

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO CÂMPUS CURITIBA  
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

**ANA ELISA LIMA GERMANO**

**A COMPREENSÃO ORAL NA ABORDAGEM COMUNICATIVA E SUA  
PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**CURITIBA**

**2015**

**ANA ELISA LIMA GERMANO**

**A COMPREENSÃO ORAL NA ABORDAGEM COMUNICATIVA E SUA  
PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Câmpus Curitiba, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Me. Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque

**CURITIBA**

**2015**

## RESUMO

GERMANO, Ana Elisa Lima. **A compreensão oral na abordagem comunicativa e sua prática no ensino de língua inglesa**. 2015. 27p. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Câmpus Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O presente trabalho contempla o ensino de compreensão oral na sala de aula de língua inglesa, associando-o à abordagem comunicativa. Principais conceitos da referida abordagem são retomados e cotejados com o ensino realizado no centro de línguas em análise (Celin – UFPR). Um grupo de professores é entrevistado a respeito das práticas recorrentes e não recorrentes no ensino de compreensão oral da língua inglesa. E, a partir dos dados, levantam-se reflexões que pretendem guiar práticas futuras.

**Palavras-chave:** compreensão oral; ensino de língua inglesa; abordagem comunicativa.

## ABSTRACT

GERMANO, Ana Elisa Lima. **Oral comprehension in the communicative approach and its applicability in English language teaching**. 2015. 27pages. Monograph (Specialization in Foreign Language Teaching Modern) - Director of Research and Graduate Campus of Curitiba, Federal Technological University of Paraná.

This article covers the teaching of listening comprehension in the English language classroom, associating it with the communicative approach. Main concepts of this approach are reviewed and compared to what is being done in the language center analyzed (Celin – UFPR). A group of teachers is interviewed regarding the recurring and nonrecurring practices of listening comprehension. From the data collected, a discussion is made aiming at guiding future practices.

**Keywords:** listening comprehension; English language teaching; communicative approach.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>05</b> |
| <b>2 A COMPREENSÃO ORAL SOB O OLHAR DA ABORDAGEM<br/>COMUNICATIVA.....</b> | <b>07</b> |
| <b>3 CELIN-UFPR E ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ENSINO.....</b>                    | <b>12</b> |
| <b>4 METODOLOGIA.....</b>  | <b>14</b> |
| <b>5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....</b>                                    | <b>16</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>22</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>24</b> |
| <b>ANEXO.....</b>  | <b>25</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A compreensão de um texto oral, apesar de apresentar lugar primordial quando se considera o uso da língua em situações comunicativas, nem sempre recebeu a necessária atenção na sala de aula de língua estrangeira.

No presente trabalho, além da retomada do papel crucial do ensino da compreensão oral<sup>1</sup> em contextos interacionais, entende-se que no ensino aprendizagem de uma língua estrangeira devam ser levados em conta os fatores psicológicos envolvidos – e são muitos os alunos que se sentem frustrados por não conseguirem compreender materiais de áudio.

De acordo com Nunan (1998: 1), sem a compreensão oral não haveria comunicação, no entanto, a proficiência na língua estrangeira é em geral medida pela produção oral e escrita. Brown (2001: 247) aponta que, apesar de os alunos terem mais *listening* que produção oral em sala e a competência de ouvir e compreender ser universalmente “maior”, muitas vezes a importância do ensino de compreensão oral pode ser subestimada.

Ainda segundo Nunan (1998: 5) a habilidade de *listening* não é passiva – o aluno não é uma esponja que passivamente absorve a língua. De acordo com Brown (2001: 249, 250) *listening* não é uma via de mão única – após a inicial recepção do som, o ser humano realiza pelo menos sete outras operações cerebrais com a parte de ondas sonoras recebidas. Ou seja, a habilidade de *listening* envolveria a capacidade de ouvir e compreender – fazer sentido do que ouvimos – o que, para Nunan (1998: 5) é um processo construtivo no qual o aluno é participante ativo.

Como embasamento para as reflexões aqui realizadas, utilizou-se o trabalho de Gondim (2008), que contempla a compreensão oral sob o enfoque da abordagem comunicativa. A autora trata das percepções dos alunos quanto às suas dificuldades de percepção, como também dos mecanismos utilizados em sala de aula para o desenvolvimento da compreensão oral.

Utilizou-se, também, leituras que discutem os fatores que influenciam a compreensão oral, Goh (1999) e Ur (1984). Diferentemente da pesquisa de Goh, na qual o enfoque está nos fatores percebidos pelos alunos, no presente trabalho

---

<sup>1</sup> Preferiu-se a expressão “compreensão oral” a que comumente é designada habilidade de *listening*, seguindo a visão de Gondim (2008: 29-31). O termo *listening* estaria mais associado aos exercícios realizados em sala com gravações, já a compreensão oral apresenta maior abrangência, sendo a capacidade de entender e interpretar a língua falada. (CRYSTAL: 2000, apud Gondim, 2008).

buscou-se contemplar apenas as práticas realizadas pelo professor, uma vez que havia a necessidade de se escolher um recorte para a pesquisa e pensou-se que começar pela percepção dos professores, sobre a prática de compreensão oral, poderia oferecer à pesquisa um bom ponto de partida para que outras questões possam ser levantadas e discutidas.

Para a retomada das concepções de língua na abordagem comunicativa, contou-se com as reflexões de Bakhtin (2002) e Jordão (2006).

Escolheu-se realizar a presente pesquisa no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin – UFPR), na área de língua inglesa, por ser um espaço que permite a constante reflexão e atualização teórica em relação ao ensino e, também, por ser o local de trabalho da pesquisadora.

Objetiva-se, portanto, neste trabalho, uma reflexão sobre as contribuições da abordagem comunicativa para o ensino de compreensão oral; um olhar sobre o que tem sido feito na prática no ensino de língua inglesa no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin – UFPR) e levantar possíveis encaminhamentos para a prática futura desta habilidade.

