

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

ELIANE TIYOKO NISHIMORI SATO

**A COMPREENSÃO ORAL NOS CADERNOS DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS DO ESTADO DE
SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

CAMPINAS, 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

Sa83c Sato, Eliane Tiyyoko Nishimori, 1978-
A compreensão oral nos Cadernos de Língua
Estrangeira Moderna - Inglês do Estado de São Paulo /
Eliane Tiyyoko Nishimori Sato. -- Campinas, SP : [s.n.],
2011.

Orientador : Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Compreensão oral em segunda língua – Estudo e
ensino. 2. Material didático. 3. Ensino público. I.
Scaramucci, Matilde V. R., 1951-. II. Universidade Estadual
de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III.
Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Listening comprehension in the English as a Foreign
Language Notebooks of São Paulo State.

Palavras-chave em inglês:

Listening comprehension

Textbook

Public education

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci [Orientador]

Sandra Regina Buttros Gattolin

Claudia Hilsdorf Rocha

Data da defesa: 29-08-2011.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci



Sandra Regina Buttros Gattolin



Claudia Hilsdorf Rocha



Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo



Maria Rita Salzano Moraes



IEL/UNICAMP
2011

Dedico este trabalho a Deus-Pai, Todo Poderoso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a oportunidade de crescer.

A meus pais, Augusto e Nair, pelo amor e apoio incondicional.

Ao meu marido Márcio e à minha filha Milena, pelo amor, paciência e compreensão.

Aos meus irmãos, Marcelo e Leiko, pelo amor e incentivo.

À professora Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, pela amizade, orientação e dedicação ao longo deste percurso.

À professora Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin e à professora Dra. Cláudia Hilsdorf da Rocha, pela amizade e contribuições para este trabalho.

À professora Dra. Neusa Haruka Sezaki Gritti, pela amizade e apoio.

A todos meus familiares e amigos, pela força e torcida.

Aos funcionários do IEL, em especial ao Cláudio, à Rose e ao Miguel da Secretaria de Pós-Graduação.

À Capes, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Devido à globalização, mudanças nas práticas sociais têm ocorrido e por isso a produção e a compreensão oral vêm ganhando destaque nas comunicações para fins comerciais, turísticos, educacionais e de lazer. Nesse sentido, sem prejuízo para as habilidades escritas, faz-se necessário desenvolver habilidades orais, o que implica mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Neste estudo, volta-se o foco para a compreensão oral, em que se procura analisar qual é a concepção de compreensão oral e de ensino e aprendizagem dessa habilidade que fundamenta as atividades dos Cadernos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês do Estado de São Paulo, direcionados ao Ensino Fundamental, ciclo II. De natureza qualitativa e de cunho interpretativista, este trabalho se baseia em uma análise documental, por meio da qual se estudam documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998), a nova Proposta Curricular para LEM do Estado de São Paulo (2008) e os Cadernos do Professor de LEM – Inglês do Estado de São Paulo (2008), Ensino Fundamental, ciclo II, no intuito de analisar em que medida os princípios norteadores desses documentos se concretizam nas atividades de compreensão oral propostas por esses cadernos. A análise revelou que há desencontros entre esses princípios e as atividades, visto que a Proposta Curricular orienta que o desenvolvimento do inglês seja fundamentado por uma prática de ensino voltada para o letramento, mas na realidade, uma concepção estruturalista de compreensão oral e de ensino dessa habilidade subjaz essas atividades. Além disso, os dados mostraram que a visão sociointeracional de aprendizagem depreendida dos princípios norteadores dos documentos oficiais não se materializa nas tarefas propostas pelo referido material didático. Isso pode ter consequências mais sérias, uma vez que muitos professores têm uma formação deficitária e seguem rigorosamente o material didático. Dessa forma, os resultados da análise evidenciaram que a compreensão oral é avaliada, mas não ensinada nos Cadernos de LEM, pois as atividades privilegiam a identificação de itens isolados e descontextualizados, em detrimento de desenvolver a compreensão oral como processo ativo de construção de sentido, como ela tem sido considerada em visões contemporâneas (BUCK, 2001; FLOWERDEW; MILLER, 2005).

Palavras-chave: compreensão oral, material didático, ensino público

ABSTRACT

Due to globalization, changes in social practices have taken place and that is the reason why speaking and listening skills have been getting attention in communication with commercial, touristic, educational and entertaining purposes. In this respect, without disregarding written skills, oral skills need to be developed, which means implementing changes in the teaching-learning process. This study in which listening is the focus aims at analyzing the nature of listening and how it is taught and learned through the English as a Foreign Language (EFL) Notebooks of São Paulo State in Elementary School. This qualitative and interpretive study makes use of document analysis as a research method. Official documents, such as National Curriculum Parameters (PCN-LE, 1998), the EFL Curriculum Proposal of São Paulo State (2008) and the EFL Teacher's Notebooks of São Paulo State for Elementary School (2008) are analyzed in order to understand to which extent the theoretical principles of those official documents are reflected in the listening comprehension tasks in the aforementioned textbooks. The analysis showed that there are mismatches between those theoretical principles and the tasks, because even though the EFL Curriculum Proposal of São Paulo State claims that English should be learned through an approach based on literacy, what happens in fact is that a structural view of listening and teaching of this skill underlies the activities. Furthermore, the data showed that the interactional view of learning which is implicit in the theoretical principles of the official documents is not reflected in the EFL Teacher's Notebooks tasks. This might have serious consequences due to the fact that a lot of teachers do not reflect on their professional practice and might just follow the textbook without making any changes. Therefore, the results of this analysis made evident that listening is tested, but not taught in the EFL Teacher's Notebooks, since the tasks privilege the decoding of isolated elements, rather than developing listening as an active process of meaning construction, as this skill has been considered in contemporary views. (BUCK, 2001; FLOWERDEW; MILLER, 2005).

Key words: listening comprehension, textbook, public education

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Instrumento de avaliação – Livro didático (LD) de língua estrangeira (LE), ficha 4 (compreensão oral)	10
QUADRO 02	Organização dos Cadernos de LEM – Inglês do Estado de São Paulo	15
QUADRO 03	Relação das atividades analisadas que envolvem a compreensão oral	16
QUADRO 04	Princípios adotados pelos Cadernos de LEM – Inglês para desenvolver os conteúdos do bimestre	65
QUADRO 05	Premissas que orientaram a elaboração das atividades do Caderno de LEM – Inglês, Ensino Fundamental, ciclo II, 6ª série, 1º bimestre	67
QUADRO 06	Sugestões de atividades que envolvem a compreensão oral na 5ª série do Ensino Fundamental, ciclo II	70
QUADRO 07	Sugestões de atividades que envolvem a compreensão oral na 6ª série do Ensino Fundamental, ciclo II	71
QUADRO 08	Sugestões de atividades que envolvem a compreensão oral na 7ª série do Ensino Fundamental, ciclo II	71
QUADRO 09	Sugestões de atividades que envolvem a compreensão oral na 8ª série do Ensino Fundamental, ciclo II	72
QUADRO 10	Atividade envolvendo a compreensão e a produção oral sugerida pelo Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor)	73
QUADRO 11	Atividade com a canção “Samba do <i>approach</i> ” sugerida pelo Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor)	75
QUADRO 12	Atividade com a canção “ <i>The MySpace song</i> ” (opcional) sugerida pelo Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor)	78
QUADRO 13	Atividade com o filme “Uma noite no museu” (opcional)	81

sugerida pelo Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor)

QUADRO 14 Atividade com a canção “*When the saints go marching in*” (opcional) sugerida pelo Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor) 86

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição das atividades nos Cadernos de LEM	64
----------	---	----

SUMÁRIO

1 A trajetória da pesquisa	01
1.1 Problema de pesquisa e justificativa	02
1.2 Objetivo e questões de pesquisa	07
1.3 Metodologia	08
1.3.1 Análise documental	08
1.3.2 Seleção do material para análise documental	11
1.3.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE)	12
1.3.2.2 A Proposta Curricular para LEM do Estado de São Paulo (2008)	13
1.3.2.3 Os Cadernos do Professor de LEM – Inglês do Estado de São Paulo, Ensino Fundamental, ciclo II	14
1.4 Organização da dissertação	17
2 Fundamentação teórica	19
2.1 A compreensão oral em L2/LE	19
2.1.1 As concepções de compreensão oral	20
2.1.2 Processamentos <i>bottom-up</i> e <i>top-down</i>	21
2.1.3 Características da língua oral	22
2.1.4 Interação entre os interlocutores	25
2.1.5 Conhecimento de mundo	28
2.1.6 Diferenças entre a compreensão oral em LM e L2/LE	31
2.2 O ensino da compreensão oral em L2/LE	33
2.2.1 Visões de língua/linguagem e concepções de ensino e de aprendizagem	34
2.2.2 Estratégias de compreensão oral	43
2.2.3 Atividades relacionadas ao ensino da compreensão oral	47
2.2.4 Práticas de compreensão oral	51
2.2.5 A compreensão oral e o uso de recursos tecnológicos	53

2.3 O papel do material didático e do professor no ensino da compreensão oral	56
3 Análise dos dados e discussão dos resultados	63
3.1 Introdução	63
3.2 Princípios orientadores dos Cadernos de LEM	63
3.3 Análise das atividades que envolvem a compreensão oral	69
3.3.1 Atividades que envolvem a compreensão oral utilizando letras e melodias de canções	75
3.3.2 Atividades que envolvem a compreensão oral utilizando cenas de filmes	81
3.4 Discussão dos resultados	87
3.5 Considerações finais	96
3.5.1 Contribuições deste trabalho.....	102
Referências bibliográficas	105
Anexos	113

Capítulo I

Trajetória da pesquisa

Introdução

Em épocas de globalização, as habilidades orais em língua inglesa (doravante LI) vêm ganhando destaque, seja em viagens para fins de negócio, educação, turismo e/ou lazer, seja em relações comerciais entre países que falam línguas distintas. Entretanto, de acordo com Scaramucci *et al* (2009), essas habilidades geralmente não têm sido ensinadas nas aulas de língua estrangeira¹ (doravante LE), mas apenas avaliadas.

Esta dissertação objetiva oferecer subsídios teóricos para promover a reflexão acerca do papel que as habilidades orais desempenham no processo de ensino-aprendizagem de LI no Ensino Fundamental, ciclo II², focalizando particularmente a compreensão oral. Além de chamar a atenção para as inúmeras pesquisas existentes sobre essa habilidade, o que evidencia sua relevância na área de Linguística Aplicada, este trabalho procura ressaltar a importância de desenvolver a compreensão oral de modo integrado às outras habilidades. Neste estudo, salientamos que nossa atenção se volta para o Ensino Fundamental, ciclo II, em contexto público.

¹ Os termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) implicam duas situações distintas em Linguística Aplicada. O primeiro termo se refere à situação na qual se aprende a língua-alvo em um local em que, fora da sala de aula, esta língua é materna ou oficial; já o segundo termo diz respeito à situação em que a língua que se quer aprender, fora do ambiente escolar, não é a materna ou língua oficial (BROWN, 1994).

² Segundo a Lei no. 11.274/06, a partir de 2007, o Ensino fundamental passa a ter nove anos. Para cumprir com o art. 23 da Lei no. 9.394/96 de Diretrizes e Bases, o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) sugerem que os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental sejam mencionados como “anos iniciais” e que os quatro últimos anos como “anos finais”. Neste trabalho, referiremo-nos aos anos iniciais como Ensino Fundamental, ciclo I e aos anos finais como Ensino Fundamental, ciclo II, o qual é composto pela 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

Este capítulo, em que apresentamos a trajetória desta pesquisa, está organizado em quatro seções. Na primeira, tratamos do problema de pesquisa e da justificativa da escolha do tópico. Na seção seguinte, apresentamos o objetivo e as questões de pesquisa. Na terceira seção, abordamos a metodologia da pesquisa, baseada em análise documental. E na última seção, apresentamos a organização da dissertação.

1.1 Problema de pesquisa e justificativa

No estado de São Paulo, esforços para melhorar o ensino de LI têm sido realizados desde o final da década de 1980 (SÃO PAULO, 2008a). Em 1988, a Secretaria de Educação do Estado e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) elaboraram a Proposta Curricular de LEM, a qual era norteada por uma orientação de base comunicativa. Anos mais tarde, em âmbito nacional, a Lei no. 9.394 de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) instituiu a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Na verdade, o que ocorre é que a LI acaba sendo, na maioria das vezes, a única LE oferecida no Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio.

Dois anos depois, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) lançaram os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998), os quais orientavam que a habilidade de compreensão escrita deveria ser o foco do ensino de LI. Nessa época, na cidade de São Paulo, um programa de formação contínua de professores de inglês da rede pública do estado foi desenvolvido pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo (SBCI) e pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo (CELANI; COLLINS, 2003; FELICE, 2003). Denominado “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês ensinando e

aprendendo”, esse curso foi realizado de agosto de 1997 a julho de 2000 e visava ao aprimoramento profissional desses docentes.

Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresentou a nova Proposta Curricular para LEM – Inglês. Essa proposta “não pretende ser mais uma novidade pedagógica” (SÃO PAULO, 2008b, p.5), pois visa retomar o que documentos oficiais (a LDB, o PCN-LE e antiga Proposta Curricular para LEM) haviam orientado, completando “o percurso final entre as diretrizes, parâmetros e propostas didáticas”³.

Os documentos que integram essa nova proposta são três: os princípios orientadores para que a escola prepare seus alunos para a sociedade contemporânea, focalizando o desenvolvimento das competências em leitura e em escrita; “Orientações para a gestão do currículo na escola”, direcionado aos dirigentes e gestores das unidades de ensino; e os Cadernos do Professor. Tais cadernos estão organizados por disciplina e por bimestre.

Os Cadernos de LEM do Professor foram elaborados para o Ensino Fundamental, ciclo II (foco deste trabalho) e para o Ensino Médio. Sendo um manual de ensino, eles estão organizados por série e por bimestre e apresentam situações de aprendizagem no intuito de orientar o professor na gestão da sala de aula, no ensino dos conteúdos, habilidades e competências, na avaliação e na recuperação. Em 2009, foi lançado o Caderno do Aluno, material que contém as mesmas situações de aprendizagem do Caderno do Professor, mas sem as orientações destinadas ao docente.

Em relação a materiais didáticos, muitas vezes o professor que possui uma formação precária deixa-se ser orientado pela abordagem que fundamenta esses materiais, reproduzindo as concepções de língua/linguagem, ensino e aprendizagem neles implícitos (SCARAMUCCI, 2006). A nosso ver, esse quadro evidencia o relevante papel do material didático (neste caso, os Cadernos do Professor) no processo de ensino-aprendizagem.

³ Essas informações podem ser encontradas no *site* da Secretaria de Educação do Estado: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/EnsinoFundCicloII/PropostaCurricular/tabid/1037/Default.aspx> Último acesso: 01 de abril de 2011.

No que diz respeito ao primeiro documento que integra a nova Proposta Curricular para LEM, o qual contém seus princípios orientadores, na página 18, é proposto que o desenvolvimento das competências em leitura e em escrita seja focalizado. Segundo esse documento, isso se justifica na medida em que ao trabalhar com a compreensão e produção escritas o aluno pode aprender os conteúdos curriculares. Todavia, ao final desse documento, a orientação é de que o ensino de LI também inclua atividades com habilidades orais para

promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização. (SÃO PAULO, 2008a, p.43, grifo nosso).

Entretanto, apenas duas das dezesseis aulas previstas para o bimestre são dedicadas ao desenvolvimento das habilidades orais em LI. (SÃO PAULO, 2008b). A nosso ver, essa postura com relação à compreensão oral sugere que essa habilidade está sendo avaliada, e não ensinada (SCARAMUCCI *et al*, 2009), o que pode trazer prejuízos para a formação do aluno, dada a importância do desenvolvimento da compreensão oral nos primeiros anos de aprendizagem de uma LE (DUNKEL, 1991; FEYTEN, 1991; VANDERGRIFT, 1997).

Embora não compartilhemos a ideia de que as habilidades devam ser ensinadas de maneira isolada, é necessário um foco no desenvolvimento da compreensão oral em língua estrangeira (doravante LE), sem prejudicar as habilidades escritas, visto que o trabalho com essa habilidade torna-se imprescindível no mundo atual (DUNKEL, 1991; FEYTEN, 1991; ROST, 2005; RUBIN, 1994). Ademais, acreditamos que ao focalizar a compreensão oral em sala de aula o aluno pode fazer uma relação do que se aprende dentro da escola com o mundo fora dela, por meio de atividades com vídeos, filmes, programas de televisão e rádio, música, *Internet*, entre outros. Outra vantagem de se trabalhar com a compreensão oral está no fato de que, ao ensiná-la, é possível integrá-la a outras habilidades (UNDERWOOD, 1989; VANDERGRIFT, 1997), o que refletiria situações reais de comunicação, tornando a aprendizagem mais significativa. No que se refere à dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem, em nossa

opinião, o uso de atividades de compreensão oral significativas para a faixa etária dos alunos, como música e filmes, pode ter efeito positivo na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois tais atividades diminuem a ansiedade e permitem que ela se dê mais prazerosamente (KRASHEN, 1985). Assim, pensamos que o trabalho com a compreensão oral pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento da LI e por isso é necessário trabalhar essa habilidade no Ensino Fundamental I, ciclo II, visando benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998) propõem que o ensino de LI focalize a compreensão escrita, pois “a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (BRASIL, 1998, p.20). Em relação à compreensão oral, o documento reconhece a sua importância na aprendizagem de LI, embora estabeleça limitações ao seu ensino ao dizer que o desenvolvimento dessa habilidade, bem como da produção oral e escrita, dependem do contexto social a que pertence a escola. Ou seja, o ensino dessas habilidades dependerá da necessidade que a comunidade tem de recorrer a elas. Nas palavras do documento

Isso não quer dizer, contudo, que (...) os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p.21)

Todavia, é preciso atentar para o fato de que as habilidades orais em LI têm desempenhado papel relevante na comunicação nas sociedades contemporâneas e que por esse motivo o ensino da compreensão oral se torna necessário para a formação de todos os aprendizes.

Em âmbito estadual, a Proposta Curricular para Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês (2008) do Estado de São Paulo orienta que a compreensão e a produção escritas devem ser o foco nas aulas de LI, como já

mencionamos anteriormente. Contudo, o material didático desenvolvido a partir dessa proposta inclui algumas atividades que envolvem a compreensão oral, o que nos leva a questionar se o foco dessas aulas está claramente definido.

Além disso, a própria Proposta Curricular reconhece que a formação dos professores talvez não seja adequada e interfira em sua implementação, visto que eles não têm a competência em leitura e em escrita desenvolvidas (SÃO PAULO, 2008a). Assim, se o professor não tem essas competências desenvolvidas, como alega o documento, que dizer das competências em habilidades orais? Sobre essa questão, o PCN-LE também admite que os docentes têm uma formação precária, pois já havia reconhecido que há “pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores” (1998, p.21). Concordamos com esses documentos, pois pensamos que além de muitos professores precisarem aprimorar seus conhecimentos linguísticos em LI, acreditamos que a formação do professor tem se pautado na “racionalidade técnica”, não preparando esse profissional para refletir sobre seu contexto de atuação, sobre as características e necessidades dos alunos e sobre sua abordagem de ensino (SCARAMUCCI, 2006). Nessa perspectiva, questionamos se os documentos oficiais focalizam a compreensão escrita, em detrimento das habilidades orais, por causa dessa formação deficitária de muitos professores de LI.

Com base nas questões supracitadas, acreditamos que apesar de os documentos oficiais (o PCN-LE e a Proposta Curricular para LEM) reconhecerem a importância da compreensão oral no ensino de LE, não está clara qual a natureza dessa habilidade e, portanto, qual o foco que se deve dar a ela ao ensinar a LI. Em outras palavras, não se sabe qual a visão da compreensão oral e de ensino e aprendizagem da compreensão oral que fundamenta o material didático destinado ao ensino público de LI. Soma-se a isso a formação precária de muitos professores, os quais provavelmente adotarão o material didático do governo sem questionar as concepções de compreensão oral e de ensino e

aprendizagem dessa habilidade, interferindo, conseqüentemente, na formação dos alunos.

Embora haja vários estudos sobre a compreensão oral em LE (BUCK, 2001; DUNKEL, 1991; FLOWERDEW; MILLER, 2005; LYNCH, 1998; MENDELSON, 1998; ROST, 2005) e sobre materiais didáticos (CUNNINGSWORTH, 1984; DIAS, 2009; SCARAMUCCI *et al*, 2009; TOMLINSON, 2003), notamos que há uma escassez em pesquisas que se preocupem em estudar a compreensão oral em materiais didáticos voltados para o contexto de educação pública, tornando necessário realizar mais investigações nessa área. Portanto, considerando a necessidade crescente de uso de habilidades orais em LI e a importância da compreensão oral nesse contexto, analisamos, neste trabalho, em que medida essa habilidade é desenvolvida no material didático⁴ elaborado pelo governo do Estado de São Paulo com base na Proposta Curricular para Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês (2008). Em outras palavras, buscamos analisar qual é foco dado a essa habilidade. Dessa forma, esperamos trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente para o contexto de escola pública, ao divulgar como a compreensão oral é ensinada nas aulas de LI.

1.2 Objetivo e questões de pesquisa

O presente estudo procurará investigar a compreensão oral nos Cadernos de LEM - Inglês do Estado de São Paulo (Caderno do Professor), Ensino Fundamental, ciclo II. Assim, buscaremos respostas para as seguintes questões:

⁴ Tomlinson (1998) afirma que o termo “material didático” pode ser empregado para se referir a qualquer recurso utilizado por professores ou alunos para facilitar a aprendizagem de um conteúdo. Alguns exemplos de material didático são: livros texto, CDs de áudio, CD-ROMs, vídeos, dicionários, livros de exercícios, livros de leitura, exercícios fotocopiáveis, jornais, revistas, fotografias, entre outros. No que se refere ao material didático elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ele está organizado em um sistema de apostilas.

1. Como a compreensão oral está representada nos Cadernos de LEM – Inglês do Estado de São Paulo?
2. Qual é a concepção de compreensão oral e de ensino e aprendizagem da compreensão oral que fundamenta as atividades dos Cadernos de LEM?

1.3 Metodologia da pesquisa

1.3.1 Análise documental

De natureza interpretativista, adotaremos a investigação baseada em documentos como metodologia de pesquisa.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação.” (p.169). Assim, podemos considerar os Cadernos de LEM um documento, na medida em que nos basearemos neles para realizar nossa análise.

Quanto às características da pesquisa documental, Lankshear e Knobel (2008a) defendem que não há necessidade de se gerar dados novos nesse tipo de pesquisa, pois dos textos oficiais (como os Cadernos de LEM, por exemplo) pode-se extrair dados que servirão de base para um novo estudo. Outra característica apontada por Lüdke e André (1986) tem relação com a estabilidade dos documentos. Conforme as autoras, eles são duráveis e o pesquisador pode recorrer a eles sempre que necessitar. A análise documental também pode ser vantajosa quando o pesquisador não tem fácil acesso aos objetos de pesquisa. Além disso, seu custo é geralmente baixo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008a; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A nosso ver, do mesmo modo como as pesquisas realizadas em sala de aula contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, a análise documental também pode oferecer sua contribuição por meio de interpretações que identificam ou (des)constroem significados contidos nos documentos. Em

pesquisa pedagógica, é possível gerar ganhos para a sala de aula de outras maneiras, além da observação *in loco*. A esse respeito, Lankshear e Knobel (2008a) argumentam que

Embora o impacto fundamental buscado pela pesquisa pedagógica seja o que ocorre *nas* salas de aula, isso não significa que esse fim só seja devidamente atingido pelo estudo empírico direto *das* salas de aula. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008a, p. 16, grifo original dos autores).

Assim, ambas as pesquisas (de cunho etnográfico e documental) contribuem para a sociedade, ao impactar a prática dos professores. Entretanto, sabemos que o material didático pode ser subvertido pelo professor com boa formação⁵. A esse respeito, reconhecemos que por um lado nosso estudo limita-se a analisar o material didático estático, e não o material em uso, trabalho relevante para pesquisas posteriores. Contudo, por outro lado, pensamos que neste momento a análise dos Cadernos de LEM seja uma fase essencial para futuros estudos. Ademais, salientamos que trabalhos dessa natureza podem colaborar para o processo de ensino-aprendizagem, posto que muitos docentes de LI possuem uma formação precária e provavelmente seguirão o material didático sem refletir acerca dos pressupostos teóricos que o fundamentam. Nessa direção, a investigação baseada em documentos pode oferecer grandes contribuições ao divulgar para esses profissionais as visões de língua/linguagem e de ensino e aprendizagem que norteiam o material didático do governo.

Visando responder às perguntas de pesquisa, recorreremos a um procedimento de análise documental denominado “análise qualitativa de conteúdo”. Sobre a definição deste tipo de análise, Lüdke e André (1986), pautadas em Krippendorff (1980), dizem que a análise de conteúdo é “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.41). Para isso, utilizaremos recortes de

⁵ Entendemos que um professor com boa formação é “sujeito de suas ações e não apenas executor e implementador de propostas” (SCARAMUCCI, 2006, p.56). Em outras palavras, esse professor considera seu contexto de atuação, as características e necessidades de seus alunos e sua abordagem, bem como está ciente “do poder de suas ações e das repercussões destas na sociedade” (SCARAMUCCI, 2006, p.60).

atividades que envolvem a compreensão oral, denominados unidades de registro, que são “segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.42).

Por acreditarmos que uma visão sociointeracional de língua/linguagem e de aprendizagem deveria nortear as atividades que envolvem a compreensão oral nos Cadernos de LEM, utilizaremos também o instrumento de avaliação para o livro didático (doravante LD) de LE para o Ensino Fundamental, ciclo II, elaborado por Dias (2009), cujo objetivo é oferecer ao professor critérios para a avaliação de materiais didáticos. O referido instrumento, organizado em formato de *checklist*, é composto por seis fichas, as quais estão ancoradas em uma visão sociointeracional de linguagem e de aprendizagem. Dias também declara que a abordagem via gêneros textuais⁶ fundamenta esse instrumento de avaliação, o que consideramos importante para orientar nossa análise. Para este estudo, utilizaremos especificamente a quarta ficha (que focaliza a compreensão oral), conforme mostra o quadro a seguir:

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

4.1 Princípios subjacentes ao processo de compreensão oral	SIM	Parc	NÃO
Ouvir é um processo de interlocução (relações ouvinte-(con)texto e autor.			
Papel ativo do ouvinte no processo de negociação de sentidos.			
4.2 Textos e aspectos textuais do texto oral	SIM	Parc	NÃO
Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (conversas informais para propósitos diferentes, documentários curtos, desenhos animados, etc.)			
Diversidade de conversas informais com objetivos diferenciados: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos, etc.			
Diversidade de contextos de circulação (textos de diferentes suportes: DVDs, Rádios, TV, secretárias eletrônicas, desenhos animados, partes de filmes, etc.)			
Créditos referentes à autoria dos textos e às fontes de onde foram retiradas são fornecidos.			
Os textos apresentam-se com boa qualidade de produção sonora, com vozes diferenciadas de acordo com a faixa etária de quem está falando (adultos, crianças, adolescentes, etc.)			
4.3 Atividades de compreensão oral	SIM	Parc	NÃO

⁶ De acordo com Lousada (2007), o conceito de gêneros textuais criado por Bronckart (1997) partiu da noção de gêneros discursivos proposta por Bakhtin (1997, 1953).

O processo de compreensão envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-escuta, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			
As atividades de compreensão oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos ouvintes.			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, objetivas, subjetivas, inferenciais, preenchimento de lacunas, solução de problemas, etc.)			
Exploração dos aspectos das condições de produção sob as quais o texto oral foi produzido (capacidades de ação)(quem falou, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde).			
Exploração de aspectos relacionados à organização textual (ex.: troca de turnos, repetições, hesitações, contrações, marcadores do discurso para articular ideias, etc.) (capacidade discursiva)			
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros ouvidos, tendo em vista uma gramática contextualizada.			
Relacionamento das atividades de compreensão oral com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção oral.			

