



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE NOVA ANDRADINA
FACULDADE DE LETRAS**

**A HABILIDADE DO *SPEAKING* NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: STATUS OU
NECESSIDADE?**

VERÔNICA DOS SANTOS SOUZA

Nova Andradina - MS

2011



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE NOVA ANDRADINA
FACULDADE DE LETRAS**

**A HABILIDADE DO *SPEAKING* NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: STATUS OU
NECESSIDADE?**

Monografia apresentada ao Curso de Letras
Habilitação Português/Inglês da UEMS –
Universidade Estadual de Mato Grosso do
Sul, Unidade de Nova Andradina, como
requisito final para a obtenção do título de
graduado em Letras, sob a orientação do
Profª Esp. Mônica Aparecida Matos

VERÔNICA DOS SANTOS SOUZA

Nova Andradina - MS

2011

SOUZA, Verônica dos Santos. **A Habilidade do Speaking no Ensino de Língua Inglesa: Status ou Necessidade?** Trabalho de Conclusão de Curso. Nova Andradina – MS. 2011.

70 f. 30 cm

Orientador: Prof^ª Esp. Mônica Aparecida Matos.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Nova Andradina.

1. Língua Inglesa. 2. Compreensão Oral. 3. Ensino e Autonomia. Verônica dos Santos Souza. UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Letras. Nova Andradina – MS. 2011.

**A HABILIDADE DO *SPEAKING* NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: STATUS OU
NECESSIDADE?**

por

VERÔNICA DOS SANTOS SOUZA

BANCA EXAMINADORA

Conceito: _____

Aprovada em: ____/____/____

Prof^a. Mônica Aparecida Matos
Orientadora – UEMS

Prof. Anailton de Souza Gama
(Membro – UEMS)

Prof. Nazir José Salomão
(Membro – UEMS)

**Nova Andradina - MS
2011**

Dedico a essa pesquisa:

- ✓ aos meus pais, que com toda certeza me deseja o melhor;
- ✓ ao meu irmão;
- ✓ aos meus avós Maria Rosalina e Joel Silva pela participação constante nos meus momentos mais difíceis;

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **DEUS**, pela vida e oportunidades.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Nova Andradina, pela oportunidade concedida.

A meus pais, que por várias vezes me incentivou para dar continuidade aos estudos.

A Professora Esp. Mônica Aparecida Matos, pela orientação, incentivo e paciência, pela dedicação dispensadas no auxílio à concretização deste trabalho de conclusão de curso.

Todos os professores do curso de Letras, pelos ensinamentos disponibilizados nas aulas.

Por fim, gostaria de agradecer todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse concluído, a todos meu eterno Agradecimento.

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor. Mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, Mas graças a Deus não somos o que éramos.”

(Martin Luther King)

SOUZA, Verônica dos Santos. **Habilidade do *Speaking* no Ensino de Língua Inglesa: Status ou Necessidade?** (Trabalho de Conclusão de Curso). UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Nova Andradina – MS. 2011.

Resumo: Esse trabalho tem por objetivo analisar se os alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano de uma escola municipal de Nova Andradina-MS têm a consciência da importância da habilidade de *speaking* para a aquisição de língua inglesa e se a mesma gera autonomia nesses alunos. O referencial teórico tem por base os posicionamentos de Bohn (2003), que traça um percurso do ensino de língua inglesa no Brasil, desde a década de 1930 até os dias atuais; Richards & Rodgers (2001), posiciona em relação aos métodos e abordagens da língua inglesa, evidenciando a compreensão oral e Miccoli (2005), aborda a questão da autonomia dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com questionário semi-estruturado. A relevância da pesquisa se faz pelo fato da habilidade de *speaking* ser considerada insignificante em salas de aulas de língua inglesa e por não atingir um nível de comunicação oral fluente.

PALAVRAS-CHAVES: Língua Inglesa, compreensão oral, autonomia.

SOUZA, Verônica dos Santos. **Habilidade do *Speaking* no Ensino de Língua Inglesa: Status ou Necessidade?** (Trabalho de Conclusão de Curso). UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Nova Andradina – MS. 2011.

Abstract: The present work has to aims to examine whether elementary school students from 6th to 9th year of a municipal school in the Nova Andradina-MS are aware of the importance of the ability of speaking for the acquisition of English language and whether it generates autonomy in these students. The theoretical framework is based on the positions of Bohn (2003), which traces a path of teaching English in Brazil since the 1930s to the present day; Richards & Rodgers (2001), positioned in relation to methods and approaches English language, showing the listening and Miccoli (2005), addresses the issue of autonomy of the students. It is an ethnographic qualitative research with semi-structured questionnaire. The relevance of the research is because of the ability of speaking is considered negligible in the classrooms of English language and does not reach a level of oral communication fluent.

KEY-WORDS: English language, Listening, Autonomy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
1. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	13
1.1 Aspectos principais no ensino de língua inglesa	15
1.2 Origem dos métodos e abordagem na língua	17
1.2.1 Abordagem Tradicional	18
1.2.2 Método Oral ou de Leitura	20
1.2.3 Método Direto	20
1.2.4 Método Audiolingual	21
1.2.5 Método Código-cognitivo	23
1.3 Abordagem Humanística	23
1.3.1 Método Silencioso	24
1.3.2 Método Comunitário	25
1.3.3 Método Resposta física total	25
1.3.4 Sugestopédia	26
1.4 Abordagem Comunicativa	27
1.5 Pós-Método	32
CAPÍTULO II	
2. CONCEITUANDO A COMPREENSÃO ORAL E ESTABELECENDO A SUA IMPORTÂNCIA	36
2.1 As características da compreensão oral	37
2.2 Os processos da compreensão oral	39
2.3 O papel da compreensão oral nas principais abordagens de ensino de línguas	42
2.4 A autonomia na aprendizagem de língua estrangeira	44
2.5 Atividades de compreensão oral	47
2.6 Atividades de compreensão oral com ênfase na autonomia	48
CAPÍTULO III	
3. ANÁLISE DE DADOS	50
3.1 Descrições dos participantes e instrumento de coleta de dados	50
3.1.1 A conscientização da importância da habilidade de <i>Speaking</i>	51

3.1.2 Autonomia dos alunos mediante a conscientização da importância do <i>speaking</i>	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	64
ANEXO I	65
ANEXO II	66

INTRODUÇÃO

O conhecimento de uma língua estrangeira hoje é considerado um direito, um requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas para os alunos em fase escolar, mas para toda a população de maneira geral, pois estamos numa época de mudanças, contatos mundiais, globalização e invasão tecnológica e necessidade de profissionais com fluência numa segunda língua.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de haver uma conscientização da importância da habilidade de *speaking*, de como funciona o processo de compreensão oral, bem como os fatores que o envolvem, no sentido de contribuir para uma melhoria na prática do professor ao lidar com essa habilidade, pelo fato de ter sido negligenciada na história do ensino de língua inglesa no Brasil até os dias de hoje e, ainda, de não atingirmos um nível satisfatório de comunicação oral e sua fluência ser restrita por muitos alunos que frequentam as escolas públicas, pois a responsabilidade para tal deveria ser da escola; no entanto, o cenário é outro, institutos de línguas, escolas particulares e de idiomas assumiram tal papel, elitizando um direito que é de todos.

O papel do professor e da educação é imprescindível para que haja êxito no processo de construção do conhecimento em qualquer linha de estudo e no que se refere à língua inglesa não é diferente. No atual momento em que vivemos a situação do ensino da língua inglesa é bastante delicada devido fatos históricos e políticos, concepções tradicionais de exclusão e desigualdade social advindas de um contexto histórico- ideológico, que permeiam tanto nas identidades dos alunos, quanto dos educadores/professores que se deparam com problemas inerentes ao “sistema” educacional, como também trazem consigo conflitos intrínsecos à sua identidade.

Portanto, o objetivo desta pesquisa está centrado em analisar se alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano das escolas públicas municipais de Nova Andradina-MS têm a consciência da importância da habilidade de *speaking* para aquisição de língua inglesa e se a mesma gera autonomia nesses alunos. Duas perguntas foram feitas no intuito de direcionarmos o desenvolvimento da pesquisa:

- Será que o aluno considera a habilidade de *speaking* importante para o processo de aquisição de uma segunda língua?
- Com a conscientização da importância da habilidade oral em língua inglesa, teremos alunos autônomos para que possam adquirir uma segunda língua?

É uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico baseada na aplicação de questionário semi-estruturado, com questões objetivas e subjetivas, tendo como o objeto da pesquisa alunos do ensino fundamental do 6º e 9º ano de uma escola municipal.

O trabalho é apresentado em três (03) capítulos, sendo o primeiro capítulo o conjunto de teorias que o fundamentam, partindo do estudo da trajetória que percorreu o Ensino de Línguas no Brasil, chegando às abordagens utilizadas nesse ensino ao longo das décadas, e suas evoluções.

O segundo capítulo é destinado a esclarecer o verdadeiro papel da habilidade de *speaking* na língua inglesa, suas características para a compreensão oral, como ocorre o processo desta habilidade, é evidenciado um retrospecto do papel da compreensão oral nas principais abordagens do ensino de línguas, a questão da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira e algumas atividades de compreensão oral com ênfase na autonomia.

No terceiro capítulo, faz-se uma análise e discussão dos resultados obtidos, concluindo que a maioria dos alunos não vêem a habilidade de *speaking* importante para a aquisição da língua inglesa e pela falta de tal consciência, não são alunos autônomos.

No final do trabalho, destina-se em apresentar as considerações finais, as referências bibliográficas que embasam a pesquisa e os anexos.

CAPÍTULO I

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

O relacionamento entre Brasil e Inglaterra é tão antigo que se pode dizer que se mistura com a própria história de nosso país; isto segundo Dias (1999), devido à forte presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil. Na literatura há relatos que datam o ano de 1530 como o início do relacionamento entre Brasil e Inglaterra, quando o aventureiro inglês William Hawkins¹ desembarcou na costa brasileira e foi bem recebido pelos nativos e portugueses aliados da Inglaterra, feito foi repetido por outros navegantes que aportavam em terras brasileiras, na época, colônias portuguesas em busca do pau-brasil, uma de suas tantas riquezas.

Com o passar dos anos, inúmeros fatos e acordos comerciais contribuíram para o estreitamento entre os dois países. De acordo com Dias (1999, p.31), “já se escreveu que, naqueles anos, muito mais influentes e poderosos que a esquadra britânica eram os escritórios comerciais dos ingleses”. Nesta época, a Inglaterra passou a exercer uma forte influência sobre o Império português no Brasil, causando mudanças bastante significativas, entre elas: o desenvolvimento da imprensa local, chamada de Imprensa Régia; o uso do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. Foram mais de 30 estabelecimentos comerciais ingleses criados no Brasil, no início do século XIX. Para Dias (1999, p. 83) esse amplo domínio inglês acabou por gerar manifestações nacionalistas por parte dos brasileiros e, de modo a abafá-las, as companhias inglesas passaram a anunciar ofertas de emprego para “engenheiros, funcionários e técnicos brasileiros em geral”, bastando que os interessados falassem a língua inglesa para que pudessem entender as instruções e receber treinamento. Assim, Chaves (2004, p.5), afirma que “é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento”.

Em consequência, o ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal², que mandou

¹ William Hawkins era traficante de escravos, no qual vinha ao Brasil em busca de suas riquezas.

² João Maria José Francisco Xavier de Paula Luís António Domingos Rafael de Bragança; cognominado *O Clemente*, foi rei do reino unido de Portugal, Brasil e Algarves de 1816 à 1822.

criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa, pois segundo Chaves (2004), a necessidade de utilizar as línguas francesa e inglesa era de suma importância para que houvesse um aumento econômico, social, político e uma certa prosperidade da instrução pública, pois até então, o grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola.

A princípio, o ensino de inglês no Brasil visava eminentemente uma capacitação dos profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época e a formação de um profissional que atendesse às necessidades de desenvolvimento do país, alavancadas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra. Desde então, o Estado Brasileiro vem mantendo a sua determinação de incluir o ensino de línguas estrangeiras no currículo da educação pública; porém, no início, não foi fácil para as línguas modernas, ou seja, o francês e o inglês, alcançarem o mesmo status que as línguas clássicas tinham. Além disso, naquela época, a importância atribuída à língua francesa era notavelmente maior do que a dada ao inglês, já que o francês era considerado uma ‘língua universal’³ e requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

Na década de 1930 houve um grande impulso no ensino da língua inglesa no Brasil, graças às tensões políticas mundiais que acabaram por culminar na Segunda Guerra Mundial e muitos outros fatos históricos no contexto político-econômico ocorridos ao longo dos anos subsequentes que influenciaram ora positivamente, ora negativamente o ensino da LI. Dias (1999) relata que em 1934, com o apoio da Embaixada Britânica no Brasil, nascia oficialmente no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, que tinha no seu esboço de projeto a missão de uma difusão da LI com as manifestações de pensamento, ciências e cultura Britânica por igual as do Brasil, ou seja, que houvesse uma difusão intercultural entre Brasil e Inglaterra evidenciada por meio do ensino de LI.

Entre idas e vindas da trajetória da LI no contexto do sistema educacional do Brasil, mais recentemente em 1996, a Legislação de Diretrizes e Bases (LDB), substituiu o 1º e 2º grau por ensino fundamental e médio e deixa bem clara a necessidade de uma língua estrangeira (LE) no ensino fundamental, cujo escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Quanto ao ensino médio, a lei estabelece a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna, havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 49) que complementam a nova LDB:

³ Francês era considerado uma língua universal devido ao fato de esse continente ser a referência social e cultural da época.

[...] as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam de alguma forma a importância que durante muito tempo lhes foi negada, já que elas assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

A deficiência em formação de qualidade do sistema educacional que vai desde a base ao topo, ou seja desde a alfabetização aos cursos de pós-graduação no Brasil, contribuem significativamente para que grande parte da população não tenha acesso ao conhecimento/domínio da língua. Os PCN (1999), não propõem uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sócio-interacional⁴, com ênfase no desenvolvimento da leitura. Essa abordagem do ensino da LI, desde a alfabetização aos cursos de pós-graduação no Brasil, contribuem significativamente para a grande parte da população, para que possa ter acesso ao conhecimento e domínio da língua.

Segundo Shutz (2002), devido a dificuldade de ensino de LI nas escolas públicas e particulares, na década de 1960, começa a surgir os cursos comerciais de diversos tipos, entre eles: os institutos binacionais, que priorizam a qualidade de ensino e utilizam um plano didático para o ensino de línguas estrangeiras; os franqueados, que priorizam o setor comercial, investindo em propagandas e utilizando um plano didático e materiais próprios sem intervenção no conteúdo pelo professor e as escolas independentes que são formadas por pessoas com competência própria e que não seguem a didática de um franqueador. Cabe ressaltar que, além dos tipos de escola mencionados acima, existem também alguns cursos livres de inglês de grande porte, que possuem características muito semelhantes às dos institutos binacionais, mas que são totalmente nacionais.

1.1 ASPECTOS PRINCIPAIS NO ENSINO DE LINGUA INGLESAS

Segundo Bhon (2003, *apud* COELHO, 2005), o ensino de língua inglesa no Brasil se dividiu em três momentos principais: o primeiro momento foi o período pós-segunda guerra mundial, passando de 1940 até a década de 1960, em que havia poucas escolas públicas e o nível de ensino era igual ao das particulares, inclusive com exames de seleção. No entanto, essa alta qualidade de ensino público era para poucos, pois havia no país um índice elevado de

⁴ Segundo Vigotsky “A abordagem sócio - interacionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva”.

analfabetismo. Os alunos eram expostos a três idiomas: francês, inglês e espanhol e o latim era compulsório, e começava a partir dos onze e doze anos de idade com o ensino de francês. Uma segunda língua estrangeira era então apresentada aos alunos de quinze e dezesseis anos e se estendia ao longo dos três últimos anos do ensino escolar.

