

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP**

**MIRTES IAMANI ABE**

**O papel do trabalho com compreensão oral (“*Pre-listening*”) nas Aulas de Inglês no Ensino Fundamental I na Escola Pública**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO  
2015**

**MIRTES IAMANI ABE**

**O papel do trabalho com compreensão oral ( *Pre-listening* )  
nas Aulas de Inglês no Ensino Fundamental I na Escola  
Pública**

Monografia apresentada no Módulo Metodologia de Pesquisa em Sala de Aula, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora Doutora Alzira da Silva Shimoura

**SÃO PAULO  
2015**

## **Ficha Catalográfica**

ABE, Mirtes Iamani. O papel do trabalho com compreensão oral (“Pre-listening”) nas Aulas de Inglês no Ensino Fundamental I na Escola Pública. São Paulo: 2015.

Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Área de Concentração: Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública.

Orientador: Professora Doutora Alzira da Silva Shimoura.

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processo fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura

Local

Data

Dedico aos meus pais, Seiroku  
(*in memoriam*) e Nair, à minha  
família Gilberto, Vivian e Lucas  
e a todos os meus alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora e professora Doutora Alzira da Silva Shimoura, minha mentora intelectual, pela sabedoria e incentivo antes e durante o processo desta pesquisa.

À todas as Professoras Doutoras e Mestres do curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública pela atenção, paciência e carinho.

Aos meus amigos Inês, Ana, Débora, Wellington, Andrea e outros mais pelo carinho, dedicação, compreensão, apoio e amizade compartilhados neste período de estudo.

Aos meus alunos da EMEF José Maria Lisboa, pela participação e por me mostrarem a sala de aula como um espaço de constante aprendizado.

À Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, por coordenar este curso.

À Associação Brasileira de Cultura Inglesa e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo patrocínio do curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar qual a importância de se trabalhar o “*pre-listening*” (Compreensão Oral) nas aulas de inglês do Ensino Fundamental I. Mais especificamente compreender e analisar como se desenvolve este trabalho para assim, obter um maior desempenho em sala de aula. Para tanto, são transcritos, analisados e comparados alguns recortes das atividades de *pre-listening*, algumas versões da ação do descrever das aulas de inglês e questionários aplicados. A segunda parte discute os instrumentos utilizados para a coleta de dados (questionários, plano de aula, atividades de *listening*, o descrever das aulas vídeo-gravadas, transcrições e recortes das aulas vídeo gravadas). O contexto é uma sala de aula de uma escola municipal de São Paulo e os participantes são alunos do 5º ano. Este estudo fundamenta-se nos referenciais teóricos de Vygotsky (1934), no desenvolvimento da linguagem da criança, Pinter (2013) que fala sobre a aprendizagem do inglês como língua estrangeira para jovens aprendizes, Ur (2009) que aborda as estratégias de compreensão oral, dentre outros autores. A abordagem metodológica é qualitativa de observação-participativa interpretativista ( Bogdan & Biklen,1991). Os resultados obtidos a partir dos dados da análise da pesquisa revelaram o processo de elaboração e aplicação do *pre-listening*, e mostrou também como essa ação se constituiu como um importante instrumento para o ensino-aprendizagem tanto do conhecimento lexical da língua estrangeira como de estratégias de aprendizagens. E que, apesar de dispormos de vários meios tecnológicos hoje em dia, é necessário a intermediação, a negociação, o planejamento do professor para que o ensino-aprendizagem do aluno seja favorecido.

**Palavras-chave:** histórias infantis, compreensão oral, Ensino Fundamental I, escola pública, língua estrangeira

## ABSTRACT

This study aims to investigate the teaching-learning process in the listening comprehension context using both video and children stories as tools for guiding the development process of English discipline in public schools, and more specifically to understand and analyze how the action of listening can assist and improve, the learning of English as a second language. For that, we analyzed, compared and transcribed the excerpts from some of our English classes, descriptions of some of our video recorded classes and the questionnaires applied, at public school. The second part of the research discuss the instruments used for the data processing (questionnaires, lesson plans, listening activities, video recorded classes descriptions, video recorded classes transcriptions and excerpts) .The context of this study was a municipal school, where students from 5<sup>o</sup> ano B class was observed. The methodological approach used was a participative observation, with an interpretativist approach, according to Bogdan & Biklen (1991). This research is theoretically based on the following authors: Vygotsky (1934) on the children's cognitive development, Pinter (2013) on the idea of how to teach a foreign language to Young learners, Ur (2009), for listening strategies tasks, among others. The results of the research revealed the importance of pre listening activities on videos: students acquired new vocabulary and got aware of strategies towards listening activities, and more, the role of the teacher goes beyond a facilitator, he /she has to be able to negotiate, organize, recall, evaluate, select activities , in order to maximize students' learning .

**Keywords:** children stories, listening comprehension, public school, *Ensino Fundamental I*, English as a second language

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
-----------------	----

### CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O ensino-aprendizagem de língua estrangeira .....	18
1.2 O desenvolvimento da linguagem infantil.....	22
1.3 Compreensão oral.....	24
1.4 A aquisição da primeira língua .....	26
1.5 O design das atividades de <i>pre-listening</i> .....	28

### CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1. A abordagem metodológica .....	30
2.2. Descrição da escola e comunidade.....	32
2.2.1 Descrição dos participantes .....	33
2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta .....	34
2.3.1 Levantamento de dados .....	38
2.4 Procedimento de análise de dados .....	47

## **CAPÍTULO III - DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

3.1 Ações da professora em sala de aula .....	50
3.1.1 Como a professora apresenta a história.....	50
3.1.2 Como a professora apresenta o vocabulário .....	52
3.1.3 Como a professora conduz o <i>pre-listening</i> .....	62
3.2 Ações dos alunos em sala de aula .....	65
3.2.1 Como os alunos respondem durante o <i>pre-listening</i> .....	66
3.2.2 Como os alunos constroem conhecimento durante o <i>pre-listening</i> .....	71
3.3 O papel da língua inglesa na sala de aula .....	72
3.3.1 Papel da língua inglesa usada pela professora .....	72
3.3.2 Papel da língua inglesa usada pelos alunos.....	76
3.4 Discussão, análise e interpretação dos dados do questionário final .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> : Cronograma de aulas .....	35
<b>Quadro 2</b> : Instrumentos de coleta .....	38
<b>Quadro 3</b> : Dados do Questionário Inicial (5B) .....	39
<b>Quadro 4</b> : Objetivo das Perguntas do Questionário Inicial .....	40
<b>Quadro 5</b> : Plano de aula/14 de março / Jack and the Beanstalk .....	41
<b>Quadro 6</b> : Descrever/ 14 de março/Jack and the Beanstalk.....	42
<b>Quadro 7</b> : Descrever/ 28 de março/ Ali and the Magic Carpe.....	43
<b>Quadro 8</b> : Questionário Final 5B .....	45
<b>Quadro 9</b> : Categorias de análise para o primeiro momento: durante a realização do <i>pre-listening</i> .....	49
<b>Quadro 10</b> : Turnos de fala .....	62
<b>Quadro 11</b> : Turnos de fala (professora/português) .....	73
<b>Quadro 12</b> : Turnos de fala (professora/inglês) .....	73
<b>Quadro 13</b> : Turnos de fala (alunos/português) .....	76
<b>Quadro 14</b> : Turnos de fala (alunos/ inglês) .....	77
<b>Quadro 15</b> : Questionário Final .....	79

## ÍNDICE DE RECORTES

<b>Recorte 1:</b> Jack and the Beanstalk - Como a professora apresenta a história.....	50
<b>Recorte 2:</b> Ali and the Magic Carpet – Como a professora apresenta a história.....	51
<b>Recorte 3:</b> Goldilocks and the Three Bears - Como a professora apresenta a história .	51
<b>Recorte 4:</b> The Superhero High – Como a professora apresenta a história.....	51
<b>Recorte 5:</b> Jack and the Beanstalk - Como a professora apresenta o vocabulário.....	52
<b>Recorte 6:</b> Jack and the Beanstalk - interação professor/aluno.....	53
<b>Recorte 7:</b> Goldilocks and the Three Bears - interação aluno/professor .....	54
<b>Recorte 8:</b> Goldilocks and the Three Bears - interação aluno /aluno .....	54
<b>Recorte 9:</b> Ali and the Magic Carpet - Como a professora apresenta o Vocabulário.....	54
<b>Recorte 10:</b> Goldilocks and the Three Bears - Como a professora apresenta o vocabulário .....	56
<b>Recorte 11:</b> Goldilocks and the Three Bears - Como a professora apresenta o modelo para língua alvo .....	59
<b>Recorte 12:</b> The Superhero High - Como a professora apresenta o vocabulário .....	60
<b>Recorte 13:</b> The Superhero High - o controle das produções pela professora.....	61
<b>Recorte 14:</b> Goldilocks and the Three Bears - Compartilhamento do dia a dia com os colegas .....	63
<b>Recorte 15:</b> Goldilocks and the Three Bears - Modelo para língua-alvo .....	63
<b>Recorte 16:</b> Goldilocks and the Three Bears - Verificação do entendimento .....	63
<b>Recorte 17:</b> Ali and the Magic Carpet - Aluno ativo na aprendizagem .....	64
<b>Recorte 18:</b> Goldilocks and the Three Bears - Predição da história .....	64
<b>Recorte 19:</b> The super Hero High - Conhecimento prévio do aprendiz .....	64
<b>Recorte 20:</b> Ali Goldilocks and the Three Bears – Como todo participam.....	64
<b>Recorte 21:</b> The Superhero High - Explicação para a atividade de after-listening .....	65
<b>Recorte 22:</b> <i>Jack and the Beanstalk</i> - Como os alunos respondem .....	66
<b>Recorte 23:</b> Ali and the Magic Carpet - Como os alunos respondem .....	66

<b>Recorte 24:</b> Ali and the Magic Carpet – Como associam palavras .....	67
<b>Recorte 25:</b> <i>Goldilocks and the Three Bears</i> - Como os alunos respondem .....	67
<b>Recorte 26:</b> <i>Jack and the Beanstalk</i> - Como respondem em inglês.....	68
<b>Recorte 27:</b> <i>Goldilocks and the Three Bears</i> – Como perguntam.....	68
<b>Recorte 28:</b> The Superhero High - Como os alunos respondem .....	69
<b>Recorte 29:</b> The Superhero High - Como os alunos respondem .....	71
<b>Recorte 30:</b> <i>Goldilocks and the Three Bears</i> – “ZPD” .....	72

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> Plano de aula: 28/3/2014/ Ali and the Magic Carpet.....	92
<b>Anexo 2:</b> Plano de aula: 16/5/2014 / <i>Goldilocks and the Three Bears</i> .....	93
<b>Anexo 3:</b> Plano de aula: 22/5/2014 / The Superhero High.....	93
<b>Anexo 4:</b> Descrever: <i>Goldilocks and the Three Bears</i> .....	94
<b>Anexo 5:</b> Descrever: The Super-hero High.....	95
<b>Anexo 6 :</b> Questionário Inicial.....	95

## Introdução

Esta monografia pretende investigar **“Qual o papel do trabalho com compreensão oral ( “*pre-listening*”) nas aulas de inglês, do ensino fundamental I, nas escolas públicas? E mais “Quais conhecimentos são construídos por meio desta compreensão oral?”**

Primeiramente, discorro sobre o problema que me impulsionou a realização deste trabalho. Em seguida, apresento brevemente outras pesquisas realizadas na área da educação infantil sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) apontando particularidades com relação a este trabalho.

Há 21 anos ministro aulas de inglês em uma escola municipal de São Paulo e ao longo da minha vida profissional, sempre procurei me atualizar para proporcionar uma aula de boa qualidade aos meus alunos; também porque acredito que um bom profissional deve se atualizar sempre. Durante esses anos, mudei paulatinamente minha metodologia de ensino conforme frequentava os cursos oferecidos aos professores: pela Cultura Inglesa (Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês aprendendo e ensinando, *Teacher's Links*) , pelo Alumni (Formação Continuada para Professores de Inglês), os vários cursos de formação oferecidos pela Prefeitura de São Paulo, além de ter participado de tantas outras capacitações em instituições particulares.

Observei também a mudança no comportamento dos alunos, tanto dos alunos do Ensino Fundamental I como do II. Hoje, eles perdem a concentração mais facilmente se a aula expositiva se prolongar por muito tempo. Assim, percebi que era necessário, não só variar as estratégias de ensino-aprendizagem, mesmo no curto espaço de tempo da aula de 45 minutos, como agregar às aulas, as várias mídias disponíveis, pois os alunos sentem um forte apelo a linguagem das imagens.

Outrossim, não há grande quantidade de material didático disponível para o ensino fundamental I nas escolas públicas municipais, pois a LE foi introduzida no currículo recentemente. Portanto, o professor precisa ser criativo para despertar a

curiosidade e ao mesmo tempo motivar o aprendizado de uma classe numerosa cuja língua materna é o português.

Obtive resultados animadores contando histórias curtas em vídeos como “*Little Red Riding Hood*” e “*There was an old woman who swallowed a fly*” para crianças dos 4º anos em 2013, levando-me a escolher Histórias Infantis através do vídeo como tema deste estudo.

Escolhi o *listening* como foco da minha pesquisa porque acredito que é um dos caminhos viáveis para se trabalhar com classe numerosa. Outra razão para essa escolha é que comecei a dar aulas de inglês para o Ensino Fundamental I em 2012 e isso me motivou a pesquisar mais sobre o assunto. Há muito que se pesquisar na área de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I, pois é uma disciplina recente nas escolas municipais de São Paulo (implantada em 2011) e não há uma literatura vasta sobre o assunto, no que se refere ao ensino de LE para crianças em escolas públicas. Segundo Rocha (2007, p. 280), não há diretrizes norteadoras específicas para o ensino de LE no Ciclo I. Conforme aponta Grigoletto (2000), Walker (2003), apud Rocha (2007, p. 78) uma das aparentes ineficiências do ensino de línguas nas escolas regulares do nosso país é a grande quantidade de números de alunos por sala, número restrito de horas destinado a esse ensino e o despreparo desse professor. Todavia, Ellis (2004, apud ROCHA, 2007, p. 277) afirma que a criança por sua vez, necessita, adquirir “cada vez mais competência linguística e cultural para sua realidade presente e para seu futuro.” Assim, o *listening* quando bem aplicado pode vir a contribuir para o desenvolvimento no ensino de línguas.

Por que histórias infantis? Histórias sempre fizeram parte do universo infantil, principalmente os contos de fadas, desse modo, acredito que o aprendizado de uma LE será facilitado se a construção do conhecimento se der por meio de histórias, mas histórias contadas por meio de vídeos de curta duração e intermediadas pelo professor.

Como citado anteriormente, estamos dialogando com o aluno da geração digital, portanto, as estratégias de aprendizagem também são outras. O foco de atenção dos alunos em aula vem se reduzindo ao longo dos anos, conseqüentemente, acredito ser necessário trabalhar histórias, narrativas da língua estrangeira de uma forma diferente para este novo aprendiz que surge, não se

limitando apenas ao livro impresso. Como aponta Ur (2009, p.120), uma das vantagens do material gravado, no caso o vídeo, é que você pode escolher o material adequado em termos de velocidade de texto, de acordo com o nível do aluno e assim regular, de acordo com os desejos e necessidades deles.

Outra vantagem é que, ouvindo o material em vídeo, o aluno terá oportunidade de ouvir vozes e sotaques diversos e não somente do professor. Portanto, a aula por meio do vídeo torna-se um instrumento interessante, tanto para o aluno como para o professor, como estratégia de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o aluno visual e auditivo terá mais chances de construir o seu conhecimento e o professor poderá propiciar aos alunos, de uma maneira geral, um material mais variado e rico em termos de entonação de voz, variação linguística, se ele não for um professor nativo da língua.

Conforme as orientações do PCNs (Brasil, 1998, p. 67), “espera-se que o aluno seja capaz de vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere as novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir [...]”. As histórias oferecem este instrumento de agir e interagir com o mundo, pois são produtos da atividade social humana.

Apesar de várias pesquisas terem sido feitas sobre a educação infantil como: Gazotti (2011), dissertação sobre a resolução de conflitos na educação infantil bilíngue, Miranda (2003), que pesquisou a interação dos participantes em sala de aula por meio da história Pinóchio, Ryckebusch (1999), que investigou a dinâmica discursiva da sala de aula com textos escritos do gênero conto de fadas e Silva (1997), que analisou o ato de contar histórias para crianças em sala de aula como um instrumento para aprendizagem de língua estrangeira, estes trabalhos foram realizados com alunos de escolas particulares. Há vários estudos de investigações sobre as escolas públicas, mas não englobam o ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano) no que diz respeito a língua estrangeira, como: Nogueira (2005), que investigou a contribuição de sua própria unidade didática sobre anúncios de emprego (Ensino Médio), Tonetti (2007), que pesquisou o desenvolvimento da compreensão oral de alunos da escola pública por meio de filmes em DVD (Ensino Médio), Viana (2010), investigação de como uma professora de inglês da rede pública estadual compreende o material prescrito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (5º série do ensino fundamental II), Nunes (2008), investigação do ensino-

aprendizagem da língua inglesa (5<sup>o</sup> série do ensino fundamental II), dentre outros.

Diferentemente dessas pesquisas, esta investigação analisará o papel do *pre-listening*, com foco na compreensão oral, tendo como público alvo, os alunos da escola pública do fundamental I, utilizando como instrumento mediador, o vídeo de curta metragem e os momentos de interação entre professor e alunos. Espera-se que ao término da investigação, os resultados possam ser compartilhados com outros profissionais da área e assim contribuir para um melhor desempenho desta habilidade, uma vez que ela é parte integrante desse novo tempo. O trabalho está dividido em três capítulos: no **primeiro capítulo**, apresento a fundamentação teórica na qual se insere esta pesquisa: o contexto de ensino-aprendizagem de LE no Brasil. A apropriação e o desenvolvimento da linguagem pela criança, (VYGOTSKY,1934/2010), a compreensão oral e a aquisição da primeira língua (PINTER, 2013). A habilidade de *listening* (ROST, 1990), dentre outros.

No **segundo capítulo**, explico a razão pela qual a pesquisa qualitativa interpretativista de observação participativa foi escolhida como metodologia de pesquisa. Neste capítulo, apresento a metodologia que orienta o trabalho em três partes: a abordagem metodológica, o contexto de pesquisa e instrumentos e procedimentos de coleta de dados. A primeira parte discute o método de pesquisa adotado: pesquisa qualitativa, interpretativista de observação participativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994; BORTONI-RICARDO, 2013; RIZZINI,1999). A segunda parte discute os instrumentos utilizados para a coleta de dados (questionários, atividades de "*listening*", o descrever das aulas vídeo-gravadas, o plano de aula e o contexto), e a terceira parte, os procedimentos de interpretação e análise dos dados (ROST,1990; UR, 2009; PINTER, 2013;LIBERALI, 2013; dentre outros).