Quadro 01 – Instrumento de avaliação – Livro didático (LD) de língua estrangeira (LE), ficha 4 (compreensão oral)

Fonte: Dias, 2009.

1.3.2 Seleção do material para análise documental

Por realizarmos um estudo que envolve o material didático elaborado pelas autoridades governamentais, pensamos ser necessário trazer as orientações que os documentos oficiais propõem como o PCN-LE (1998) e a Proposta Curricular para LEM do Estado de São Paulo (2008). Com isso, visamos entender essas orientações direcionadas para o ensino de LI nas escolas públicas que, embora não possuam um caráter dogmático, podem, na prática, serem assim entendidas, visto que muitos professores, por não compreendê-las, podem adotá-las sem questionamento.

Selecionamos também para nossa análise os Cadernos do Professor, lançados em 2008. Em 2009, a Secretaria de Educação do Estado lançou o Caderno do Aluno, também organizado por disciplina, série e bimestre. Segundo o

*site São Paulo faz Escola*⁷, “nele, o aluno registra anotações, faz exercícios e desenvolve as habilidades do Currículo com a coordenação e mediação do professor”. Conforme já mencionamos na página 03, nesse material didático as orientações pedagógicas destinadas ao docente são omitidas. Por essa razão, neste estudo, optamos por analisar o Caderno do Professor porque esse material didático oferece sugestões de como trabalhar com atividades que envolvem a compreensão oral, o que não está disponível no material destinado aos alunos.

Além disso, optamos por analisar o material didático voltado para o Ensino Fundamental, ciclo II. A escolha desse material e não dos cadernos destinados ao Ensino Médio justifica-se pelo fato de acreditarmos ser importante começar a desenvolver a compreensão oral desde o início do aprendizado da LI. Nesse tocante, deixando de lado as especulações sobre quando começar o ensino de uma LE na escola regular pública, que fogem ao escopo deste trabalho, atemo-nos ao início estipulado por lei (o Ensino Fundamental, ciclo II) por entendê-lo como base de sustentação para anos posteriores. Ademais, abordar o Ensino Médio seria inviável, considerando o pouco tempo disponível para a redação desta dissertação. Em seguida, apresentaremos uma breve descrição dos documentos selecionados para este trabalho.

1.3.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para LE (PCN-LE)

Esse documento tem o propósito de oferecer orientações para o ensino-aprendizagem de LE no Ensino Fundamental, ciclo II. De acordo com Miranda (2005), o PCN-LE não possui caráter dogmático, uma vez que objetiva “ser uma referência para a elaboração do projeto pedagógico das escolas, que deve respeitar as características regionais e contextualizar os conteúdos ensinados” (p.13). Entretanto, o PCN-LE apresenta conceitos complexos para o

⁷ O endereço do site: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spe2009> Último acesso: 04 de abril de 2011.

professor, comprometendo seu uso como referência para a prática pedagógica (MIRANDA, 2005; SCARAMUCCI, 1998/1999).

No que concerne ao ensino das habilidades, o PCN-LE dá ênfase ao trabalho com a compreensão escrita. Para justificar essa escolha, o documento alega que as escolas públicas brasileiras não possuem condições adequadas para viabilizar o ensino das quatro habilidades:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p.21)

Contudo, concordamos com Scaramucci (2006) quando declara que tais limitações deveriam ser vistas como elementos que pertencem ao contexto de atuação do professor e não como fatores que impedem o desenvolvimento de outras habilidades.

1.3.2.2 A Proposta Curricular para LEM do Estado de São Paulo (2008)

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado, esta proposta procura retomar as orientações oferecidas pelos documentos oficiais anteriores. Em suas palavras

A contextualização (do referencial teórico da Proposta Curricular) tem como norte os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases, as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são obrigatórias, e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados para o Ensino Médio, mas são pertinentes para a educação básica como um todo, sobretudo para o segmento da 5ª série em diante. (SÃO PAULO, 2008a, p.20)

Com relação à abordagem de ensino de línguas, a Proposta Curricular para LEM declara que atualmente as orientações de base estruturalista e comunicativa dão lugar à orientação baseada no letramento. Com relação a “letramento”, na literatura, há uma discussão sobre uso desse termo. Alguns

teóricos (Soares (2004), por exemplo) adotam o termo no singular, ao passo que outros o adotam no plural, ou seja, “letramentos” (GEE *et al*, 1996; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008b) ou “multiletramentos” (COPE; KALANTZIS, 2000), o que implica concepções distintas. Neste trabalho, utilizaremos “letramentos” por acreditarmos que atualmente existem práticas sociais que se valem de diferentes modos de produção de sentidos, combinando o texto oral e/ou escrito com imagens, movimento, sons, entre outros.

De acordo com a Proposta Curricular para LEM, essa orientação objetiva promover uma visão de ensino que contribua para a construção da autonomia do aluno e, conseqüentemente, para a formação cidadã⁸ dos aprendizes:

... a orientação baseada no letramento sustenta-se nas relações existentes entre esses princípios – saber e fazer – em múltiplas linguagens e gêneros discursivos propiciando na construção de uma visão de ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos. (SÃO PAULO, 2008a, p.42)

Para isso, a proposta orienta que se enfatize o desenvolvimento das competências em leitura e em escrita. No que se refere às habilidades orais, orienta que a oralidade pode estar presente nas práticas de leitura e escrita ao mediá-las: “é possível promover (...) o engajamento em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade” (SÃO PAULO, 2008a, p.43).

1.3.2.3 Os Cadernos do Professor de LEM – Inglês do Estado de São Paulo, Ensino Fundamental, ciclo II

Neste trabalho, analisaremos atividades que envolvem a compreensão oral nos Cadernos do Professor destinados ao Ensino Fundamental, ciclo II.

⁸ De acordo com Monte Mór (2009), a visão tradicional de formação cidadã remetia à noção de civismo, patriotismo e nacionalismo, ou seja, sustentava-se em um conceito monolítico e homogêneo. Entretanto, atualmente, a questão da cidadania é considerada de forma mais ampla e heterogênea, uma vez que “ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno/o cidadão) ocupa na sociedade” (BRASIL, 2006, p.91).

Selecionadas por amostragem, pretendemos analisar algumas das atividades contidas nesses cadernos para tentar entender em que medida a compreensão oral é desenvolvida no Ensino Fundamental, ciclo II e como é desenvolvida, assim como a visão de compreensão ou a teoria que a fundamenta.

Totalizando dezesseis volumes, os Cadernos do Professor foram desenvolvidos a partir da Proposta Curricular para LEM. Há quatro volumes por série, em impressão colorida. Para confeccionar os materiais, as autoras se subdividiram em equipes. Como resultado, os cadernos não possuem a mesma autoria, apesar de estarem sob a orientação de Maria Inês Fini, coordenadora geral da Proposta Curricular.

Quanto ao público alvo, eles foram desenvolvidos para estudantes brasileiros que estudam inglês como LE, entre 10 e 15 anos das escolas públicas do estado de São Paulo. Para fins de melhor visualização da organização dos cadernos, elaboramos o quadro a seguir:

Seções no Caderno do Professor	Descrição do conteúdo das seções
Primeira carta ao professor	Carta assinada por Maria Helena Guimarães de Castro, secretária da Educação do Estado de São Paulo em 2008.
Segunda carta ao professor	Carta assinada por Maria Inês Fini, coordenadora geral da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio do Estado de São Paulo em 2008.
Ficha do caderno	Contém informações como o nome do autor, os temas e conteúdos, número de aulas e semanas previstas no bimestre, número de aulas semanais, período letivo e série.
Orientações sobre os conteúdos do bimestre	Exposição dos princípios norteadores das atividades do caderno.
Resumo das situações de aprendizagem do bimestre	Breve apresentação dos temas abordados no bimestre.
Roteiros para a aplicação das situações de aprendizagem	Orientações sobre como trabalhar com as atividades propostas nas situações de aprendizagem.
Propostas de avaliação	Contém um formulário de autoavaliação, uma

	sugestão de confecção de um portfólio e uma prova com cinco questões, acompanhada de gabarito para o professor efetuar a correção. Propostas de recuperação também são sugeridas.
Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema	Oferece sugestões de músicas, filmes e <i>sites</i> relacionados aos conteúdos do bimestre.
Considerações finais	Apresentam uma breve reflexão acerca das situações de aprendizagem do bimestre.

Quadro 02 - Organização dos Cadernos de LEM – Inglês do Estado de São Paulo

Fonte: Cadernos de LEM – Inglês do Estado de São Paulo (Caderno do Professor), Ensino Fundamental, ciclo II, 2008.

Em relação à teoria que os fundamenta, os Cadernos do Professor apresentam três princípios balizadores: a aprendizagem é orientada pelo significado; a aprendizagem de língua é muito mais lexical do que sintática; e a familiaridade com gêneros é importante para o desenvolvimento das habilidades comunicativas (SÃO PAULO, 2008b). Esses princípios serão retomados no capítulo de análise dos dados e discussão dos resultados. Para cada bimestre há três ou quatro situações de aprendizagem em que são trabalhados gêneros textuais variados. No início de cada situação de aprendizagem, há um quadro contendo os conteúdos e competências a serem desenvolvidos, a metodologia, os recursos utilizados e a proposta de avaliação.

Neste estudo, as atividades a serem analisadas estão expostas no quadro abaixo:

Bimestre/série	Atividade
4º bimestre da 5ª série	Atividade opcional envolvendo a compreensão e a produção oral
2º bimestre da 5ª série	Atividade opcional com a canção “Samba do <i>approach</i> ”
4º bimestre da 6ª série	Atividade opcional com a canção “ <i>The MySpace song</i> ”
3º bimestre da 6ª série	Atividade opcional com o filme “Uma noite no museu”
2º bimestre da 6ª série	Atividade opcional com a canção “ <i>When the saints go marching in</i> ”

Quadro 03 – Relação das atividades analisadas que envolvem a compreensão oral

Fonte: Cadernos de LEM (Caderno do professor), 2008

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, discorremos sobre o problema de pesquisa e a justificativa desta investigação, bem como sobre seu objetivo e as perguntas que a orientam. Além disso, nesse mesmo capítulo, discutimos a metodologia empregada no desenvolvimento do estudo e o material didático selecionado para a análise. No segundo, apresentamos os conceitos teóricos que embasam esta dissertação, principalmente no que diz respeito à natureza da compreensão oral e como ela tem sido abordada no ensino de línguas contemporâneo. O terceiro trata da análise dos dados coletados e a discussão dos resultados, bem como apresenta as considerações finais desta investigação.

Capítulo II

Fundamentação teórica

Neste capítulo, discorreremos acerca de conceitos que embasam esta dissertação, inerentes ao processo de compreensão oral e ao ensino da compreensão oral.

2.1 A compreensão oral em L2/ LE

Conforme amplamente divulgado na comunidade acadêmica, a compreensão oral sempre foi uma habilidade negligenciada até o final do século XX (BRINDLEY, 1998; LUND, 1991; MENDELSON, 1998). Em seu artigo de 1997, Buck declarava ainda não ter uma teoria sobre a compreensão oral em L2/ LE que fosse explícita e amplamente bem aceita, posto que estudos sobre essa habilidade geralmente eram influenciados pela literatura dedicada à compreensão escrita.

Entretanto, no final do século XX e início do século XXI, estudos começaram a ser dedicados à compreensão oral. Estamos de acordo com Mendelson (1998) quando declara que “os avanços tecnológicos na comunicação global tornaram a compreensão oral por falantes não nativos ainda mais crucial⁹” (MENDELSON, 1998, p.81), na medida em que os riscos de mal entendidos são, nesse caso, maiores. Além disso, concordamos com Flowerdew e Miller (2005) quando afirmam que a compreensão oral merece a mesma atenção dedicada às outras habilidades, devido ao fato de o inglês ter se tornado a língua do mundo globalizado, em que a necessidade de sua compreensão é crescente a cada dia que passa.

⁹ Nossa tradução do texto original: “... *technological advances in global communication have made listening by non-native speakers even more crucial.*”

2.1.1 As concepções de compreensão oral

Rost (2002) declara que a compreensão oral tem sido definida de maneiras distintas, mas quaisquer que sejam as definições, elas recaem sob as seguintes perspectivas: receptiva (“receber o que o enunciador diz”), construtiva (“construir e representar significados”), colaborativa (“negociar sentido com o interlocutor e responder”) ou transformativa (“criar significado por meio de envolvimento, imaginação e empatia”) (ROST, 2002, p. 2-3). Reforçando as ideias previamente expostas, em 2005, o autor define a compreensão oral como

... um complexo processo cognitivo que permite a uma pessoa entender a língua oral. A compreensão oral engloba os aspectos receptivos, construtivos e interpretativos da cognição, que são utilizados em língua materna e segunda língua¹⁰. (ROST, 2005, p. 503)

Concordamos com Rost com relação aos aspectos supracitados que envolvem a compreensão oral, uma vez que a concebemos como um processo ativo de construção de significado.

No que toca aos aspectos envolvidos no processo de compreensão oral, Lynch (1998) discorre acerca da questão de se construir os sentidos, tendo como base a integração de várias fontes, quais sejam fonética, fonológica, prosódica, lexical, sintática, semântica e pragmática (p.3). Com relação ao aspecto pragmático, Underwood (1989) ressalta a relevância de se construir o sentido pautado no contexto em detrimento de se focalizar unicamente o significado literal das palavras, porque estas podem ter sentidos distintos em diferentes situações. Ela reforça que o sucesso da compreensão oral pode depender desse quesito. Concordamos com esses autores, devido ao fato de que a língua pode ser utilizada para desempenhar ações e, nesse sentido, o contexto é fundamental para se construir o sentido de maneira adequada (*vide seção 2.1.5 conhecimento de mundo*).

¹⁰ Nossa tradução do texto original: “*Listening refers to a complex cognitive process that allows a person to understand spoken language. Listening encompasses receptive, constructive, and interpretative aspects of cognition, which are utilized in both first language (L1) and second language (L2) listening*”.

Dentre todas as tentativas de caracterizar a compreensão oral, acreditamos que Buck (1997) oferece a mais abrangente: um processo em que há uma interação entre vários conhecimentos linguísticos e não linguísticos e um sinal acústico. Nessa interação, os interlocutores desempenham papel ativo na negociação de sentidos, influenciados pelo contexto e a intenção de quem está ouvindo. Em suas palavras:

A compreensão oral é vista como uma interação entre uma variedade de tipos de conhecimento: por um lado, conhecimento linguístico (lexical, sintático, semântico, discursivo, etc.) e não linguístico (situacional, relacionado ao conteúdo e conhecimento geral de mundo, etc.) e, por outro, por um sinal acústico indeterminado. A compreensão oral é um processo de inferência no qual o interlocutor constrói sentido por meio dessa interação; e a interpretação do texto é orientada e influenciada pelo contexto da situação e pelo propósito do interlocutor para ouvir¹¹. (BUCK, 1997, p.65).

2.1.2 Processamentos *bottom-up* e *top-down*

Conforme mencionado, no processo de compreensão oral o interlocutor deve ativar seus conhecimentos linguísticos e não linguísticos, e relacioná-los a um sinal acústico para construir sentido. Tal ativação de conhecimentos pode ocorrer de duas formas.

No processamento *bottom-up* ou ascendente, pressupõe-se que o sentido é construído em uma ordem definida, do nível mais simples da informação ao mais complexo. Buck (2001) explica que na visão ascendente, em primeiro lugar decodificam-se os fonemas, para depois se identificar as palavras. Em seguida, analisa-se a mensagem em nível sintático, e na sequência, em nível semântico. Por fim, concluídas todas as etapas, o interlocutor constrói o significado do texto oral baseado no sentido literal das palavras no âmbito daquela situação de uso da língua para entender o que seu interlocutor diz. De acordo com

¹¹ Nossa tradução do texto original: “*Listening comprehension is seen as an interaction between a variety of knowledge types on the one hand, both linguistic (lexical, syntactic, semantic, discourse, etc.) and non-linguistic (situational, content-related, and general world knowledge, etc.), and on the other hand an inherently indeterminate acoustic signal. Listening comprehension is an inferential process in which the listener constructs meaning through this interaction; and the interpretation of the text is guided and influenced by the context of situation and the listener’s purpose for listening.*”

Flowerdew e Miller (2005), esse tipo de processamento está em consonância com a visão tradicional de comunicação como transmissão de informação (p.25-26). Apesar de esse tipo de processamento focalizar informações de maneira descontextualizada para construir sentido, pensamos que atividades que demandam o processamento *bottom-up* podem ser benéficas para aprendizes iniciantes, pois eles ainda possuem um conhecimento limitado da língua (BUCK, 2001), não sendo capazes de desempenhar tarefas mais complexas. Dessa maneira, um material didático que apresente atividades que envolvam o processamento *bottom-up*, cujo público alvo são alunos iniciantes, estaria suprimindo algumas de suas necessidades. Entretanto, pensamos que é preciso cautela para não utilizar em excesso atividades que demandem esse tipo de processamento, posto que essas atividades não contribuem para o desenvolvimento do pensamento autônomo.

Enquanto no processamento *bottom-up* acredita-se que a construção de sentido se dá em uma ordem definida, no processamento *top-down*, ou descendente pressupõe-se que a ativação dos conhecimentos não se dá em uma ordem fixa: o conhecimento acerca do assunto e as expectativas do interlocutor acabam por guiar a construção de sentido (BUCK, 2001). Flowerdew e Miller (2005) declaram que, nessa visão, a compreensão é orientada por um propósito e que os interlocutores focalizam sua atenção no que eles precisam.

Concordamos com Buck (2001) quando enfatiza que a compreensão oral decorre da interação dos processamentos *bottom-up* e *top-down*. Nesse sentido, acreditamos que um material didático de qualidade contemplaria ambos os tipos de processamento em atividades de compreensão oral. Assim, se o material didático privilegiar um tipo de processamento em detrimento de outro em atividades que envolvam essa habilidade, cabe ao professor desenvolver atividades complementares, recorrendo ao processamento que foi menos privilegiado, que geralmente é o *top-down*.

2.1.3 Características da língua oral

Quando pensamos em compreensão oral, em contraposição à leitura, por exemplo, temos que estar atentos para o fato de que a língua oral difere da língua escrita em vários aspectos. Em primeiro lugar, ela se apresenta em forma de insumo acústico (BUCK, 1997). Isso significa que o interlocutor deve possuir um conhecimento do sistema de sons da língua e estar ciente das modificações fonológicas que podem ocorrer na língua oral.

Em segundo lugar, a língua oral geralmente ocorre de modo linear e acontece em tempo real, evidenciando sua característica efêmera, não possibilitando revisão (LUND, 1991). Ou seja, ao se produzir um texto oral, não há a possibilidade de se voltar no tempo e reproduzi-lo tal qual ele se deu da primeira vez, pois o enunciador nunca o fará da mesma maneira. Segundo Buck (1997) e Flowerdew e Miller (2005), isso tem implicações: idealmente, o processamento da informação deve ser automático e eficiente para se construir sentido, uma vez que o processamento controlado da informação estará mais suscetível a interferências que prejudicarão a compreensão. Conforme Lynch (1998), quanto mais limitado for o conhecimento da L2/LE, mais atenção o falante não nativo dedicará ao processamento de léxico e de gramática e a construção do sentido ficaria em segundo plano.

Em terceiro lugar, a língua oral está organizada em unidades de ideias (*idea units*) e são conectadas por conjunções coordenadas, refletindo sua natureza gramatical mais simples. Essas unidades são delimitadas por pausas e hesitações. A língua escrita, por sua vez, se apresenta em forma de orações e parágrafos.

No que tange ao nível de complexidade das estruturas no texto oral, Buck (2001) ressalta que podem existir dois tipos de discurso: o planejado e o não planejado. No primeiro, como as ideias foram previamente pensadas, faz-se mais uso de estruturas complexas. Isso normalmente acontece em textos orais, como palestras e discursos políticos. No segundo, a produção do texto ocorre de modo mais espontâneo, sem planejamento e organização prévios, como nos diálogos do dia a dia. Além disso, o autor menciona como outra característica da língua oral o

uso de gírias, coloquialismos, pausas preenchidas (*fillers*), hesitações, falsos começos (*false starts*), autocorreções e reflexões posteriores (*afterthoughts*), o que geralmente não acontece na língua escrita. Salientamos que a maior ou menor ocorrência desses elementos dependerá do gênero textual em que a língua está inserida, da natureza da interação entre interlocutores e do propósito de uso da língua.

O insumo acústico

Devido ao fato de a língua oral estar codificada em sons é crucial que o interlocutor reconheça as modificações fonológicas existentes na fala do enunciador, uma vez que os fonemas, geralmente, não são articulados de modo claro no enunciado (BUCK, 2001). O grau de formalidade da situação também contribuirá para a maior ocorrência de modificação fonológica, bem como o quão relevante é a informação. Ou seja, quanto mais formal e importante a informação, menos modificação fonológica existirá.

O interlocutor também deve estar atento à tonicidade (*stress*) e entonação do enunciador. Em língua inglesa, os falantes enfatizam determinadas sílabas nas palavras (*word stress*) e, em uma oração, enfatizam as palavras que são importantes para a construção do significado (*sentence stress*). No que concerne à entonação, segundo Buck (2001), os limites entre as orações, as perguntas e a finalização do turno são percebidos conforme a entonação do enunciador. Concordamos com Buck quando diz que a aplicação desse conhecimento pode contribuir para um processamento mais rápido da informação, o que levaria a uma construção do sentido de forma mais bem sucedida.

Outra questão importante no que se refere à compreensão da língua oral é a linguagem redundante e o conhecimento compartilhado. Em uma interação, se os interlocutores partilharem do mesmo conhecimento acerca de um assunto, haverá a tendência de se falar mais rápido e ter menos preocupação com a articulação das palavras (BUCK, 2001). Em contrapartida, se um dos

interlocutores não estiver familiarizado com o tópico, aquele que tem maior conhecimento prévio tenderá a falar de modo mais devagar e com articulação mais clara. Destarte, Buck (2001) afirma que as palavras com alto conteúdo informacional são mais claramente articuladas do que aquelas com baixo conteúdo informacional. Isso significa que no processo de compreensão, o interlocutor pode selecionar uma porção da informação (geralmente vocábulos com alto conteúdo informacional) e, a partir dela, ativar seu conhecimento prévio e construir o sentido do enunciado, sem precisar entender tudo o que foi dito. Tendo essa consciência, o interlocutor poderá construir o sentido de modo mais fácil e automático.

As hesitações, por sua vez, características do insumo oral, podem tanto auxiliar quanto prejudicar a compreensão. Elas podem se configurar como períodos de silêncio, ou como pausas preenchidas (*fillers*) (como “uh”, “um”, “ah”, “well”, “let me see”), repetição de uma palavra e falsos começos ou *false starts* (quando o interlocutor interrompe sua fala e faz uma nova escolha de palavras para substituir o que disse previamente) (BUCK, 2001). Concordamos com o autor quando diz que as hesitações podem auxiliar a compreensão à medida que desaceleram a velocidade da fala e proporcionam mais tempo para o processamento da informação; ou atrapalhar, quando o falante não nativo as interpreta erroneamente, ao pensar que uma pausa preenchida como “uh” ou “um” seja um vocábulo, por exemplo.

Por fim, é preciso reconhecer a função da linguagem não verbal na compreensão oral. Em interações face a face ou quando se assiste a um vídeo, por exemplo, o interlocutor pode construir o sentido do texto oral apoiando-se também no movimento dos lábios, nas expressões faciais, nos gestos, entre outros. Concordamos com Buck quando diz que às vezes, a linguagem não verbal pode reforçar o sentido da linguagem verbal ou até contradizê-la. (BUCK, 2001).

2.1.4 Interação entre os interlocutores

Em uma situação de compreensão oral, os interlocutores podem estar posicionados em um *continuum* não colaborativo -- colaborativo (BUCK, 2001). Encontrando-se mais próximo do eixo não colaborativo, ao interlocutor cabe reconstruir o sentido da fala do enunciador. Assistir a uma palestra ou a um programa de televisão são situações que ilustram uma situação de compreensão oral não colaborativa. Flowerdew e Miller (2005) acrescentam que, ainda no âmbito não colaborativo, existem os participantes secundários (*side participants*), que estão presentes na conversa, mas a palavra não é diretamente dirigida a eles e os ouvintes passivos (*overhearers*), que estão presentes e ouvindo a conversa, mas não são participantes ratificados. Os autores mencionam ainda que no ensino de línguas, os aprendizes geralmente assumem uma posição de ouvintes passivos, visto que eles ouvem as gravações em CDs de diálogos entre pessoas sobre assuntos que não são direcionados a eles. Como resultado, a compreensão oral se torna mais difícil nessas situações, uma vez que eles não podem solicitar esclarecimentos, tomar o turno, utilizar *backchanneling* (expressões que mostram o quanto o interlocutor está compreendendo o que é dito, como “*really*”, “*I see*”, “*yeah*”) e tampouco observar linguagem não verbal para construir o sentido do enunciado. Apesar de concordarmos com esses autores no que diz respeito à impossibilidade de se apoiar em linguagem não verbal e de negociar sentido ao ser exposto à língua por meio de gravações que ocorrem em diversos contextos, concordamos com Underwood (1989), quando reconhece vantagens em atividades que colocam o aluno em uma posição não colaborativa: a possibilidade de o aprendiz desenvolver a compreensão oral em uma gama maior de assuntos, o que seria difícil reproduzir em situações face a face em sala de aula. O que queremos dizer é que o interlocutor consegue construir sentido, nesse caso, apoiando-se em outras estratégias, como, por exemplo, aquelas relacionadas ao uso de conhecimento de mundo para fazer inferências, mesmo estando em uma posição não colaborativa.

Já em uma posição colaborativa, o interlocutor pode solicitar esclarecimentos, responder a seu interlocutor, fazer gestos, usar *backchanneling*,

valendo-se de expressões como “*really*”, “*I see*”, “*yeah*” para mostrar o quanto está compreendendo o que está sendo dito, tomar o turno, entre outros. Exemplos em que o interlocutor pode exercer um papel mais colaborativo são uma conversa durante o jantar e uma discussão acerca de um assunto em sala de aula. Nessas situações, acreditamos ser possível observar com mais clareza como a compreensão oral é um processo ativo e conjunto de construção de sentido de textos orais. A esse respeito, concordamos com Clark (1996) quando afirma que “falar e ouvir não são independentes uma da outra. Ao contrário, são ações partícipes, como as partes de um dueto, e o uso da linguagem que elas criam é uma ação conjunta, como o próprio dueto.” (p.65).

Ainda no que concerne à interação entre interlocutores, conforme Rost (2002), existem várias situações de compreensão oral que podem ser agrupadas em quatro amplas categorias, segundo seu propósito, as quais colocam os interlocutores em uma posição de maior ou menor colaboração. A primeira se refere à compreensão oral apreciativa (*appreciative listening*), na qual o aprendiz ouve algo por prazer, como ouvir música, assistir a programas de televisão, entre outros. A segunda diz respeito à compreensão oral informacional (*comprehensive or informational listening*), em que o aprendiz ouve para obter conhecimento, informação, sem julgá-los, como em ouvir direções para se chegar a um lugar. A terceira está relacionada à compreensão oral crítica (*critical or deliberative listening*), na qual o aluno tem a intenção de avaliar o valor do enunciado ou sua validade, para aceitar ou rejeitar um comercial, por exemplo. Enquanto as situações anteriores colocam o interlocutor mais próximo do eixo não colaborativo, a quarta situação posiciona o interlocutor mais próximo do eixo colaborativo, pois está ligada à compreensão oral terapêutica (*empathic or therapeutic listening*), em que o objetivo é compreender os sentimentos ou opinião de outra pessoa, como quando se ouve um problema de um amigo e possivelmente se oferece sugestões ou conselhos.