O segundo momento foi o da ditadura em 1964 a 1988. A tradição francesa foi abandonada, conseqüentemente as línguas estrangeiras, as artes e as ciências humanas perderam terreno. A ênfase foi dada na competência técnica para que os alunos fossem preparados para o mercado industrial. Foi acrescentado ao currículo a educação física, a educação patriótica e o uso de laboratórios. Por volta da década de 1970, a elite brasileira percebe a importância de se aprender inglês e começam a aparecer os cursos de idioma e as viagens educativas e de intercâmbio para os Estados Unidos e Rajagopalan (2003, p.94) ressalta a velocidade com que se espalhou a idéia desses cursos, talvez, mais rápido do que a expansão da rede de MacDonal'd's no país. O exterior era o foco da elite e, talvez, seria o início da ênfase de se aprender inglês para a comunicação com nativos do idioma.

O terceiro momento referiu-se à época das últimas reformas educacionais, a LDB (1996) e os PCN (1998), o ensino de língua estrangeira é compulsório no ensino fundamental, cabendo às autoridades e escolas da comunidade local decidir sobre a escolha da língua a ser estudada. Há dificuldades de ordem econômica e da vontade política de governantes, alunos, pais e professores para a implementação da legislação hoje. Atualmente faz refletir sobre a situação dos adolescentes e jovens da rede pública de ensino, que são excluídos da competição local, nacional e internacional do mercado de trabalho por causa da pouca eficiência do ensino público. (LEFFA, 2001).

O ensino de língua inglesa no Brasil se depara com as dificuldades das universidades que têm formado os profissionais que atuam no mercado de trabalho. O pretexto da supremacia do idioma materno não se permite um ensino de qualidade de LE, que discorre sobre a história da formação de professores de LE e encontra alguns fatores que parecem atualmente ser as causas principais para a má formação desses profissionais e a parte que trata da formação prática do professor de LE muitas vezes fica a cargo de pedagogos que não têm conhecimento do idioma e nem de lingüística aplicada.⁵ (PAIVA, 2003).

⁵ O termo Lingüística aplicada foi estabelecida na Europa, entre lingüistas e educadores, com a criação da Escola de Lingüística Aplicada da Edimburgo em 1957, como um campo de pesquisa interdisciplinar para os estudos de todos os aspectos da língua.

A legislação educacional brasileira não foi contundente ao enfrentar os percalços que surgiam ao longo da trajetória do ensino de LE, não que dependa da legislação para que aconteça de modo mais eficaz, mas é preciso analisar as propostas para o ensino com perspicácia e de modo consciente para se evitar que tais propostas, quando levadas às escolas para a elaboração de seus programas curriculares, não venham reforçar os problemas enfrentados naqueles contextos. Apontam Celani e Magalhães (2002, p. 322):

O currículo torna explícito qual o conhecimento válido para o professor, o que é ensinar-aprender naquele contexto particular, quais são os papéis dos alunos e do professor, quais as formas de verificar o aprendizado dos alunos, que discursos e que saberes são valorizados, que concepções epistemológicas são vistas como válidas ou não, e, como resultado, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam.

É preciso ter o cuidado para que de fato o ensino de LE venha cumprir o propósito de formar cidadãos para o mundo e não enaltecer o preconceito com as classes mais empobrecidas, assim os professores precisam buscar novos caminhos para obter melhor resultados na sua maneira de ensinar, precisar estudar as teorias e aplicá-las na prática, pois eles precisam ser autônomos e descobrir qual esta dando melhor resultado para o aprendizado. As opiniões e a perspectiva dos(as) professores(as) devem ser levadas em consideração, no intuito de desenvolver as capacidades críticas e reflexivas dos mesmos, evidenciando um contexto sócio-cultural.

1.2 ORIGEM DOS MÉTODOS E ABORDAGENS NA LÍNGUA INGLESA

Antes de iniciar o assunto sobre métodos e abordagens, convém estabelecer algumas definições a respeito dos mesmos. Abordagem é todo saber e crença que norteiam o professor em sua prática. Sobre esta definição Almeida Filho (2002, p.13), declara que:

Abordagem de ensino de línguas é um conjunto de crenças, pressupostos e princípios sobre um conceito de ensinar e aprender uma língua, uma espécie de filosofia, e têm princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular.

Nesta perspectiva compreende-se que abordagem é todo conhecimento adquirido pelo ser humano durante o período de sua formação, envolvendo tanto o conhecimento teórico,

quanto à prática. É uma espécie de filosofia, a qual a pessoa cristaliza por meio de suas crenças, de sua credibilidade mediante a sua vivência e experiência.

O método tem um caráter mais restrito, visto que se enquadra em uma abordagem. Segundo Leffa (1988), um método pode envolver regras para a seleção, e apresentação dos itens lingüísticos, já para Brown (2000), a definição de método é um grupo generalizado de especificações, para alcançar objetivos lingüísticos e está ligado primeiramente, ao papel e comportamento do professor e do aluno. Brown (2000) conceitua metodologia como o estudo de práticas pedagógicas, o como ensinar, por exemplo, e abordagem é definida como posições teóricas e crenças acerca da natureza da língua e do processo de aprendizagem da mesma e a aplicabilidade de ambas.

A evolução das abordagens e dos métodos influenciaram o ensino de LI no Brasil. Na década de 1970, desencadearam paralelamente duas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: Humanista e a Natural, e nesse mesmo período surgiu a abordagem comunicativa na Europa. Os métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira são classificados dentro de uma determinada abordagem, ou seja, numa concepção de uma abordagem, existem os métodos apropriados para tal. Na abordagem Tradicional, seus principais métodos são: Método Clássico ou Gramática-Tradução, Método Oral ou de Leitura, Método Direto, Método Audio-lingual e Método código-cognitivo, já na abordagem Humanista, os métodos aplicados são: Método Silencioso, o Comunitário, o Método Sugestopédia e o Método Resposta Física Total, Abordagem Comunicativa e o Pós-método.

1.2.1 Abordagem tradicional

A abordagem tradicional é a primeira e a mais antiga abordagem no ensino de língua estrangeira. A abordagem tradicional dividi-se em vários métodos: Método clássico ou Gramática-Tradução, Método Oral ou de leitura, Método direito, Método Audiolingual e Método código-cognitivo. Segundo Leffa (1988), tal abordagem surgiu com o propósito de dar condições de acesso às culturas grego-latinas e foi adaptada ao ensino línguas estrangeiras modernas, vindo a ser vigorada até o início do século XX. Esta abordagem tem como fundamento principal ensinar uma língua estrangeira pela língua materna, ou seja, tem como objetivo principal explicar a estruturação gramatical da língua e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário, no intuito de estudar as literaturas da época e traduzi-las. O enfoque na aprendizagem, concentrava-se no aprender sobre uma língua estrangeira e não

saber sobre a língua, utilizado a tradução para a língua materna como meio de aprendizagem de vocabulários.

Leffa (1988), menciona três princípios essenciais e marcantes dentro de uma abordagem tradicional, que são: a) memorização prévia de uma lista de palavras, b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases, c) exercícios de tradução. Tendo com base esses princípios, toda e qualquer atividade é centrada nos livros como exercícios de leitura, tradução, e a expressão oral é totalmente ignorada. A participação do aluno era passiva e quase não havia interação entre aluno-professor e aluno-aluno. A cultura e a literatura predominam no trabalho de leitura e escrita, enquanto que ouvir e falar são relegados, sendo assim a linguagem oral não é relevante.

Com base nestes pressupostos, a relação professor-aluno é vertical, ou seja, o professor é o único detentor do saber, todas as manifestações dos alunos indiferentes ao conteúdo são ignoradas e até mesmo combatidas. A postura do professor era de autoritarismo, já que o aluno cabia fazer as atividades sem haver nenhum questionamento, uma vez que o professor era o centro do saber. Os erros eram menosprezados e o professor dava resposta correta, tanto para aquele que errou como para aquele que não fez a atividade.

Segundo os PCN (BRASIL, 1999), ao ensinar uma LE é necessário uma compreensão teórica do que é linguagem, tanto do ponto de vista cultural imbuídos nos conhecimentos linguísticos para aplicá-los de modo eficaz, quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

Portanto, de uma forma geral, esse método foi criticado por muitos estudiosos que vêem como uma maneira cômoda para o professor que não precisa de grande esforço ou criatividade para ensinar uma LE, sendo que só seguia aquilo que era proposto.

1.2.2 Método Oral ou de Leitura

O método oral surgiu nas décadas de 1920 e 1930 na Grã-Bretanha, um pouco antes do método audiolíngual nos Estados Unidos, segundo Richards & Rodgers (1986), o objetivo desse método é o domínio das quatro habilidades básicas da língua e os erros devem ser evitados a qualquer custo e o ensino da língua começa com a língua falada; o conteúdo era ensinado oralmente, antes de ser apresentada na forma escrita; a língua na sala de aula é a língua alvo; novos itens gramaticais são apresentados e praticados situacionalmente; procedimentos de seleção para assegurar que um vocabulário geral essencial seja suprido;

itens gramaticais são graduados seguindo o princípio de que as formas simples deveriam ser ensinadas primeiro que as complexas; a leitura e a escrita são apresentadas assim que se estabelece uma base lexical gramatical suficiente.

O objetivo desse método de ensino é o domínio das quatro habilidades da língua e que é a meta da maioria dos métodos de ensino, as habilidades são introduzidas através das estruturas lingüísticas. Entretanto a precisão gramatical e de pronúncia é crucial e os erros devem ser evitados a todo custo. Os novos vocabulários não são transmitidos através da tradução, mais sim através de visualização de objetos, figuras, ações e mímicas. O aluno nos estágios iniciais tem o papel de simplesmente ouvir e refletir aquilo que o professor expõe, e só mais tarde ele é estimulado a ter uma participação mais ativa. Os princípios de ensino de língua situacional (oral) continuam a ser amplamente usados em muitas partes do mundo.

1.2.3 Método Direto

O método direto introduzido no Brasil em 1932, é quase tão antigo quanto o de gramática-tradução, sendo criado em relação a este, pois, segundo Richard & Rodgers (1986), o método gramática-tradução não parecia eficaz no sentido de preparar o aprendiz para comunicação e leitura. Seu princípio fundamental era o de se ensinar uma língua estrangeira através da mesma, na qual toda e qualquer manifestação na língua materna em sala de aula é proibida, para tanto se pregava que o aluno deveria aprender a pensar na língua, ou seja, o aprendiz deveria associar os significados diretamente com a LI, sem a interferência da língua materna.

As aulas eram ministradas por diálogos envolvendo o ambiente de sala, a ênfase era dada na expressão oral, mas a parte escrita da língua poderia ser introduzida já na primeira aula. A partir dos diálogos iniciado pelo professor e até mesmo de pequenas leituras, trabalhava-se com exercícios orais tais como compreensão auditiva, conversação livre e pronúncia, assim como questões envolvendo a escrita como respostas a questionários.

O método direto foi mais aceito nas escolas particulares de língua, por dar atenção individual ao aluno o mesmo não ocorreu nas escolas públicas, por fatores dentre os quais; o tempo disponível de aula, problemas lingüísticos gramaticais, conhecimento e experiência do professor e os mesmos deveriam ser falantes nativos ou terem fluência na LI, semelhante de um nativo. (RICHARDS & RODGERS, 1986). Embora este método tenha tido grande prestígio no cenário internacional, no Brasil já a princípio encontrou grandes obstáculos, pois

exigia que o professor tivesse proficiência na língua, que de acordo com Leffa (1988), o professor continuava sendo o centro do processo de ensino/aprendizagem, pois servia de modelo lingüístico ao aprendiz, não havia na prática nenhuma interação entre os aprendizes mesmo podendo estes dialogar entre si por meio de jogos de perguntas e respostas.

1.2.4 Método Audiolingual

Esse método veio juntamente com a Segunda Guerra Mundial, pois, houve a necessidade dos soldados e outras pessoas envolvidas na guerra aprenderem uma LE rapidamente, surgiu então um programa de treinamento para os militares.

Segundo Leffa (1988), o método audiolingual surge no cenário do ensino de línguas nos Estados Unidos como uma crítica ao método da leitura que, anteriormente havia sido criado devido à recusa de adotarem o método direto. Em suma, este método era senão uma versão atualizada do método gramática-tradução e o direto, na qual, o primeiro era dada ênfase na escrita e no emprego de regras gramaticais, enquanto que no segundo adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. Ainda Leffa (1988), afirma que o método baseia-se nas seguintes premissas: a) língua é fala, não escrita; b) língua é um conjunto de hábitos; c) ensine a língua, não sobre a língua; d) a língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer; e) as línguas são diferentes. A implicação pedagógica dessa premissa era que o aprendiz deveria aprender primeiro ouvir e falar e depois ler e escrever, como acontece individualmente na língua materna e que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar, a escrita só é introduzida quando o aprendiz já estiver internalizado um mapa detalhado da língua alvo, isto é, uma estrutura vocabular e gramatical. Partindo desse pressuposto, procura-se seguir a ordem natural de aquisição da língua materna, passando sucessivamente pelas quatro etapas de aquisição: ouvir, falar, ler e escrever, por ser considerada a língua como um conjunto de hábitos, que proponha ser capaz de predizer e controlar o comportamento verbal mediante variáveis que controlam o “comportamento (estímulo resposta, reforço) e a especificação de como essas variáveis interagem para determinar uma resposta verbal particular” (SANTOS, 2004).

Nesta perspectiva se pregava que a língua só seria adquirida a partir de um processo condicionado de estímulo, resposta e reforço, pois o ser humano é um organismo capaz de apresentar um repertório amplo de comportamento, que consiste em um

estímulo resposta, uma resposta e um reforço, pois a aprendizagem de uma língua era considerada uma formação de hábitos que podiam ser controlados pelo professor. Sendo assim, o professor não permite qualquer tipo de erro, pois se acredita que o aprendiz aprende com seus próprios erros, a posição do aluno assim como a dos métodos anteriores é a de simples receptor, tendo que seguir os comandos de seu professor.

As aulas são sempre fundamentadas à partir de diálogos de situações reais em sala de aula, no qual é adotada uma prática de repetições de diálogos de situação real do falante nativo da língua alvo, e é comum o uso de recursos áudios-visuais, sendo que as funções dos diálogos são a repetição, memorização e a pronúncia correta. A relação professor-aluno deixa clara a posição do professor como dirigente e controlador dos comportamentos dos alunos, sendo ele o fomentado do modelo para imitação, cabendo ao aluno imitar o professor e fazê-lo de maneira precisa e com rapidez. Neste método, a oralidade ganha espaço e é privilegiada como ferramenta de aquisição da pronúncia correta e a língua só é utilizada como resposta da análise entre a LE e a Língua Materna (LM), por essa razão, utiliza-se a língua como meio de fornecer uma forma verbal adequada a uma sentença ou fazer a distinção entre palavras em um par mínimo.

Embora o método audiolingual tenha adquirido grande prestígio no cenário mundial de ensino de línguas, em meados da década de 1970, começou a ser alvo de inúmeras críticas, tanto de caráter funcional como teórico, pois professores e estudiosos começaram a perceber que esse método não contribuía para uma aprendizagem eficaz, uma vez que os alunos não conseguiam transferir o que era aprendido para um contexto real, fora da sala de aula e também por conta da artificialidade, os alunos julgavam as aulas como enfadonhas e insatisfatórias.

