



## CRENÇAS DE DUAS PROFESSORAS DE UM CURSO DE LETRAS A RESPEITO DAS ABORDAGENS DE ENSINO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

### *BELIEFS OF PROFESSORS IN THE COURSE OF LETTERS REGARDING EDUCATIONAL APPROACHES TO THE SKILL OF ENGLISH LISTENING COMPREHENSION*

**Clarita Gonçalves Camargo**  
clarita\_camargo@yahoo.com.br  
**Denise Cristina Kluge**  
deniseckluge@gmail.com.br

**Resumo:** Este trabalho busca investigar as crenças de duas professoras de Letras sobre as abordagens de ensino e aprendizagem da compreensão oral em língua inglesa. O estudo propõe levantar as crenças das professoras e as relações com suas práticas de sala de aula. Enfoca-se contexto de formação inicial de professores que tem por base teórica as contribuições como as de Barcelos (2001, 2004, 2006) e Silva (2000, 2001), direcionadas para crenças, e as de Field (2008) e Nunan (2000), relacionadas com compreensão oral. Para base metodológica, optou-se por um estudo qualitativo, especificamente um estudo de caso YIN (2009). Os instrumentos usados para coleta de dados foram questionários e observações das aulas. Os resultados mostraram que a consonância entre crenças e práticas das professoras volta-se aos aspectos de abordagem comunicativa com foco no sentido pragmático ao uso da linguagem. Com relação à oralidade, essa consonância assume papel importante para o ensino do inglês e também para a necessidade de engajar os alunos em práticas sociais

**Palavras-chave:** Crenças; Compreensão Oral; Língua Inglesa.

**Abstract:** This paper presents data from a pilot doctoral research that aims to investigate the beliefs of two teacher in Letters Course context from the teaching and learning English listening approaches perspective. The study proposes to raise teachers' beliefs and relationships with their classroom practices. This article is part of a research carried out in the context of initial teacher training that is based on theoretical contributions such as: Barcelos (2001, 2004, 2006) and Silva (2000, 2001) directed to the beliefs, and those of Field and Nunan (2000) in listening comprehension. For methodological basis, we chose a qualitative study, specifically the case study methodology (YIN, 2009). The instruments used for data collection were questionnaires and classroom observations. The results showed that there is consonance between the beliefs and practices of the teachers turns to the aspects of communicative approach with a pragmatic focus on the use of language. With regard to orality, it assumes an important role in teaching English as well as the need to engage students in social practices.

**Keywords:** Beliefs; Listening Comprehension; English Language.

### **Introdução**

Este artigo tem por objetivo um olhar para as crenças de duas professoras de Letras, com o propósito de verificar a relação entre suas crenças e práticas de ensino da habilidade da compreensão oral (CO) em Língua Inglesa. Sabe-se que estudos voltados à aprendizagem da oralidade têm tido pouco trabalhos em contextos acadêmicos, se comparados com outras habilidades linguísticas

(CAMARGO, 2012). Já o estudo sobre crenças<sup>22</sup> direcionados à formação de professor, mostra-se recorrente, como é possível perceber em Gimenez (1994), Barcelos (1995, 2004, 2006, 2007), Silva (2000, 2001), Pires, (2007), Tucato (2012), Cruz (2013), Monteiro (2013), entre muitos outros, embora apenas dois trabalhos relacionados na última década<sup>23</sup>. Um deles, de Veloso (2007) referente a crenças de professores em formação inicial na língua italiana; outro de Tonetti (2007), que não utilizou o termo crenças, mas buscou verificar a percepção dos alunos em formação inicial de inglês sobre o uso de filmes nas aulas. Por serem poucas as pesquisas nessa área, propõe-se um estudo que ajude a preencher a lacuna de pesquisa em crenças que seja direcionada à oralidade, mais especificamente à compreensão oral.

Neste artigo as crenças são entendidas como “o conjunto de ideias, imagens, memórias e interpretações que o indivíduo tem a respeito de algo” (ROCHA; COSTA; SILVA, 2006, p.88) ou também como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos [...]” (BARCELOS, 2006, p.77). Seguindo essa perspectiva, este estudo permitirá levantar as crenças como forma de verificar as opiniões ou percepções dos professores sobre o processo de ensino da habilidade da compreensão oral e também comparar possíveis relações com suas práticas em sala de aula. Propõe-se um levantamento significativo para o contexto de formação de professor, uma vez que é possível acessar qual é o impacto das crenças na aprendizagem.

Desse modo, opta-se por olhar as crenças e as práticas, levando em conta o contexto, já que uma abordagem contextual permite mais detalhamento das condições sociais que interferem na aprendizagem e que podem ser fator importante para a complexidade que pode existir entre as crenças e as ações do professor. Isto é, “[...] os fatores contextuais são muito fortes e podem exercer maior influência do que as crenças (BARCELOS, 2001, p.121).” Richardson (1996) também concorda que as crenças direcionam as ações, mas o ambiente de atuação também exerce muita intervenção. Para o autor, a relação das crenças com a prática pode ocorrer de três maneiras: uma quando a crença influencia na prática, outra quando ambas são influenciadas ao mesmo tempo e, por último, quando o contexto exerce influência tanto nas crenças quanto nas ações. As crenças, aqui, assumem um papel essencial para perceber como a aprendizagem é influenciada pelas crenças dos professores.

## 1.1 Correlação do estudo em crenças para ao ensino e aprendizagem

<sup>22</sup> Há alguns autores que mostram levantamentos de estudos referentes às crenças no Brasil voltadas ao ensino, como exemplo, em trabalhos de Barcelos (2007) e Silva (2007, 2015).

