. (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 205f (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estudo da arte**. Revista brasileira de linguística aplicada, v.1n.1,71-92, 2001.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.(Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 201-229, 2003

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____ e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006.

_____. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul. /dez. 2006.

_____. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. In. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz, 2015.

_____. **Identities as emotioning and believing**. In: **Gary Barkhuizen. (Org.). Reflections on Language Teacher Identity Research**. 1e 1ed. New York: Routledge, v. 1, p. 145-150. 2017.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teacher**, Cambridge University Press. v. 36, p. 81-109, 2003.

BORGES, M. J. A. DE A. **A Formação do professor de língua inglesa: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade**. 2015. 205f (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: PUC DE GOIÁS, Goiânia, 2015.

BORGES, T. D. **Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa e reflexões de seus alunos sobre o papel do bom professor**. 2017. 158f. (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BUCK, G. **Assessing listening**. Cambridge: University Press, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. PCN Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria da Educação, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18/09/2018.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 492/2001 homologado em 04/07/2001. Estabelece as **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/resolucao/1802Letras.doc>>. Acesso em: 18/09/2018.

BRINDLEY, G. Assessing Listening Abilities. In GRACE, W. **Foundations of Second Language Teaching**. Annual Reviews of Applied Linguistic. Cambridge University, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy** (2nd. Ed.). White Plain, NY: Pearson Education, 2001.

BROWN, D. J. **Understanding Research in second language learning**. Cambridge University Press, 1988.

BROWN, S. **Listening myths: Applying second language research to classroom teaching**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2011.

_____. **Speed of input use of cognate's reductions and blending of sounds false starts and hesitations presence of back-channel cues**. Disponível em: www.press.Umich.edu/tittleDetailDesc.do?id=2132445 Acesso em: 04/04/2017.

BROWN, D. H. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. White Plains, NY: Longman, 2007.

BROWNELL, J. **The Skills of Listening- Centered Communication**. Copyright, 2010.

BRUNFAUT, T. REVESZ, A. **Text Characteristics of Task Input and Difficult, in Second Language Listening Comprehension**. Copyright: Cambridge University Press, 2013.

BYGATE, M. P.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.) **Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching and testing**. Essex: Pearson Education Limited, 2001, p.49-74.

CALDAS, S. de M. **Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (inglês)**. 2008. 160f (Mestrado em Linguística Aplicada) UNB, Brasília, 2008.

CAMARGO, C. G. de. **O desempenho dos alunos de inglês em prática repetida de tarefa e compreensão oral apoiada em vídeo**. 2012. 130 f. (Mestrado em Linguística) Instituição de Ensino: UFSC, Florianópolis, 2012.

_____, MARSON, V. C. I; KONDO, H. R. **Concepções de Língua(gem) e Leitura: Práticas de Professores de Língua Inglesa em Atuação**. Revista X, v.2; p.85-106, 2016.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. In: Applied Linguistics, (1), 1980.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

CANAGARAJAH, Suresh. **Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition**. The Modern Language Journal, v. 91, 2007, p. 923-939.

CASTRO, T. DA S. **Efeito do ensino de estratégias de compreensão oral na autonomia de alunos**. 2015. 190f. (Mestrado em Letras) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

CELANI, M.A.A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In GEMENEZ, T; MONTEIRO, M.C.G. **Formação de Professores de Línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editora, 2010.

COELHO, L; PISONI, S. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista –Ped. v.2; n.1; 2012.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. 2000. 206f. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação)**. Linguagem e Ensino, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

CUNHA, M. JANDYA, S. P. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHAMOT, A.; KUPPER, L. **Learning Strategies in Foreign Language Instruction**, 1989.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Editora Cortez, segunda edição, São Paulo, 1995.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Second edition. Cambridge University Press, 2003.

DAVIES, P.; PEARSE, E. **Success in English Teaching**. Oxford University Press. 2000.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DEKEYSER, R. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS J. **Focus on form in classroom language acquisition**. New York: Cambridge University Press, p.42, 1998.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: D.C. Heath, 1910.

DIAS, A.V. M.; MORAIS, C.G.; PIMENTA, V.R.; SILVA, W.B. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 75-94.

DI-FANTI, C.G.M. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos** VEREDAS - Rev. Est. Linguística de Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

DUFVA, H. **Beliefs in dialogue: a bakhtinian view**. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003.

_____. Non-reciprocal task, comprehension and second language acquisition. In: PAUL, D.; ERIC P. **Success in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

FALCAO, V. DE S. **Estratégias de Compreensão Oral em aulas de língua inglesa: o livro didático e o professor**. 2014. 148 f. (Mestrado em Linguagem e ensino) da Instituição de Ensino: UNICAMP, Campina Grande, 2014.

FELIPINI, L. M. G. **O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em alunos intermediários de língua inglesa durante um curso baseado na abordagem de gêneros**. 2012. 135 f. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Instituição de Ensino: PUCPR, Curitiba, 2012.

FELIX, A. **Crenças do Professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1998.

FERNANDES, F. A. **Crenças sobre a cultura de ensinar e aprender Línguas de uma Professora de Inglês como Língua Estrangeira (Le) sem formação em Letras**. 2010. 184f. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

- FERNANDES, V. **As crenças e as práticas de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo**. 2005. 219 f. (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.
- FIELD, J. **Listening in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- _____. **The Changing Face of Listening**. In RICHARDS; C.J; RENANDYA, A. W. *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.
- FONSECA, J. **New Spoken English. Basic Course**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- FLOWERDEW, J. **Academic listening**. Cambridge: CUP, 1994.
- _____; MILLER, L. **Second language listening: theory and practice**. Cambridge: CUP, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. EGA editor, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. 1994. 340f. Tese de doutorado. Lancaster University, Lancaster, 1994.
- GODOY; S.A. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GUSMÃO; V.G. **Crenças sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa presentes em narrativas docentes**. 2015. 180f. (Mestrado em Linguística) Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres –MT, 2015.
- HARMER, J. **How to teach English**. Logman, 2007.
- HEIGHAM, J., & CROKER, R. A. **Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction**. Houndmills, Basingstoke, Hampshire England: Palgrave Macmillan, 2009.
- HIRATA, V. **Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês: conflito e dilema numa escola pública**. 2012. 120f. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, p.2-120, 2012.

HORWITZ, E. K. **Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course.** *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HYMES, D.H. **On Communicative Competence** In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings.* Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293 (Part 2), 1972.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 281 – 315, 2011.

_____. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439–52, 1994.

JOHNSON, E. K; FREEMAN, D. **Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially – Situated Perspective.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n.1, p.53-69, 2001.

JORDÃO, M. C. **O ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso.** In Vaz BONI, V. *Tendências Contemporâneas no Ensino de línguas.* União da Vitória: Kayganguê, 2006.

_____; FOGAÇA, F. C. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido.** *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: **Tecnologias digitais na educação.** MEC, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2018.

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

_____. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.17, p.57-65, jan./jun. 1991.

_____. **Como conduzir materiais para o ensino de Línguas.**In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e prática.* 2. ed. Pelotas: EDUCAT. p. 15-41, 2008.

LIMA, S. C. **Ensino de línguas mediado por computador: Um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa.** 2012. 139 f. (Doutorado em Linguística) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LITTEWOOD, W. **Communicative language teaching: An introduction.** Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BAHATIA; T. K. **Handbook of second language acquisition.** San Diego: Academic Press, p. 413-68. 1996.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BAHATIA; T. K. **Handbook of second language acquisition.** San Diego: Academic Press, 1996, p. 413-68.

_____. DOUGHT, J. C. **The Handbook of Language Teaching.** Copyright, 2009.

LONERGAN, J. **Video in language teaching.** Cambridge: CUP, 1984.

LOPES, M.C. **Compreensão oral em Língua Inglesa.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LYNCH, T. Theoretical perspectives on listening. **Annual Review of Applied Linguistics**v. 18, Foundations for Second Language Teaching, p.4-19, 1998.

MACKAY, A; GASS, M.S. **Second language research: methodology and design.** Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 2005

MARQUES, M. F. **Discutindo as crenças e as percepções de uma professora universitária e de seus alunos sobre dois tipos de avaliação oral de língua inglesa: um estudo de caso.** 2008. 190f. (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

MARQUES, A. E. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura.**2001. 180f (Mestrado em Letras) Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

MARTINEZ, P. **Didática de Línguas Estrangeiras.** Parábola, 2009.

MASCIA, M. A. A. **Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino delíngua estrangeira.** In: CORACINI, M.J.; BERTOLDO, E. S.(org.) O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MEDEIROS, H. C. DIAS DE. **O ensino da Compreensão Oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo.** 2017. 322 f. (Mestrado em Letras Estrangeiras e Tradução) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MELISSA, L. Perspectives on Intercultural Listening. In: WOLVIN, D.A. **Listening and Human Communication in the 21th Century.** Blackwell Publishing Ltd, 2010

MEIRELES, M. K. DE M. **O livro e o professor em aulas de compreensão oral de língua inglesa: produto ou processo?** 2013.189 f. (Mestrado em Linguagem e Ensino) da Instituição de Ensino: UNICAMP, Campinas, 2013.

MENDELSON, D. J. **Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner.** San Diego, CA: Dominie Press, 1994.

_____. **Teaching Listening.** In GRACE, W. Foundations of Second Language Teaching. Annual Reviews of Applied Linguistic. Cambridge University, 1998.

MESKILL, C. **Listening Skills Development Through Multimedia.** JI. of Educational Multimedia and Hypermedia. 5(2), 179-201, 1996.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos e Linguagem.** Volume I. Campinas: Pontes, p. 135-165, 2010.

_____; LIMA, A.V.C. **Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE.** RBLA, Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 49-72, 2012.

_____; **Experiência dos professores em língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa.** Linguagem e ensino, v.10, p. 47-86, 2007.

MOITA, LOPES, L. P. M. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública.** Pelotas: EDUCAT. p. 49-67, 2005.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Moura Eduardo, J. S. 2006;

MCLAUGHLIN, B. **Theories of second language acquisition**. London: Edward Arnold, 1987.

NASCIMENTO, E. T. DO. **O professor de língua japonesa (LE): crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH e LE)**. 2013. 190f (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e a história da sua vida**. In: Vida de professores. António Nóvoa (org.). Portugal: Porto, 2009.

_____. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2009. Disponível em: <<http://bit.do/cSE8s>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

NUNAN, D. **Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom**. Tesol conference. P. 1-10, 1997.

_____. **Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom**. Tesol conference. P. 1-10, 1998.

_____. **Listening in Language Learning In Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice** Cambridge University Press, 2002.

OLIVEIRA, A. C. S. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) do professor em formação e em serviço**. 2015. 160f. (Mestrado em Letras e estudos da linguagem) Universidade Federal do Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

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

_____. **Language Learning Styles and Strategies**. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia**. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, p. 32-38, 2009.

PAJARES, F. M. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct**. Review of Educational Research, Washington, v. 62, n. 3, p. 307- 332, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008

PEREIRA, J. R. S. **Crenças sobre Feedback: Um estudo com tutores e alunos em um curso de Licenciatura em Letras a distância.** 2016. 230f. (Mestrado em Estudos linguísticos) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, P.A. O sócio e sua influência no processamento da leitura-escrita dos aprendizes. In: LEFFA, J.V. **A interação na aprendizagem das línguas.** EDUCAT, Pelotas, 2006.

PRABHU, N. S. Procedural syllabuses. In: READ, J. A. S. (Ed.). **Trends in language syllabus design.** Cingapura: SUP, p. 272 – 280, 1987.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamum Press, 1982.

KLUGE, C.D. **Perception and Production of English Syllable Final Nasal by Brazilian Learners.** (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____; KUBOTA, R. The Politics of EIL: Toward Border-crossing Communication in and beyond English. In MATSUDA, Aya. **Principles and practices of teaching English as an international language.** Buffalo, Multilingual Matters, 2012, p. 55-69.

KUDIESS, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens, mudanças.** Editora: Linguagens e Ensino, v.8; n.2, 2005.

KRASHEN, S. D., & TERRELL, T. D. **The natural approach: Language acquisition in the classroom.** New York: Pergamon Press, 1983.

RICHARDS, C. J. **Teaching listening and speaking from theory and practice** Cambridge University Press, 2006.

_____. **Teaching listening and speaking from theory and practice** Cambridge University Press, second edition, 2008.

_____. RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. Listening comprehension: Approach, design, and procedure. In J. C. Richards, **The context of language teaching** (pp. 189-207). Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1985.

_____. LOCKHART, C. **Reflective teaching second language classroom**. Cambridge University Press 1996.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education** (2. ed.). New York: Macmillan, p.102-119, 1996.

_____. **Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure**. TESOL Quarterly, 17, 219-240, 1983.

_____. RODGERS T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University, 2001.

RIVERS, M.W. **Listening comprehension**. The Modern Language Journal Vol. 50, No. 4, April 1966.