No **terceiro capítulo**, transcrevo, analiso e interpreto os resultados encontrados por meio das transcrições.

Nas Considerações Finais, faço reflexões sobre o caminho percorrido até o momento, abrindo para novas possibilidades de estudo.

## CAPÍTULO I – Fundamentação Teórica

O objetivo deste capítulo é discutir os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e investigar **“Qual o papel do trabalho com compreensão oral ( “pre-listening” ) nas aulas de inglês, do ensino fundamental I, nas escolas públicas?”**. E mais **“Quais conhecimentos são construídos por meio desta compreensão oral?”**

Primeiramente, abordamos o contexto do ensino-aprendizagem da língua estrangeira (doravante LE), no Brasil. Na sequência, discorreremos sobre a apropriação e o desenvolvimento da linguagem pela criança, a compreensão oral, a aquisição da primeira língua.

Em seguida, o *design* das atividades de compreensão oral nas teorias de ensino-aprendizagem relacionadas aos aprendizes jovens, focando na habilidade de *listening* com o objetivo de compreender como o conhecimento é construído.

E finalmente, os tipos de reflexão para compreender e transformar a realidade que nos cerca.

### 1.1 O ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Historicamente, o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países (LEFFA, 1999, p. 2), no que diz respeito a metodologia no ensino de línguas: método da tradução, método direto (30 anos após ter sido implementado na França), método áudio-lingual, método da comunidade, método silencioso, TPR (“Total Physical Response”) dentre outros.

Segue abaixo uma breve retrospectiva da metodologia do ensino de línguas no Brasil, segundo LEFFA (1999, p.2-16) :

Durante o império, a metodologia utilizada para línguas vivas(francês, alemão, inglês, italiano, espanhol) era a mesma de línguas mortas(latim), isto é, tradução de textos e análise gramatical.

Na república, houve a reforma educacional de 1931, onde introduziu-se mudanças no ensino de línguas dando ênfase às línguas modernas e o uso do método direto. Algumas das características do método direto consistia em:

- Ensinar a língua através da própria língua, obedecendo a sequência: ouvir, falar, ler e escrever;
- Os significados das palavras não deviam ser traduzidos, mas transmitidos através do objeto da sua expressão, utilizando ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais deviam ser deduzidas pela observação.
- A leitura era feita em diversos impressos como: jornais, revistas, e outros mais que possibilitassem conhecer o idioma atuante no país.

Em 1943, com a reforma de Capanema, a metodologia do ensino de línguas foi orientada não só para objetivos instrumentais (ler, compreender, falar e escrever), mas também para objetivos educativos e culturais (“formação da mentalidade, desenvolver hábitos de observação e reflexão, conhecer a civilização estrangeira”)

Com a LDB de 1961, iniciou-se a descentralização do ensino e reduziu-se o ensino de línguas: o latim foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal reduzida e o inglês, permaneceu sem grandes alterações.

A ideia de um único método foi abandonado, com a LDB de 1996, já que o ensino seria ministrado com base no princípio de “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”(Art.3, Inciso III). Complementando a LDB, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram publicados para o Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental, onde não chegaram a propor uma metodologia específica, mas sugeriram uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura.

De acordo com o PCN LE (Brasil, 1998, p. 56 -58), as concepções teóricas de LE foram orientadas por várias visões ao longo dos anos, como apresentamos a seguir:

Na visão sócio interacionista, aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional: aluno/participante de uma prática social/ parceiro mais competente (adulto/criança, professor/aluno), para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento “Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua”(BRASIL, 1998, p. 58) .

Na visão behaviorista, o foco era no professor e no ensino, o aluno era considerado uma tábula rasa<sup>1</sup> e a aprendizagem era associada à pedagogia corretiva (correção/ erro). Na visão cognitivista, o foco do ensino era no aluno ou nas estratégias que ele utilizava na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira. “A mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas”(BRASIL,1998,p.56).

O processo de aprender no sócio interacionismo é mediado pela linguagem por meio da interação, “O papel mediador da linguagem na aprendizagem é central [...] Assim, até entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária” (BRASIL, 1998, P. 57).

Segundo Vygotsky (1984, p. 164), esta aprendizagem é percebida como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) : “distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial de determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados”.

Nos últimos tempos, conforme pontua Kumaradivelu (2006,p.11) a abordagem comunicativa(“*Communicative Language Teaching*”) foi amplamente utilizada, seguida pelo ensino baseado em tarefas ; e depois pela era do pós-método, onde temos que levar em consideração os princípios de particularidade, praticabilidade e possibilidade. A particularidade visa facilitar o avanço para um contexto específico, a pedagogia específica, baseado nas particularidades linguísticas, social, cultural e política local. A praticabilidade envolve a ruptura, o rompimento do papel entre teóricos e praticantes, capacitando e encorajando professores a teorizar sobre sua própria prática e praticar o que eles teorizam. A possibilidade procura um canal para a consciência sócio-política que os estudantes trazem para a sala de aula funcionando como um fator de estímulo para a formação identitária e social do aprendiz (KUMARAVADIVELU, 2001).

<sup>1</sup> Para Watson (1913) todo ser humano aprendia tudo a partir de seu ambiente (o homem estaria à mercê do meio). Também não possuía nenhuma herança biológica ao nascer, ou seja, nascia vazio no que se referia a qualquer informação (era uma tábula-rasa).

Logo, a compreensão oral já não desempenha o mesmo papel de tempos atrás, tanto para o Ensino Fundamental II como para o I (inglês para crianças).

Para compreender o papel do professor de hoje em dia, cito Prabhu (1990, p. 175), onde o autor afirma que não existe um único método de ensinar, mas o professor deve ter um “senso de plausibilidade” para utilizar um método que atenda as necessidades de seu contexto. Portanto, o professor pode fazer uso de um método tradicional desde que ele seja considerável aceitável para sanar os problemas e favorecer a aprendizagem. E, no meu caso particular, faço uso de uma mescla de métodos na sala de aula: sou comportamentalista quando chamo atenção de algum aluno, pois é necessário controle para administrar uma sala numerosa, sou sócio interacionista quando dou oportunidades para os meus alunos de trabalharem em grupos e pares. Como pontua Leffa (2005, p. 203):

[...]chegou-se finalmente à conclusão de que não existe qualquer garantia de que um determinado método funcione ou, o que ainda é pior, chegou-se a conclusão de que qualquer método pode funcionar. Não existe nenhum método, por mais errado que seja, que não tenha produzido um falante proficiente da língua estrangeira – como também não existe nenhum método, por mais correto que seja, que não tenha fracassado completamente em produzir um falante proficiente. Em outras palavras, a causa do sucesso ou do fracasso em aprender uma língua estrangeira deve ser buscada em algum lugar que fique além da metodologia usada.[...]

No passado, meu trabalho em sala de aula era mais focado na leitura e texto. Não discutia os temas transversais com meus alunos em sala de aula, as aulas tinham foco apenas no aspecto linguístico, e os textos eram escolhidos como um pretexto para ensinar a gramática: diálogos com verbos no passado, presente, etc.

O *listening* não era muito trabalhado em minhas aulas no passado, porque os alunos não tinham paciência para ouvir trechos do áudio no gravador. Entretanto, com as imagens no projetor, o comportamento do aluno é outro, os alunos participam muito mais das aulas. Portanto, uma pesquisa sobre a compreensão oral (papel do *pre-listening*) me pareceu mais apropriada e desafiadora para ser investigada.

Discorreremos até o momento, o contexto do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil .

Apresentamos a seguir, o desenvolvimento da linguagem infantil.

## **1.2 O desenvolvimento da linguagem infantil**

De acordo com Luria & Vygotsky (1930/1992, p.1), não é correto reduzir o desenvolvimento da criança somente ao seu crescimento e maturação inata , tendo sido observado que, o processo de desenvolvimento da criança é influenciado pelo seu ambiente externo. Através do contato com o mundo externo, a criança desenvolve mecanismos e adquire “habilidades culturais”, utilizando todo tipo de “instrumentos” e símbolos para confrontar situações inusitadas. A maneira natural de resolver problemas, gradualmente muda para uma maneira mais complexa, no uso de símbolos e instrumentos de linguagem, marcando uma nova fase de comportamento cultural(LURIA & VYGOTSKY,1930/1992, p.5).

Estes mesmos autores (1930/1992, p.6) citam vários experimentos dentre os quais, a comparação de uma criança entre 6 /7 anos e outra de 9 /10 anos. A criança de 6/7 anos, apenas estabelece uma ligação primitiva, na utilização de símbolos auxiliares : ela pode estabelecer uma ligação entre a figura de uma maçã, à figura de uma pera, simplesmente porque “elas são frutas saborosas”. Ao contrário da associação de uma criança de 9/10 anos: quando um tubo de borracha é mostrado à criança e solicitado a ela para associar a palavra “noite”, a explicação da criança é “aqui dentro do tubo, está escuro, como a noite”. Dessa maneira, a partir de uma única palavra, várias palavras foram geradas como resposta. Após a palavra-estímulo ter sido dada, os símbolos foram conectados aos seus devidos lugares, estabelecendo a reação e a escolha dos símbolos apropriados.

O interessante é que depois de vários experimentos semelhantes, a mesma criança, já não mais necessitava de símbolos externos para relacionar as figuras; a criança efetuava a associação, fazendo uso de seu próprio sistema interno.

Como aponta Luria & Vygotsky (1930/1992, p. 7), a criança se apropria do dispositivo cultural encontrado na escola e na vida para resolver as situações da vida real que não conseguia solucionar antes. A criança elabora e reelabora a habilidade de utilizar objetos do mundo externo, como símbolos e instrumentos, até

se apropriar dela e daí, alcançar seus objetivos. O comportamento natural torna-se cultural, assim como os símbolos culturais e os mecanismos externos criados pela vida social tornam-se processos internos. É um “complexo processo psicológico interior” (Vygotsky, 1934/2010 p.250).

Para Vygotsky (1934/2010, p. 246), quando uma palavra nova, ligada a um novo significado é apreendida pela criança, seu desenvolvimento está apenas começando. No início ela é uma generalização, depois, a generalização torna-se um de um tipo mais elevado, culminando em conceitos.

Todavia, a prática nos mostra que o ensino direto de conceito é pedagogicamente, estéril, a criança não assimila o conceito mas a palavra, e não há o emprego consciente do conhecimento assimilado. (Vygotsky, 1934/2010, p.247).

Tolstói(1935 apud Vygotsky,1934/2010, p.146) afirma:

É necessário que se dê ao aluno a oportunidade de adquirir novos conceitos e novas palavras tiradas do sentido geral da linguagem. Quando ele ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma ideia vaga do novo conceito : mais dia menos dia ela sentirá a necessidade de usar essa palavra e, uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem. [...]

Vygotsky (2010/1934, p. 250), discute o conceito de ensino-aprendizagem da linguagem literária em crianças, onde o significado de uma nova palavra para a criança é o início do processo do desenvolvimento de conceitos. “Métodos de ensino indiretos mais sutis e mais complexos acabam sendo uma interferência no processo de formação de conceitos infantis, que faz avançar e elevar-se esse processo de desenvolvimento.”

Desse modo, ao ouvir histórias, o aprendiz construirá um novo conceito/ conhecimento por meio da linguagem utilizada num determinado contexto, e não somente pela memorização. Portanto, optamos pelas histórias infantis por meio do vídeo para a investigação dessa pesquisa.

As histórias, oferecem não somente um meio para os alunos adquirirem o conhecimento lexical em inglês mas um meio indireto para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. Podemos observar isso quando o aluno associa a palavra *hot* com a palavra *hot dog* no recorte 9 (ver página 55. no Capítulo 3), assim como em outros turnos deste mesmo recorte, quando a palavra-chave dada pela professora

desencadeia uma série de palavras relacionadas a ela – Amazonas: natureza, *forest, jungle*.

Na sequência, discutiremos como trabalhar a compreensão oral com os jovens aprendizes.

### 1.3 Compreensão oral

Segundo Almeida Filho & Barbirato (2000a, p.7), a compreensão oral de uma nova língua “envolve muito mais do que a linguagem em si, o que faz da nossa prática convencional de testagem da forma, um procedimento questionável enquanto principal procedimento para o desenvolvimento da habilidade de compreensão.

Outrossim, Almeida Filho & Barbirato (2000b, p. 7), afirma :

se o insumo produzido na LE estiver muito acima do nível de compreensão do aprendiz, ele também poderá ser igualmente irrelevante ao processo. Se uma explicação cultural for bem sucedida ainda que na língua materna dos alunos, ainda assim poderá se converter em conhecimento relevante para a plasmagem de uma competência comunicativa na nova língua.

Assim, é necessário que o professor seja um “negociador de atividades em sala de aula”, onde um de seus papéis seria construir situações prováveis de comunicação (ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2000, p.8).

Com relação aos jovens aprendizes, Pinter (2013, p.45), pontua que a ênfase nas habilidades de escuta e fala deve ser dada nos anos iniciais do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, assim como é feita no aprendizado da língua materna. Jovens aprendizes, necessitam muita mais prática da escuta e oportunidade de ouvir, para enriquecer o insumo linguístico, e por consequência, isso vai naturalmente direcionar as tarefas para a fala. Escuta e fala estão entrelaçados no ensino-aprendizagem da língua.

Esta mesma autora, afirma que o inglês como língua estrangeira, oferece uma variedade de textos, mas tendo principalmente o professor como modelo: falando, cantando, dramatizando, dialogando, dando instruções e contando histórias. Apesar da professora ser a principal fonte de insumo linguístico nos anos iniciais, as crianças podem também ouvir/assistir vídeos e CDs. As gravações de boa qualidade, são uma alternativa para aquele professor que não possui confiança suficiente na sua própria proficiência linguística.

Pinter (2013, p. 45), ressalta que há muitos fatores que contribuem para dificultar ou facilitar a compreensão oral. É importante, que nos estágios iniciais, as dificuldades sejam evitadas, e uma delas é o tipo e a extensão do texto que as crianças irão ouvir. Na presente pesquisa, optamos em escolher textos orais curtos em vídeo de 2 a 4 minutos, disponível no site da *British Council*, para uma melhor logística da aula.

Para esta mesma autora, outro fator, é a familiaridade: é mais fácil, compreender o que o professor diz do que a gravação, porque o professor pode regular a velocidade da sua voz/fala, e modificar a linguagem. O professor pode repetir a mensagem várias vezes e utilizar gestos e expressões faciais para ajudar as crianças a compreender o significado. O diferencial também nas respostas da compreensão oral, é o que as crianças realizam antes, durante e depois da tarefa de “*listening*”.

O ouvinte competente tem como apoio, o seu conhecimento de mundo, sua estrutura mental para preencher as lacunas, ele faz uso da adivinhação e interpretação de texto para ajudar na compreensão oral. O jovem aprendiz não tem a estrutura mental tão desenvolvida quanto a do adulto, tem menos conhecimento do mundo em geral e portanto, adivinha e infere menos. Quanto mais jovem o aprendiz, mais esse fato é verdadeiro. (PINTER, 2013, p. 46).

Outro fator para desenvolver a competência auditiva, segundo Pinter (2013, p. 48), é a modificação interacional. Em 2001, a autora fez uma experiência com crianças espanholas: um grupo de crianças ouviu uma história com modificação interacional (repetição, perguntas de compreensão e gestos e apoio) e outro grupo sem essa interação. A compreensão das crianças foram checadas posteriormente, com um teste de compreensão. Os resultados mostraram que, o grupo de crianças que ouviram a história com a modificação interacional, entenderam e lembraram a história melhor, do que o outro grupo.

Comprovamos esse mesmo aspecto nesta pesquisa. Os alunos compreenderam melhor a história *Jack and the Beanstalk*, onde houve uma maior modificação interacional, do que outras histórias. (Veja quadro 10, no capítulo metodológico)

Pinter (2013, p. 49), compreende interação como estratégias, e cita o exemplo de uma aula de uma professora: extraindo informações das crianças baseado no conhecimento de mundo delas, comentando sobre a história, fazendo previsões

sobre o que acontecerá na história, seduzindo assim o aluno para a história. Ela também faz uso das ilustrações, repete alguma frase com ênfase, utiliza exemplos para destacar conceitos, e modifica a língua oferecendo alternativas e sinônimos. Este insumo pode ser uma grande fonte de aprendizagem linguística, e serve como uma prática significativa da compreensão oral.

Podemos concluir que para se trabalhar com o *listening*, não basta colocar o vídeo sem trabalhar o *pre-listening* e o *after-listening*, isto é, sem levar em conta a modificação interacional. Trabalhar somente a língua em seu aspecto linguístico também não é o ideal, como Vygotsky (2010, p.250) constata, é necessário trabalhar os métodos de ensino indiretos no processo de formação de conceitos infantis, desenvolvendo e fazendo avançar o ensino-aprendizagem.

#### **1.4 A aquisição da primeira língua**

Pinter (2013, p. 17) pontua que os adultos podem contar com inúmeros recursos quando eles aprendem uma nova língua. Eles conseguem analisar a língua de uma forma abstrata, fazendo com que eles comparem padrão e formas linguísticas que são similares ou diferentes da língua materna ou em qualquer outra língua. Eles também tem uma boa compreensão das regras de comunicação, utilizando uma variedade de estratégias que os ajudam a memorizar e treinar um certo padrão e palavras que refletem o seu aprendizado. As crianças, diferentemente, ainda não conseguem fazer uso dessa vantagem, ou pelo menos, grande parte delas não consegue essa façanha. Por exemplo, uma classe com crianças na idade de 6 anos aproximadamente, será incapaz de refletir como uma língua funciona, e nem terá interesse em saber a estrutura da primeira ou segunda língua. Essas crianças aprenderão a língua estrangeira, brincando, e se divertindo, e trabalhando a comunicação de forma significativa, de maneira holística, sem foco na estrutura gramatical. (PINTER, 2013, p. 18). Conforme afirma Pinter (2013, p. 19), uma vez que a criança tenha todas as condições necessárias à aquisição da língua materna, por volta dos 4 ou 5 anos, ela estará se comunicando sem esforço no seu círculo familiar. Todos os bebês e crianças menores necessitam de estímulos na fala através de conversas para que eles aprendam a interagir. Todos os seres

humanos tem a capacidade inata de falar com bebês, isto é , muita repetição de palavras, em um ritmo mais lento, padrão de entonação exagerada e tom agudo.

O desenvolvimento da linguagem tem início bem antes da criança ser capaz de dizer algo. No começo, o bebê exercita sua habilidade receptiva, e somente com um considerável atraso, eles começam a produzir a fala. Levam-se anos para a passagem do uso da língua fragmentada para o uso produtivo, integral da língua. Na língua inglesa, as crianças progridem de uma palavra (como mamãe, papai) para duas palavras (mamãe vai) e depois para três (onde mamãe vai). As crianças desenvolvem a “explosão linguística”, em tempos diferentes, mas é na maioria das vezes, no segundo ano de vida que elas adquirem uma grande quantidade de vocabulário e começam a desafiar a gramática do inglês (PINTER, 2013, p.20).