<sup>23</sup> Esse levantamento foi feito no portal da CAPES, na busca de dissertações e teses que tinham como título “Crenças de Professores sobre o ensino da habilidade de Compreensão oral.

Segundo Silva (2007), o estudo em crenças, direcionado ao ensino e à aprendizagem são importantes, porque (a) oportuniza os professores a terem mais consciência sobre suas próprias crenças; (b) possibilita observar possíveis obstáculos ou implicações contextuais que ocorrem no processo de aprendizagem e (c) oportuniza um momento em que o professor pode refletir sobre as próprias crenças e, assim, significá-las. Para o autor, o estudo em crenças deveria ser “o ponto de partida para as teorizações” (SILVA, 2007, p.259) no sentido de ser um importante material para pesquisa, pois retrata com mais proximidade os conflitos que podem estar implícitos na profissão docente. Por sua vez, pode-se ainda entender que pelo fato de as crenças serem amostras das decisões, das percepções e das opiniões que os professores têm sobre a aprendizagem, considera-se que pode haver desencontros no momento da prática, quando os motivos desses desentendimentos podem ser justificados por fatores contextuais (BERCELOS, 2007). Vejamos um exemplo abaixo:

Suponhamos que um professor de inglês considere fundamental o uso dessa língua como meio de instrução e comunicação com os alunos (*English as a means of instruction*), mas, na prática, não assume tal posição, pois acredita que os alunos não o entenderiam o suficiente e que a aula se tornaria um fracasso. (XAVIER, 2011, p.20)

A autora explica que, em muitos momentos, o professor não consegue transferir suas crenças para a prática de ensino, devido à mudança de percepção que ele assume quando está diante do agir e que a reflexão seria um momento importante para atribuir mais maturidade profissional. O problema é que muitas das ações pedagógicas são irrefletidas, destoando, em alguns casos, das concepções teóricas de aprendizagem ou do próprio entendimento do professor que, muitas vezes, não consegue dar explicações para suas práticas.

Levando em consideração os aspectos mencionados acima, os estudos direcionados às crenças dos professores são “importantes subsídios para se repensar a formação acadêmica e continuada do professor, com vistas a melhorar a qualidade da educação escolar” (PAIVA; DEL PRETTE, 2009, p.84). Além disso, as crenças na linguística aplicada (LA) trouxeram um olhar para o processo de ensino e não somente para o produto final; o aprendiz e o professor apareceram como parte significativa nesse contexto (BARCELOS, 2004), pois estão diretamente influenciando e sendo influenciados por diversos fatores, como por exemplo, a concepção de língua pelos alunos e professores, as tendências pedagógicas, o currículo, os fatores emocionais, entre outros.

Segundo Barcelos (2004), uma das pioneiras nesse estudo, a pesquisa em crenças sobre

aprendizado de línguas começou por volta de 1985, utilizando um instrumento chamado (*o BALLI*<sup>24</sup> - *Beliefs About Language Learning Inventory*), apoiada por Horwitz (1985) como forma de levantar as opiniões de professores em diversos aspectos como: “atitudes em relação a LE, dificuldades de aprendizagem de LE, a natureza de aprendizagem de LE, estratégias de aprendizagem e comunicação, motivação” (BARCELOS, 1995, p.55). O problema desse início foi referente a uma metodologia centrada em questionários fechados, não dando conta de explicar fenômenos contextuais que impactaram nos dados investigados. Nessa época, segundo a autora “havia uma relação de causa e efeito entre crenças e ações” que “eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham” (BARCELOS, 2006, p.18). No Brasil, por volta de 1990 é que surgiram os primeiros indícios de autores como Leffa (1991) que investigou conceitos que alunos tinham sobre a língua e a aprendizagem; Almeida Filho (1993) observou a influência de aspectos sociais e culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas e definiu conceito de *abordagem* ou *cultura de aprender*<sup>25</sup>. Já Barcelos (1995) que usou o mesmo termo apresentado por Almeida Filho para investigar as crenças dos alunos em formação inicial de Letras sobre princípios daquilo que eles acham que deve aprender sobre aspectos necessários a seus aprendizados e também atitudes que tomaram ou não durante o processo. Outros estudos também aparecerem depois no contexto brasileiro, como o de André (1997); Silva (2000,2001); Conceição (2000), Barcelos (2004, 2006, 2007), entre muitos. Não cabe aqui levantar todos os estudos que envolvem a temática, mas é importante mencionar que esses trabalhos foram importantes para o campo da Linguística Aplicada, por se tratar de uma reflexão sobre os muitos conflitos que abarcam os processos que envolvem crenças e aprendizagem.

## 1.2 Complexidade do ensino da compreensão oral em Língua Estrangeira (LE)

O ensino da compreensão oral já foi visto como uma habilidade passiva devido à crença de que, ao ouvir uma informação, o indivíduo se colocava numa posição receptiva da mensagem. Entretanto, isso é criticado por autores como Anderson e Lynch (1988), Almeida Filho (2002), Field (2008), entre outros, que reconhecem a função ativa da habilidade, uma vez que pertence ao ouvinte a função de construir o significado daquilo que ouve. Sendo assim, percebeu-se que, além dessa

---

<sup>24</sup> Segundo Silva (2006, p.111), esse instrumento “tinha como o objetivo de elicitare as crenças mais fortes em cada grupo pesquisado e entrevistas semiestruturadas, como um complemento para a validação dos dados obtidos pelo referido instrumento.