ROCHA, H. C; COSTA, L; SILVA, A. K. **Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores**. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

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

_____. **Introducing listening**. London: Penguin Books, 1994.

_____. **Teaching and Researching Listening**. Longman. First edition, 2002.

_____. **Teaching and Researching Listening**. Longman. Second edition, 2011.

RUBIN, J. **A review of second language listening comprehension research**. Modern Language Journal p.199-221, 1994.

SCLIAR-CABRAL. L. Linguagem e Cognição no processamento verbal. In: MIRANDA, N.S.; M.C. NAME, M.C. (Orgs.). **Linguagem e cognição**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 1, p. 203, 2005.

_____. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SANTOS, A. C. DOS. **Compreensão oral em língua estrangeira: contribuições do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano para alunos de um centro de estudo de línguas.** 2014. 162 f. (Mestrado em Letras) Instituição de Ensino: USP, São Paulo, 2014.

SATO, E. T. N. **A compreensão oral nos Cadernos de Língua Estrangeira Moderna - Inglês do Estado de São Paulo.** 2011. 120 f. Mestrado em Linguística Aplicada: Instituição de Ensino: UNICAMP, Campinas, 2011.

SAVIGNON, S. J. **Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning.** New York: McGraw-Hill, 1997.

SELIGER, H. & SHOHAMY, E. **Second language research methods.** Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

SILVA, M. Z. V. **Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas: um estudo sobre as crenças de alunos-professores de Letras/Língua Inglesa.** 2011. 210f. (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo.** 2001. 160f. (Mestrado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA; A. K. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** 2005, 170f. (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. O Futuro Professor de Língua Inglesa no Espelho: Crenças e Aglomerados de Crenças na Formação Inicial. In **Crenças no ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Editora Pontes, Campinas, São Paulo, 2006.

_____. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem e Ensino.** v.10, n.1, p.235-271, jan/jun.2007.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso.** 150f. (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, S. R. E. **Manifestações de controle do professor de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso.** 160f. (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, L; COSTA, S.C.L. **Revista folhas.** Livros Negócios editoriais, v.1; São Paulo, 2013.

SIMÕES, G. M. **O Impacto do Estágio nas Crenças Pedagógicas de Professores de Inglês em Formação.** 2011. 230f. (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio, 2011.

SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, n. 2, p. 165-179, 1993.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e prática.** Vozes: Petrópolis, 2010.

WOLVIN, D.A. **Listening and Human Communication in the 21th Century.** Blackwell Publishing Ltd, 2010.

SONG. S.Y. Teachers' Beliefs About Language Learning and Teaching. In **The Routledge Handbook of Educational Linguistics**, New York, p. 263-276, 2015.

SOUZA, F. M. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial.** 2014. 320f. (Doutorado em Educação: cultura educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1983.

SCHNEIDER, J. C. **Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão oral e produção oral em língua alemã na educação infantil.** 2016.224 f. (Mestrado em Letras) Instituição de Ensino: UNICENTRO, Guarapuava, 2016.

SCHLTZ, L. M. **Aprender alemão como língua estrangeira pela modalidade a distância: atividades de compreensão oral.** 2012. 233 f. (Mestrado em Língua e Cultura: Instituição de Ensino) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais

e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; V. B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, p. 21-48, 2014.

SHULMAN, L.S. **Those who understands: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, Washington, v.15,n.2, p.4-14, 1987.

SCHMIDT, R. **The role of consciousness in second language learning**. Applied Linguistics, v. 11, n. 2 p. 129-158, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. **Gêneros orais – Conceituação e Caracterização**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. **A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787.

TONETTI, A. C. **A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD: a percepção de alunos sobre uma unidade didática 2007**. 120f. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

UR, P. **Teaching Listening Comprehension**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

VANDERGRIFT, L. **Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies**. ELT Journal, v. 53, p. 168-176, 1999.

_____. Learning to listening or listening to learn? **Annual Review of Applied Linguistic**, v. 24 n. 1 p. 3-25, 2004.

_____. GOH, M.C.C **Teaching and testing listening comprehension**. The Handbook of Language Teaching, p. 395-411, Copyright, 2009.

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

VANPATTEN, B. Input processing in adult second language acquisition. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007, p. 115-135.

UPHOFF, D. **A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil**. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, p. 9-1, 2008.

VELOSO, F. S. **Crenças, expectativas e o papel do insumo na compreensão oral de língua italiana dos alunos de um curso de Licenciatura em Letras**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2007.

_____. **Percurso para elaboração de um teste para avaliação de compreensão oral em língua italiana de (futuros) professores**. 2012. 411 f. (Doutorado em Estudos Linguísticos) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2012.

XAVIER, I. T. **O percurso estratégico em atividades de compreensão oral: enunciados propostos versus enunciados inovados**. 2011. 148 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Marília, 2011.

XAVIER, R.P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **O desenvolvimento da compreensão oral e em leitura em um programa temático baseado em tarefas**. *Revista de Linguística Aplicada*, v.4,n.1, 2004.

_____. **Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade**. *Contexturas*, n. 17, p. 75-94, 2010.

_____. **6 Período Metodologia do Ensino do Inglês**. Copyright, 2012.

ZHANG, J. **Necessity of Grammar Teaching**. *International Education Studies*. V.2, N.2, 2009.

WOLVIN, D. A. **Listening and Human Communication in 21st Century**. Blackwell Publishing Ltd, 2010.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. **The social construction of beliefs in the language classroom.** In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches.* Dordrecht: Kluwer, p. 201-229, 2003.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Dra. Denise Cristina Kluge pesquisadora e professora da Universidade Federal do Paraná e também a colaboradora Clarita Gonçalves de Camargo, aluna de doutorado, estamos convidando você, professor e aluno do curso de Letras da _____, a participar de um estudo intitulado “ **Crenças de Professores Formadores acerca das Abordagens de Ensino da Compreensão Oral em Língua Inglesa**. Este estudo visa reflexão a respeito do ensino da CO sobre o contexto de formadores de professores de Letras acerca de suas crenças comparadas com suas práticas docente. Sabe-se que o conceito de crenças pode ser uma maneira de compreender quais tipos de influências as crenças têm em suas ações práticas de ensino. Richardson (1996) mostra algumas relações entre crenças e ações, uma em relação de causa-efeito que são crenças influenciando ações, outra em relação interativa em que ambas são influenciadas mutuamente e a última a relação hermenêutica que relaciona uma complexa relação entre crenças e ações de professores visando perceber as complexas relações dentro do contexto de ensino.

- a) O objetivo desta pesquisa é fazer um levantamento das crenças dos professores acerca do ensino da compreensão oral e suas relações com a prática. Também propõe-se verificar se as crenças dos professores influenciam nas crenças de seus alunos.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar presencialmente em uma ou mais entrevistas individuais a serem agendadas no período de fevereiro de 2018 a Dezembro de 2018 e conduzidas pela pesquisadora responsável nas dependências da Instituição ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier. O áudio das entrevistas será gravado e as gravações serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.
- c) Para tanto, você deverá dispor de tempo para entrevistas e preenchimentos de relatórios e questionários que serão realizados no prédio do programa de Letras na UFPR Situado na rua General Carneiro, 460, Curitiba/PR.
- d) É possível que você experimente algum desconforto e/ou constrangimento, principalmente relacionado ao fato de que as entrevistas serão gravadas e os dados poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser, então, o desconforto, o constrangimento e/ou a ansiedade por saber que as entrevistas serão gravadas.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: 1). Fornecer mais esclarecimentos sobre o ensino da Compreensão oral em Língua Inglesa; 2 Refletir sobre as relações entre as crenças dos professores e suas ações práticas; 3 Compreender melhor como as crenças dos professores podem afetar nas crenças dos alunos a respeito do ensino da compreensão Oral. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

Rubricas:

Participante da pesquisa e/ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD

Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240

cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

- g) A pesquisadora Denise Cristina Kluge, professora do Programa de pós-graduação em Letras da UFPR, responsável por este estudo, poderá ser contatada por e-mail deniseckluge@gmail.com ou no departamento em Letras localizado na **Rua General Carneiro, 460 - 10º andar - sala 1018/1019(41) 3360-5102** de segunda à sexta-feira, em horário comercial, para esclarecer

eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. A colaboradora, Clarita Gonçalves de Camargo, poderá ser contatada pelo e-mail: clarita_camargo@yahoo.com.br e pelo telefone (41) 88693008.

- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como pela orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Denise Cristina Kluge, da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade**.
- j) As entrevistas serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. O conteúdo das entrevistas, tão logo transcritas e encerrada a pesquisa, será desgravado ou destruído.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, _____ de _____ de 20_____.

Denise Cristina Kluge - Pesquisadora responsável

Clarita Gonçalves de Camargo – Colaborador responsável

Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

APÊNDICE 2

Questionário 1 – Processo de Aprendizagem

Caro(a) Professor(a),

O questionário a seguir visa obter dados para a elaboração de minha tese de doutorado na área de Linguística Aplicada pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Assim sendo, gostaria de poder contar com sua preciosa colaboração no sentido de respondê-lo, da maneira mais sincera e verdadeira possível, uma vez que suas respostas servirão de base fundamental para importantes discussões e futuras contribuições.

Agradeço pela sua participação

Questionário 1

- 1). Conte um pouco sobre o seu planejamento neste semestre. Explique como você pretende trabalhar com as habilidades linguísticas (compreensão oral, produção oral, escrita e leitura). Caso for trabalhar com alguma(s) habilidade(s) específica(s), por favor indique qual/quais e como pretende trabalhar em sala de aula.
- 2) Você acha que o professor deve ensinar os alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem durante as aulas de língua? Por que?
- 3) Dentro das quatro habilidades linguísticas (leitura, compreensão oral, produção oral e escrita) há alguma que você considera de maior importância no ensino do inglês? Por que?
- 4) A produção oral e compreensão oral são, muitas vezes, vistas como habilidades complexas de serem ensinadas e também de serem aprendidas. Você concorda com esta afirmação? Como você acha que o professor deve conduzir essas habilidades?
- 5) Quais concepções de língua e linguagem embasam sua prática? Você acha que suas concepções resultam de quais fatores?
- 6) Para você, o que é ensinar inglês para um curso de graduação em Letras?
- 7) Descreva sobre quais são suas expectativas referente a sua disciplina neste semestre:

Questionário 2 - Ensino da compreensão oral

Instruções: Leia cada uma das afirmações sobre ensino de inglês e assinale com um (x) a opção corresponde a sua opinião (concordo, discordo ou não concordo nem discordo). **A sigla (CO) se refere à habilidade de compreensão oral.**

	Concordo	Discordo	Não concordo e nem discordo
1. A Compreensão Oral (CO) deve envolver atividades similares ao que acontece em situações do mundo real.			
2. A compreensão oral envolve o ensino de vários conhecimentos da língua.			
3. Se os alunos não acertam as questões relacionadas a uma atividade de CO, entende-se que eles não estão aprendendo.			
4. O professor deve propor atividades de CO de itens tanto no foco da forma (itens gramaticais) como no foco do significado (conteúdo) da mensagem de forma conjunta.			
5. O professor é quem deve sempre definir as tarefas/atividades e conduzir as aulas.			
6. Os testes em formato de múltipla escolha ou verdadeiro e falso são os melhores formatos de avaliação para habilidade de CO.			
7. As atividades de CO devem sempre priorizar o conhecimento de mundo do aprendiz antes de conhecimentos específicos do texto oral.			
8. O professor deve sempre propor atividades de CO em sala de aula porque são fundamentais para o sucesso na vida real.			
9. Quanto maior a exposição do aluno às práticas de ensino de CO, melhor será seu desempenho.			
10. O professor deve ensinar aos alunos como se aprende CO, pois isso contribui para um ensino mais reflexivo.			

11. O professor deve adaptar suas atividades de acordo com o perfil do aluno.			
12. As atividades com audiovisual ajudam os alunos na compreensão de itens específicos do discurso oral.			
13. O professor deve ensinar os alunos a usarem estratégias de aprendizado que os ajudem nas tarefas/ atividades de CO.			
14. O professor deve propor atividades que aprimorem itens fonéticos/fonológicos da língua, pois isso ajuda a melhorar a sua compreensão oral.			
15. As atividades de CO devem vir sempre por um propósito comunicativo.			
16. Para se desenvolver CO em uma língua estrangeira, é necessário o desenvolvimento das sub-habilidades como (<i>skimming, scanning, predicting, etc.</i>).			
17. A prática de CO leva a aquisição.			
18. Fatores cognitivos como atenção e memória podem afetar o ensino da CO.			
19. As habilidades leitura e compreensão oral são similares devido ao insumo e ao formato de atividades de interpretação.			
20. Os insumos usados pelo professor devem condizer com os níveis do aprendiz.			
21. A habilidade de CO não deve ser ensinada, pois a aprendizagem acontece naturalmente conforme a língua é adquirida.			
22. Quanto maior for o conhecimento lexical, menor serão as dificuldades de compreensão oral (CO).			
23. Se os alunos entenderem o que estão ouvindo, significa que eles estão adquirindo língua.			