Segundo (LEFFA, 1998), os três primeiros métodos que englobam a abordagem tradicional (método gramática-tradução, método direto e método audiolingual), podemos perceber que não demonstravam ou propiciavam o incentivo ao desenvolvimento de atitudes autônomas nos alunos e até mesmo do professor, e era concebido como métodos fechado, que só seria aprendida se os alunos fossem expostos a uma estrutura ordenada das regras que a regem, da mais fácil para a mais difícil, portanto, qualquer tipo de ações do aluno fora do que lhes era passado, eram combatidas, eles tinham de seguir o que constava no material didático, até mesmo o professor era proibido qualquer desvio do livro didático.

1.2.5 Método código-cognitivo

Este método implica em uma visão que admite um foco consciente na gramática e reconhece o papel dos processos mentais abstratos na aprendizagem, ao invés de defini-las simplesmente em termos de formação de hábitos. Surgiu na década de 1960, representou um movimento de reação contra os métodos audiolinguísticos que tinha com base a repetição mecânica e descontextualizada e mesmo com o uso de materiais de áudio e vídeo, continuou conservando o tradicional, assim estudando as regras gramaticais, porém, não havendo um enfoque teórico, não tinha uma direção metodológica definida e nem foi essa visão de aprendizagem incorporada em nenhum método particular. É evidente que cada método surgiu com forma de rompimento aos métodos anteriores, pois, uma vez que a sociedade ansiava por inovações e também pela busca de um pensamento moderno que pudesse atingir aquelas pessoas de tal forma que o conhecimento se transportasse por um viés menos complexo.

Esse método conservava o modelo tradicional de ensino, além de trabalhar com aulas dinâmicas e com o uso de materiais de vídeo e áudio, essa abordagem não deixava pra trás a estrutura gramatical, a oralidade era trabalhada, mas não era dada ênfase a mesma de maneira eficaz para que a mesma fosse utilizada em situações reais de fala, pois, o papel do professor e do aluno ainda estava centrado no método tradicional, sendo o professor autoridade, eles falam e os alunos obedecem, bastavam fazer as atividades, uma vez que o professor era o centro da atenção.

1.3 ABORDAGEM HUMANÍSTICA

Esta abordagem surgiu na década de 1970, após a rejeição do método áudio lingual. A mesma baseia-se na teoria sócio-interacionista, que é focada mais na psicologia que na lingüística, ou seja, aspectos que valorizam o lado humano da aprendizagem: os sentimentos, crenças, valores e afetividade eram mais respeitados em sala de aula. Os métodos que se caracterizam numa abordagem humanística, evidenciam a importância de fatores psicológicos no sucesso dos aprendizes de língua e foram considerados inovadores e revolucionários, especialmente comparado ao método gramática-tradutivo e audiolingual. (Brown, 2000).

Richards (2001), define técnicas humanísticas como aquelas que misturam o que o aluno sente, pensa, sabe, com o que ele está aprendendo na língua alvo. Em suma, as técnicas humanísticas envolvem todas as pessoas incluindo as emoções e sentimentos, tanto

conhecimentos lingüísticos quanto habilidades comportamentais. Essa abordagem divide em quatro métodos: Silencioso, comunitário, resposta física total e sugestopédia. Para melhor compreensão de como as habilidades são desenvolvidas e enfatizadas, principalmente a habilidade de *speaking* e o papel do professor e do aluno em cada um desses métodos, faz-se uma explanação dos mesmos para tal esclarecimento.

1.3.1 Método Silencioso

Gattegno (1972), afirma que o aluno deve desenvolver autonomia, independência e responsabilidade, cooperando um com o outro no processo de resolver problemas da língua. Assim, este método consiste num ensino de línguas com a mínima intervenção do professor, sendo que o foco principal da aprendizagem está centrado no aluno. O silêncio, mencionado pelo título acima, é o silêncio do professor esperando a ação do aluno. O aprendizado começa pelos sons das palavras onde o aluno aprende ouvindo o professor e olhando os objetos ou fichas com as cores que representam palavras ou sons. Nesse método as quatro habilidades (*listening, speaking, reading e writing*) são reforçadas.

Segundo Leffa (1988) e Richard & Rodgers (2001), a dinâmica das aulas são centradas no ensino mediado pela manipulação de pequenos bastões coloridos, no qual o professor pode criar varias situações a partir da associação destes bastões com gráficos coloridos, que têm como enfoque os sons da língua alvo.

O professor permanece a maior parte do tempo em silêncio, fazendo com que haja interação entre os alunos, eliminando assim o foco do ensino no professor, tido como único detentor do conhecimento e centro do processo de ensino; a ele cabia a condução da dinâmica da sala, incentivando alunos, a buscar e aprender, por meio de estímulos que pode ser uma palavra ou até mesmo sentenças curtas, sempre relacionadas às cores dos bastões. Por meio de associação entre cores dos bastões e os gráficos os aprendizes trabalham na descoberta do significado.

Da mesma forma dos métodos anteriores, o método silencioso teve críticas, ainda mais no que diz respeito ao professor que permanecia muito distante, longe de encorajar uma atmosfera comunicativa (BROWN, 2000), entretanto, o autor apresenta o lado positivo desse método, para ele, podemos injetar doses saudáveis de descoberta de aprendizado em nossas atividades em sala de aula permitindo que os alunos por si só trabalhem mais sozinhos e que o professor fale menos.

1.3.2. Método Comunitário

Esse modelo foi inspirado na visão de educação de Carl Rogers⁶, nas quais alunos e professores se juntam para facilitar o aprendizado em um contexto de avaliar e valorizar cada indivíduo do grupo. (Brown, 2003 p. 103). As salas de aula são diferentes das convencionais nas quais os alunos eram sempre colocados enfileirados, neste método os aprendizes são colocados em círculo, criando, desta forma, um ambiente de proximidade, no qual são encorajados a confrontarem seus sentimentos, medos e angústias que envolvia o aprendizado da LI. Uma das principais crenças desse método é a de que os alunos devem ser vistos como pessoas por inteiro, não só o físico, mas o psicológico (LARSEN FREEMAN, 1986, p.89).

O grupo de alunos primeiramente estabelecem uma relação interpessoal em sua língua nativa, para num segundo momento, sentar em círculo e começar o trabalho, cuja posição do professor – o conselheiro – é do lado de fora do círculo. Quando possível o professor grava a aula para depois ser ouvida. No final de cada encontro, os aprendizes se juntam para compilar as informações sobre a nova língua, se o professor desejar, ele pode agir mais diretamente, fornecendo alguma explicação de certos itens ou regras lingüísticas. Quanto mais familiaridade os alunos adquirem com a língua estrangeira, mais comunicação é desenvolvida e menos tradução direta é fornecida pelo conselheiro, depois de muitas aulas, meses e/ou ano, o aluno adquire fluência na língua, tornando-se independente.

Contudo, as críticas questionam a falta de conteúdo para ser seguido, impedindo a clareza dos objetivos. Além disso, é difícil avaliar, visto que o foco é na fluência e não na exatidão, conduzindo ao uso inadequado do sistema gramatical da língua alvo. Por outro lado, os defensores do método comunitário, enfatizam o lado positivo do método supracitado, já que o mesmo centra no aluno e enfatiza o lado humanístico do aprendizado da língua, e não somente em suas dimensões lingüísticas. (RICHARDS, 2001).

1.3.3 Resposta Física Total

Richards & Rodgers (2001), diz que o objetivo geral do método resposta física total é ensinar proficiência oral em nível iniciante da língua e que a finalidade fundamental é ensinar

⁶ Carl Rogers foi um psicólogo norte-americano que foi o primeiro a gravar sessões psicoterapêuticas, com as devidas permissões, tornando possível o estudo objetivo de um processo eminente subjetivo.

habilidades básicas de fala. Esse método pretende formar alunos capazes de comunicar-se de forma clara e desinibida com um falante nativo e conciliar coordenações de fala com ações físicas. Desde o nascer, a criança é dotada de um mecanismo responsável pela aquisição da linguagem, que funciona tanto com a língua materna como com uma LE. Esse método também é chamado de abordagem de compreensão, pois, ele enfatiza a compreensão pela audição e o movimento corporal é um recurso usado para ajudar na compreensão.

A ênfase era dada de início à compreensão auditiva, a fala só era introduzida após uma série de exercícios através de comandos ditos pelo professor, pois era por meio deste, que o aluno obteria a compreensão do que lhe era exposto auditivamente. Segundo Leffa (1988), a premissa fundamental do método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Larsen Freeman (1986), afirma que as técnicas mais utilizadas neste método são: o uso de comandos pelo professor para ditar um comportamento aos alunos; o uso de comandos pelos alunos para o professor executar. Asher (1977), enfatiza que o papel do professor não é somente ensinar, mas, fornecer oportunidades para o aprendizado. O professor quem decidia o que ensinar; quem selecionava o material a ser usado, quem direcionava e conduzia a interação e conversação, sendo o papel do professor nesta perspectiva não era o de ensinar, mais sim, de providenciar oportunidades para que o aprendizado ocorresse, a ele era conservada a responsabilidade de criar o melhor método de exposição da língua, ao aluno era reservado o papel de ouvinte e intérprete, ele ouvia atentamente e respondia fisicamente aos comandos dados pelo professor, já em um estágio mais avançado esperava-se que ele monitorasse e avaliasse seu próprio progresso, sendo encorajado a falar quando se sentisse confiante.

Assim como outros métodos mencionados anteriormente, resposta física total também teve suas limitações, pois ele era muito eficaz em níveis iniciantes, mas perdia suas características à medida que os alunos avançavam em sua competência. Como método, podemos dizer que ele não foi duradouro, entretanto, ele é usado hoje em salas de aula como um tipo de atividade, na qual Brown (2000) afirma, que é a maneira mais eficiente de colocá-lo em prática.

1.3.4 Sugestopédia

“A sugestopédia foi uma outra inovação educacional que prometeu grandes resultados se fosse usado simplesmente o poder de nosso cérebro.” (BROWN, 2000). É um método que

propõe por meio de sugestões as superações das barreiras dos alunos no aprendizado, o mesmo consistia em criar um ambiente estimulante e agradável para o ensino de línguas, não se limitando somente à relação professor- aluno, mas também se estendendo à organização física do espaço da sala de aula, pois a sala devia ser confortável, com poltronas macias, música de fundo suave e luz indireta, portanto, o fundamento essencial desse método era enfatizar os fatores psicológicos da aprendizagem. As aulas eram enfatizadas no desenvolvimento de vocabulário, as quatro habilidades eram ao mesmo tempo enfatizadas em leituras e diferentes diálogos feitos pelo professor.

Na sugestopédia, acreditava-se também na aprendizagem periférica, na qual, o aluno tem uma maior percepção do ambiente a sua volta, ao invés do que aprendemos conscientemente, desta forma no ambiente de sala era expostos pôsteres com informações gramaticais que era trocados periodicamente. A relação professor-aluno passou a ser horizontal, o docente deixou de ser o centro do processo de aprendizagem, e passou a dar oportunidades para que os alunos expusessem seus pontos de vista, os estudantes eram estimulados à adquirirem processos autônomos por poderem agregar às aulas temas relativos as suas realidades trazidos por eles próprios. (LEFFA, 1988).

1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA

No final da década de 1960, começa a aparecer um interesse mais intenso sobre os aspectos sociais da linguagem. Foi então que surgiu um movimento, com sua abordagem específica, que veio a ser chamado de Comunicativismo. Em meio às reflexões críticas das noções de competências e desempenho encontrados nas teorias de Chomsky⁷ (ABREU E LIMA, 2006) e também em meio às mudanças que se faziam necessárias na abordagem humanista e natural da década de 1970, surgiu a abordagem comunicativa, atraindo os que procuravam uma visão mais humanista que se interessasse pelos aspectos sociais da linguagem.

⁷ Noam Chomsky, linguista americano, discípulo de um distribucionalista também americano conhecido por Z. Harris, ele apresenta uma teoria a que chama de gramática e seu estudo se dá especificamente na sintaxe que, para ele, constitui um nível autônomo e central para a explicação da linguagem.

Enquanto que nos Estados Unidos, lingüistas como Bloomfield e Chomsky ⁸ se concentravam no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, na Europa era enfatizado o estudo do discurso. Esse estudo pressupunha não apenas a análise do texto-oral ou escrito – mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos (BOHN e VANDERSEN, 1988). Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino que não existia na época, veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolínguismo. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (AC).

A AC se expandiu tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos mas, não levou muito tempo para a mesma se estabelecer de vez. No final dos anos 70, ela se firmou em virtude de novos valores educacionais derivados do movimento reconstrucionista, que preconizava a importância da educação como instrumento de mudança social e utilizava métodos comunicativos e progressivos. A AC disseminou-se por todo o mundo, gerando interesse geral, por toda parte, de pesquisadores do ensino de línguas em conhecer mais sobre essa abordagem. No Brasil tendeu-se acompanhar os movimentos de mudança nesse sentido, o que passa ser de interesse também da Lingüística Aplicada. Richard & Rodgers (1986, p.66), falam que ambos americanos e os britânicos vêem como uma abordagem, não um método, e que objetiva “tornar a competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas e desenvolver procedimentos para que permitam a interdependência do ensino de línguas e da comunicação”.

Esta abordagem propõe que a língua deve ser estudada não como um conjunto de estruturas, mas como um conjunto de eventos comunicativos, situações que envolvem comunicação por meio de interação social. Deste modo, A AC se contrapôs ao ensino de línguas que tinha como meta a ênfase no ensino de estruturas gramaticais ordenadas, pois, segundo (PAIVA, 2005), era concebida como um sistema fechado, cuja aprendizagem seria facilitada se os alunos fossem expostos a uma gama de estrutura ordenadas da mais fácil para a mais difícil. A aprendizagem passa a ser centralizada no aluno não só do ponto de vista de seleção de conteúdo, mas também das práticas a serem usadas em sala de aula, que têm o foco principal e fator determinante os aspectos afetivos. Para tanto, o professor deve estar sempre atento à sensibilidade e ao interesse do aprendiz, acatando deste a participação e sugestões

⁸ Leonard Bloomfield (1887-1949) é considerado o fundador da lingüística estrutural norte-americana. Nasceu em Chicago e se formou como bacharel na Universidade de Harvard no ano de 1906, recebendo o doutorado na Universidade de Chicago em 1909.

quanto à seleção dos conteúdos que devem levar em consideração a realidade dos alunos, e sua autenticidade na língua alvo. Desta forma, o professor já não é visto como autoridade e detentor do conhecimento, mais sim como orientador. As aulas focam sempre temas e ações que envolvem situações de comunicação real e simultânea, as quatro habilidades (*ouvir, falar, ler e escrever*), são trabalhadas ao mesmo tempo, sendo que em determinado momento pode ser dado maior ênfase em uma única habilidade do que em outra, de acordo com o objetivo que deseja atingir.

Usa-se materiais autênticos como textos de revistas e matérias de jornais, os alunos formam grupo para fazerem pequenos diálogos. As principais técnicas que Larsen-Freeman (1986) aponta são: uso de material autêntico; texto com frases desordenadas para que os alunos ordenarem; jogos de cartões com pistas para os alunos fazerem perguntas autênticas e obterem repostas também pessoais; uso de figuras em sequência, sugerindo histórias que os alunos tentam prever; dramatização de cenas proposta pelos alunos ou professor.