<sup>25</sup> Segundo Barcelos (1995, p.35), esse termo é “ usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz constituído de crenças, de concepções e de mitos sobre aprendizagem de línguas. ”

habilidade ser ativa, é também muito complexa (CAMARGO, 2012) e pouco compreendida no sistema de ensino. Uma das suas complexidades está atrelada à parte cognitiva, ou seja, à percepção, à atenção, e à memória, que são fatores que influenciam no desempenho do aprendiz, já que as dificuldades ao manipular essa habilidade podem estar relacionadas à limitação em recuperar uma informação na memória, de lidar com o processamento de muitas informações novas ao mesmo tempo ou de simplesmente não perceber itens específicos, devido à restrição do próprio nível da capacidade atencional do indivíduo (VANPATTEN, 1996, 2007; SKEHAN, 1996). Em outras palavras, em estágios iniciais, os alunos não automatizaram o conhecimento e isso dificulta lidar com o conteúdo linguístico.

Dada a natureza da habilidade, outra complexidade está relacionada com as funções pragmáticas, envolvendo desde as intenções dos falantes até o propósito comunicativo (FLOWERDEW, 1994), ou seja, o ouvinte não tem domínio da mensagem que ocorre em tempo real, dificultando que se retorne ao discurso ou crie espaços para repensar sobre o que foi dito. Por sua vez, há também as restrições do sistema linguístico de uma língua estrangeira que exige conhecimento das características fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas (NUNAN, 2000) que envolve a oralidade.

De acordo com Walker (2014), o discurso oral possui elementos sociolinguísticos que também podem dificultar o ensino da CO, pois a falta de conhecimentos tanto no nível lexical (gírias, expressões idiomáticas), como das diferenças culturais e dos conhecimentos de mundo, podem contribuir para os erros de compreensão, uma vez que, tanto o aluno quanto o professor podem não interagir em muitos contextos em que o inglês é falado.

Outra dificuldade, no ambiente de aprendizagem, reside nos tipos de atividades propostas em sala de aula (perguntas e respostas), que não refletem como o aprendiz irá lidar com situações comunicativas externas a sala de aula. Muitos formatos exigem informações antecipadas sobre o assunto, o que não acontece na vida real, dificultando desenvolver a demanda cognitiva exigida numa interação natural em LE/L2 (FIELD, 2008).

Para concluir, na literatura há quatro principais abordagens para compreensão oral: (1) abordagem por compreensão, que, segundo Field (2008), é o mais usado em sala de aula, pois envolve ouvir um áudio e depois elencar perguntas de compreensão e interpretação; (2) abordagem por sub habilidade que compreende algumas taxonomias no treino de micro capacidades, como, por exemplo, “reter fragmentos da língua”, “discriminar sons”, “reconhecer padrões de acentuação”, entre outros (BUCK, 2001); (3) abordagem por estratégias em que o professor guia os alunos no uso de estratégias

para ajudar nas suas dificuldades, sendo elas: estratégias cognitivas, de memória, metacognitivas, entre outras (OXFORD,1990); e (4) abordagem por tarefas que envolve propósitos comunicativos com foco no significado cuja interação recai sobre a tarefa e não sobre o conteúdo. (XAVIER, 2004).

## 2.1 Decisões metodológicas e contexto da pesquisa

Este artigo parte de um estudo qualitativo, mais precisamente um estudo de caso, (YIN, 2009), cujo objetivo é interpretar um fenômeno específico, relacionado às crenças de duas professoras do curso de Letras, nomeada por questão ética de P1 e P2, no ensino da língua inglesa, de uma Universidade pública, na região de Curitiba/PR. O contexto da pesquisa situa em disciplinas de graduação nos níveis básicos de inglês. Para esta pesquisa, optou-se por abordagem de crenças pelo viés contextual, que, segundo Barcelos (2001) considera o contexto como parte importante para análise dos dados, uma vez que oferece melhor compreensão dos significados.

A pesquisa contou com a participação de duas professoras, P1 formada em Letras e em História, com mestrado em Linguística, que atua como professora de instituição pública de ensino superior desde 2011; P2, graduada em Letras, com doutorado em Estudos Linguísticos, professora de instituição pública de nível superior desde 2012.

As aulas aconteciam em dois encontros na semana e cada uma com 1h30, totalizando 64 horas. A pesquisa ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2017. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário contendo oito perguntas fechadas, com três opções de marcação relacionadas à frequência: (às vezes; frequentemente; sempre; nunca) e um questionário contendo onze perguntas abertas. Um outro questionário foi elaborado com 10 perguntas abertas para aprofundar as posições dos informantes tanto referente ao primeiro questionário quanto em relação as suas práticas. Esses instrumentos tiveram por objetivo levantar as crenças em relação aos tipos de abordagens de ensino direcionadas à compreensão oral. Além disso, foram observadas 8 horas de aula de P1 e 10 horas de P2. Optou-se pelo trabalho com os diários de campo<sup>26</sup>, em observações descritivas pela pesquisadora, como forma de acessar as práticas das professoras. Esses diários ajudam a descrever e a refletir sobre os acontecimentos (FALKMBACH,1987).

---

<sup>26</sup> O diário de campo, muito utilizado em estudos antropológicos, é um instrumento muito complexo, que permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se de um detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos ou ambientes estudados que podem sofrer interferência pela ótica da pesquisadora (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

### 3.1 Análise e discussão dos dados

Para a análise dos dados, dividimos o levantamento das crenças em quatro seções com diferentes temáticas: (1) Crenças sobre as abordagens de ensino direcionadas à compreensão oral de P1 e P2; (2) Práticas de ensino de compreensão oral de P1 e P2; (3) Relação entre as crenças e práticas de ensino de P1 e P2, seguida de conclusão.