24. Quanto mais o aluno for exposto a input/insumo do falante nativo da língua alvo, maior será sua proficiência.			
25. É necessário um bom conhecimento linguístico para ter um bom desempenho na língua.			
26. Nem sempre os recursos visuais podem ajudar na construção do significado, pois há informações que dependem do conhecimento linguístico.			

APÊNDICE 3: ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS

(Professora P1)

Entrevista 1

Pesquisadora: Fale um pouco sobre como foi o seu processo de aprendizado como aluno/alunade inglês no que se refere a habilidade de compreensão oral. Conte sobre suas facilidades/dificuldades nessa habilidade linguística:

P1: Tá, tive bastante dificuldade porque aos quatro anos eu fui imigrante nos Estados Unidos com meus pais, então eu era muito tímida, muito retraída, eu cheguei no país, eu fiquei um ano muda, não falava, não escutava, não compreendia, ficava no meu cantinho. Depois de um ano descobriram que eu tinha uns problemas de fala e muita timidez e a própria escola me proporcionou fonoaudiólogo e psicólogo e aí no segundo ano eu comecei a falar e compreender.

Pesquisadora: Então foi um processo inicial complicado?

P1: bem conturbado, não conseguia compreender nada, absolutamente nada, cultura nova, casa nova, lugar novo, ambiente diferente, eu super tímida, calada, quieta.

Pesquisadora: E por quanto tempo demorou esse processo de se sentir insegura?

P1: Dois anos, para começar a se sentir ‘*american*’.

Pesquisadora: E me fale sobre suas experiências como professora em sala de aula, teve momentos difíceis, fáceis de trabalhar?

P1: sim, sempre, são 37 anos de carreira, nossa Senhora, os desafios são grandes, alguns momentos mais difíceis outros mais difíceis, alguns momentos de pensar em desistir[...]

Pesquisadora: E em relação ao ensino, você considera, quais são os fatores que levam os alunos a terem mais dificuldades em compreender uma língua estrangeira? Ou que você também teve essas dificuldades?

P1: O que que foi um divisor de águas nas minhas aulas, você vai poder perceber isso. Eu tive um filho, hoje ele tem 18 anos, nasceu muito doente [...]ele fazia fonoaudiólogo e eu comecei a perceber que os exercícios que ele fazia pra ‘fono’ me ajudava a aplicar com meus alunos e aí eu comecei a adaptar os exercícios pra minhas aulas e foi muito interessante porque a partir do momento que os alunos começavam a conseguir entender e pronunciar os fonemas eles passam a compreender quando exposto a *listening*, foi uma coisa, eu não esperava mas foi muito bacana, você vai ver na minha aula, eu brincando, eu mostro maneiras de você pronunciar certos fonemas, mostro como que é a cadeia da fala acontece, todos os *links* e todos os *elipses*, tudo direitinho, *clusters*, tudo e aí eles começam a compreender a produzir e principalmente a compreender.

Pesquisadora: Então, o que você acha que facilita a compreensão oral?

P1: Eu vou pela teoria de Vygotsky, Vygotsky disse: *It's no learning if its not meaningful*". Então, se o aprendizado for significativo ele aprende, e Vygotsky está muito certo na afirmação dele, [...] vai depender do *cluster*, *link*, que contexto nós estamos falando, depende de, não só *meaning*, *of course*, *meaning* no sentido amplo, micro e macro, o significado daquela palavra, naquele contexto, ou das palavras no contexto, significado daquilo num contexto maior[...].

Pesquisadora: E, me diz sobre quais habilidades você considera que um aluno deve ter numa língua estrangeira? [...]

P1: Ele deve primeiro estar convencido que ele quer aprender a língua e não porque ele quer aprender para trabalhar ou para passar num TOEFL. Ele tem que querer, ele tem que achar um sentido para o aprendizado dele. Quando ele acha esse sentido é interessante, ele vai procurar, e quando eles começam a produzir, eles se empolgam, aí eles vêm para mim e perguntam, como é que você faz isso, como é que você faz aquilo, então é impressionante, geralmente, alunos músicos tem uma facilidade para *listening* impressionante. Todos que tocam um instrumento ou cantam tem muito mais facilidade pra *listening*, não se se é por conta da habilidade desenvolvida para música, e pessoas que adoram seriados, então por exemplo, já tive alunos que falam fluentemente e nunca formalmente estudaram inglês e conhecem *Friends* de tras pra diante, então são pessoas que gostam de alguma atividade ligada a *listening* e *speaking* como a música, como um seriado de TV, como um filme que eles assistem milhões de vezes, e a partir daí aquilo preenche um significado na vida deles, e aí vai. Já tive uma aluna de 67 anos que ficou comigo até os 70 qual era o significado para ela na vida dela. Ela era aposentada e ela queria ser guia turística, ela estudou e ela era brilhante e dizem que o velho não aprende, essa senhora estava tão motivada, tinha tanto significado, ela foi para Inglaterra depois, ela fez o curso técnico de guia turística, então basicamente é o significado que a língua vai ter para você.

Pesquisadora: É o significado sobre a tarefa, sobre a aprendizagem.

P1: Sobre como você vai usar essa língua e por que basicamente, o propósito do aprendizado.

Pesquisadora: E, professora, em relação ao ensino, o que você considera ou quais práticas o professor deve trazer para ajudar os alunos? O que você acha que os professores devem fazer para os alunos adquiram mais facilidades no seu aprendizado?

P1: Então assim, uma coisa que me incomoda muito no Brasil, eu tenho vivência no exterior, então, já dou aula há muito tempo em vários tipos de cenários, desde o mais pobre até o mais rico. Eu não sou contra a teoria de gênero textual no ensino de língua estrangeira. Eu tenho absoluta certeza que o ensino focado somente em gênero textual o aluno vai aprender, a *listening* e *speaking*, não vai, não tem, não vai, o ideal é você procurar uma abordagem que prima pela comunicação oral e auditiva juntamente com gênero, então por exemplo, você parte de uma situação, eu vou dar um exemplo de *direction locations*, que é uma situação, como é que você pede e dá localização e direção, e aí você trabalha com vocabulário, com expressões que você usa, você depois coloca o aluno em situação real, pedindo informação, e aí depois quais são s gêneros que perpassam essa situação, a leitura de mapa, panfleto, de lugares, etc. Isso proporciona ao aluno a ter uma visão ao mesmo tempo do sistema linguístico como tal, situacional, aquilo vai fazer sentido pra ele, eu estou aprendendo por causa disso, e você não deixa o gênero porque vários gêneros escritos e orais fazem parte desse repertório maior como um recorte. Eu chamo de recorte, então o que que ajuda, quando você trabalha direção e localização radio broadcast. Então você tem que levar para sala de aula, situações nas quais os alunos são expostos ao *listening* tanto de brasileiros falando, estrangeiros falando, nativos, expô-lo uma variedade pessoas falando a língua estrangeira, vídeos, *films*, *broadcast*, *songs*, entre outros. Quando eles falam em *pair work*, eles fazem muito *group work*, então são situações nas quais eles falam e compreendem. Não existe *listening without speaking*, então, não são habilidades distintas, e mesmo *reading*, *listening*, *writing*, você está ouvindo uma aula e está tomando nota, então você proporcionar na tua aula, momentos de integração de

habilidades, que é o que a abordagem acionista propõe. É o momento que o aluno está reproduzindo uma prática social. Muita gente critica dizendo que aquilo não é a prática social em si, mas então fecha a escola. Por que não tem como, a escola é o lugar que você vai simular práticas sociais nas quais ele vai ter que dar conta lá fora. É óbvio que lá fora não vai ser idêntico com o que você faz, mas ele tem uma noção do que é.

Pesquisadora: Então, para você o foco em alguns conhecimentos específicos da língua ajuda na compreensão oral?

P1: Sim, precisa desenvolver inteligibilidade sobre o que eles estão fazendo ou falando e isso requer o tratamento de alguns conhecimentos específicos. Há momentos na aula que você precisa parar sim para explicar alguma coisa em detalhe para que depois quando ele precise usar numa prática social ele compreenda o que ele está fazendo.

[...]

P1: Um viés como ação, você está aqui para tomar uma ação e tem a ação e a reação para agir no mundo como diz o manual do CELPE-BRAS, como agir no mundo.

Pesquisadora: Como que você direciona ou costuma direcionar suas práticas com a oralidade, com o *listening*, você usa alguns recursos?

P1: Livro, vídeo, trechos de filmes, as interações deles, muito, muito, é mais aluno, aluno, a interação *pair work*, tem do livro, fora dele, você vai ter a oportunidade de ver vários momentos.

Pesquisadora: E por que você acha importante integrar outros recursos além só do livro?

P1: Porque os multiletramentos, eu tenho que praticar o que eu advogo, eu tenho que ser coerente com que eu falo né[...] eu prego a abordagem acionista, assim, o agir no mundo, então ou vou mostrando as práticas sociais e como elas se desenvolvem né, usando a língua inglesa, além disso eu prego multiletramentos e o letramento móvel, principalmente pro jovem de hoje, se você não trocar a maneira de ensinar, se você não tiver várias atividades diferentes durante a aula, eles perdem o *link*, perdem o interesse, lembre-se a aprendizagem tem que ter sentido, *How is meaning for teenager or Young adult?* Outra coisa a leitura não é só a leitura do livro, de um filme, a leitura de a *Picture*, então o professor, ele tem *resourceful* neste sentido, ele tem que abrir mão de vários recursos midiáticos. O problema é conseguir ter tempo para isso, para preparar materiais e dar conta de aplica-los com uma grade reduzida.

Pesquisadora: Essa é uma tarefa que muitos consideram difícil?

P1: É difícil imagina para mim de XX anos e eu tenho a sorte de ter filho novo. Eu estou sempre perguntando e aprendendo muito com os alunos, a partir do meu repertório eu começo a introduzir e expor em sala de aula.

Entrevistadora: E você sente quando os alunos têm dificuldades, quando eles não estão conseguindo compreender e o que você faz para tentar ajudá-los?

P1: Eu dou tarefa de fonoaudioterapia. Faço eles perceberem a nasalidade, os alofones, ponto de articulação, organização da estrutura silábica.

Entrevistadora: E essas tarefas são atividades que eles têm que fazer.

P1: Eu mostro como é que se faz, eu faço um pouco em sala de aula, peço para eles fazerem em casa, e de tempos em tempo eu vejo se eles estão fazendo, e é perceptível quando o aluno faz, quando eles fazem em casa é muito lindo eles fazerem um ‘*th*’.

Entrevistadora: Então, há estratégias que você considera importante para auxiliar os alunos a compreenderem um discurso oral, por quê?

P1: Sim, porque eu também dou aula para sego né, então eu aprendi a usar o tato, para não ouvintes eu uso o espelho para ver o ponto de articulação, o modo de articulação, as aulas de fonética de língua inglesa, então eu uso vários recursos. Tem pessoas que tem mais afinidades com um assunto do que outros, tem mais conhecimentos prévios do que outros, uso estratégias de previsão, inferência de acordo com as necessidades [...]

Entrevistadora: E essas atividades de *listening* que os alunos ouvem um texto e seguem com atividades com perguntas. Você considera que essa seja uma forma de prática de avaliação?

P1: não como forma de avaliação, é tímido, bem simples, isso não quer dizer que ele será um bom *listener* e também depende bem do assunto. Então se você está pronto para o *listening* dependendo do assunto né, por exemplo, você pega uma nutricionista, o que eu for dar sobre comida, ela já vai estar pronta para ouvir, conhecimento prévio ajuda muito né, então vai depender muito né do aluno, do conhecimento dele, mas aquele do livro nunca só, eu faço, mas não só.

Entrevista 2

Pesquisadora: Percebo nas suas aulas um trabalho em desenvolver reflexão nos alunos sobre o conceito de língua e aprendizagem. De que forma essa reflexão ajuda?

P1: È, eles vão começar a refletir e monitorar a própria fala a partir disso, então por exemplo, hoje quando a gente estava falando de presente simples e presente contínuos em que uma é ação temporária e outra é ação permanente, eles não se derem conta de que presente *continouns* é uma ação temporária, aí eu peguei isso para refletir porque é presente simples e *continouns*, e logo quando eles começam a entender e deve fazer não isso antes, depois que eles vão usando e a partir do momento que eles vão usando eles questionam porque você está usando. Está certo, mas porquê? Aí eles vão refletindo o porquê se usa esse e não aquele. Para ser professor, vão ajudar a entender o mecanismo do aprendizado dele.

Pesquisadora: E as atividades que você propõe de forma a refletirem sobre elas, ou seja, você levanta questionamentos nas suas aulas do porquê que tais práticas são encaminhadas, também é uma forma de autoconhecimento sobre sua própria aprendizagem ou só no preparo como professor?