É válido lembrar que a natureza da linguagem também influenciará o grau de interação em uma situação de compreensão oral. Buck (2001) menciona

que a linguagem pode ser de cunho interacional ou transacional. De acordo com o autor, na primeira, o objetivo é a interação social, ao passo que na segunda, comunicar uma informação se torna prioridade. Buck enfatiza que quando a linguagem apresenta caráter transacional, é importante que o interlocutor compreenda o enunciado de modo adequado. Ele cita a situação em que um médico dá orientações a seu paciente como exemplo de linguagem transacional. Já na situação em que se tem a linguagem interacional, “não importa o conteúdo do enunciado, mas o fato de que algo é dito¹²” (BUCK, 2001, p. 14). O autor declara que nesse tipo de situação, privilegia-se a manutenção das relações sociais, priorizando o fluxo e a harmonia da conversa, em detrimento das reais opiniões. Ele afirma que na maioria das situações de compreensão oral, ambos os tipos de linguagem estão presentes, em maior ou menor proporção. Assim, acreditamos que a natureza da linguagem influenciará o grau de interação, bem como a negociação de sentidos entre interlocutores. Para exemplificarmos, poderíamos dizer que em uma festa talvez o interlocutor não queira perguntar sobre algo que não entendeu para não expor o enunciador, objetivando manter a harmonia nas relações sociais, em detrimento de negociar o sentido. Em contrapartida, em uma consulta com um médico, ele não pode se abster de fazer perguntas, mesmo expondo seu enunciador, uma vez que o conteúdo do enunciado é a prioridade.

Sendo assim, pensamos que a natureza da interação entre interlocutores e a natureza da linguagem são aspectos que devem ser explicitados e trabalhados nas aulas de LI, visando à conscientização dos alunos acerca da natureza da língua oral, para que as práticas de linguagem envolvendo a oralidade tenham suas características respeitadas e sejam condizentes com o que ocorre no mundo real.

2.1.5 Conhecimento de mundo

¹² Nossa tradução do texto original: “*What is important is not the content of what is said, but the fact that something is said*”.

De acordo com Rost (2005), o sucesso da construção de sentido também depende do conhecimento compartilhado entre os interlocutores, visto que o enunciador não necessitaria explicitar informações relevantes para a construção do significado que ele pressupõe que seu interlocutor as tenha. Em consonância com esse autor, Buck (2001) declara que não há dúvidas sobre a importância do conhecimento prévio para a compreensão oral, (da mesma forma que não tem para a compreensão escrita), pois se os interlocutores partilharem dos mesmos conhecimentos, eles podem fazer inferências baseadas nessas informações para construir sentidos.

Assim, nesse processo, a ativação de conceitos para construir o significado do enunciado é crucial. Na literatura, esses conceitos são mais conhecidos como esquemas (*schema/ schemata*) (ALMEIDA FILHO; EL-DASH, 2002; BUCK, 2001; FLOWERDEW; MILLER, 2005; ROST, 2002, 2005). Almeida Filho e El-Dash (2002) explicam que esboços conceptuais ou esquemas

são representações organizadas dos conhecimentos sobre uma ideia, um evento, ou uma ação, fornecendo uma estrutura dentro da qual os elementos são relacionados uns com os outros. Por isso, o que é lembrado é a ideia, e não as palavras em si. (ALMEIDA FILHO; EL-DASH, 2002, p.12)

Rost (2002) menciona que um adulto teria centenas de milhares de esquemas na memória, os quais estariam relacionados em um número infinito de combinações. Ele acrescenta que “novos esquemas são criados e esquemas existentes são constantemente atualizados: à medida que lemos, escutamos ou observamos algo novo, criamos um novo esquema ao relacionar um fato a outro por meio de conexões lógicas ou semióticas”¹³ (ROST, 2002, p.62).

Então, no processo de compreensão oral, quando um determinado assunto é abordado em um diálogo, por exemplo, o interlocutor ativa seus esquemas mentais, que contêm seu conhecimento de mundo, no intuito de construir o sentido do texto oral. Segundo Buck (2001), os esquemas “orientam a

¹³ Nossa tradução do texto original: “*new schemas are created and existing ones are updated constantly: every time we read, listen to, or observe something new we create a new schema by relating one fact to another through logical or semiotic links*”.

interpretação do texto, uma vez que eles estabelecem expectativas para pessoas, lugares ou eventos.”¹⁴ (p.20). Entretanto, Flowerdew e Miller alertam para o fato de que “diferentes culturas provavelmente produzem diferentes esquemas e consequentemente diferentes interpretações de um dado texto (oral ou escrito).”¹⁵ (FLOWERDEW; MILLER, 2005, p.87). Em outras palavras, é preciso estar atento quando os interlocutores são de nacionalidades distintas ou até mesmo de diferentes regiões em um mesmo país, na medida em que eles podem ativar seus próprios esquemas, de acordo com sua cultura local. Em relação ao inglês como L2, Rost (2005) salienta que problemas na compreensão podem surgir em duas circunstâncias: quando os esquemas dos interlocutores forem muito diferentes e se o(s) interlocutor(es) não estiver(em) consciente(s) de que essas diferenças podem existir.

Associado à noção de esquemas está o conceito de roteiro (*script*). Almeida Filho e El-Dash (2002) mencionam que o termo “roteiro” foi cunhado por Schank e Alberson em 1977. De acordo com esses autores, enquanto os esquemas são ideias que temos a respeito de um determinado assunto ou conhecimento, “roteiro” significa um conjunto de falas que as pessoas normalmente usam em determinadas situações sociais. Tais situações geram expectativas sobre o que vai se falar e ouvir. Assim como ocorre com os esquemas, por causa dessas expectativas, o processo de compreensão é facilitado, uma vez que o interlocutor pode inferir o que vai ser dito. Mas também o interlocutor precisa considerar que os roteiros podem variar conforme a cultura de seu enunciador (BUCK, 2001). Em outras palavras, o roteiro utilizado por interlocutores em uma escola brasileira, por exemplo, pode ser diferente de um roteiro utilizado por interlocutores em uma escola na Europa. Isso poderia causar expectativas diferentes entre interlocutores de nacionalidades distintas, interferindo no processo de compreensão oral.

¹⁴ Nossa tradução do texto original: “... *the schema guide the interpretation of text, setting up expectations for people, places or events*”.

¹⁵ Nossa tradução do texto original: “*Different cultures are likely to give rise to different schemata and consequently different expectations and interpretations of a given (spoken or written) text*”.

Nesse sentido, pensamos que para se construir sentidos de modo bem sucedido, o ideal seria que o conhecimento partilhado entre os interlocutores fosse o maior possível, pois assim eles ativariam os mesmos esquemas e roteiros, que orientariam a interpretação do texto. Ao tratar do conhecimento partilhado, Clark (1996) o denominou de base comum (*common ground*). Ele declara que “a base comum é o alicerce de todas as ações conjuntas e isso faz com ele se torne essencial também para a criação do significado do falante e do entendimento do ouvinte.” (CLARK, 1996, p.59). Assim, pensamos que essa base comum tem papel significativo na construção de sentido.

Ainda no tocante ao conhecimento de mundo, salientamos a importância da teoria dos atos de fala, elaborada por Austin (1962) e expandida por Searle (1969) para interpretar um enunciado. Segundo essa teoria, ao utilizarmos a língua, estamos desempenhando uma ação: um comando, uma crítica ou pedido de desculpas, por exemplo (HOLTGRAVES, 2002). Por essa razão, acreditamos que o interlocutor deve considerar o contexto em que o enunciado está inserido para construir sentido de modo apropriado, uma vez que, por meio das palavras, o enunciador também poderá sugerir uma mensagem nas entrelinhas. Como exemplo, poderíamos dizer que se alguém diz “está calor aqui”, essa pessoa não somente está comunicando o fato de que está quente em um determinado ambiente, mas também ela está sugerindo que alguém abra a porta ou a janela para ventilar o ar da sala, ou que o ventilador ou o ar condicionado seja ligado para amenizar o desconforto causado pela temperatura. Concordamos com Buck (2001) quando comenta que os interlocutores recorrem ao seu conhecimento partilhado e ao contexto para interpretar a intenção contida no texto oral e que para o interlocutor (especialmente o não nativo) pode ser um problema identificar se o enunciado está sendo utilizado em seu sentido literal ou se há outro sentido implícito nele.

2.1.6 Diferenças entre a compreensão oral em língua materna (LM) e L2/LE

Há um consenso na comunidade acadêmica que o processamento de informações em LM seja similar a o que ocorre em LE/L2 (BUCK, 2001; FLOWERDEW; MILLER, 2005; ROST, 2005). Entretanto, em um contexto de LE/L2, o interlocutor pode se deparar com alguns obstáculos, em comparação a um interlocutor em um contexto de LM, como, por exemplo, os que acabamos de salientar acima.

De acordo com Buck (2001), o interlocutor em LM é capaz de processar ideias complexas e sutis, bem como reconhecer pistas que apontem para a atitude do enunciador com relação ao enunciado que ele produz. Além disso, o autor acrescenta que o conhecimento em LM é de caráter implícito, ou seja, ele é ativado automaticamente, sem que o interlocutor esteja plenamente consciente desse processo. Segundo Flowerdew e Miller (2005), o interlocutor em LM também possui uma variedade de esquemas mentais com os quais ele pode confrontar o enunciado para interpretá-lo. Por isso, ao ouvir um texto oral, problemas de compreensão podem decorrer mais pelo fato de o interlocutor não estar completamente interessado no enunciado do que por falta de conhecimento de língua ou cultura (BUCK, 2001). Em contrapartida, o interlocutor em LE/L2 possui um processamento da informação mais controlado e consciente e, portanto, mais demorado em relação a o que acontece em LM. Esse interlocutor também pode ter lacunas de conhecimento linguístico, além de não possuir a mesma base sociocultural, levando-o a ter menos esquemas mentais em comum, o que poderia interferir na construção de sentido.

Nessa perspectiva, quando há uma lacuna no que se refere ao conhecimento linguístico, interlocutores de LE/L2 tendem a utilizar habilidades compensatórias (BUCK, 2001). Essas habilidades envolvem recorrer à informação visual, à linguagem não verbal, ao conhecimento de mundo e ao senso comum para construir sentido. Contudo, quando dois interlocutores forem de nacionalidades distintas problemas de compreensão podem surgir, visto que eles não compartilharão da mesma cultura, bem como a linguagem não verbal pode não ter o mesmo significado para ambos, configurando um obstáculo para a

compreensão oral. Por essa razão, pensamos que essas diferenças entre a compreensão em LM e em LE devam ser exploradas nas aulas de LI: se o aluno tiver consciência dessas características, ele poderá gerenciar melhor como construir sentido.

2.2 O ensino da compreensão oral em L2/LE

Se pesquisas envolvendo a compreensão oral são escassas, estudos sobre o ensino dessa habilidade também o são. Os poucos existentes (entre os quais Flowerdew e Miller (2005), Rost (2002), Underwood (1989) e Ur (1984)), mostram como esse aspecto da língua foi negligenciado, em comparação a outras habilidades (BRINDLEY, 1998; LUND, 1991; MENDELSON, 1998). Conforme Scaramucci *et al* (2009), a compreensão oral, da mesma forma como a escrita, geralmente é testada, mas não ensinada.

Acreditamos, entretanto, que o ensino da compreensão oral seja de extrema relevância. Guo e Wills (s/d), pautados em Bulletin (1952), afirmam que

é por meio dela que o aprendiz pode obter uma grande parte de sua educação, informação, seu entendimento de mundo e assuntos humanos, seus ideais, senso de valores e seu julgamento. Nestes dias de comunicação em massa, muito dela oral, é de vital importância que os alunos sejam ensinados a escutar de modo efetivo e crítico.¹⁶ (GUO; WILLS, s/d, p. 3)

Dessa forma, estamos em consonância com os autores quando evidenciam o papel crucial da compreensão oral na formação de um cidadão, pois é também por meio dela que podemos obter informações para agir e interagir em sociedade, construindo nossa identidade. Assim, a nosso ver, seu ensino nas aulas de LE se torna fundamental nas práticas escolares.

Antes de abordarmos o ensino da compreensão oral, julgamos necessário discorrer sobre visões de aprendizagem e língua/linguagem e sobre as

¹⁶ Nossa tradução do texto original: “*It is the medium through which people gain a large portion of their education, their information, their understanding of the world and of human affairs, their ideals, sense of values, and their appreciation. In this day of mass communication, much of it oral, it is of vital importance that students are taught to listen effectively and critically.*”

principais abordagens de ensino de línguas para mostrar em que medida influenciam o ensino da compreensão oral. Em um segundo momento, discorreremos sobre as estratégias utilizadas durante o processo de compreensão oral, bem como abordaremos as atividades a que o professor pode recorrer para desenvolver essa habilidade. Em um terceiro momento, focalizaremos as práticas de compreensão oral desempenhadas pelos alunos e o papel da tecnologia nas atividades de compreensão oral na atualidade.

2.2.1 Visões de língua/linguagem e concepções de ensino e de aprendizagem

Para compreendermos as práticas que fundamentam o ensino de LI nos dias de hoje, acreditamos ser importante tomar como ponto de partida a reflexão acerca dos conceitos de abordagem e de método.

De acordo com Richards e Rodgers (1982), esses termos foram propostos por Edward Anthony em 1963. Richards e Rodgers definem a abordagem como

... suposições, crenças e teorias sobre a natureza de uma língua e a natureza da aprendizagem de uma língua que operam como construtos axiomáticos ou pontos de referência e oferecem a fundamentação teórica para o que os professores de língua fazem com os alunos em sala de aula¹⁷. (RICHARDS; RODGERS, 1982, p.154)

Dessa forma, para Anthony, os pressupostos teóricos e as crenças do professor sobre o que é língua/linguagem, o que é ensino e o que é aprendizagem acabam por orientar o ensino de uma LE.

No que se refere à definição de método, Richards e Rodgers (1986) o definem como “o nível em que a teoria é colocada em prática e em que são tomadas as decisões sobre as habilidades a serem ensinadas, o conteúdo a ser ensinado e a ordem na qual o conteúdo será apresentado”, ao passo que a

¹⁷ Nossa tradução do texto original: “*assumptions, beliefs, and theories about the nature of language and the nature of language learning which operate as axiomatic constructs or reference points and provide a theoretical foundation for what language teachers ultimately do with learners in classrooms*”.

técnica “é o nível em que os procedimentos de sala de aula são descritos”¹⁸ (RICHARDS; RODGERS, 1986, p.15). Na literatura, há discussões sobre o que orientaria a prática do professor nas salas de aula. Richards e Rodgers (1982) acreditam que o método seria um termo guarda-chuva que engloba as abordagens e as técnicas utilizadas no ensino de línguas. Entretanto, para Anthony (1963), a abordagem é que orientaria o ensino de uma LE, enquanto o método concretiza as visões abstratas do conceito de abordagem. Não nos deteremos no aprofundamento dessas questões por pensarmos que essa discussão ultrapassaria os objetivos e possibilidades deste texto.

Em relação à abordagem, ao método e à técnica, concordamos com Scaramucci (2006) quando diz que a abordagem do professor, ou seja, suas concepções sobre o que é língua/linguagem, o que é ensino e o que é aprendizagem, o que inclui também sua visão de proficiência¹⁹, ou seja, do que é saber uma língua, influenciarão os métodos e as técnicas utilizadas por ele em sua prática de sala de aula.

No que toca às visões de língua/linguagem, Richards e Rodgers (1982) mencionam que três visões subjazem as abordagens de ensino de línguas. Conforme os autores, a mais tradicional delas é a estruturalista. Nessa visão, a língua é concebida como “um sistema de elementos relacionados estruturalmente para a codificação de uma mensagem”²⁰ (RICHARDS; RODGERS, 1982, p.155). Assim, a aquisição desses elementos gramaticais configura o objetivo na aprendizagem de línguas.

Ainda segundo esses autores, a visão estruturalista de língua/linguagem se alinhou com a concepção behaviorista de aprendizagem,

¹⁸ Nossa tradução do texto original: “*method is the level at which theory is put into practice and at which choices are made about particular skills to be taught, the content to be taught, and the order in which the content will be presented; technique is the level at which classroom procedures are described.*”

¹⁹ Scaramucci (2000) defende que o conceito de proficiência, ou seja, o que é saber uma língua, deve ser relativo, considerando a especificidade da situação de uso da língua. Então, poderia se dizer que um aluno é proficiente em inglês para fazer compras, ou proficiente em inglês para ir ao médico, ou proficiente em inglês para morar nos Estados Unidos, por exemplo.

²⁰ Nossa tradução do texto original: “... a system of structurally related elements for the coding of a message.”

defendida por Skinner. Dessa forma, a aprendizagem de uma língua se daria ao formar novos hábitos. Portanto, de acordo com o behaviorismo, o aluno aprende ao ser exposto a estímulos (itens gramaticais, por exemplo) para os quais ele produz uma resposta. Então, o professor reforça o comportamento positivo ou inibe um comportamento negativo, que seria a produção de um erro linguístico. De acordo com Lightbown e Spada (1999), na visão behaviorista, os erros são uma espécie de interferência dos hábitos da LM na formação de novos hábitos na L2/LE e por isso devem ser evitados. Os exercícios de repetição e substituição são usados de maneira representativa (LEFFA, 1988) enquanto o foco recai sobre o processo de ensino e o professor. Richards e Rodgers (1982) declaram que da união entre o estruturalismo e o behaviorismo surgiu o método áudio-lingual, que prevaleceu até a década de 1970.

Em relação ao ensino da compreensão oral, Flowerdew e Miller (2005) mencionam que essa habilidade não era ensinada em métodos de base estruturalista. Em exercícios que envolviam a compreensão oral o aluno deveria ouvir a pronúncia e formas gramaticais em diálogos para em seguida imitá-las em exercícios de repetição e substituição (*drills*). Sendo assim, o aluno tinha o objetivo de identificar padrões, ouvir, imitar e memorizar, sem se preocupar com a construção de sentido da mensagem proferida. Esses autores também declaram que se focalizavam aspectos segmentais (sons individuais de vogais e consoantes) e suprasegmentais (tonicidade – *stress* e tom – *tone*) do texto oral (FLOWERDEW; MILLER, 2005). Exercícios como o de pares mínimos (*minimal pairs*), em que se isola o item a ser estudado, também eram trabalhados. Acreditamos que embora esses exercícios possam auxiliar o aprendiz que tem dificuldade em articular sons, especialmente aqueles que são inexistentes em sua língua materna, não deixam de ser artificiais, e sem propósito em um contexto sociocultural e histórico. Na verdade, esses exercícios não podem ser concebidos como de compreensão oral, visto que a compreensão pressupõe construção de sentidos. É por esse motivo que Scaramucci *et al* (2009) afirmam que a compreensão oral não era ensinada, mas avaliada.

Outro tipo de exercício que se fundamenta em uma visão estruturalista de língua/linguagem consiste em oferecer textos escritos com lacunas para os alunos lerem enquanto ouvem uma gravação: dessa maneira, eles têm que identificar palavras e suas relações com outras palavras ou frases, valer-se de inferências e deduzir informações, fundamentados em pistas textuais. Por essa razão, concordamos com Flowerdew e Miller (2005) quando afirmam que esse tipo de exercício é, na verdade, um teste de compreensão oral, pois não desenvolve essa habilidade, o que reforça o argumento de Scaramucci *et al* (2009) de que se avalia a compreensão oral ao invés de ensiná-la. Muitas vezes, não é necessário que o aluno escute a gravação, pois por meio da leitura, ele pode inferir a informação que se pede na lacuna. Flowerdew e Miller (2005) ainda declaram que devido à popularidade desse tipo de exercício em avaliações, existe um efeito retroativo²¹ no ensino da compreensão oral em salas de aula. Em outras palavras, esse tipo de exercício influencia o modo como a compreensão oral é trabalhada no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, privilegiando o processamento *bottom-up*, em detrimento do processamento *top-down*, interferindo no desenvolvimento dessa habilidade.

Outra visão de língua/linguagem que subjaz abordagens de ensino de línguas é a visão funcional. Conforme Richards e Rodgers (1982), nessa visão a língua é vista como “veículo para a expressão de sentido”²² (p.155) e por isso o sentido é focalizado em detrimento da estrutura. Dessa maneira, o conteúdo a ser ensinado é selecionado e organizado de acordo com as funções da língua e não segundo categorias gramaticais. A visão cognitivista de aprendizagem, sistematizada por Piaget, está relacionada à visão funcional de língua/linguagem, posto que o aluno aprende não devido a um estímulo externo, mas por causa de uma inteligência sensório-motora, a qual cria estruturas mentais. Esse processo

²¹ De acordo com Scaramucci (2004), efeito retroativo refere-se ao impacto da avaliação causado “nas pessoas, políticas e práticas, dentro da sala de aula, da escola, do sistema educacional ou sociedade” (p.205). Sendo assim, há implicações mais complexas do que aquelas que Flowerdew e Miller (2005) previram para o ensino e avaliação da compreensão oral pautados em uma abordagem de natureza gramatical.

²² Nossa tradução do texto original: “*language is a vehicle for the expression of meaning*”.

individual ocorre à medida que o aluno lida com o objeto de aprendizagem (KATO, 2005), construindo conhecimento na interação social ao resolver problemas.

No que tange à compreensão oral, exercícios que têm subjacentes essa visão levam o aprendiz a ouvir e responder perguntas, porém não há qualquer tentativa verdadeira em ensinar a compreensão oral ou desenvolver essa habilidade (FLOWERDEW; MILLER, 2005). Embasada nessa visão de língua/linguagem surgiu a abordagem de ensino comunicativa.

De acordo com Flowerdew e Miller, “a abordagem comunicativa se fundamenta na premissa de que o que fazemos em sala de aula deve ter algum valor comunicativo na vida real”²³ (2005, p.12). Os autores ainda acrescentam que nessa abordagem é focalizado o que as pessoas fazem com a língua e como elas respondem ao que ouvem. Dessa maneira, o significado é priorizado, em detrimento da estrutura, a qual deve ser ensinada para servir propósitos funcionais e comunicativos. (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Segundo Larsen-Freeman (2000), na abordagem comunicativa, o aluno deve ter conhecimento de que muitas estruturas podem ser utilizadas para desempenhar uma função da língua, ou que uma única forma pode ser utilizada para muitas funções. Por essa razão, o aluno deve considerar o contexto social e o papel dos interlocutores para adequar suas escolhas dentro de uma função comunicativa nas interações sociais. No que concerne a essas interações, a autora declara que os alunos devem saber lidar com o processo de negociação de sentido com seus interlocutores. Assim, o professor assume o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem enquanto o aluno passa a ocupar uma posição mais ativa na construção de sentidos nas interações sociais. Evita-se corrigir o erro, sendo este parte do processo de aprendizagem e estimula-se o trabalho com textos autênticos. Lembramos que na visão anterior, estruturalista/behaviorista, o erro era evitado a todo custo. Vale ressaltar que se desenvolvem as quatro habilidades desde os níveis iniciais. Atividades como

²³ Nossa tradução do texto original: “*The communicative approach is based on the premise that what we do in the classroom should have some real-life communicative value.*”

jogos, dramatizações (*role plays*) e tarefas em que se busca a solução para um problema são características dessa abordagem (LARSEN-FREEMAN, 2000). É importante lembrar que a lacuna de informação, a escolha do que se vai dizer e uma avaliação do que foi dito (*feedback*) também caracterizam as atividades comunicativas. (FLOWERDEW; MILLER, 2005; LARSEN-FREEMAN, 2000).

No que se refere à compreensão oral, nessa abordagem em geral são apresentados ao aprendiz textos orais que estão inseridos em uma função comunicativa, bem como interações com um interlocutor no desempenho de tarefas (FLOWERDEW; MILLER, 2005). Em outras palavras, as atividades são autênticas e elaboradas a partir de textos autênticos e devem ter um propósito comunicativo (BUCK, 2001). A esse respeito, concordamos com Buck (2001) quando afirma que, na verdade, nenhuma atividade em sala de aula será puramente comunicativa, por não conseguir abranger todos os elementos da capacidade linguístico-comunicativa (*communicative language ability*).

Uma variação da abordagem comunicativa é a abordagem baseada em tarefas²⁴, em que o objetivo é oferecer aos alunos um contexto natural para o uso da língua, no qual os aprendizes devem se expressar e negociar sentido ao interagir com os colegas (LARSEN-FREEMAN, 2000). De acordo com Larsen-Freeman (2000), as atividades têm um propósito comunicativo e uma noção clara do resultado que se quer alcançar. Ao mediar a atividade, o professor pode orientar os alunos, dividindo a tarefa em etapas menores para que eles percebam o raciocínio lógico necessário para completá-la. Ao final da atividade, o professor em geral se posiciona sobre o desempenho do aprendiz, comentando onde ele foi bem sucedido e onde precisa melhorar. Durante esse processo, o objetivo é oferecer oportunidades reais de produção e compreensão autênticas, visando desenvolver essas habilidades. Conforme Larsen-Freeman (2000), uma das

²⁴ Ainda não há um consenso no que diz respeito à definição do termo “tarefa”. Littlewood (2004) propõe que se adote uma definição mais ampla do termo, sugerindo que em uma tarefa se pense em duas dimensões dentro de um *continuum*: a primeira estaria relacionada ao foco na forma e ao foco no significado, ao passo que a segunda se refere ao grau de envolvimento do aprendiz que a tarefa demanda. Neste trabalho, adotaremos essa definição.

tarefas que frequentemente gera um aumento na motivação do aprendiz são os projetos, nos quais os alunos coletam informações sobre um assunto na língua-alvo. Nele, prioriza-se o conteúdo e a forma é trabalhada a fim de viabilizar a construção de sentidos. Segundo a autora, “o trabalho do projeto auxilia a preencher a lacuna entre estudo da língua e uso da língua”.²⁵ (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.150). Pensamos que o professor necessita considerar as características de seus alunos ao propor um projeto e explicitar os objetivos da tarefa para que os aprendizes desenvolvam suas habilidades orais e escritas.

No que diz respeito à compreensão oral, Flowerdew e Miller (2005) declaram que nessa abordagem os alunos são levados a se tornarem ouvintes ativos (*active listeners*), visto que eles devem ouvir situações autênticas e fazer algo com a informação, como completar uma tabela ou desenhar uma figura. Os autores ainda mencionam que os textos orais a que os alunos são expostos, por serem autênticos, contêm características da língua oral, como sotaque, hesitações, pausas preenchidas (*fillers*) e elipses. Uma das vantagens, portanto, de se utilizar esses textos é que eles podem auxiliar o aluno a se familiarizar com a língua oral, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão oral.

Outra variação da abordagem de ensino comunicativa voltada para o desenvolvimento da compreensão oral é o que tem sido denominado de abordagem da estratégia do aprendiz (*learner-strategy approach*) (FLOWERDEW; MILLER, 2005; MENDELSON, 1998). De acordo com esses autores, o aluno identifica quais estratégias o auxiliam na compreensão oral e em quais situações, tornando-o mais independente. Assim, as atividades fundamentadas nessa abordagem devem estimular a ativação de esquemas e roteiros, ser autênticas, oferecer oportunidades para o aprendiz utilizar uma gama de estratégias, em contextos variados, para diversas finalidades e promover a interação entre aluno e tarefa, a fim de que ele desempenhe papel ativo no processo de compreensão oral (FLOWERDEW; MILLER, 2005).