#### 3.1.2 Crenças sobre as abordagens de ensino direcionadas à compreensão oral de P1 e P2:

Ao analisarmos as crenças das duas professoras, percebeu-se que tanto P1 quanto P2 valorizam uma proposta com foco comunicativo. P1 menciona “sou fã do comunicativo e tenho muita facilidade para adequá-lo” e P2 “acredito ser essencial no mundo globalizado o enfoque comunicativo” (excerto questionário 1). Essas afirmações denotam que o foco dessa abordagem é no engajamento com o uso da língua pelo viés social, ou seja, “o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 1998, p.36).

Ao verificarmos que os participantes defendiam o ensino comunicativo, buscou-se entender como a compreensão oral era percebida dentro dessa proposta, na tentativa de levantar crenças mais específicas relacionadas à habilidade. No questionário 2, foi possível levantar que tanto P1 quanto P2 confirmaram que frequentemente propõem exercícios com objetivos na compreensão de informações gerais e específicas de um texto oral por meio de perguntas de interpretação em contextos comunicativos. Ao observarmos as aulas, verificou-se a recorrência dessas atividades, que também foram justificadas pelos seguintes motivos:

P1: Eu acho importante as atividades de <i>listening</i> que possam trabalhar com perguntas porque expõe o aluno a dar uma resposta oral a mensagem[...] P2: Eu gosto de atividades de <i>listening</i> porque é uma forma de saber se eles estão entendendo e também oportuniza a verificarem seus entendimentos.
---

Fonte: Dados da pesquisa

Diante do que foi exposto, verifica-se que as atividades ancoradas na abordagem por compreensão, a qual significa aplicar exercícios voltados a diagnosticar o entendimento do texto oral, são entendidas pelas informantes como uma forma de acompanhar o desempenho dos alunos. Para Field (2008) essa abordagem pode não ser capaz de trabalhar as dificuldades dos aprendizes, uma vez que apenas verificar os acertos não leva a uma melhora no desempenho. Esses exercícios, para o autor, servem mais para preparar o aluno a lidar com testes internacionais de proficiência do que melhorar a compreensão. Por outro lado, acredita-se que essas atividades propõem a exposição dos

alunos a amostras autênticas do uso da língua, familiarizando o aprendiz com o discurso oral e com situações comunicativas necessárias a aprendizagem.

Outro aspecto notado nas crenças dos professores foi que itens mais gramaticais devam ser tratados separados do momento da compreensão do conteúdo da mensagem, ou seja, primeiramente o objetivo do insumo é trabalhar o significado e só depois os aspectos mais formais da língua. Vejamos:

**Você acha que o professor deve aplicar uma abordagem que proponha desenvolver alguns aspectos da língua?**

P1 – Sim, acho que sim, porque os testes internacionais todos cobram[...] Sou adepta de trabalhos específicos com inferência e intencionalidade. Há itens mais linguísticos que precisam ser trabalhados após o *listening*.

P2 – Acho que no momento do *listening* o foco deva ser na mensagem. Caso o professor queira trabalhar pronúncia ou outro aspecto, seria interessante usar algumas partes depois da atividade. (Excerto do questionário 1)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que P1 e P2 opinaram que a compressão oral é uma habilidade em que o professor deve trabalhar tanto o foco na forma (estrutura) quanto no significado (conteúdo) desde que o sejam em momentos diferentes. De acordo com Xavier (2004, p.119), o foco no significado é prioridade em contextos comunicativos, da mesma forma que “o foco na aprendizagem não está no conteúdo pré-determinado pelo professor, mas na interação gerada pela tarefa”. Isso é importante para que não somente a mensagem seja compreendida, mas também tenha significado para o ouvinte. Nesse quesito, tanto P1 quanto P2 mencionaram que os insumos orais devem condizer com a turma, já que P1 remete que “o professor deve trazer insumos, de acordo com o interesse ou situações vivenciadas pelos alunos” e P2 “insumos que despertem motivação” (trecho do questionário 1). Field (2008) menciona que algumas rotinas que o aluno já faz em língua materna podem ser aplicadas em língua estrangeira, como forma de familiarizar-se com situações conhecidas e com propósitos reais em eventos específicos, já que quanto maior for a prática de uma determinada habilidade, melhor será o resultado. Em suma, o insumo numa abordagem comunicativa deve propor situações de interação entre os alunos e o professor, de forma propositada.

Na sequência da análise, foi possível verificar algumas crenças relacionadas ao uso de estratégias. Vejamos:

**Você acredita que o professor deva ensinar estratégias que ajudam os alunos a melhorarem o desempenho em CO? Você ensina ou já ensinou?**

P1: Sim, eu sou adepta a esta prática. Costumo insistir em *drills, drawing song, making up crazy conversation*[...]