P1: Sobre aprendizagem na aula e aprendizagem quanto professor em serviço pré-serviço. Isso é competência profissional porque um vai vigorar no outro. Um vai interferir no outro. Como a gente quando você prepara a aula você aprende mais do que atuando.

Pesquisadora: Como você vê as relações de suas experiências no impacto das suas práticas em sala de aula?

P1: Uma coisa que sempre me incomodou na universidade é o professor propor teorias e não mostrar para que serve aquilo e muitos equívocos que acontece hoje, criticam a abordagem

comunicativista e abordagem acionista porque não entenderam teoria. Eles seguem por um viés somente ideológicos e não conseguiram separar o “joio do trigo”[...] na sala de aula você simula situações comunicativas e algumas coisas vão bater lá fora e outras não vão bater, mas eles vão conseguir dar conta de se bater e não bater, o que não acontece quando você faz o ensino de língua inglesa somente baseada em gênero. Isso não é possível. Eu ficava muito incomodada de ver teoria, teoria e *what I doing?* E conforme você vai dando aula, eu tive treinamentos muito bons em São Paulo e lá eles faziam essa reflexão, e aí na universidade dando aula você vai vendo, ah, isso daí é zona de desenvolvimento proximal, isso daqui é mediação, isso daqui é isso, isso daqui é aquilo, aí você vai untando o que você aprende na prática nesses escolas de línguas, aí você reúne na prática a teoria que você vê na universidade e você vai vendo como es são realmente ligadas, e se todo mundo fizesse isso acho que muitas críticas impertinentes, infundadas seria bem menores. E, o que você mais vê aqui no Brasil é, eu já vários que pregam uma teoria dizendo ser dessa teoria, só que na prática você vê outra relação.

Pesquisadora: Mas as abordagens possuem suas naturezas distintas, como o professor pode intermediar no ensino mais específico dessas habilidades?

P1: Eu tento na medida do possível criar situações. Agora a gente está trabalhando *mood food*, esse é o recorte comunicativo. Dentro desse recorte comunicativo, quais são as palavras novas, a gramática, as expressões, então a partir disso, garantir que eles entendam, consigam pronunciá-las. Então, quando um está falando com o outro, vê se existe essa compreensão, se eles estão entendendo esse novo conteúdo. É lógico que é o I +1 do Vygotsky e vê se esses elementos novos estão sendo internalizados, tanto na oralidade quando na compreensão. Eu gostaria de ter tempo para fazer mais coisas assim, música eu não trouxe nenhuma, vídeo eu pus poucos. Você vê que eles falaram que para prova eles entenderam mais do que conseguiram fazer, desenvolver, a atividade. Então, e mesmo assim é muito difícil você avaliar compreensão auditiva, porque de qualquer forma você integra outras habilidades, ou você marca X que não deixa de ser leitura e marca X, ou você ouve e escreve alguma coisa, ou você simula alguma coisa que ele vai fazer na universidade, como por exemplo, assistir uma palestra e fazer um relatório que é o que acontece na vida real, então na medida do possível a gente tenta fazer isso, a gente não garante que sempre consiga dependendo do conteúdo que você tem que cobrir.

Pesquisadora: Já que você entrou nesta questão de avaliar, como você acha que deve ser a maneira de avaliar a oralidade?

P1: Eu coloco no *moodle* muitos vídeos que eles deveriam ouvir e estudar, mas nem todos fazem isso. Alguns só que fazem, mas por exemplo, eu avalio se ele faz uma fluidez boa, uma precisão, não esqueceu de um auxiliar, de uma terceira pessoa, se ele pegou mais ou menos a estrutura correta, e se fica compreensível as palavras que eles falam. Quando eu consigo compreender tudo bem, mas quando eu não consigo não deu né. Se eu não consigo ninguém compreende né.

Pesquisadora: E, eu percebo também que a maioria do insumo que você tem em sala de aula parte do seu como professora e dos deles que fazem atividades orais em pares dialogando com suas explicações. De que forma esses insumos que são produzidos por eles e por você, ajudam em outros contextos externos a sala de aula?

P1: Mediação de Vygotsky né I + 1 acontece entre eles e eu, entre eles, e quando eles estão fora desse ambiente a tendência é que se eles já fazem entre eles. Eles ficam muito mais a vontade

de fazer fora, e mesmo que não saia cem por cento correto, eles vão dar conta. E quando eles estiverem fora ou eles vão melhorando ou não, vão fossilizar, tem pessoas que fossilizam quando estão fora. Se passa assim, então não há preocupação mais em ficar com *accuracy* porque ele é compreendido assim mesmo, que é um perigo a fossilização.

Pesquisadora: Gostaria que você me explicasse sobre o papel do ensino da pronúncia para a compreensão da mensagem?

P1 -Você traz a teoria da fonética e fonologia e faz a explicação, por que não? No *listening* ajuda muito, muito, quando eles conseguem fazer os *clusters* que nem *loved* (marcado ed) eles entendem a fazer esses links, esses clusters todos, na compreensão oral é muito legal. Eles começam a perceberem os ritmos; as entonações. Aí tá a diferença de você advogar a favor da língua franca com responsabilidade, você não pode advogar a língua franca para esconder a deficiência da fala ou da compreensão. Eu não espero que ninguém daqui saia um americano nativo, não espero isso, é óbvio, mas se eu consigo mostrar para eles como é que um americano, ou inglês faz, “*loved*” os *clusters* é impressionante como eles começam a entender mais. Os alunos percebem que quando não estão falando com não nativo, eles percebem que eles não fazem essa ligação, mas entendem.

Pesquisador: E, professora, existem momentos de suas atividades de compreensão envolvendo aspectos de pronúncia. Há alguns materiais que contemplam falantes de diversas nacionalidades. Como você vê isso para a aprendizagem?

P1: Acho que não fiz muito atividades com isso, eu não tenho tempo, eu tinha que ter tempo também para fazer o *workbook*, porque o *workbook* tem isso, tem esses *listening dictation*, de compreensão mesmo que são importantes mais eu não tenho tempo. Eu queria trabalhar mais os vários *listenings* e é impossível. Não dá tempo de dar conta de tudo, a carga horária no intermediário é mais restrita, diminuiu muito porque houve aumento de outras disciplinas.

Pesquisadora: Quais fatores você considera importante para desenvolver compreensão oral?

P1: Vou te responder com uma frase de *Vygotsky Its no learning Its not meaningful*. Tudo tem que ter sentido. Tudo tem que ser contextualizado, tem que fazer sentido, tem que fazer parte do repertório deles. Eu sempre parto do reportório deles para depois extrapolar. Tem gente que mostra um trabalho com direções num ambiente fictício e mostra as localizações e age localmente e depois porque não. Eu sou religiosa e vou a missa e vi uma informação de carta aos Corinto. E me perguntei, quem são esses Corinto? E aí eu tive prazer de ir lá para Grécia. Eu fui em primeiro lugar conhecer o Corinto. Então, porque eu não posso explicar onde ficam determinados lugares?

Pesquisadora: Você trouxe uma avaliação de compreensão oral. O que você pensou em avaliar?

P1: Eu pensei no contexto e pensei na forma. Inclusive os alunos que entravam no *moodle* e fizeram as atividades lá, fizeram o teste com tranquilidade. O ideal seria, esse *listening* seria que fosse oral, é o que a gente faz no dia a dia. Foi uma simulação não tão boa, porque você não anota fofoca, você fala. O ideal é ter pedido para eles terem mandado um e-mail para uma amiga para contar fofoca do outro, o *WhatsApp massager* também, porque todo mundo faz fofoca pelo *what's up* um monte, poderia ter simulado alguma coisa parecida.

Pesquisadora: Então, como você atribui a importância do contexto para o aprendizado?

P1: Como não existe *It's no learning, its not meaning*, você sempre tem que partir do contexto. Às vezes eu parto situacionalmente, as vezes por um tema, sempre. Eu faço recortes comunicativos, literalmente.

Pesquisadora: E em relação aos recursos digitais que você traz e para o *listening* eu percebo o material audiovisual que você apresenta. Qual é o papel desse material na prática de compreensão oral?

P1: Na verdade, seria ideal escutar rádio, mas a nova geração não ouve mais, aí eu penso o que ouvimos no dia a dia, porque a gente tem que simular o que a gente faz, o *listening* para o jovem de hoje é muito visual.

Pesquisadora: Mas você concorda ou não que esse material atribui suporte para o *listening*?

P1: O visual é só um elemento que pode te ajudar a compreender, até porque existe outras linguagens envolvidas no visual, o gestual, o situacional mesmo. Ele vai te ajudar a identificar outras linguagens, mas que o *listening* perpassa tudo isso, mas até essas práticas sociais de compreensão, em língua materna e língua estrangeira estão mudando, por exemplo, áudio em *what's up*. Hoje você tem que tomar cuidado com o *listening* de livros, porque os livros estão muito *fake*, porque as práticas sociais mudaram muito. Eu acabo usando porque há uma cobrança também por parte do aluno. Acho que elas ajudam a lidarem com a exposição diversificado do discurso oral.

Entrevista 3

Pesquisadora: Percebo que você defende o ensino como uma prática social. Em que sentido você percebe isso nas suas aulas?

P1: Ah, veja que quando eles deram a aula. Um exemplo sobre comida, eles trouxeram vídeo sobre diferentes culturas, comidas, hoje mesmo quando eu fiz o *listening* relacionado com a idade que trabalhava a relação de irmãos mais velhos e mais novos e depois eu fiz eles falarem sobre eles, sobre suas relações com seus irmãos dentro da família, isso é uma prática social.

Pesquisadora: Que papel os recursos audiovisuais ou tecnológicos têm no ensino da compreensão oral?

P1: Para geração atual é imprescindível que você use outras mídias também como *smathphones* como a gente usa, o *leptop* com o projetor, eu acho que é dever do professor na medida do possível trazer novas mídias para sala de aula porque é o futuro né. Eu acho que se você se limitar somente ao livro ou ao velho gravadorzinho os alunos de hoje já não suportam mais aulas assim[...] eles estão no mundo digital, eles vivem os multiletramentos diariamente[...] não dá para fazer mais hoje vamos fazer só *listening*, hoje só *speaking*, não dá mais, o mundo integra as habilidades sempre, várias habilidades se desenvolvem em conjunto[...] As tecnologias são importantes se você quiser simular situações do cotidiano, porque é o que eles usam cotidianamente.

Pesquisadora: Muitos dos itens gramaticais que você trabalha na aula parte de um texto oral ou escrito e você se preocupa em ensinar os alunos a adquirirem certas competências. Por que isso é importante?

P1: Eu gosto de usar uma competência comunicativa segundo Bachman e Palmer que surgiu final dos anos 90 e que é usada até hoje e você tem que considerar o que é competência comunicativa que não é só saber se comunicar, é também, mas não só isso. Para mim, é saber usar um conjunto de léxicos e estruturas gramaticalmente corretas em situações para quem fala, com que intensão se fala. Acho que a competência sociolinguística discursiva e sociocultural socialmente é um conjunto de competências, não é simplesmente se comunicar, mas aprender a se comunicar com intenções de persuadir que esteja num contexto e sempre com olhar crítico. Eu sempre tento partir do local, partir das experiências deles e envolver o global também.

Pesquisadora: Então, você concorda que propor atividades orais que tenham a função de treinar certos conhecimentos da língua são importantes para o aprendizado?

P1: Muito importante e eu faço sempre. Você viu hoje que na atividade de *listening* eles não conseguiam entender um trecho porque eles não conseguiam entender o *link* da consoante com a vogal. Depois eu mostrei como funciona essa conexão e depois eles entenderam. Aí eu voltei e fiz eles perceberem. Então é boa a probabilidade de eles ouvirem e entenderem numa próxima vez. Então sempre que surgem nos *listenings* atividades ou momentos específicos para desenvolver certas habilidades. Lembre-se a gente estava trabalhando *meaning*, mas por falta da percepção pontual eles não entenderam o significado, então eu parei para trabalhar isso com eles [...] Eu tenho muita preocupação de deixar contextualizado as coisas.

Pesquisadora: A prática com a oralidade exige muitos conhecimentos, inclusive quando a gente está exposta a oralidade. Quais conhecimentos são esses que devem ser trabalhados pelo professor

P1: Todos os conhecimentos são interdependentes e a partir do momento que você começa a entender como a língua funciona, como ela se operacional dentro de um contexto. Então, hoje, estávamos trabalhando família e quais adjetivos caracterizam os irmãos mais velhos e mais novos e a partir desse contexto é que os elementos linguísticos devem ser trabalhados, pois nenhuma habilidade acontece isoladamente. Então um aprendizado tem que ser significativo, tem que fazer sentido para o aluno, a partir de um contexto que ele já conhece.

Pesquisadora: Existem algumas estratégias de aprendizagem que você usa. Como você vê o papel dessas estratégias para o aprendizado

P1: Eu tenho uns resquícios do *audiolingual* que eu não consigo largar. Essa questão da repetição. Vou dar exemplo, tenho uma aluna que só pronunciava de um jeito errado e eu sempre repetia corrigindo-a e hoje ela não comete mais esse erro. Teve uma hora que ela deixou de cometer o erro. Agora a não correção é um assassinato.