Para Pinter (2013, p. 22), as crianças já são comunicadoras natas em suas casas, onde seus pais compartilham suas experiências, e também funcionam também como um “andaime” intermediando o diálogo das crianças. A linguagem na escola é mais independente, porque os professores não conhecem as experiências de cada criança, o que dificulta no entendimento do que cada criança quer dizer. Os estudos mostram que quanto mais rico forem as interações linguísticas entre pais ou cuidadores e suas crianças em casa, melhores comunicadores essas crianças serão na escola. Crianças que frequentemente dialogam com seus pais e leem livros com certa regularidade, começam com grande vantagem na escola.

Portanto, é importante trabalhar a LE com foco na compreensão oral, sem foco na gramática, uma vez que crianças dessa idade não possuem estratégias suficiente para analisar e comparar formas linguísticas. É também papel do professor, estimular as interações linguísticas , dialogar e discutir experiências que muitos não tem a oportunidade de discutir em casa. Nesta presente pesquisa, procuramos trabalhar a compreensão oral sem o foco na gramática.

## **1.5 O design das atividades de *pre-listening***

Nesta seção, apresento a fundamentação teórica para elaboração das atividades de *pre-listening* e a seguir a forma como ela foi organizada.

Para a elaboração das tarefas de compreensão oral das histórias infantis, apoio-me em Bronckart (2012, p. 220), que conceitua a sequência narrativa em cinco fases: a situação *inicial*, onde um “estado de coisas” é apresentado, a fase de *complicação*, onde a tensão é criada, a fase de *ações*, onde acontecimentos são desencadeados pela perturbação, a fase de *resolução*, onde a tensão é reduzida e a fase de *situação final*, onde o equilíbrio é encontrado por meio de uma resolução. Assim, perguntas de compreensão como “Qual o final da história, ou qual o clímax da história?” foram inseridas nas tarefas de compreensão oral da presente pesquisa.

De acordo com Ur (2009, p. 42), os aprendizes devem ter de antemão uma ideia sobre que tipo de texto eles irão escutar e ao mesmo tempo, um propósito do porquê escutar o texto, através de uma tarefa de “*listening*” pré determinada.

Ur (2009, p. 130) também ressalta que, são três os elementos básicos que despertam o interesse das crianças na sala de aula : ilustrações, histórias e jogos. O primeiro é claro, por ser naturalmente um estímulo visual, o segundo, por ser um estímulo visual e auditivo, e o terceiro, por ser um estímulo áudio visual, ao mesmo tempo que ativa a parte linguística e algumas vezes até a coordenação motora.

Semelhantemente, Rost (1990, p. 153), sugere:

[...] que devemos saber como funciona os processos de construção de conhecimento, para que possamos aplicar a abordagem de acordo com o aprendiz, tanto para os textos como para as tarefas e para as intervenções do professor. Baseado nesses princípios, poderemos esquematizar um método para nivelar os textos e tarefas de compreensão oral, assim como a forma de intervenção nas atividades de compreensão oral.”

Dessa forma, na introdução das histórias infantis – “*pre-listening*”, levamos em consideração os princípios acima mencionados.

O desenvolvimento da compreensão oral vai ser quantitativo, envolvendo um aumento de conhecimento, e ao mesmo tempo qualitativo, o que envolve a seleção de respostas apropriadas (Rost,1990, p.154).

Segundo Shimoura (2012, p. 45), existem várias estratégias de pré audição - “*pre-listening*”:

- a) reconhecer palavras-chaves
- b) adivinhar o significado das palavras
- c) identificar o assunto
- d) usar o conhecimento prévio sobre o assunto.

Ler e escutar histórias infantis em língua estrangeira, também possibilita ao aprendiz ampliar seu conhecimento de mundo, sua criatividade e conseqüentemente desenvolver sua percepção cognitiva e emocional (Shimoura, 2012, p39).

Para tarefas de averiguação da compreensão oral, especificamente o “*after-listening*”, Ur (2009) sugere várias possibilidades relacionados a textos escritos:

- Marcar a resposta correta, conforme o aprendiz estiver escutando o texto.
- Atividades que envolvam frases de verdadeiro/falso.
- Atividades de proximidade, onde o ouvinte tem que completar as lacunas em branco.

Dessa maneira, as tarefas de “*after-listening*” englobarão competências como: a) reconhecer as vozes dos personagens b) identificar a situação de clímax da história c) compreender a resolução da história d) identificar o local da história. e) ordenar a história e completar as lacunas coerentemente.

Conforme aponta Rost (1990, p. 185), para a elaboração e correção das tarefas de compreensão, alguns critérios devem ser levados em consideração: a) a língua deve ser utilizada em condições naturais de uso b) a tarefa teste deve refletir atividades das situações alvo, e os itens devem ter foco mais no significado do que na forma c) o aprendiz deve ter a oportunidade de responder a uma variedade de respostas coerentes, ao invés de uma única resposta.

Logo, as perguntas elaboradas pela professora foram planejadas para: a) introduzir e fazer predição da história (“*What words do you expect to find in the story?*”), apresentar vocabulário relacionado a história (“*What do you have for breakfast?*”) e checar a compreensão da história (“*What’s the climax of the story?*”). Tendo em vista todos os aspectos acima mencionados, concluímos que mesmo para trabalhar com o *pre-listening*, é necessário um embasamento teórico para que essa etapa da aula seja bem sucedida: se o professor trabalhar a história sem o *pre-listening*, acredito que ele provavelmente não terá o mesmo resultado com relação a aprendizagem de seus alunos.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho.

## CAPÍTULO II – Metodologia

Neste capítulo, apresento a metodologia que orienta o trabalho em três partes: a abordagem metodológica, o contexto de pesquisa e instrumentos e procedimentos de coleta de dados. A primeira parte discute o método de pesquisa adotado: pesquisa qualitativa, interpretativista de observação participativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994; BORTONI-RICARDO, 2013; RIZZINI, 1999). A segunda parte discute os instrumentos utilizados para a coleta de dados (questionários, atividades de *pre-listening*, o descrever das aulas vídeo-gravadas, o plano de aula e o contexto), e a terceira parte os procedimentos de interpretação e análise dos dados (ROST, 1990; UR, 2009; PINTER, 2013; LIBERALI, 2013; dentre outros).

Com base nos aspectos acima citados, a proposta para este estudo é responder a seguinte questão: **“Qual o papel do trabalho com compreensão oral (“pre-listening”) nas aulas de inglês, do ensino fundamental I, nas escolas públicas? E mais “Quais conhecimentos são construídos por meio desta compreensão oral?”**

### 2.1 A abordagem metodológica

A pesquisa foi qualitativa, de observação participativa, interpretativista, pois fui a professora-pesquisadora (doravante PP), juntamente com os meus alunos do 5º ano.

Bortoni-Ricardo (2013, p. 32), afirma que é muito comum na área educacional a pesquisa ser conduzida qualitativamente nas escolas e nas salas de aulas. O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, além de aperfeiçoar-se profissionalmente, terá uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo esta mesma autora, no paradigma interpretativista “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes.”, (BORTONI-RICARDO, 2013, p.32). Pois, a capacidade de compreensão do observador (PP) está enraizada em seus próprios significados, isto é, minha visão de mundo e representações não estarão neutras à pesquisa, e não serei uma relatora passiva, mas sim agente ativo da pesquisa.

Para Bogdan & Biklen (1994, p. 47), a investigação qualitativa possui cinco características que resumo a seguir:

- Neste tipo de investigação, a fonte de dados é o ambiente natural (escolas, bairros e outros locais), porque o contexto é considerado um fator importante na investigação.
- Os dados recolhidos são em formas de imagens ou palavras e não de números (transcrições de entrevistas, vídeos, notas de campo, etc.) A abordagem leva a ideia de que nada é trivial, e tudo tem potencial para constituir uma pista.
- O processo é mais importante do que o produto, o resultado. A ênfase é no processo.
- A análise dos dados é feita de forma indutiva, à medida que os dados forem se agrupando.
- O significado é considerado importante na pesquisa qualitativa.

Bogdan & Biklen (1994, p. 90), consideram que nos estudos de caso de observação “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação)”[...]

Estes mesmos autores, afirmam que o estudo de caso pode ser representado como um funil, onde o investigador procura pessoas ou locais que possam ser seu objeto de estudo, recolhem os dados, revendo-os e explorando-os e tomando decisões acerca dos objetivos do trabalho. A medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, as estratégias e planos são modificados de acordo com o contexto e a área de trabalho é delimitada. De uma área de exploração ampla passa para uma área mais restrita de análise de dados.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 284):

“A realidade é construída pelas pessoas, à medida que vão vivendo as suas vidas. As pessoas podem ser activas na construção e modificação no “mundo real”. Podem promover modificações e afectar o comportamento dos outros. Os professores e os seus alunos definem conjuntamente o mundo real de cada vez que interagem diariamente nas sala de aula.”

Por todos esses aspectos mencionados acima, acreditamos que a interação e o processo foi um aspecto importante desta pesquisa. As estratégias e os planos

foram alterados por diversas vezes, delimitando o escopo da pesquisa: a) de 2 classes 5ºB e 3ºA delimitou-se para somente uma classe, 5ºB. b) da investigação do *pre-listening* e *after-listening*, restringi minha pesquisa apenas para o *pre-listening*.

A validação da pesquisa submeteu-se ao *peer debriefing* (revisão por pares), que consiste em “permitir que um par (um colega) que seja um profissional fora do contexto mas que tenha conhecimento geral da problemática e do processo de pesquisa, analise os dados [...] sobretudo escute as ideias e preocupações do investigador” (COUTINHO, 2008, p.9).

## **2.2 Descrição da escola e comunidade**

É uma escola municipal pequena, da cidade de São Paulo, com 650 alunos e 55 professores aproximadamente. É considerada uma boa escola pelos moradores do bairro: tanto na parte de infraestrutura (apesar de ser uma escola antiga, é bem conservada) como na qualidade de ensino. Há duas quadras poliesportivas, uma sala de leitura, uma sala de informática e 12 salas de aula disponíveis.

A clientela da escola é constituída por famílias de baixo poder aquisitivo. Ela é central e está localizada na zona sul da cidade, no bairro da Jardim da Saúde. A comunidade possui ruas comerciais, com bancos, comércio e supermercados. A maioria dos alunos mora no entorno da escola: filhos do mecânico da esquina, do segurança, da secretária da escola, dos funcionários das lojas da avenida principal, empregadas domésticas e da comunidade. Alguns alunos (poucos), vieram de escolas particulares, onde os pais não conseguiram pagar a mensalidade. É muito comum o trânsito de alunos de uma escola para outra, ou de um estado à outro, devido às questões familiares ou de trabalho, então, praticamente todo mês temos alunos novos, entrando ou saindo da sala de aula.

A carga horária das aulas dos alunos do ensino fundamental I da rede municipal de São Paulo, é de 45 minutos cada aula, duas vezes por semana. É uma aula compartilhada, na qual o professor regente da classe (professor alfabetizador da língua materna) também está presente na aula de língua estrangeira, mas não participa ou interfere no conteúdo da mesma. Este professor somente interfere, quando algum aluno manifesta comportamentos inadequados em sala de aula.

## 2.2.1 Descrição dos participantes

A **turma do 5º B**, foram alunos da PP no ano anterior, 2013, e por isso essa classe foi escolhida para esta pesquisa. É uma classe mista (meninos e meninas), com 35 alunos, na faixa de idade entre 10 e 11 anos. Há uma aluna com necessidade especial e dois alunos não alfabetizados. Os alunos selecionados foram aqueles que mais participaram ativamente da discussão, ou seja, aqueles que mais se expressaram oralmente em sala de aula e foram vídeo-gravados.

A **professora-pesquisadora** é licenciada em Letras (Inglês) pela PUC/SP com pós-graduação lato sensu em didática e pedagogia. É professora do ensino fundamental I e II na rede municipal de ensino há 21 anos, e é professora de inglês para crianças na rede pública há dois; porém já teve experiência com crianças de 8 anos em uma escola de idiomas. Já participou de vários projetos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua inglesa: “*Performing the World 2010*” em Nova York e o Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Língua Inglesa (PDPI) ( bolsa de estudos oferecido pela CAPES/Fulbright na Universidade de Nebraska (E.U.A.) em 2013. Para um maior distanciamento da pesquisa, a nomeação que a professora-pesquisadora utilizará doravante será P para professora em sala de aula.

## 2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta

Esta seção tem por objetivo explicitar como foi realizada a coleta de dados: apresentando o cronograma das aulas **Quadro 1** e os instrumentos utilizados na coleta **Quadro 2** (Questionário Inicial, Plano de Aula, Correção das Atividades de “*Listening*”, o Descrever das Aulas, Transcrições e Recortes das Aulas e Questionário Final). Rizzini (1999, p. 70), afirma que “*uma observação cuidadosa de fatos e comportamentos proporciona dados não verbais relacionados com o tema de estudo. É possível avaliar fatores do cotidiano que tem relação com a entrevista ou o questionário, ajudando a situar as práticas em seu contexto [...]*”. Entretanto, como a própria autora afirma, esta técnica é limitada, sendo necessário uma maior

profundidade e direcionamento, e para tal, utilizarei a filmagem e a gravação em áudio (transcrita).

“A gravação em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 62)

Levando em conta o grande número de alunos em sala de aula (35 alunos), o estudo da pesquisa será por amostragem: “*Denomina-se amostra o conjunto de indivíduos selecionados dentre uma população que se quer investigar*”, (RIZZINI, 1999, p. 73). Foram selecionados as falas dos alunos mais participativos, para comparação e análise dos dados em alguns momentos da pesquisa, porém todos os alunos da classe participaram ao longo do processo de investigação. Os alunos selecionados foram aqueles que voluntariamente, mais ativamente participaram da aula, isto é, aqueles que mais se expressaram oralmente na vídeo gravação, contribuindo para responder à pergunta da pesquisa, pois nem todos possuem a desenvoltura para falar na frente do grupo, nesse caso específico o inglês.

Para Rizzini (1999, p.74), “*O critério de representatividade dos grupos pesquisados não deve ser apenas quantitativo, sendo fundamental considerar, dentro dos parâmetros quantitativos, os aspectos sócio-políticos de grupos ou de pessoas que caracterizam a minoria em termos numéricos [...]*”.

Segundo Rocha (2007, p. 286), é por meio do ensino-aprendizagem da LE, é na interculturalidade, que a criança amplia seu conhecimento de si mesma e do mundo em que vive, fortalecendo sua visão crítica das diferenças e integrando-a no mundo da tecnologia e globalização; capacitando-a a comunicar-se em LE, para agir na sociedade plurilíngue em que ela está inserida e assegurando-lhe a igualdade de oportunidade em relação a esse ensino.

Para Pinter (2013, p. 45), a ênfase nas habilidades de “*listening*” e depois no “*speaking*”, é primordial para o jovem aprendiz, pois assim como ocorre na língua materna, na maioria das vezes a criança ainda não tem domínio completo tanto da leitura como da escrita.

Assim, o foco deste trabalho é investigar qual **o papel do trabalho com compreensão oral (“*pre-listening*”)**, nas aulas de inglês, em uma escola pública e quais são os conhecimentos construídos por meio desta compreensão oral. A pesquisa foi realizada com dados coletados durante as aulas de inglês da PP, entre os meses de fevereiro à maio de 2014, conforme mostra o quadro 3 a seguir:

**Quadro 1 : Cronograma de aulas**

	<b>Data</b>	<b>Tempo</b>	<b>Nº alunos presentes</b>	<b>Atividades</b>
<b>5ano B</b>				
1º	27/02/2014	07:00 – 07:45	30	Apresentação da pesquisa: questionários.
2º	14/03/2014	09:15 – 10:00	35	<b>Vídeo: <i>Jack and the Beanstalk</i> (história conhecida)</b>
3º	28/03/2014	07:00 – 07:45	35	<b>Vídeo: <i>Ali and the Magic Carpet</i> (história desconhecida) *</b>
4º	16/05/2014	07:00 – 07:45	35	<b>Vídeo: <i>Goldilocks and the Three Bears</i> (história conhecida)</b>
5º	22/05/2014	07:00 – 07:45	35	<b>Vídeo: <i>The Superhero High</i> (história desconhecida) *</b>
6º	23/05/2014	07:00 – 07:45	35	Finalização da pesquisa. Discussão dos resultados e questionários.
*As histórias foram separadas em histórias conhecidas e desconhecidas. Histórias desconhecidas foram agregadas para acrescentar um novo desafio ao aluno: o entendimento das histórias desconhecidas.				

A pesquisa foi organizada em seis aulas, incluindo a apresentação da pesquisa e aplicação dos questionários.

A professora escolheu histórias infantis baseados nos seguintes critérios: a) histórias curtas porque a aula tem duração de 45 minutos. (as histórias tem duração de 2 a 4 minutos) b) histórias que tenham a versão em vídeo para que os alunos pudessem acessar as histórias mais tarde se quisessem.. c) histórias infantis em inglês com livre acesso na internet, para facilitar a reprodução de imagem. Desse modo, os vídeos produzidos pela “*British Council*” apresentaram-se como alternativa para se trabalhar a compreensão oral em sala de aula

O plano de aula foi parcialmente baseado segundo a prescrição da coordenação de línguas da prefeitura: decreto nº 1290 de 13/09/2011, onde o Secretário Municipal de Educação, que no uso de suas atribuições legais, comunicou o cronograma das etapas de implantação do Ensino de Língua Inglesa para o Ciclo I do Ensino Fundamental I.

A língua estrangeira no Ciclo I do Ensino Fundamental, tem como objetivo ampliar as vivência e experiências sociais que possibilitem a aproximação com os conteúdos culturais, expressivos e comunicativos de uma segunda língua, como mostra o recorte do Diário Oficial do Município a seguir:

**4º e 5º anos do Ciclo I: Práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita, em Língua Inglesa** – Para os alunos dos dois últimos anos do ciclo I estão previstos além de todas as situações que envolvem a leitura e a oralidade, também situações de produção escrita. Para essas turmas está planejada a aquisição de livros didáticos cujas atividades atendam as expectativas de aprendizagem previstas para a faixa etária.