Na perspectiva desta abordagem se espera que o aluno seja mais ativo, aquele que participa, interfere, é capaz de resistir, responder, mudar, lutar, ajustar-se ao ambiente e aos outros, e adote uma postura mais autônoma, ou seja, que não se limite ao contato com a língua apenas no ambiente escolar. Espera-se também que o aprendiz esteja sempre disposto a falar e participar dos diálogos, sem que houvesse a preocupação com os erros, que são vistos mais como um desenvolvimento e um fator natural da aprendizagem do que um regresso.

O professor começa a ter direito de produzir e selecionar seu próprio material, também lhe é permitido incentivar os alunos a pesquisar e trazer assuntos que envolvem seu cotidiano, sob esta perspectiva o professor passa a assumir o papel de conselheiro, orientador e incentivador, conduzindo seus alunos a adotarem uma postura mais autônoma.

Nessa abordagem é dada atenção ao ato comunicativo e não às frases soltas, pois, a competência comunicativa é o objetivo, não é dada muita atenção ao conhecimento gramatical ou formas memorizadas. Sem dúvida, a abordagem comunicativa representa uma evolução interessante em direção a um ensino-aprendizagem de línguas mais humano e centrado nos interesses do aluno. A AC não encerra o ciclo da história do ensino de línguas, nenhuma abordagem contém toda a verdade, e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. Neste contexto a atitude sábia é incorporar o novo ao antigo. (LEFFA, 1988 p.230).

A AC se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar

ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc. (Almeida Filho, 1993).

Nunan (*apud* BROWN, 1994), lista cinco características da abordagem comunicativa:

- ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua- alvo;
- introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem mas também no processo de sua aprendizagem;
- intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula;
- tentativa de ligar aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula.

Por sua vez, Kramsch (1993, p. 239), ao falar do sucesso da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, por sua característica funcional e universal, enfatiza a sua necessidade de engajar o aluno na produção dialética de significado, sugerindo que o uso de textos autênticos no ensino de línguas estrangeiras pode proporcionar ao aprendiz o prazer de invadir o território lingüístico e cultural de outros. A mesma ainda menciona que, sempre haverá uma batalha entre o professor de línguas e o aluno, para que este compreenda e eventualmente adote comportamentos verbais estrangeiros, no enquanto, o aluno utilizará o conhecimento transmitido para seus próprios propósitos, insistirá em criar seus significados e encontrar suas relevâncias nessa que é, também, uma luta no processo educacional.

A visão comunicativa, em outras palavras, parte do pressuposto que o ensino de línguas tem por objetivo proporcionar aos alunos oportunidades para interagirem uns com os outros, trocando mensagens significativas e relevantes para o seu interesse pessoal. Mesmo com todo o impacto provocado no campo de ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa, assim como os demais métodos e abordagens de ensino, sofreu críticas, pois o surgimento de cada abordagem vem para supri às falhas de uma anterior a mesma. Todavia, vários autores como Castanhos (1993), Weininger (2001), Richards (2006) vêm questionando o caráter comunicativo dessa abordagem. Pagliarini-Cox e Assis-Peterson (2001), reforçam que o ensino centrado na habilidade oral e na competência comunicativa ignora completamente a dimensão político-ideológica que o ensino do inglês envolve. Moita Lopes (1996), além de nos advertir para o perigo da alienação e supervalorização da cultura do país de língua

inglesa, alega que o ensino instrumental da língua tem mais serventia à realidade dos alunos que dificilmente irão ter oportunidades para viajar para países onde o idioma é falado. A despeito das inúmeras críticas que a abordagem comunicativa vem sofrendo nos últimos tempos, a mesma ainda é bastante popular nos cursinhos particulares de idiomas. (Moita Lopes, 1996). Swan (1985), diz que uma falsa idéia sobre AC é em vê os alunos como uma tábua rasa por acreditar que eles não possuem ou não possam transferir da sua língua materna, para a língua estrangeira estudada, habilidades normais de comunicação.

No entanto, de acordo com Brown (1994), o papel do aprendiz nessa abordagem de ensino de línguas, é o de um participante interativo no processo de comunicação, inserido em situações que não são ensaiadas, e que têm a orientação do professor, mas não são controladas por ele. Nessas situações, o aprendiz traz seu conhecimento prévio da língua, mesmo que seja simples e o emprega de forma a tentar se fazer entendido, negociando significados, os quais podem ser baseados nas estratégias de comunicação usadas na sua língua materna. Ele aprenderá a se comunicar, negociando, interagindo e se comunicando (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Outro atravancamento à prática da AC são as condições das salas de aula. Para ensinar o inglês de maneira efetiva, é importante que o docente consiga acompanhar de perto seus alunos enquanto desenvolvem atividades em pequenos grupos ou em pares, assessorando e guiando-os no desenvolver deste processo. Mas é impossível dar a atenção devida ao aprendizado de cada um, quando uma sala de aula com densidade elevada de alunos. Esta é uma situação prejudicial à aprendizagem do aluno, pois há uma facilidade de dispersão da atenção e também uma limitação do alcance do professor. Swan (1985) ainda afirma que, há também uma dificuldade particular no ensino público ao ter contato tardio com uma LE, o aluno se depara com a grande quantidade de informações, não conseguindo compreender nem pôr em prática este conhecimento obtido na escola. Este fator, aliado aos diferentes níveis de proficiência numa mesma turma, constituem problemas que dificultam o ensino de LI. Além disso, as instituições de ensino público não dispõem de recursos audiovisuais nem disponibilizam ao aluno um bom material didático de apoio, dificultando ainda mais o processo educativo. Sobre isso, Nicholls (2001, p.17) aponta:

[...] o fato de se distribuir gratuitamente entre os alunos o livro didático de todas as disciplinas, exceto o de língua estrangeira. [...] Diante do poder aquisitivo precário dos alunos, que lhes nega a possibilidade de adquirirem um livro-texto, o professor se vê obrigado a verdadeiros malabarismos financeiros e estratégicos para proporcionar aos alunos o material, geralmente fotocopiado, necessário ao estudo da disciplina.

O professor de LI também não conta com uma quantidade suficiente de aulas e este fator gera uma depreciação no valor da aprendizagem deste idioma, tornando-se restrita. Falta a consciência de que sem o conhecimento de um idioma estrangeiro, as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho tomam distância da realidade do indivíduo e prejudica a sua capacitação profissional.

Dentro da grande área da Educação, o ensino de idiomas sempre foi, conforme LeLoup & Ponterio (2004), pioneiro na utilização das diversas mídias: rádio, jornais, filmes, gravador, projetor de slide, laboratório, vídeo, etc. O ensino de línguas nunca teve tantas possibilidades de suporte em termos de materialidade tecnológica como na atualidade, dadas as tecnologias acompanhadas das diversas formas e ambientes de aprendizagem agora possíveis. Segundo Sharma & Barrett (2007), o uso da tecnologia no ensino de idiomas pode ser motivador, e a interatividade traz benefícios, além da vantagem do *feedback* nos materiais interativos. Os autores afirmam que os aprendizes de hoje têm grandes expectativas com relação a recursos tecnológicos. Além disso, segundo os autores, a tecnologia nas aulas pode levar à “economia de tempo”, e pode tornar os aprendizes mais autônomos, na medida em que se tornou possível navegar na *Web* em busca de novos conhecimentos e práticas, através dos hipertextos em *homepages*, por exemplo. No entanto, há que se considerar que, como diz Demo (2006, p. 85), que as tecnologias são maravilhosas, porém nada ainda é comparável ao que a mente humana é capaz de fazer. Tecnologias devem ser apenas recursos para o professor usar como complemento ou mediação, não para substituir a função docente. Mesmo porque, em concordância com Bush (1997, p 311), a tecnologia não vai substituir os professores, mas os professores que usam tecnologia vão substituir aqueles que não a usam. Além disso, a aplicação de recursos tecnológicos, está cada vez mais comum, gera reflexão em torno do ensino como um todo e o aluno já possui condições intelectuais e habilidades para lidar com as tecnologias no mundo globalizado que estamos.

1.5 PÓS-MÉTODO

Com o passar do tempo, os métodos e abordagens foram sendo adaptados a partir de conhecimentos adquiridos com os anteriores, ou a partir da pesquisa e da prática. No entanto,

a dificuldade em se adotar uma única abordagem metodológica como norteadora das práticas é sempre um desafio para o professor.

Segundo Silva (2008), diz que o Pós-Método é uma combinação do conhecimento teórico e do contexto todo que permeia o ensino, tendo sempre em vista uma pré-avaliação de como o indivíduo social está inserido no ambiente externo de aprendizagem, sua condição social, filtro afetivo, capacidade de organização do ambiente e outros fatores sociais e físicos que intervêm ou que podem vir a intervir no processo de aprendizagem e posteriormente uma conclusão de ensino baseada em todos estes momentos.

Com o uso dessa forma de ensino, o professor aproveita uma abordagem e tira dela aquilo que acredita ser importante para sua aula, procura adequar este conhecimento aproveitando outros fatores provenientes de outras metodologias ou abordagens e cria um ambiente que propicie o aprendizado de LI. Segundo Silva (2004, p.2), “os métodos e as abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância”, sendo que nenhuma sala de aula, seja ela onde for, é igual a outra, não tem os mesmos alunos, nem os mesmos objetivos e intenções, nem expectativas igualitárias.

Devido aos avanços das pesquisas na área de aprendizagem de línguas e todas as controvérsias dos métodos e abordagens, (PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991) questionaram duramente a aplicabilidade de um único método como resposta para o ensino de línguas estrangeiras e Kumaravadivelu (1994), estabelece as bases do que ele chama de Condição Pós-Método. Ele define esta condição como "um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método", pois, o ensino de LE tem sempre sofrido posição pendulares que ora tinham como foco, o(a) professor(a), ora o aprendiz, e ora o processo de aprendizagem, entretanto, a tendência predominante era a de que havia um grupo que pensava no ensino e outro que ensinava. As decisões eram sempre tomadas pelos pesquisadores e aos(às) professores(as) cabia apenas acatá-las. Criava-se então um abismo entre a teoria e a prática. Brown (1997), propõe um ecletismo, onde leva o professor escolher entre os métodos e abordagens as atividades que mais o interessasse e que tinha surtido efeito em aulas anteriores. Kumaravadivelu (1994), condena Brown (1997), pelo fato de que o ecletismo em sala de aula iria transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os(as) professores(as) com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético.

Kumaradivelu (1994), propõe o pós-método como um sistema tridimensional que consiste na pedagogia da particularidade, prática e possibilidade, sendo que a mesma, refere-se a um grupo de professores, que ensinam a um grupo particular de aprendizes, que, por sua vez, buscam objetivos em um contexto incrustado no sociocultural particular. Vislumbra-se uma adequação de conhecimentos teóricos mais dirigidos às situações reais, dentro de realidades específicas. O professor pode vir a ser o criador das teorias a partir da observação; a prática questiona o uso de teorias profissionais geradas por especialistas, mas o professor não pode ser visto como o validador, o implementador de teorias geradas por terceiros. Ele pode gerar, sim, teorias pessoais a partir da interpretação e aplicação de teorias na sua prática e a possibilidade encontra inspiração em Paulo Freire (2003), no que se refere às relações de poder e domínio vigentes na sociedade e qualquer pedagogia reforça e mantém as desigualdades sociais.

Kumaravadelu (1994), revê os princípios da pedagogia Pós-Método, chamando atenção para a autonomia do aluno, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social. Ele indica algumas atitudes que devem ser tomadas pelo(a) professor(a), pelos seus/suas colegas de trabalho que podem auxiliar na tomada de maior responsabilidade, além de uma tomada de consciência por parte do(a) aluno(a) sobre seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) não se resume a selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-los, ele também pode possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve. O trabalho em duplas e grupos pode ajudar a formar uma comunidade na qual o aprendiz pode se conscientizar do seu papel e passar a encarar o trabalho em equipe sob uma nova ótica, o que parece mais interessante aqui é o destaque às questões sócio-políticas que envolvem o ensino em geral e conseqüentemente o ensino/aprendizagem de LE, vendo a prática pedagógica como instrumento para a construção da cidadania do(a) aluno(a).

No Pós-Método, o professor cria a organização de seus conteúdos e propostas pautado em uma abordagem ou metodologia que condiz com a necessidade do aluno e encaminha a este o que de melhor pode ser disponibilizado á aquele individuo em aprendizagem. “o professor em conjunto com o aluno (a) pode propiciar um ambiente onde a língua estrangeira passa a servir de instrumento para promover a comunicação” (SILVA, 2008, p. 08). Sendo assim, o Pós-Método propicia um contexto voltado para o aluno, onde o professor tem a possibilidade e responsabilidade de conhecer as teorias como as abordagens e metodologias, abrindo uma possibilidade para que o mesmo escolha o que melhor se enquadra à realidade do aprendiz, desenvolvendo uma aula significativa tanto para o aluno quanto para o professor,

segundo (SILVA, 2008), isso proporciona a autonomia no professor que está relacionada à implementação de uma teoria, a partir da prática, que responde às especificidades do contexto e à sua condição sócio-política, pois, não é necessariamente obrigatório que o professor utilize somente uma maneira ou metodologia, ele pode e deve utilizar todas as formas que estiverem ao seu alcance para obter um aprendizado eficiente de seus alunos, pois seu objetivo é promover o conhecimento mesmo que isso gere trabalho, mas que desenvolva efeito satisfatório, principalmente no que se diz respeito ao ensino de línguas, em especial a língua Inglesa.

CAPÍTULO II

CONCEITUANDO A COMPREENSÃO ORAL E ESTABELECENDO A SUA IMPORTÂNCIA.

Rivers (1978), define a compreensão oral (CO) como a habilidade de entender o que os outros estão dizendo, e mesmo na língua nativa, muitas pessoas são ouvintes pobres, devido a pouca capacidade de concentração, egocentrismo ou dificuldade em lembrar o que ouviu. Estima-se que 45% do tempo que os adultos gastam em atividades comunicativas são dedicados à CO, 30% à fala, 16% à leitura e 9% à escrita. Salvo à interação comunicativa, o prazer do uso de uma segunda língua vem de atividades de CO, como por exemplo, assistir filmes, peças teatrais, ouvir programas de rádio, músicas ou conversas de falantes nativos e outros. Figliolini (2005), considera que a CO é a mais básica das quatro principais áreas de habilidades comunicativas e desenvolvimento da linguagem, que são: a audição, a fala, a escrita e a leitura, visto que é a primeira das habilidades lingüísticas desenvolvidas e também a habilidade usada com mais freqüência em sala de aula e na rotina da vida diária.

Contudo, é raro haver ênfase neste tipo de atividade na sala de aula, sendo dada maior importância à leitura e escrita. Este é o caso do ensino de Inglês como língua estrangeira, onde a língua é vista simplesmente como mais uma matéria do currículo escolar, para ser usada apenas internamente, e não externamente. Sendo assim, os alunos apresentam dificuldades em compreender a língua estrangeira produzida por falantes nativos ao se dirigirem à eles ou quando assistem programas de TV, filmes, ouvir música, rádio, palestras, noticiários etc., produzidos em línguas estrangeira. (FIGLIOLINI, 2005). A autora acrescenta que a habilidade de CO desempenha um papel significativo no desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas. Ao aprender língua estrangeira, o aluno geralmente precisa ouvir as palavras várias vezes antes de ser capaz de reconhecê-las e pronúciá-las. Barker (1971), acredita que a CO pode ajudar o aluno a enriquecer seu vocabulário, desenvolver a proficiência lingüística e aprimorar o uso da língua. Para Cayer (1971), Barker (1971), a habilidade do aluno em compreender material escrito e de se expressar através da fala e da escrita está diretamente relacionada com sua maturidade na fase de CO do desenvolvimento lingüístico. Dunkel (1986), acredita que o desenvolvimento da proficiência na CO é o fator principal no desenvolvimento da fala do aluno de língua estrangeira.