Para tal, o trabalho organiza-se nas seguintes seções: 1. Introdução; 2. A compreensão oral sob o olhar da abordagem comunicativa; 3. Celin-UFPR e algumas concepções de ensino; 4. Metodologia da pesquisa; 5. Análise dos questionários; 6. Considerações finais.

Na segunda seção, são retomadas concepções relacionadas à abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. Além disso, são explicitados os pontos em que a teoria sobre compreensão oral converge para algumas concepções da abordagem comunicativa.

A seção três aborda o trabalho realizado no Celin-UFPR, com pontos importantes a respeito da teoria e da prática que orientam as atividades desta instituição.

A metodologia da pesquisa é explicitada na seção 4. Nela são também explicadas algumas das escolhas que compõem o questionário de pesquisa. Os questionários, realizados com seis professores da instituição, foram analisados na seção 5, comparando-se com a teoria contemplada anteriormente.

Nas considerações finais, tem-se uma retomada dos pontos principais trabalhados, e o levantamento de possíveis encaminhamentos para as atividades de compreensão oral.

## 2 A COMPREENSÃO ORAL SOB O OLHAR DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Conforme aponta Jordão (2006:1), toda prática está embasada em alguma teoria, concepção de mundo ou pressupostos, que orientam nossas atitudes e escolhas. Portanto, “é importante que estejamos prontos para identificar e desafiar constantemente nossos pressupostos e suas implicações”. Desse modo, faz-se necessária a retomada de algumas das concepções associadas à abordagem<sup>2</sup> comunicativa.

A respeito da concepção de língua, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de língua estrangeira (2008: 46): “Em tal abordagem, a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos, e não mais no código linguístico”.

Segundo Jordão (2006), quando passamos para uma visão de língua como código para discurso, dentro de um paradigma pós-estruturalista, a língua não pode ser dissociada do sujeito:

Nossos entendimentos desta dita realidade se fazem na linguagem, que é sempre ideológica, ou seja, localizada (isto é, determinada pela perspectiva de quem a constrói e a utiliza) e com sua existência baseada em relações estabelecidas culturalmente. (JORDÃO, 2006: 4)

A autora argumenta que a língua não pode ser observada objetivamente, como se pretende na concepção estruturalista, em que a língua é concebida como código. De acordo com ela, a neutralidade é impossível, sendo a linguagem pares de lentes com as quais vemos o mundo. Além disso, a língua não pode ser dissociada do sujeito, do contexto, da cultura – é localizada e construída socialmente.

Sobre o ponto em que as Diretrizes esclarecem que a língua, na abordagem comunicativa, é “concebida como instrumento de comunicação ou de interação social” (2008: 46) tem-se também em Bakhtin que: “Toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN, 2002: 98). Segundo o mesmo, o diálogo consiste na

---

<sup>2</sup> Segundo Gondim, por trás do termo abordagem estão: concepção de língua, concepção de aprendizagem, concepção de ensino e concepção das relações pedagógicas (GONDIM, 1999: 23).



forma clássica da comunicação discursiva e todo enunciado apresenta conotação responsiva.

As visões de língua no pós-estruturalismo foram gradualmente sendo trazidas para o contexto de sala de aula de língua estrangeira e interferindo no ensino, já que práticas que desconsideravam a relação língua-contexto, língua sujeito e língua-cultura passam a dar lugar à língua localizada no tempo e espaço, com função comunicativa – falantes utilizando a língua na construção de sentidos. Conforme aponta Gondim (2008: 27), as mudanças na área de ensino de línguas já aconteceram no final dos anos 70 e anos 80.

Para outras concepções associadas à abordagem comunicativa, segue abaixo quadro de Abreu & Lima (2006):

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM</b>     | A língua só faz sentido dentro de um contexto específico, língua como comunicação e construção de sentidos.   |
| <b>PAPEL DO PROFESSOR</b>         | Facilitador, mediador, aprendente, investigador, orientador, observador, conselheiro, diretor de cena, criador de oportunidades, dependendo do contexto em que cada papel é solicitado.   |
| <b>PAPEL DO ALUNO</b>             | Aprendente, ator, a quem se deve ensinar autonomia, relação horizontal com o professor.   |
| <b>TIPO DE CONTEÚDO</b>           | Livre, não estruturado, dependendo das necessidades do aprendente.  |
| <b>METODOLOGIA MAIS UTILIZADA</b> | Música em grupo, pesquisas, valorização da criatividade, experiências, vivências, investigações, brincadeiras, em grupos (diversidade de recursos), projetos, exercícios que promovam a solução de problemas e sejam significativos para o aluno. |
| <b>MODO DE AVALIAÇÃO</b>          | Auto-avaliação, valorização dos aspectos afetivos. Processual, não de resultado ou de produto.  |
| <b>CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE</b> | Socializador, confraternizador e estimulador de interações.   |

QUADRO 1: Quadro de Abreu e Lima (2006: 68-69 *apud* GONDIM, 1999: 28) com um panorama da concepção de língua e ensino dentro da abordagem comunicativa.

Com a finalidade de viabilizar o uso da língua com função comunicativa, o ensino nessa abordagem procura focar na prática realizada pelo aluno. Ou seja, o professor deve facilitar, mediar e criar situações de interação para que o aluno pratique a língua de diversas formas – seja em brincadeiras, tarefas, dramatizações, sempre envolvendo a comunicação.

O aprendizado, nessa abordagem, acontece principalmente a partir das necessidades surgidas nas interações entre os alunos, nas quais o professor

interfere e auxilia com a língua necessária<sup>3</sup> e o aluno tem papel mais ativo, sendo responsável pelo seu aprendizado, como também pela sua auto avaliação. A respeito da avaliação nessa abordagem, entende-se que ela deve se dar de forma processual, ou seja, professor e aluno devem ter como foco o processo no qual a aprendizagem está (ou não) acontecendo, não meramente no resultado de provas, no produto.