4º e 5º ano do Ciclo I		
Atividade Social	Gênero	Trabalho com:
Ouvir e cantar cantigas	– Cantigas/Canções	Escuta e produção oral
Ouvir e recitar quadrinhas	– Poemas e brinquedos falados/rimados	Escuta e produção oral
Propor adivinhação	– Adivinhas	Escuta e produção oral
Ler com autonomia textos de pequena extensão	– Histórias infantis – Histórias em quadrinho – Receitas – Legendas de fotos – Verbetes de curiosidades – Diagramas – Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Leitura
Ouvir e comentar contos mais extensos lidos pelo professor	– Contos de fadas – Contos tradicionais	Escuta compreensiva e produção oral
Ler, com o apoio do professor textos mais extensos	– Contos de fadas – Contos tradicionais – Verbetes de divulgação científica – Notícias	Leitura
Produzir textos com apoio do professor	– Receitas – Legendas para fotos – Verbetes de curiosidades – Diagramas – Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Produção escrita

Devido a logística e a falta de tempo disponível, o plano prescrito acima, foi concretizado somente para a história “*Jack and the Beanstalk*”, onde as crianças

realizaram a atividade – ler texto de pequena extensão (compreensão oral), para plantar seu pé de feijão nas aulas que se seguiram, fazendo o uso do gênero instrução. Como produção oral, os alunos dramatizaram a fala da mãe de Jack e Jack. A história de “*Jack and the Beanstalk*” fez parte de uma sequência didática que teve continuidade nas aulas posteriores, mas somente a parte de *listening* foi áudio-gravada. As demais aulas com histórias, foram concentradas somente na parte de *listening*, como explicitado anteriormente, com o objetivo de investigar como as atividades de *pre-listening* foram trabalhadas em sala de aula.

No quadro 2 abaixo, apresento o resumo dos instrumentos de coleta da presente pesquisa.

### Quadro 2: Instrumentos de coleta

Instrumentos para a coleta de dados	Objetivo
<b>Questionário Inicial</b>	Identificar o contexto no qual os alunos estão inseridos, a preferência dos alunos pela história em vídeo ou a história contada pela professora, a escolha do vídeo por meio de votação e suas preferências quanto às atividades desenvolvidas em classe.
<b>Plano de Aula</b>	Após a aplicação do questionário inicial, desenvolver um plano de aula relacionado à compreensão oral de acordo com os trechos dos vídeos de curta metragem.
<b>Atividades de “Listening”</b>	As aulas que envolveram compreensão oral (“ <i>listening</i> ”) foram vídeo-gravadas: no momento anterior ( <i>pre-listening</i> ) ao vídeo, com o objetivo de responder a pergunta de pesquisa. O durante (“ <i>while listening</i> ”) do vídeo, não foi gravado, pois os vídeos eram curtos: de 2 a 4 minutos apenas. Uma aula de “ <i>listening</i> ” não foi vídeo-gravada pois a bateria da filmadora acabou: vídeo “ <i>The DarkDark Wood</i> ”, mas esta aula não faz parte desta pesquisa.
<b>Descrever das aulas vídeo-gravadas</b>	Descrever as aulas vídeo gravadas relacionada a compreensão oral (“ <i>pre listening</i> ”) apenas. Foram descritas as aulas realizadas nos dias: 14/03, 28/3,16/5 e 22/5 .
<b>Transcrições e Recortes das aulas vídeo-gravadas</b>	Após assistir cada aula, a PP assistiu as aulas vídeo gravadas e transcreveu a parte do <i>pre-listening</i> .

<b>Questionário final</b>	Para finalizar, foi solicitado aos alunos que respondessem um questionário na intenção de saber qual foi o papel do trabalho do “ <i>pre listening</i> ” e quais conhecimentos foram construídos por meio desta compreensão oral.
---------------------------	---

A abordagem metodológica, o cronograma e os instrumentos de coletas me permitiram organizar e ter um maior controle para responder a minha pergunta de pesquisa.

### 2.3.1 Levantamento de dados

Nesta subseção, apresento: **os dados do (a) questionário inicial, uma amostra do (b) plano de aula, a aplicação das (c) atividades de *pre-listening* uma amostra do (d) descrever da aula, a (e) explicitação dos recortes da fala(transcrição) e o (f) questionário final.** Nos anexos encontram-se: todos os planos de aula, questionários e o descrever das aulas dadas na íntegra.

#### a) Questionário Inicial

O questionário de Ramos (1998) foi adaptado, no primeiro e no último momento da pesquisa, com a finalidade de traçar o perfil do aluno e analisar que conhecimentos foram construídos durante a investigação e também para traçar o perfil do aluno como mostra o **Quadro 3:**

**Quadro 3: Dados do Questionário Inicial (5 B)**

<b>Total alunos presentes</b>	27	Respostas		
<b>Idade</b>	18 alunos 10 anos	5 alunos de 11 anos	3 alunos de 9 anos	1 aluno de 13 anos
<b>1. Você frequenta algum curso de inglês fora da escola?</b>	Não (27)			
<b>2. Tempo de estudo de inglês</b>	22 alunos estudam mais de 1 ano	3 alunos com menos de 1 ano	2 alunos com 1 ano	

<b>3.Você gosta de ouvir história contada :</b>	Pelo vídeo (19)	Pelo CD (5)	Pela professora (4)	
<b>4.Que histórias você gostaria de ouvir nas aulas de inglês?</b>	Jack and the beanstalk (20)	Ali and the magic carpet (12)	Goldilocks and the three bears (9)	Our colourful world ( 8)
<b>5.Você aprende mais quando faz atividades em:</b>	Grupos (16)	Individual (4)	Pares (2)	
<b>6.Qual a sua atividade favorita nas aulas de inglês?</b>	Assistir filme (22)	Ouvir música (19)	Jogar (13)	Falar (6) Ler (5) Escrever (3)
<b>7.Como você se sente para aprender inglês?</b>	Muito interessado (22)	Mais ou menos interessado (5)		
<b>8. Qual o seu passatempo favorito?</b>	Navegar na internet (facebook) ou jogar vídeo game (13)	Atividades ao ar livre(skate, jogar bola) 9	Brincar de escolinha,boneca 5	Cantar 2

Os objetivos de cada pergunta do questionário inicial estão explicitados no **Quadro 4** abaixo.

#### **Quadro 4: Objetivo das Perguntas do Questionário Inicial**

<b>Perguntas</b>	<b>Objetivos das perguntas</b>
<b>Idade</b>	Dado importante para elaborar um plano de aula.
<b>1.Você frequenta algum curso de inglês fora da escola?</b>	Traçar o perfil do aluno.
<b>2.Tempo de estudo de inglês</b>	Traçar o perfil do aluno.
<b>3.Você gosta de ouvir história contada : vídeo,Cd,professor</b>	Para saber se os alunos realmente gostariam de ouvir histórias infantis contadas por meio de vídeo.

<b>4. Que histórias você gostaria de ouvir nas aulas de inglês?</b>	Permitir aos alunos a escolha das histórias para uma maior motivação.
<b>5. Você aprende mais quando faz atividades em : grupo/individual</b>	Elaborar os planos de aulas com base na informação do aluno.
<b>6. Qual a sua atividade favorita nas aulas de inglês?</b>	Verificar se a turma realmente prefere a atividade de vídeo para ouvir histórias.
<b>7. Como você se sente para aprender inglês?</b>	Verificar se a turma está motivada para aprender inglês e para a aplicação da pesquisa.
<b>8. Qual o seu passatempo favorito?</b>	Traçar o perfil do aluno e assim, elaborar os planos de aulas de acordo com o que os alunos preferem.

Levando-se em conta os dados coletados, percebe-se que a maioria dos alunos gosta de assistir filmes na aula de inglês e estão motivados ao aprendizado da língua. Com a escolha das histórias pelos alunos, estabeleceu-se um padrão para análise: de histórias conhecidas e desconhecidas. A pergunta sobre o aprendizado anterior da língua alvo ajudou a construir um perfil do conhecimento de inglês da classe. A maioria estuda inglês há mais de um ano e somente na escola, então o aprendizado que eles demonstrarem em aula vai ter sido construído ao longo das aulas e conseqüentemente ajudará a responder a pergunta da pesquisa.

#### b) Plano de Aula

Após a aplicação do questionário inicial, onde os alunos elencaram os vídeos que gostariam de ver, a PP planejou os passos da aula baseados na seleção de histórias feitas pelos alunos. Na apresentação das histórias foram utilizadas estratégias de *listening*: “*pre-listening, after-listening*”, como mostra o plano de aula da história *Jack and the beanstalk* descritos no **Quadro 5 a seguir**:

#### **Quadro 5 : Plano de aula / 14/3/2014 / Jack and the Beanstalk**

Organização da aula:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação inicial.</li> <li>• Apresentação do vídeo: <i>Jack and the Beanstalk</i>.</li> </ul>
Objetivos da aula:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto cognitivo: trabalhar com o vocabulário relacionado à história e elementos de coesão “<i>first, second..</i>”</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto procedimental: compreender e apreciar a história.</li> <li>• Aspecto atitudinal: discutir valores como a honestidade, o roubo, etc.</li> </ul>
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No primeiro momento da aula, a professora utilizará a estratégia de predição (<i>PRE- LISTENING</i>), utilizando o conhecimento prévio sobre a história. A professora anotarà na lousa as palavras que os alunos pensam que encontrará na história.</li> <li>• Após assistir o vídeo (<i>AFTER- LISTENING</i>), os alunos em grupos responderão às questões e colocarão as imagens da história na sequência correta, além de responderem perguntas de informações específicas.</li> <li>• Homework: <i>draw what you would like to find in the Giant's castle.</i></li> </ul>

Os planos de aula foram elaborados com base nos referenciais teóricos de acordo com Rost (1990), Ur (1991), entre outros autores, com foco na compreensão oral para as atividades de “*listening*”. Os demais planos encontram-se nos Anexos.

Outrossim, o plano de aula ajudou a organizar e sistematizar o tempo disponível para as aulas, de forma que a aplicação fosse concluída a tempo ou alterá-las se fosse o caso, como aconteceu em diversas ocasiões.

### c) As atividades “*pre- listening*”

É importante ressaltar que, somente a parte relacionada à compreensão oral (“*listening*”) foi vídeo-gravada, descrita, transcrita e analisada, apesar de outras atividades fazerem parte do planejamento da aula

Os vídeos foram categorizados em histórias conhecidas e histórias desconhecidas: sendo “*Jack and the Beanstalk*” “*Goldilocks and the Three Bears*” (histórias conhecidas) e “*Ali and the Magic Carpet*” “*The Superhero High*” (histórias desconhecidas).

## d) O descrever das aulas

Após assistir as aulas vídeo-gravadas, a PP descreveu a parte da aula relacionada a compreensão oral. Segundo Liberali (2008, p. 55), a descrição envolve “o uso de verbos materiais (ações físicas) ou verbais (ações de linguagem); tempos do passado, que permitem o distanciamento da ação a ser analisada [...] e a transcrição de falas, que mostram a participação dos agentes do evento.” Como demonstra, o **Quadro 6 abaixo**.

**HISTÓRIA CONHECIDA****Quadro 6 : Descrever / 14 de março / *Jack and the Beanstalk***

<b>Pre-Listening</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P lembrou aos alunos que eles iriam assistir ao vídeo escolhido por eles naquele dia.</li> <li>• Os comandos como: “<i>Sit down!</i>” é dado em inglês. Mas o “<i>warmer</i>” é discutido em português: os alunos discutem sobre a plantação em geral e depois a plantação de um pé de feijão.</li> <li>• P diz o nome da história: “<i>Jack and the Beanstalk</i>” e pergunta aos alunos em português se alguém já havia ouvido falar dessa história. Uma aluna responde “João e o pé de feijão”. Depois P pergunta que palavras eles esperavam encontrar na história. Os alunos responderam: feijão, gigante. A professora retruca: “<i>in English</i>”. Os alunos respondem: <i>big, monster, mother, cow</i>. Ela escreve as palavras que os alunos falaram na lousa.</li> </ul>
<b>While Listening</b>	Os alunos assistiram em silêncio o vídeo uma vez. Após o término, eles aplaudiram o vídeo. A professora perguntou se eles gostariam de ouvir/assistir novamente, os alunos respondem

	positivamente. Eles assistem novamente e no final, aplaudem.
--	--

## HISTÓRIA DESCONHECIDA

### Quadro 7 : Descrever/ 28 de março / *Ali and the Magic Carpet*

<p><b>Pre-Listening</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após cumprimentos iniciais em inglês, a professora fala que eles assistiriam o vídeo “<i>Ali and the Magic Carpet</i>”.</li> <li>• Ela explora a origem do nome “Ali” e discorre sobre a origem do tapete persa, seu valor e sua história.</li> <li>• P pergunta de onde você acha que ele veio? Os alunos respondem da “Índia, Estados Unidos, Itália, Inglaterra, Grécia, França.”. A aluna com necessidade especial responde “Brasil”. P responde que é um nome árabe.</li> <li>• P pergunta se os alunos já viram um tapete persa e depois discorre sobre o valor do tapete persa. Um aluno fala que já viu na televisão, no leilão. Depois P explica o significado dos motivos artísticos do tapete persa e a razão porque são tão caros.</li> <li>• Logo a seguir P explora o globo terrestre, onde ficam os países. Depois fala sobre o clima e o relevo das várias partes do globo, incitando palavras sobre clima e relevo como: <i>desert, hot, south pole, etc.</i></li> <li>• P pergunta o que é “<i>jungle</i>”, alguns alunos respondem. Depois P pergunta “<i>What’s the weather like in jungle?</i>” Um aluno responde : “<i>hot</i>”, outro responde “frio”. Por fim, pede para duas alunas entregarem as folhas de compreensão oral.</li> </ul>
<p><b>While Listening</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O vídeo é visto duas vezes pelos alunos, com legendas em inglês.</li> </ul>

As demais histórias encontram-se nos Anexos.

O descrever também ajudou a PP a lembrar o contexto das histórias, sem ter que assistir à vídeo-gravação por várias vezes.

e) A transcrição e os recortes do conjunto de dados

A partir do descrever, a PP assistiu novamente as aulas vídeo-gravadas, e fez alguns recortes no conjunto de dados, nas falas mais significativas do discurso e estes, foram transcritos, interpretados e analisados para responder a pergunta da pesquisa. Falas significativas nesse contexto, são as falas nas quais a construção do conhecimento aconteceu, segundo interpretação da PP.

Posteriormente, as falas foram analisadas e categorizadas de acordo com os mecanismos de composição de discursos (LIBERALI, 2013, p. 74), como segue:

- a) Mecanismos Conversacionais (o uso de interrogação, pausa, exclamação, etc.)
- b) Mecanismo de Distribuição das Vozes (que marcam a implicação do sujeito no enunciado, expresso por meio das marcas do *eu, tu, a gente*).
- c) Mecanismos de Interrogação (O quê? Por quê? Como?)
- d) Mecanismos não verbais (posturas, orientações do corpo, aplausos, mão levantada).
- e) Mecanismos de Proferição (silêncio, entonação, timbre de voz, ritmo da fala).

Essas categorias de análise serão revistas em função da necessidade de adaptação ao contexto escolar e aos objetivos de acordo com a pergunta de pesquisa.

f) Questionário Final

Finalmente, P distribuiu o questionário final, para investigar que conhecimentos haviam sido construídos. Se os conhecimentos haviam sido construídos ou não através do *pre-listening*. Se sim, como? Era também do interesse de P saber que tipo de conhecimento havia sido construído: um conhecimento que os alunos utilizariam somente na escola ou fora da escola? Um conhecimento de valores? Um conhecimento sobre estratégias de aprendizagem? Uma reflexão sobre a dificuldade de aprendizagem que tiveram durante a atividade? Os resultados do questionário, encontram-se no **quadro 8** abaixo:

## QUADRO 8 :Questionário Final 5B

<b>1.Favorite story</b>			
<i>Jack and the Beanstalk</i> (14)	<i>Goldilocks and the Three Bears</i> (6)	<i>Ali and the Magic Carpet</i> (1)	<i>Superhero High</i>
<b>2.Words you remember</b>			
<i>Jack and the Beanstalk</i>	<i>Goldilocks</i>	<i>Ali</i>	<i>Superhero High</i>
<i>Beanstalk</i> (12) <i>Bean</i> (2) <i>Jack</i> (3) <i>Mother</i> (2) <i>Ogre</i> (2) <i>Gold</i> (3) <i>Giant</i> (2) <i>Yes</i> (2) <i>Egg</i> (1) <i>You fool</i> (1) <i>And</i> (1)	<i>Bears</i> (3) <i>Goldilocks</i> (2) <i>House</i> (2) <i>Room</i> (3)	<i>Magic</i> (2) <i>Magic carpet</i> (2) <i>Foggy</i> (1) <i>Forest</i> (3) <i>Hot</i> (1) <i>Carpet</i> (2)	<i>I love you</i> <i>What</i>
<b>3. Assistir / escutar histórias me ajudou a ....</b>			
Entender melhor (6) Aprender palavras novas (5) Aprender a falar palavras em inglês (4) Aprender inglês melhor (3) Aprender a escrever (2) Ler (1) Prestar atenção (1)			
<b>4. Onde foi que eu encontrei mais dificuldade para compreender?</b>			
Pronúncia : escrevemos de um jeito pronunciamos de outro (15) Não conseguia entender as palavras (8) Difícil (5) Professora fala muito rápido e palavras que a gente não sabe (1) História toda: A professora tampava a figura e a legenda (3)			
<b>5. O que me ajudou a compreender as histórias?</b>			
( 15) as imagens ( 9) o fato da história ser conhecida ( 15) a professora ter			

falado da história antes
<b>6. Você já usou alguma palavra/frase em inglês que aprendeu na escola no seu dia a dia? Dê um exemplo</b>
<i>What's your name? (4), What? (4), Hello (3), mother (2), mom (2), good morning (2), thank you (2), dad (1), dog (1), egg(1), cow(1), name(1), monkey(1), color(1), can you take a picture of me?(2), gold (1), cat (1), I like orange (1), I like you (1), I like soda(1), I love soda (1), What time(1), yes, no (1).</i>
<b>7. Você gostou de trabalhar com histórias nas aulas de inglês? Por quê?</b>
Sim (18) É legal (4), divertido (3), aprendi bastante, é importante, ler e escrever, dá pra entender melhor falar melhor, prestar atenção. Mais ou menos (4) Não aprendi tanto, algumas histórias eram legais, outras nem tanto, gostei um pouco, é legal.

Percebemos pelas perguntas do questionário que P não quer saber somente qual foi o conhecimento lexical construído, mas se os alunos aprenderam estratégias de aprendizagem através do *pre-listening*. Podemos observar isto na pergunta 4. *Onde foi que eu encontrei mais dificuldade para compreender?* A pergunta 5 – *O que me ajudou a compreender a história?* é uma pergunta relacionada ao *pre-listening*, se a etapa do *pre-listening* foi importante para os alunos compreenderem a história.

A pergunta 6 (6. *Você já usou alguma palavra/frase em inglês que aprendeu na escola no seu dia a dia? Dê um exemplo*) está ligada a pergunta 2 que retoma o ensino-aprendizagem do vocabulário em sala de aula e fora da sala de aula. E por fim, a última pergunta é relacionada a satisfação do aluno quanto a atividade aplicada, onde a maioria parece ter gostado da aula.

Logo, concluímos que o conjunto dos dados coletados dos questionários, o plano de aula, a categorização das atividades de *pre-listening* em histórias conhecidas/desconhecidas, o descrever das aulas e os recortes da fala desempenharam um importante papel na investigação desta pesquisa.