Pesquisadora: Qual é o papel das estratégias no processo de ensino e aprendizagem?

P1: Eu sou fã da teoria de mediação de Vygotsky, na zona de desenvolvimento proximal, então tudo que eu faço eu logo penso nessas concepções, tão a mediação é entre mim e só eles também e entre o texto ou *listening* e toda vez que eu consigo proporcionar essa mediação e toda vez que eu envolvo eles numa coisa que eles sabem, dentro de um contexto eu uso algumas estratégias, eu retomo coisas e acrescento, retomo novamente e acrescento. O papel é que elas auxiliam o professor no aprendizado.

Pesquisadora: Você acha que conscientizar os alunos sobre alguns processos de aprendizado ou algumas estratégias beneficiam no seu desenvolvimento?

P1: Eu uso o *moodle* e o *edmodle*, então eu posto muita coisa, muito exercícios que os alunos deveriam adquirir maior autonomia no aluno sobre os processos de aprendizagem, mas nem sempre desenvolvem. Uso estratégias em sala que ajudam na autonomia. Os livros didáticos são boas ferramentas, mas não tem a preocupação de um olhar crítico e fazem uns escorregões feios no papel da mulher, mais aí vai da habilidade do professor em trabalhar isso. No ensino médio eu trabalhei com um livro que trouxe um *listening* absurdo que falava da mulher como objeto mesmo e foi aí que eu propus a discussão sobre o que eles achavam disso. O material serve para auxiliar, mas quem direciona é o professor. Você vê que a partir dos acontecimentos que aconteceram nesta semana que eu trouxe eles para discutirem. Poderia ter preparado mais sobre essas questões.

P1: É uma junção. Veja que quanto mais ele souber do assunto mais propenso ele estará a compreender. Veja porque eles erram bastante no *listening* porque estava falando do *book tickets* e muitos nunca viajaram para o exterior e então não sabiam desse contexto. O aluno que mais acertou é quem já teve acesso a viagens. Então teve vocabulários muito específicos para quem já viajou para fora. O professor deve estar muito antenado para não dar um *listening* que não faça parte do mundo deles [...] o insumo é imprescindível para qualquer coisa [...] a partir de um recorte comunicativo você tem um contexto e vai trabalhando.

Pesquisadora: Você acha que os alunos têm dificuldades para entender as aulas? O que o professor deve fazer para ajuda-los?

P1: Acho que alguns, mas eles vão interagindo e o que um não entendeu ou tem dificuldade vai entender conforme a sequência da aula e também com a negociação com o outro ou com o professor[...] acho que nem tudo precisa ser compreendido cem por cento

Pesquisadora: Como você vê o seu papel de professor no intuito de ajudar os alunos nas dificuldades com relação ao significado da mensagem?

P1: Veja que hoje a primeira vez eu não parei o áudio para que eles pegassem as informações e vimos que a maioria das informações eles pegaram porque eu trabalhei o contexto. Faltou somente duas, então eu peguei partes por partes e parei naquelas informações que eles não entenderam e expliquei o que era, acho que neste caso tem que traduzir sim e mostrar, falar que era um falso cognato, porque quando começa a fazer parte do repertório deles eles compreendem e quando você volta eles conseguem ouvir, não necessariamente que tudo implícito vai conseguir aprender. O papel do professor é perceber as dificuldades dos alunos e assim trabalhar.

Pesquisadora: O que você gostaria que os alunos aprendessem em relação ao ensino LE/L2 como futuros professores

P1: Se você não tiver consciência da oralidade compreensão e produção nas aulas de inglês, esquece. Eu quero que eles vão contra a uma cultura de que não se deve ensinar oralidade na sala de aula, você tem que quebrar a crença de que não se ensina oralidade na escola. Veja quando os alunos apresentaram suas aulas eles sabiam o que estavam fazendo porque nos dois primeiros meses a gente refletia sobre o que estava fazendo, sobre o processo de aprendizagem, sobre as técnicas, quais teorias embasavam, então eles passaram do estágio inicial e começaram

a operacionalizar todas as concepções que eles viam aqui. Eu sou totalmente contra de que não se deve ensinar oralidade na escola. O professor tem que estar confiante no que faz [...]

Eu tento praticar o que eu prego e nem sempre é fácil essa relação, como eu ensino para o agir, eu tento fazer tanto na escrita quanto na oralidade questões nas quais eles agem e que você vê direto ou indiretamente o que você ensinou. Se eles conseguem dar conta daquele agir ou não. Então, por exemplo, quando eu proponho para eles darem aula, além deles estarem trabalhando com as técnicas é ver se naquele contexto eles desenvolvem os conteúdos necessários para aquela situação, linguístico e também competência profissional e competência linguística. Eu dou uma prova que vai avaliar o conhecimento linguístico e na prova oral o desempenho em compreensão e produção. O que se prega hoje é avaliar o desempenho e a partir do desempenho inferir conhecimento linguístico. Como eles vão ser professores eu vou avaliar os dois. Pros meus outros alunos eu vou avaliar o desempenho e não preciso dar uma prova de conhecimento linguístico somente, mas mesmo no conhecimento linguístico há necessidade de contextualizar na medida do possível. Aqui é um contexto diferente por serem futuros professores.

(Professora P2)

Entrevista 1

Pesquisadora: Fale um pouco sobre como foi o seu processo de aprendizado como aluno/aluna de inglês no que se refere a habilidade de compreensão oral. Conte sobre suas facilidades/dificuldades nessa habilidade linguística:

P2: Olhe eu tive sorte de eu nunca estudei inglês, mas eu sempre fui da escola pública né, mas meu pai teve uma oportunidade de trabalho, que ele era militar, então por dois anos ele foi transferido para morar na Inglaterra. Minha família foi morar em Londres por dois anos. Eu tinha 14 na época e sem inglês nenhum. Eu cheguei lá e no primeiro dia, já fui para escola das oito e meia da manhã as três e meia da tarde. Eu não falava nada, então eu fiquei, eu tinha um dicionáriozinho. As minhas amigas, a professora mandava andar comigo a cada dia, para ajudar para ir para as aulas, a gente almoçava lá e eu tinha que saber pegar minha comida e tudo. Então eu tive um processo, assim de imersão na língua começando do zero e em dois meses eu já tinha compreensão e me comunicava muito bem. Depois isso foi se aperfeiçoando né, mas eu consegui me virar com dois meses.

Pesquisadora: Então, você acha que estar imerso neste aprendizado é que fez a diferença?

P2: Eu vi muita gente estudar comigo na faculdade que aprendeu aqui e se esforçaram muito. Eu tive sorte de ter, de poder estar imersa por dois anos e aprender, e ter que aprender. Eu tive a sensação que me jogaram na água e eu tive que aprender a nadar, porque senão eu não ia me comunicar na escola. Eu tinha provas, eu queria ter amigos, eu era uma adolescente, então eu não tive escolha e não tive *distrectors*, porque quando você está aqui no Brasil, você está aprendendo uma língua estrangeira, você muitas outras coisas na vida que te distrai, que te tira o foco daquele estudo. Eu não tinha. Se eu ligasse a TV era inglês, se eu fosse para a escola era em inglês, se eu fosse comprar um pão para minha mãe era em inglês. Isso me fez ter que aprender.

Pesquisadora: No início foi difícil?

P2: Muito, eu chorei muito porque eu saí de uma cidade que eu gostava, era muito feliz, eu tinha muitos amigos, a gente brincava na rua, então eu chorei muito, bastante solidão. Eu digo sempre para os meus alunos, eles falam que vão para os Estados Unidos, Inglaterra que vão aprender lá. Eu falo, gente, é tão solitário e quando você não sabe falar nada é desesperador, mas é rápido, em dois meses você já consegue se virar. Minha mãe quebrou a perna e teve que ir ao hospital, foi operada, teve que se cuidar, também não falava nada. Então assim, é uma oportunidade maravilhosa de você aprender, mas não é fácil. Tem sofrimento aí.

Pesquisadora: Conte um pouco a respeito de sua trajetória como professora. Conte sobre suas facilidades/dificuldades de prática em sala de aula.

P2: Quando eu voltei, eu fui dar aula de inglês, porque eu já falava inglês e como toda escola de inglês pequena, eu fiz uma entrevista e viram que eu já falava com 18 anos e me deram uns livros e me contrataram, sem treinamento, nada. Então eu tive todas as dificuldades porque eu fui aprender de novo. Me jogaram na água e eu fui nadar. Eu fui me virar para tentar fazer alguma coisa que não era o meu trabalho ainda. Então, eu acho que fui aprendendo a dar aula ao longo da minha trajetória, da minha vida. Sempre gostei de explicar as coisas para as pessoas e tenho paciência e eu me achei neste trabalho. E, assim, eu admiro muito o esforço das pessoas para aprender aqui e ainda mais dos adultos, assim, porque você vê que você tem que desprender um tempo muito grande, tem muito esforço aí, que nada vem fácil né, mas hoje eu vejo. Veja eu vim de uma geração de 72 a gente não tinha nada, a gente não tinha computador, não tinha internet, a gente não tinha nada. Eu gravava música do rádio para ouvir e você tinha algumas escolas de inglês que davam a letra da música para você ouvir. Hoje não, hoje você tem músicas, intente, vídeo game, hoje está mais fácil. Os recursos hoje ajudam muito.

Pesquisadora: Você acha que o professor deve trazer recursos para sala de aula?

P2: Eu trago, eu gosto de integrar as habilidades. O próprio ambiente virtual que eu posto as coisas já permite, então eu trago. Eu trago exercício de *listening*, eu trago coisas que eles têm que ter o insumo e a partir dali eles vão conversar ou são textos e a partir dali eles vão conversar, ou são imagens ou *listenings* que a gente vai fazer. Eu tento trazer fontes diversas porque eu acho importante eles ouvirem sotaques diferentes, ouvirem pessoas diferentes falando e se ouvirem.

Pesquisadora: Quais abordagens de ensino você considera importante em sala de aula?

P2: Eu venho trazendo tudo lá de *communicative approach*, estruturalismo. Um pouco do que a gente aprendeu a gente reproduz, mas eu acho que tenho uma abordagem um pouco de letramento crítico, porque eu gosto muito que os alunos pensem muito sobre o que eles estão lendo, e se posicionem de forma crítica. E eu acho que é muito do sócio interacionismo, porque na aula de oralidade, o foco é o aluno, é a interação, é a compreensão e eles se façam entender dentro da língua que eles têm, mas em alguns momentos eu também estou trabalhando língua para permitir que eles falem que eles usem a língua, eu tenho que fazer algumas intervenções e algumas correções. Então em alguns momentos eu tenho que trabalhar com a estrutura também. Senão, você vai deixar aqueles errinhos concretizados ali e quando é que eles vão ser corrigidos. Então, em alguns momentos quando eles apresentam quando eles falam eu coloco no quadro depois, aqui vocês falaram errado, no final eu vou fazer alguma intervenção de alguma coisa que seja importante, mas não acredito em ficar trabalhando Th sonoro e o Th mudo, sabe eu acho que a gente já passou desta fase da língua.

Pesquisadora: Existe alguma habilidade que precisa ser melhor desenvolvida do que outra? Você considera alguma com mais importância?

P2: Para os alunos de Letras? Olha, acho que para os alunos de Letras, eles têm que aprender a lidar com gente antes de aprender a língua porque o professor tem que estar muito perspicaz, ele tem que estar muito [...], ele tem que perceber o aluno, perceber as dúvidas, antecipar isso, ele tem que ter sensibilidade para poder trabalhar como um bom professor, porque isso é tão importante como você ter a língua para ensinar.

Pesquisadora: E quando você percebe algumas dificuldades, qual é a intervenção que faz?

P2: Olha eu já percebi dificuldades deles se desentenderem com os grupos, deles discutirem e brigarem pelo seu ponto de vista, mas não uma discussão positiva, de ficarem sem se falar, porque brigaram num debate e isso atrapalhou porque ficou muito pesado algumas aulas. Aí eu tive que dizer que faz parte discutir, debater e colocar seu ponto de vista sem levar para o pessoal. Você está na Universidade, mas acabou de receber pessoas que vieram do ensino médio e não tem maturidade ainda, e se você não faz umas intervenções como essa, pode ser que o aluno nunca perceba isso.

Pesquisadora: E em relação aos aspectos linguísticos, quando o professor sente dificuldades como pode ajuda-los? Como você faz isso?