²⁵ Nossa tradução do texto original: “... *project work helps to bridge the gap between language study and language use.*”

Concordamos com Mendelsohn (1998) quando chama a atenção para o fato de que tanto professores, quanto alunos devem estar cientes da importância de se utilizar estratégias para a compreensão oral. Ele ressalta que os professores devem estar muito bem preparados para o ensino de estratégias e que os alunos devem ser levados a reconhecer o valor de utilizá-las. O autor também salienta o papel das atividades realizadas antes da compreensão oral, por ativarem o conhecimento prévio do aluno, bem como o papel das atividades utilizadas durante a exposição ao texto oral, por requerem que o aluno utilize determinadas estratégias. Mendelsohn (1998) propõe que se devam utilizar textos autênticos e que o foco recaia sobre o conteúdo, em detrimento da forma. Ele também reconhece que, após ouvir o texto oral, o aluno utiliza a informação para uma finalidade: preencher um formulário, comentar com um colega, entre outros. Desse modo, pensamos que a abordagem da estratégia do aprendiz parece complementar a abordagem baseada em tarefas ao dar condições para que o aluno desenvolva seu pensamento autônomo e, como resultado, contribui para a formação cidadã. Destarte, pensamos que é necessário investir na formação de professores de LI, pois esses profissionais precisam conhecer essas estratégias para ensiná-las.

A terceira visão de língua/linguagem que embasa muitas abordagens de ensino na atualidade é a visão interacional. Nessa visão, a língua é “um veículo para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de ações sociais entre indivíduos”²⁶ (RICHARDS; RODGERS, 1982, p.156). Associada a essa visão está a concepção sociointeracional de aprendizagem, a qual foi postulada por Vygostky. Nela, a aprendizagem se dá por meio da interação com outros sujeitos, em contexto social, histórico e cultural. Esses sujeitos podem representar um par mais competente, como o professor ou os próprios colegas. Segundo Dias (2009), Vygostky postula que a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que

²⁶ Nossa tradução do texto original: “*It sees language as a vehicle for the realization of interpersonal relations and for the performance of social transactions between individuals.*”

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto [professor] ou em colaboração com colegas mais capazes. (DIAS, 2009, p.205)

Sendo assim, o trabalho colaborativo tem papel fundamental na construção de conhecimento na ZDP. Em conformidade com essa visão de língua/linguagem, Clark (1996) declara que a língua é utilizada para “se fazer coisas” socialmente (CLARK, 1996, p.49). Ou seja, a língua é vista como um meio para interagir na sociedade.

Fundamentada nessa visão interacional de língua/linguagem e de aprendizagem são as práticas de ensino orientadas pelos letramentos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) definem letramentos como “usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas”. (BRASIL, 2006, p.106). Jordão e Fogaça (2007) declaram que nas práticas orientadas pelos letramentos o aprendiz precisa interagir de modo ativo ao construir e produzir sentido em diferentes tipos de textos. Eles ressaltam que ao termos a consciência da natureza heterogênea da língua, a qual está inserida em práticas socioculturais, podemos interagir ativamente exercendo a cidadania. Em suas palavras

Ler uma informação e construir sentidos a partir dela de forma legítima é parte do processo de experimentar uma cidadania ativa da qual podemos nos beneficiar. É através da conscientização de aspectos discursivos da vida humana que a noção de cidadania pode ser experimentada pelos nossos alunos, nas escolas e na sociedade em geral. O entendimento da língua (discurso) como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural, pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p.92)

Concordamos com esses autores, mas acreditamos que a noção de letramentos pode ser transposta para a língua oral, na medida em que também se constrói e se produz sentidos, interagindo ativamente em práticas socioculturais

por meio da oralidade (KLEIMAN, 1995). Da mesma forma, experiências de cidadania podem ser legitimadas utilizando a língua oral.

No que diz respeito à compreensão oral, Flowerdew e Miller (2005) declaram que há uma necessidade de se interpretar a língua por uma visão crítica. Segundo os autores, os alunos devem ser motivados a desconstruir o texto oral ao ouvi-lo, no intuito de trazer à tona as desigualdades de poder reproduzidas por ele. Desse modo, acreditamos que o ensino da compreensão oral contribuiria para a formação cidadã, fazendo os aprendizes refletirem sobre o mundo que os cerca.

2.2.2 Estratégias de compreensão oral

Nesta subseção, trataremos das estratégias às quais os alunos recorrem durante o processo de compreensão oral.

Em primeiro lugar, pensamos ser relevante apresentar a definição de estratégia. Conforme O'Malley *et al* (1989), estratégias são “processos mentais que são ativados a fim de entender uma informação nova que é ambígua ou para aprender ou reter uma informação nova”²⁷ (p.422).

No que se refere à compreensão oral, para que a construção de sentido seja bem sucedida, Rost (2002) aponta algumas atitudes que o aprendiz deve ter para ser um ouvinte ativo. São elas: se preparar para ouvir o texto oral ao ativar conhecimentos prévios; focalizar a informação que se vai ouvir; evitar distrações enquanto ouve; ser sensível à comunicação não verbal; ouvir mensagens e parafraseá-las sem julgá-las; dar um retorno (*feedback*) para incentivar seu interlocutor a falar mais; e fazer perguntas. Nesse sentido, acreditamos que para se tornar um ouvinte ativo, o aluno pode se valer de estratégias de compreensão oral. Lembramos que essas estratégias devem ser adaptadas ao propósito de comunicação, ao contexto e ao gênero textual objetivando a construção de sentidos de modo bem sucedido.

²⁷ Nossa tradução do texto original: “*Mental processes that are activated in order to understand new information that is ambiguous or to learn or retain new information are referred to as **learning strategies**.*” (grifo original dos autores).

Conforme O'Malley *et al* (1989), é de suma importância analisar as estratégias de compreensão oral porque pesquisas têm indicado que

(1) a frequência e o tipo de estratégias utilizado diferencia os alunos bem sucedidos dos mal sucedidos, (2) modos estratégicos de processamento podem ser treinados e (3) o uso de processamento estratégico pode melhorar a aprendizagem.²⁸ (O'MALLEY *et al*, 1989, p.422).

Concordamos com esses autores porque acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem se beneficia quando se recorre ao uso de estratégias nas práticas escolares. É válido lembrar que seu uso não é generalizado, pois ele dependerá do gênero textual trabalhado. Além disso, as estratégias de compreensão oral são variadas e podem se apresentar de modo entrelaçado na comunicação.

No tocante aos modos de processamento da informação, Guo e Wills (s/d) afirmam que as estratégias podem ser classificadas conforme o interlocutor processa o insumo oral, ou seja, em estratégias *bottom-up* e *top-down*. As estratégias *bottom-up* focalizam o texto oral e têm como objetivo a compreensão de informações específicas no enunciado (como fonemas, vocábulos e estruturas sintáticas, por exemplo) (NUNAN, 1991). Estar atento a informações específicas, reconhecer cognatos e padrões de ordem de palavras são algumas das estratégias desse tipo de processamento. As estratégias *top-down*, por sua vez, têm como foco o ouvinte, que vai ativar seu conhecimento prévio em relação ao contexto, tipo de texto e linguagem utilizada no insumo oral. Nesse processo, seus esquemas e roteiros despertarão expectativas que o auxiliarão a construir o significado do enunciado e prever o que vai ser dito (O'MALLEY *et al*, 1989). Alguns exemplos dessas estratégias são ouvir para captar a ideia principal do enunciado, prever o que se vai escutar, fazer inferências a respeito do tópico em questão, resumir a ideia do texto, entre outras.

²⁸ Nossa tradução do texto original: "(1) the frequency and the type of strategies used differentiates effective from ineffective learners, (2) strategic modes of processing can be trained, and (3) use of strategic processing can be shown to enhance learning."

Concordamos com Vandergrift (1997) quando defende que o processamento das informações na compreensão oral ocorre de modo interativo, ao combinar os modos *bottom-up* e *top-down*. Destarte, a combinação dessas duas modalidades de estratégias deve ser incentivada, uma vez que “o foco no processo bem como no produto da compreensão oral pode ajudar os alunos a refletirem sobre seu aprendizado e pode motivá-los a ajustar suas estratégias de forma consciente”²⁹ (p.406). Em outras palavras, ao utilizar estratégias de ambas as naturezas, o aprendiz poderá refletir sobre o desenvolvimento de sua habilidade e gradualmente terá consciência de como processar a informação (utilizar estratégias *bottom-up* e/ou *top-down*) para ser mais bem sucedido em construir sentido ao ser exposto a textos orais. Com essa atitude, a nosso ver, o pensamento autônomo será estimulado, contribuindo para a formação cidadã do aluno.

Ainda no que concerne às estratégias de compreensão oral, Flowerdew e Miller (2005) mencionam que elas podem ser organizadas em três grupos: estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas.

Segundo Kleiman (2002), as estratégias metacognitivas são “realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (p.50). Em consonância com essa autora, Vandergrift (1997) afirma que estratégias metacognitivas são processos mentais que orientam a aprendizagem de línguas, ou seja, elas influenciam “o modo como aprendizes organizam, monitoram e avaliam seu aprendizado.”³⁰ (FLOWERDEW; MILLER, 2005, p. 67). Alguns exemplos são o monitoramento da compreensão, o uso da atenção seletiva e da atenção direcionada e a identificação de problemas (para descrição detalhada das estratégias de compreensão oral, vide anexo A). O monitoramento

²⁹ Nossa tradução do texto original: “*Focusing on the **process** as well as the product of listening can help students to reflect on their learning and can encourage them to consciously adjust their strategies.*” (grifo original do autor).

³⁰ Nossa tradução do texto original: “... *the ways learners organize, monitor and evaluate their learning.*”

da compreensão foi apontado como a estratégia que distingue os ouvintes bem sucedidos dos mal sucedidos. (FLOWERDEW; MILLER, 2005; O'MALLEY *et al*, 1989; ROST, 2005; VANDERGRIFT, 1997). Estudos realizados por Vandergrift (1997) também revelam que ouvintes bem sucedidos utilizam estratégias metacognitivas duas vezes mais do que ouvintes menos bem sucedidos.

Enquanto estratégias metacognitivas são conscientes e podem ser utilizadas em uma variedade de atividades, as estratégias cognitivas são inconscientes (KLEIMAN, 2002) e podem ser adequadas a atividades específicas, uma vez que estão relacionadas às atividades mentais que lidam com a língua para desempenhar uma determinada tarefa. (O'MALLEY *et al*, 1989). A elaboração é uma estratégia cognitiva citada por O'Malley *et al* como relevante para a compreensão e retenção do que foi dito, pois abarca outras estratégias como a inferência, a transferência, a dedução, a imaginação e a sumarização.

E, por fim, as estratégias socioafetivas são de outra natureza por estarem ligadas a atividades envolvendo interação ou controle emocional na aprendizagem de línguas (VANDERGRIFT, 1997). São elas: aprendizagem cooperativa, solicitar esclarecimentos e controle afetivo sobre as experiências de aprendizagem (como a automotivação). (FLOWERDEW; MILLER, 2005; O'MALLEY *et al*, 1989).

Nessa perspectiva, estudos afirmam que o uso de estratégias de aprendizagem (sejam elas metacognitivas, cognitivas, socioafetivas ou uma combinação delas) pode levar o aluno a ser mais bem sucedido e autônomo em seu aprendizado (RUBIN, 1994; VANDERGRIFT, 1997). Nessa direção, Vandergrift (1997) afirma que alunos bem sucedidos usam mais estratégias e uma diversidade maior de estratégias do que alunos menos bem sucedidos. Por essa razão, ele advoga que durante os dois primeiros anos de aprendizagem de línguas é fundamental que as estratégias metacognitivas sejam ensinadas aos alunos a fim de que eles sejam bem sucedidos em seu aprendizado. Em suas palavras, “os dois anos iniciais de aprendizagem de línguas podem ser cruciais para adquirir

essas estratégias (metacognitivas) e para proporcionar uma aprendizagem bem sucedida.”³¹ (VANDERGRIFF, 1997, p.406).

Acreditamos que a focalização dessas estratégias nas práticas escolares, principalmente em estágios iniciais, só tem a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Pensamos que elas devem ser abordadas em materiais didáticos e o professor de LI poderia ensiná-las aos alunos no intuito de desenvolver as habilidades de produção e compreensão oral e escrita. Além disso, concordamos com Rost (2002) quando alerta que ao utilizar as estratégias, o aluno deve estar consciente de que as está utilizando e entender seus benefícios potenciais a fim de haver progresso na aprendizagem. Ressaltamos que o uso de estratégias beneficiará o processo de compreensão oral desde que haja uma harmonia entre o propósito para se escutar e as estratégias escolhidas para a situação.

2.2.3 Atividades relacionadas ao ensino da compreensão oral

Na seção anterior, notamos a importância das estratégias para o desenvolvimento da compreensão oral e sucesso no processo de construção de sentidos. Quanto ao papel do material didático e do professor, acreditamos que o primeiro poderia oferecer atividades que contemplem o uso de habilidades integradas para desenvolver a compreensão oral, conforme mencionamos na página 2, enquanto o segundo poderia preparar atividades que orientem o aluno ao longo da tarefa visando o desenvolvimento dessa habilidade. Na literatura, as atividades realizadas antes, durante e após a compreensão oral têm seus benefícios reconhecidos (UNDERWOOD, 1989).

O planejamento de atividades realizadas antes da compreensão oral é considerado de extrema importância para o desenvolvimento dessa habilidade

³¹ Nossa tradução do texto original: “*The beginning two years of language learning may be pivotal in acquiring these strategies (metacognitive) and in fostering successful language learning.*”

(MENDELSON, 1998; VANDERGRIFF, 1997). Isso se deve ao fato de que essas atividades geralmente incentivam o aprendiz a ativar seus esquemas e roteiros para construir o sentido do enunciado, levando-o a recorrer ao processamento *top-down* da informação. A nosso ver, essa ativação é importante, porque segundo Underwood (1989), embora os alunos saibam reconhecer os sons das palavras, ou seja, utilizam o processamento *bottom-up*, eles podem ter dificuldades em construir o sentido do enunciado por falta de conhecimento sobre o assunto, sobre o contexto ou sobre que tipo de relação os interlocutores têm. Assim, a interação entre esses dois modos de processamento contribui para que a construção de sentido ocorra de maneira mais efetiva.

Conforme Vandergrift (1997), é necessário ensinar os alunos a se preparem para o que vão ouvir, pois eles precisam estabelecer um propósito para o que vão escutar, definindo qual informação específica que eles devem focalizar. Desse modo, eles podem antecipar o que vão ouvir e prestar mais atenção ao conteúdo, em detrimento da forma (VANDERGRIFF, 1997). Nesse sentido, acreditamos que o ensino de estratégias metacognitivas poderia auxiliar o aluno a focalizar sua atenção para o que ele precisa. Em consonância com esse autor, Underwood (1989) ressalta que as atividades realizadas antes da compreensão oral tornam a situação de aprendizagem mais realista, posto que “fornecem informações sobre quando, onde, quem é o enunciador e quem é o interlocutor”³² (p.32). Sendo assim, pensamos que um material didático adequado deveria oferecer atividades que considerem essa preparação para a compreensão oral.

Underwood (1989) menciona várias atividades que podem ser realizadas antes da compreensão oral: olhar uma figura, uma lista de palavras ou ações antes de ouvir o texto oral; fazer uma lista de possibilidades do que se vai ouvir; ler um texto sobre o assunto que se vai ouvir; ler perguntas sobre o que se vai ouvir; nomear itens em uma figura; completar parte de uma tabela; prever em termos gerais o que se vai ouvir; prever o que se vai ouvir em termos de língua

³² Nossa tradução do texto original: “... *providing information about when, where, by whom and to whom the words were spoken...*”

(focalizando a forma); discutir informalmente o que se vai ouvir. Observando essas atividades, podemos notar que a integração da compreensão oral com as outras habilidades é incentivada.

As atividades realizadas durante a compreensão oral, por sua vez, têm o intuito de orientar o aluno no decorrer da tarefa, ao motivá-lo a prever, associar e interpretar informações (UNDERWOOD, 1989). Nessa perspectiva, ao realizar essas atividades é importante recorrer a estratégias metacognitivas, a fim de que o aluno monitore sua compreensão, bem como é essencial se valer de estratégias cognitivas, como a inferência, para construir sentido. Estratégias socioafetivas, como solicitar esclarecimento, também podem ser utilizadas se a compreensão oral for de natureza colaborativa, ou seja, se ela estiver integrada à produção oral. Acreditamos que se o aluno recorrer a essas estratégias, ele poderá desenvolver seu pensamento autônomo.

Conforme Underwood (1989), as atividades realizadas durante a compreensão oral podem ser: checar itens em figuras; dentre um conjunto de figuras ou um conjunto de sequências de uma história, escolher a certa; colocar figuras em ordem; desenhar figuras em um cenário para completá-lo; ouvir um colega descrevendo uma figura e desenhá-la; desempenhar ações (como no jogo “*Simon says*”); ouvir instruções de como confeccionar artesanato (um fantoche, por exemplo); seguir uma rota em um mapa; completar tabelas, listas e formulários; nomear itens em diagramas; responder a questões de verdadeiro ou falso e de múltipla escolha; preencher lacunas em um texto; identificar erros em uma figura ou em um texto, de acordo com a descrição apresentada pelo texto oral; ao pausar a gravação, prever o que se vai falar exatamente; e procurar por informação específica ao escutar um excerto relativamente longo (como ao ouvir a previsão do tempo, por exemplo). Underwood (1989) declara que não há uma distinção clara entre as atividades realizadas antes da compreensão oral e aquelas que acontecem durante a atividade. Pensamos que talvez isso ocorra porque, na verdade, elas fazem parte de um processo de compreensão, não sendo possível dissociá-las. Estamos de acordo com a autora quando ressalta que

o professor deve dar um retorno imediato (*immediate feedback*) sempre que possível, a fim de esclarecer os motivos pelos quais o aluno conseguiu sucesso na atividade ou não.

Entre os obstáculos com que o aluno pode se deparar ao realizar uma atividade durante a compreensão oral, Underwood (1989) destaca algumas situações: pode ser difícil para o aprendiz ouvir e escrever ao mesmo tempo; ordenar um número grande de sentenças de acordo com o texto oral pode desmotivar o aluno; e responder questões do tipo verdadeiro ou falso e de múltipla escolha também pode não oferecer um desafio ao aluno, dependendo de como forem elaboradas, por deixarem a resposta muito óbvia logo no início da atividade. Nesse sentido, pensamos que o professor de LI deve planejar as atividades considerando que nenhum material didático atenderá a todas as necessidades dos alunos e que os alunos têm suas características que interferem no processo de ensino-aprendizagem, visando evitar ou minimizar a ocorrência desses problemas.

E por fim, as atividades realizadas após a compreensão oral podem ser uma continuação das atividades realizadas anteriormente ou podem se basear no texto oral como inspiração para outra atividade (UNDERWOOD, 1989). No primeiro caso, elas tencionam verificar se os alunos conseguiram desempenhar a tarefa de modo bem sucedido e incentivar a reflexão acerca dos motivos pelos quais houve sucesso ou fracasso na atividade, o que configura o uso de estratégias metacognitivas, ao passo que no segundo caso é preciso ter cautela para que a compreensão oral não sirva de pretexto para privilegiar o ensino de outra habilidade. Underwood (1989) menciona que ao longo dessas atividades é possível refletir sobre a atitude dos interlocutores do texto oral, principalmente se o texto for autêntico. Nesse tocante, acreditamos que analisar o contexto, os propósitos de comunicação e os papéis dos interlocutores no texto oral poderia contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Underwood (1989) acrescenta que as atividades após a compreensão oral podem ser mais longas, dependendo do tempo de que se dispõe, integrando outras habilidades. Nessa direção, dependendo do propósito da atividade,

acreditamos que estratégias cognitivas e socioafetivas, poderiam ser exploradas. As atividades expostas pela autora são: completar um formulário ou uma tabela; adicionar mais itens a uma lista (que foi utilizada nas atividades anteriores); ordenar itens; associar o texto oral a um texto escrito; transformar as anotações em um texto mais longo; resumir o texto oral por escrito ou oralmente; utilizar a informação do texto oral para resolver um problema ou tomar uma decisão; realizar uma atividade de “*jigsaw listening*”³³; identificar a relação entre os interlocutores, bem como a atitude e o comportamento deles; dramatizações; e ditados.

Assim como as atividades realizadas antes da compreensão oral procuram integrar as habilidades, notamos que as atividades realizadas após a compreensão também proporcionam oportunidades para tal integração. Dessa forma, salientamos o papel do professor e do material didático nesse processo: para que o aluno faça uso da língua de modo real, o professor ou o elaborador do material didático precisa se valer de atividades que integrem a compreensão oral com as demais habilidades.

2.2.4 Práticas de compreensão oral

Para se desenvolver a compreensão oral, o aprendiz pode se valer de práticas em que ele pode assumir uma posição mais ou menos colaborativa. As práticas que envolvem uma posição não colaborativa são conhecidas como intensiva e extensiva, enquanto a prática interativa, como o próprio nome sugere, se configura mais colaborativa.

De acordo com Rost (2002), a compreensão oral intensiva se refere a compreender sons, palavras, frases e unidades gramaticais e pragmáticas (p.138),

³³ De acordo com Underwood (1989), o termo “*jigsaw listening*” se refere a uma atividade em que um grupo de alunos é dividido em grupos menores. Embora o assunto seja o mesmo, cada grupo ouve um texto oral diferente, o qual contém informações que os outros textos não apresentam. Assim, os aprendizes são motivados a trocar informações para se ter um quadro geral dos acontecimentos e completar uma tarefa.

o que está relacionado ao processamento *bottom-up* da informação. Dessa maneira, porque o aprendiz pode ter que escutar o texto várias vezes, a prática de tal compreensão contribui para familiarizar os alunos com a pronúncia e a entonação da língua inglesa, por exemplo (GUO; WILLS, s/d). Desse modo, pensamos que a prática de compreensão oral intensiva pode ser benéfica para alunos iniciantes, a fim de que eles se familiarizem com a LI. Acreditamos ser válido mencionar que esse tipo de prática está associado a uma visão estruturalista de língua/linguagem e de ensino, em que a língua é concebida como um código em que seus elementos são estudados de maneira descontextualizada (RICHARDS; RODGERS, 1982).

Se, por um lado, a prática da compreensão intensiva focaliza o texto oral em seus pormenores, por outro lado, a compreensão oral extensiva abordará o texto de modo mais geral, enfocando seu conteúdo (GUO; WILLS, s/d). Essa prática está associada ao processamento *top-down* da informação. Enquanto aquela prática é mais comum em um ambiente escolar, esta pode ser realizada como atividades de extensão da sala de aula, tais como assistir a filmes, ouvir música, ver programas de televisão e vídeos na *Internet*, entre outros. Para os autores, “a prática extensiva visa fortalecer e ampliar a eficácia da prática intensiva, a fim de promover uma melhora global da compreensão oral” ³⁴(GUO; WILLS, s/d, p. 13). O uso das duas modalidades ampliará os benefícios para o desenvolvimento dessa habilidade oral, visto que ao ser exposto ao insumo oral em músicas e filmes fora de um ambiente escolar, por exemplo, o aluno reconhecerá com mais facilidade os elementos contidos na língua oral, seja em sala de aula, seja em comunicações orais na vida real. No que se refere à visão de língua/linguagem, acreditamos que a prática extensiva da compreensão oral se relaciona à visão funcional, em que o significado provido pela língua é o foco do ensino (RICHARDS; RODGERS, 1982). Com isso não queremos dizer que a

³⁴ Nossa tradução do texto original: “...*extensive listening is to strengthen and enlarge effectiveness of intensive listening in order to improve overall listening ability.*”

prática intensiva esteja em uma posição inferior à extensiva, uma vez que as duas práticas são necessárias para aprimorar a compreensão oral.

Em uma perspectiva mais colaborativa, a prática de compreensão oral visa oferecer oportunidades ao aluno de desenvolver essa habilidade em sala de aula, ao interagir com um colega, por exemplo, o que pressupõe uma integração com a produção oral. Concordamos com Mendelsohn (1998) quando declara que em muitas salas de aula essa prática é negligenciada, pois no ensino da compreensão se privilegia a linguagem transacional, em detrimento da interacional. Esse autor afirma que ao focalizar a compreensão oral interativa, o aluno pode desenvolver: sua competência discursiva, compreendendo que os sentidos podem ser construídos nas entrelinhas, e não somente no nível da sentença; sua competência sociolinguística, ao compreender que a língua também é influenciada por regras sociais que influenciam o modo como o sentido do enunciado será construído; e sua competência estratégica, ao saber negociar sentidos na interação com seu interlocutor. Em consonância com Mendelsohn, Rost (2002) argumenta que essa prática incentiva o aprendiz a produzir oralmente e a negociar sentidos durante a interação, priorizando o conteúdo, em detrimento da forma. Para que essa interação seja bem sucedida, Rost (2002) salienta que uma tarefa comunicativa deve ser proposta, na qual os alunos tentam solucionar um problema, ao negociar e construir sentido. A nosso ver, essa prática da compreensão oral é compatível com uma visão sociointeracional de língua/linguagem e de aprendizagem, em que a língua é concebida como um meio para realizar ações sociais (RICHARDS; RODGERS, 1982).

2.2.5 A compreensão oral e o uso de recursos tecnológicos

No século XXI, é cada vez mais comum o uso de ferramentas tecnológicas em educação. Devido aos esforços para viabilizar o acesso à tecnologia em escolas públicas, a maneira como os alunos aprendem tem sido

influenciada. Entretanto, a qualidade a esse acesso ainda varia de escola para escola, não refletindo uma igualdade de condições nas instituições de ensino.

Flowerdew e Miller (2005) mencionam diversas formas como a tecnologia pode auxiliar o desenvolvimento da compreensão oral. Dentre os meios de baixa tecnologia (*low-tech*), os autores mencionam as fitas/CDs de áudio. Com fitas/CDs de áudio os aprendizes podem ouvir a gravação repetidas vezes (como ao escutar uma música, por exemplo), focalizando itens isolados a fim de desenvolver a compreensão de processamento *bottom-up*. A nosso ver, esse recurso beneficia a prática da compreensão intensiva, que pode ocorrer tanto na sala de aula quanto fora dela, se o aluno tiver um aparelho de CD e um estilo de aprendizagem mais independente. No contexto da escola pública, o uso de CDs de áudio seria uma alternativa viável, pois o custo de um aparelho do tipo CD *player* é mais barato do que outros equipamentos eletrônicos e seu uso tornaria possível expor os alunos ao insumo oral.

Concebido como um recurso de média tecnologia (*mid-tech*) por Flowerdew e Miller (2005), o uso do vídeo é defendido por vários autores (FLOWERDEW; MILLER, 2005; MENDELSON, 1998; ROST, 2002; UNDERWOOD, 1989). Rost (2002) reconhece no vídeo um recurso de grande valia para o ensino da compreensão oral, visto que proporciona material autêntico e de alta qualidade para diversas atividades envolvendo essa habilidade.

Inúmeras são as vantagens de se utilizar o vídeo para se desenvolver a compreensão oral: motivar o aluno a escutar; ser possível contextualizar o uso da língua, proporcionando exemplos de uso autêntico; explorar o uso da língua dentro de contextos culturais; e disponibilizar pistas paralinguísticas (FLOWERDEW; MILLER, 2005). Segundo Mendelsohn (1998), os aprendizes de L2/LE devem ser expostos a pistas linguísticas, paralinguísticas e extralinguísticas na medida em que são compatíveis com aquelas encontradas por falantes nativos em situações reais de comunicação. Concordamos com Mendelsohn, pois, quando defende que se o propósito é ensinar a compreensão oral (e não testá-la), os alunos devem ser ensinados a compreender essas pistas para construção do

sentido. Ainda no tocante ao ensino da oralidade, concordamos com Buck (2001) quando diz que é necessário conscientizar os alunos da natureza da compreensão oral nas aulas de línguas, pois se o falante não nativo a desconhecer, ele poderá ter sua compreensão oral reduzida.