Considerando-se as principais concepções associadas à abordagem comunicativa, retoma-se o ensino de compreensão oral nesta abordagem. As práticas em sala de aula correspondem ao ensino de compreensão oral que segue os princípios desta abordagem?

De acordo com Ur (1984: 4), na maioria das situações reais de compreensão oral, quem ouve deve fornecer de imediato algum tipo de resposta, seja verbal ou não verbal. Mesmo um palestrante, por exemplo, recebe algum tipo de resposta da sua audiência por contato visual, expressões, anotações, interrupções.

Ainda que a resposta imediata seja a mais comum (com exceção de mensagens virtuais, em que pode haver certa demora), na sala de aula de língua estrangeira, o que se vê são exercícios que exigem uma resposta somente no final de um longo texto falado, o que, de acordo com Ur (*op cit*), consiste mais em um teste de memória que de compreensão oral. A autora defende que mais tarefas de compreensão oral contenham em seu formato respostas rápidas e ativas, e que ocorram durante o áudio, não somente no final.

A possibilidade de intervenção do aluno no exercício de *listening* traria maior proximidade às situações reais de interação. Sobre este ponto, também Gondim afirma que os exercícios de *listening* realizados em sala de aula “conduzem os alunos a ouvir para entender detalhes, pontos principais, e também para fazer inferências e previsões, mas, poucas vezes, levam o aluno a melhorar sua competência comunicativa” (GONDIM, 2008: 29), pois sua intervenção no processo é limitada ou nenhuma, e o aluno passivamente aprecia o que outros dizem no áudio.

Confrontando o ensino focado no produto ou no processo, Field (1998 *apud* MEIRELES 2002) afirma que o que em geral acontece em sala de aula em relação à

---

<sup>3</sup> No Centro de Línguas da UFPR, apesar de o aprendizado surgir muitas vezes das necessidades dos alunos, os conteúdos não são livres e não estruturados, conforme a tabela de Abreu e Lima, já que há também o cronograma de conteúdos de cada nível.

compreensão oral não se configura exatamente como o ensino desta, mas a simples verificação do certo/errado comparando-se com o áudio:

Apesar de, no contexto formal de ensino, a CO ter ganhado mais espaço, sua prática de ensino revela todo um caráter tradicional, visto que os professores estão interessados no resultado da CO, se está certo ou errado o que foi ouvido; e não na CO em si, ou seja, eles se focam no produto e não no processo. (MEIRELES, 2002: 3)

O resultado de um exercício de *listening* pode se configurar como um diagnóstico das principais dificuldades do aluno. Aferir a compreensão do aluno, nesse sentido, consiste apenas em parte do processo de ensino de compreensão oral. De acordo com Luckesi, apenas a verificação congela o objeto, vê-se ou não se vê algo. No entanto, a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação: “A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele” (LUCKESI, 2006: 93) ou seja, para além do certo/errado de um exercício de *listening* pode haver reflexões quanto a possíveis encaminhamentos, que direcionem o aluno a aprender o que ainda se constitui como dificuldade. White (1998 *apud* Rost 2001:7) afirma que o ensino de compreensão oral deve focar no “o que deu errado” quando alunos não compreendem<sup>4</sup>.

As principais dificuldades enfrentadas pelos alunos idealmente devem estar claras para os próprios estudantes. O estudo de Goh (1999) aponta para a importância de levar o aluno a ter consciência dos fatores que afetam a sua compreensão oral. Adquirindo tal conhecimento eles podem não somente serem mais responsáveis por sua própria aprendizagem como também identificarem em que pontos podem solicitar a ajuda do professor. De acordo com Goh:

Alunos que têm consciência metacognitiva são mais capazes de controlar e administrar sua aprendizagem em termos de compreensão e armazenamento de novas informações, como também são mais capazes de encontrar as melhores maneiras de

---

<sup>4</sup> Concorde-se com Field (2012: 208) quando afirma que a compreensão oral, assim como a escrita, é uma operação que acontece na mente do falante. Portanto, os professores só podem verificar se a compreensão está sendo realizada com métodos indiretos, como os empregados em testes. No entanto, ainda assim acredita-se que a verificação não deve se constituir como o fim da prática de compreensão oral. <sup>5</sup> “Learners who are metacognitively aware are better able to control and manage their learning in terms of understanding and storing new information as well as finding the best ways to practise and reinforce what they have learnt.” (GOH, 1999: 36)

praticar e reforçar o que já aprenderam. (GOH, 1999: 36, tradução minha)<sup>5</sup>

Conforme a pesquisa de Gondim (2008: 57), os professores, apesar de terem consciência do seu papel de facilitador da compreensão oral, não procuram discutir com os alunos sobre as dificuldades que eles têm. Ainda, segundo a autora, ensinar os alunos a aprender a ouvir deveria formar parte integral de qualquer currículo de *listening*.

Por este motivo, escolheu-se, nesta pesquisa, verificar em que medida os professores do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin - UFPR) estão levando à prática os facilitadores da compreensão oral para os alunos. Para tal, foi aplicado o questionário que leva em conta algumas das práticas defendidas por Ur (1984: 11-21) como também os fatores apontados por Goh (1999: 21, 22), os quais são explicitados na seção de Metodologia.