## 2.4 Procedimento de análise de dados

Nesta seção, apresentamos como a análise dos dados foi organizada.

Após a transcrição de todos os *pre-listenings* (4 histórias no total), dividimos a transcrição em 4 partes : a) apresentação da história b) apresentação do vocabulário c) construção de conhecimento d) condução da aula.

Em seguida, estas categorias foram subdivididas em mais duas categorias temáticas:

a) Ações do professor em sala de aula (Apresentação da história, apresentação do vocabulário, como o professor conduz o *pre-listening*)

b) Ações do aluno em sala de aula (Como os alunos respondem, construção da aprendizagem e o papel da língua na sala de aula)

Tendo feito a categorização, a análise e interpretação foi realizada através dos recortes das transcrições de acordo com a categoria temática.

E por último, analisamos os turnos da fala tanto do professor como do aluno para saber se houve interação e como aconteceu a interação entre eles.

Para analisar os turnos da fala, foram feitos recortes no conjunto das falas, onde a professora-pesquisadora (PP) interpretou e analisou-as em categorias. A PP fundamentou-se nas categorias enunciativas, propostos por Kerbrat-Orecchioni (2010, p. 43) em turnos de falas e pelos mecanismos de composição de discursos (Liberali, 2013, p. 74), como segue:

- a) Mecanismos Conversacionais (o uso de interrogação, pausa, exclamação, etc.)
- b) Mecanismo de Distribuição das Vozes (que marcam a implicação do sujeito no enunciado, expresso por meio das marcas do *eu, tu, a gente*).
- c) Mecanismos de Interrogação (O quê? Por quê? Como? )
- d) Mecanismos não verbais (posturas, orientações do corpo, aplausos, mão levantada).
- e) Mecanismos de Proferição (silêncio, entonação, timbre de voz, ritmo da fala)

Outrossim, a PP também interpretou e analisou as unidades dialogais (uma sequência ou mais de troca verbal), de acordo com os referenciais teóricos como : Ur(2009), Pinter (2013), dentre outros.

A categoria de análise, por unidades dialogais, foi empregada mais especificamente na atividade de *“pre-listening”* (diálogos de aquecimento).

Para análise da construção do conhecimento, o léxico como um todo será levado em consideração. Pinter (2013, p.86), afirma que a abordagem holística como histórias é um excelente meio de ensinar vocabulário e gramática ao mesmo tempo. Essa mesma autora, considera a gramática e vocabulário categorias difíceis de serem trabalhadas nesta faixa de idade(idem, p. 95).

Alguns critérios foram levados em consideração para a elaboração, análise e correção das atividades de “*listening*” a) a língua deve ser utilizada em condições naturais de uso b) a tarefa teste deve refletir atividades das situações alvo, e os itens devem ter foco mais nos significados do que na forma c) o aprendiz deve ter a oportunidade de responder a uma variedade de respostas coerentes, ao invés de uma única resposta, Rost (1990, p. 185).<sup>1</sup>

Encerro com essa síntese a seção que apresentou e discutiu os procedimentos de análise acerca da importância do “*pre-listening*”, nas aulas de inglês do ensino fundamental I.

Apresento, no próximo capítulo, os resultados e a discussão dos dados desta pesquisa.

### **CAPÍTULO III – Discussão e Análise dos Dados**

O objetivo deste capítulo é apresentar a discussão dos resultados dos dados do 5º ano B que está dividido em dois momentos. No primeiro momento, apresentamos a discussão, análise e interpretação das interações durante a realização do *pre-listening*: as ações da professora em sala de aula (como ela apresenta a história, o vocabulário, o tipo de perguntas para a previsão de vocabulário, a análise dos turnos de fala e a instrução da atividade de *after-listening*). Neste primeiro momento, também apresentamos as ações dos alunos em sala de aula (como os alunos respondem e constroem seus conhecimentos) e o papel da língua inglesa usada pela professora e pelos alunos.

No segundo momento, há a discussão, análise e interpretação dos dados do questionário final, para saber se as perguntas da pesquisa foram respondidas, segundo teóricos que embasam essa pesquisa como Rost (1990), Ur (2009), Pinter (2013), dentre outros. A seleção dos dados teve como foco as ações, procedimentos ou atitudes que ajudassem a responder a pergunta “Qual o papel do trabalho com compreensão oral ( “*pre-listening*” ) nas aulas de inglês, do ensino fundamental I, nas escolas públicas? E mais “Quais conhecimentos são construídos por meio desta compreensão oral?”

1[...] language used should reflect natural conditions of use. b) The test-taker should have the opportunity to utilize contextual knowledge in making sense of the items and response tasks. c) Testing tasks should reasonably reflect activities in the target situations; the focus of items should generally be on meaning rather than on form. d) Test-taker should have opportunity for a range of reasonable responses, rather than a single correct response.

Apresentamos a seguir, o quadro de categorias para serem interpretadas e discutidas buscando responder as perguntas de pesquisa conforme o objetivo do primeiro momento desta análise de dados.

**Quadro 9 – Categorias de análise para o primeiro momento: durante a realização do *pre-listening***

<b>Categorias</b>	
<b>1) Ações da professora em sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Como a professora apresenta a história.</li> <li>b) Como a professora apresenta o vocabulário.</li> <li>c) Como a professora conduz o <i>pre-listening</i>: a análise dos turnos da fala, o tipo de perguntas para a previsão de vocabulário e a instrução para atividades de <i>after-listening</i>.</li> </ul>
<b>2) Ações dos alunos em sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Como os alunos respondem durante o <i>pre-listening</i>.</li> <li>b) Como os alunos constroem conhecimento durante o <i>pre-listening</i>.</li> </ul>
<b>3) O papel da língua inglesa na sala de aula.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Papel da língua inglesa usada pela professora.</li> <li>b) Papel da língua inglesa usada pelos alunos.</li> </ul>

**Primeiro momento: discussão, análise e interpretação das interações durante a realização do *pre-listening***

**3.1 Ações da professora em sala de aula** Nesta seção apresentamos as ações da professora em sala de aula como ela apresenta a história, o vocabulário, o tipo de perguntas para a previsão de vocabulário, a análise dos turnos de fala e a instrução da atividade de *after-listening*.

<b>P</b>	<b>professora</b>
<b>PR</b>	<b>professora regente</b>
<b>A1 e outros números/letras</b>	<b>aluno identificado</b>
<b>A0</b>	<b>aluno não identificado</b>
<b>As</b>	<b>a classe como um todo</b>

### 3.1.1 Como a professora apresenta a história

Nesta subseção apresentamos a discussão e os resultados da análise das aulas vídeo gravadas com a finalidade de verificar como a professora apresenta a história.

Neste recorte, apresentamos os dados do vídeo *Jack and the Beanstalk* (14/03/2014) e como a professora apresenta a história.

#### **Recorte 1: *Jack and the Beanstalk* - Como a professora apresenta a história**

- 1.P - Gente, lembra aquela filmagem que a gente fez ... Vitor, Vitor, sit down ... Luciano é daqui? Sit down, Luciano.
- 2.PR - Luciano !
- 3.P – Lembra aqueles filminhos que a gente fez o ano passado? .. Então tem gente nova ..né Foi elencado os filmes. E um desses filmes é o “Jack and the Beanstalk”. Tá ? Então é o filme que a gente vai assistir agora. Tá bom?
- 6.A1 – Então apaga a luz !
- 7.P – Não não não Ainda não é hora ..
- 8.A1 – Ahh professora ..

Neste recorte, apresentamos os dados do vídeo *Ali and the Magic Carpet* (28/3/2014) e como a professora apresenta a história.

### **Recorte 2: Ali and the Magic Carpet - Como a professora apresenta a história**

1.P - Ó a gente vai ver agora a terceira história “Ali and the Magic Carpet”.  
 2.A0 - Ah eu já vi essa história  
 3.A1 - Tá gravando né fia (aluna especial)

Neste recorte, apresentamos os dados do vídeo *Goldilocks and the Three Bears* (16/5/2014) e como a professora introduz a história.

### **Recorte 3: Goldilocks and the Three Bears - Como a professora apresenta a história**

74.P – Então vamos lá, a gente vai ouvir a história aqui .. “Goldilocks and the Three Bears”.. alguém já ouviu?  
 76.A0 – cachinhos dourados e os três ursos  
 77.E – história mais besta!  
 78.P – Quem já conhece esta história?  
 79.( alguns alunos levantam a mão e a professora conta os alunos ..7)

Neste recorte, apresentamos os dados do vídeo *The Superhero High* ( 22/5/2014) e como a professora introduz a história.

### **Recorte 4: The Superhero High - Como a professora apresenta a história**

2.P - Yes. Então, ó, the story today is about a super hero. OK? Superhero (escrevendo na lousa) . Do you know any  
 3.superhero?  
 4.W – Superherói  
 5.G- yes

Ao analisarmos os quatro recortes mostrados anteriormente, percebemos que a professora apresenta a história de maneira informal ao usar o modalizador “a gente”. O uso do modalizador “a gente” atenua e compartilha a responsabilidade da

continuação da atividade e organização da sala. Portanto, a professora, não utilizando “crianças” ou “alunos” para se dirigir a turma, procura incluir-se nas atividades ao usar o modalizador “a gente”. Todavia, o papel da professora não é o de compartilhamento, mas sim de controle e de poder de decisão sobre a aula, como podemos ver por meio do recorte 1.

1.P - Gente, lembra aquela filmagem que a gente fez ... Vitor, Vitor, sit down ... Luciano é daqui? Sit down, Luciano

Segundo Larsen-Freeman, (1986, p.114), um dos métodos utilizados pela professora em questão é o método TPR (*Total Physical Response*) onde a professora dá o comando em inglês e os alunos compreendem e obedecem.

Observamos também que a professora apresentou as três primeiras histórias em português, mas, a última história foi apresentada em inglês. Após discussões com a professora-orientadora sobre como trabalhar as histórias no início das aulas, a professora refletiu sobre seu papel em sala de aula no momento da apresentação das histórias. Esta reflexão crítica gerou uma mudança no trabalho com a última história, a professora fez a apresentação de forma diferente: usando a língua inglesa ao se dirigir aos alunos.

### 3.1.2 Como a professora apresenta o vocabulário

Nesta subseção, apresentamos os dados das atividades de *pre-listening* das histórias e de como a professora apresenta o vocabulário. Abaixo, o recorte da história *Jack and the Beanstalk*.

#### Recorte 5: *Jack and the Beanstalk* - Como a professora apresenta o vocabulário

27.P – Alguém aqui planta feijão ?  
 28.A( aluna especial ) – Eu , eu tia! (Todos alunos começam a falar ao mesmo tempo)  
 29.P – Shshshshh Ó o nome da história é “Jack and the beanstalk” (escrevendo na lousa)  
 30.G – Jack e o pé de feijão  
 31.P - É.. Já ouviram falar dessa história ?  
 32.As – João e o pé de feijão ... já  
 33.P - Que palavras vocês acham que vão encontrar no ...  
 34.G – Feijão, gigante ...  
 35.P - Não em inglês ...in English

36.As – *beans* .... *big* (alguns alunos levantam a mão, e vão falando) ..*beanstalk* .. *mother*....  
 37.A3 – gigante  
 38.A4 – *teacher, teacher, cow*  
 39.P - *cow* (corrigindo a pronúncia) e escreve as palavras faladas na lousa  
 40.G – *Monster!*  
 41.P – *Monster?* (escrevendo na lousa)  
 42.G – *Yes*  
 43.P - Na verdade é um “giant”. Que mais?  
 44.K – *Gold*  
 45.P – *Gold ! Gold!* (escrevendo na lousa). Tem castelo nessa história?  
 46.As – *Yes*  
 47.A2- *Castle*  
 48.P – *Castle* (corrigindo a pronúncia e escrevendo na lousa)

O fato da professora ter perguntado na língua materna “alguém planta feijão?” gerou uma conversa geral na sala, oportunizando assim uma abertura, gerando interesse para a nova história. Entretanto, a professora poderia ter usado a língua alvo para introduzir a história, e apresentar a história de uma forma diferente.

Segundo, Pinter (2013, p.13), as crianças aprendem uma nova língua em contextos significativos, então, ouvir o professor é essencial, tanto para modelar a pronúncia como para oportunizar novos encaminhamentos para compreender um novo contexto. O professor em sala de aula, é o “andaime” que regula a produção do conhecimento do aluno, seja com perguntas, provocando o conhecimento, a curiosidade do aprendiz ou com o estímulo para a criança utilizar a língua significativamente um com o outro.

Logo a seguir, a professora provoca o conhecimento do aprendiz dizendo “*in English*”, gerando a produção de vocabulários em inglês: *beans, big, cow, monster, gold*.. As palavras em inglês estão sendo ativadas para o vídeo que eles assistiriam a seguir.

Houve também momentos de interação e dinâmica entre ela e seus alunos, como podemos observar abaixo:

### **Recorte 6: *Jack and the Beanstalk* - interação professor/aluno**

#### **Professora/Aluno (*Jack and the Beanstalk*)**

P - Não, em inglês ...*in English*

36.As – *beans* .... *big* (alguns alunos levantam a mão, e vão falando) ..*beanstalk* .. *mother*....  
 37.A3 – gigante

38.A4 – *teacher teacher, cow*

A professora direciona o aluno a falar em inglês e os alunos começam a falar: *beans, big, mother... cow...* Um aluno fala em português “gigante”.

**Recorte 7: *Goldilocks and the Three Bears* - interação aluno/professor**

**Aluno/professora (*Goldilocks and the Three Bears*)**

(Victoria levanta para perguntar para a professora, pois ela é tímida)  
35.P – Oi? Vitamina é *Vitamin* (escreve na lousa)

A aluna pergunta a professora, bem baixinho como é vitamina em inglês. A professora responde *vitamin* e escreve na lousa.

**Recorte 8: *Goldilocks and the Three Bears* - interação aluno /aluno**

**Aluno /Aluno (*Goldilocks and the Three Bears*)**

12.J- Fala que você toma coffee ..

13.A – soda

No recorte acima, a professora está perguntando o que os alunos tomam no café da manhã. Um aluno sugere para outro aluno, “fala que você toma café”. Mas o outro prefere responder que toma refrigerante. Neste recorte 9, apresentamos os dados da atividade de *pre-listening* da história *Ali and the Magic Carpet* em que a professora apresenta o vocabulário.

**Recorte 9: *Ali and the Magic Carpet* - Como a professora apresenta o vocabulário**

64. P -Então desert. O que que é *desert*?

65.As – deserto.

66.P – (muita conversa ) Shhhshh Olha tem gente falando ainda. Como você acha que é o clima no *deserto*?

68.As – quente

69.P – *in English*

70.Gi – *Sunny*

- 71.P – Sunny?  
 72.Vic- Hot  
 73.P – Hot, very hot and dry ..What else do you have in Africa shshhsh Gabriel, do we have jungle in  
74.Africa?  
 75.J – hot dog  
 76.P – Gabriel, que que é Jungle? (Silêncio) Jessica o que que é jungle?  
 77.J – É .... selva?  
 78.P – Selva isso. What's the weather like in jungle?  
 79.W – Árvore  
 80.J – mato  
 81.P – Como que é o clima na selva?  
 82.A0 – quente  
 83.P – hot and (escrevendo na lousa)  
 84.Lu – frio  
 85.P – Não é frio não . é calor é úmido .. Que parte é essa daqui? (mostrando o polo sul)  
 86.E – Rio Grande do Sul  
 87.A0- Rio Grande do Sul (risos)  
 88.A1 – Eu! eu !  
 89.P – South Pole (escrevendo na lousa) Como que é o polo norte?  
 90.As – gelado  
 91.P – freezing ... freezing Como é o Amazonas ?  
 92.M – natureza  
 93.P – Mas o que que tem?  
 94.M – jungle desert  
 95.P – tem uma forest  
 96.M – É uma forest  
 97.P – Como chama floresta?  
 98.As – Forest

Neste recorte 9 acima, a professora tentou falar em inglês( veja turno 78), mas como percebeu que os alunos não estavam entendendo, no turno 81, ela traduz a frase logo em seguida, não dando oportunidade ao aluno para ele pensar mais um pouco, em qual seria o significado daquela frase.

Comparando a produção dos turnos de fala produzidos pela professora na primeira transcrição, *Jack and the Beanstalk* (14/03/2014), e na última transcrição, *The Superhero High* (22/05/2014) , percebemos que a professora utilizou muito mais a língua portuguesa do que a língua inglesa em suas aulas. Entretanto, ao longo das aulas, percebemos o gradativo aumento da língua alvo; como observamos nos dois recortes a seguir.

Neste recorte 10, apresentamos os dados da atividade de *pre-listening* da história “**Goldilocks and the Three Bears**” em que a professora apresenta o vocabulário.

### Recorte 10: *Goldilocks and the Three Bears* - Como a professora apresenta o vocabulário

.P – Então vamos lá. “What do you have for breakfast?” “What do you have for breakfast?”  
 3.A0 – Que?  
 4.P – *What do you have for breakfast?* Quem sabe o que é *breakfast*?  
 5.E – Um cartão?  
 6.G – *Breakfast*?  
 7.P – Café da manhã.  
 8.As – eu não tomo... eu tomei ...  
 9.P – O que que vocês tem no café da manhã?  
 10.J – Pode ser em português teacher?  
 11.P – Não não, eu quero *in English* (arrumando o projetor)  
 12.J- Fala que você toma *coffee* ..  
 13.A – *soda*  
 14.P – A gente vai trabalhar diferente agora (colocando uma folha de papel no projetor para encobrir a imagem e a legenda em inglês).Vamos lá. *Breakfast* é café da manhã O que vocês falaram que  
 15.vocês tem no *coffee*? (escrevendo na lousa) *coffee* Que mais?  
 17.A0 – *waffle*  
 18.P- Olha, *waffle* ! (escreve na lousa)  
 19.A0 –*milk.... hamburger....*  
 20.G – *Teacher, yogurt*  
 21.P – Olha, *yogurt* ! Quem falou *yogurt*? Que chic hein, o café da manhã de vocês! *Very very fancy*.  
 22.Que que é *fancy*?  
 23.A0 – *Fancy*?  
 24.P - *Fancy* é chic. De gente rica né... *yogurt* ..  
 25.A0 – *fruits...fruits*  
 26.Y - Suco  
 27.P – Como é suco? (professora pergunta para classe ) Como ninguém responde,ela fala Juice ( escreve na lousa)  
 28.E – Eu como sanduiche com leite  
 29.A0 – bacon  
 30.A0 – Que bacon o que !  
 31.W – Eu tomo *soda* professora  
 32.Y - Professora, misto quente  
 33.A0 – E o bacon?  
 34.P – Ooo gente shshhs.. ooo Luciano.. Victor!  
 (Victoria levanta para perguntar para a professora, pois ela é tímida)  
 35.P –Oi? Vitamina é Vitamin (escreve na lousa). Ninguém come mingau?  
 36.A0 – mingau? (alunos balançam a cabeça) No  
 37.P- É .. *porridge* é mingau (escrevendo na lousa) *porridge*. Tem gente que come mingau, frutas...  
 38.E – Eu não gosto de comer frutas  
 39.P – cereal and corn flakes ..  
 40.(Todos começam a falar ...)  
 41.A0 – Tem outros que tomam refri (apontando para o colega)  
 42.W – José come pizza  
 43.P - Mas não todo dia né?  
 44.G – Excuse me!