Para que as atividades de compreensão oral com o uso do vídeo sejam bem sucedidas, Rost (2002) oferece algumas orientações. Em primeiro lugar, propor atividades de preparação para a compreensão oral, com o intuito de focalizar a atenção do aluno, bem como as atividades durante a compreensão para estimular o aluno a selecionar as informações. Nesse tocante, Underwood (1989) afirma a importância de os alunos desempenharem uma tarefa que torne necessário tanto ver o vídeo como ouvir o diálogo; caso contrário, os aprendizes podem tentar construir sentido somente pelas imagens, negligenciando o insumo oral. Em segundo lugar, para uma compreensão efetiva e retenção do conteúdo, de acordo com Rost (2002), o insumo deve ser dividido em partes (*chunks*). E em terceiro lugar, nas atividades realizadas após a compreensão oral, os alunos devem negociar sentido e desempenhar uma tarefa.

Quanto ao conteúdo do vídeo, Flowerdew e Miller (2005) alertam para o fato de que o professor deve selecionar materiais que mantenham os alunos envolvidos, uma vez que o processo de compreensão pode ser prejudicado se os alunos não se interessarem ou se sentirem desconfortáveis pelas imagens a que estão submetidos. O uso adequado desses princípios pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da compreensão oral. Por fim, salientamos o papel da *Internet* no desenvolvimento da compreensão oral. Sendo um recurso de alta tecnologia (*high-tech*) (FLOWERDEW; MILLER, 2005), por meio dela, os alunos têm acesso a vários vídeos que podem auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem, ora servindo de insumo oral para a prática da compreensão extensiva, ora proporcionando oportunidades para desenvolver habilidades de compreensão intensiva e interativa.

2.3 O papel do material didático e do professor no ensino da compreensão oral

O livro didático (LD) desempenha função central no processo de ensino-aprendizagem de uma LE (DIAS, 2009; SCARAMUCCI *et al*, 2009). Scaramucci *et al* (2009), em um artigo em que analisa livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas, argumenta que o ensino de uma LE é geralmente norteado pelo LD, que acaba se tornando a referência central do curso, determinando o planejamento, os objetivos e as competências a serem desenvolvidas.

Nessa direção, é preciso ter cautela ao selecionar o LD de LE e alguns aspectos devem ser considerados. De acordo com Tomlinson (1998, 2003), o material didático de ensino de línguas deve ser atraente para despertar o interesse do aluno e proporcionar oportunidades para que ele se sinta menos ansioso ao aprender, contribuindo para o desenvolvimento de sua autoconfiança. Concordamos com o autor quando menciona que o material didático deve considerar o estilo de aprendizagem dos alunos, oferecendo atividades variadas e relevantes. Além disso, deve apresentar um propósito comunicativo, bem como expor o aluno ao uso autêntico da língua. Esses princípios são compatíveis com uma visão funcional de língua/linguagem, na medida em que o sentido é priorizado em detrimento da estrutura.

Acreditamos que a influência exagerada que o LD exerce na sala de aula de LE é consequência da formação dos professores, em geral pautada na “racionalidade técnica”, ou seja, os professores não são levados a refletir sobre sua prática e suas crenças sobre o que é língua/linguagem, ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006). Dessa forma, acabam apenas aplicando as propostas prontas, quer seja na escola pública, quer seja na rede privada, sem perceber o impacto dessas ações na sociedade. Assim, concordamos com Scaramucci (2000/2001) quando afirma que, em geral, o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação, acabam sendo norteados pelo material

didático, que, por sua vez, tem, subjacentes, as visões de língua/linguagem, do que é aprender e ensinar de seu elaborador, e que não necessariamente são as mesmas do professor. Este não chega, muitas vezes, a analisar ou questionar os materiais que adota. Essa decisão utiliza outros critérios, tais como preço, apresentação, disponibilidade no mercado (XAVIER; URIO, 2006), entre outros.

Segundo Xavier e Urió (2006) muitas vezes os professores fazem uso do manual do professor ou de ensino, que geralmente acompanha o LD. Para as autoras, dentre as informações que a maioria das professoras costuma seguir em um manual de ensino, estão as sugestões de atividades extras, as orientações metodológicas e as informações teórico-metodológicas” (XAVIER; URIO, 2006, p.41). Por essa razão, pensamos que um material didático de qualidade deveria explicitar os objetivos das atividades extras, bem como oferecer orientações detalhadas para implementá-las, além de proporcionar ao professor uma fundamentação teórica que dê condições para o docente operacionalizar os princípios norteadores do material.

Com relação ao papel do manual de ensino em sua prática, segundo aquelas autoras, os professores também

esperam que o manual de ensino possa trazer-lhes informações linguísticas e culturais sobre os países de língua inglesa, sinalizando que o manual de ensino possa tornar-se um documento informativo linguístico-cultural, além de teórico-metodológico. (XAVIER; URIO, 2006, p.42)

Nessa perspectiva, Xavier e Urió sugerem que o manual de ensino passa a ter dupla função: um recurso tanto para o ensino dos alunos, quanto para a aprendizagem do professor (2006, p.42). Sendo assim, o manual de ensino colabora para a formação do professor e do aluno (FIDALGO, 2007).

No que concerne à formação do professor, acreditamos que para um manual de ensino poder contribuir para o aprimoramento da prática desse profissional, ele deve estimular o docente a se questionar sobre sua abordagem e levá-lo a problematizar as situações que acontecem em sala de aula. Essa reflexão poderia trazer mudanças significativas para o processo de ensino-

aprendizagem, posto que o professor seria incentivado a ser “sujeito de suas ações”, estando consciente do poder de seus atos na sala de aula e na sociedade (SCARAMUCCI, 2006). Além disso, o manual de ensino poderia “trazer sugestões de como trabalhar as várias atividades, não se limitando a ser um banco de respostas certas” (DIAS, 2009, p.220). Porém, ressaltamos que se o professor tiver uma boa formação, ele conseguirá adaptar as atividades do LD para a realidade de seu grupo de alunos.

A visão de língua/linguagem é determinante no desenvolvimento da compreensão oral. No que se refere à visão de língua/linguagem que fundamenta o LD, pensamos que os pressupostos teóricos que o embasam (e seu manual de ensino) fundamentarão também o desenvolvimento da compreensão oral. Para ilustrar, vejamos a seguinte situação: se o autor do LD conceber a língua como estrutura e a aprendizagem como formação de hábitos, o LD trará exercícios de compreensão oral influenciados pela abordagem gramatical: identificação de elementos segmentais e suprasegmentais, reconhecimento de paráfrase e ditados, por exemplo. Porém, se a língua é uma ação coordenada entre participantes para agir e interagir em sociedade (CLARK, 1996) e a aprendizagem se dá pela interação com outros colegas, construindo conhecimento com o auxílio de um par mais competente, na concepção do autor do LD, as atividades de compreensão oral serão orientadas por uma visão de uso da língua: assistir a uma palestra e fazer anotações; dar sua opinião sobre uma notícia de televisão depois de escutá-la; tomar uma decisão (ir ou não à praia, após escutar a previsão do tempo, por exemplo). Desse modo, a abordagem do autor do LD influi consideravelmente no desenvolvimento da compreensão oral e da LE.

Outro fator importante a ser considerado no material didático é a questão cultural. Para Scaramucci *et al* (2009), o LD, sem realizar um trabalho de reflexão e análise crítica acerca dos elementos culturais que aborda, pode contribuir para o fortalecimento de ideias equivocadas a respeito de um povo ao se valer de estereótipos em textos e atividades ao longo das unidades. Eles citam como exemplo situações em LDs que tratam a cultura como informação turística

e/ou conhecimento escolar, sem incentivar o aluno a questionar quais são as ideologias implícitas nessas atividades. Por esse motivo, ressaltam a importância do LD “na constituição do imaginário da cultura do outro, reforçando ou desconstruindo estereótipos e favorecendo uma maior ou menor identificação com outras culturas” (p.290). No que concerne à cultura, os autores mencionam a noção que também fundamenta as atividades do Exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras):

No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia e pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. (BRASIL, 2003, p.8)

Assim, pensamos que o trabalho com a questão cultural em um LD deveria promover a reflexão acerca das práticas sociais comuns em uma determinada comunidade. Também para Maher (1993), a cultura não pode ser tratada como um conceito estático, em que se trabalha com datas e listas de fatos históricos somente, mas como um processo em que as práticas sociais são influenciadas por um contexto social e histórico (o que está relacionado a uma visão de língua/linguagem como ação coordenada entre participantes com um propósito social).

Embora o material didático desempenhe grande função no processo de ensino-aprendizagem, é inegável que as crenças do professor sobre o que é língua/linguagem, ensino e aprendizagem também influenciarão o desenvolvimento de uma LE e, por extensão, da compreensão oral. Entretanto, sabemos que em muitos contextos o professor se deixa levar pela abordagem

implícita (ou explícita) no LD. Contudo, vale lembrar que se o professor for bem formado, ele será capaz de subverter as atividades do LD.

É por isso que Scaramucci (2006) ressalta que o professor deve ser “sujeito de suas ações e não apenas executor e implementador de propostas” (p.56), devido ao poder que suas ações e escolhas tem tanto na sala de aula, quanto na sociedade. Segundo a autora, ao planejar suas aulas, é fundamental que ele considere as características dos alunos e o contexto sociocultural em que atua, sendo todo esse processo orientado por sua abordagem. Em consonância com Scaramucci, Cunningsworth (1984) salienta que o professor deve definir os objetivos do curso de acordo com as necessidades do aluno e então procurar um material didático que irá auxiliá-lo a alcançar esses objetivos. Nesse sentido, o autor frisa que

Nenhum professor deveria permitir que o livro didático estabeleça os objetivos, e muito menos permitir que “ensinar o que está no livro” seja o objetivo.³⁵ (CUNNINGSWORTH, 1984, p.1, grifo original do autor)

Nesse contexto, o planejamento também desempenha um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem. Direcionado desde o início pela abordagem do professor (MIYAMURA, 2009), concordamos com Luckesi (2008) quando afirma que o planejamento tem dimensões políticas, científicas e técnicas. Em outras palavras, considerando a dimensão política, se o planejamento for mal elaborado pelo professor, conseqüentemente teremos alunos mal formados, que atuarão na sociedade de forma não crítica, sendo facilmente manipulados por interesses de outros. Daí a importância de se fazer um planejamento que atenda às necessidades dos alunos, incentivando-os a construir conhecimento para agir e interagir na sociedade contemporânea.

Desse modo, para elaborar um planejamento adequado ao ensino de uma LE, de acordo com Viana (1997), deve-se levar em consideração o contexto de realização desse ensino, fazendo um levantamento de dados para identificar

³⁵ Nossa tradução do texto original: “No teacher should permit the course book to set the objectives, let alone allow “teaching the coursebook” to be the objective.”

quem é o aluno, suas necessidades, seus interesses, suas expectativas em relação ao curso e possíveis fantasias no tocante à aprendizagem de uma L2/LE. De posse dessas informações, analisam-se os dados e estabelecem-se os objetivos. A partir deles, elaboram-se as atividades com amostras de língua visando tornar a experiência de aprendizagem significativa para o aluno. Em seguida, é feita a pilotagem dos itens no intuito de se analisar se os objetivos estabelecidos inicialmente poderão ser alcançados e, havendo a necessidade, são feitos ajustes posteriores e as atividades podem até mesmo passar por uma reelaboração. Dessa forma, evidencia-se mais uma vez o papel do professor nesse processo: a nosso ver, o desenvolvimento de uma LE dependerá em grande parte de suas ações, ao planejar o curso e as aulas.

Tendo exposto aspectos fundamentais à natureza da compreensão oral, seu ensino e o papel do material didático e do professor no desenvolvimento dessa habilidade, procederemos, no próximo capítulo à análise de um recorte de atividades de compreensão oral propostas nos Cadernos de LEM – Inglês do Estado de São Paulo (Caderno do Professor), Ensino Fundamental, ciclo II.

Capítulo III

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados. Em um primeiro momento, exporemos os princípios orientadores dos Cadernos de LEM e, em seguida, analisaremos em que medida as atividades de compreensão oral do material didático operacionalizam esses princípios. Em um terceiro momento, procuramos inferir as concepções de compreensão oral e de ensino/aprendizagem da compreensão oral que os fundamentam, a fim de analisar como essa habilidade é entendida nesse material didático e qual é o foco dado a ela. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

3.2 Princípios orientadores dos Cadernos de LEM

Conforme apresentado na seção de metodologia de pesquisa (capítulo I, página 13), a Proposta Curricular para LEM prevê que o ensino de LI seja orientado pelos letramentos, ao incentivar o aprendiz a interagir ativamente no processo de construção e produção de sentido em diferentes tipos de texto, quer sejam orais, quer sejam escritos, legitimando experiências de cidadania.

Com relação às habilidades orais, a proposta diz que elas podem estar presentes no desenvolvimento das habilidades escritas, mediando esse processo, como já mencionamos na página 14. Em geral, nos dezesseis cadernos que compõem esse material didático, as primeiras situações de aprendizagem focalizam o desenvolvimento da compreensão escrita, ao passo que a última

situação de aprendizagem se destina ao trabalho com a produção escrita. Para melhor ilustrar como as atividades estão distribuídas, elaboramos a tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição das atividades nos Cadernos de LEM

Habilidades	Número de atividades	Porcentagem
Compreensão escrita	58	38%
Produção escrita	28	19%
Habilidades orais	66	43%
Total	152	100%

Embora os Cadernos de LEM apresentem um certo equilíbrio ao contemplar habilidades orais e escritas em suas atividades, de acordo com esse material didático, das dezesseis aulas previstas para o bimestre, treze se destinam ao trabalho com as situações de aprendizagem (ou seja, 81,25% das aulas são dedicados ao desenvolvimento das habilidades escritas), enquanto uma aula (6,25%) é reservada à avaliação (uma prova individual e uma autoavaliação), “deixando duas aulas livres para atividades adicionais (filmes e músicas) ou eventualidades que possam interferir no calendário escolar” (SÃO PAULO, 2008c, p.11), o que representa 12,5% das aulas para desenvolver as habilidades orais. Julgamos importante salientar que nos Cadernos de LEM a maioria das atividades que lidam com a compreensão oral se encontra na seção “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”, no final dos cadernos. A nosso ver, por essas atividades integrarem uma seção separada das situações de aprendizagem, elas ganham caráter opcional. Isso ainda é reforçado pelo fato de que elas podem ser substituídas por outras do calendário escolar. Assim, questionamos se somente duas aulas são suficientes para ensinar as habilidades orais, e em particular, a compreensão oral.

Ainda no que se refere ao ensino de habilidades orais, a autora do caderno do 1º bimestre da 6ª série torna explícito que o objetivo da escola não é o desenvolvimento da competência oral, apesar de estar ciente de que desenvolver as habilidades orais é uma das expectativas dos alunos e de suas famílias. Além

disso, ela recomenda que, se o professor pretende incluir a compreensão oral, que faça uso de atividades com “gêneros orais mais simples”, como letras e melodias de canções, cenas de filmes e jogos, esporadicamente, sugerindo que a compreensão e a produção oral sejam habilidades menores e que o professor apresente e esclareça que o desenvolvimento das habilidades escritas é o verdadeiro objetivo de se aprender inglês na escola:

A aquisição da competência oral, em Língua Inglesa, não é o objetivo principal da educação escolar. Entretanto, os alunos trazem consigo esta crença: de que aprender uma língua estrangeira é aprender a “falar” inglês. Não podemos simplesmente esquecer da força que isso exerce na relação de expectativas que os alunos (e a família, também) estabelecem com a disciplina. É preciso que o professor tenha uma ação pedagógica dupla: uma que contemple momentos nos quais, eventualmente, gêneros orais mais simples possam aparecer (como, por exemplo, em jogos, músicas ou filmes) e outra em que os objetivos do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na escola sejam apresentados e esclarecidos aos alunos e à comunidade. (SÃO PAULO, 2008f, p.10)

No trecho acima, podemos perceber que as habilidades orais ocupam uma posição marginal nas aulas de LI, visto que parecem ter menor importância no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao referencial teórico presente nos Cadernos de LEM, três princípios fundamentam as orientações oferecidas pelas autoras dos cadernos, como mostra o quadro 04 a seguir:

Princípio	Descrição
<i>1. Learning is meaning oriented</i>	A aprendizagem é orientada pelo sentido: os cadernos sugerem que se devem mobilizar esquemas interpretativos a fim de se trabalhar a compreensão e, conseqüentemente, tornar a experiência de aprendizagem relevante.
<i>2. Language learning is much more lexical than syntactic</i>	A aprendizagem de línguas é muito mais lexical do que sintática: os cadernos recomendam que se focalizem combinações de palavras ou <i>chunks</i> para se construir o sentido do enunciado, em detrimento de se priorizar o ensino de estruturas gramaticais.
<i>3. Familiarity with genres is important for the development of communication skills</i>	O trabalho com gêneros é incentivado para o desenvolvimento de habilidades

	comunicativas, sendo nos Cadernos de LEM – Inglês focalizadas a compreensão e produção escritas.
--	--

Quadro 04 – Princípios adotados pelos Cadernos de LEM – Inglês para desenvolver os conteúdos do bimestre

Fonte: Caderno de LEM – Inglês do Estado de São Paulo (Caderno do Professor), Ensino Fundamental, ciclo II, 5ª série, 1º bimestre, 2008.

Por esse quadro, percebemos que os princípios apresentados pelos cadernos valorizam o trabalho com esquemas interpretativos no processo de compreensão, o que é um fator positivo na construção de sentido tanto em textos orais, quanto em textos escritos.

Outro ponto relevante se refere ao ensino da língua fazendo uso de gêneros: as autoras reconhecem a importância de se trabalhar com eles ao afirmarem que “familiarizar-se com eles (os gêneros) significa familiarizar-se com a língua viva, contextualizada e situada histórica, cultural e socialmente” (SÃO PAULO, 2008b, p.9-10). Contudo, pensamos que apenas se familiarizar com os gêneros textuais por meio da compreensão escrita não garante que o aprendiz será capaz de utilizar a língua em situações reais de comunicação. Pensamos que mais aulas deveriam ser dedicadas ao desenvolvimento da produção escrita, pois das 13 aulas destinadas às habilidades escritas, na maioria das vezes, somente duas aulas (15,38%) são dedicadas ao trabalho com essa habilidade, ao passo que onze aulas (84,62%) são para desenvolver a compreensão escrita. Assim, a visão de língua/linguagem que pode ser depreendida do terceiro princípio (trabalhar com gêneros textuais) parece se aproximar da língua como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para transmitir uma mensagem (RICHARDS; RODGERS, 1982). Quanto à concepção de ensino contida nos primeiros princípios, ela sugere uma abordagem que focaliza o sentido, uma vez que o conteúdo é priorizado em detrimento da forma, embora não haja afirmações explícitas a esse respeito. Desse modo, pensamos que não está claro o que os

princípios norteadores dos cadernos querem propor, interferindo na implementação dos mesmos.

Um fato que nos chama a atenção é que os princípios expostos no quadro 04 estão presentes em todos os cadernos, com exceção do caderno do 1º bimestre da 6ª série. Acreditamos que isso se deve ao fato de que, apesar de a proposta para desenvolver a competência em leitura e em escrita ser o fio condutor em todos os Cadernos de LEM, há diferenças entre as abordagens das autoras desses cadernos, o que discutiremos posteriormente. No caderno do 1º bimestre da 6ª série, sua autora apresenta quatro premissas organizadas em quadros, para as quais ela oferece a seguinte orientação:

Premissa	Descrição
1	A língua é um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo, realizada em práticas sociais contextualizadas e significativas para seus interlocutores e participantes.
2	Aprender uma língua é aprender com o outro, trabalhando em equipe; é construir, de forma coletiva, diversos tipos de conhecimento e, nesse processo, compreender erros, acertos e assumir riscos; é compreender que esse conhecimento é relativo, podendo ser reelaborado em função de novas informações.
3	Aprender uma língua estrangeira de forma interacionista pressupõe vários momentos sucessivos de aproximação do aluno com o objeto de estudo, situado em contextos de uso diferentes e cada vez mais complexos, o que promove a construção e reconstrução do conhecimento de forma espiralada.
4	Na abordagem interacionista, pressupõe-se que todos os alunos são corresponsáveis pela aprendizagem de seus pares e por sua própria aprendizagem. A função do professor, nessa concepção, é a de orientar os alunos nesse processo durante a realização das tarefas propostas: ele dá subsídios, indica possibilidades para a solução das tarefas, auxilia na escolha das melhores estratégias para lidar com estas, e monitora o trabalho dos alunos, intervindo e corrigindo o curso do processo de aprendizagem.

Quadro 05 – Premissas que orientaram a elaboração das atividades do Caderno de LEM – Inglês, Ensino Fundamental, ciclo II, 6ª série, 1º bimestre

Fonte: Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor), Ensino Fundamental, ciclo II, 6ª série, 1º bimestre, 2008.

Ao analisar essas premissas, podemos perceber que a autora reconhece a função social da língua, da qual depreendemos uma concepção sociointeracional de língua/linguagem. Entretanto, nas orientações sobre os conteúdos do bimestre, ao dizer que “as tarefas não devem exigir dos alunos a capacidade de compreender textos orais, mas sim dos textos escritos e imagens” (SÃO PAULO, 2008f, p.44), a autora restringe a possibilidade de interação face a face, por exemplo. Isso reflete uma visão estruturalista de compreensão oral, visto que a compreensão escrita é priorizada nesse processo. Por essa razão, acreditamos que nos Cadernos do Professor as habilidades orais parecem assumir a função de habilidades auxiliares, para promover o desenvolvimento da compreensão e produção escritas, conforme Scaramucci *et al* (2009) já havia apontado. Desse modo, a nosso ver, é preciso focalizar a compreensão oral e ensiná-la também, devido à importância que essa habilidade tem adquirido na comunicação nas sociedades contemporâneas.

Quanto à visão de aprendizagem, percebemos que a autora parece sugerir uma concepção sociointeracional, pois ela propõe que o aluno construa conhecimento ao trabalhar em conjunto com os colegas em interações reais, que podem ser também orais. Nesse sentido, a autora nos remete às teorias de Vygostky, que postulava que a aprendizagem se dava por meio da interação com outros sujeitos, em contexto social, histórico e cultural. Tais sujeitos podem representar um par mais competente, contribuindo para a construção de conhecimento na ZDP. A autora salienta o papel dos colegas e do professor no processo de ensino-aprendizagem ao comentar que

É importante frisar que a forma com a qual as atividades são propostas aos alunos possibilita a aprendizagem uns com os outros (...) entretanto, o par sempre mais experiente da relação de aprendizagem em sala de aula é o *professor*, que precisa assumir a função de intervencionista de forma atenta, frequente e regular. (SÃO PAULO, 2008f, p.12, grifo original da autora)

Nesse trecho, podemos perceber a grande responsabilidade que é conferida ao professor no ensino-aprendizagem de LI, pois ele deve estar atento para fazer as intervenções necessárias nesse processo. Concordamos que o

docente tem esse papel em sala de aula, mas acreditamos que muitos deles se apóiam unicamente no material didático para auxiliá-los nessa tarefa.

No que diz respeito ao trabalho em equipe, pensamos que ele pode colaborar para a construção de conhecimento, mas devemos considerar que nas sociedades pós-modernas o saber também pode ser construído por meio de outras interações, como as que acontecem em redes sociais na *Internet*, por exemplo (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008). Dessa maneira, acreditamos que atualmente existe a necessidade de se ampliar as possibilidades de construção de conhecimento para além do domínio da sala de aula.

No que concerne ao ensino de LI, a autora parece propor que esse ensino ocorra de modo espiral³⁶, retomando os conteúdos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e que a complexidade deles seja aumentada progressivamente. Concordamos que o ensino de forma espiralada pode contribuir para a (re)construção do conhecimento e pensamos que tanto habilidades de compreensão, quanto de produção deveriam ser trabalhadas nesse processo, variando os contextos de uso da língua e níveis de complexidade desse uso.

Tendo apresentado os princípios orientadores dos Cadernos de LEM, a seguir, apresentaremos as atividades que envolvem a compreensão oral nesse material didático.

3.3 Análise das atividades que envolvem a compreensão oral

Nesta seção, analisaremos atividades que envolvem a compreensão oral. Ressaltamos que nossa análise se orientará pelos critérios que compõem o instrumento de avaliação para o LD de LE para o Ensino Fundamental, ciclo II, elaborado por Dias (2009), conforme mencionamos na página 10.

³⁶ Segundo Cunningsworth (1984), no ensino de modo espiral, os elementos linguísticos são estudados de modo relativamente rápido e são retomados outras vezes em momentos posteriores ao longo do ano. Conforme o autor, uma vantagem desse ensino se manifesta no desenvolvimento da capacidade de se comunicar, em detrimento de se buscar a precisão (*accuracy*) da forma.