P2: Sim, como previsão, entender o contexto, entender pontos específicos, usar seu conhecimento prévio – basicamente estratégias semelhantes à leitura. (Excerto 2 do questionário 2)



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, conforme o excerto acima, que ambas as professoras acreditam que o uso de estratégias deva ser aplicado em sala de aula, uma vez que elas podem ser facilitadoras na aprendizagem (CHAMOT, 1987). Isso demonstra uma sensibilidade das professoras em acreditar que as estratégias podem ajudar os alunos a controlarem o processo do aprendizado. Ao questionarmos da importância ao uso das estratégias P1 mencionou que “elas ajudam na autonomia do aluno com a aprendizagem” e P2 disse achar importante, porque “os alunos podem ter mais consciência sobre o que estão aprendendo” (ambos trechos do questionário 1). A preocupação de alguns autores em relação às estratégias é referente ao tratamento similar aplicadas às habilidades de leitura e de compreensão oral, sem considerar que ambas possuem diferentes especificidades, principalmente referente ao discurso da oralidade em detrimento da leitura (FLOWERDEW; MILHER, 2005)

Durante a análise dos dados, foi possível também verificar crenças relacionadas ao direcionamento do insumo nas práticas de compreensão oral, a P1 apresentou preocupação com o insumo do falante nativo mais do que P2. Vejamos:

P1: Eu trago diversos insumos orais, mas priorizo o nativo nas produções dos alunos, pois eles vão ser professores[...] P2: Eu gosto de trazer vários insumos e não só do nativo porque eles precisam ter esse contato, não existe um único modelo. (Trecho do questionário 2)
---

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que o insumo tem papel importante no ensino da compreensão oral e que as informantes consideram importante preparar os alunos para a exposição de uma variedade de falantes de inglês, que contemplem diversas nacionalidades. Isso vem sendo muito discutido na literatura com estudos em língua franca (LF), como por exemplo, os estudos de Jenkins (2000, 2011), que retrata a língua inglesa como uma língua internacional, na tentativa de haver rupturas ao modelo nativo.

Ao finalizar essa seção, procurou-se discorrer a respeito das crenças sobre aspectos de pronúncia relacionada à prática da compreensão oral. Vejamos os discursos abaixo:

P1. Para mim, o papel da CO é fundamental para que o aluno se sinta seguro para investir na produção oral. Eu a considero mais importante do que a produção escrita [...] P2. Acredito que a compreensão oral seja essencial no mundo globalizado que deve preparar para lidar com diferentes discursos[...]. Costumo dar um grau de importância semelhante as habilidades [...] (Excerto Questionário 2)
--

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que P1 considera de grande importância a habilidade da compreensão oral, já faz parte de práticas comunicativas, colocando a escrita numa posição secundária. Já P2 atribui o mesmo grau de importância a todas as habilidades linguísticas decorrentes da necessidade para um mundo

globalizado. Em suma, pode-se verificar que as crenças apresentadas denotam que a oralidade assume importante papel para aprendizagem do inglês e que o ensino de estratégias, aspectos semânticos e linguísticos da língua são desenvolvidas em práticas comunicativas necessárias nas abordagens com compreensão oral. Na sequência, abordamos as práticas de P1 e P2 respectivamente:

### 3.1.3 Práticas de sala de aula de P1 E P2

No intuito de verificar como a compreensão oral era desenvolvida em sala de aula, analisa-se P1 e na sequência P2:

No trecho abaixo do diário de campo da pesquisadora da aula do dia 20/09/2017, podem-se verificar as seguintes informações:

A professora inicia sua aula em **conversão na língua alvo** e segue criando um momento de interação com os alunos[...] segue apresentando o conteúdo de forma contextualizada e engajada. P1: “*Remember, what did you learn last class? What did you talk? Yes, We talked about love history[...] Who were the characters? What was the time we use?* Ela dá os **comandos das atividades em língua alvo** e os alunos parecem compreender as instruções, pois não há interferência decorrente de qualquer dificuldade com a compreensão.[...] A professora passa um *script* no quadro no qual há um diálogo e pede para os alunos lerem algumas vezes com **foco na pronúncia** e só depois coloca um áudio do texto. Logo, os alunos sentam em pares para **reproduzirem os diálogos** mais uma vez. Num segundo momento, a professora coloca outro **áudio, por 2 vezes, e depois segue conversando com os alunos sobre informações do discurso[...] resolve algumas atividades de compreensão[...]**

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se na narrativa acima que a compreensão oral ocorre desde o início da aula, devido às instruções de P1 em língua alvo e isso é importante, porque “a língua assume, portanto, papel social, funcional ideológico e propositado na interação” (XAVIER, 2004, p.23), isto é, é por meio dessa prática que os sentidos vão sendo construídos pelos alunos em tempo real. Percebe-se também que ocorrem atividades com foco na forma, no caso a “pronúncia”, mas é trabalhado separado da compreensão do conteúdo da mensagem, ou seja, existem atividades que são direcionados em melhorar algum componente o linguístico. A preocupação em desenvolver a pronúncia é um fator importante para compreensão, já que a percepção do som é uma etapa do processo de compreensão oral (ROST, 2001).

No próximo trecho do diário de campo da pesquisadora, P1 demonstrou prioridade à pronúncia, colocando atividades com propósitos de desenvolver somente esse aspecto. Vejamos:

A professora coloca trecho de áudio do livro didático por duas vezes e traz uma lista de palavras isoladas para prática de pronúncia e depois coloca exercícios. P1: *Classify these verbs according to their final (ed)[...] repeat: moved; liked, decided,[...] repeat again[...].* (Excerto do diário de campo em 27/09/2017)

Fonte: Dados da pesquisa

Observado o fragmento acima, também é possível perceber que o insumo oral trouxe amostras

autênticas da oralidade com foco apenas em desenvolver a percepção do som. Essas atividades que na sequência expõe uma lista com palavras isoladas para prática da pronúncia ocorreram com frequência durante o semestre. É importante mencionar que esses exercícios eram do livro didático e faziam referência ao falante nativo. Ao observar as aulas, pode-se também perceber que esse modelo era priorizado pelo professor, já que em nenhum outro momento houve a imersão de outros tipos de insumos. Os estudos mais recentes de Jenkins (2011) têm mostrado crítica ao ensino ancorado ao do falante nativo devido à comunicação em inglês envolver muito mais comunidades “multilíngues”.