Nesta seção verificou-se que, apesar da grande repercussão da abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira, as práticas na sala de aula da habilidade de compreensão oral ainda carregam vieses tradicionais que focam no produto, no resultado do exercício de *listening*, sem que haja maior interesse no processo de ensino da compreensão oral. Ainda, apontou-se que os exercícios de *listening* atualmente utilizados pelos professores pouco contribuem para a competência comunicativa dos alunos, já que estes têm pouca ou nenhuma oportunidade de intervenção. A possibilidade de intervenção seria uma forma de se utilizar a língua de acordo com a abordagem comunicativa, em que são promovidas situações de interação. Ainda, viu-se que tanto professores quanto alunos devem estar cientes dos fatores que afetam (facilitando ou dificultando) a compreensão oral, para que o processo de ensino seja encaminhado.

### 3 CELIN-UFPR E ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ENSINO

O Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin – UFPR) foi criado em 1995 e atende a comunidade interna e externa à UFPR (Universidade Federal do Paraná). A instituição atende aproximadamente sete mil alunos anualmente, nos mais de vinte cursos presenciais oferecidos. O Centro de Línguas tem como público alunos adultos (a partir de 17 anos) e as turmas, na área de inglês, podem ter até 18 alunos. Os professores, em geral, são alunos ou exalunos do curso de Letras da UFPR.

Na área de inglês, o cronograma de conteúdos adotado pela instituição permite que, nas aulas, que têm duração de 1h40 para cursos de 60 horas, o professor tenha tempo não somente de trabalhar com as atividades do livro, como também de realizar atividades complementares. Essa informação interessa no sentido de que há flexibilidade para o professor inserir em suas aulas atividades que considera relevantes para o ensino, entre elas, as de compreensão oral.

Além da preparação e realização das aulas, os professores também tomam parte nas reuniões pedagógicas, nas quais são discutidos aspectos teóricos e práticos do ensino de língua estrangeira.

Tomam parte, também, na elaboração das provas, correspondentes ao nível que ministram naquele semestre. Ou seja, os grupos de cada nível devem se reunir regularmente para discutirem aspectos relacionados às provas das quatro habilidades (*reading, listening, speaking e writing*). Devem, portanto, selecionar textos, elaborar exercícios e pensar o que, quanto e como demandarão dos alunos. Todas as provas são verificadas e comentadas pela coordenação da área.

A construção coletiva e participação ativa nas provas se mostram bastante produtivas na formação dos professores de língua, que devem pensar e repensar suas escolhas a todo o instante. Foi, inclusive, a partir dessa prática que surgiu a primeira inquietação da autora em relação à compreensão oral, quando diante de um exercício de *listening* que, em sua opinião, não se adequava ao nível.

Entende-se que os resultados da elaboração das provas refletem consideravelmente a prática realizada pelo professor em sala, já que parece ser consenso entre o grupo de professores não exigir do aluno algo que não foi ensinado previamente.

Clandfield (2010), um dos autores do livro didático adotado pelo Celin para os níveis básicos, no seu artigo presente no livro do professor, incentiva o uso da tecnologia, da autonomia do aluno, do pensamento crítico, do aprendizado *da* língua inglesa, *através* da língua inglesa (com textos interessantes e reais) e *sobre* a língua inglesa. Quanto ao ensino da língua, Clandfield afirma que, no livro didático:

[...] a prática é altamente contextualizada com muitas oportunidades para personalização, e há inúmeras práticas comunicativas relevantes, que no *Global* significam o alcance da fluência nas produções oral e escrita. *Global* apresenta uma grande variedade de gêneros de compreensão oral e escrita e práticas de diferentes habilidades de *listening* e *reading*. (CLANDFIELD, 2010: 21)

Ainda sobre o incentivo à autonomia do aluno, Jeffries (2010:23) recomenda que o professor peça que alunos registrem por escrito, regularmente, o que e o quanto aprenderam, o que gostaram mais e o que consideraram desafiador, além de traçar planos de como melhorar o que precisam.

Senior (2010: 27) defende a prática de aulas centradas no aluno, incentivando que os turnos de fala sejam alternados entre professor e aluno, de modo que aluno sinta que gradualmente está progredindo em direção aos seus objetivos.

As práticas mencionadas no livro didático correspondem às concepções teóricas abordadas anteriormente sobre a abordagem comunicativa.

## 4 METODOLOGIA

Esta pesquisa constitui-se como de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, uma vez que: “está interessado num processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais<sup>5</sup> envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.” (BORTONI-RICARDO, 2008: 34)

Ou seja, buscou-se interpretar as informações trazidas pelos professores em relação ao ensino de compreensão oral, sob o enfoque da abordagem comunicativa.

Mais especificamente sobre a pesquisa em sala de aula, Bortoni-Ricardo afirma que:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. BORTONI-RICARDO (2008: 49)

O processo “invisível” em análise, neste trabalho, é o de ensino de compreensão oral. Para a coleta de informações, foi realizado questionário com os professores do Celin-UFPR, os quais serão comentados na próxima seção.

Os questionários foram elaborados tomando como base os fatores apontados por Goh (1999:21-22) e também por Ur (1984: 11-21) em relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos na compreensão oral.

Na pesquisa de Goh, têm-se os fatores que influenciam na compreensão oral divididos nas categorias texto, falante, ouvinte, tarefa e ambiente. Desses fatores, que na pesquisa de Goh (*op cit*) são levantados pelos próprios alunos, foram selecionados aqueles nos quais o professor poderia intervir. Ou seja, excluíram-se aqueles que correspondem apenas à competência do ouvinte, como sua capacidade de memória ou concentração<sup>6</sup>.

Os fatores do trabalho de Goh (*op cit*) adotados para o questionário desta pesquisa são: modificações fonológicas (*linkings*), vocabulário, complexidade,

<sup>5</sup> No presente trabalho, devido ao limite de sua extensão, foram escolhidos apenas os professores como atores sociais a fornecerem informações para a pesquisa.