- 45.P – Ok ok .. Luciano .. *Silence!*  
 46.L – Que que é *Silence*?  
 47.A0 – silencio  
 48.P – Oóo *where do you have it? (lendo) Where? Que que é Where?*  
 49. *Where do you have your breakfast? In the kitchen, in the bedroom...*  
 50. *At school?* Onde você tem?  
 51.V – Na cozinha  
 52.A 0 – Qual que é a pergunta  
 53.P – *In the kitchen* ( escrevendo) Quem toma café in the kitchen?  
 54.A0 – O quê?  
 55.P – Quem toma café na cozinha ? Levanta a mão. (alguns alunos levantam a mão)  
 56.P- *In the living room?* Na sala? ( outros alunos levantam a mão)  
 57.P – Luciano se você parar de falar eu agradeço  
 58.G – *Teacher no room*  
 59.P – *In the bedroom?*  
 60.G – É .. tenho preguiça de vez em quando  
 (Luciano começa a cantar)  
 61.P – Luciano , não pode... porque você tá atrapalhando a explicação. Esse que é o problema.. inglês  
 62.tem que ouvir  
 63.L – Não é só eu !  
 64.P – Eu to ouvindo você!  
 65.M- Psora, é pra copiar?  
 66.P – Não, não precisa copiar, alguma coisa só, por exemplo.. *kitchen, living room..*  
 67.P – então vamos lá, a gente vai ouvir a história aqui .. *“Goldilocks and the Three Bears”* .. alguém  
 68.já ouviu?  
 69.A0 –cachinhos dourados e os três ursos  
 70.E – história mais besta!  
 71.P – Quem já conhece esta história?  
 ( alguns alunos levantam a mão e a professora conta os alunos ..7)  
 72.P – *What words do you expect to find in the story?*  
 73.E – Eu assisti quando tinha 5 anos..  
 74.A0 – Quê?  
 75.P – *What words do you expect to find ?*  
 76.G – Mingau  
 77.P – *Ok, how do you say mingau in English?*  
 78.As – porriiii.... mingaus ....  
 79.P – *Porridge, repeat porridge. What else more?*  
 80.7As – What else more?  
 81.P – Que mais? What else more do you have?  
 82.G – Fruits  
 83.A1 – frutas?  
 84.P – Pode ser .. não sei vamo ver..  
 85.W – Sanduíche  
 86.P – *Sandwich*  
 87.A2 – carne assada  
 88.P - Gente quem conhece essa história já sabe que palavras vai encontrar... *what words do you*  
*89.expect to find in this story?*  
 90.G – *room*  
 91.P – *bedroom*  
 92.V- *bed*  
 93.P – *bed* (professora escreve na lousa)  
 94.As – *bears*

95.P – *bears* (escreve na lousa)  
 96.P – Ok, agora vocês vão ter que prestar atenção em três coisas... Dessa vez a gente vai fazer  
 97.diferente ..vocês vão fazer o exercício, vão ouvir sem imagem  
 98.E- ahhh  
 99.P – Agora vocês prestam atenção que vocês vão ter que responder... O que era characters? (  
 100.Lendo as perguntas da lousa) *who are the characters?*  
 101.As – personagens .... características ..  
 102.P – *where does the story take place? the climax of the story. What's the climax of the story?*  
 103.Y – onde se passa a história?  
 104.P – *story take place* é onde se passa  
 105.G – Forest  
 106.P – Não você vai ver...  
 107.A0 – Ela tá perguntando o que é aquela palavra lá  
 108.P – *Climax ?* Que que é *climax*?  
 109.As – o clima  
 110.P – Não, não é o clima não. É o ponto tenso,o ponto alto da história... você fica com os nervos  
 111.assim...  
 112.Y – a melhor parte  
 113.P – Aí eu vou colocar uma questão aqui ó de... *True or false*  
 114.A0 – falso ou verdadeiro  
 (Os alunos copiam a questão da lousa )  
 115.P – *Finished?*  
 116.As – yes .. no..  
 117.P – Você vai ouvir ...you're going to listen to the story and then you're going to answer true or  
 118.false yes or no?  
 119.As - yes .. no  
 120.P – *You're going to pay attention to.. who the characters are.. where the story takes place and*  
 121.*what's the climax of the story.. yes or no?*  
 122.As – yes .. no ..  
 123.A0 –ok ok  
 124.P – *I'm going to start* .. se não não vai dar tempo

Podemos observar que quando P pergunta “Quem sabe o que é breakfast?” no turno 4 do recorte acima, os alunos se utilizam da adivinhação para saber o significado da palavra: “Um cartão?”(turno 5). Segundo Shimoura (2012, p. 45) a estratégia de audição - adivinhar o significado das palavras é um recurso utilizado pelos alunos para o aluno “compreender o contexto em que ocorre a ação em língua inglesa ou qualquer outra língua”.

Quando P pergunta, “O que que vocês tem no café da manhã?”, observamos uma interação dos alunos nos turnos 11 e 12: “Fala que você toma coffee”, mas o aluno prefere falar “soda” (turno 12). Percebe-se que a comunicação entre os alunos também é mesclada entre o português e o inglês.

Nos turnos 16 – 24, a professora ativa o conhecimento prévio do aluno, relacionado aos alimentos que são geralmente consumidos no café da manhã, perguntando o que eles tomam de café da manhã. O aluno responde: *waffle*, *hamburger*.. como vemos no recorte 10.

No turno 35, notamos a interação entre aluno professor, quando a aluna pergunta como é vitamina em inglês, gerando uma ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). De acordo com Vygotsky (1984, p. 164), a ZDP está entre o nível real (da criança) e o nível potencial para resolução de problemas sob orientação de um adulto mais capacitado.

No turno 72, podemos observar a estratégia de predição utilizada pela P, quando ela pergunta “What words do you expect to find in the story?” , levando o aluno a falar “mingau” no turno 76.

Pinter (2013,p. 49), menciona um caso em que acontece a interação entre alunos e um professor e observa como a professora obtém informações das crianças, baseado no conhecimento de mundo delas, comentando sobre a história, fazendo previsões sobre o que acontecerá na história para manter o interesse da criança. Esta mesma estratégia é aplicada por esta professora quando ela pergunta no turno 88 - *What words do you expect to find in the story?* utilizando o exemplo para destacar o conceito, como no recorte 11 abaixo:

**Recorte 11: *Goldilocks and the Three Bears* - Como a professora apresenta o modelo para língua alvo**

<p>G – Mingau  P – Ok, how do you say mingau in English?  As – <i>porriii</i>.... mingaus</p>
---

Esta mesma autora, (idem), conclui que este “*input*” , pode ser uma grande fonte de aprendizagem linguística, e serve como uma prática significativa da compreensão oral. A professora, cobra dos alunos as palavras que irão aparecer no vídeo que irão assistir, pois a palavra *porridge* já havia sido apresentada aos alunos anteriormente e ao mesmo tempo faz a mediação da palavra para a história, tornando a história mais compreensível. Neste recorte, apresentamos os dados da atividade de *pre-listening* da história ***The Superhero High*** em que a professora apresenta o vocabulário.

## Recorte 12: *The Superhero High* - Como a professora apresenta o vocabulário

- 6.P – *Do you know ? What superhero do you know?*  
 7.W – *What?*  
 8.G – *Ironman*  
 9.P - *Ironman* (escrevendo na lousa)  
 10.G- *Nossa você gosta . de* (inaudível)  
 11.W – *Capitão américa só que não sei falar*  
 12.P - *American American Captain* (escrevendo )  
 13.A0 –*Eu Superman*  
 14.P – *Superman* (escreve na lousa)  
 15.As – *Batman ..... Homen Aranha ....* (muita conversa)  
 16.P – *Batman* (escreve na lousa) *in English*  
 17.A0 –*Spiderman*  
 18.W- *Huck*  
 19.P – *Ok What do they have in common? Are they good or are they bad?*  
 20.W – *What?*  
 21.P – *Good or bad?*  
 22.As – *Good*  
 23.P – *They have good characters ..Yes? Ok.. the Ironman.. What special power does Ironman have?*  
 24.A0 – *Coringa*  
 25.P – *Is he inteligent... strong?*  
 26.W – *Strong*  
 27.P – *Is Captain America strong?*  
 28.As – *yes*  
 29.P – *What about Superman? Is Superman strong too?*  
 30.As – *yes*  
 31.P - *What about Batman?*  
 32.As- *no*  
 33.P - *What does Superman do ..? Can he fly?*  
 34.As – *yes*  
 35.P – *Does he have an X – ray vision?*  
 36.As – *yes*  
 37.P – *Would you like to have na X ray vision?*  
 38.A0 – *Que?*  
 39.P – *Would you like to have this ability?*  
 40.As - *yes .. no ...*  
 41.W – *Spiderman não escala a parede?*  
 42.P – *Climb the wall*  
 43.As – *muita conversa.. Duas alunas entregam a atividade de compreensão oral escrita.*  
 44.J – *Teacher, e o Thor?*  
 45.P – *Thor? What’s his special ability?*  
 46.As - *martelo ... o poder do trovão*  
 47.P – *It’s the thunder power .. ok ..* (muita conversa)

No recorte acima, podemos observar que a professora utilizou bem mais a língua alvo em comparação com os recortes anteriores, mesmo que as respostas dos alunos tenham sido monossilábicas.

Logo, podemos observar que houve uma transformação em sua prática na sala de aula, após leituras, intervenções da professora-orientadora e reflexões da própria professora, pois a diferença é nítida entre o primeiro *pre-listening* e o último.

Nota-se que a professora atribuía ao professor o papel de ser o observador e problematizador do processo educativo, de acordo com a perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem (LIBERALI, 2008).

Todavia, ao analisarmos o que ocorreu em sala de aula, percebemos que o papel exercido pela professora foi outro, de professora comportamentalista e centralizadora, pois foi ela quem controlou as produções de seus alunos, como podemos observar no recorte 13 abaixo.

### **Recorte 13 - *The Superhero High* - o controle das produções pela professora**

P - Não em inglês ...in English

36.As – *beans .... big* (alguns alunos levantam a mão, e vão falando) ..*beanstalk .. mother....*

37.A3 – gigante

38.A4 – *teacher teacher, cow*

A professora poderia ter solicitado aos alunos discutirem em pares, que tipo de palavras poderiam encontrar na história, por exemplo.

### **3.1.3 Como a professora conduz o *pre-listening***

Nesta subseção, apresentamos os dados de como a professora conduz o *pre-listening*: a análise dos turnos da fala, o tipo de perguntas para a previsão de vocabulário e a instrução para atividades de *after-listening*.

A análise dos turnos das falas nos faz compreender melhor de que forma as atividades foram desenvolvidas e de que forma a interação entre a professora e seus alunos ocorreu. Para melhor compreensão, alguns dados foram compilados nos quadros que seguem abaixo.

Através da troca de turnos, podemos observar se os alunos participam ou não da aula e em que medida eles participam.

Apresentamos o quadro com a análise dos turnos de falas do *pre-listening* das aulas vídeo gravadas.

#### Quadro 10 – Turnos de falas

Turnos de falas	<i>Jack and the Beanstalk</i>	<i>Ali and the Magic Carpet</i>	<i>Goldilocks and the Three Bears</i>	<i>Superhero High</i>
<b>5ano B</b>	14/03/2014	28/03/2014	16/05/2014	22/05/2014
Professora	44	58	62	34
Alunos	43	55	69	32

Podemos perceber que P apresenta uma proporção de turnos maior que os alunos, isto é, a professora em termos de proporção, fala mais do que os alunos porque é ela que detém o poder e o controle da turma o tempo todo. Os alunos de modo geral participaram dos turnos, falando as palavras que eles achavam que iria aparecer no vídeo e compartilharam conhecimentos do dia a dia deles, como vemos no quadro abaixo em que a aluna fala onde toma o café da manhã:

#### Recorte 14 - *Goldilocks and the Three Bears* - Compartilhamento do dia a dia com os colegas

58.G – *Teacher no room*  
59.P – *In the bedroom?*

60.G – É .. tenho preguiça de vez em quando
---

Logo, pela forma de agir da professora, o conteúdo trabalhado tem ligação direta com a vida do aluno e assim, pode-se perceber uma visão de ensino-aprendizagem não muito conteudista.

Conforme aponta Liberali (2008, p. 76), a resposta da aluna responde a pergunta formulada por Liberali “Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do contexto de ensino?” “Para que serviu a aula?” Os alunos além de compartilharem o que tomavam no café da manhã, compartilharam onde tomavam o café da manhã, trazendo o conhecimento mais próximo para a vida do aluno. Outrossim, não foi uma aula somente expositiva, os alunos contribuíram para a predição do vocabulário da história.

Segundo Ur (2009, p.103), as razões para perguntas podem ser várias como: oferecer um modelo para a língua-alvo, verificar o entendimento, fazer o aluno ser ativo no ensino-aprendizagem, direcionar a atenção para o tópico a ser aprendido, oferecer oportunidades do aprendiz menos participante de participar da discussão, descobrir algo do aprendiz, etc. E neste caso, acreditamos que a maior parte das perguntas se aplicam a teoria, como vemos nos recortes abaixo:

- **Recorte 15 - *Goldilocks and the Three Bears* - Modelo para língua-alvo**

77.Ok, how do you say mingau in English?
--

78.As - porriiii.... mingaus ....
-----------------------------------

*How do you say ....* é uma pergunta modelo que pode ser utilizado para saber outras palavras. *How do you say biscoito? How do you say leite?*

- **Recorte 16 - *Goldilocks and the Three Bears* - Verificação do entendimento**

100.P -Agora vocês prestam atenção que vocês vão ter que responder... O que era characters? (Lendo as perguntas da lousa) who are the characters?
---

101. As – personagens .... características
--

A professora pergunta para a sala primeiramente o que eram *characters* (personagens). Depois lê a pergunta da lousa, para checar o entendimento da pergunta.

- **Recorte 17 - *Ali and the Magic Carpet* - Aluno ativo na aprendizagem**

76. P – Gabriel, que que é *Jungle*? (Silêncio) Jessica o que que é *jungle*?  
 77.J – É .... selva?  
 78.P – Selva isso. *What’s the weather like in jungle?*

A professora pergunta para alunos específicos, chamando pelos nomes.

- **Recorte 18 - *Goldilocks and the Three Bears* - Predição da história**

88.P - Gente quem conhece essa história já sabe que palavras vai encontrar... *what words do you*  
 89.*expect to find in this story?*  
 90.G- *room*  
 91.P- *bedroom*

Uma vez que o vocabulário já foi apresentado, a professora conduz o aluno a predição da história.

- **Recorte 19 - *The super Hero High* - Conhecimento prévio do aprendiz**

6.P – *Do you know ? What superhero do you know?*  
 7.W – *What?*  
 8.G – *Ironman*

Através da personalização da pergunta “Que super-herói você conhece?”, ela ativa o conhecimento de mundo do aprendiz.

- Oferecer oportunidades do aprendiz menos participante de participar da discussão:

- **Recorte 20 - *Goldilocks and the Three Bears* – Como todo participam**

78.As – *porriiii.... mingaus ....*  
 79.P – *Porridge, repeat porridge. What else more?*  
 80.7As – *What else more?*  
 81.P – *Que mais? What else more do you have?*

A repetição em conjunto é uma oportunidade que os alunos mais tímidos tem de participarem da aula, uma vez que a classe é numerosa e nem todos conseguem participar integralmente.

Pela observação dos aspectos analisados podemos concluir que P conduziu o trabalho do *pre-listening* consistiu em direcionar os alunos a compartilhar ideias em inglês, ativou o conhecimento prévio dos alunos através das estratégias de predição de vocabulário, introduziu um modelo para perguntar na língua-alvo, fez o aluno ser ativo na aprendizagem e verificou o entendimento do aluno.

Apresentamos abaixo, o recorte de como a professora explica aos alunos a atividade de *after listening*.

### **Recorte 21: *The Superhero High* - Explicação para a atividade de after-listening**

*First question... Who are the characters? (lendo a questão)*

49.A0 – Quem é o personagem?

50.P –Yes.. *Characters... Number 2. Where does the story take place? (os alunos repetem )*

51.Giovana, *did you understand , did you understand the question?*

52.Gi – Onde a história se passa?

A professora lê a questão e checa se os alunos entenderam a questão primeiro, aleatoriamente e depois para um aluno específico, para verificar a compreensão das questões.

Dado o exposto, podemos concluir que a atividade de *pre-listening* e *after-listening* estão interligadas e uma depende da outra para um bom desempenho da tarefa.

## **3.2 Ações dos alunos em sala de aula**

Nesta seção, apresentamos a fala dos alunos no momento da realização do *pre-listening* : como eles respondem as perguntas da professora e a interação dos alunos.

### 3.2.1 Como os alunos respondem durante o *pre-listening*

Neste recorte, apresentamos os dados do vídeo *Jack and the Beanstalk* em que os alunos respondem as perguntas da professora.

#### Recorte 22: *Jack and the Beanstalk* - Como os alunos respondem

33.P - Que palavras vocês acham que vão encontrar no ...  
34.G – Feijão, gigante ...  
 35.P - Não em inglês ...*in English*  
36.As – beans .... big (alguns alunos levantam a mão, e vão falando) ..beanstalk .. mother....  
37.A3 – gigante  
38.A4 – teacher teacher, cow  
 39.P - *cow* (corrigindo a pronúncia) e escreve as palavras faladas na lousa  
40.G – Monster!  
 41.P – *Monster?* (escrevendo na lousa)  
42.G – Yes  
 43.P - Na verdade é um “giant”. Que mais?  
44.K – Gold  
 45.P – *Gold ! Gold!* (escrevendo na lousa). Tem castelo nessa história?  
46.As – Yes  
47.A2- Castle

No recorte a seguir, apresentamos os dados do vídeo *Ali and the Magic Carpet* em que os alunos respondem as perguntas da professora.

#### Recorte 23: *Ali and the Magic Carpet* - Como os alunos respondem

66.P – (muita conversa ) Shhshh Olha tem gente falando ainda. Como você acha que é o clima no  
 67.deserto?  
68.As – quente  
 69.P – *in English*  
70.Gi – Sunny  
 71.P – *Sunny?*  
72.Vic- Hot  
 73.P - *Hot , very hot and dry ..What else do you have in Africa* shshhsh Gabriel, *do we have jungle in*  
 74.Africa?  
75.J – hot dog

Podemos, perceber a associação das palavras pelos alunos como no recorte da história *Ali and the Magic Carpet*, quando a aluna J associou *hot* a palavra *hot dog*, ver recorte abaixo.:

- **Recorte 24 - *Ali and the Magic Carpet* – Como associam palavras**

71.P – *Sunny?*

72.Vic- *Hot*

73.P - *Hot , very hot and dry ..What else do you have in Africa* shshsh Gabriel, *do we have jungle in*

74.*Africa?*

75.J – *hot dog*

Neste recorte 25, apresentamos os dados do vídeo ***Goldilocks and the Three Bears*** em que os alunos respondem as perguntas da professora.