P2: Olha, nem consegui perceber nada ainda, porque nem tivemos aula direito, mas acho que vou perceber melhor ao longo do tempo, eu percebi que eles querem algum trabalho que seja relacionado a fonética, fonologia, os símbolos que provavelmente eles sentem falta, então a gente vai fazer algumas atividades para lidar com isso. Acho que o conteúdo programático está aberto pra receber essas dificuldades dos alunos, então, se tiver alguma coisa que precisa de intervenção, eu trazer sim, mas acho que esta turma vai bonitinho assim. Acho que eles têm um bom domínio da língua. Vão trabalhar técnicas de fazer apresentações, e tal.

Entrevista 2

Você havia me dito defender a abordagem comunicativa. Eu percebo que você trabalha essa abordagem em sala de aula. Então, eu gostaria que você me dissesse qual é o papel dessa abordagem no processo de ensino e no que ela contribui?

P2: Eu acho que a abordagem comunicativa tem o foco no aluno, na comunicação, nas necessidades do aluno. Então, eu percebo que aqui nesta turma, meu objetivo maior é que eles se sintam à vontade para produzir. Então, eu procuro deixar que eles se comuniquem dentro do inglês que eles têm e questões como erros, como falha de vocabulário, fluência, eu trabalho depois deles terem tido oportunidades de eles falarem. Eu deixo eles se comunicarem livremente. Eu acho que a vantagem é o foco no aluno, na habilidade comunicativa dele para que ele se sinta à vontade para produzir e muito falar de coisas que sejam significativas. Não é uma abordagem que se centra no professor ou no conteúdo, o foco é no aluno, porque a gente não tem tanta oportunidade fora da sala de aula para falar inglês, então é o tempo deles ali.

Pesquisadora: Então você acha que é pela abordagem comunicativa que os alunos vão adquirindo habilidades com a oralidade?

P2: Eu acho que eles vão ter competência de se comunicar, eu digo que eles vão ter compreensão e vão ter produção a partir do momento que eles têm contato com a língua.

Aprender o idioma é ter contato com a língua, não só falando, mas ouvindo, lendo muito, assistindo vídeos, ouvindo música e coisas que eles se interessam, porque eles procurando que que eles gostam de eles vão aprender sem perceber. Se eles fazem coisas que eles se interessam eles têm o inglês como meio de comunicação. O bom é estar em contato com a língua sem perceber que eles estão aprendendo. Você vê que um deles escolheu um tema que não é do mundo dele, dele e teve dificuldades para falar sobre isso, de fluência porque não é aquela temática que ele está familiarizado. Então eu acho que o contato com a língua é que vai fazer que eles tenham mais vocabulário e repertório.

Pesquisadora: Gostaria que você me falasse um pouco dos recursos e insumos. O que o professor deve pensar ao trazer para sala de aula?

P2: Eu acho que deve contemplar insumos que contemplem o *listening*, *reading* que possam ter temas e vocabulários diferentes. Que motivem eles a falarem, insumos que sejam do interesse deles e que sirvam para fazer com que eles produzam depois. Eu procuro sempre trazer temas que são do interesse deles. Eu sei que nem sempre vai ser só do interesse deles, porque tem coisas que a gente traz para eles aprenderem outras coisas, mas buscando contextualizar e fazer com que aquilo tenha sentido.

Pesquisadora: Você trabalha compreensão e produção oral de forma conjunta, mas como você percebe o ensino dessas habilidades.

P2: Eu acho que você tem que trabalhar alguns aspectos separados, não só de *listening*, mas de gramática mesmo, por exemplo, os meus alunos estão constantemente errando o marcador da terceira pessoa, ou eles usam o auxiliar no passado com o verbo no passado, então eu acho que se você ver algo que não está bom, é o momento de você parar a puxar para aquele conteúdo ou item específico com atividades voltada para isso. Nas aulas você deve perceber as dificuldades e trazer os itens para trabalhar com eles para que eles melhorem. Não trazer o currículo pronto, mas o que aparece em sala de aula para que você vá trabalhando.

Pesquisadora: Como você percebe o ensino da compreensão e produção oral nos seus alunos?

P2: Nesta turma eu não tenho aluno com problemas de compreensão, porque eles são muito fluentes. Eu digo a eles leiam e escolham leituras todo dia antes de dormir e escolha um seriado e assista com legenda, com tradução e depois sem tradução. Repita várias vezes até que vai melhorando. Aqui em sala com quinze não dá para fazer muito, mas eu faço muita atividade em grupo. Eu acho que no grupo eles se expõem melhor sem muita exposição. Então atividades em pares e em grupos fazem com que eles tenham mais naturalidade para se expressar sem muito constrangimento.

ET3

Pesquisadora: Quando você prepara o insumo oral ou escrito o que você leva em consideração para sala de aula?

P2: Eu tento trabalhar com diversidade de matérias, de gêneros, de fontes [...] Hoje em dia, os materiais digitais facilitam muito. Lógico ainda é um processo de sentar, ouvir e se dedicar. Isso não vem por osmose, mas as fontes são muito mais ricas hoje e o professor tem que acompanhar. Imagina se com todos os recursos hoje e eu ficasse só, tá vamos ler tal página, não atende mais, não faz mais sentido.

Pesquisadora: E me diga e quando você colocou um vídeo e depois elencou perguntas de compreensão e interpretação. No que esse procedimento ajuda os alunos?

P2: Quando eu faço isso? Acho que são bem importantes eu sempre quando faço algo eu procuro usar um pouco da taxonomia de Bloom que vai de perguntas mais básicas relacionadas ao conteúdo imediato e perguntas mais abertas que eles têm que se posicionar em termos de compreensão, de pensamento crítico dele. É uma forma que ele tire proveito daquele material e não só perguntas que vão focar só a compreensão dele, mas uma reflexão. Aqui eu não tenho problema com compreensão. Eu não tenho a preocupação de será que eles vão entender esse vocabulário? Será que eu preciso simplificar alguma coisa? É muito mais tranquilo você dar aula num nível mais avançado. No nível básico você tem que lançar mão de mil estratégias para ver se o aluno está compreendendo.

Pesquisadora: E me fala um pouco dessas estratégias. Você acha que o professor deve ensiná-las?

P2: Eu acho que principalmente para alunos iniciantes.

Pesquisadora: E tem alguma estratégia na oralidade que você usa ou acha importante?

P2: Eu acho que eles devem se gravarem e se ouvirem para ver suas produções, manter um diário sobre o que aconteceu no seu dia porque se obriga a pensar na língua. Fazer uma narrativa sobre o que aconteceu no seu dia e vão aparecer dúvidas e coisas que ele vai ter que sistematizar. Para compreensão oral eles têm que acompanhar uma sequência de capítulos curtos para ver o que eles estão conseguindo compreender e voltar várias vezes quando tiver dificuldades. Importantes situações do cotidiano e isso vai fazer com que você crie uma intimidade com a língua, com aquele contexto e sem querer vai compreender. Tem que assistir várias vezes, pode ir mudando a legenda, mas precisa pegar o sentido para que os níveis de compreensão vão melhorando. Agora não é uma coisa gostosa, prazerosa, tem que ter um pouco de dedicação, tem que ter dedicação, tem que gostar e não tem como fazer facilitado. Eu acho que a minha aprendizagem e a minha experiência fazem com que eu tome algumas atitudes. Não é fácil aprender uma língua estrangeira. É um processo demorado e tem que ter esforço. Não é só sentar na frente da televisão que você vai aprender. Eu acredito muito na comunicação, acredito muito em ouvir por prazer coisas que você tem interesse porque você tem um objetivo real de compreensão, um objetivo real de aprendizado. E mesmo assim não é fácil, mesmo que você vá morar fora é sofrido. Você passa muito tempo sem entender nada. É muito bom você ensinar algumas estratégias de aprendizagem para o aluno que está começando a aprender inglês porque depois ele vai conseguir aprender outras, inclusive aquelas ligadas a compreensão. O aluno tem que ter essa sensibilidade de como aprende uma língua estrangeira, porque é diferente de aprender a língua materna. Veja meus filhos aprendem inglês com vídeo game e eu não ensino para eles, mas eles perguntam o que significam as coisas porque eles têm interesse. As pessoas que não são dessa era da tecnologia precisam de mais estratégias de aprendizado porque elas não sabem como começar.

Pesquisadora: Eu percebo que você trabalha bastante a oralidade e traz em muitos momentos o texto escrito. Essa é uma perspectiva que você mencionou defender sobre o letramento?

P2: Acho que quando você traz questionamentos de ordem mais crítica você traz o aluno para se expressar melhor, por exemplo, veio da apresentação questões de comportamentos da época

e eu peguei o gancho para falar sobre preconceito, falar que a obra de Monteiro Lobato por exemplo tinha uma perspectiva social diferente da época de hoje e que precisa ser trabalhado. Precisamos falar sobre o histórico social e do mundo como as coisas foram evoluindo. Esses momentos fazem com que a criticidade apareça e se você está muito conteudista você não vai dar atenção para discussões porque vai tomar tempo e você quer cumprir o conteúdo. Eu não acredito que você tenha que parar com discussões crítica quando elas surgem para retomar um conteúdo. Por que é aqui que é o momento da aprendizagem ser significativa e os alunos colocarem seus pontos de vista. É aqui eles vão se expressar dando suas opiniões e visões e construir sua comunicação. Isso é comunicação significativa.

Pesquisadora: Queria que você me falasse sobre avaliação para oralidade. Como você avalia compreensão e produção oral?

P2: Eu acho que as avaliações são bem importantes. Pode ser uma prova de *listening* que avalie a compreensão ou nos diálogos a produção. Quando você quer identificar a compreensão do aluno num determinado recorte, uma fala para verificar o nível de compreensão do aluno e trabalhar com aquilo que ele está tendo dificuldade. Desde que sempre tanto a avaliação como as atividades de *listening* sejam contextualizadas e que não seja de pontos específicos, ou muito pontuado que não sirvam para nada, por exemplo, o que ele ouviu em um ponto específico. Acho importante verificar se ele está conseguindo acompanhar e não como num teste de *Toffel* por exemplo, que coloca um texto que o aluno nunca ouviu na vida e fica nervoso. Isso não mede compreensão é um castigo. Eu acho que sempre que você deixa o aluno nervoso para uma avaliação, você não está avaliando ele.

Pesquisadora: Mas, quando você vê dificuldades nos alunos para compreender, o que faz?

P2: Eu procuro fazer perguntas cabíveis para ver o que ele tem dificuldade. Eu sempre pegava textos orais do nível deles de *one plus one* para que ele tenha um desafio, mas não se sinta desestimulado e que tivesse dentro do que ele possa trabalhar, que possa ouvir. Eu coloco o áudio para tocar duas vezes e vejo que eles entenderam, para o muito básico eu colocava o script para eles acompanharem o texto escrito junto porque eu acho que é assim que os alunos começam a perceber mais. Nossa foi isso que ele disse e começa a se familiarizar com aquele discurso. Vão percebendo o ritmo da fala, a entonação como é a junção das palavras, como ocorre a contração das palavras, e essa percepção faz com que eles percebam que coisas aparentemente inaudíveis, na verdade não são, na fala do áudio aparece *don't* e eu não consegui entender. Aí o aluno vai percebendo coisas que não entendiam e vai começando a trabalhar com isso. Eles vão acostumando com determinados sons e com as características da oralidade. Por isso eu digo, assista com legenda em inglês, com legenda em português e sem legenda. Ele tem que ouvir com um ponto de partida para começar a entender. Não adianta querer falar ou entender se não sabe nada. Eu não acredito que se aprenda por osmose.

Pesquisadora: Qual é o papel do professor nesse processo?

P2: Eu acho que ele tem que estar aberto a ouvir o aluno, saber incluir o aluno, respeitar as personalidades, individualidades, diferenças, que ele perceba suas habilidades e que eles percebam que as aulas para os alunos deles também sejam significativas

(Professora P3)

Entrevista 1

Pesquisadora: Eu gostaria que você me dissesse um pouco sobre sua experiência como aluna, falando um pouco das suas facilidades e dificuldades de aprendizado da oralidade, principalmente no que se refere a compreensão da oralidade.

P3: Como aluna?

Pesquisadora: Como aluna

P3: Eu fui aluna faz muito tempo, mas de língua estrangeira. (pensa) Olha, eu vou ser bem sincera, eu não me lembro muito, porque eu aprendi inglês, para você ter uma ideia, na década de 70, foi que eu comecei. Eu fiz XXX e a o foco é sempre na parte oral em sala. A gente nunca fazia atividade escrita em sala, um método em que se projeta uma historinha, e o som acompanha os diálogos, então a gente ficava o tempo todo, era bem behaviorista assim, tinha muito que memorizar, tinha todo um passa a passo. Aí eu fiz seis anos de inglês e já comecei a dar aula. Então, como aluna eu não. (pensa mais um pouco). Olha naquela época não tinha filmes, música era que tinha em disco, ouvia bastante na época as pessoas, mas eu não me preocupava tanto em entender. Aí tinha alguns professores que davam letra de música, eu ia fazendo o inglês conforme as atividades que tinha que fazer e pronto. Eu ia bem e achava que estava tudo certo, eu não lembro de nada que fosse muito complicado. Eu lembro que tinha coisa que eu não entendia mesmo. Depois eu fiz espanhol mais tarde, [...] e eu lembro que se você não pratica você esquece.