<sup>6</sup> Ainda que o nervosismo e a ansiedade sejam características do ouvinte, escolheu-se incluir o papel do professor nesse sentido, no item 12 da terceira pergunta investigativa: “Fazer aluno se sentir relaxado e calmo antes de ouvir”.

velocidade, suporte visual, interesse, propósito, conhecimento de mundo, estado psicológico, conhecimento do contexto, pronúncia, gramática, tempo para realização da tarefa e condições físicas do ambiente.

Dos potenciais problemas comentados por Ur (1984), dos quais alguns estão em consonância com os de Goh (*op cit*), consideraram-se: sons da língua, predição, suporte visual, possibilidade de interrupção do aluno.

Além disso, optou-se por incluir nas perguntas do questionário aquelas referentes a outros tipos de compreensão oral vivenciadas em sala, para além dos exercícios de *listening* – daquelas surgidas da interação entre aluno e professor e entre alunos. Escolheu-se, também, incluir a prática que vai além da compreensão oral, mas intimamente conectada com ela, referente à capacidade do aluno de pedir esclarecimento quando não compreende algo ouvido.

E, considerando-se a recorrência no questionário de práticas que se classificam como *prelistening* (que ocorrem antes de tocar o áudio), optou-se por incluir a prática do uso do *audioscript*, que, para Field (2012: 208), é realizada ao final de atividade de compreensão oral por um professor experiente.

Vale ressaltar que as práticas que favorecem a compreensão oral não se limitam àquelas selecionadas para o questionário desta pesquisa e que a teoria a respeito do ensino de compreensão oral pode utilizar diferentes nomenclaturas quanto aos elementos facilitadores<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Exemplo disso seria o fato de Nunan (1997: 6) se referir à personalização do conteúdo do *listening*, o que aumentaria o envolvimento do aluno. No questionário do presente trabalho tem-se, em outras palavras, o papel do professor em “aumentar o interesse do aluno”.



## 5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários aplicados nesta pesquisa (anexo A) apresentam ao todo sete perguntas investigativas, sendo a terceira a mais extensamente comentada, pois se refere às práticas mais e menos frequentes em relação ao ensino de compreensão oral.

Ao todo, foram coletados dados com seis professores, os quais serão denominados com as letras de A a F. O grupo apresenta a idade média de 25 anos. O professor que leciona há menos tempo na instituição começou há um mês e o mais antigo, do grupo selecionado, leciona há cinco anos.

Porque se partiu do pressuposto de que abordagem comunicativa se verifica na atualidade como a mais amplamente defendida e, também, por ser a abordagem seguida pelo centro de línguas, escolheu-se questionar os professores a esse respeito. Todos os professores confirmaram sua identificação com a abordagem comunicativa. O professor B revelou também se identificar com a tradicional (gramática-tradução) e o professor C com a cognitiva.

A seguir, nas Tabelas 1 e 2, apresentam-se os resultados das práticas mais e menos recorrentes, respectivamente, em destaque. A pergunta investigativa é a terceira do questionário: “Com que frequência você realiza, em sala, essas atividades em relação à compreensão oral?”. As letras encontradas na tabela apresentam os seguintes significados: (S) Sempre, (F) Com frequência, (A) Às vezes, (R) Raramente, (N) Nunca.

|   | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Contextualizar o texto do <i>listening</i> antes de tocá-lo                        | S |   | S |   | F | S |
| 2. Aumentar interesse do aluno no texto que virá                                      | S |   |   |   | F | S |
| 3. Esclarecer o propósito para ouvir o áudio  | F |   |   | F |   | S |
| <b>4. Buscar textos que correspondam ao nível</b>                                     | S | S | S | F | S | F |
| 6. Antecipar conhecimento de mundo necessário à compreensão oral                      | F |   |   | F |   | S |
| <b>9. Verificar volume do áudio e excluir barulhos externos</b>                       | S | S |   |   | S | S |
| 11. Ensinar alunos a atentar aos estímulos visuais que auxiliam na compreensão oral   | F |   | F |   |   | S |
| 14. Permitir que aluno peça esclarecimento (interrompa e pergunte)                    |   |   | F | F | S | S |
| 16. Fazer os alunos preverem o que será dito  | F |   |   |   | F | F |
| <b>17. Verificar se aluno compreende instruções/perguntas feitas por você</b>         | S | F | F | S | S | F |
| 18. Verificar se aluno compreende o colega  | F | S | F |   |   | S |
| <b>19. Ensinar aluno a pedir esclarecimento quando não entende o colega/professor</b> | S | S | S | S | S | F |

TABELA 1: Resultados referentes à pergunta 3: práticas mais recorrentes

Em relação às práticas menos recorrentes destacam-se:

|   | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3. Esclarecer o propósito para ouvir o áudio  |   | N |   |   | R |   |
| 5. Antecipar vocabulário do texto do <i>listening</i>                               |   | R | R |   |   |   |
| <b>7. Antecipar pronúncia de palavras/sons que os alunos possam não reconhecer</b>  |   | N | N |   | R |   |
| <b>8. Antecipar conjunções (<i>linkings</i>) que alunos possam não compreender</b>  |   | N | N | R |   |   |
| 11. Ensinar alunos a atentar aos estímulos visuais que auxiliam na compreensão oral |   |   |   | R | R |   |
| 14. Permitir que aluno peça esclarecimento (interrompa e pergunte)                  | R | N |   |   |   |   |
| <b>15. Tocar o áudio juntamente com <i>audioscript</i></b>                          |   | R | R | R | R | N |
| 16. Fazer os alunos preverem o que será dito  |   | N |   | R |   |   |

TABELA 2: Resultados referentes à pergunta 3: práticas menos recorrentes

Quanto às práticas mais recorrentes no ensino de compreensão oral, tem-se: buscar textos que correspondam ao nível; verificar volume do áudio e excluir barulhos externos; verificar se aluno compreende instruções/perguntas feitas pelo

professor e ensinar o aluno a pedir esclarecimento quando não entende o colega/professor.