Na sequência, observou-se que as atividades de compreensão, embora tivessem um engajamento comunicativo, seguiam propostas de desenvolver a compreensão das informações gerais e específicas do texto oral, em formato de questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso ou mesmo de lacunas, exigindo do aluno atenção às informações que eram transmitidas por meio do áudio. Os alunos mostravam-se acostumados com esses modelos de exercícios, já que não havia muitas perguntas que demonstrassem dificuldades, seja pelo formato das questões ou pelo próprio insumo. Isso pode decorrer de muitos fatores como, por exemplo, a adaptação do material ao nível do aluno, a contextualização feita pela professora ou o fato de o insumo ser facilitado pelo livro didático. Vejamos trecho do diário em 16/10/17:

[...] a professora conversou com os alunos sobre o contexto de um diálogo entre duas pessoas que os alunos iriam ouvir. Depois colocou um áudio repetido por 2 vezes [...] a professora resolveu oralmente as atividades [...]. No segundo momento, a professora solicitou pares para os alunos discutirem sobre o assunto[...] Não foi possível identificar dificuldades dos alunos nas atividades. (Excerto do diário de campo)

Fonte: Dados da pesquisa

É possível perceber que a professora se preocupou em contextualizar o assunto e que as atividades de compreensão oral foram trabalhadas com a participação dos alunos em pares ou grupos, o que denota engajamento em práticas comunicativas. No entanto, o fato de o professor resolver as atividades de compreensão, com a ajuda de alguns dos alunos, pareceu facilitador, pois não exigiu de todos uma participação em conjunto, impossibilitando saber se os que ficaram em silêncio tiveram ou não dificuldades. Vale alertar que segundo Field (2008), é importante diagnosticar os problemas de compreensão dos alunos, para que eles possam se tornar melhores ouvintes.

Passando a análise da prática de P2, esboçamos o trecho abaixo para discussão referente à observação da primeira aula em 18/09/17

A professora inicia a aula em comunicação oral na língua alvo, formando grupos para resolução de atividades do livro didático referente às características de alguns países[...] a professora ilustra com imagens esses lugares e conversa sobre pontos turísticos[...] P2: “Where is this place? Is this a famous place? Why?”. Os alunos parecem gostar da proposta e do material *flash cards*[...] a professora passa um vídeo “Atlanta Vacation” e faz oralmente

a discussão[...] P2: “*What are there in this place? Do you like it? Why?*”. Os alunos participavam[...] Ela passa trechos de áudio de outros países contendo informações, para que os alunos adivinhem o lugar em questão[...] a docente passa outro áudio por 2 vezes para interpretação de informações mais específicas sobre esses países que logo são respondidos pelos alunos e por último, 1 vez do mesmo áudio para percepção da pronúncia[...] ela traz outras figuras ilustrativas para sala de aula, todas referentes a lugares turísticos mencionados nos países envolvidos no vídeo. (Trecho do diário de campo)

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme se pode perceber, P2 trouxe imagens e vídeo como material de apoio à compreensão oral. Isso, segundo Ur (1984), ajuda os alunos a facilitar a compreensão, pois os recursos extralinguísticos podem oferecer pistas para o entendimento da mensagem. Além disso, a troca de informações entre os alunos promoveu interação e participação, o que faz o momento de aprendizagem ser significativo. Verificou-se que, após o trabalho da professora com a compreensão do áudio pelo conteúdo da mensagem, houve foco na forma e na percepção da pronúncia, o que denota preocupação da professora em trabalhar primeiramente o conteúdo da informação e depois o tratamento gramatical. Vejamos outros momentos em que isso ocorre em 23/10/17:

A professora usa o livro didático para falar de nacionalidades e resolve as atividades com os alunos [...] passa vídeo “*one boy in the city*” e trabalha comparativos entre os alunos [...] P2: “*This book more interesting than another one. Does everybody agree?*”[...] P2 volta a usar o livro que traz atividades com foco na pronúncia, usando estratégia de repetição[...] P2 usa o áudio do livro para percepção da pronúncia e da entonação[...] ela segue com a leitura do exercício antes do próximo áudio que traz a interpretação de expressões mais específicas[...] todas as atividades são explicadas aos alunos o que parece aumentar sua confiança entre os alunos. (Fragmento do diário de campo)

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se observar que P2 gosta de explicar o modelo das atividades ao aprendiz, o que pode ser uma estratégia facilitadora na aprendizagem. Robinson (2001) concorda que familiarizar os alunos com um tipo de tarefa pode ajudá-los a melhorarem seu desempenho. Notou-se, também, mais uma vez, que houve foco na pronúncia em momentos separados da compreensão de informações específicas do texto, embora não houvesse ligação entre as atividades propostas pelo vídeo com aquelas desenvolvidas posteriormente do livro. O assunto, tanto gramatical quanto de conteúdo, não foi o mesmo. Isso ocorreu em outros momentos e pode ser decorrente ao pouco tempo que o professor tem nas aulas de inglês, não dando conta de o tempo todo conseguir contextualizar. Vejamos mais um trecho da aula em 30/10/17:

[...] A professora usa o áudio do livro didático para trabalhar com pronúncia “*past tense*”[...]; usa o segundo áudio para preenchimento de lacunas “*indefinitive pronouns*”[...] coloca outro áudio de diálogo entre duas pessoas[...]; estabelece tempo para os alunos resolverem as atividades de compreensão geral e específico[...]; faz a correção dos exercícios[...] (Diário de Campo)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se, acima, que P2 divide momentos de atividades com foco no significado e com foco

na forma e atribui importância do ensino da compreensão oral nas aulas, já que em todas as aulas houve discussões orais, vídeos ou áudios que, de alguma forma, atribuíram à oralidade um papel importante no ensino do inglês. Para finalizar, observou-se que P2 é preocupada também com a compreensão dos alunos nas suas instruções e também nas atividades propostas, pois usa estratégias como: uso de imagem, gestos e vídeo e, até mesmo, uso da fala em língua materna ou fala modificada, quando explica pontos do aprendizado, parecendo ser uma forma de tornar o insumo compreensível, o que, para Krashen (1985) é fator importante para a aquisição de LE/L2.

#### 4.1 Relação entre as crenças e práticas de P1 e P2

De acordo com o levantamento das crenças e das práticas de ensino de duas professoras (P1 e P2), discutimos essas relações separadamente. Começamos com P1.

A professora demonstrou consonância entre suas crenças e práticas no que se refere à abordagem comunicativa, pois sempre criava momentos para envolver os alunos nos temas propostos e nas atividades desenvolvidas, oportunizando um espaço de negociação e de interação autêntica com propósito discursivo. Isso é percebido, neste trecho: “Começo logo de cara falando em inglês e vou trazendo todos perto de mim” e quando observado em 20/09/17 “A professora inicia sua aula em conversão na língua alvo e segue criando um momento de conversação com os alunos [...]” (exceto do diário de campo). Outro ponto de convergência entre crenças e práticas refere-se à opinião sobre valorizar a oralidade em sala de aula, pois em todas as aulas observadas houve muito enfoque na compreensão e na produção oral. Além disso, observou-se que P1 trabalha tanto com aspectos de compreensão do conteúdo do insumo quanto com itens linguísticos, mais especificamente com pronúncia. A pronúncia do falante nativo foi percebida tanto nas suas crenças quanto nas práticas, como forma de haver um padrão linguístico. Vejamos o trecho do questionário 2:

P1: Eu faço muitas atividades que exigem do aluno algumas respostas, posicionamentos, porque é uma forma de preparar para situações reais[...]. É claro que a gramática é importante e no caso da pronúncia tem que haver um modelo a ser seguido. (Questionário 2)

Fonte: Dados da pesquisa

Para finalizar, notou-se que P1 mencionou no questionário 1 que as estratégias de ensino são importantes, porém nas aulas observadas, não houve propostas da orientação por essa abordagem. Isso foi melhor justificado no questionário 2, quando P1 afirma que “nem sempre é possível definir quais estratégias seriam pertinentes para uma dada situação” (Questionário 2), mostrando que embora haja uma taxonomia de estratégias ainda não é muito fácil colocá-las em prática. Observou-se,

também que P1 não demonstrou muitas lacunas entre suas crenças e suas práticas, no que se refere à importância do conhecimento gramatical da língua, já que se tratava de um contexto de formação de professor. Vejamos: “os alunos precisam de uma explicação metalinguística, porque serão futuros professores[...]” (Questionário 2).

Passando a analisar os dados de P2, verificou-se que há consonância principalmente no que se refere à abordagem comunicativa, valorizando o foco no significado da mensagem, pois se diz gostar “de discutir sobre o assunto da mensagem” (Questionário 2), o que coloca P2 engajada com os alunos nos temas propostos e nas tarefas de ensino. Isso foi percebido em todas as suas práticas pedagógicas e o foco na forma (conteúdo linguístico) ocorria em práticas separadas. Quando P2 focava em atividades de pronúncia, não se preocupava com o significado, pois eram práticas distintas. Essa posição dialoga com suas crenças, o que coloca P1 a desenvolver o trato dos itens gramaticais numa abordagem mais estrutural, ou seja, exercícios direcionados somente a itens gramaticais foram percebidos. Por último, as atividades do livro didático com perguntas de conhecimentos gerais e específicos do insumo foram trabalhadas em vários momentos e segundo P2 isso é importante, porque considera amostras autênticas ao uso comunicativo. Vejamos no discurso:

P2: Eu acho importante as atividades de compreensão e interpretação, pois é uma forma de trazer assuntos que possam promover interação dos alunos e despertar interesse para uma prática reflexiva[...] (Trecho Questionário 2)

Fonte: Dados da pesquisa

Para encerrar, P2 mostra-se aberta à oralidade e traz para sala de aula atividades que envolvem as quatro habilidades linguísticas, de forma conjunta. Foi possível perceber que a CO assume papel importante na aprendizagem e que a sala de aula é um espaço para propor tarefas que tenham engajamento com o mundo real, mas também com foco pedagógico cuja intenção é aprimorar itens da língua. Para P2, as crenças na pronúncia, destacada no ensino da compreensão oral ora demonstravam importante o insumo contemplar diferentes falantes, ora enfatizavam a oralidade do nativo, justificada no questionário 2: “eu acho importante o contato com o não nativo e coloco materiais no *moodle*, na sala de aula é pouco tempo e acabo trazendo o que tenho dos materiais de ensino”. Essa postura denota que mesmo havendo um discurso mais atual de reconhecer as variedades do inglês pelos não nativos, ainda no trato do ensino, na sala de aula, há a preocupação com o modelo padrão, já que foi o mais percebido na sala de aula.