Pesquisadora: Então, agora, conte de suas experiências como professora.

P3: Então, continuando. Eu saí do XXX e logo comecei a dar aula, então eu comecei a dar aulas em 1981 e quando comecei a fazer Letras e eu percebi que estava super bem porque[...] vim para o curso aqui e achei bem triste o curso de Letras aqui, quase desisti, pensava nossa eu sei mais do que os professores, aquela coisa, petulância de adolescente. Eram questões metodológicas e o próprio inglês[...]. Eu percebia os erros dos professores[...] pronúncia péssima[...] a experiência do curso de Letras foi bem ruim, depois tive professores melhores em Literatura. O curso de Letras era de desistir. Aí eu dava aulas no XXX e lá havia um passo a passo como eu faço nas minhas aulas. Começo com pergunta oral, tinha um *previous review*, *general review*, alguma coisa para focar, aí eu fiquei dando aula no XXX até 1996 e lá é sempre essa parte do oral, então assim, eu segui um método, só que isso te deixa muito apegado a uma metodologia fixa. Eu achava que era excelente porque eu percebia que os alunos gostavam, eles aprendiam, e aí eu comecei a dar aula aqui em 1993 e aqui não tem método, aí fica cada um por si. Aí eu comecei a participar de outras coisas e você vai vendo que não é, que aquele método que você achava que era o melhor e fantástico não é bem assim, que tem outras coisas. Nessa hora que eu comecei a modificar um pouco as coisas, mas eu via que trazer algumas coisas da metodologia do XXX até funcionava. E com o tempo fui também tirando um pouco o XXX do topo e coloquei outras coisas, conforme eles aprendiam também.

Pesquisadora: E para você, o que você acha que o professor deve fazer para ajudar os alunos a serem melhores na aprendizagem?

P3: Na comunicação? Então, a partir de 2012 eu me envolvi com tecnologia, e aí eu vi o quanto que a tecnologia pode ajudar justamente nisso. Porque eu acho que se eles se envolvem com um grupo de pessoas de fora que querem se comunicar, e colocar esse inglês em prática em

outros contextos, aí eles vão perceber aquilo num contexto real. Eu já tive experiência quando fiz projetos com eles e alunos de fora de outras universidades no exterior[...]. Eu acho que a tecnologia nesse ponto ajuda bastante, até esses jogos que eles usam. Isso pelo menos ajuda a entender um ao outro. Talvez não seja a pronúncia perfeita, mas existe um tipo de comunicação que ajuda. Eu acho que na oralidade o que é para contar é esse contato com o pessoal de fora, não somente com o nativo. Na questão de *listening* a tecnologia ajudou muito perto do que tinha antes. Até mesmo gravar a própria fala e ver como está saindo, se ouvir.

Pesquisadora: E falando de compreensão oral, como você mencionou, de que maneira as atividades podem ajudar os alunos a melhorarem a aprendizagem?

P3: Eu acho que, o livro até tem bastante e a gente acaba seguindo o livro, eu acho que se ficasse mais claro para eles como essas atividades funcionam, poderia ajudara até na sua formação como professor, eu não sei se mais para frente vou focar mais nisso. Eu vejo muito *sites* que indico para eles trabalharem isso. Acho que *listening* é bem importante para colocar. Nessa parte eu não vou atrás de muita coisa, porque eu não dou conta do conteúdo, mas seria importante.

Pesquisadora: Que tipo de abordagem você considera importante e traz para suas práticas em sala de aula?

P3: Então, o que eu trouxe forte foi o que eu tinha do curso de inglês que traz muita essa questão de estímulo resposta. Acho que nos estágios iniciais é importante eles memorizarem alguma coisa, essa questão do método comunicativo a gente trabalha bastante, então é o que a gente acaba focando nisso. A gente tenta ver como que o livro, algo que atenda o que todo mundo trabalha.

Pesquisadora: Você acha que os alunos têm dificuldades de entender explicações ou a própria comunicação do professor em sala?

P3: Eu acho que eles acabam sendo levados pelo que está acontecendo, e acabam inferindo as coisas que eu falo, e vai seguindo a atividade. Eu não acho que eles têm que entender tudo, mas eles têm que serem capazes de perceber o que está acontecendo, ah, deve ser isso que ela disse. Alguma coisa assim. Algum nível de compreensão tem que ter.

Pesquisadora: No que você acha que o aprendiz tem mais dificuldades na aprendizagem de compreensão oral?

P3: Eu acho que falta vocabulário para eles ou até o que dizer, porque eu percebo que os alunos não sabem o que dizer nem se fosse em língua portuguesa, falta conteúdo independente da língua, mas eu acho que na questão do inglês é conseguir articular as frases, tentar compreender eu sinto um pouco de preguiça, porque eu acho que eles não veem muito sentido. Vejo a diferença do centro de línguas é uma matéria que eles fazem porque eles querem e são livres, ao contrário das obrigatórias que é o caso do curso de Letras, e aí mesmo eles falando errado, eles falam para tentar praticar. Ali eu sinto mais dificuldade de ver as duplas falando, ou porque não tá interessado, ou porque não sabe mesmo. Eu vejo que é bem difícil porque eles não sabem o que dizer, não tem opinião. Eu digo para eles, fala alguma coisa, minta, mas fale. Eu acho importante falar, errado ou certo fale, coloque as coisas, porque em algum momento a pessoa vai perceber se está sendo compreendido ou não e vai tentar melhorar, mas precisa falar alguma coisa. Tem que haver interação, mas você vê que eles se fecham ou por vergonha ou por, sei lá por que. Às vezes você percebe nos alunos uma cara de tédio.

Pesquisadora: Como você acha que o professor deve trabalhar isso?

P3: As habilidades são distintas. São coisas diferentes, mas a gente acaba fazendo tudo no automático e seguindo o que está ali. Talvez seja importante porque eles serão futuros professores e é importante diferenciar isso para eles. O que preocupa é que eles não têm um nível bom e vão ser professores em muito pouco tempo e você tem que ensinar tudo ao mesmo tempo para eles. Eles não podiam ser tão básicos para dar conta de ensinar eles. [...] O ideal seria analisar o contexto e propor estratégias. Mas no mundo real da sala de aula, com prazo a cumprir fica difícil propor atividades variadas, que possam contemplar as diferentes maneiras de aprender dos alunos.

Entrevista 2

Pesquisadora: Percebo que suas aulas partem de um viés comunicativo. Como você define essa aprendizagem?

P3: Eu acho que eles têm que colocar a língua em prática, tem que ver que serve para alguma coisa realmente, como se comunicar realmente mesmo. O ensino precisa de um equilíbrio, embora haja necessidade de usar a língua para se comunicar, sem gramática não tem como a pessoa se comunicar, não dá para falar de qualquer maneira. A pessoa tem que entender por traz do que ela está falando. O aluno precisa de uma estrutura básica e o professor precisa ensinar. E o contexto de futuros professores vai exigir que eles aprendam a gramática.

Pesquisadora: Quais tipos de conhecimentos você julga necessário aprender numa língua estrangeira?

P3: O aluno precisa saber em que contexto ele está, contexto formal ou informal. Eles precisam ter conhecimento de diferentes situações comunicativas, mas essas situações são mais ensinadas em outros níveis, no nível básico eles tem que ter uma base da língua primeiro.

Pesquisadora: Em relação as atividades de *listening* do livro didático que você usa bastante. No que elas ajudam para a aprendizagem?

P3: Na verdade eu acho que seria interessante eles terem outras, mas eu tenho que cumprir com o conteúdo e outros problemas como tempo para preparar acaba sendo complicado, mas eu gosto de poder propor que eles possam ouvir outras pessoas falando e também porque eles serão futuros professores. Então, essa questão do *listening* eu acabo usando o que está no livro. Eu acabo percebendo que alguns *listening* fica facilitado, meio controlado e não muito natural.

Pesquisadora: Quais tipos de conhecimentos são necessários para compreender um discurso. No que as atividades que você faz de foco mais na estrutura ajuda nessa habilidade?

P3: Eu acho que essas atividades ajudam porque eles não têm contato com um nativo e ver um modelo de como eles falam de como é o comportamento da língua e deles praticarem. Seve como um modelo de aprendizagem. Eu gosto das atividades que os alunos ouvem o *listening* e depois argumentam suas opiniões, mas vejo que eles não dizem muito, ficam quietos e acabam só respondendo aquelas de interpretação. As atividades estão mais para verdadeiro ou falso do que para argumentar e eu entendo porque eles não têm muito vocabulário mesmo para argumentar. Eu vejo que as atividades de *listening* fechadas ajudam o aluno a verificar o que eles entenderam e acaba motivando porque elas não são difíceis e o aluno vê que está entendendo alguma coisa. Eu toco duas vezes e eles percebem que algumas coisas estão entendendo. As vezes o *listening* é difícil, mas o que está sendo perguntado não é. E essas atividades mais simples acabam motivando os alunos. O aluno deveria desenvolver maior autonomia e isso a tecnologia ajuda bastante. Eu proponho muitos sites que eles podem acessar, entrar em redes sociais que eles tenham contato com o nativo ou de outras nacionalidades. A minha linha de pesquisa é tecnologia, mas nem sempre a gente consegue desenvolver isso em

sala de aula. Acho que o caminho vai ser o celular para o ensino de línguas, é muito importante para o ensino de línguas, o contato, na internet tem muita coisa que dá para usar. O professor deve dar o caminho para o aluno, mas é ele que tem que buscar isso.

Pesquisadora: Você menciona que o aluno precisa de autonomia. Você acha que o professor deve ensinar alguma estratégia para ajuda-los?

P3: Eu não pensei nisso ainda, acho que a gente acaba usando quando vê as dificuldades dos alunos, acaba facilitando para ele. Eu acabo dando muitos exercícios extras como forma de ajuda-los, mas vejo que nem sempre eles fazem. Eu gosto de materiais que dê para trabalhar vários aspectos tanto a gramática que eles estão vendo quanto algo que tenha relação com a vida deles. Eu parto do texto para trabalhar com aspectos gramaticais, e também a opinião do aluno.

[...]

Pesquisadora: O que você procura avaliar em *listening*?

P3: Eu pego o *listening* que eles deixam para os professores

Pesquisadora: O que você acha que o professor deve avaliar em compreensão oral?

P3: A prova de *listening* eu pego os *listening* que eles deixam para os professores. As provas que eles colocam são bem simples. Então, eu pego e coloco mais uma questão para ver se ele está conseguindo identificar alguma coisa, algum vocabulário que já tinha sido ouvido e ver se ele consegue pegar o detalhe. Eu dificulto um pouquinho. Eu acho que geralmente as provas traz uns *listening* muito simples. Eu acho que a gente tem que dosar, tem que ter alguma coisa fácil e tem que ter uma coisa difícil. Precisa ter alguma coisa que desafie alguma coisa o aluno. Os livros estão deixando tudo muito mastigado e desafiar um pouco é fazer ele ir atrás um pouco mais do que está faltando para eles.

Pesquisadora: Então você considera que essas avaliações dão conta mesmo de diagnosticar a aprendizagem?

P3: Eu acho que não garante totalmente, mas sempre aqueles que tem mais dificuldades nas aulas, são aqueles que vão mal na prova. Então a prova é meio que reflete o que acontece na sala. Apesar de não ser o melhor tipo de prova, mas tem mostrado que geralmente que sai bem em sala consegue desenvolver bem a prova de *listening* e aquele que não entende nada não consegue. A gente não tem quase surpresa, nossa, esse menino que vai bem em sala vai mal na prova.

Pesquisadora: Eu vejo que você usa bastante o trabalho com a oralidade em grupos, pares. Porque isso é importante para aprendizagem?

P3: Eu queria que eles mostrassem para o outro o que está errado e um se ajudasse com o outro, mas isso é muito difícil de acontecer porque ou eles acabam indo para o português ou eles desistem fácil ou eles estão se comunicando mesmo com alguma coisa errado, estão tentando se comunicar[...] mas o que deveria acontecer não acontece como um corrigir o outro ou tentar ajudar. Eu não sei se eles se sentem constrangidos de mostrar para o colega que não sabem, mas acho que isso seria o ideal. Eles não tentam negociar o significado e ficam quietos. Uma atividade que eu fiz e a metade não tinha entendido a minha explicação e ninguém me falou nada e fizeram a sequência da atividade errada tudo que eu havia explicado não servia para aquela atividade e eles ficaram quietos[...] Ninguém teve dúvida. Então, eu tenho que mastigar tudo.

Pesquisadora: Qual é o papel mais específico da oralidade no contexto de formação de professor?