Textos que se não se adequam ao nível do aluno podem corresponder a uma das dificuldades de compreensão oral, conforme tabela de Goh (1999: 22), em que há o fator complexidade e tamanho do texto oral. Quatro professores afirmaram que sempre buscam textos correspondentes ao nível e os outros dois afirmaram realizar essa prática com frequência.

Textos mais longos são em geral trabalhados com níveis mais avançados. No entanto, sobre este ponto, um dos professores revelou que, no livro didático adotado para níveis avançados “os áudios tendem a ser meio longos – os alunos cansam” (professor A). Ur (1999: 19) afirma que o cansaço é um dos fatores que afetam a compreensão oral, já que os alunos não podem interferir no ritmo do áudio, nem ter as pausas nos momentos que muitas vezes necessitam. De acordo com a autora, todos que já aprenderam uma língua estrangeira reconhecem o quanto pode ser cansativo ouvir e interpretar sons, léxico e sintaxe estranhos por um longo período de tempo.

A respeito da interferência do aluno, a prática de “permitir que aluno peça esclarecimento (interrompa e pergunte)” pode ser considerada frequente no grupo em análise. Dos seis professores, dois a realizam sempre e dois com frequência. Conforme comentado na seção 2, esta prática é defendida por Ur e Gondim, além de corresponder às situações reais de uso e se ajustar à abordagem comunicativa.

No entanto, um dos professores afirmou que não gosta ou não se sente à vontade de permitir interrupções: “ainda sinto que interrupções a qualquer momento pode ser confuso...” (professor A). E dois professores concordam que a primeira vez que os alunos escutam deve ser sem interrupções, na íntegra: “A partir da segunda vez, considero que pausas são aceitáveis, até recomendáveis, caso alunos sintam necessidade” (professor B).

Na abordagem comunicativa, conforme trabalhado na seção 2, tem-se que o papel do professor é ter uma relação horizontal com o aluno e ter a função de facilitador da sua aprendizagem. Nesse sentido, comparando-se com abordagens anteriores de ensino de língua estrangeira, o professor tem o seu turno de fala reduzido, para que o aluno tenha mais voz. Ou seja, permitir que aluno interrompa no momento que sente necessidade configura-se como uma prática que se ajusta à

abordagem comunicativa, dando a autonomia necessária ao aluno para construir seu conhecimento.

Outra prática que pode ser considerada recorrente refere-se ao preparo do ambiente para o exercício de *listening*. Quatro professores revelaram sempre realizar este tipo de verificação e os outros dois afirmaram que apenas às vezes o fazem. Atentar para as condições físicas se configura como essencial por parte do professor (verificar se volume do áudio está bom, fechar a porta, desligar ventilador, por exemplo), já que conseguir ouvir seria o mínimo esperado, para que o professor possa trabalhar com os aspectos relativos à compreensão.

Das práticas, a que se verificou ser mais frequente por parte dos professores (dos seis, cinco a realizam sempre e um com frequência) foi a que se refere ao ensino do pedido de esclarecimento por parte do falante. Esta, que é uma prática já mais próxima às situações de interação, se revela como essencial numa perspectiva em que falantes tomam turnos, negociam significado, tiram dúvidas. Ou seja, a capacidade de o aluno solicitar esclarecimento entra em conformidade com o ensino da compreensão oral no enfoque da abordagem comunicativa.

Das práticas menos realizadas, foram mencionadas: antecipar pronúncia de palavras/sons que os alunos possam não reconhecer; antecipar conjunções (*linkings*) que alunos possam não compreender; tocar o áudio juntamente com *audioscript*.

Duas delas se referem ao ensino dos sons da língua – ensino das pronúncias/sons que podem apresentar dificuldade e o agrupamento (*clustering*) de palavras<sup>8</sup>.

Ur (1984: 12) afirma que, apesar de não se esperar que o aluno compreenda todas as palavras de um texto oral (e nem o aluno deve esperar fazê-lo), é essencial que o aluno tenha familiaridade com fonemas comuns da língua para ter mais sucesso na compreensão oral. Afirma, ainda, que são inúmeras as palavras na língua inglesa que podem ser confundidas. O trabalho com acento tônico e entonação, além do ensino dos fonemas, pode ser útil nesse sentido.

Outra das práticas raras, tocar o áudio junto com o *audioscript*, também se verifica como produtiva para que alunos se familiarizem com os sons da língua,

---

<sup>8</sup> Reconhece-se que a nomenclatura utilizada, conjunções, que se referiam ao agrupamento de palavras na fala encadeada pode ter causado alguma confusão. No entanto, ainda assim se trata do ensino de sons desconhecidos.

assim como com os *linkings*. De acordo com Field (2012: 208) esta prática, ao final da atividade de compreensão oral, ajuda os alunos a analisar seções do áudio que eles consideraram difíceis de combinar com as palavras. Além disso, de acordo com o autor, o *audioscript* tem a função de retomar o que foi ouvido na lição.

Entre as práticas realizadas usualmente (nem recorrentes nem raras) está o uso de vídeos como atividade de compreensão oral. Quatro professores afirmaram que o fazem às vezes, e outros dois dizem fazer com frequência. Aqueles que o fazem com frequência, também afirmaram geralmente explorar os elementos extralinguísticos que auxiliam na compreensão. Dos que utilizam os materiais de vídeo às vezes, o professor F afirma sempre explorar elementos extralinguísticos, o professor B revela que às vezes o ensina, enquanto os professores D e E raramente o fazem. Quanto ao uso de vídeos, o professor C revelou que “se fosse mais fácil ver vídeos da internet em sala eu os usaria mais”. Isto se deve ao fato de que a internet por vezes não funciona em algumas das salas de aula.