Em geral, as atividades trabalham com os gêneros orais “letras e melodias de canções” e “cenas de filmes”, cujas orientações são praticamente as mesmas para todas as atividades:

Para atividades com filmes, escolha cenas de, no máximo, cinco minutos para trabalhar com os alunos em, aproximadamente 30 minutos de aula. Tanto para atividades com filmes como para com músicas, sugerimos três momentos de aprendizagem: o primeiro, de levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e vocabulário necessário para a compreensão global. O segundo deve ser uma atividade que demande a compreensão geral do texto (com a leitura da letra da música, por exemplo) bem como a localização de informações específicas (no caso do filme, é importante usar recursos visuais para essa localização). No terceiro momento, deve-se ouvir a música ou assistir à sequência do filme e conversar sobre o assunto. (SÃO PAULO, 2008f, p.44)

Na sequência, apresentamos os quadros 06, 07, 08 e 09, onde estão elencadas todas as atividades de compreensão oral, divididas por série e por bimestre:

5ª série	Sugestões com letras e melodias de canções	Sugestões com cenas de filmes	Outras sugestões
1º bimestre	• <i>Hello, goodbye</i> – The Beatles • <i>Mrs. Robinson</i> – Simon e Garfunkel • <i>Have you met Miss Jones?</i> – Robbie Williams • <i>Hello, it's me</i> – Todd Rundgreen • <i>You don't know me</i> – Ray Charles • <i>Mr. Z</i> – Five • <i>Goodnight, goodnight</i> – Hot hot heat	• <i>School of Rock</i> (2003) • <i>Spiderman</i> (2002) • <i>Jungle 2 jungle</i> (1997)	
2º bimestre	• <i>Samba do approach</i> – Zeca Baleiro • <i>Pela Internet</i> – Gilberto Gil • <i>Mais que nada</i> – Black Eyed Peas	• <i>Cars</i> (2006) • <i>Spanglish</i> (2004)	
3º bimestre	• <i>Another brick in the wall</i> – Pink Floyd • <i>We're going to be friends</i> – Jack Johnson	• <i>Akeelah and the bee</i> (2006) • <i>School of life</i> (2005)	
4º bimestre	• <i>My name is Luka</i> –	• <i>Meet the</i>	• Descrever

	<i>Suzanne Vega</i> • <i>Another day in paradise – Phil Collins</i>	<i>Fockers (2004)</i> • <i>Monster house (2006)</i> • <i>The Money Pit (1986)</i>	a posição de objetos em um quarto
--	--	---	-----------------------------------

Quadro 06 – Sugestões de atividades que envolvem a compreensão oral na 5ª série do Ensino Fundamental, ciclo II

Fonte: Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor), Ensino Fundamental, ciclo II, 5ª série, 1º, 2º, 3º e 4º bimestres, 2008

6ª série	Sugestões com letras e melodias de canções	Sugestões com cenas de filmes	Outras sugestões
1º bimestre	• <i>Club at the end of the street – Elton John</i> • <i>Mr. Postman – The Carpenters</i> • <i>Waterloo sunset – The Kinks/ Def Leppard</i>	• <i>Cars (2006)</i> • <i>Notting Hill (1999)</i>	
2º bimestre	• <i>When the saints go marching in – Louis Armstrong</i> • <i>We are the champions – The Queen</i>	• <i>High School Musical (2006)</i> • <i>She's the man (2006)</i> • <i>Stick it (2006)</i>	
3º bimestre	• <i>Fun day – Steve Wonder</i> • <i>La isla bonita – Madonna</i> • <i>Discothèque – U2</i>	• <i>Night at the museum (2006)</i> • <i>Jurassic Park (1993)</i>	
4º bimestre	• <i>Message in the bottle – The Police</i> • <i>The MySpace song – Good Clean Fun</i>	• <i>You've got e-mail (1998)</i> • <i>A Cinderella story (2004)</i>	

Quadro 07 – Sugestões de atividades que envolvem a compreensão oral na 6ª série do Ensino Fundamental, ciclo II

Fonte: Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor), Ensino Fundamental, ciclo II, 6ª série, 1º, 2º, 3º e 4º bimestres, 2008

7ª série	Sugestões com letras e melodias de canções	Sugestões com cenas de filmes	Outras sugestões
1º bimestre	Não há sugestões	Não há sugestões	
2º bimestre	• <i>Another Day – Paul McCartney</i> • <i>Penny Lane – The Beatles</i> • <i>I say a little prayer – Diana King</i> • <i>Friday I'm in love – The</i>	• <i>Groundhog Day (1993)</i> • <i>The diary of Anne Frank (1959)</i>	

	<i>Cure</i> <i>Thank you – Dido</i> <i>Tom's diner – Suzanne Vega</i>		
3º bimestre	<i>Sugar sugar – The Archies</i> <i>Super Size Me – Toothpick</i>	<i>Indiana Jones and the Temple of Doom (1984)</i> <i>Super Size Me (2004)</i>	
4º bimestre	Não há sugestões	<i>Miss Potter (2006)</i> <i>Grease (1977)</i>	

Quadro 08 – Sugestões de atividades que envolvem a compreensão oral na 7ª série do Ensino Fundamental, ciclo II

Fonte: Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor), Ensino Fundamental, ciclo II, 7ª série, 1º, 2º, 3º e 4º bimestres, 2008

8ª série	Sugestões com letras e melodias de canções	Sugestões com cenas de filmes	Outras sugestões
1º bimestre	Não há sugestões	Não há sugestões	
2º bimestre	Não há sugestões	<i>Back to the Future (1985)</i> <i>Inspector Gadget (1999)</i>	
3º bimestre	<i>I feel good – James Brown</i> <i>La isla bonita – Madonna</i> <i>Radio – The Corrs</i>	<i>Spiderman (2002)</i>	
4º bimestre	<i>The future of the future – Everything but the girl</i> <i>The Future Song – Lenny Kravitz</i>	<i>AI – Artificial Intelligence (2001)</i> <i>2001 – A Space Odyssey (1968)</i>	

Quadro 09 – Sugestões de atividades que envolvem a compreensão oral na 8ª série do Ensino Fundamental, ciclo II

Fonte: Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor), Ensino Fundamental, ciclo II, 8ª série, 1º, 2º, 3º e 4º bimestres, 2008

De acordo com esses quadros, notamos que somente uma atividade de compreensão oral, proposta no 4º bimestre da 5ª série, não envolve trabalho

com letras e melodias de canções ou cenas de filme, conforme mostra o quadro abaixo:

Opcional: esta atividade é de fala e de compreensão oral (*listening and speaking*) e os alunos precisarão de suporte e orientação para desenvolvê-la. No entanto, a atividade é divertida e desafiadora para os alunos. Por isso, achamos que vale a pena tentar.

Peça aos alunos que desenhem um quarto com a mobília distribuída em diferentes posições. Circule pela sala e ajude-os com ideias: um *CD player* ao lado da cama, livros embaixo da cama, uma mesinha de estudo (*desk*) com livros em cima, etc. Em seguida, peça aos alunos que, em duplas e de costas uns para os outros, descrevam em inglês, seu quarto para os colegas desenharem: o aluno A diz: “*The CD player is next to the bed*” e o aluno B segue a instrução, fazendo o desenho. Ao final, as duplas devem comparar os desenhos e verificar quão exatos ficaram.

Quadro 10 – Atividade envolvendo a compreensão e a produção oral sugerida pelo Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor)

Fonte: Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor), 5ª série, 4º bimestre, 2008, p.20.

Quanto aos pontos positivos dessa atividade, notamos que as autoras mencionam a necessidade de o professor oferecer auxílio e orientação aos alunos para que ela seja realizada com sucesso. Ou seja, nessa atividade, as autoras incentivam o professor a ser o par mais competente para auxiliar o aluno nesse processo.

No que tange ao ensino das habilidades em LI, ao integrar a compreensão e a produção oral, o aluno pode fazer uso dessas habilidades para negociar sentido. Devido às instruções da atividade, não é permitido que os aprendizes recorram à linguagem não verbal (porque eles têm que sentar de costas um para o outro), mas eles podem se valer de outras estratégias, como a inferência, para construir o sentido do enunciado.

Entretanto, notamos que essa atividade não incentiva o uso situado da língua, na medida em que pedir para os alunos descreverem a mobília em um quarto não parece fazer uso da língua em um contexto real de comunicação, o que nos leva a pensar que essa atividade não atende às verdadeiras

necessidades dos alunos nas sociedades contemporâneas. Ou seja, nessa atividade, a reflexão sobre aspectos como quem fala, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando e onde (DIAS, 2009) não é incentivada, promovendo uma prática descontextualizada de estruturas da língua.

No que se refere à compreensão oral, o processamento *bottom-up* da informação é priorizado, incentivando o aluno a desenvolver estratégias dessa natureza para compreender palavras específicas (como objetos e preposições) fora de um contexto sociocultural e histórico. Como o material didático não explicita que se devam utilizar outras estratégias, como as de natureza *top-down*, por exemplo, somente se o professor tiver boa formação, ele poderá subverter a atividade, estimulando o uso delas. Ademais, a atividade deixa de abordar o uso de estratégias metacognitivas (como o planejamento - antes de se ouvir o texto oral e o monitoramento da compreensão – ao ouvir o texto oral), estratégias cognitivas (como a inferência e a elaboração) e estratégias socioafetivas (como solicitar esclarecimento e colaboração) enquanto se ouve o texto oral (VANDERGRIFF, 1997), interferindo na formação do aluno. A nosso ver, o uso dessas estratégias contribuiria para o desenvolvimento do pensamento autônomo, posto que os aprendizes seriam motivados a adotar uma postura mais ativa durante a atividade.

No que se refere ao desenvolvimento das habilidades orais, acreditamos o ensino de elementos da língua oral como as modificações fonológicas, a tonicidade (*stress*), a entonação, sotaque, hesitações, falsos começos (*false starts*), pausas preenchidas (*fillers*) e linguagem não verbal são negligenciados, o que torna o aprendiz não consciente de que esses aspectos interferem na construção de sentido (BUCK, 2001). Além disso, no que diz respeito a estratégias socioafetivas (FLOWERDEW; MILLER, 2005; VANDERGRIFF, 1997), não há orientações sobre como solicitar esclarecimento e negociar sentido. Destarte, pensamos que essa tarefa deveria vir acompanhada de instruções mais detalhadas para que possa ser bem sucedida.

Assim, apesar dos esforços para que a atividade seja comunicativa, a língua é concebida como uma estrutura a ser manipulada. Portanto, com base em nossa análise, pensamos que esse exercício trata a compreensão oral como um processamento de unidades gramaticais, da qual podemos depreender uma concepção estruturalista de compreensão oral e de ensino da compreensão oral.

3.3.1 Atividades que envolvem a compreensão oral utilizando letras e melodias de canções

Conforme apresentamos na página 70, todas as atividades com letras e melodias de canções seguem a mesma orientação oferecida pelos Cadernos de LEM. Dessa forma, nesta seção, focalizaremos apenas duas das 37 sugestões de canções, por considerarmos que elas representam as outras atividades. A primeira pode ser encontrada no 2º bimestre da 5ª série, como mostra o quadro a seguir:

Opcional: faça uma atividade com a música “Samba do approach”, de Zeca Baleiro, que traz o uso de palavras da língua inglesa e do francês, como nos versos:

“Venha provar meu *brunch*
Saiba que eu tenho *approach*
Na hora do *rush*
Eu ando de *ferryboat*

Eu tenho *savoir-faire*
Meu temperamento é *light*
Minha casa é *high-tech*
Toda hora rola um *insight*”.

“Samba do approach”, Zeca Baleiro, 1999 by Ponto de Bala – Universal Music Publishing

Você pode preparar cópias da letra da música com algumas lacunas de palavras em inglês que os alunos tenham facilidade em reconhecer, por exemplo *drink, trash, my love, link, Miami beach*. Os alunos tentam preencher as lacunas com as palavras escritas na lousa e ouvir a música para confirmarem as respostas. A letra é boa para promover uma discussão com os alunos sobre o uso de estrangeirismos como símbolos de *status*. Veja como conseguir a letra da música na seção de sugestões para músicas e filmes no final deste caderno.

Quadro 11 – Atividade com a canção “Samba do *approach*” sugerida pelo Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor)

Fonte: Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor), 5ª série, 2º bimestre, 2008, p.24-25.

Como podemos notar, a atividade é opcional, o que gera a grande possibilidade de não ser realizada, embora o recurso tecnológico utilizado em questão seja um CD, isto é, de fácil manuseio. Apesar de a atividade estar relacionada ao tema da situação de aprendizagem (“leitura e análise de palavras estrangeiras em portadores de textos – camisetas, letreiros, rótulos de produtos”), ela não tem o objetivo de ensinar a compreensão oral, visto que o aluno deve escolher uma palavra da lousa para completar a lacuna, sem ser exposto ao insumo oral. Ou seja, o aluno não necessita sequer ouvir a canção: depois de os alunos preencherem as lacunas, o professor poderia dar as respostas oralmente ou escrevê-las no quadro negro. Dessa forma, o foco dessa atividade não é a compreensão oral, mas a compreensão escrita, o que impossibilita o desenvolvimento de estratégias de compreensão oral para aprimorar essa habilidade. Além disso, por ser uma canção em português, o aluno perde a oportunidade de ser exposto à língua inglesa e, como consequência, ele não tem contato com os blocos de palavras ou “*chunks*” os quais as autoras do caderno sugerem que sejam trabalhados para construir sentido e adquirir vocabulário, tampouco é exposto a características da língua oral, como modificações fonológicas, tonicidade (*stress*) e entonação. Por essas características, depreendemos uma visão estruturalista de compreensão oral e de ensino da compreensão oral, na qual se prioriza o processamento de unidades gramaticais descontextualizadas.

Outro ponto negativo recai sobre o fato de que não se incentiva que um colega ou o professor atue como par mais competente no processo. A nosso ver, as instruções deixam implícito que o aluno trabalhe individualmente para cumprir a atividade, colocando o aprendiz em uma posição não colaborativa, não dando a chance de o aluno se valer de estratégias socioafetivas, como solicitar esclarecimento e cooperação. Reconhecemos que nem todas as tarefas precisam ser colaborativas, pois trabalhar individualmente também é importante. O que queremos dizer é que em nenhuma atividade envolvendo a compreensão oral se propõe trabalhar em duplas ou grupos para ensinar a compreensão oral interativa.

Isso nos remete a uma visão behaviorista de aprendizagem da compreensão oral, na qual o aluno aprenderá de forma mecânica, por meio de formação de hábitos, sem interagir com o colega visando à construção de conhecimento.

Embora o material faça uso da compreensão e produção escritas, não há integração entre habilidades orais e escritas, visto que o objetivo da atividade com a canção “Samba do *approach*” é a identificação de palavras isoladas, o que configura o uso de processamento *bottom-up* (BUCK, 2001) e o uso de uma abordagem gramatical (RICHARDS; RODGERS, 1982). Acreditamos que a interação entre os processamentos *bottom-up* e *top-down* deveria ser incentivada, pois isso refletiria como o processo de compreensão oral ocorre na vida real.

Quanto às estratégias de compreensão oral, a atividade não aborda nenhuma de natureza metacognitiva, considerada importante para que a compreensão seja bem sucedida (VANDERGRIFT, 1997). Ademais, não há sugestão de atividade a ser realizada antes da compreensão oral (ou melhor dizendo, escrita) que poderia ativar esquemas interpretativos e conhecimento de mundo com relação a estrangeirismos. Pensamos que essa atividade deveria estimular a ativação de esquemas interpretativos, a fim de ensinar aos alunos a buscar esses esquemas para construir o sentido do enunciado. Muitas vezes, os aprendizes possuem tais esquemas, mas não sabem ativá-los, o que interfere na compreensão do texto oral.

Da mesma forma como não há sugestão de atividade de preparo para a compreensão oral, sugestões para atividades durante a compreensão são inexistentes. Considerando que esta atividade é direcionada para alunos de 5ª série, ou seja, crianças que estão tendo seus primeiros contatos com a LI, as autoras poderiam ter sugerido alguma atividade que envolvesse o uso da técnica TPR³⁷, por exemplo, no intuito de aumentar a motivação dos aprendizes.

³⁷ Sigla para a técnica *Total Physical Response* que “ênfatiza a importância de, no início do processo de aquisição de uma LE, os alunos se utilizarem de movimentos físicos para responderem aos enunciados verbais produzidos, principalmente, pelo professor.” (GATTOLIN, 2007, p.235).

No que tange à atividade a ser realizada após a compreensão oral proposta pelas autoras do caderno (“promover uma discussão com os alunos sobre o uso de estrangeirismos como símbolos de *status*”), a nosso ver, os alunos seriam incentivados a refletir sobre as relações sociais entre os participantes de uma interação em um contexto sociocultural e histórico, o que reconhecemos ser um ponto positivo, pois estimula a reflexão crítica em sala de aula. Entretanto, pensamos que tal reflexão também poderia ser incentivada na atividade durante a compreensão oral, motivando o aluno a pensar sobre o contexto, o propósito comunicativo e a natureza da interação entre interlocutores (DIAS, 2009), desenvolvendo estratégias cognitivas, como a inferência e a elaboração (FLOWERDEW; MILLER, 2005; VANDERGRIFT, 1997).

Além disso, a proposta de que o ensino ocorra de maneira espiral não se cumpre, posto que as orientações para se trabalhar com as letras e melodias de canções e cenas de filmes são sempre as mesmas, não variando o uso da língua, tampouco o contexto e complexidade da atividade. A nosso ver, somente se o professor tiver uma boa formação, ele saberá subverter a atividade para que o ensino se dê de modo espiral.

Por essas razões, acreditamos que essa atividade reflete uma concepção estruturalista da compreensão oral e de ensino da compreensão oral, pois concebe a compreensão como reconhecimento de palavras isoladas, e não como processo ativo da interação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Ademais, as instruções da atividade não explicitam seus objetivos, tampouco se apresentam claras para que o professor possa trabalhar com a LI de modo a desenvolver as habilidades dos alunos em contextos reais de uso da língua.

A segunda atividade com canções da qual trataremos agora se encontra no 4º bimestre da 6ª série, como ilustra o quadro abaixo:

2) <i>The MySpace song</i> (Good Clean Fun): a música conta a história de um jovem que perdeu sua namorada para um internauta que navega no <i>site</i> MySpace. A letra não é muito simples, mas o assunto pode render uma boa conversa com os alunos. Você pode preparar a letra da música com lacunas e anotar na lousa as palavras que devem usar para preenché-la ao

fazerem a leitura do texto. Eles devem, então, ouvir a música para conferir as respostas.

Quadro 12 – Atividade com a canção “*The MySpace song*” (opcional) sugerida pelo Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor)

Fonte: Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor), 6ª série, 4º bimestre, 2008, p.35.

Ao analisarmos essa atividade, percebemos muitas semelhanças entre ela e a atividade previamente apresentada, “Samba do *approach*”. Ambas são opcionais e necessitam de um recurso de baixa tecnologia (o CD) (FLOWERDEW; MILLER, 2005), o que implica fácil manuseio pelos professores. Embora as atividades estejam relacionadas ao tema do bimestre (no caso do 4º bimestre da 6ª série, um dos tópicos envolvidos no tema é fazer amizades em comunidades virtuais), não objetivam o ensino da compreensão oral, visto que mais uma vez o aluno deve escolher uma palavra do quadro negro a fim de preencher lacunas, não havendo a necessidade de ouvir a canção. Dessa maneira, pensamos que a compreensão escrita é focalizada, negligenciando as habilidades orais. Disso depreendemos uma visão estruturalista de ensino da compreensão oral, na medida em que o preenchimento de lacunas está relacionado a processar a informação de forma isolada e descontextualizada.

Apesar de a canção “*The MySpace song*” estar em inglês (ao contrário do “Samba do *approach*”) e ser um material autêntico, não há orientações ou sugestões de como se trabalhar os blocos de palavras ou “*chunks*” na letra da canção. Assim, o foco no léxico sugerido nos princípios norteadores dos Cadernos de LEM fatalmente não ocorrerá.

Nesta atividade, como em todas as outras atividades com canções, também não se incentiva o trabalho em pares ou em grupos, mais uma vez não refletindo os princípios orientadores dos cadernos, que propõem a construção de conhecimento nas interações com os colegas/professor. Em outras palavras, se o professor não subverter a atividade, o aprendiz sempre desempenhará papel não colaborativo no processo de compreensão oral, não desenvolvendo estratégias de negociação de sentido em posição colaborativa.

Como o exercício propõe a identificação de palavras isoladas, ou seja, baseia-se no processamento *bottom-up* (BUCK, 2001) e na abordagem gramatical (RICHARDS; RODGERS, 1982), acreditamos que o aluno não é estimulado a ativar seus esquemas interpretativos, indo de encontro com o princípio proposto pelos Cadernos de LEM de que a aprendizagem é orientada pelo significado e por isso o conhecimento de mundo e esses esquemas precisam ser acionados. Considerando a riqueza de temas suscitados pela canção “*The MySpace song*”, como *sites* de relacionamento, filmes, lugares, comportamento, entre outros (vide anexo B), é surpreendente que não se faça nenhuma sugestão de atividade de preparo para a compreensão oral a fim de ensinar os alunos a ativar esses esquemas. Nessa perspectiva, se o aluno desconhecer o *site* de relacionamentos *MySpace*³⁸, por exemplo, talvez ele poderá ativar esquemas distintos dos necessários para esse contexto e construir sentidos de maneira equivocada. Dessa forma, acreditamos que esse exercício não permite o desenvolvimento da compreensão oral como processo ativo de construção de sentidos, na medida em que não ocorre a interação entre os processamentos *bottom-up* e *top-down*. Além disso, não oferece oportunidades para o uso de estratégias metacognitivas, como o planejamento e o monitoramento da compreensão, o que poderia ensinar o aluno a ser um ouvinte ativo (ROST, 2002). Ademais, também não se incentiva a reflexão sobre aspectos como o contexto, o propósito comunicativo e a natureza da interação entre interlocutores (DIAS, 2009), interferindo no desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Assim, pensamos que as atividades que envolvem a compreensão oral valendo-se de letras e melodias de canção nos Cadernos de LEM são norteadas por uma concepção estruturalista de compreensão oral e de ensino dessa habilidade, na medida em que focalizam na verdade a compreensão escrita, ao incentivar a identificação de palavras isoladas para em seguida ouvir a canção uma única vez, não dando a chance ao aluno de desenvolver suas habilidades

³⁸ *MySpace* é uma rede social de relacionamento muito utilizada nos Estados Unidos. Mais informações podem ser acessadas em <http://br.myspace.com/> Último acesso: 04 de março de 2011.

orais. Dessa forma, apesar de essas atividades motivarem os alunos por envolver música, elas apenas avaliam a compreensão oral, não os ensinando a desenvolver essa habilidade.

3.3.2 Atividades que envolvem a compreensão oral utilizando cenas de filmes

Assim como ocorre com as canções, as orientações presentes nos Cadernos de LEM para se trabalhar com cenas de filmes também são praticamente as mesmas para todas as películas. Por essa razão, nesta seção, selecionamos para análise a atividade com a obra cinematográfica “Uma noite no museu” por pensarmos que ela exemplifica todas as outras 29 atividades que utilizam cenas de filmes nos Cadernos de LEM. Ela está sugerida no 3º bimestre da 6ª série, conforme apresenta o quadro a seguir:

1) *Uma noite no museu (Night at the museum)*, EUA. Dir.: Shawn Levy. 108 min, 2006, comédia.

O filme retrata as desventuras de Larry, o novo vigia noturno de um museu onde, à noite, todos os “moradores” voltam à vida. Sugerimos a cena em que Larry fica no museu para seu primeiro dia de trabalho. Você pode pedir aos alunos que assistam ao filme para responder a algumas perguntas, como, por exemplo: 1 – *Who is Larry talking to on the phone?*; 2 – *What day of the week does he repeat?*; 3 – *What kind of museum is it?*; 4 – *Which animal does Larry miss?*; 5 – *Is the dinosaur dangerous?*; 6 – *What kind of animal does he look like?* A cena toda da primeira noite de Larry no museu é muito engraçada e cheia de referências à história mundial e dos Estados Unidos. Você pode aproveitar e criar um projeto de pesquisa com os alunos e com o professor de História sobre as várias referências.

Respostas: 1) *to himself*; 2) *Monday*; 3) *Museum of Natural History*; 4) *The dinosaur*; 5) *yes*; 6) *a dog because he wants to play fetch*.

Quadro 13 – Atividade com o filme “Uma noite no museu” (opcional) sugerida pelo Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor)

Fonte: Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor), 6ª série, 3º bimestre, 2008, p.38.

Da mesma forma como acontece com as atividades com canções, a atividade com o filme “Uma noite no museu” se encontra na seção “Recursos para

ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”, no final do caderno, o que confere a ela um caráter opcional.

Com relação a seus pontos positivos, percebemos que a atividade está relacionada ao tema do bimestre (“*Leisure in the city* – descrição de espaços de lazer e entretenimento: museus e parques temáticos”) e, ao contrário das atividades com canções, esta atividade faz uma tentativa de explorar a compreensão oral, na medida em que perguntas sobre o trecho do filme a que os alunos irão assistir são sugeridas. Notamos que essas perguntas incentivam tanto o processamento *bottom-up* (como em “*What day of the week does Larry repeat?*”, fazendo os alunos prestarem atenção em uma informação específica: o dia da semana que Larry pronuncia), quanto o processamento *top-down* (como em “*What kind of animal does he look like?*”, fazendo os alunos recorrerem a seu conhecimento de mundo para inferir que comportamento do dinossauro na cena remete ao do cachorro), o que reconhecemos ser uma tentativa de se trabalhar com a compreensão oral como um processo ativo que surge da interação entre conhecimentos linguísticos e não linguísticos (BUCK, 2001). Além disso, por utilizar um filme, é uma atividade motivadora em potencial, por agradar o aprendiz que geralmente gosta desse tipo de entretenimento. Ademais, o trabalho com cenas de filmes pode constituir uma prática extensiva da compreensão oral, ao focalizar o conteúdo do enunciado, em detrimento de informações específicas (GUO; WILLS, s/d). Outro ponto positivo da atividade se refere à sugestão de um projeto de cunho interdisciplinar com História, em um esforço para se tirar proveito de que o filme aborda várias personalidades e fatos históricos.

Todavia, não podemos deixar de notar que também existem pontos negativos. Em primeiro lugar, não há objetivos explícitos nessa atividade: sua proposta se limita basicamente a recorrer à compreensão de imagens, não explorando o uso da língua no contexto do filme, conforme Flowerdew e Miller (2005) haviam sugerido. Com isso, o aluno perde a oportunidade de notar exemplos de seu uso autêntico e deixa de explorar características da língua oral, como a entonação, a tonicidade (*stress*) e as hesitações. Nessa direção,

concordamos com Underwood (1989) quando afirma que precisamos elaborar uma atividade em que o aluno necessite ver e ouvir, para que ele também utilize o insumo oral a fim de construir o significado do enunciado.

Apesar de focalizar a linguagem não verbal na pergunta “*What kind of animal does he look like?*”, a atividade não incentiva o aluno a utilizar esse recurso para construir sentido, o que Flowerdew e Miller (2005) e Mendelsohn (1998) haviam pontuado como importante. Nesse sentido, a tarefa não ensina os alunos que é possível compreender o sentido do enunciado ao se valer de habilidades compensatórias (BUCK, 2001), como recorrer a gestos e expressões faciais para processar a informação. Além disso, as instruções da atividade não deixam claro se os alunos assistirão ao filme todo ou a cenas específicas, interferindo no desenvolvimento da tarefa.

No que diz respeito aos princípios norteadores dos Cadernos de LEM, percebemos que a atividade não sugere que se faça a ativação de esquemas interpretativos no preparo para a compreensão oral, interferindo na construção de sentido. Lembramos que para compreender textos orais e escritos de forma efetiva, o ideal seria que os interlocutores compartilhassem do mesmo conhecimento de mundo e que seus esquemas interpretativos fossem mais ou menos os mesmos, a fim de estabelecer uma comunicação mais bem sucedida (BUCK, 2001). Dessa forma, porque eles provavelmente assistirão à história sem acionar seus esquemas ou direcionar sua atenção para informações relevantes durante o filme, a experiência de aprendizagem talvez se torne menos benéfica para os alunos. Consequentemente, a compreensão oral não será ensinada como processo ativo decorrente dos processamentos *bottom-up* e *top-down*, conforme Buck (2001) a havia caracterizado, posto que demanda dos alunos apenas a identificação de itens descontextualizados no filme.

Com relação ao segundo princípio (a aprendizagem de línguas é muito mais lexical do que sintática), notamos que essa tarefa não trabalha as combinações de palavras ou *chunks* presentes no filme para construir sentido. O que ela faz, na verdade, é a focalização de palavras isoladas, não estimulando o

aprendiz a fazer relações entre a língua e o contexto em que ela está inserida. Por essa razão, a nosso ver, essa atividade não promove a interação entre o aluno e o filme, no sentido de que o aprendiz não é estimulado a fazer relações entre seu conhecimento de mundo e o insumo oral a que é exposto. A língua também não é vista como uma ação social, por meio da qual aconselhamos, alertamos alguém de um perigo, damos ordens, pedimos desculpas, entre outros (HOLTGRAVES, 2002). Portanto, percebemos que a premissa apresentada pelos cadernos que entende a língua como “um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo” (vide página 67) não se materializa nessa atividade.

Quanto ao trabalho com gêneros para desenvolver a LI postulado pelo terceiro princípio, pensamos que há limitações nos Cadernos de LEM nesse quesito, na medida em que cenas de filmes são trabalhados majoritariamente, excluindo outros tipos de gêneros orais, como desenhos animados, documentários curtos, conversas informais com propósitos comunicativos distintos, entre outros, os quais Dias (2009) havia sugerido. Ressaltamos que em todos os cadernos do Ensino Fundamental, ciclo II, encontramos somente um documentário sugerido no 3º bimestre da 7ª série intitulado *Super Size Me* (vide página 72). Além disso, ao trabalhar com cenas de filmes, outros gêneros textuais escritos relacionados a esse contexto poderiam ser ensinados, como sinopses e resenhas, integrando habilidades orais e escritas.

No que se refere à concepção de aprendizagem sociointeracional que depreendemos das premissas balizadoras dos Cadernos de LEM, percebemos que ela não se concretiza nesta atividade, visto que os alunos não são incentivados a construir conhecimento, quer seja na forma colaborativa, quer seja em posição não colaborativa, uma vez que essa tarefa não pressupõe construção de sentidos. Ademais, não se solicita que eles explicitem para os colegas em quais estratégias de compreensão oral eles se apoiaram para construir sentido ao final da tarefa, não permitindo a socialização desse conhecimento. Disso depreendemos uma visão behaviorista de aprendizagem da compreensão oral, em que a interação para a construção de conhecimento não é estimulada.

E no tocante à premissa que apóia o ensino de forma espiral, pensamos que ele não acontece, devido ao fato de que as orientações para se trabalhar com cenas de filmes e letras e melodias de canções funcionam como “receitas” padronizadas a serem seguidas. Nessa direção, somente se o professor subverter a atividade, esse ensino se concretizaria.