2.1 AS CARACTERÍSTICAS DA COMPREENSÃO ORAL

Segundo Buck (2001), existem muitas características importantes e que são únicas à CO, entre elas se destacam;

- **Mudanças Fonológicas:** quando os sons influenciam a pronúncia de sons próximos. Exemplo, “*won't you*” é geralmente pronunciado como “*wonchoo*”; quando ocorre a queda de sons no discurso rápido. Exemplo, “*next day*”, é geralmente pronunciado como “*nexday*”, quando um novo som introduzido entre outros sons. Exemplo, “*far*”, o som /r/ no inglês britânico padrão não é normalmente pronunciado, mas se a palavra é seguida por uma vogal como em “*far away*”, ele é inserido entre as duas palavras.

Muitos alunos, quando estudantes de uma segunda língua, ficam chocados quando ouvem falantes nativos pela primeira vez, pois, a pronúncia encontrada na sala de aula geralmente difere da pronúncia de falantes reais da língua.

- **Sotaque:** é muito comum grupos de usuários de uma determinada língua possuírem diferentes sotaques. Essa é uma questão geográfica e social. Até mesmo os falantes nativos podem não entender um determinado sotaque, quando ouvido pela primeira vez. Pior será para ouvintes de segunda língua que estão muito menos familiarizados com a variedade de sotaques da língua alvo. O sotaque é uma variável da CO muito importante e, quando não familiar pode tomar a compreensão quase impossível para o ouvinte.

- **Acento:** o acento é muito importante. Na língua Inglesa as sílabas acentuadas não são somente mais enfatizadas. Elas são pronunciadas mais claramente, com mais durabilidade e freqüentemente precedida ou seguida por uma breve pausa.

- **Entonação:** a entonação é a variação em “pitadas” que acontece no discurso. Geralmente, na Língua Inglesa afirmações terminam com a queda da entonação, e interrogação com a elevação da entonação. A entonação pode fazer uma diferença considerável no significado. O acento e a entonação são muito importantes na compreensão. Lynch (1998), considera que tanto um, quanto o outro tem um impacto direto como os ouvintes interpretam os segmentos do discurso. Além disso, esses elementos carregam significado literal da palavra.

A maioria do efeito comunicativo do discurso está expresso através do acento e da entonação, e os ouvintes precisam ser capazes de entendê-los para construir uma interpretação razoável.

- **Velocidade do discurso:** todos os ouvintes de segunda língua tiveram a experiência de ouvir alguma coisa e não compreender porque pareceu muito rápido. As percepções dos ouvintes em relação á velocidade do discurso é devido a falta de processamento de automaticidade. Conforme os ouvintes vão melhorando e vão aprendendo a processar a língua de uma maneira mais automática, o discurso parece ter se tornado mais lento. Na verdade, a velocidade do discurso afeta a compreensão, porém, o fato do discurso parecer rápido não significa que realmente o seja. Existem várias pesquisas em relação á velocidade do discurso e a compreensão, e os resultados suportam a crença do senso comum de que quanto mais rápido é o discurso, mais difícil é a compreensão.

Além disso, Buck (2001), acrescenta que o conhecimento do ouvinte em relação á língua alvo no que compete a vocabulários, sintaxe e o acento do falante, são dois fatores que estão inteiramente ligados a velocidade do discurso e que podem afetar a compreensão.

- **Hesitação:** uma característica importante dos textos falados são as hesitações. Existem quatro tipos principais de hesitações:

- *unfilled pauses*: são simplesmente períodos de silêncio.
- *filled pauses*: quando o falante usa “*fillers*” tais como “uh”, “um”, “ah”, “mm” or “*well*”, “*anyway*”, “*let me see*”.
- *repetitions* – quando o falante repete a mesma palavra ou parte de uma palavra.
- *false stars* – quando o falante pára, e então substitui a palavra ou frase anterior por uma outra.

Existe evidência que as hesitações podem causar dificuldade na compreensão de falantes não-nativos que ouvem discursos espontâneos. Voss (1979), pediu a 22 falantes não-nativos de inglês ouvir um trecho de um discurso espontâneo de aproximadamente 210 palavras. O trecho continha uma variedade de hesitação; *repeats*, *false starts*, *filled pauses*, e *unfilled pauses*. Os resultados mostraram que aproximadamente um terço dos erros estavam conectados com a hesitação. Os erros eram devidos os ouvintes terem interpretado a hesitação como palavras ou partes de palavra ou vice-versa. Entretanto, existem certos tipos de hesitação que podem ajudar na compreensão. Quando pausas breves são colocadas no texto na junção de orações, por exemplo, a compreensão é maior (FRIEDMAN e JOHNSON, 1971). O autores ainda sugerem que as pausas quando inseridas como limite sintático podem auxiliar a compreensão, quando colocadas por acaso, não trazem resultados benéficos.

As hesitações podem diminuir a velocidade do discurso sejam *filled pauses* ou *unfilled pauses*, facilitando a compreensão. Porém, elas só contribuirão na CO, se o ouvinte

reconhecer os *fillers* como *fillers*, do contrário, a compreensão poderá ser adversamente afetada.

- **Sinais não-verbais:** é importante observar que nem toda a informação lingüística relevante é expressa através do som. Kellerman (1990), argumenta que a observação da boca do falante – lábios, maxilar e ponta da língua – fornece informação sobre o que o falante está dizendo, e os ouvintes utilizam a observação desses órgãos para ajudá-los na compreensão. Rubin (1995), considera que o suporte visual pode auxiliar os aprendizes de língua, principalmente os que apresentam mais dificuldade. Entretanto, Bostron (1997), observa que sinais não-verbais, às vezes, contradizem a informação verbal, e nesses casos, os ouvintes aceitam os sinais não-verbais como expressões mais válidas dos sentimentos do falante. Na verdade, as comunicações não-verbais tem varias formas. Primeiro, podem ser ações ou movimentos obrigatórios em uma determinada situação. Segundo, certos movimentos com o corpo podem expressar o humor do falante, tendo uma considerável influência em como o ouvinte interpreta o que o falante diz. E, terceiro, gestos ou expressões faciais podem substituir a mensagem verbal, como é o caso do encolhimento dos ombros indicando ou que o falante não sabe ou que ele não se importa. (BUCK, 2001). Às vezes, os movimentos corporais reforçam a mensagem, outras modificam a interpretação da mensagem falada.

Embora o efeito da informação visual varie de uma situação de CO para outra, ele certamente tem o potencial de influenciar ou mudar a interpretação do ouvinte em relação às palavras do falante de uma maneira significativa. (BUCK, 2001).

2.2 OS PROCESSOS DA COMPREENSÃO ORAL

Buck (2001), considera que a compreensão oral é um processo muito complexo, que não pode ser medido sem o entendimento de seu funcionamento. Deve-se considerar primeiramente, que diferentes tipos de conhecimentos estão envolvidos na compreensão do sistema da língua, ambos conhecimentos lingüísticos e não lingüísticos. O conhecimento lingüístico é de diferentes tipos, entre eles, destacam-se; fonologia, léxico, sintaxe, semântica e estrutura do discurso. Já o conhecimento não-lingüístico está relacionado ao conhecimento do tópico, do contexto, e conhecimento de mundo em geral.

Quando as pessoas começam a pensar sobre o processamento da língua, elas presumem que o processo acontece em uma ordem definida, começando pelo nível mais baixo

até o nível mais alto. Logo, elas supõem que o insumo acústico é decodificado por fonemas, e então, essa codificação é usada para identificar palavras distintas. O processo continua em um estágio mais avançado, chegando ao nível sintático, seguido por uma análise do conteúdo semântico, até atingir um entendimento literal do significado lingüística. Finalmente, o ouvinte interpreta o significado literal em termos de situação comunicativo para entender o que o falante quer dizer. (BUCK, 2001). Essa é a visão *bottom-up*⁹, que reconhece a compreensão da língua como um processo de transição de estágios ou níveis, no qual o produto de cada estágio, toma-se o insumo para o próximo nível.

Buck (2001), reconhece alguns problemas nessa visão de compreensão de língua, já que ambas pesquisa e experiência diária, indicam que o processamento de diferentes tipos de conhecimentos não ocorrem em uma seqüência fixa, mas em qualquer ordem conveniente. Ele acrescenta que é muito possível entender o significado de uma palavra antes de decodificar seu som, porque temos diferentes tipos de conhecimento, incluindo conhecimento de mundo.

Na maioria das situações, nós sabemos o que normalmente acontece, tendo então, expectativas do que se ouvirá. Nesse caso, não é necessário utilizar todas as informações disponíveis para nós, simplesmente podemos ouvir o suficiente para confirmar ou rejeitar nossas hipóteses. Para exemplificar, Buck (2001) utiliza um exemplo bem significativo: *She was so angry, she picked up the gun, aimed and _____*.

“Se nós tivéssemos ouvido tal sentença provavelmente precisaríamos de pouca informação acústica para entender a última palavra, seja ela” *“fired”*, *“shot”* ou qualquer outra coisa. Mediante a informação dada pela sentença processaremos o som suficiente para confirmar nossas expectativas, ou, nem mesmo nos importaremos em ouvir a última palavra, pois, nosso conhecimento sobre armas e o que geralmente pessoas nervosas fazem com elas, nos ajuda definir qual é a palavra. Para esse processo damos o nome de *top-down*.¹⁰

⁹ Bottom-up O modelo *bottom-up* é baseado num modelo de leitura de decodificação centrado unicamente no texto (Moita Lopes, 1996:138). O nome desse modelo é *bottom-up* porque se baseia no uso de estratégias ascendentes, na qual o leitor decodifica a informação disponível no nível de aspectos perceptíveis sensorialmente (Sternberg, 2000:268).

¹⁰ O modelo *top-down* é fundamentado num modelo psicolingüístico centrado essencialmente no leitor (Moita Lopes, 1996:138). O nome desse modelo é *top-down* porque está ancorado no uso de estratégias de leitura descendentes. Essas estratégias resultam das experiências prévias adquiridas ao longo da vida que utilizamos para fazer previsões acerca do conteúdo de um texto (Sternberg, 2000:268). As previsões, por sua vez, são expectativas inconscientes que fazemos sobre algo desconhecido (Farnham-Diggory, 1992:378).

A CO é um processo “top-down” no sentido que os vários tipos de conhecimento envolvidos no entendimento da língua não são aplicados em uma ordem fixa. Eles podem ser usados em qualquer ordem ou até mesmo simultaneamente, sendo capazes de interagirem e influenciarem um ao outro. (Buck, 2001). Contudo, não devemos subestimar a importância do insumo acústico nem da informação lingüística, visto que a CO é o resultado da interação entre diferentes tipos de conhecimento lingüístico, detalhes do contexto, conhecimento de mundo, insumo acústico e etc., e os ouvintes usam todo o tipo de informação que eles tem disponível ou qualquer informação que pareça relevante para ajudá-los a interpretar o que o falante está dizendo.

Richards & Rodgers (2001), considera que além de conhecer os diferentes processos na compreensão da língua, é necessário reconhecer também os diferentes propósitos que os ouvintes podem ter com diferentes situação, e como essas diferenças nos propósitos afetam a maneira que eles ouvem. Brown e Yule (1983), fazem uma distinção entre dois propósitos, considerados por eles mais importantes; funções interpessoais da língua e funções transacionais da língua. As situações mais comuns de uso interpessoais da língua se dão através de saudações, pequenas conversas, piadas, elogios, bate-papo com um amigos a fim de passar o tempo. Para Brown e Yule (1983), a língua usada aqui, é dirigida ao ouvinte. A conversa existe para satisfazer as necessidades sociais dos participantes naquele momento, sendo extremamente chato para um ouvinte que não pertence ao grupo ter que ouvir um diálogo totalmente alheio à realidade de ouvinte não participante, então notamos que:

Most conversations are appallingly boring. It is the participation in such conversations which makes us such avid talkers, the need to know or the need to tell or the need to be friendly. You can listen to hours and hours of recorded conversation without finding anything that interests you from the point of view of what the speakers are talking about or what they are saying about it. After all, their conversation was not intended for the over hearer. It was intended for them as participants. (BROWN AND YULE, 1983).

Já os usos transacionais da língua são aqueles cuja utilização da mesma é basicamente para transmitir informação. Eles são dirigidos à mensagem, a exatidão e a coerência da mensagem são importantes na comunicação. A clareza do significado é crucial, discursos, introduções, descrições, transmissão de notícias, são exemplos de utilização da língua com propósitos transacionais.

Em muitas situações, ambas as funções interacionais e transacionais estão envolvidas, todavia, a maioria das atividades de CO, exige apenas um entendimento detalhada do conteúdo do discurso e o reconhecimento da toda palavra e estrutura que aparecem em um

texto, não exigindo que os alunos utilizam a função interacional se a atividade foi desenvolvida para um propósito transacional. (Richards, 1990). Para o autor, é fundamental que sejam explorados diversas maneiras de usar atividades de CO, com o propósito de facilitar o emprego de estratégias apropriadas concomitantes a seus particulares propósitos.

2.3. O PAPEL DA COMPREENSÃO ORAL NAS PRINCIPAIS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS.

Como foi visto anteriormente, as abordagens de ensino vem se evoluindo ao longo dos anos. Concomitante a essa evolução, novos métodos para ensinar a compreensão oral vem sendo advogados. De acordo com Flowerdew (2005), no método gramático – tradutivo, a compreensão oral não era ensinada nas aulas de línguas. Isso se deve ao fato do Latim e do Grego terem sido as primeiras línguas ensinadas, cujo objetivo era essencialmente a aprendizagem de suas gramáticas para favorecer a leitura. A única atividade de CO que os aprendizes deviam fazer era ouvir a descrição de regras da língua alvo na língua materna, bem como ouvir algum aluno ler sua produção.

Richards e Rogers (2001), listam uma série de componentes que formulavam o programa de um curso gramático – tradutivo;

- 1- A meta fundamental do aprendizado da língua era a leitura de sua literatura.
- 2- A leitura e escrita eram o foco principal.
- 3- O vocabulário era considerado através da tradução.
- 4- O método focava a tradução das sentenças na segunda língua ou vice-versa.
- 5- A exatidão era importante, visto que tudo que fosse aprendido era com a finalidade de ser testado.
- 6- A gramática era ensinada dedutivamente.
- 7- A língua materna era o veículo de instrução.

Segundo Richards & Rodgers (2001), nenhum tipo de objetivo relacionado à compreensão oral era mencionado ou aplicado para tal método. Para Flowerdew (2005), algumas razões podem explicar a falta de atividades de CO nesse método; primeiro, os alunos estavam aprendendo línguas “mortas”, línguas que eles não teriam oportunidade de ouvir, somente de traduzir e ler; segundo, os professores de Latim e Grego não sabiam como ensinar CO, pois não eram treinados para tal e além disso, não havia aparelhos eletrônicos que facilitassem o desenvolvimento dessa habilidade.

No método direto, a CO obteve mais destaque, já que o método contava com o ensino monolíngue, ou seja, somente a língua alvo era usada na sala de aula, tanto pelo professor quanto pelos alunos (Flowerdew, 2005). Richards e Rodgers (2001), resumem os princípios do método direto dessa forma;

- 1- A aula era conduzida só na língua alvo.
- 2- Eram ensinados somente vocabulários e sentenças usadas no dia-a-dia.
- 3- As habilidades de comunicação oral eram organizadas em perguntas e resposta entre professores e alunos.
- 4- A gramática era ensinada indutivamente.
- 5- Vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos, figuras; vocabulário abstrato era ensinado por ocasião de idéias.
- 6- Ambos discursos e CO eram ensinados.
- 7- Pronúncia correta e gramática era enfatizado.