**Recorte 25: *Goldilocks and the Three Bears* - Como os alunos respondem**

2.P – Então vamos lá. “What do you have for breakfast?” “What do you have for breakfast?”

3.A0 – *Que?*

4.P – *What do you have for breakfast?* Que que é *breakfast?*

5.E – *Um cartão?*

6.G –*Breakfast?*

7.P – Café da manhã.

8.As – eu não tomo... eu tomei ...

9.P – O que que vocês tem no café da manhã.

10.J – *Pode ser em português teacher?*

11.P – Não não, eu quero *in English* (arrumando o projetor)

12.J- *Fala que você toma coffee ..*

13.A – *soda*

14.P – A gente vai trabalhar diferente agora (colocando uma folha de papel no projetor para encobrir

15.a legenda e a imagem em inglês).Vamos lá. Breakfast é café da manhã O que vocês falaram que

16.vocês tem no *breakfast?* (escrevendo na lousa) *coffee* Que mais?

17.A0 – *waffle*

18.P- Olha, *waffle* ! (escreve na lousa)

19.A0 –*milk.... hamburger....*

20.G – *Teacher, yogurt*

21.P – Olha, *yogurt* ! Que chic hein, o café da manhã de vocês! *Very very fancy.* Que que é fancy?

22.A0 – *Fancy?*

23.P - *Fancy* é chic. De gente rica né... *yogurt* ..

24.A0 – *fruits...fruits*

25.Y - *Suco*

26.P – Como é suco? ( professora pergunta para a classe, como ninguém responde) Ela fala *Juice*

27.(e escreve na lousa)

28.E – *Eu como sanduiche com leite*

Os alunos respondem primeiramente em português, depois em inglês, quando solicitado pela professora.

- **Recorte 26 - *Jack and the Beanstalk* - Como respondem em inglês**

33.P - Que palavras vocês acham que vão encontrar no ...  
 34.G – Feijão, gigante ...  
 35.P - Não em inglês ...*in English*  
 36.As – beans .... big (alguns alunos levantam a mão, e vão falando) ..beanstalk .. mother....  
 37.A3 – gigante  
 38.A4 – teacher teacher, cow

Nota-se que os alunos respondem em português quando a professora pergunta em português. Quando ela fala em inglês, eles respondem em inglês. Os alunos são capazes de entender frases como “*Who are the characters ?*”(recorte 16) ou a comandos simples em inglês, mas não tem o vocabulário suficiente para responder a tudo(recorte 9, turno 78). E são sempre os mesmos alunos que participam da aula de inglês(G,E,K,W,A,Gi,V,M,Y), nem todos os alunos tem a mesma facilidade para a língua. Para desenvolver mais a Compreensão Oral em inglês o número de alunos em sala de aula deveria ser reduzido. Segundo Miccoli (2011, p.179), os PCNs reconhecem haver desafios a superar no ensino de LE no Brasil, devido a diversidade de ensino existente no Brasil e afirma “turmas grandes, cargas horárias reduzidas e professores nem sempre qualificados parecem ser o denominador quando se lê a bibliografia e quando professores relatam[...].

Os alunos também são muito curiosos e perguntam com relação ao vocabulário, como vemos nestes recortes:

- **Recorte 27 - *Goldilocks and the Three Bears* – Como perguntam**

(Victoria levanta para perguntar para a professora, pois ela é tímida)  
 35.P –Oi? Vitamina é Vitamin (escreve na lousa)

51.L – Que que é *Silence*?  
 52.A0 – silencio

Neste recorte, apresentamos os dados do vídeo ***Superhero High*** em que os alunos respondem as perguntas da professora.

### Recorte 28: *The Superhero High* - Como os alunos respondem

- 6.P – *Do you know ? What superhero do you know?*  
 7.W – *What?*  
 8.G – *Ironman*  
 9.P - *Ironman* (escrevendo na lousa)  
 10.G- *Nossa você gosta . de (inaudível)*  
 11.W – *Capitão américa só que não sei falar*  
 12.P - *American American Captain* (escrevendo )  
 13.A0 –*Eu Superman*  
 14.P – *Superman* (escreve na lousa)  
 15.As – *Batman ..... Homen Aranha ....* (muita conversa)  
 16.P – *Batman* (escreve na lousa) in English  
 17.A0 –*Spiderman*  
 18.W- *Huck*  
 19.P – *Ok What do they have in common? Are they good or are they bad?*  
 20.W – *What?*  
 21.P – *Good or bad?*  
 22.As – *Good*  
 23.P – *They have good characters ..Yes? Ok.. the Ironman.. What special power does Ironman have?*  
 24.A0 – *Coringa*  
 25.P – *Is he inteligent... strong?*  
 26.W – *Strong*  
 27.P – *Is Captain America strong?*  
 28.As – *yes*  
 29.P – *What about Superman? Is Superman strong too?*  
 30.As – *yes*  
 31.P - *What about Batman?*  
 32.As- *no*  
 33.P - *What does Superman do ..? Can he fly?*  
 34.As – *yes*  
 35.P – *Does he have an X – ray vision?*  
 36.As – *yes*  
 37.P – *Would you like to have na X ray vision?*  
 38.A0 – *Que?*  
 39.P – *Would you like to have this ability?*  
 40.As - *yes .. no ...*  
 41.W – *Spiderman não escala a parede?*  
 42.P – *Climb the wall*  
 43.As – *muita conversa.. Duas alunas entregam a atividade de compreensão oral escrita.*  
 44.J – *Teacher, e o Thor?*  
 45.P – *Thor? What's his special ability?*  
 46.As - *martelo ... o poder do trovão*  
 47.P – *It's the thunder power .. ok ..* (muita conversa)  
 48.P – *Shshsh Silence... Gabi .. sit down... Aline sit down.. First question... Who are the charactes?*  
 (lendo a questão)  
 49.A0 – *Quem é o personagem?*  
 50.P –*Yes.. Characters... Number 2. Where does the story take place?* (os alunos repetem )  
 51.Giovana, *did you understand , did you understand the question?*

52.Gi – Onde a história se passa?  
 53.P – Number 3 Vamos lá. Write True or False... Mr. Kent is very strong (alunos repetem) ...b) Rania  
 54.can see through the wall ... (alunos repetem) . Peter and his cousin are in the park ... Brad is  
 55.holding his pen ... holding ok? ( professora demonstra segurando um lápis na mão)  
 56.P - Number 4 Tick off the correct sentence. At the end of the story (inaudível) ... Yes or no  
 57.Let's listen.

Apesar da maioria das respostas terem sido dadas em inglês, não houve o desenvolvimento da discussão como ocorrido em outras histórias, pois os alunos não tinham vocabulário para tal. Faço esta afirmação baseada em experiências de aulas passadas nas quais perguntava em inglês algo fora do “script” e ficava esperando a resposta, enquanto a sala se dispersava em conversas paralelas ou alguém falava que não havia entendido nada. Uma sala de aula de escola pública não é como uma escola de idiomas onde o número de alunos em sala é menor ou igual a algumas escolas particulares que nivelam seus alunos de inglês pelo nível de conhecimento em salas com número reduzidos de alunos .

Para Celani (2003, apud Rocha, 2012, p.78), há várias pesquisas que atestam a ineficiência do ensino formal de línguas no Brasil e dentre as várias razões “classes volumosas, carga horária restrita e a formação precária do professor”.

Logo, podemos citar Prabhu (1990, p. 175), em que o autor afirma que não existe um único método de ensinar, mas o professor deve ter um “senso de plausibilidade” para utilizar um método que atenda as necessidades de seu contexto.

Os alunos também utilizaram várias outras estratégias de audição, citado por Shimoura (2012, p.45) , como :

- a) Adivinhar o significado das palavras

Turnos 4,5 da história Goldilocks.

4.P – *What do you have for breakfast?* Que que é *breakfast*?

5.E – Um cartão?

Turnos 78- 80, da história *Ali and the Magic Carpet*.

78. P – Selva isso. *What's the weather like in jungle?*

79.W – Árvore

80.J – mato

- b) Deduzir palavras desconhecidas por meio do contexto.

Turnos 76,77, da história *Ali and the Magic Carpet*.

76.P – Gabriel, que que é *Jungle*? (Silêncio) Jessica o que que é *jungle*?

77.J – É .... selva?

Percebemos através dos recortes e quadros analisados acima, que os alunos mesclam a língua portuguesa e inglesa para responder as perguntas da professora e interagir entre eles. Isso talvez aconteça porque a professora também faz uso das duas línguas para se comunicar em aula. Eles também utilizam-se das estratégias de associação de palavras, adivinhação e dedução de palavras para a construção de seu conhecimento.

### 3.2.2 Como os alunos constroem conhecimento durante o *pre-listening*

Percebe-se nos turnos 15 – 27, que os alunos estão co-construindo o conhecimento lexical juntamente com a P, há uma construção coletiva de conhecimento, pois cada aluno contribui com uma palavra e a professora vai escrevendo na lousa.

#### Recorte 29: *Goldilocks and the Three Bears* - Construção do léxico

15..Vamos lá. *Breakfast* é café da manhã O que vocês falaram que 16.vocês tem no coffee?  
(escrevendo na lousa) coffee Que mais?

17.A0 – waffle

18.P- Olha, *waffle* ! (escreve na lousa)

19.A0 –milk.... hamburger....

20.G – Teacher, yogurt

21.P – Olha, *yogurt* ! Que chic hein, o café da manhã de vocês! *Very very fancy*. Que que é fancy?

22.A0 – Fancy?

23.P - *Fancy* é chic. De gente rica né... *yogurt* ..

24.A0 – fruits...fruits

25.Y - Suco

26.P – Como é suco? ( professora pergunta para a classe, como ninguém responde) Ela fala *Juice*

27.(e escreve na lousa)

Segundo Vygotsky (1978, apud Pinter, 2013, p.11), o contexto sociocultural desempenha um papel importante no aprendizado do aluno. De acordo com Vygotsky , a ZPD (“*Zone of Proximal Development*”), está entre o conhecimento potencial que a criança já possui e o conhecimento potencial que ela atingirá, com a ajuda de um parceiro ou um adulto. O adulto, neste caso P, que

direcionou o aprendizado da criança, regulando, ajustando o “andaime” de acordo com o nível da criança.

No turno 20 - 22, quando G fala “*yogurt*”, a professora, acrescenta o adjetivo “*fancy*”, acrescentando um novo patamar ao conhecimento do aluno:

- **Recorte 30 - *Goldilocks and the Three Bears* – “ZPD”**

20.G – *Teacher, yogurt*

21.P – Olha, *yogurt* ! Que chic hein, o café da manhã de vocês! *Very very fancy*. Que que é *fancy*?

22.A0 – *Fancy?*

23.P - *Fancy é chic. De gente rica né... yogurt ..*

Confirmando a teoria de Vygotsky (1978, apud Pinter, 2013, p. 12) onde todo aprendizado acontece na interação social com o outro.

### 3.3 O papel da língua inglesa na sala de aula

Nesta subseção, apresentamos os dados de como a professora/ alunos utilizam a língua-alvo na sala de aula.

#### 3.3.1 Papel da língua inglesa usada pela professora

A professora faz uso de perguntas abertas para introduzir o tema e extrair informações de conhecimento prévio dos alunos:

33.P - **Que palavras** vocês acham que vão encontrar no ...(*Jack and the Beanstalk*)

64. P -Então desert. O que que é desert? (*Ali and the Magic Carpet*)

76.P – Gabriel, que que é Jungle? (Silêncio) Jessica o que que é *jungle*? (*Ali and the Magic Carpet*)

78.P – Selva isso. What’s the weather like in jungle? (*Ali and the Magic Carpet*)

2.P – Então vamos lá. “What do you have for breakfast?” “What do you have for breakfast?”  
(*Goldilocks*)

Podemos observar que a língua materna e a língua estrangeira são utilizadas intercaladamente, com predomínio da língua materna, mas ao longo do trabalho com o *pre-listening*, a língua-alvo se torna mais presente, conforme mostram os quadros a seguir.

**Quadro 11 – Turnos de fala (professora/português)**

<b>Português foi usado pela professora para</b>	<b><i>Jack and the Beanstalk</i> (5min)</b>	<b><i>Ali and the Magic Carpet</i> (11min)</b>	<b><i>Goldilocks and the Three Bears</i>(14min)</b>	<b><i>Superhero High</i> (6min)</b>
<b>5ano B</b>	14/03/2014	28/03/2014	16/05/2014	22/05/2014
Confirmar resposta	4	5	3	
Dar instrução	8	5	10	1
Dar respostas	2	3	1	1
Fazer elogio	1		1	
Explicação da palavra	2	5		
Fazer perguntas	14	25	7=total 46	
Total de turnos produzidos pela professora	31	43	22	2

Quadro adaptado de Conceição, L. (2014)

**Quadro 12 – Turnos de fala ( professora / inglês)**

<b>Inglês foi usado pela professora para</b>	<b><i>Jack and the Beanstalk</i> (5min)</b>	<b><i>Ali and the Magic Carpet</i> (11min)</b>	<b><i>Goldilocks and the Three Bears</i>(14min)</b>	<b><i>Superhero High</i> (6min)</b>
<b>5ano B</b>	14/03/2014	28/03/2014	16/05/2014	22/05/2014

Confirmar resposta	3	1	7	4
Dar instrução	2	2	4	5
Dar respostas traduzindo para o inglês o vocabulário		5	7	2
Fazer elogio			1	
Explicação da palavra /pronúncia	3			
Fazer perguntas	5	7	21	21=total54
Total de turnos produzidos pela professora	13	15	40	32

Quadro adaptado de Conceição, L. (2014)

Conforme o quadro 12, notamos que a professora utilizou mais inglês nas duas últimas histórias, *Superhero High* e *Goldilocks*, após ela ter refletido sobre sua prática. A história onde a professora utilizou mais o português foi *Ali and the Magic Carpet*, talvez porque ela achasse que os alunos não fossem compreender a história dos tapetes persas ou porque foi uma das primeiras histórias. Portanto, podemos perceber o reconstruir da professora de uma aula para outra, através da confrontação da própria prática, das teorias que a embasam e como “praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, autorregulação e autorresponsabilidade”(Liberali, 2008, p. 81). Na última história *Superhero High*, o português foi utilizado somente em 2 turnos da fala, contrastando com o inglês, utilizado em 32 turnos, nesta mesma história.

Com relação aos turnos produzidos pela professora, tanto em português como em inglês, a maioria deles foi para fazer perguntas aos alunos e dar instruções; e aparentemente de acordo com o quadro 23, nenhuma das perguntas deixou de ter respostas, já que há um equilíbrio entre o número de turnos produzidos pelos alunos e professora. Pois o número de turnos de perguntas foi menor 46(português), 54(inglês) da professora do que as respostas produzidas pelos alunos 88(português), 63 (inglês).

A língua portuguesa foi usada pela professora para: confirmar a resposta, dar instruções, fazer perguntas (essa em maior número de vezes), fazer elogios e

explicar vocabulário. Diminuindo gradativamente a utilização da língua materna ao longo das aulas, conforme o quadro 12.

A professora usou o idioma inglês para confirmar a resposta, dar instruções, dar respostas traduzindo para o inglês, fazer elogio, explicar a palavra, pronúncia e fazer perguntas (esse recurso em maior número de vezes).

Tanto a língua materna como a LE funciona como um instrumento de interação entre professor e aluno e aluno/aluno, na sala de aula, como podemos observar pelos recortes a seguir:

Professora/Aluno

História *Jack and the Beanstalk*

1.P - *Gente, lembra aquela filmagem que a gente fez ... Vitor, Vitor, sit down ... Luciano é daqui? Sit down, Luciano.*

Professora/alunos

História *Jack and the Beanstalk*

P - Não em inglês ...*in English*

As – *beans .... big* (alguns alunos levantam a mão, e vão falando) ..*beanstalk*

Aluna/professora

História *Jack and the Beanstalk*

A4 - *Teacher, teacher duck*

Professora/aluno/aluno

História *Jack and the Beanstalk*

P – Ok ok .. Luciano .. *Silence!*

L – Que que é *Silence?*

A0 – silencio História *Goldilocks and the Three Bears*

P – Que mais? *What else more do you have?*

G – *Fruits*

A1 – frutas?

Aluno/aluno

História *Goldilocks and the Three Bears*

As – porriiii.... mingaus ....

Segundo, Rost (1990, p. 154), o desenvolvimento da compreensão oral vai ser quantitativo, envolvendo um aumento de conhecimento e ao mesmo tempo qualitativo, o que envolve a seleção de respostas apropriadas.

Cameron (2001, apud Rocha, 2007, p. 284), refuta que o ensino de LE deva ser apenas divertido, ela ressalta que o sucesso do ensino-aprendizagem de línguas, depende em grande parte do tipo e da qualidade da interação proporcionada ao longo do processo.

Logo, o processo é importante no ensino aprendizagem, sendo o trabalho com o *pre-listening* parte desse processo, no que diz respeito a interação e desenvolvimento da compreensão oral. A qualidade do trabalho do *pre-listening*, tem papel preponderante na produção do conhecimento da compreensão oral.

### 3.3.2 Papel da língua inglesa usada pelos alunos

Nesta subseção, apresentamos os dados de como os alunos utilizam a língua materna e a LE na sala de aula.

**Quadro 13 – Turnos de fala (alunos/português)**

<b>Português foi usado pelos alunos para</b>	<b><i>Jack and the Beanstalk</i></b>	<b><i>Ali and the Magic Carpet</i></b>	<b><i>Goldilocks and the Three Bears</i></b>	<b><i>Superhero High</i></b>
<b>5ano B</b>	14/03/2014	28/03/2014	16/05/2014	22/05/2014
Fazer perguntas		3	13	5
Turnos individuais que não tem relação com a aula.	5	3	2	2
Dar a respostas:turnos individuais	17	20	18	1=total56
Dar respostas:Turnos coletivos	3	22	5	2=total32
Traduções			3	
Total de turnos produzidos pelos alunos	25	48	41	10

Quadro adaptado de Conceição, L. (2014)

Nota-se que as respostas em português em turnos individuais foram maiores nas três primeiras histórias do que na última história e que o uso da língua materna diminuiu ao longo das histórias. Portanto, é possível trabalhar a LE de uma forma direcionada, isto é, usar mais inglês em sala de aula.