Pelas razões apresentadas, pensamos que essa atividade reflete uma concepção predominantemente estruturalista de compreensão oral e de ensino dessa habilidade, pois ela se fundamenta mais na compreensão das imagens, negligenciando o insumo oral a que o aluno é exposto. Nesse sentido, a compreensão oral nessa atividade ocupa uma posição secundária e é apenas avaliada e não ensinada.

No que concerne ao aspecto cultural, os Cadernos de LEM explicitam como importante que os alunos “ampliem seus conhecimentos sobre outras culturas e comunidades, sobre a própria língua inglesa e sobre si mesmos, desenvolvendo habilidades de pensamento e valorizando suas próprias língua e cultura” (SÃO PAULO, 2008g, p.8). Contudo, notamos que na atividade com o filme “Uma noite no museu” a cultura é concebida como saber enciclopédico, visto que o projeto interdisciplinar proposto pelo material didático focaliza somente as personagens e fatos históricos do filme. A nosso ver, isso poderia tornar a atividade irrelevante para os alunos, porque na película não há nenhuma referência que esteja relacionada à realidade dos alunos brasileiros. Dessa forma, pensamos que esse projeto não proporciona oportunidades para o aluno refletir sobre sua identidade e sobre as práticas sociais de sua comunidade. A atividade tampouco incentiva uma reflexão sobre o uso situado de língua, pois não questiona o papel do interlocutor, do enunciador e o propósito da interação no filme, o que limita o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, a nosso ver, essa tarefa não está inserida em uma prática de ensino que visa ao desenvolvimento de letramentos, como fora proposto nos documentos oficiais.

Na sequência, a fim de analisar como o aspecto cultural é abordado nas atividades com letras e melodias de canções, selecionamos a atividade do 2º

bimestre da 6ª série que sugere o trabalho com a canção “*When the saints go marching in*”, de Louis Armstrong, como mostra o quadro 14:

“*When the saints go marching in*” (Louis Armstrong). A música faz parte do folclore norte-americano e é hino de muitas competições esportivas nos Estados Unidos. Neste bimestre, verifique a programação de conteúdos da disciplina Arte, que prevê o trabalho com essa música do ponto de vista sonoro (sem a letra cantada). Se for possível, estabeleça uma parceria de trabalho interdisciplinar com o professor de Arte e use a música em conjunto.

Quadro 14 – Atividade com a canção “*When the saints go marching in*” (opcional) sugerida pelo Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor)

Fonte: Caderno de LEM – Inglês (Caderno do Professor), 6ª série, 2º bimestre, 2008, p.40.

Escolhemos essa canção porque as orientações dessa atividade explicam que se trata de uma música folclórica cantada em competições esportivas nos Estados Unidos. Além disso, percebemos que ela apresenta uma relação com o tema do bimestre (a língua inglesa e os esportes). Entretanto, como mostra o quadro 14, não há nenhuma instrução ou sugestão de como se trabalhar com ela em sala de aula. Acreditamos que o aspecto cultural pelo qual a canção foi selecionada remete à noção de cultura como conhecimento escolar, não incentivando a reflexão e análise crítica sobre as práticas sociais dos brasileiros em relação aos esportes, tampouco sobre a prática dos povos norte-americanos. Consequentemente, a escolha dessa canção acaba por reforçar estereótipos que não refletem as práticas compartilhadas entre membros de uma comunidade (SCARAMUCCI *et al*, 2009), divergindo do que o Caderno do Professor e o PCN-LE (1998) haviam proposto como princípios: refletir sobre a identidade de outros povos e sobre si mesmo. Isso se deve por não se explicitar os objetivos com relação à canção: as elaboradoras poderiam ter dado direções sobre como tratar a questão cultural contida nessa atividade.

No que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão oral, essa atividade poderia ter focalizado a compreensão como um processo ativo em que há a interação entre os processamentos *bottom-up* e *top-down*, bem como explorado estratégias de compreensão oral (FLOWERDEW; MILLER, 2005;

VANDERGRIFF, 1997). As características da língua oral também poderiam ter sido trabalhadas nessa canção, visando conscientizar os alunos das diferenças entre a língua oral e escrita (BUCK, 2001).

Para cumprir com os princípios norteadores dos cadernos, as autoras poderiam ter sugerido, por exemplo, atividades de preparo para a compreensão oral (UNDERWOOD, 1989) a fim de acionar os esquemas interpretativos dos alunos; trabalhar com blocos de palavras ou “*chunks*” para construir sentido; trazer diferentes gêneros (orais e escritos) relacionados ao tema para integrar habilidades; e explicitar qual o tipo de compreensão oral focalizar (colaborativa, não colaborativa). E para estar em consonância com a prática de ensino voltada para os letramentos, a reflexão sobre o uso situado da língua deveria estar presente. Ressaltamos que para cumprir com a premissa que apóia o ensino de forma espiral, o professor teria que subverter a atividade. Ainda é sugerido um trabalho interdisciplinar com Inglês e Artes, mas por falta de objetivos explícitos, a atividade se torna sem sentido, mais um motivo para não ser colocada em prática. Assim, pela falta de objetivos explícitos, pensamos que há uma grande probabilidade de a atividade não ser realizada ou ser mais um motivo para os alunos reforçarem a ideia de que o trabalho com canções seja um pretexto para não “ter aula”.

Portanto, podemos dizer que essa atividade não contribui para o desenvolvimento da compreensão oral, e tampouco de outras habilidades, por falta de objetivos explícitos e por reforçar estereótipos que não refletem as verdadeiras práticas compartilhadas em uma comunidade.

Tendo analisado as atividades envolvendo a compreensão oral, majoritariamente em letras e melodias de canções e cenas de filmes, passaremos agora para a discussão dos resultados.

3.4 Discussão dos resultados

Após termos exposto os princípios orientadores dos Cadernos de LEM e analisado atividades que envolvem a compreensão oral, percebemos alguns descompassos no que se refere às concepções de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem que os fundamentam.

Conforme já mencionamos na página 13, a Proposta Curricular para LEM prevê que o ensino de LI seja direcionado por uma orientação baseada nos letramentos, embora o documento não ofereça explicações claras a esse respeito. Ele declara que esse ensino deve “promover o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita” (SÃO PAULO, 2008a, p.43), o que consideramos insuficiente para que essa orientação seja implementada adequadamente.

Com a análise das atividades de compreensão oral, percebemos que a concepção de ensino que fundamenta os Cadernos de LEM acaba por se revelar predominantemente estruturalista, por várias razões. Em primeiro lugar, pensamos que as atividades de compreensão oral não visam aos letramentos, pois elas focalizam a compreensão de itens isolados e descontextualizados e colocam o aluno em uma posição passiva. Ou seja, ele não é estimulado a ser um ouvinte ativo, como Rost (2002) havia mencionado.

Em segundo lugar, as orientações para se trabalhar com letras e melodias de canções e cenas de filmes são padronizadas, não procurando explorar o uso da língua em cada contexto em que ela se apresenta. A nosso ver, isso reforça a ideia de que o foco recai sobre o estudo da forma, em detrimento de se estudar o sentido, nos remetendo a uma abordagem gramaticalista. Além disso, essas instruções propõem que se trabalhem a compreensão escrita e de imagens, negligenciando o insumo oral. Embora as imagens e a escrita sejam extremamente importantes no mundo atual, também a compreensão oral seria importante se devidamente integrada às outras habilidades, mesmo que não fosse o foco. Nos Cadernos de LEM, essa habilidade aparece como um apêndice, em que a compreensão oral é avaliada e não ensinada. Notamos que durante as

atividades que envolvem essa habilidade, o aluno não é ensinado a respeito das características da língua oral, como modificações fonológicas, tonicidade (*stress*) e entonação, bem como não desenvolve estratégias de compreensão oral: as atividades apenas avaliam sua compreensão. Lembramos que, de acordo com nossa análise das atividades, o aluno não necessita sequer ouvir a canção ou compreender os diálogos do filme para fazer as atividades propostas. Entretanto, reconhecemos que algumas atividades envolvendo filmes sugerem perguntas a respeito das cenas a que os alunos irão assistir, como analisamos na atividade com o filme “Uma noite no museu”. Porém, essas perguntas geralmente incentivam a compreensão de palavras isoladas, promovendo a identificação de sons por meio do processamento *bottom-up*. Ou seja, o aluno não precisa contextualizá-las para construir o sentido do enunciado, mas apenas reconhecer os sons, o que configura uma abordagem gramatical.

Em terceiro lugar, não há orientações para atividades a serem desenvolvidas antes, durante e após a compreensão oral, o que prejudica o processo de construção de sentido e o desenvolvimento de estratégias de compreensão oral. Apesar de os cadernos sugerirem naquelas instruções padronizadas que o professor deve ativar os esquemas interpretativos dos alunos com uma atividade antes de iniciar a compreensão do texto, não há garantia de que o professor o fará, visto que não há orientações explícitas de como proceder. Tampouco se pode afirmar que ele se dedicará ao ensino de estratégias de compreensão oral, pois muitos professores seguem o material didático sem subvertê-lo.

Além disso, em nenhum momento as orientações sugerem que as atividades de compreensão oral devam ser realizadas em pares ou em grupos, colocando o aprendiz sempre em uma posição não colaborativa. Pensamos que os alunos também deveriam desempenhar papel colaborativo em algumas atividades, a fim de desenvolver a compreensão oral interativa. Estando nessa posição, o aluno teria a chance de aprender com um par mais competente ou de atuar como aquele que pode auxiliar seu colega, aumentando os ganhos para o

processo de ensino-aprendizagem. E no que tange ao uso de estratégias, em uma posição colaborativa, o aluno aprenderia como solicitar esclarecimento ou negociar sentido, o que interferirá em situações reais de comunicação, quando ele precisar se valer desses recursos.

No que diz respeito à formação do pensamento crítico, os Cadernos de LEM não incentivam que se pense sobre o contexto, o propósito para a comunicação e o papel dos interlocutores ao se trabalhar com textos orais. Acreditamos que isso interfere no desenvolvimento da compreensão oral, uma vez que o aluno não será formado para ser um ouvinte ativo, como Rost (2002) havia mencionado. Assim, a falta de reflexão sobre esses aspectos pode contribuir para que o aprendiz não saiba adequar a linguagem nas interações orais. Consequentemente, por causa dessa formação, pensamos que o aluno pode não saber exercer sua cidadania nas práticas sociais de sua comunidade.

Em relação à questão cultural, percebemos que os Cadernos de LEM concebem a cultura como saber enciclopédico e/ou informação turística, na medida em que ela é tratada como um produto que se pode descrever sem considerar as práticas sociais inerentes a ela. A nosso ver, essa visão de cultura está associada a uma visão estruturalista de língua/linguagem, a qual estuda a língua de maneira descontextualizada.

Lembramos que as atividades de compreensão oral se encontram em uma seção no final dos cadernos, separadas das situações de aprendizagem, que focalizam a compreensão e produção escritas. Dessa forma, elas acabam por não possuir caráter obrigatório no plano de curso, visto que as próprias orientações dos cadernos afirmam que as duas aulas dedicadas a elas podem ser utilizadas para alguma eventualidade do calendário escolar. Em outras palavras, muitos professores não incluirão essas atividades em suas aulas, deixando de desenvolver as habilidades orais.

Assim, notamos que embora a Proposta Curricular para LEM proponha uma prática de ensino baseada nos letramentos, essa prática se revela predominantemente estruturalista, pois prioriza a compreensão e a produção

escritas, negligenciando o desenvolvimento das habilidades orais. Dessa maneira, esse conceito de letramentos previsto para os Cadernos de LEM se torna limitado às habilidades escritas, quando Kleiman (1995) afirma que os letramentos também pressupõem práticas orais.

Ressaltamos que a formação de muitos professores é um aspecto problemático para desenvolver os letramentos em LE. Os Cadernos de LEM afirmam que o objetivo do ensino é formar cidadãos críticos, embora eles próprios reconheçam que o professor de LI pode não estar preparado para tal prática. Eles admitem que “tanto professor quanto alunos precisam aprender a lidar com a instabilidade no processo de aprendizagem de uma língua” (SÃO PAULO, 2008f, p.10), agrupando docentes e aprendizes em um mesmo nível, sugerindo novamente a ideia de que talvez o professor não seja competente para desempenhar sua função.

Ainda considerando o professor que utilizará esse material didático, acreditamos que o embasamento teórico contido nos Cadernos de LEM não é suficiente para que o docente coloque em prática os princípios propostos por esse material. Na seção “Orientações sobre os conteúdos do bimestre”, esses princípios (vide página 65) são comentados de modo breve, parecendo desconsiderar a formação de muitos professores que utilizarão esses cadernos. Desse modo, pensamos que os princípios correm o risco de não serem implementados, tanto por falta de uma discussão mais esclarecedora no Caderno do Professor sobre o que se espera que aconteça em sala de aula, quanto pela falta de orientações mais detalhadas sobre como desenvolver as atividades de compreensão oral. Para ilustrar, podemos dizer que apesar de os princípios parecerem valorizar o trabalho com esquemas interpretativos no processo de compreensão, as orientações oferecidas pelos Cadernos do Professor nas atividades de compreensão oral não são suficientes para que o docente auxilie o aluno a acionar ou ampliar seus esquemas interpretativos. Consequentemente, por essa falta de explicitação de como se deseja que as atividades de compreensão oral sejam realizadas, o que fatalmente ocorrerá é um ensino dessa

habilidade orientado por uma abordagem gramatical implícita nas atividades, onde se prioriza a forma em detrimento do conteúdo, o que tornará a tarefa menos significativa para os alunos.

Em consonância com esse tipo de abordagem, percebemos que os Cadernos de LEM incentivam o trabalho com atividades em que palavras isoladas devem ser encaixadas nas lacunas das letras de canções ou compreendidas para responder perguntas descontextualizadas sobre um filme, o que reflete o processamento *bottom-up* da informação. Concordamos que, ao ouvir uma canção ou ao assistir a um filme, não é necessário saber todas as palavras do texto para compreendê-lo e que o conhecimento de algumas palavras pode contribuir para a construção de sentido. Contudo, acreditamos que somente isso não é o bastante para se construir o sentido do enunciado de modo adequado: o material didático também deveria oferecer orientações de como trabalhar com o processamento *top-down*, a ativação de esquemas interpretativos e o uso de estratégias de compreensão oral, para desenvolver essa habilidade. Entretanto, por falta dessas orientações, pensamos que o professor se limitará a trabalhar o processamento *bottom-up*, não desenvolvendo a compreensão oral como um processo ativo em que conhecimentos linguísticos e não linguísticos são acionados, diminuindo as chances de a construção de sentidos ser mais bem sucedida. Por essa razão, acreditamos que há um descompasso entre o que é proposto no primeiro princípio (a ativação de esquemas interpretativos) e o que é explanado nas orientações para se trabalhar as atividades de compreensão oral, porque não se incentiva a ativação desses esquemas para desenvolver a compreensão, mas privilegia-se a decodificação de itens isolados, reforçando a visão estruturalista de língua/linguagem e de ensino nos Cadernos de LEM.

Quanto ao terceiro princípio (que enfatiza a importância dos gêneros no ensino de LI), embora os Cadernos de LEM reconheçam a relevância de se trabalhar com gêneros variados, pela análise das atividades de compreensão oral, percebemos que os gêneros orais contemplados se restringem a letras e melodias de canções e cenas de filmes, negligenciando um vasto leque de situações em

que a língua oral também é utilizada. Notamos ainda que os Cadernos de LEM parecem privilegiar o uso de cenas de filmes, em detrimento de canções, pois as atividades que envolvem filmes oferecem mais detalhes em suas instruções. Por essa razão, temos a impressão de que as sugestões de canções estão presentes no material didático somente por mera formalidade, por causa da falta de orientação sobre como trabalhar com elas.

No que diz respeito às orientações expostas no caderno do 1º bimestre da 6ª série (vide página 67), também podemos perceber alguns descompassos no que tange às concepções de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem contidas nas premissas e o que as orientações para se trabalhar os conteúdos do bimestre propõem. Como já mencionamos na página 64, a autora do referido caderno declara que o objetivo do ensino não é o desenvolvimento da competência oral, negligenciando as expectativas dos alunos e de suas famílias, quando estudos indicam que as necessidades e as características dos aprendizes devam orientar a elaboração de um material didático (TOMLINSON, 1998, 2003). Ademais, ela instrui que o professor deva esclarecer para o aluno que o desenvolvimento das habilidades escritas é o verdadeiro objetivo do ensino de LI. Desse modo, podemos notar que além de colocar as habilidades orais em segundo plano, a autora do caderno parece ditar as regras para o professor de LI, considerando-o como um profissional não crítico de sua prática e reforçando que esse professor possui uma formação deficitária. Isso parece nos mostrar que a abordagem de ensino é imposta ao professor, que não tem a liberdade de opinar a esse respeito.

Quanto à segunda e à quarta premissa (o aluno deve construir conhecimento ao trabalhar em conjunto com os colegas e o professor deve atuar como mediador no processo de ensino-aprendizagem), percebemos que elas parecem sugerir uma concepção de aprendizagem sociointeracional. Contudo, pela análise das atividades de compreensão oral, notamos que em nenhum momento se incentiva a construção de conhecimento em conjunto com os colegas. Além disso, acreditamos que muitos docentes não subverterão a

atividade no intuito de promover o trabalho em pares ou em grupos. Acreditamos que eles seguirão suas instruções, sem questioná-las. Assim, pensamos que todas as atividades serão realizadas individualmente, diminuindo os ganhos para o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à terceira premissa (o ensino deve ocorrer de modo espiral), após analisarmos as atividades de compreensão oral, notamos que esse ensino não parece acontecer com as atividades que envolvem essa habilidade. Talvez isso se deva à escolha das atividades envolvendo letras e melodias de canções e cenas de filmes feita pelas autoras dos Cadernos de LEM, que mostra a ausência de uma progressão espiral. A nosso ver, isso é reforçado pelo fato de que todas as atividades sugeridas adotam um procedimento padrão, não variando a complexidade das tarefas, tampouco explorando o uso da língua em contextos diversos, deixando a cargo do professor trabalhar o conteúdo das canções e dos filmes. Como sabemos que muitos professores têm uma formação deficitária, acreditamos que fatalmente as atividades que envolvem a compreensão oral sempre se apoiarão nas instruções oferecidas pelo material didático que, como vimos na análise dos dados, são de base gramatical, perpetuando uma concepção estruturalista de língua/linguagem e de ensino. Nesse sentido, pensamos que o ensino espiral só se concretizará se o professor souber subverter as atividades, explorando outros aspectos da língua oral e dos gêneros orais, aumentando o nível de complexidade das mesmas.

A nosso ver, uma questão curiosa tanto na Proposta Curricular para LEM, quanto nos Cadernos do Professor se refere ao fato de que não se explicita quais são os objetivos que se deseja alcançar ao final de uma série ou ao final do Ensino Fundamental. O que ocorre, na verdade, é uma tentativa de compilar os conteúdos e os gêneros a serem trabalhados em cada bimestre de cada série na Proposta Curricular para LEM (2008, p.45-50), bem como nos Cadernos do Professor procura-se expor no início de cada situação de aprendizagem quais são os conteúdos e competências a serem desenvolvidos, a metodologia, os recursos utilizados e a proposta de avaliação. Entretanto, devido à falta de parâmetros

explícitos sobre o que se pode esperar de um aluno que chegou ao final de uma série e ao final do Ensino Fundamental e devido às diferentes visões de língua/linguagem que cada autora dos cadernos possui, percebemos que abordagens distintas fundamentam os Cadernos do Professor, refletindo as concepções de língua/linguagem e de ensino e de aprendizagem de cada autora que os elaboraram. A título de exemplo, podemos citar que os cadernos do 1º bimestre da 7ª e da 8ª séries não apresentam qualquer sugestão de atividade que envolva a compreensão oral (vide quadros 08 e 09, páginas 71 e 72) refletindo a concepção estruturalista de língua/linguagem de suas autoras, a qual privilegia o ensino das habilidades escritas. Pensamos que essa situação interfere na continuidade do ensino de LI nos Cadernos de LEM, além de contribuir para que ensino não ocorra de forma espiral.

Pelos descompassos apresentados, podemos perceber que não há clareza sobre qual é a natureza da compreensão oral, e sobre o ensino e aprendizagem da compreensão oral nas orientações contidas nos Cadernos de LEM.

Por todos os aspectos elencados, pensamos que a abordagem do professor, o material didático e o planejamento são elementos cruciais para que se desenvolva a LI e a compreensão oral. Acreditamos que o professor desempenha uma grande função no desenvolvimento dessa habilidade, visto que seu entendimento acerca da natureza da compreensão oral e dos fatores envolvidos nesse processo (como os tipos de processamento da informação, as características da língua oral, a natureza da interação e conhecimento de mundo), associados à sua concepção do que é língua/linguagem e do que é ensino e aprendizagem de línguas orientarão sua prática nas salas de aula. Pensamos que sua abordagem determinará se ele ensinará estratégias de compreensão oral, bem como se ele planejará atividades antes, durante e após a compreensão oral, apoiando-se em práticas de compreensão valendo-se de recursos tecnológicos, com maior ou menor frequência. E nesse processo, evidencia-se o papel do material didático como um recurso de extrema relevância, porque auxilia o

docente em sua prática profissional ao oferecer um referencial teórico para orientar o professor, ao ser um documento de natureza informativa linguística e culturalmente, ao explicitar as orientações metodológicas e ao sugerir atividades para se desenvolver a compreensão oral.

No que diz respeito aos princípios orientadores dos Cadernos de LEM, acreditamos que o ensino da compreensão oral pode colaborar para o desenvolvimento dos letramentos em LE, uma vez que, para se desenvolver essa habilidade, estratégias de compreensão oral podem ser ensinadas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento autônomo (VANDERGRIFF, 1997). Além disso, ao trabalhar com essa habilidade, é possível mobilizar esquemas interpretativos como sugere o primeiro princípio, focalizar combinações de palavras, atendendo ao segundo princípio e ensinar os gêneros orais, cumprindo com o terceiro princípio. Quanto às premissas expostas no caderno do 1º bimestre da 6ª série (página 67), pensamos que, ao ensinar a compreensão oral, a língua pode ser trabalhada como um instrumento de interação social, em que alunos e professor podem contribuir para a construção de conhecimento. Ademais, se o ensino dessa habilidade for focalizado, as expectativas dos alunos e de suas famílias de se desenvolver as habilidades orais serão atendidas.

3.5 Considerações finais

Nas seções anteriores, analisamos os dados e discutimos os resultados da análise das atividades que envolvem a compreensão oral nos Cadernos de LEM. Destarte, com base nessa análise, procuraremos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como a compreensão oral está representada nos Cadernos de LEM – Inglês do Estado de São Paulo?
2. Qual é a concepção de compreensão oral e de ensino e aprendizagem da compreensão oral que fundamenta as atividades dos Cadernos de LEM?

Os dados analisados nos levam a pensar que a compreensão oral é tratada como habilidade secundária nos Cadernos de LEM. Acreditamos que a compreensão oral não é ensinada, mas apenas avaliada nesses cadernos, na medida em que tanto as atividades com letras e melodias de canções, quanto as atividades com cenas de filmes tencionam trabalhar a compreensão escrita e/ou de imagens, negligenciando o insumo oral a que o aluno é exposto. Ou seja, o aluno perde a oportunidade de analisar aspectos inerentes à língua oral, que interferem na construção do sentido do enunciado. A nosso ver, ensinar a compreensão oral (assim como ensinar a compreensão escrita) envolveria concebê-la como um processo ativo de construção de sentidos, que ocorre da interação entre os conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Nesse sentido, as atividades de compreensão deveriam estimular os processamentos *bottom-up* e *top-down* da informação, tanto para incentivar o aprendiz a utilizar seus conhecimentos linguísticos (fonético/fonológicos, lexicais, sintáticos, entre outros), quanto para ativar seus esquemas interpretativos, a fim de construir o significado do texto, quer seja oral, quer seja escrito. Acreditamos também que ao ensinar a compreensão oral, é importante conscientizar o aprendiz de que a língua oral tem suas especificidades e que se o aluno tiver ciência de que modificações fonológicas, hesitações, gírias, entre outros, estão presentes nos textos orais, seu processamento da informação pode ser mais rápido. Além disso, pensamos que o ensino dessa habilidade deveria incluir tarefas em que o aluno possa ocupar uma posição mais colaborativa, já que muitos materiais didáticos sugerem atividades em que o aluno geralmente desempenha papel não colaborativo. Salientamos que, ao ensinar a compreensão oral, é preciso incentivar a reflexão sobre o propósito comunicativo, o contexto e a natureza da interação, bem como ensinar estratégias de compreensão oral, no intuito de desenvolver o pensamento crítico nos aprendizes, o que reflete uma visão interacional de língua/linguagem e de aprendizagem e uma prática de ensino que visa aos letramentos.

Entretanto, pautados em nossa análise, depreendemos uma concepção predominantemente estruturalista de compreensão oral e de ensino da

compreensão oral no referido material didático, na qual a língua é concebida como estudo da forma, em detrimento do conteúdo. Práticas como o processamento *bottom-up* da informação, tarefas para serem desempenhadas individualmente e a ausência do ensino de estratégias de compreensão oral são frequentes, refletindo uma visão gramatical que fundamenta esse material didático. Ademais, a ausência de gêneros textuais orais variados (como conversas informais com propósitos comunicativos distintos, documentários curtos, entre outros) e de diferentes contextos de circulação (programas de rádio, de televisão, entrevistas, entre outros) limita o desenvolvimento da compreensão oral.

Com relação a características da língua oral, notamos que embora as atividades utilizem textos autênticos (canções e filmes), raramente exploram características dessa língua, como modificação fonológica, entonação, tonicidade (*stress*), sotaque, coloquialismos, gírias, expressões idiomáticas, hesitações, falsos começos (*false starts*) e pausas preenchidas (*fillers*), reforçando uma visão estruturalista da compreensão oral, o que diminui as chances de se desenvolver essa habilidade. Além disso, as canções e filmes sugeridos pelos Cadernos de LEM tendem a trabalhar com a linguagem transacional, em detrimento da linguagem interacional, não oferecendo a oportunidade de o aluno atuar em uma posição mais colaborativa para integrar a produção e a compreensão oral. Por causa disso, ele possui menos chances de utilizar estratégias que visam manter a harmonia nas relações sociais, o que ocorre de maneira frequente na interação oral em situações de comunicação. Assim, pensamos que a compreensão oral de natureza interativa poderá ser minimamente abordada durante as séries do Ensino Fundamental, ciclo II, visto que o docente geralmente segue o material didático sem subvertê-lo. Ademais, pela falta de atividades envolvendo esse tipo de compreensão, não se incentiva que um colega ou o professor possa atuar como par mais competente, o que tem sido valorizado em visões sociointeracionais, postuladas por Vygostky. Segundo esse autor, ao interagir colaborativamente com outro colega, o aprendiz constrói conhecimento na ZDP aumentando os ganhos

para o desenvolvimento dessa habilidade. Mas com a ausência de atividades que demandam a colaboração entre os alunos, esse desenvolvimento é prejudicado.

No que concerne à ativação de esquemas interpretativos, percebemos a ausência de orientações para atividades de preparação para a compreensão oral, o que poderia prejudicar o desenvolvimento dessa habilidade, na medida em que os alunos podem acionar esquemas interpretativos distintos daqueles necessários para a construção de sentido, originando problemas de compreensão. Devemos lembrar que o aluno de LE/L2 tem um processamento da informação mais controlado e mais lento com relação ao do falante nativo (BUCK, 2001), e por isso quanto mais adequada for a ativação de esquemas interpretativos, maiores as chances de a compreensão oral ser bem sucedida.