Portanto, os objetivos relacionados à compreensão oral eram apenas ouvir e responder perguntas.

Embora a língua alvo fosse usada para todos os propósitos na sala de aula, não havia esforço em ensinar a CO ou desenvolver estratégias de CO nos aprendizes. O professor pressupunha que os alunos podiam ouvir o que estava sendo falado e que a compreensão viria mais tarde.

Segundo Flowerdew (2005), no método audiolingual a CO é enfatizada primeiramente por ouvir a pronúncia e formas gramaticais, e, num segundo momento, imitar o que foi ouvido através de exercícios repetitivos. Para descrever o método audiolingual, Richards e Rogers (2001), declara que “o ensino da compreensão oral, pronúncia, gramática e vocabulário estão relacionados com o desenvolvimento da fluência”, os alunos são incentivados a ouvir cuidadosamente fitas gravadas ou o professor lendo ou diálogos. Então eles respondem as sugestões do professor – repetir partes do diálogo ou de exercícios. A idéia que sustenta essa técnica, é que a mesma, ajuda o aprendiz a criar bons hábitos e está baseada na idéia da análise contrastiva, na qual visa minimizar a interferência da língua materna. (Flowerdew, 2005).

O desenvolvimento da habilidade de CO não é o foco principal do método audiolingual, e sim, a manipulação de estrutura, visto que, se um aluno emite uma resposta incorreta o professor corrige o aluno imediatamente, antes dele continuar o exercício, pois, acredita-se que quanto mais o aluno repete frase ou sentença correta, melhor será a memorização da estrutura. Por conseguinte, os alunos devem ouvir e repetir palavras e sentenças

similares várias vezes a fim de lembrá-las (Flowerdew, 2005), portanto, os objetivos relacionados à CO no método audiolingual são os de seguir o modelo, ouvir, imitar e memorizar.

Já na abordagem comunicativa, cuja premissa é baseada na idéia de que o que se faz na sala de aula deve ter valor comunicativo para a vida real, a CO é vista de outra forma, Flowerdew (2005), coloca que a abordagem comunicativa olha o que as pessoas fazem com a língua e como elas respondem ao que ouvem. Morrow (1981), comenta sobre os princípios nos quais as atividades comunicativas podem ser baseadas e tais princípios requerem que as atividades devam ser comunicativamente úteis para os aprendizes; que haja aspectos para a comunicação, que as atividades envolvam ações e que os erros sejam tolerados, contanto que não interfiram na comunicação.

Segundo Flowerdew (2005), uma outra característica da abordagem comunicativa é a variedade de língua em termos de insumo e produto que é estimulada no aluno. Os alunos usam o que quer que saibam sobre a língua para completar uma atividade e uma vez que atividade teve início, há pouca ou nenhuma intervenção do professor, então, os objetivos relacionados à CO é o de Processar o discurso falado com propósitos funcionais, ouvir e interagir com o falante e/ou completar uma tarefa.

2.4 AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LINGUA ESTRANGEIRA

Segundo Miccoli (2005), a concepção do que seja o processo de ensino e aprendizagem de línguas vem se desenvolvendo ao longo das últimas décadas. Antigamente, pensava-se que aprender uma língua era sinônimo de saber gramática e o seu vocabulário. Esses são os que defendem uma visão holística de aprender línguas. Uma outra visão, a visão atual, entende-se que saber uma língua é utilizá-la adequadamente de acordo com suas necessidades. Essa nova concepção de aprendizagem leva uma mudança na abordagem de ensino de línguas, cuja palavra chave é comunicação. Com isso, ocorre também a mudança do papel do professor, que dentro desses novos parâmetros, deve desenvolver nos alunos habilidades que lhe permitem usar língua efetivamente no seu cotidiano e tomar-se sujeito de seu processo de aprendizagem. Logo, ver-se-á uma ligação entre o ensino comunicativo, aprendizagem centralizada no aprendiz e autonomia.

Benson (2001), define autonomia com a capacidade de controlar o próprio aprendizado. Miccoli (2005), entende que a autonomia aplicada à sala de aula é uma atitude

que demonstra que o aluno assumiu a responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem. Para a autora, um aluno autônomo é aquele que entende que se não tomar iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seu processo poderá não atender a todas as suas necessidades. A autora acrescenta que o desenvolvimento de alunos autônomos deve ser incentivado pelo professor para que o aluno possa direcionar sua aprendizagem de forma que, gradativamente, ele deixe de precisar do professor para resolver tarefas dentro ou fora da sala de aula. Como tudo isso é novo para o aluno, que está acostumado com salas de aula tradicionais, cabe ao professor entender sua resistência e não pressioná-lo demais para mudar.

Crabbe (1993), apresenta três argumentos para justificar a autonomia: o ideológico, o psicológico e o econômico. O argumento **ideológico** se refere ao direito de ser livre para exercer suas próprias escolhas. O **econômico**, próprio das classes privilegiadas, se refere à capacidade de financiar a própria educação, pois as sociedades, geralmente, não têm recursos suficientes para prover instrução para todos. O **psicológico** explica que aprendemos mais quando nos responsabilizamos pela própria aprendizagem.

Holec (1981, p.3-4), privilegia o viés psicológico ao definir autonomia como “a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”, que ele diz abranger os seguintes aspectos: “determinar os objetivos; definir conteúdos e progressões; selecionar métodos e técnicas para serem usadas; monitorar o processo de aquisição e avaliar o que foi adquirido”.

Sabemos que a autonomia não é uma capacidade inata, mas trata-se de uma característica que pode ser conquistada pelo aprendiz em seu percurso de aquisição do idioma. Entretanto, é bem difícil imaginar um aprendiz autônomo que tenha como instrutor um professor tradicional que limita o crescimento do aprendiz, não deixando que ele trace seu próprio caminho e mantendo-o atado ao seu método rígido e inflexível de “ensinar”. Esse tipo de conduta tradicional pode vir a impedir o crescimento do aprendiz, uma vez que esse professor limita os horizontes dos aprendizes, criando obstáculos para a utilização de estratégias individuais de aprendizagem. Em uma aprendizagem autônoma, o professor é aquele que age como um facilitador e conselheiro. Paiva (1998, p. 81) advoga que o professor pode contribuir para formar aprendizes mais bem-sucedidos e autônomos, incentivando-os “a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os sobre os processos cognitivos”. Podemos pressupor, então, que o comportamento autônomo de um aprendiz pode estar diretamente relacionado ao tipo de comportamento que o professor apresenta em sala de aula.

A autonomia deve ser promovida paulatinamente através de tarefas e projetos que promovam progressivamente esse novo estilo de aprendizagem (Miccoli, 2005). A autora sugere algumas atividades, que segundo ela, promovem o desenvolvimento da autonomia. Tais atividades podem ser tanto de natureza coletiva ou individual, são elas:

1) Atividades Coletivas:

a) Discussão de objetivos - atividades para ser feita no início do ano. “Porque e para que estudar Inglês?”. Dessa atividade espera-se que o aluno tenha consciência da necessidade de estudar Inglês, do que o professor espera dele, do papel do professor, do seu próprio papel no processo de ensino-aprendizagem.

b) Incrementando o tópico – Nessa atividade o professor atribui a um grupo de alunos a responsabilidade de contribuir para o trabalho de uma unidade ou lição, trazendo materiais que possam ampliar o tema abordado.

c) Avaliação do progresso – nesse tipo de atividade o professor propõe algumas perguntas a serem discutidas, tais como: what did you do today?, what did you learn today?, what are you going to do differently as a result of today’s class?, com o objetivo de avaliar o processo de ensino-aprendizagem que agora deixa de estar ligado à idéia de provas e passa a ser uma atividade diária na sala de aula.

2. Atividades Individuais.

a) O uso de portfólios, todas as atividades feitas pelos alunos serão colocadas no portfólio e no final de cada mês, o aluno vai selecionar sua melhor produção e fazer um comentário sobre seu aprendizado. Ele deve tentar responder o que ele aprendeu no mês; em que trabalho encontra evidências dessa aprendizagem; quais problemas identificam suas dificuldades seus trabalhos; o que ele pode fazer para melhorar. O portfólio será lido pelo professor com o objetivo de comentar e acompanhar o trabalho dos alunos.

b) O uso de diários – os diários são instrumentos que promovem uma reflexão pessoal do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Ele não é lido pelo professor a menos que seja estabelecido um acordo entre alunos e professores para tal. O professor deve instruir os alunos como usar o diário propondo perguntas a serem respondidas, como exemplo: como você se saiu nas atividades? O que você gostou durante a aula? Do que você não gostou? Por que? Você aprendeu alguma coisa interessante? O quê? Alguma coisa chamou sua atenção? O quê? Normalmente, o aluno tem dificuldade em escrever, então, (Miccoli, 2005) sugere que o professor faça as perguntas acima, oralmente, na sala, para que os alunos redijam seus diários com mais facilidade.

c) Self-Study Project – nessa atividade o aluno inicia um trabalho individual de auto-aprendizagem, cujo objetivo é integrar ações autônomas fora da sala de aula ao seu processo de aprendizagem, que pode ser apresentado como uma atividade extra-classe.

2.5 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL

Underwood (1990), propõe que as atividades de CO sejam desenvolvidas em uma seqüência de tarefas, cujo objetivo é facilitar o processo, visto que seria injusto “atirar” os alunos diretamente na atividade, já que isso dificultaria o uso natural de habilidade de CO, ou seja, de associar o que é ouvido ao que esperam ouvir. Por isso, o autor apresenta algumas etapas que tomam o processo de CO mais fácil. São elas; tarefas de pré-CO, tarefas de CO, e as tarefas de pós-CO.

As tarefas de pré-CO são atividades que antecedem a passagem a ser ouvida e que objetiva preparar os alunos, oferecendo informação necessária para que a compreensão do texto seja efetivada. Essas atividades ajudam o aprendiz a manter o foco no tópico ao restringir o que o aluno espera ouvir. Além disso, ativa o conhecimento anterior relevante a aspectos da língua já conhecidos. Entre essas atividades, Underwood menciona:

- Leitura de algo relevante;
- Atenção às ilustrações;
- Exercícios escritos;
- Discussão do tópico ou situação;
- Sessão de perguntas e respostas;
- Leitura e compreensão do enunciado e/ ou de instruções para realizar a tarefa.

Para Underwood (1990), as tarefas de pré-CO servem não apenas para auxiliar a CO, mas também para motivar os alunos a ouvir e compreender o processo dos princípios básicos da habilidade oral. Já as tarefas de CO, precisam refletir a natureza do texto, e ambas tarefa e texto, precisam refletir os interesses dos ouvintes. O objetivo das tarefas de CO é ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de extrair mensagens da língua estrangeira. Essas atividades devem despertar a interesse do aluno, sendo que as dificuldades podem ser supridas através do apoio ou ajuda oferecidos, o que pode ser feito no estagio de pré-CO ou durante a própria atividade. As boas atividades de CO ajudam os aprendizes a encontrarem seu direcionamento no texto e nas expectativas sugeridas em atividades de pré-CO.

No que diz respeito às atividades de pós-CO, o autor deixa para o professor. Uma vez tendo objetivos a serem atingidos com a atividade proposta, eles mesmos devem escolher maneiras e propiciar momentos nos quais essas tarefas de pós-CO sejam realizadas, sendo que, depois de ter trabalhado com as atividades anteriores, ou seja, com pré atividades de CO e atividades durante (*while*), o processo de audição e\ou da fala, o aluno já se encontra no estágio de realizar atividades de *post*-fala. Então, caberá ao professor aplicar atividades de agramática a produção do aluno, em atividades que envolvam a autonomia do mesmo, para que só assim, o professor venha refletir sobre seus objetivos alcançados ou que virão a ser alcançados mediante a sua reflexão-avaliativa do processo.

2.6 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL COM ÊNFASE NA AUTONOMIA

Miccoli (2005), apresenta cinco tipos de atividades de CO cujo o objetivo é desenvolver a autonomia nos alunos, mas para tal, o papel do professor é de extrema relevância, pois ela orientará e direcionará as atividades, que foram mencionadas acima. Especificamente, a autora cita algumas atividades:

1-Ouvir uma música e tentar tirar a letra – o professor fará algumas perguntas ou comentários como: *are there words you know? which ones?, Did you learn new words?, Make a list and find synonyms in English.*

2- Assistir um filme locado ou de TV a cabo, ocultar a legenda e tentar compreender as palavras – as atividades são orientadas no início, durante e no final do filme; *How many words do you understand? Make a list.*

3- Conseguir fitas/cds de revistas, como a Speak up ou de livros e ouví-las, fazer uma lista de novas palavras que você ouviu.

4- Planejar com os amigos momentos para assistirem seriados juntos - tentar fazer listas de novos vocabulários e expressões.

5- Ouvir sua rádio favorita. *Is English used? In which situations? What do people say in English on the radio?* Compartilhar informações com o professor e colegas.

A autora sugere que professor crie uma ficha para que o aluno preencha de acordo com que está sendo pedido. Apesar de atividades desse tipo chamar a atenção dos alunos, talvez na primeira vez que o professor aplicá-las, ele não tenha a participação nem o entusiasmo de todos os alunos. Porém, é seu papel engajar o aluno em um processo de ensino e aprendizagem que seja mais significativo. Além disso, o desenvolvimento da autonomia é

um processo, e não acontece da noite para o dia. É bem mais provável que os resultados demorem a ser visíveis. Se apenas um número pequeno de alunos começarem a participar, o professor deve acreditar que serão os bons resultados e o entusiasmo dos que participam que fardo aqueles que não estão engajados, em seu tempo, iniciarem sua participação. (Miccoli, 2005).

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados da obtenção dos dados da pesquisa e fazemos uma discussão baseada na fundamentação teórica, relacionada com as respostas da coleta de dados, no intuito de respondermos as questões pertinentes que relevam a realização deste trabalho e contemplam os objetivos elencados e propostos pelo mesmo.

A primeira pergunta norteadora relaciona-se com a visão do aluno do 6º ao 9º ano do ensino fundamental quanto a importância da habilidade do *speaking* (oralidade) para o ensino aprendizagem de língua inglesa, pois, será que o aluno a vê como uma habilidade importante para o processo de aquisição de uma segunda língua?

Na segunda pergunta discutimos se a importância da oralidade para os alunos pode gerar autonomia para a própria aquisição da língua inglesa, pois, de acordo com Miccoli (2005), alunos autônomos promovem e desenvolvem seus próprios conhecimentos e habilidades. Com a conscientização da importância de uma segunda língua, podemos ter alunos autônomos para que possam adquirir uma segunda língua?

3.1 DESCRIÇÕES DOS PARTICIPANTES E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de rede municipal de ensino, localizada no município de Nova Andradina-MS. As turmas que participaram como voluntários foram alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, sendo vinte (20) alunos ao todo que responderam os questionários aplicados, na faixa etária que vai dos 13 aos 17 anos, sendo (10) dez do sexo masculino e (10) dez do sexo feminino e todos contemplam com a disciplina de Língua Inglesa em suas séries acima citadas. Vale ressaltar que, optamos pela utilização de um questionário misto, totalizando seis questões abertas e fechadas, para evitar respostas evasivas, possibilitando ao aluno/participante a oportunidade de justificar sua maneira de pensar, para entendermos melhor os efeitos que essas percepções têm sobre seu

desempenho, sendo considerado muito importante para a conclusão dessa fase de coleta de informações.