Ur (1984) afirma que, em atividades com vídeo, o problema dos alunos não é exatamente compreender os elementos extralinguísticos (interpretar imagens, gestos, emoções), pois carregam este conhecimento da experiência com a língua materna. O problema maior está na aplicação deste conhecimento ao aprender a língua estrangeira. A principal dificuldade, segundo a autora, consiste na busca do aluno por entender todos os detalhes. De fato, em materiais de vídeo, o estudante tem mais informação com que lidar, e se sente sobrecarregado tentando entender as palavras isoladamente, ao invés de buscar uma visão mais geral e abrangente.

É papel do professor chamar a atenção do aluno no sentido de que ele aplique seu conhecimento a respeito dos elementos extralinguísticos. Além disso, o professor deve encorajar o aluno a relaxar, buscar compreender o que consegue, usar o seu senso comum, e aprender a ouvir e compreender o todo da mensagem. (UR, 1984: 21)

Além de o aluno poder aproveitar seu conhecimento anterior de fatores extralinguísticos, quando o som concorda com as imagens a compreensão do aluno é favorecida:

De acordo com Berber-Sardinha (2007:3) há indícios na literatura de que parece haver uma melhora na compreensão quando as imagens estão de acordo com a informação narrada. A concordância entre imagem e narração é categorizada por ele como redundância. (GONDIM, 2008: 44)

Além da redundância da mensagem, que facilita a compreensão, da aproximação ao *real-life listening*, tem-se, também, de acordo com BerberSardinha (apud Gondim) que o aluno é capaz de memorizar melhor o conteúdo quando o áudio é acompanhado da imagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se não só a relevância das concepções trazidas pela abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira, como também o papel crucial que desempenha a compreensão oral nas situações de interação, entende-se que as práticas em sala de aula devam coincidir com a orientação promovida pela teoria. Ou seja, os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem idealmente devem buscar, cada vez mais, que os pressupostos teóricos adotados de fato orientem as práticas.

Entende-se que três elementos se configuram como tendências para o ensino de compreensão oral na sala de aula de língua estrangeira: passagem do foco no produto (resultado de exercícios de *listening*) para o processo de ensino de compreensão oral – e para isso deve haver consciência quanto aos fatores que influem na compreensão oral; utilização de atividades que possibilitem intervenções do aluno (e que, nesse sentido, se aproximem mais das situações de interação) e atividades de compreensão oral que contenham elementos visuais (seja com vídeos, imagens ou com outros falantes da língua estrangeira).

A respeito da compreensão oral e seu papel nas interações, Brown afirma que:

[...] aprender a ouvir é também aprender a responder e continuar a corrente de ouvir e responder. As práticas de sala de aula que incluem elementos de compreensão oral devem até certo ponto incluir o ensino da natureza de via de mãodupla que é a compreensão oral. Alunos precisam compreender que bons ouvintes (nas conversas) são bons respondedores. Eles sabem como negociar significado (dar *feedback*, pedir esclarecimento, manter um assunto) até que o processo de compreensão possa ser concluído ao invés de ser abortado por falta de interação. (BROWN, 2001: 254, tradução minha)<sup>9</sup>

Verificou-se que os professores participantes da pesquisa apresentam como prática recorrente a que se refere ao ensino de pedido de esclarecimento por parte do aluno, o que implica um interesse do grupo pelo ensino de recursos que facilitem

---

<sup>9</sup> “So, to learn to listen is also to learn to respond and to continue a chain of listening and responding. Classroom techniques that include listening components must at some point include instruction in the two-way nature of listening. Students need to understand that good listeners (in conversation) are good responders. They know how to negotiate meaning (to give feedback, to ask for clarification, to maintain a topic) so that the process of comprehending can be complete rather than being aborted by insufficient interaction” (BROWN, 2001: 254)

a interação – o que significa, também, que neste sentido os professores estão associando a teoria em que acreditam (abordagem comunicativa) à prática.

Ainda sobre a habilidade de interagir, Field (2012) afirma que é preciso criar novas práticas pedagógicas que permitam a prática da compreensão oral em contextos de conversa:

Finalmente, já é tempo de o ensino de compreensão oral distanciar-se da excessiva confiança em tarefas nas quais o aluno é apenas um ouvinte “por acidente”. A pedagogia atual não prepara adequadamente os alunos para o tipo de interação que ocorre na maioria dos encontros na vida real em língua estrangeira. Professores, autores de materiais didáticos e programadores precisam inventar novos formatos de prática de compreensão oral que estimulem contextos conversacionais: desenvolvendo as habilidades do ouvinte de decodificar o que é dito, relacioná-lo com as intenções do falante e responder apropriadamente, tudo isto sob pressão do tempo. (FIELD, 2012: 214, tradução minha)<sup>10</sup>

Para Field, as atividades propostas para os alunos devem aos poucos perder o aspecto tradicional dos exercícios de *listening*, nos quais alunos têm pouca participação, e aproximarem-se de contextos de conversa, como os que em geral acontecem fora da sala de aula.

O fato, nesta pesquisa, de que nem todos os professores se sentem confortáveis com a possibilidade de intervenção do aluno no momento do áudio pode indicar que esta habilidade ainda é ensinada por um viés tradicional ou que é pouco relacionada às práticas de interação.

Espera-se que o presente trabalho tenha contribuído para as discussões no campo de ensino-aprendizagem de compreensão oral em sala de aula de língua inglesa. Assim como o resultado de um exercício de *listening* pode se configurar como ponto de partida para mudanças que auxiliem a compreensão oral em sentido mais amplo, o diagnóstico sobre a distância entre o que é descrito pela teoria e o que tem sido realizado na prática pode indicar possíveis rumos para o aperfeiçoamento do ensino.