## 5 Considerações Finais



Neste trabalho, procurou-se refletir sobre as crenças de duas professoras de um curso de Letras sobre as abordagens de ensino da compreensão oral. Pode-se notar que há crenças de que o ensino da compreensão oral é importante e que as práticas ocorrem decorrente de uma abordagem comunicativa, por considerar o ensino engajado em práticas sociais. No entanto, houve momentos de foco na estrutura linguística, devido aos professores considerarem importantes para o contexto dos alunos como futuros professores. Parece haver preocupação entre os docentes em ensinar a gramática. Nesses momentos, o foco é quanto à forma. O ensino da pronúncia em atividades de compreensão oral foi recorrente, o que demonstrou que essas atividades têm impacto em melhorar a percepção do som, importante componente da habilidade.

Outrossim, notou-se que os docentes tinham a preocupação de refletir nos alunos temas como concepções de língua implícitas nas atividades, modos metodológicos de ensino, tipos de abordagem que influenciam a prática do professor e no que se refere à compreensão oral, aspectos da produção do som, ou seja, uma conscientização fonológica. No entanto, algumas dificuldades no trabalho das professoras ocorreram pela falta de tempo, já que foram observadas muitas atividades direcionadas via *moodle*, que o professor não conseguiu resolver em sala. Em suma, as crenças das professoras levam a pensarmos que ainda é difícil trabalhar holisticamente aspectos linguísticos da gramática numa abordagem comunicativa, já que geralmente o trato da forma ocorreu em momento separado.



## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP – Pontes 1998.
- \_\_\_\_\_. *Compreensão da linguagem oral no ensino de língua estrangeira*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v.01, n.01, Brasília, 2002.
- ANDERSON, A.; LYNCH, T. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988
- BARCELOS, A. M. F. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001
- \_\_\_\_\_. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004
- \_\_\_\_\_. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- \_\_\_\_\_. *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil*. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) Linguística Aplicada: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.
- BUCK, G. *Assessing listening*. Cambridge: University Press, 2001
- CAMARGO, C.G. *O desempenho de alunos de inglês em práticas repetida de tarefa de compreensão oral apoiada em vídeo*. Dissertação de mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2012.
- CHAMOT, A. U. *The learning strategies of ESL students*. In: WENDEN, A. and CRUZ, L. T. DA. *Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em língua inglesa: Reflexões e perspectivas de ação*. Mestrado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- FALKEMBACH, Elza Maria F. *Diário de campo: um instrumento de reflexão*. In: Contexto e educação. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24
- FIELD, J. *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008
- \_\_\_\_\_. *Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening*. In: ELT Journal, 57/4, 325-333, 2002
- FLOWERDEW, J MILLER, L. *Second language listening: theory and practice*, Cambridge: CUP, 2005.
- GERHARDT, E. T., SILVEIRA, T. D. *Métodos de Pesquisa*. Editora UFRGS, série educação a distância, 2009.
- HIRATA, V. *Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês: conflito e dilema numa escola pública*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Instituição de Ensino Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso, 2012.
- INKPIN. S. C. *Enfrentando as dificuldades da compreensão do inglês falado: uma pesquisa na sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.
- JENKINS, J. Phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Accommodating (to) ELF in the international university*. In: Journal of Pragmatics, v. 13, n. 4, p. 926-936, March 2011.
- MONTENEGRO, PAULA CAROLINA FERNANDES. *A relação entre crenças de futuros professores de inglês, suas práticas no contexto de atuação e suas experiências anteriores*. Mestrado em Estudo em Linguagem da Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 2000.
- OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- PAIVA, M.L.M.F; DEL FRETTE, Z.A.P. *Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem*. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online] vol.13, n.1, 2009.
- PIRES, ANA PAULA DA SILVA. *Crenças de graduandos de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de pronúncia: atitudes, valores e mitos*. Mestrado em Linguística aplicada do Instituição de Ensino: UFRJ: Faculdade de Letras. 2008.





- PRABHU, N. S. Procedural syllabuses. In: READ, J. A. S. (Ed.). *Trends in language syllabus design*. Cingapura: SUP, p. 272 – 280, 1984.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- RICHARDSON, V. *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2.ed.). New York: Macmillan, 1996. p.102-119.
- ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K.A. *Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 79-111, 2006.
- RUBIN, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice- Hall International, 1987. p. 71-83
- SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. Campinas, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n.1, p. 235-271, jan./jul, 2007.
- SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*. v. 17, n. 1 p. 38-62, 1996.
- TONETTI, A. C. S. *A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD: a percepção de alunos sobre uma unidade didática*. Mestrado em Linguística Aplicada PUCSP, 2007.
- TURCATO, A. C. *Formação continuada de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas.* Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: MACKENZIE, São Paulo, 2012.
- UR, P. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- VANPATTEN, B. *Input processing and grammar instruction*. New York: Ablex, 1996.
- VELOSO, F.S. *Crenças sobre a compreensão oral em língua estrangeira de alunos concluintes de um curso de licenciatura em Letras*. Dissertação de mestrado pela UNESP, São Paulo, 2012.
- XAVIER, P.X. *O desenvolvimento da compreensão oral e em leitura em um programa temático baseado em tarefas*. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.1, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino do inglês*. Editora Copyright. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre, Bookman, 2009.
- WALKER, N. *Listening: the most difficult skill to teach*. *Revista de investigacion en la clase de idiomas*, p. 167-175, 2004.

**[RECEBIDO: julho de 2018]**

**[ACEITO: maio de 2019]**