P3: Eu acho que o que a gente tem que fazer mais é dar os conteúdos que a gente vai ter que trabalhar e depois eles terão que explicar em sala, para que eles possam ir treinando. Ou tentar mostrar para eles as estratégias que se usa. Agora no nível básico você tem que ensinar o mínimo do conhecimento para depois ele aplicar. Eles têm que saber que eles têm que aprender a se comunicar e depois aprender a ensinar. É muita coisa em quatro anos.

Entrevista 3

Pesquisadora: Percebo que muitas das suas aulas ocorrem com as atividades do livro didático. Qual é o papel desse material para o preparo em compreensão oral?

P3: Eu acho que eles ajudam para expor mesmo os alunos a oralidade em língua estrangeira. O livro traz coisas variadas, às vezes, ele foca em perguntas de compreensão. Eu acho que o objetivo é expor o aluno e ver se ele consegue tirar algumas informações. Vai depender do nível do aluno e do que está sendo trabalhado no momento, porque as vezes só achar uma informação até anima, porque ele consegue ver que entendeu alguma coisa. Aquelas mais abertas, fica mais difícil para ele tirar alguma coisa, porque as vezes ele não tem nem opinião. Eu acho bom os alunos responderem com sua opinião, mas as vezes falta essa parte crítica. Tudo depende do nível e do que está sendo trabalhado.

Pesquisadora: As dificuldades que os alunos apresentam estão relacionados a quais fatores?

P3: As dificuldades é porque às vezes o aluno não tem mesmo esse conhecimento de mundo, então tudo é novidade e o professor tem que explicar algumas coisas. Acho que alguns mesmo paralisam quando começam a ouvir uma língua estrangeira, uma barreira e aí eles não conseguem entender nada. Às vezes você tem que acalmar o aluno e tocar mais vezes, eu acho que é uma mistura de tudo. Acho que eles às vezes não têm muito empenho.

Pesquisadora: Você pensa um pouco nas dificuldades dos alunos para preparar a aula?

P3: Veja como eu sigo o material do livro, já prevejo que eles vão ter dificuldades em algumas coisas e há, olha está longo isso daqui, preste atenção, e eles tem aquela coisa de escutar o *listening* e já vão fazer os exercícios. Eles nunca gostam de ter aquela primeira escuta sem compromisso. Eles querem ouvir e já fazer os exercícios. As vezes tem que mostrar para eles as estratégias. Acho que a gente deveria até focar mais em estratégias. Mostrar que tem uma maneira de aproveitar mais aquilo que ele está ouvindo. Eu tenho tentado, olha escuta um pouco, tente ver se não é aquela palavra, perceba o som.

Pesquisadora: Vejo que você defende a abordagem comunicativa e que tenta criar momentos de uso da língua. Você acha que a sala de aula dá conta de representar situações reais ao uso da língua?

P3: Não, não dá. Eu falo para eles que tem que ter uma boa imaginação. O ideal seria se eles se empenhassem mais fora da sala de aula, participassem de outras coisas. Eu acho que agora com os jogos *online* alguns até tem esse contato. Eles teriam que se envolver um pouco mais, falta interesse. [...]. Eu gostaria de trazer mais atividades que trazem a vida real, mas o problema é ter tempo. Nunca dá tempo para nada, mas o ideal é colocar eles na realidade.

Pesquisadora: Vejo que você sempre faz um *feedback* de suas atividades. Por que isso é importante para o aprendizado?

P3: Acho que ele precisa saber como ele está indo. Acho que alguns são muito sensíveis a correção, principalmente *speaking*, eles não gostam de correção ou qualquer crítica, mas você tem que fazer algum comentário. Eu acho importante a correção, mas não sei como eles lidam com isso. Alguns só querem elogio e é complicado porque ele não gosta de ser corrigido.

Pesquisadora: Percebi que você traz a perspectiva de que há uma língua menos engessada pelo falante nativo, mas ainda alguns procedimentos metodológicos contemplam esse falante. Como o professor deve lidar com isso?

P3: Eu acho que os livros já estão fazendo isso. Eu acho que com os jogos isso também ocorre, porque eles conversam com não nativos em inglês. O ideal é variar com os não nativos, mas a gente expõe os alunos e quer uma pronúncia correta, mas o problema que na vida real não é bem assim, mas não tem como ensinar com toda essa variedade. É muita coisa, por isso precisa se espelhar no nativo.

Pesquisadora: Qual é o papel do professor no aprendizado? No processo de aprendizado.

P3: Eu acho que o professor tem que acompanhar os alunos e perceber o momento certo de intervir. Às vezes tem que dar um direcionamento, mas precisa deixar o aluno também. Tudo vai depender do nível do aluno.

Pesquisadora: Eu vi na sua aula uma abordagem que usava várias estratégias para fazer os alunos compreenderem. Você acha que essas estratégias facilitam a aprendizagem?

P3: Eu tento usar, mas nem sempre dá certo. Eu acho que as vezes tem que deixar eles se virarem mesmo. Eu acho que tudo vai depender do aluno. Vai depender dele querer se expor, procurar aprender mesmo. Eu vou te dizer, depois de tantos anos de carreira eu realmente não sei o que dá para fazer, porque tem aluno que é difícil. A gente realmente não sabe como é que essa pessoa aprende. Eu acho que os alunos têm que ter interesse. Querer realmente e isso é uma coisa dele. Tem que partir dele. O professor pode fazer tudo, mas se ele não tiver interesse não adianta. Tem alunos que vai assistindo filmes e vai aprendendo. Tem alunos que vão achar sozinho as estratégias, o professor deve dar ideias, mas quem busca são eles. Eu dou muitas ideias para eles, eu acho que tem uma parte da motivação na aprendizagem e que é muito pessoal. Eu percebo que tem alunos com dificuldades que não corre atrás. Tem alunos que querem passar, mas não querem aprender. A aprendizagem é uma coisa individual a pessoa tem que estar envolvida naquilo.

Pesquisadora: Você havia feito um planejamento, tinha seus objetivos. Você acha que conseguiu atingi-los?

P3: Eu acho que tem muitos alunos que foram muito bem. Acho que muitos alunos ficaram bem motivados e teve uma parte que eu desmotivei, mas era uma questão pessoal dos alunos não se davam bem comigo. Isso também afeta. Eu acho que tem alunos que não gostam do professor aí acaba criando barreira. Eu fiquei feliz com o resultado. Eu acho que os alunos às vezes chegam com pouca cobrança aí diz ‘nossa vou ter que fazer tudo isso’.

Pesquisadora: Você acha que o professor deve levar em conta o contexto na preparação de seu planejamento e suas atividades?

P3: Isso é uma coisa que precisa sempre deixar claro para eles, de que eles vão estar dando aula. Muito diferente de uma turma que apenas faz um curso de inglês. Eu acho que a turma de iniciantes é bem difícil porque eles não têm domínio da língua, então é difícil imaginar como eles vão aplicar o que não sabe. Eu falo você tem que aprender, veja como aprende porque você vai ter que ensinar. Eu acho que num curso de Letras eles já tinham que entrar com base, para

ficar mais claro de como eles terão que trabalhar com o aluno. Ele tinha que aprender bem a língua para poder perceber, olha essa técnica que eu usei vai funcionar com meu aluno. O problema que eles têm uma visão como aluno e não tem como professor.

Pesquisadora: Fale um pouco mais sobre o papel da tecnologia na sala de aula?

P3: Ajuda muito, o visual facilita muito. O fato do vídeo ajuda porque eles conseguem perceber mais informações. O professor tem que saber que tem que ter momentos de ensinar coisas de base, para poder depois ele usar numa situação comunicativa. Eu não consigo imaginar que só expondo o aluno a comunicação ele vai aprender. As vezes precisa fazer alguns *drills*, ditados, coisas bem behavioristas para aprender. Eu não sou de largar uma abordagem completamente.

[...]

Pesquisadora: Quais são as dificuldades das atividades de compreensão oral?

P3: O ruído, a repetição da oralidade, entonação. O fato do aluno não ter como voltar é muito difícil.

[...]

ANEXO 1



Ata 07/2017

Aos treze de dezembro de dois mil e dezessete, às 15:30h na sala 1013, sob a presidência da senhora Coordenadora Professora Maria Cristina Figueiredo Silva, reuniu-se o Colegiado de Pós-Graduação em Letras. Estavam presentes os seguintes professores: o vice-coordenador Walter Lima Torres, Maximiliano Guimarães, Teresa Cristina Wachowicz, Francisco Javier Calvo Del Olmo, Ruth Bohunovsky e Fernando Cerisara Gil, Célia Ams de Miranda e Maurício Mendonça Cardozo. Estavam também presentes as representantes discentes Denise Miotto Mazocco da área de Estudos Linguísticos e Francine Fabiana Ozaki da área de Estudos Literários. Havendo quorum, passou-se então à pauta: (...) **4. Diversos. 4.1 Comitê de ética:** A doutoranda Clarita Gonçalves Camargo solicitou a aprovação de seu projeto intitulado CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES DE LETRAS ACERCA DAS ABORDAGENS DO ENSINO DA COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA, orientado pela professora doutora Denise Cristina Kluge, da linha de pesquisa "Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem" da área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação. O parecer do professor Doutor Francisco Javier Calvo Del Olmo, da mesma linha de pesquisa, foi favorável e o colegiado aprovou por unanimidade (...). **Aprovado.** (...) Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião, da qual eu, Maria Cristina Figueiredo Silva, lavrei a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada por mim na condição de presidente deste Colegiado.

Maria Cristina Figueiredo Silva

Maria Cristina Figueiredo Silva

Coordenadora



ANEXO 2

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crenças de Professores Formadores acerca das Abordagens de Ensino da Compreensão oral em Língua Inglesa

Pesquisador: Denise Cristina Kluge

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81390017.9.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.569.731

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras (UFPR) da aluna Clarita Gonçalves de Camargo, orientada pela professora doutora Denise Cristina Kluge envolvendo professores do curso de Letras da UTFPR.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo geral levantar as crenças de dois professores formadores de curso de graduação em Letras Português-Ingles acerca do ensino e aprendizagem da compreensão oral em língua inglesa e como objetivos específicos esclarecer sobre as abordagens de ensino, fazer um levantamento sobre as crenças dos professores no que se refere a este ensino, observar quais fatores estão influenciando suas crenças e suas práticas em sala de aula, verificar se há correspondência entre as crenças e as ações realizadas e observar se as crenças dos professores formadores de Letras influenciam nas crenças de seus alunos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A respeito dos riscos, é afirmado apenas a possibilidade de haver constrangimento ou insegurança durante a aplicação dos questionários e entrevistas.

Endereço: Rua Padre Camargo, 265 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7250

E-mail: cometicas.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 3.586.731

Sobre os benefícios, aponta-se a reflexões sobre as variáveis que possam estar implícitas ao encaminhamento didático e pedagógicos dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As solicitações realizadas anteriormente foram plenamente atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As solicitações realizadas anteriormente foram plenamente atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e promulgação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de promulgação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_F ROJETO_995928.pdf	06/03/2018 16:38:00		Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 288 - Térreo
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.599.731

Outros	carta_resolucao_pendencia.docx	05/03/2018 16:35:02	Denise Cristina Kluge	Acelto
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE_corrigido-versao_2.docx	05/03/2018 14:42:57	Denise Cristina Kluge	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_corrigido.docx	05/03/2018 12:45:21	Denise Cristina Kluge	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.docx	20/12/2017 23:06:18	Denise Cristina Kluge	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	20/12/2017 23:00:44	Denise Cristina Kluge	Acelto
Outros	TERMO_CONDORDANCIA_INSTITUICAO.pdf	20/12/2017 22:57:25	Denise Cristina Kluge	Acelto
Outros	OFICIO_DO_PESQUISADOR.pdf	20/12/2017 22:50:04	Denise Cristina Kluge	Acelto
Outros	TORNAR_PUBLICO_RESULTADOS.pdf	20/12/2017 22:48:22	Denise Cristina Kluge	Acelto
Outros	DECLARACAO_DE_RESPONSABILIDADE.pdf	20/12/2017 22:43:20	Denise Cristina Kluge	Acelto
Outros	CHECK_LIST.pdf	20/12/2017 22:42:50	Denise Cristina Kluge	Acelto
Outros	ATA_APROVACAO_PROJETO.pdf	20/12/2017 22:41:44	Denise Cristina Kluge	Acelto
Outros	ANALISE_MERITO.pdf	20/12/2017 22:40:51	Denise Cristina Kluge	Acelto
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE_TERMO_CONSENTIMENTO.docx	20/12/2017 22:39:30	Denise Cristina Kluge	Acelto
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	14/12/2017 18:15:20	Denise Cristina Kluge	Acelto
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	14/12/2017 18:14:46	Denise Cristina Kluge	Acelto
Outros	DECLARACAO_USO_MATERIAL.pdf	14/12/2017 18:14:12	Denise Cristina Kluge	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Tênis
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR Município: CURITIBA
Telefones: (41)3360-7259 E-mail: cometicos.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.598.731

CURITIBA, 28 de Março de 2018

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7269 E-mail: cometica.saude@ufpr.br