---

<sup>10</sup> Finally, it is time that the teaching of listening moved away from its excessive reliance on task types where the listener is no more than an over-hearer. Current pedagogy fails to prepare learners adequately for the type of interactive listening that occurs in the majority of real-life L2 encounters. Teachers, materials writers, and computer developers need to devise new practice formats that simulate conversational contexts: developing the ability of the listener to decode what is said, relate it to the speaker's intentions and respond appropriately, all of this under pressures of time. (FIELD, 2002: 214)



## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Marxismo e filosofia da linguagem. 9ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BROWN, D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 2ed. Nova York: Longman, 2001.
- CLANDFIELD, L., PICKERING, K. Global Elementary – Teacher’s book. Oxford: Macmillan, 2010.
- FIELD, J. The Cambridge guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching. Edited by Anne Burns e Jack C. Richards. Nova York: Cambridge University Press, 2012.
- GOH, C. C. M. How much do learners know about the factors that influence their listening comprehension? Hong Kong: Hong Kong Journal of Applied Linguistics, 1999 (17-41).
- GONDIM, M. L. Um novo olhar sobre a compreensão oral: Os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da Abordagem Comunicativa. Brasília, 2008.
- JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. in VAZ BONI, V. Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas. União da Vitória: Kayganguê, 2006.
- LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2006 (92-101)
- MEIRELES, M. K. M. O ensino de compreensão oral em língua inglesa: o professor e o livro didático. UFCG/ Posle/ Reuni, 2002.
- NUNAN, D. Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom. Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference. Hong Kong: University of Hong Kong, 1998.
- PARANÁ. Secretaria da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Versão Preliminar. 2008.
- ROST, M. The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Edited by Ronald Carter and Duvid Nunan. Nova York: Cambridge University Press, 2001.
- UR, P. Teaching listening comprehension. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

## ANEXO

### Questionário investigativo – Compreensão Oral (*Listening*)

#### Parte 1 (Identificação)

Nome:

Idade:

Email:

Você ministra aulas de outras línguas estrangeiras que não o inglês? Se sim, mencione qual (is):

Há quanto tempo ministra aulas no Celin UFPR?

Já ministrou aulas ou ministra em outro lugar?

#### Parte 2 (perguntas investigativas)

1- Na sua prática em sala de aula, com qual abordagem você mais se identifica?

- a) tradicional (gramática-tradução)
- b) estrutural (audiovisual e áudio-oral)
- c) cognitiva
- d) comunicativa
- e) outra: \_\_\_\_\_

2- Qual o nível de dificuldade reportado a você pelos alunos em relação à habilidade de compreensão oral (*listening*)?

- ( ) muito difícil    ( ) difícil    ( ) ok    ( ) fácil    ( ) muito fácil

3- Com que frequência você realiza, em sala, essas atividades em relação à compreensão oral?

(S) Sempre    (F) com frequência    (A) às vezes    (R) raramente    (N) nunca

1. ( ) Contextualizar o texto do *listening* antes de tocá-lo
2. ( ) Aumentar interesse do aluno no texto que virá
3. ( ) Esclarecer o propósito para ouvir o áudio
4. ( ) Buscar textos que correspondam ao nível
5. ( ) Antecipar vocabulário do texto do *listening*
6. ( ) Antecipar conhecimento de mundo necessário à compreensão oral
7. ( ) Antecipar pronúncia de palavras/sons que os alunos possam não reconhecer
8. ( ) Antecipar conjunções (*linkings*) que alunos possam não compreender
9. ( ) Verificar volume do áudio e excluir barulhos externos
10. ( ) Utilizar vídeo como atividade de compreensão oral
11. ( ) Ensinar alunos a atentar aos estímulos visuais que auxiliam na compreensão oral
12. ( ) Fazer aluno se sentir relaxado e calmo antes de ouvir
13. ( ) Dar tempo suficiente para que aluno processe o áudio antes de responder a tarefa
14. ( ) Permitir que aluno peça esclarecimento (interrompa e pergunte)
15. ( ) Tocar o áudio juntamente com *audioscript*

16. ( ) Fazer os alunos preverem o que será dito  
 17. ( ) Verificar se aluno compreende instruções/perguntas feitas por você  
 18. ( ) Verificar se aluno compreende o colega  
 19. ( ) Ensinar aluno a pedir esclarecimento quando não entende o colega/professor

4- Em relação às práticas recorrentes nas suas aulas, referentes à compreensão oral, você (mais de uma alternativa pode ser assinalada):

- a) Aplica/desenvolve atividades que aprendeu a fazer no Celin-UFPR  
 b) Procura seguir o que o grupo de professores faz/pensa em fazer  
 c) Age isoladamente, de modo a perceber a necessidade específica das turmas que ministra aulas  
 d) Sente falta de recursos tecnológicos ou teóricos para modificar sua prática  
 Comente:

5- Das práticas abaixo, existe alguma que você não goste/se sinta à vontade de usar? (mais de uma alternativa pode ser assinalada) a) Contextualizar o texto do *listening* antes de tocá-lo

- b) Utilizar vídeo como atividade de compreensão oral  
 c) Permitir que aluno peça esclarecimento (interrompa e pergunte)  
 d) outra(s) \_\_\_\_\_

Comente:

6- Como você se sente em relação aos exercícios de compreensão oral do material didático utilizado? (em relação à dificuldade, variedade de tarefas, de falantes, de tipos de texto, adequação ao nível, outros)

7- O que você leva em consideração ao elaborar atividades extras de compreensão oral? (enumere de 1-5 sendo 1 mais importante e 5 menos importante)

- ( ) Tarefa diferente das trazidas pelo livro didático  
 ( ) Seleção do texto do áudio com ponto gramatical/vocabulário trabalhado em sala  
 ( ) Seleção do texto do áudio correspondente ao nível  
 ( ) Seleção do texto do áudio com conteúdo (assunto) trabalhado em sala  
 ( ) Tarefa que envolva interação, além da compreensão oral