3.1.1 A conscientização da importância da habilidade de *Speaking*

Primeiramente questionamos se eles gostam de estudar inglês, nesse sentido ficou meio a meio, 50% dos alunos gostam e 50% não gostam. Em seguida foi questionado o porquê da resposta, os que responderam sim, enfatizaram a importância de aprender outra língua pelas respostas. Nota-se que eles relevam a necessidade de tal importância para o sucesso na carreira profissional. Tais afirmações foram feitas por (8) alunos, sendo as respostas muito semelhantes à citação abaixo:

[...] o inglês é um idioma muito usado, sendo ela a língua mundial, e também é necessária para que no futuro a gente precisa dela para trabalhar ou arrumar um emprego[...]

Dois (02) alunos elencaram também que acham bonito falar uma língua estrangeira, que gostariam de ser um falante de língua inglesa e que o inglês se torna importante na vida de qualquer indivíduo, pois com o avanço tecnológico encontram o idioma mais presente no cotidiano das pessoas.

[...] eu gostaria de falar o inglês porque é um idioma importante mundialmente, além disso, é uma língua muito bonita.

[...] a tecnologia está muito avançada e temos que aprender de tudo um pouco, principalmente a língua.

Já os que responderam não, que foram a metade dos participantes, argumentam os fatos por não gostar do inglês, pois, os mesmos demonstram ter muita dificuldade em relação a pronúncia, a diferença do sotaque de cada professor comparado ao sotaque e pronúncia que ouvem nos filmes e nas músicas, pelo excesso de gramática e a ausência da prática da habilidade de *Speaking*, acarretando assim, uma certa aversão pela língua inglesa e pela fala. Enfatizando tais afirmações, seis alunos responderam que não gostam de inglês devido as seguintes circunstâncias:

[...] porque tenho muita dificuldade de entender e falar a língua, e a questão de sempre ser passado a mesma coisa em sala de aula, sempre o verbo to be e gramática [...]

[...] não gosto do inglês porque quando assisto um filme a pronúncia é sempre diferente da pronúncia dos professores de inglês que tive e tenho[...]

[...] nem sei dizer se eu gosto de inglês, mas creio que não gosto devido não o conseguir falar dentro de um contexto social, apenas por meio de saudações e etc...

[...] não gosto de inglês porque não entendo as conversas de algumas atividades de *listening*, são rápidas e não muito praticadas.

[...] não consigo comunicar em inglês, não entendo o significado das palavras quando as pessoas não usam as mãos nem usam mímicas ou gestos que eu possa saber mais ou menos o que significa.

[...] não gosto de inglês porque nunca temos contato com a fala e nem com os computadores, quando vou falar ou ler alguma coisa em inglês fico frustrado.

O restante dos (4) alunos, que também disseram “não” gostar da língua inglesa, não gostam pelos seguintes argumentos: dificuldades em pronunciar e compreender os vocabulários quando alguém fala inglês; pelo fato de não ter contato com tal habilidade e ainda, ausência da compreensão dos diálogos e conversações em inglês inseridas num contexto social.

[...] é muito difícil para entender o inglês, e as aulas são sempre as mesmas coisas, não é usado a conversação, na verdade é raro eu escutar uma pronúncia de alguma palavra em inglês em sala de aula.

[...] é complicado entender alguém falando, eu não entendo mesmo.

[...] se a gente for para os Estados Unidos bem, mas e se não formos, nem é necessária assim.

[...] porque quando eu tenho que ler alguma coisa em inglês, eu não consigo falar as palavras.

Seguindo a análise dos dados mediante as questões do questionário aplicado, pergunta-se em qual(is) habilidade(s), dentre elas; *listening*, *speaking*, *reading* ou *writing*, tem mais relevância para o ensino de língua inglesa para o aluno. As respostas foram bem objetivas, sendo que oito alunos assinalaram a habilidade de *speaking*, seis a habilidade de *listening*, quatro a habilidade de *reading* e dois a habilidade de *writing*.

Nota-se que, dos vinte alunos que responderam o questionário, dez gostam de Língua Inglesa e os outros dez, não gostam. Dos vinte alunos participantes, oito têm a consciência da importância da habilidade de *speaking* para a aquisição de língua Inglesa.

Segundo Bygate (2001), a habilidade de *speaking* vem sendo negligenciada pela história do ensino e aprendizagem de línguas e ainda ressalta três principais razões para tal: primeiro porque a habilidade oral tem um papel insignificante nas aulas de língua inglesa, pois o método que até hoje ainda esta sendo exaltado é o método gramática-tradução, que visa o enfoque gramatical da língua inglesa. No atual momento em que vivemos a situação do

ensino da LI é bastante delicada, devido aos longos períodos de elitização educacional, exclusão e desigualdade social, tanto no que se refere às dos alunos quanto dos educadores/professores. E o fato de na escola o ensino ser dado mais ênfase em uma habilidade e as outras esquecidas, os alunos passam a “não gostar da língua”(BYGATE, 2001). Portanto, tal momento, pode ser chamado de globalização e a mesma deve fazer parte do contexto escolar, onde o professor faz uma análise dos métodos utilizados, filtrando os aspectos positivos de cada um deles e aproveitando-os para a aplicação dos mesmos, inserindo as quatro habilidades provenientes do ensino de línguas, (*listening, speaking, writing e reading*), coniventes com a realidade dos alunos. É um momento (SILVA, 2008), de uma combinação teórica, aliada com uma pré-avaliação do conhecimento do aluno para que as abordagens e métodos venham de encontro com os fatores sociais, econômicos e cognitivos do processo ensino-aprendizagem de cada indivíduo.

3.1.2 Autonomia dos alunos mediante a conscientização da importância do *speaking*

Dando ênfase na autonomia do aluno, já que o mesmo possui uma certa conscientização da importância do *speaking*, a esta pesquisa foi dada a seguinte pergunta: “Com tal conscientização, é possível o aluno ser autônomo?” Para obtermos resultados objetivos em relação à pergunta acima, questionamos em quais situações o aluno tem mais dificuldade(s) em compreender a língua inglesa e o que o mesmo faz para superar tal(is) dificuldade(s), sendo as alternativas com escolhas objetivas e subjetivas, são elas: a) quando seus professores falam inglês em sala; b) atividades de *listening*; c) filmes/músicas; d) um nativo falando com você; e) usando o computador (MSN, *chats, skype*, etc). Através dessas alternativas, obtemos as seguintes respostas: oito alunos assinalaram a alternativa “Filmes/Músicas”; quatro alunos optaram pela resposta “professores falando em inglês em sala”; três alunos em “Atividades de *listening*”; dois alunos na alternativa “Usando o computador, (MSN, *chats, skipe*, em língua inglesa)”; e nenhum aluno mencionou “Outros”, nem citou outras possibilidades de dificuldades.

Em relação às atividades praticadas pelos alunos, para a superação das suas dificuldades, perante a habilidade de *speaking* mencionadas pelo questionário, foram citadas as seguintes alternativas : a) se o aluno escuta música na língua inglesa ; b) se entra em salas de bate-papos em inglês; c) se eles conversam em inglês com os colegas e d) se os mesmos assistem filmes legendados em inglês, e ainda, a opção e) “outras”. Dos participantes, quinze

alunos assinalaram a opção a, onde a música está presente em sua prática diária; três optaram pela opção d, que diz assistir filmes legendados, um aluno pela opção c, que menciona o diálogo entre os colegas e um pela alternativa b, que diz sobre a participação do aluno em salas de bate-papos em inglês.

Pergunta-se em seguida, se a prática de sala de aula de língua inglesa prepara o aluno para uma inserção comunicativa em seu meio social e pede-se que o aluno justifique sua resposta. Dezesesseis alunos disseram que tal prática não insere-os ativamente num contexto comunicativo em seu meio social e quatro deles afirmaram que sim, que a formação comunicativa está inserida de forma ativa em suas salas de aulas de LI. Para que tal análise fique bem fundamentada, segue-se as justificativas fornecidas pelos nove alunos, dos dezesesseis que responderam não. Mediante as justificativas desses nove alunos, percebe-se que a habilidade oral não é aplicada em sala de aula como uma habilidade importante para um contexto social e global, pois é evidente a ausência da mesma em atividades práticas, como são registradas pelos discursos dos alunos, sendo eles:

Não, porque o que ouvimos e falamos em sala de aula é o básico e quando precisamos do inglês não conseguimos usá-lo nem entender o que falam;

Não, pelo fato de na sala de aula eu não ter contato com a fala, fica muito difícil conseguir propiciar qualquer tipo de conversação fora da sala de aula.

Não, pelo fato de na sala de aula eu não ter contato com a fala, fica muito difícil conseguir propiciar qualquer tipo de conversação fora da sala de aula.

Não, em sala o professor nunca submete-nos a fazer esse tipo de atividade, ex: conversação em grupo, ou ate mesmo com ele.

Não, pois é complicado conseguir falar em meu meio social, pois ao menos tenho contato com a fala em sala de aula.

Não, pois os professores que tive durante meu percurso de contato com a língua inglesa, poucos foram os momentos de dialogo em sala, e em sala não tem o mínimo de preparação para que eu possa conseguir fazer algum dialogo no meu meio social.

Não, pois cada pessoa tem um sotaque diferente, e quando vou tentar me comunicar com outra pessoa não entendo nada.

Não, pois meu professor não se comunica e nem nós da a oportunidade de dialogar com os colegas em alguma atividade que enfatiza a conversação.

Não, por mais que eu escute musica internacional, para que eu possa aprender a pronuncia de novos vocabulários, isso se torna muito difícil, pelo fato de na música as pronuncias serem diferente de quando esta numa conversação.

Ainda, dos dezesseis alunos que optaram pelo “não”, sete deles justificaram a ausência da habilidade oral no processo de aquisição da língua inglesa, incluindo os seguintes problemas: relevância das habilidades de leitura e escrita em sala de aula, evidenciando o estudo gramatical das atividades, mesmo quando as atividades envolvem músicas e filmes e a ausência do monitoramento do professor, ao que cerne à pronúncia dos vocabulários, o uso da fala em sala de aula, sendo a mesma restrita em diálogos prontos e descontextualizados. Tais problemas são nitidamente encontrados nos discursos abaixo:

Não, pois o que estudamos em sala de aula é apenas a leitura e escrita, pouco se comunica em sala de aula;

Não, pelo fato de estudar apenas a gramática em sala, fico muito em dúvida na hora de por em prática na fala;

Não, apesar de estudar com músicas, tenho muitas dificuldades de entender o que se diz e não consigo captar a mensagem das mesmas, pois, quando trabalhamos com músicas na escola é só para tirar verbos e vocabulários;

Não, quando aprendo vocabulários, muitas vezes eles não são suficientes para aquilo que eu desejo falar, então me limito em escrever só o que se pede, a sala de aula não dá base para ensinar a fala;

Não, mesmo estudando com música e tirando vocabulários diferentes, nunca consigo jogar esses vocabulários para a prática na conversação.

Não, pois em sala de aula o professor dá a mínima para esse tipo de atividade, esta sempre focado no mesmo tipo de atividades, tipo as de traduzir texto, sem ao menos ler, e saber a pronúncia dos vocabulários que nele contem.

Não, mas eu gosto do inglês, mas não consigo me comunicar com ninguém, pois na escola só enfatizada a leitura e a escrita, e a fala é totalmente esquecida.

E os quatro alunos que optaram pelo “sim”, afirmam que é trabalhada a habilidade oral em sala de aula, e que a mesma prepara-os para o uso fora dela. A repetição de palavras é constante em atividades propostas com músicas e filmes, sendo que, nas afirmações dos quatro alunos acima mencionados, tais atividades desenvolvem a habilidade de *speaking*, as seguintes afirmações são:

Sim, pois meu professor sempre traz músicas em inglês para cantarmos, é retirado os novos vocabulários e são expostos no quadro para repetirmos as pronúncias.

Sim, pois, sempre que o professor traz um texto para trabalhar com a tradução, repetimos as palavras que ele pede.

Sim, pois, às vezes trabalhamos com músicas, às vezes o professor traz filmes e coloca com a legenda.

Sim, pois, o professor sempre pede para nós repetirmos as palavras.

Percebe-se que a compreensão oral é vista pelos alunos como o ato de repetir e pronunciar vocabulários descontextualizados fornecidos pelo professor, uma técnica mecanizada que se percebe claramente nos métodos que fazem parte de uma abordagem tradicionalista. A habilidade da fala é a mais básica das quatro principais áreas de habilidades comunicativas e desenvolvimento da linguagem, que são: a audição, a fala, a escrita e a leitura, visto que é a primeira das habilidades lingüísticas desenvolvidas e também a habilidade usada com mais freqüência na rotina da vida diária, (FIGLIOLINI, 2005), portanto a habilidade oral no ensino de língua inglesa não é desenvolvida de forma necessária para que o aluno adquira a naturalidade comunicativa em seu meio social, nem como uma habilidade que faz parte do ser humano, pois o ato de falar é natural e acontece de forma espontânea. Posto isso, forma-se alunos passivos, receptores de atividades técnicas e não autônomos, (LEFFA, 1988) sua participação é “puramente passiva e não há interação professor-aluno, nem aluno-professor, sendo essa, restritamente uma relação vertical, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o combatido”, sendo que o mesmo deveria ser visto como pessoas por inteiro, não só o físico, mas também o psicológico. (LARSEN FREEMAN, 1986).

Miccoli, (2005), enfatiza a aplicação de atividades e vocabulários em sala de aula de modo a conduzir o aluno a ser reflexivo, a ponto de verificar se tais atividades vão de encontro a sua realidade, para que haja uma leitura de mundo e por meio da habilidade oral, o aluno venha argumentar seus ideais e interesses, permitindo assim, a sua auto-avaliação do próprio conhecimento. Para Underwood (1990), as atividades terão que ser promovidas de modo a “atirar” o aluno numa sequência de tarefas, cujo o objetivo é o de facilitar o processo natural da fala, sendo que para isso, é necessário uma sequência de tarefas de pré (*pré*) compreensão oral, atividades durante (*while*) a compreensão oral e de pós (*pos*) compreensão oral. Isto significa que, o professor agirá como um conselheiro e facilitador do processo acima citado.

A autonomia não é uma capacidade inata (HOLEC, 1981), pois o aluno pode adquiri-la em seu percurso de aquisição de um idioma, no caso, o inglês. Segundo o autor é muito difícil imaginar um aluno autônomo tendo como instrutor tradicional, que limita o conhecimento do aluno, dificultando que o mesmo trace seu próprio caminho e mantendo atado ao seu método rígido e inflexível de ensinar.

Nota-se que, os vinte alunos participantes não são autônomos, (MICCOLI, 2005) pois, um aluno autônomo é aquele que busca estratégias de aprendizagem e toma iniciativas para

promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, portanto, para que haja tal autonomia, o professor tem um papel importante e extremamente necessário para incentivar o aluno a buscar tais conhecimentos e que abandone a dependência do professor para que seus anseios sejam realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema desta pesquisa fundamentou-se pela minha grande inquietação e preocupação com a ausência da habilidade oral em aulas de língua inglesa nas escolas públicas municipais, pois, é uma das habilidades que mais usamos em nosso dia-a-dia, seja numa língua nativa ou numa segunda língua, de modo direto ou indireto, sendo que, a mesma proporciona o entendimento do que os outros dizem por meio da comunicação, diálogo, da audição e situações reais em nosso meio social, portanto, as escolas municipais ignoram a responsabilidade de formar o aluno-cidadão de fato, preparado para século XXI, a mesma exclui a participação do aluno em contextos reais da fala em inglês e omite conhecimentos pertinentes para inseri-lo no mundo pós-moderno e globalizado, não permitindo a ele o acesso à fluência de um segundo idioma, no caso, o inglês.