Além disso, pela falta de um trabalho mais efetivo com o ensino de estratégias metacognitivas, como a organização avançada, a atenção direcionada e seletiva e o monitoramento da compreensão, em atividades de preparo para a compreensão oral, o aluno pode encontrar mais dificuldades para construir sentidos. Desse modo, pensamos que os Cadernos de LEM acabam não permitindo o desenvolvimento de estratégias de compreensão oral, essenciais para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

No que se refere ao aspecto cultural, percebemos que as atividades que abordam a cultura geralmente a concebem como saber escolar ou conhecimento enciclopédico, também refletindo uma visão estruturalista de língua/linguagem. Dessa maneira, o objetivo dos Cadernos de LEM de se ampliar os conhecimentos dos aprendizes sobre outras culturas e comunidades, sobre a própria língua inglesa e sobre si mesmos não se cumpre, visto que nessas atividades os alunos não têm a oportunidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico e de valorizar sua própria língua e cultura. O papel formativo da língua estrangeira, portanto, que envolve, por exemplo, aprender a transitar por culturas distintas, reconhecer outros valores e comparar com os seus, não está sendo explorado, pois as atividades se limitam a trabalhar uma visão restrita de cultura.

Quanto ao desenvolvimento do pensamento autônomo, os aprendizes não são motivados a analisar a língua que ouvem de maneira crítica por falta de orientações dos Cadernos de LEM, perpetuando uma abordagem de ensino gramatical. Por falta de tarefas que viabilizem o desenvolvimento dos letramentos, questões como o contexto, o propósito comunicativo e o papel dos interlocutores não são abordadas nas atividades de compreensão oral, evidenciando que o foco é o trabalho com estruturas gramaticais. Devido a esse foco, questionamos se as atividades que envolvem a compreensão oral nos Cadernos de LEM podem aumentar a motivação dos alunos, uma vez que elas são norteadas pelo estudo da forma, tornando-se menos significativas para eles.

No que tange ao foco dado a essa habilidade, lembramos que somente duas aulas do bimestre (12,5%) são destinadas ao trabalho com habilidades orais, o que consideramos insuficiente para desenvolvê-las adequadamente. Dessa forma, pensamos que integrar a compreensão oral com outras habilidades aumentaria as chances de ensiná-la e tornaria a experiência de aprendizagem mais completa.

No que diz respeito à contribuição do Caderno do Professor para a formação do docente, acreditamos que a fundamentação teórica que embasa esse material não está explícita, não oferecendo condições para o docente operacionalizar os princípios norteadores dos cadernos. Ademais, pensamos que os Cadernos do Professor não trazem explícitos os objetivos das atividades que envolvem a compreensão oral, tampouco oferecem orientações detalhadas para implementá-las, interferindo no desenvolvimento dessa habilidade. Ressaltamos que é extremamente necessário explicitar os objetivos dessas atividades e oferecer orientações mais detalhadas de como trabalhar com a compreensão oral, a fim de desenvolver estratégias de compreensão oral, levando em consideração a formação de muitos professores que utilizarão esse material. A nosso ver, as instruções para trabalhar com essa habilidade, oferecidas pelos Cadernos de LEM em forma de procedimento padrão (vide página 70), das quais depreendemos uma visão estruturalista de língua/linguagem e de ensino, podem contribuir para que a

compreensão oral seja abordada sempre da mesma maneira, ou seja, como um exercício de decodificação de itens descontextualizados e isolados, indo de encontro com a concepção contemporânea de compreensão oral como um processo ativo de construção de sentidos, em que há uma interação entre vários conhecimentos linguísticos e não linguísticos.

Ainda no tocante à formação do profissional de ensino, pensamos que os Cadernos do Professor pouco estimulam o docente a se questionar sobre sua abordagem e raramente levam-no a problematizar as situações que acontecem em sala de aula. Acreditamos que a falta dessa reflexão retarda a ocorrência de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, colaborando para que o professor seja somente um implementador de propostas. Em outras palavras, o profissional que utiliza esse material acaba sendo pouco incentivado a refletir acerca de sua abordagem de ensino e sobre sua prática profissional e, conseqüentemente, pode não ter consciência de que suas ações, orientadas por suas crenças sobre o que é língua/linguagem, o que é ensino e o que é aprendizagem, têm grande impacto na formação dos alunos e, portanto, na sociedade (SCARAMUCCI, 2006). Por essas razões, a nosso ver, os Cadernos do Professor cumprem parcialmente seu papel de recurso para a aprendizagem do aluno e do professor (XAVIER; URIO, 2006).

Neste momento, acreditamos que é oportuno ressaltar que as habilidades orais precisariam de um foco maior nos cursos de formação do professor de LI, de modo que ele possa aprimorar sua competência com relação a essas habilidades para auxiliar seus alunos a desenvolvê-las em sala de aula. Dessa maneira, é necessário que as autoridades governamentais voltem sua atenção para essa situação a fim de promover mudanças na educação em escolas públicas.

Portanto, pensamos que as atividades de compreensão oral propostas pelos Cadernos de LEM não desenvolvem essa habilidade, mas apenas a avaliam, na medida em que promovem somente a identificação de itens isolados, não atendendo às necessidades dos alunos que vivem nas sociedades

contemporâneas. Assim, a nosso ver, um material didático adequado deveria oferecer atividades que concebesssem a compreensão oral como um processo ativo de construção de sentidos. E no que se refere ao foco dado a essa habilidade, reiteramos que atividades envolvendo a compreensão oral podem contribuir para o desenvolvimento da LI ao estarem devidamente integradas a atividades que trabalham com outras habilidades como, por exemplo, a compreensão escrita.

Embora reconheçamos que há muito para se explorar sobre a compreensão oral, percebemos que a literatura sobre essa habilidade já é extensa e rica, apesar de ainda ser, aparentemente, pouco utilizada por elaboradores de materiais didáticos.

3.5.1 Contribuições deste trabalho

Este trabalho contribui para evidenciar a importância que as habilidades orais, em especial, a compreensão oral, têm na aprendizagem de LI e na formação do aluno.

No que se refere ao desenvolvimento da LI, os resultados desta análise contribuem para mostrar que ao focalizar a compreensão oral nas aulas, o aluno pode tanto aprender informações novas, quanto consolidar conteúdos, como por exemplo, o vocabulário estudado em atividades de compreensão escrita. Ademais, ao ensiná-la, este estudo ressaltou que atividades de compreensão oral podem integrar outras habilidades, refletindo o uso real que se faz da língua.

Quanto à formação do aluno, este estudo chamou a atenção para o fato de que ao trabalhar a compreensão oral, o aprendiz pode desenvolver estratégias relacionadas a essa habilidade, o que o auxilia a construir o significado do texto oral.

Vale reafirmar a importância desta análise como necessária para informar para muitos professores a respeito da concepção de compreensão oral e de ensino e de aprendizagem da compreensão oral que fundamenta os Cadernos

de LEM e mostrar que medidas são necessárias para se aprimorar o trabalho com essa habilidade no material didático em questão. Esta análise também chama a atenção para a importância do desenvolvimento dessa habilidade no processo de ensino-aprendizagem de LI. Após analisar os pressupostos teóricos que embasam esses cadernos e, portanto, que fundamentam as atividades de compreensão oral, este trabalho apontou a necessidade de uma maior reflexão acerca da influência desse material didático nas aulas. Assim, o professor poderá então avaliar o impacto de suas ações (influenciadas por esse material) na sociedade e aprimorar sua prática profissional.

Acreditamos que este trabalho traz contribuições significativas para a área de ensino-aprendizagem de LI em um contexto de ensino público, especificamente no que concerne aos estudos sobre material didático. Uma próxima etapa a este estudo seria analisar como o professor implementa essas atividades em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; EL-DASH, L. G. Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. IN **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. LET/ UnB, vol. 01, n. 01. 2002. p.19-37.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203p.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias; volume 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. 239p.

BRASIL. Lei no. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Último acesso: 18 de maio de 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB no. 18/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 out. 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf Último acesso: 18 de maio de 2011.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004. 26p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf> Último acesso: 18 de maio de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Manual do aplicador. Brasília: MEC/SES, 2003. 52p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Último acesso: 01 de abril de 2011.

BRINDLEY, G. Assessing listening abilities. IN **Annual Review of Applied Linguistics**, 8, 1998. p. 171-191.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents. 1994. 467p.

BUCK, G. The testing of listening in a second language. IN C. M. Clapham and D. Corson (eds.). **Encyclopedia of Language and Education** - language testing and assessment. vol. 7. Dordrecht: Kluwer, 1997. p.65-74.

BUCK, G. **Assessing Listening**. Cambridge: CUP, 2001. 273p.

BULLETIN. 1952. Toward Better Supervisors Werf. In *NASSP Bulletin*. 36: 5-8. APUD GUO, N.; WILLS, R. s/d. **An investigation of factors influencing English listening comprehension and possible measures for improvement**. China, Shanxi University of Finance and Economics. Austrália, University of Tasmania. Disponível em <http://221.204.225.39:8182/jxpg/ShowArticle.asp?ArticleID=171> Último acesso: 04 de junho de 2010.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: Respondendo aos desafios. IN BRABARA, L.; RAMOS, R. (orgs.). **Reflexões e Ação no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, v.5. p. 69-105.

CLARK, H. H. 1996. O uso da linguagem. IN **Cadernos de tradução**. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. Porto Alegre, n. 09, jan-mar, 2000. p.49-71.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000. 350p.

CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and selecting EFL teaching materials**. Londres: Heinemann, 1984. 105p.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) IN DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.199-234.

DUNKEL, P. Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice. IN **Tesol Quarterly**, v. 25, n. 3, 1991. p. 431-457.

EL-DASH, L. G. **Compreensão Auditiva em Língua Estrangeira: Efeito de Visuais e Atitudes**. 1993. 486p. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FELICE, M. I. V. resenha da obra CELANI, Maria Antonieta Alba (org.) (2003) Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. – (Coleção As faces da Linguística Aplicada) 231p. IN **D.E.L.T.A.**, 19: 2, 2003. p.369-380.

FIDALGO, S. S. Livros didáticos e avaliação de aprendizagem: uma revisão teórico-prática. IN DAMIANOVIC, M. C. (org.) **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p.287-318.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. **Second language listening: theory and practice**. New York: CUP, 2005. 223p.

GATTOLIN, S. R. B. TPR e ensino de vocabulário em língua estrangeira. IN GATTOLIN, S. R. B.; SIGNORI, M. B. D.; MIOTELLO, V. (orgs.) **Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007. p.229-264.

GEE, J. P.; HULL, G.; LANKSHEAR, C. **The new work order: behind the language of the new capitalism**. Boulder, CO: Westview Press, 1996. 180p.

GUO, N.; WILLS, R. **An investigation of factors influencing English listening comprehension and possible measures for improvement**. China, Shanxi University of Finance and Economics. Austrália, University of Tasmania. Disponível em <http://221.204.225.39:8182/jxpg/ShowArticle.asp?ArticleID=171> Último acesso: 04 de junho de 2010.

HOLTGRAVES, T. **Language as social action: social psychology and language use**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2002. 232p.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. IN **Línguas e Letras**, v.8, n.14, 1º semestre de 2007. p.79-105.

KATO, M. A. A contribuição chomskiana para a compreensão da aprendizagem de L2. IN **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 44 (2), jul./dez. 2005, p.185-199.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294p.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. 102p.

KNOBEL, M. LANKSHEAR, C. Digital literacy and participation in online social networking spaces. IN LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. (eds.) **Digital literacies** - concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008. p.249-278.

KRASHEN, S.D. **The Input Hypothesis**: issues and implications. New York: Longman, 1985. 120p.

KRIPPENDORF, K. Content analysis. Beverly Hills, CA: Sage, 1980. APUD LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008a. 326p.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. (eds.) **Digital literacies** - concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008b. 321p.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. 189p.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. IN BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf Último acesso: 10 de janeiro de 2011.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 2 ed. New York: Oxford University Press, 1999. 192p.

LITTLEWOOD, W. The task-based approach: some questions and suggestions. IN **ELT Journal**. V. 58, no. 4, Outubro 2004. p.319-326.

LOUSADA, E. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. IN DAMIANOVIC, M. C. (org.) **Material didático**: elaboração e avaliação. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p.33-42.

LUCKESI, C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. IN LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008. 180p. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf Último acesso: 02 de fevereiro de 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LUND, R. J. A comparison of second language listening and reading comprehension. IN **The Modern Language Journal**. no. 75, v. 2, 1991, p. 196-204.

LYNCH, T. Theoretical perspectives on listening. IN **Annual Review of Applied Linguistics**, 18, 1998. p. 3-19.

MAHER, T. M. Culture in the Foreign Language Classroom: going beyond Halloween and Apple Pies. IN **Teacher's Update – APPLIESP Newsletter**, October, 1993.

MENDELSON, D. J. Teaching listening. IN **Annual Review of Applied Linguistics**, 8, 1998. p. 81-101.

MIRANDA, D. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio para Língua Estrangeira: Leitura Articulada e Percepções de Professores**. 2005. 129p. Dissertação (Mestre). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MIYAMURA, A. Planejamento de curso intensivo de Português para Falantes de Outras Línguas: implicações para formação de professores. IN FURTOSO, V. B. (org.) **Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições**. Londrina: Eduep, 2009. p.92-126.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. IN GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (orgs.) **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p.177-189.

NUNAN, D. **Language teaching methodology: a textbook for teachers**. New York: Prentice Hall, 1991. 264p.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; KÜPPER, L. Listening comprehension strategies in second language acquisition. IN **Applied Linguistics**, v. 10, no. 4, 1989, p. 418-437.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. New York: Cambridge University Press, 1986. 171p.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Method: approach, design and procedure. IN **Tesol Quarterly**, v.16, n.2, 1982. p.153-168.

ROST, M. L2 Listening. IN E. Hinkel (ed.) **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2005. p.503-527.

ROST, M. **Teaching and researching listening**. Hong Kong: Pearson Education, 2002. 309p.

RUBIN, J. A review of second language listening comprehension research. IN **The Modern Language Journal**, 78, ii, 1994, p.199-221.

SÃO PAULO. **Proposta curricular do estado de São Paulo: Inglês**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008a. 56p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 5ª série, 1º bimestre**. Coord. Lívia de Araújo Donnini Rodrigues. São Paulo: SEE, 2008b. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 5ª série, 2º bimestre**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008c. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 5ª série, 3º bimestre**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008d. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 5ª série, 4º bimestre**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008e. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 6ª série, 1º bimestre**. Coord. Adriana Ranelli Weigel Borges. São Paulo: SEE, 2008f. 47p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 6ª série, 2º bimestre**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008g. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 6ª série, 3º bimestre**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008h. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino fundamental – 6ª série, 4º bimestre**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008i. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor**: LEM – Inglês, ensino fundamental – 7ª série, 1º bimestre. Coord. Alzira da Silva Shimoura. São Paulo: SEE, 2008j. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor**: LEM – Inglês, ensino fundamental – 7ª série, 2º bimestre. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008k. 45p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor**: LEM – Inglês, ensino fundamental – 7ª série, 3º bimestre. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008l. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor**: LEM – Inglês, ensino fundamental – 7ª série, 4º bimestre. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008m. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor**: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, 1º bimestre. Coord. Sueli Salles Fidalgo. São Paulo: SEE, 2008n. 43p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor**: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, 2º bimestre. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008o. 40p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor**: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, 3º bimestre. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008p. 39p.

SÃO PAULO. (Estado) **Caderno do professor**: LEM – Inglês, ensino fundamental – 8ª série, 4º bimestre. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008q. 40p.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. IN ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (orgs.) **Ensino e aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p.49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. IN **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 43, v.2, jul./dez. 2004, p.203-226.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. IN **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 36, jul./dez. 2000, p.11-22.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). IN **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, n. 5, 2000/2001, p.97-109.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. IN **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, n. 4, 1998/1999, p.115-124.

SCARAMUCCI, M. V. R.; DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas. IN DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.265-304.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. IN **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004. p.5-17.

TOMLINSON, B. (ed.) **Developing materials for language teaching**. Trowbridge, Wiltshire, UK: Cromwell Press, 2003, 534p.

TOMLINSON, B. (ed.) **Materials development in language teaching**. Cambridge: CUP, 1998, 368p.

UNDERWOOD, M. **Teaching listening**. New York, Longman. 1989. 117p.

UR, P. **Teaching listening comprehension**. Cambridge: CUP, 1984. 173p.

VANDERGRIFT, L. The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. IN **Foreign language annals**. no. 30, v. 3, 1997. p.387- 409.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. IN ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p.29-48.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? IN **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 45 (1), jan./jun. 2006, p.29-54.

ANEXO A – ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS*

Estratégias metacognitivas

Estratégia	Foco no aprendiz	Foco no professor
Planejamento		
Organização avançada	Decidir quais são os objetivos de uma tarefa de compreensão oral específica. Por que é importante escutar o texto oral?	Escrever um tópico na lousa (por exemplo, anúncios de horários em uma estação de trem) e perguntar para os alunos por que seria importante escutar esse tipo de anúncio.
Atenção direcionada	Os aprendizes devem prestar atenção aos pontos principais em uma tarefa de compreensão oral para obter um entendimento geral do que é dito.	Ao se preparar para a tarefa de compreensão oral, perguntar aos alunos que tipo de informação eles esperariam ouvir. Por exemplo: “você está ouvindo o noticiário. O que você ouve no início do noticiário?”
Atenção seletiva	Os aprendizes prestam atenção aos detalhes na tarefa de compreensão oral.	Antes de os alunos ouvirem a gravação pela segunda vez, estabeleça tipos específicos de informação para eles prestarem atenção. Por exemplo: “ouça a gravação novamente e descubra que tipo de relação os interlocutores têm.”
Autogerenciamento (<i>self-management</i>)	Os aprendizes devem gerenciar sua própria motivação para a tarefa de compreensão oral.	Antes de propor a tarefa de compreensão oral, o professor conversa com os alunos em L2/LE a fim de que eles sintonizem sua mente para realizar uma tarefa de compreensão oral em L2/LE.
Estratégia	Foco no aprendiz	Foco no professor
Monitoramento		
Monitoramento da compreensão	Checar o entendimento.	O professor propõe uma tarefa que requer que os alunos entendam uma parte da tarefa por vez. Eles monitoram sua compreensão em estágios, no intuito de a parte final ser facilmente compreendida.
Monitoramento auditivo	Aprendizes decidem se algo soa “bem” ou não.	O professor pede aos alunos para usar a L1 para determinar sua percepção do texto oral. Por exemplo, o

		professor pede aos alunos que ouçam uma gravação e decidam como os personagens se sentem; em seguida, os alunos checam uns com os outros em sua L1.
Monitoramento de verificação dupla (<i>Double-checking monitoring</i>)	Checar o monitoramento ao longo da tarefa.	No final de uma tarefa, o professor pede aos alunos para reverem seu conhecimento prévio acerca dos falantes e fazer quaisquer alterações sobre sua percepção do que seja o texto oral.
Estratégia	Foco no aprendiz	Foco no professor
Avaliação		
Avaliação do desempenho	Os aprendizes julgam o quão bem eles desempenham a tarefa.	O professor pode utilizar uma variedade de técnicas para fazer os alunos julgarem seu desempenho individual. Por exemplo: “levante sua mão se você acha que entendeu 100%; 75%; 50%.”
Identificação do problema	Os aprendizes decidem que tipos de problemas ainda existem que os impedem de completar a tarefa com sucesso.	Depois de completar a tarefa de compreensão oral, o professor pede aos alunos para identificar qualquer parte do texto que foi difícil de compreender.

Estratégias cognitivas

Estratégia	Foco no aprendiz	Foco no professor
Inferência		
Inferência linguística	Adivinhar o significado de palavras desconhecidas ao relacioná-las com palavras conhecidas.	Antes da tarefa de compreensão oral, o professor escreve algumas palavras difíceis na lousa para chamar a atenção para esse vocabulário. O professor então toca a gravação e pede para que os alunos tentem escutar aquelas palavras e adivinhar o significado baseados no seu entendimento do texto completo.
Inferência de voz	Adivinhar por meio do tom de voz.	O professor focaliza a atenção do aluno não no <i>que</i> é dito, mas <i>como</i> é dito.

Inferência paralinguística (<i>paralinguistic or kinesic inferencing</i>)	Adivinhar o significado de palavras desconhecidas ao se referir a pistas paralinguísticas.	O professor discute com os alunos como certas características das ações dos falantes no vídeo pode ajudá-los a adivinhar o significado do texto oral.
Inferência extralinguística	Adivinhar baseado em outras pistas, tais como o que a tarefa requer.	O professor informa aos alunos que eles vão escutar um longo excerto. O professor então escreve algumas perguntas no quadro para direcionar a atenção do aluno.
Inferência entre partes	Fazer uso de certas palavras no texto que podem não estar relacionadas à tarefa para obter mais informação sobre a tarefa.	O professor ressalta que a informação no início do texto ajudará os alunos a entender as seções posteriores do texto.
Estratégia	Foco no aprendiz	Foco no professor
Elaboração		
Elaboração pessoal	Os aprendizes usam experiências pessoais prévias para compreender a tarefa.	No início da atividade, o professor solicita que os alunos falem sobre quaisquer experiências que eles tiveram que se relacionem ao tópico.
Elaboração de mundo	Os aprendizes usam seu conhecimento de mundo para compreender a tarefa.	No começo da atividade, o professor ativa os esquemas mentais dos alunos relacionados a certos tópicos ao fazer perguntas gerais sobre um tópico.
Elaboração acadêmica	Os aprendizes usam o conhecimento adquirido durante suas experiências de aprendizagem formais.	Durante a tarefa de compreensão oral, o professor pode perguntar aos alunos se eles se depararam com experiências similares em outras disciplinas, tais como conhecimento de países em suas aulas de geografia.
Elaboração de questionamento	Os aprendizes se questionam sobre o que eles de fato sabem e sobre o que eles não sabem acerca do tópico.	O professor propõe sessões de <i>brainstorming</i> antes, durante ou depois de uma tarefa de compreensão oral para que os alunos se questionem sobre o que eles sabem acerca da situação.
Elaboração criativa	Os aprendizes tentam adaptar o que eles ouvem para fazer uma história mais interessante para eles mesmos.	O professor solicita que os alunos sugiram diferentes finais para uma história e então apresenta o verdadeiro final.
Imaginação (<i>imagery</i>)	Os aprendizes usam	O professor pede aos alunos

	imaginação mental para criar uma figura do que está acontecendo.	para que fechem os olhos enquanto escutam uma história e tentem imaginar o que está acontecendo.
Estratégias	Foco no aprendiz	Foco no professor
Sumarização	Os aprendizes fazem um resumo mental ou escrito do que eles ouvem.	O professor solicita que os alunos deem um resumo oral uns para os outros, ou pede para escrever uma oração que resuma o que eles escutaram.
Tradução	Os aprendizes traduzem para a LM literalmente o que eles ouvem na L2/LE.	O professor pede aos alunos para conversarem em LM e tentarem traduzir o que eles ouviram. Ou se o professor for bilíngue, os alunos podem traduzir o que eles ouviram para que o professor confira se está certo.
Transferência	Os aprendizes usam o conhecimento sobre a LM para facilitar a compreensão em L2/LE.	O professor poderia chamar a atenção dos alunos para as palavras em L2/LE que são similares às palavras em LM.
Repetição	Os aprendizes repetem as palavras que eles ouvem para se familiarizarem com os sons.	O professor propõe uma tarefa de compreensão oral baseada na repetição (<i>shadow listening task</i>). Nesta tarefa, os alunos leem o texto enquanto ouvem a gravação. Ao ouvirem, eles leem o texto em silêncio para eles mesmos.
Recursos (<i>resourcing</i>)	Os aprendizes usam quaisquer recursos para auxiliá-los na compreensão (por exemplo, dicionários, diagramas, anotações, colegas).	Quando apropriado, o professor focaliza a atenção do aluno em ferramentas que o auxiliarão entender a tarefa. Por exemplo, "olhem o diagrama antes de ouvir a história".
Agrupamento	Os aprendizes organizam as palavras em grupos, de acordo com características comuns.	O professor ativa os esquemas mentais dos alunos acerca de certas áreas para que eles estejam cientes de que a informação que eles vão escutar tem alguma coisa em comum com seu conhecimento prévio.
Anotações	Os aprendizes fazem anotações enquanto ouvem um texto oral.	O professor auxilia o aluno a fazer as anotações que irão ajudá-los a compreender o texto oral. Essas anotações podem se apresentar de forma organizada ou livre.

Dedução/Indução	Os aprendizes aplicam regras que eles aprenderam ou eles mesmos desenvolveram para acompanhar um texto.	O professor tanto pode explicar as regras de uma parte específica do discurso quanto pode deixar os alunos inferir quais são as regras ao ouvir o texto.
Substituição	Os aprendizes substituem palavras que eles conhecem para preencher as lacunas em sua compreensão a fim de ver se a compreensão geral faz sentido.	O professor pede aos alunos para dizer uma variedade de palavras ou expressões para compensar certas partes do texto que eles ouvem. Por exemplo, “o homem disse, ‘Você poderia fechar a porta?’, o que mais ele poderia ter dito?”

Estratégias socioafetivas

Estratégias	Foco no aprendiz	Foco no professor
Solicitar esclarecimento	Os aprendizes descobrem mais sobre o texto ao fazer perguntas.	O professor incentiva os alunos a fazerem perguntas relacionadas à tarefa antes, durante ou após ouvir o texto.
Cooperação	Os aprendizes trabalham juntos para compartilhar sua compreensão.	O professor solicita que os alunos trabalhem em pares ou em grupos para discutir o que eles ouviram e para descobrir o que seus colegas entenderam sobre o texto.
Diminuir a ansiedade	Os aprendizes tentam relaxar antes de ouvir o texto oral.	O professor pede para que os alunos fechem os olhos por um minuto antes de começar a tarefa de compreensão oral e solicita que eles pensem em algo que os faz felizes.
Automotivação	Os aprendizes desenvolvem uma atitude positiva em relação à tarefa e acreditam que é possível para eles entender o que eles vão ouvir.	O professor pede aos alunos que estabeleçam um padrão pessoal para a tarefa de compreensão oral. Por exemplo, “se você somente entender 20% do texto, está bom”.
Medir a temperatura emocional (<i>taking emotional temperature</i>)	Os aprendizes percebem que às vezes eles não se sentirão felizes com relação à compreensão oral em L2/LE.	O professor solicita que os alunos mantenham um diário sobre como eles se sentem durante as tarefas de compreensão oral. Esses diários podem ser particulares, a fim de que ninguém os leia, ou eles

		podem ser abertos para o professor e/ou os colegas lerem e comentarem.
--	--	--

* Tradução da tabela 5.3 *Listening strategies and their pedagogical implications*. Extraído de FLOWERDEW, J.; MILLER, L. **Second language listening**: theory and practice. New York: CUP, 2005. p. 73-79.

ANEXO B – “THE MYSPACE SONG”, POR GOOD CLEAN FUN

Paula came from DC,
She was a whole lot like me,
She grew up on Star Wars
We went to shows in the park,
Professed our love in the dark,
Roadtrips and hardcore
It was according to plan,
We were like Lloyd Dobbler and Diane Cort,
Two hearts in the same place
Then you know what she did,
She met an Internet kid,
They fell in love on MySpace

I know that websites don't kill,
But sometimes they will
Sometimes they will break hearts
I know that I'm an adult,
But Tom it's your fault
You created a monster

Dave didn't know what to do,
Yeah he was Tom's victim too,
Sheila left him last week
Now he is all doom and gloom,
He won't come out of his room,
The Neighbors hear Morrissey
Heartbreak has its appeal,
I know how emo kids feel,
But that is not for me
I wrote one sad quiet song,
And we can all sing along,
But we will stay posi

Now he sits in the darkness as events recur
She sits in the light of the monitor
And he knows he's lost her by her demeanor
Internet grass is always greener

Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/good-clean-fun/the-myspace-song.html#ixzz1FUkHpzGo>

Último acesso: 02 de março de 2011.