A necessidade atual é de se falar uma segunda língua, o seu verdadeiro uso e não saber sobre ela, é evidente na vida de qualquer pessoa, sendo que, para o indivíduo que deseja inserir-se na diversidade de informações tecnológicas, culturais, num capitalismo que exige valores, habilidades e competências, lhe será cobrado tal habilidade, pois, a fala é o elo das comunicações, a ponte que liga o ‘eu’ com mundo, mas, infelizmente a habilidade oral em língua inglesa não é compreendida e nem aplicada nesta visão nas escolas municipais.

No início da presente monografia, nossa grande preocupação era chegar às considerações finais com resultados que respondessem nossas perguntas de pesquisa e contemplassem nossos objetivos. Mediante as leituras bibliográficas e a coleta de dados, conclui-se que a habilidade oral, de *speaking*, ainda é considerada uma habilidade de “Status” e essa concepção permeia pela história do ensino de línguas no Brasil desde a década de 1930 até os dias atuais, a qual, somente uma classe privilegiada tinha acesso aos cursos particulares e praticavam a habilidade oral em viagens para o exterior, causando assim, uma elitização educacional, desigualdade e exclusão social tanto por parte dos alunos como pelos professores. E, nas escolas públicas da época, estudiosos tentando mudar o quadro educacional do ensino e aprendizagem de língua inglesa, porque somente as habilidades de leitura e escrita eram trabalhadas, propõem métodos numa abordagem tradicional, que eram aplicados no ensino do Grego e do Latim, línguas mortas, que foram adaptados ao ensino de língua inglesa, e a habilidade oral estagnou-se em um contexto de insignificância, de menosprezo e de dificuldade para a aquisição de língua inglesa por alunos e professores. Mesmo com a existência de métodos e abordagens que estão compostos de vantagens para o

ensino da habilidade oral e muitos que poderiam ser criados pelos professores, no intuito de mudar tal quadro, há ainda muita resistência e falta de autonomia para que o mesmo aconteça.

A aprendizagem da língua inglesa ainda é encarada pelos alunos com muita aversão e empatia, sendo que, a maioria dos alunos tem a consciência da importância do ensino do inglês no currículo escolar e uma minoria a conscientização da importância e inserção da habilidade oral em suas aulas, em seu meio social. Os alunos não relevam a importância da habilidade de *speaking* por não conhecer como a mesma é realmente inserida ao ensino de uma segunda língua. Não possuem a consciência do seu verdadeiro uso, aspectos fonético-fonológicos da língua e também pela falta da habilidade de *listening*, que se trabalha a pronúncia das palavras contextualizadas. A visão que o contexto sala de aula propõe ao aluno é a de que a habilidade oral deve ser adquirida pela repetição de palavras, traduções e atividades relacionadas à escrita e a leitura.

Tal aversão e empatia ocorre pelo simples fato das atividades de comunicação oral não vir de encontro com as necessidades dos alunos quando trabalhadas. As mesmas são oferecidas de forma descontextualizada, sem objetivos e planejamentos definidos, sem uma reflexão de suas características e efeitos que elas possam causar no ser humano, evidenciando a questão da autonomia presente nelas. A forma pela qual a habilidade oral é exposta ao aluno, não condiz com o impacto que ela causa fora da sala de aula, então, gera uma sensação de incapacidade, de exclusão e de inferioridade no aluno em contato com o mundo a qual ele pertence.

Nesse sentido, a pouca consciência da importância da oralidade no ensino de línguas, pela maioria dos alunos, não desenvolve a autonomia dos mesmos, pois, eles estão inseridos num contexto tradicional, com instrutores tradicionais e sem autonomia para escolhas de métodos, abordagens e/ou atividades diferenciadas, ou seja, ter o conhecimento teórico para absorver o que há de melhor em cada um desses métodos e abordagens, de forma que as tarefas envolvem e promovem a autonomia em seus alunos e que eles sejam responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, evidenciando suas necessidades, seus interesses e suas dificuldades, principalmente ao que se diz respeito à habilidade oral. No entanto, a autonomia se constrói lentamente e continuamente, só assim, o aluno estará envolvido em tal processo, mas, para que a mesma ocorra, o papel do professor é o de orientar, conscientizar e conduzir o aluno a participar de atividades que proporcionam a interação com os avanços tecnológicos, sociais e pessoais e somente o professor é capaz de fornecer subsídios, criando seus próprios métodos e técnicas, para desenvolver a autonomia em seus alunos.

Diante disso, podemos perceber que o nosso trabalho não se encerra aqui, pois, tanto a habilidade oral quanto a autonomia são temáticas que constituem um processo. Sendo assim, não se pode esperar que aconteçam da noite para o dia e que se encerrem em um trabalho monográfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. M. **O Processo de formação de educadores em língua inglesa: relato de uma experiência.** CONTEXTURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa, n. 6, p. 11-23, 2002.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas do ensino de línguas.** 3º Ed. Campinas: Pontes 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Ensino de Línguas e Comunicação.** Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

BARKER, L.L. **Listening Behaviour.** New York: Prentice Hall, 1971.

BENSON, Phil. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning.** Malaysia, 2001.

BOHN, H. I. **The educational role and status of English in Brazil.** World Englishes, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching.** Englewood Cliffs J: Prentice-Hall, 2000.

BROWN, G., and Yule, G. **Teaching the Spoken Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BUCK, Gary. **Assessing Listening.** New York. Cambridge University Press, 2001.

CAYER, R. L.; GREEN, J.; BARKER, E. E. **Listening and speaking in the English classroom: a collection of readings.** New York: Macmillan, 1971.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?** 2004. 26 p. Monografia (Curso em Especialização em Educação infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004

DIAS, M. **Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa.** Rio de Janeiro, Sextante Artes, 1999.

DUNKEL, P. **Developing Listening Fluency in L2:** Theoretical Principles and Pedagogical Considerations. *The Modern Language Journal*, 1986.

FIGLIOLINI, Marcia Cristina Rocha. **Tendências Contemporâneas em Letras.** Campo grande: Editora Uniderp, 2005.

FRIEDMAN, H. L.; JOHNSON, R. L. Some actual and potential uses of rate controlled speech in second language learning. In P. Pinsleur and I. Quinn. **The psychology of second language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

FLOWERDEW, J., Miller, L. **Second Language Listening:** Theory and Practice. Unites States of America: Cambridge University Press, 2005.

GATTEGNO, C. **Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way.** New York: Educational Solutions, 1972.

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching.** In: *TESOL Quarterly* 28, p. 27-48, 1994.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia de ensino de Línguas.** In Bohn, H.I, Vandersen, P. *Tópicos de Linguística Aplicada. O Ensino de Línguas Estrangeiras.* Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

MICCOLI, Laura. **Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira.** In. Paiva, V.L.M.O. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.* Belo Horizonte, 2005.

MORROW, K., **Communicate**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

PAIVA, V. L. M. O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. **Por uma lingüística crítica: linguagem identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85-88456-13-3. Pp.144.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHÜTZ, Ricardo. **A evolução do aprendizado de línguas ao longo de um século**. English Made in Brazil. 2002.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

RIVERS, Wilza M. **A Practical Guide to the teaching of English as a Second or Foreign Language**. Oxford University Press, 1990.

UNDERWOOD, M. **Teaching Listening**. London: Longman, 1990.

VOSS. B. **Hesitation Phenomena as Sources of Perceptual Errors for Non-Native Speakers language and Speech**. 1979.

ANEXOS

ANEXO I

Nome:

Idade:

Quanto tempo que estuda inglês:

1- Você gosta de estudar inglês?

() Sim () Não

Porque? _____

2- Você acha importante aprender esta língua?

() Sim () Não

Porque? _____

3- Qual(is) habilidade(s) tem mais relevância para o ensino de língua inglesa para você?

() ler () ouvir

() escrever () falar

4- O que você tem mais dificuldade de entender na oralidade?

() quando seus professores em inglês em sala

() Atividades de *listening* (material didático)

() Músicas/Filmes

() um nativo/inglês falando pessoalmente com você

() usando o computador (MSN, *chats*, *skype*, etc).

5- O que você faz pra praticar sua compreensão oral?

() escuta música na língua inglesa;

() entra em salas de bate-papos em inglês

() conversam em inglês com os colegas

() assistem filmes legendados em inglês

() outras

6- Você acha que a prática em sala de aula o prepara para a inserção na globalização por meio da habilidade de “*speaking*”?

_____.

ANEXO II

RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

RESPOSTA DA QUESTÃO 1 E 2

As respostas que foram enfatizadas o “Sim”.

- A) Sim, pois o inglês é um idioma conhecido mundialmente, e é importante no meu futuro profissional, pois a tecnologia está muito avançada e temos que aprender de tudo um pouco.
- B) Sim, pois é necessário para meu futuro profissional e é bonito falar inglês.
- C) Sim, pois o inglês é reconhecido mundialmente, é sempre bom aprender coisas novas, para o futuro profissional.
- D) Sim, é importante em minha vida, pois não sei o dia de amanhã, se surgir uma proposta de emprego e que seja necessário saber inglês.
- E) Sim, o inglês é importante porque é considerada a língua mundial, além do mais gostaria de ser falante nativo da língua, pois é bonito saber e dominar outro idioma, não sendo sua língua materna.
- F) Sim, pois é importante ter outro idioma no meu currículo e gostaria de ser falante nativo.
- G) Sim, pois acarretara na minha vida profissional.
- H) Sim, pois é um idioma reconhecido, além do mais é importante ter um 2º língua no currículo profissional.
- I) Sim, mesmo não dominando o inglês, sei que seria necessário ter o inglês para meu futuro profissional.
- J) Sim, pois além de ser um idioma mundialmente conhecido, futuramente na minha carreira profissional seja necessário.

As respostas que foram enfatizadas o “Não”.

- A) Não, pois tenho muita dificuldade de entender e falar a língua, e a questão de sempre ser passado a mesma coisa em sala, sempre o verbo *to be* e a gramática estrutural da língua, as aulas se tornam muito cansativas.

- B) Não, pois não consigo aprender nada que vivenciamos no nosso presente, e quando eu assisto um filme em inglês a pronúncia é sempre diferente da pronúncia dos professores de inglês que tive e tenho até hoje.
- C) Não, na verdade nem sei dizer se eu gosto de inglês, mas creio que não gosto devido não conseguir falar dentro de um contexto social, apenas por meio de saudações e etc.
- D) Não gosto, pois não consigo entender as conversas de algumas atividades de *listening*, são rápidas e não muito praticadas.
- E) Não gosto pelo fato de não conseguir se comunicar em inglês, não entendo o significado das palavras quando as pessoas não usam as mãos nem usam mímicas ou gesto que eu possa saber mais ou menos o que significa.
- F) Não, eu não gosto de inglês porque nunca temos contato com a fala e nem com os computadores, quando vou falar ou ler alguma coisa em inglês fico frustrado.
- G) Não, pois é muito difícil para entender o inglês, e as aulas são sempre as mesmas coisas, não é usado a conversação, na verdade é raro eu escutar uma pronuncia de alguma palavra em inglês em sala de aula.
- H) Não gosto de inglês pois é complicado entender alguém falando, eu não consigo entender mesmo.
- I) Não gosto, pois para mim vai ser necessário se a gente for para os E.U.A, e bem, mas se num for, nem é necessário assim.
- J) Não gosto, pois falamos de um jeito e escrevemos de outro, quando eu tenho que ler alguma coisa em inglês, eu não consigo falar as palavras.

RESPOSTAS DA QUESTÃO 3

Speaking: 8 alunos

Listening: 6 alunos

Reading: 4 alunos

Writing: 2 alunos

RESPOSTAS DA QUESTÃO 4

Músicas/Filmes: 8 alunos

Quando seus professores falam inglês em sala: 4 alunos

Atividades de *listening*: 3 alunos

Um nativo falando com você: 3 alunos

Usando o computador, (MSN, *chats*, *skipe*, em língua inglesa): 3 alunos

Outros: 0 alunos

RESPOSTAS DA QUESTÃO 5

A) Se o aluno escuta música na língua inglesa: 15 alunos

B) Se entra em salas de bate-papos em inglês: 1 aluno

C) Se eles conversam em inglês com os colegas: 1 aluno

D) Se os mesmos assistem filmes legendados em inglês: 3 alunos

E) Outras:

RESPOSTAS DA QUESTÃO 6

Respostas que enfatizam o “Não”

A) Não, porque o que ouvimos e falamos em sala de aula é o básico e quando precisamos do inglês não conseguimos usá-lo nem entender o que falam;

B) Não, pelo fato de na sala de aula eu não ter contato com a fala, fica muito difícil conseguir propiciar qualquer tipo de conversação fora da sala de aula.

C) Não, pelo fato de na sala de aula eu não ter contato com a fala, fica muito difícil conseguir propiciar qualquer tipo de conversação fora da sala de aula.

D) Não, em sala o professor nunca submete-nos a fazer esse tipo de atividade, ex: conversação em grupo, ou ate mesmo com ele.

E) Não, pois é complicado conseguir falar em meu meio social, pois ao menos tenho contato com a fala em sala de aula.

- F) Não, pois os professores que tive durante meu percurso de contato com a língua inglesa, poucos foram os momentos de diálogo em sala, e em sala não tem o mínimo de preparação para que eu possa conseguir fazer algum diálogo no meu meio social.
- G) Não, pois cada pessoa tem um sotaque diferente, e quando vou tentar me comunicar com outra pessoa não entendo nada.
- H) Não, pois meu professor não se comunica e nem nós da a oportunidade de dialogar com os colegas em alguma atividade que enfatiza a conversação.
- I) Não, por mais que eu escute musica internacional, para que eu possa aprender a pronuncia de novos vocabulários, isso se torna muito difícil, pelo fato de na música as pronuncias serem diferente de quando esta numa conversação.
- J) Não, pois o que estudamos em sala de aula é apenas a leitura e escrita, pouco se comunica em sala de aula;
- K) Não, pelo fato de estudar apenas a gramática em sala, fico muito em dúvida na hora de por em prática na fala;
- L) Não, apesar de estudar com músicas, tenho muitas dificuldades de entender o que se diz e não consigo captar a mensagem das mesmas, pois, quando trabalhamos com músicas na escola é só para tirar verbos e vocabulários;
- M) Não, quando aprendo vocabulários, muitas vezes eles não são suficientes para aquilo que eu desejo falar, então me limito em escrever só o que se pede, a sala de aula não dá base para ensinar a fala;
- N) Não, mesmo estudando com música e tirando vocabulários diferentes, nunca consigo jogar esses vocabulários para a prática na conversação.
- O) Não, pois em sala de aula o professor da a mínima para esse tipo de atividade, esta sempre focado no mesmo tipo de atividades, tipo as de traduzir texto, sem ao menos ler, e saber a pronuncia dos vocabulários que nele contem.
- P) Não, mas eu gosto do inglês, mas não consigo me comunicar com ninguém, pois na escola só enfatizada a leitura e a escrita, e a fala é totalmente esquecida.

Respostas que enfatizam o “Sim”

- A) Sim, pois meu professor sempre traz música em inglês para cantarmos; é retirado os novos vocabulários e são expostos no quadro para repetimos as pronúncias.
- B) Sim, pois sempre que o professor traz um texto para trabalhar com a tradução, repetimos as palavras que ela pede.

C) Sim, pois às vezes trabalhamos com músicas, e as vezes o professor traz filme e coloca a legenda.

D) Sim, pois o professor sem pede pra nós repetirmos as palavras.