#### Quadro 14 –Turnos de fala (alunos/inglês)

Inglês foi usado pelos alunos para	<i>Jack and the Beanstalk</i>	<i>Ali and the Magic Carpet</i>	<i>Goldilocks and the Three Bears</i>	<i>Superhero High</i>
<b>5ano B</b>	14/03/2014	28/03/2014	16/05/2014	22/05/2014
Fazer perguntas			3	3
Turnos individuais que não tem relação com a aula.			1	
Dar a respostas:turnos individuais	9	6	15	6=total36
Dar respostas:Turnos coletivos	9	1	8	9=total27
Read and repeat			1	4
Total de turnos produzidos pelos alunos	18	7	28	22

Quadro adaptado de Conceição, L. (2014)

A língua-alvo foi utilizada basicamente para responder perguntas em turnos individuais e coletivos e o uso da língua inglesa aumentou abruptamente da segunda para a terceira história.

Podemos concluir então, que houve uma comunicação, um diálogo entre professor e alunos ao longo das histórias, pois o turno da professora foi maior em perguntas (46português + 54inglês = 100)e dos alunos foi maior em respostas(88 português + 63inglês = 151).

De acordo com Nobuyoshi e Ellis (1994, p.204, apud Almeida Filho, 2000, p. 8), as tarefas comunicativas devem ter um propósito comunicativo (não apenas um objetivo linguístico), logo, acreditamos que as histórias além de ter trabalhado o léxico, perpassou por temas como pluralidade cultural e ética, mesmo que a língua-alvo não tenha sido utilizada o tempo todo.

Respondendo a pergunta de pesquisa “Qual o papel do trabalho com compreensão oral ( “*pre-listening*” ) nas aulas de inglês, do ensino fundamental I, nas escolas públicas?”. Concluímos que o papel do trabalho com a compreensão oral (*pre-listening*) é o de estimular e motivar os alunos, favorecendo dessa forma o ensino-aprendizagem da LE em sala de aula. O papel da professora foi de apresentar o vocabulário, a história e a condução do *pre-listening*, de forma didática com fundamentação teórica, com o objetivo de maximizar a aprendizagem dos alunos. Através das respostas dos alunos e das análises dos turnos e interação professor/aluno/professor, podemos observar que os conhecimentos de ordem lexical e oral foram co-construídos, em alguns momentos, tanto pelos alunos como pela professora; em outros momentos foram transmitidos pela professora.

### **3.4 Segundo momento: discussão, análise e interpretação dos dados do questionário final**

Apresentamos a seguir a análise e interpretação do questionário final aplicado no dia 23 de maio. **O número que está dentro dos parênteses corresponde ao número de alunos que gostaram da história (questão número 1), que lembraram das palavras da história (questão número 2)**

## Quadro 15– Questionário Final

<b>1.Favorite story</b>			
<i>Jack and the Beanstalk (14)</i>	<i>Goldilocks and the Three Bears(6)</i>	<i>Ali and the Magic Carpet (1)</i>	<i>Superhero High</i>
<b>2.Words you remember</b>			
<i>Jack and the Beanstalk</i>	<i>Goldilocks</i>	<i>Ali</i>	<i>Superhero high</i>
<i>Beanstalk (12)</i> <i>Bean (2)</i> <i>Jack (3)</i> <i>Mother (2)</i> <i>Ogre (2)</i> <i>Gold (3)</i> <i>Giant (2)</i> <i>Yes (2)</i> <i>Egg(1)</i> <i>You fool (1)</i> <i>And (1)</i>	<i>Bears (3)</i> <i>Goldilocks (2)</i> <i>House (2)</i> <i>Room (3)</i>	<i>Magic (2)</i> <i>Magic carpet (2)</i> <i>Foggy (1)</i> <i>Forest (3)</i> <i>Hot (1)</i> <i>Carpet (2)</i>	<i>I love you</i> <i>What</i>
<b>3. Assistir / escutar histórias me ajudou a ....</b>			
Entender melhor (6) Aprender palavras novas (5) Aprender a falar palavras em inglês (4) Aprender inglês melhor (3) Aprender a escrever (2) Ler (1 ) Prestar atenção (1)			
<b>4. Onde foi que eu encontrei mais dificuldade para compreender?</b>			
Pronúncia : escrevemos de um jeito pronunciamos de outro (15) Não conseguia entender as palavras (8) Dificil (5) Professora fala muito rápido e palavras que a gente não sabe (1) História toda: A professora tampava a figura e a legenda (3)			
<b>5. O que me ajudou a compreender as histórias?</b>			
( 15) as imagens ( 9) o fato da história ser conhecida ( 15) a professora ter falado da história antes			
<b>6. Você já usou alguma palavra/frase em inglês que aprendeu na escola no seu dia a dia? Dê um exemplo</b>			
<i>What's your name? (4), What? (4) , Hello (3), mother (2), mom (2), good morning (2), thank you (2), dad (1) , dog (1), egg(1), cow(1), name(1), monkey(1), color(1), can you take a picture of me ?(2),gold (1), cat (1), I like orange (1), I like you (1), I like soda(1), I love soda (1), What time(1), yes, no (1).</i>			

<b>7. Você gostou de trabalhar com histórias nas aulas de inglês? Por quê?</b>
--

Sim (18) É legal (4), divertido (3), aprendi bastante, é importante, ler e escrever, dá pra entender melhor falar melhor, prestar atenção.
--

Mais ou menos (4) Não aprendi tanto, algumas histórias eram legais, outras nem tanto, gostei um pouco, é legal.
---

De acordo com os resultados obtidos no questionário final, percebemos que, mesmo com uma postura comportamentalista da professora, foi possível que seus alunos construíssem conhecimento:

Na questão 2, **Palavras que você lembra da história:** a maior parte dos alunos lembraram das palavras da história de *Jack and the Beanstalk*.

Apesar da última história ter sido trabalhada na língua alvo, esta foi a história que foi menos lembrada pelos alunos. A primeira história parece ter sido mais significativa para os alunos, pois além de terem sido realizadas atividades de *pre-listening*, seguiram-se outras atividades de leitura, escrita e fala, finalizando-se com uma atividade na qual os alunos plantaram um pé de feijão na escola. Nas outras histórias, devido ao tempo disponível, somente atividades de *listening* foram aplicadas aos alunos.

Portanto, podemos concluir que, o fato da história ser conhecida ou não, não impediu os alunos de lembrarem ou não, o vocabulário ou a história. Os fatores decisivos para o ensino-aprendizagem foram as discussões realizadas antes da histórias, o *pre-listening* e a quantidade de atividades desenvolvidas posteriormente pelos alunos

Na questão 3, **“Assistir / escutar histórias me ajudou a ...”**,

a) seis alunos escolheram a alternativa “Entender melhor” através da prática de *listening*, os alunos perceberam que era possível compreender a história em inglês, mesmo que esta não fosse dublada em português.

b) Ainda na questão 3, cinco alunos escolheram a alternativa “Aprender palavras novas” e quatro alunos escolheram a alternativa “Aprender a falar palavras em inglês”, como mostra o recorte abaixo: “*You fool*” (V. – *Jack and the Beanstalk*). Os alunos dramatizaram essa história em pares, em forma de brincadeira: uma vez o aluno era a mãe, outra vez o aluno era Jack. Quando a mãe repreendia Jack, ela

falava “*Jack, you fool!*”, pois ele havia sido enganado pela troca com os feijões mágicos. Esta aluna, em especial, aprendeu esta expressão “*you fool*”.

c) A questão 3 também mostra que três alunos escolheram a alternativa “Aprender inglês melhor”. Relacionando a questão 3 com a questão 4, temos quinze alunos que apontam para o fato de que perceberam que a pronúncia das palavras em inglês é de um jeito, mas escreve-se de outro jeito. Logo, esta tarefa serviu como auto-reflexão para estratégias de aprendizagem para estes alunos

d) Aprender a escrever (2), com os exercícios de *after-listening*. O foco não era a escrita, e sim a compreensão oral, mas os alunos aprenderam várias palavras como podemos observar pelo quadro 15 questão 2: egg, gold, house, etc. A escrita não era o objetivo da tarefa, mas como as habilidades estão interligadas, acreditamos que uma aprendizagem leva a outra. E cada aluno tem o seu momento e estilos de aprendizagens diferentes: alguns alunos são mais visuais, outros mais auditivos, outros mais sinestésicos. e) Ler (1), as primeiras histórias eram legendadas em inglês e a professora colocava as palavras em inglês na lousa para os alunos lerem. O foco não era a leitura, mas percebemos aqui que os alunos aprendem a ler de várias maneiras diferentes. Podemos observar que a maioria dos alunos se concentrou no *listening* e não na leitura das legendas das histórias. Porque a maioria das respostas foram direcionadas à Compreensão Oral.

Prestar atenção (1), uma aluna colocou que a história ajudou-a a prestar atenção à aula, isto é, o *listening* com histórias tornaram as aulas mais divertidas e motivadoras para ela.

Na questão 4, **“Onde foi que eu encontrei mais dificuldade para compreender?”** os alunos responderam que encontraram a maior dificuldade na pronúncia :

- a) Quinze alunos responderam que tiveram dificuldade com a pronúncia, escrevemos de um jeito pronunciados de outro, demonstrando que a maioria obteve a compreensão da história devido ao trabalho do *pre-listening*. Apesar da dificuldade com a pronúncia, a compreensão da história não foi prejudicada.
- b) Oito alunos não conseguiram entender as palavras, cinco alunos acharam difíceis (não explicando o que era difícil) e um aluno achou que a professora falava muito rápido palavras que ele não conhecia. Nota-se que eles não conseguiram entender as palavras mas a ideia geral da história foi compreendida.

c) Somente três alunos não conseguiram entender a história toda, quando a professora tampou a figura e a legenda. Nos dois últimos vídeos (*Goldilocks and the Three Bears /The Superhero High*), para acrescentar um desafio maior, tanto a legenda como a imagem foram cobertos. Mas como P percebeu que o *listening* necessitava da imagem para ser compreendido, cobriu somente a legenda em inglês. Estes três alunos reclamaram quando P tampou a imagem e a legenda.

Na questão número 5 “ **O que me ajudou a compreender as histórias?**” os alunos responderam:

- a) Quinze alunos disseram que as imagens os ajudaram a compreender a história, percebendo que em qualquer texto, mesmo no texto oral, o aluno tem a possibilidade de usar a imagem como suporte para compreensão.
- b) Nove alunos falaram que o fato da história ser conhecida facilitou o entendimento. Entretanto, se P não houvesse trabalhado o *pre-listening* das histórias, os alunos teriam dificuldades na compreensão tanto das histórias conhecidas como nas desconhecidas. Pois, o fato da história ser conhecida ou não, não impediu os alunos de lembrarem o vocabulário da história, conforme mostram os dados do quadro 15: 10 palavras foram lembradas na história *Goldilocks and the Three Bears* (história conhecida) e 11 palavras foram lembradas na história *Ali and the Magic Carpet* (história desconhecida).
- c) Quinze alunos falaram que o fato da professora ter falado a história antes ajudou-os na compreensão da história. O falar neste caso, é o trabalho que foi feito de *pre-listening*, na qual P foi mediadora, utilizando as estratégias de audição mencionadas anteriormente: predição, adivinhação, etc. para trabalhar o *pre-listening*.

Na questão número 6, temos “**Você já usou alguma palavra/frase em inglês que aprendeu na escola no seu dia a dia?**” Os alunos responderam várias palavras, como :dog, egg, cow, etc.; algumas destas palavras eram palavras relacionadas as histórias assistidas em salas de aula. Isso é importante porque nos remete à teoria de Vygotsky (1934, 2010, p. 250), em que ele pontua sobre o “complexo processo psicológico interior” internalizado pela criança. Quando uma palavra nova é apreendida pela criança, seu desenvolvimento está apenas começando.

Na questão número 7. **“Você gostou de trabalhar com histórias nas aulas de inglês? Por quê?”** os alunos responderam:

a) Dezoito alunos responderam que sim, que gostaram de trabalhar com histórias porque as aulas foram divertidas, aprenderam bastante, a falar melhor e prestar atenção. Logo, acreditamos que o trabalho de *pre-listening* foi satisfatório atingindo seu objetivo que é o da aprendizagem.

Para Scott & Ytreberg (2011, p.4), crianças pequenas (5 a 7 anos), não conseguem decidir por si mesmas o que aprender. As crianças maiores (8 a 10 anos), são mais maduras e muitas já tem os conceitos básicos formados e conseguem tomar decisões sobre o seu próprio aprendizado. Elas também tem uma visão definida sobre o que elas gostam ou não de fazer, e são capazes de trabalhar com outros e aprender com os colegas.

b) Quatro alunos não aprenderam muito, se referindo a histórias:” algumas eram legais, outras nem tanto, gostei um pouco, é legal” Os alunos responderam que não gostaram das histórias mas não falaram se aprenderam algo com elas. Os fatores decisivos para o ensino-aprendizagem foram as discussões realizadas antes da histórias, o *pre-listening* e a quantidade de atividades desenvolvidas posteriormente pelos alunos como podemos perceber nas respostas do quadro 15 questão 5 onde 15 alunos responderam que o fato da professora ter falado a história antes ajudou-os a compreender a história. Com base nos aspectos discutidos acima, podemos afirmar que o papel do trabalho com a compreensão oral *pre-listening*, é o de favorecer e oportunizar o ensino-aprendizagem para as seguintes ações: a) a professora e seu papel de apresentar o vocabulário, a história, sua interação com o aluno, servir de modelo para a língua alvo, verificar o entendimento dos alunos, fazer o aluno ativo na aprendizagem, conduzir o aluno a predição das palavras, descobrir algo do aprendiz etc.

b) motivar o aluno a interagir com seus colegas e professor, responder perguntas, fazer perguntas, compartilhar seu dia a dia com a classe, comunicar-se fazendo uso da mescla da língua materna e LE. Aprender novas palavras e estratégias de aprendizagens.

Respondendo a segunda pergunta da pesquisa **“Quais conhecimentos são construídos por meio desta compreensão oral?”** Podemos concluir que houve um ganho no ensino-aprendizagem tanto por parte dos alunos como do professor. Os alunos aprenderam a interagir entre si em inglês (“Fala que toma *coffee*”,

recorte 10, pag. 56), a fazer perguntas e responder em inglês (“What?” recorte 28 ), associar palavras (“hot – hot dog” – recorte 24) e refletir sobre a estrutura da língua (pronunciamos de um jeito escrevemos de outro – quadro 15). A professora, por sua vez, pode refletir sobre sua prática e aprimorar suas aulas, conforme discussões com a professora orientadora durante o processo, no sentido de usar mais inglês nas aulas e trabalhar mais como mediadora do ensino-aprendizagem de seus alunos.

Ao concluir esta seção de avaliação de trabalho, acreditamos que a classe se beneficiou com a pesquisa como podemos observar pelos dados analisados. O papel do trabalho com o *pre-listening* é um processo embasado em teorias como demonstram os dados analisados. E pelos resultados coletados, trabalhar com histórias e vídeos no Ensino Fundamental I é um caminho viável, sendo que o trabalho de *pre-listening* desempenha um papel importante na aprendizagem.

## Considerações Finais

O foco do presente trabalho foi a compreensão oral - *pre-listening*, nas aulas de inglês do 5º ano do Ensino Fundamental I na escola pública e quais conhecimentos foram construídos por meio desta compreensão oral.

Pelo resultado do questionário respondido pelos alunos e pela análise dos dados, parece-me que o *pre-listening* preparou o entendimento dos alunos para o que eles ouviram no vídeo, no sentido que o trabalho com o *pre-listening* deixou os alunos mais autoconfiantes a praticar a língua alvo. Como por exemplo, no recorte 29, turno 20 “*teacher, yogurt*”, recorte 10, turno 12 “*J- Fala que você toma coffee*”.

A construção do conhecimento não envolveu somente a parte lexical e a compreensão oral, como podemos ver no questionário final, mas houve também uma percepção das estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira, por parte dos alunos. O estudo também contribuiu para que houvesse uma reflexão sobre aprendizagem por parte do aluno e da professora para que observassem as estratégias de aprendizagem de *pre-listening*. Alguns alunos perceberam que o modo de falar em inglês era diferente de escrever. A reflexão por parte da

professora ocorreu em vários momentos: nas conversas com a orientadora e na análise da coleta dos dados.

Todavia, para discussão de temas transversais, que faz parte do projeto pedagógico da escola, acho pouco provável que o aluno consiga se expressar em inglês pois a maioria não possui vocabulário para tal, logo, acredito ser mais viável que a discussão seja feita na língua materna. É importante fazer essa discussão na escola, pois nem sempre as crianças tem esse espaço para discutir em casa. O que me intrigou nessa pesquisa, foi o fato de alguns alunos terem achado “normal” Jack (da história *Jack and the Beanstalk*) ter subtraído os objetos do Gigante. E isso ocorreu em outra classe também. Concluo assim, que é necessário discutir com os alunos temas como ética e respeito, pois faz parte da formação do cidadão.

Apesar de ter participado de vários cursos para professores durante a minha vida profissional, foi no curso de especialização “Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública”, que mais aprendi, talvez porque pude me enxergar no espelho. Foi filmando, transcrevendo e discutindo com a professora-orientadora que percebi o que teria que ser mudado em minhas aulas, pois na prefeitura, não temos um coordenador de área que assista nossas aulas e faça uma crítica-colaborativa. É o próprio professor que tem que refletir e tirar suas próprias conclusões e nem sempre enxergamos o que devemos ou queremos enxergar. Percebi pela pesquisa, que não deixava espaço suficiente para o aluno pensar e se expressar, possivelmente porque baseado em minhas experiências anteriores (treinamento da escola de idiomas) sabia que o tempo de atenção do aluno era muito curto.

No meu ponto de vista, o fato de eu não ter falado sempre inglês em sala de aula, baseia-se em dois fatores: no passado, vários pais e coordenadores já reclamaram das minhas aulas pelo fato de eu falar em inglês nas aulas, tentava explicar que com o tempo eles compreenderiam, mas é difícil seguir um caminho quando a direção não apoia o professor. E isso não aconteceu em uma escola apenas. Outro fator, é que nem sempre o professor leciona para as mesmas turmas. O contexto de uma escola pública é diferente da particular: novos alunos sempre chegam a sala de aula e outros pedem transferências por motivos diversos (foram 10 alunos nesta sala nos 3 primeiros bimestres), dentre outros fatores que corroboram para que um outro tipo de ensino-aprendizagem aconteça em sala de

aula. Somente quem vivencia a sala de aula em uma escola pública sabe como é realmente o dia a dia e a realidade mudou muito nesses últimos vinte anos.

Meu interesse pela pesquisa no Ensino Fundamental I, deveu-se ao fato de que não há muitos cursos direcionados a essa área específica e como eu iria lecionar para essa turma naquele ano, decidi me aprofundar mais.

No início da pesquisa, coletei dados do 5º ano B e o 3º ano A, para poder fazer um estudo comparativo, uma triangulação de dados para a pesquisa, entretanto, conforme foi passando o tempo, percebi que o corpus era demasiado grande para ser analisado. Logo, reduzi minha pesquisa somente para o 5º ano B (*pre-listening* e *after-listening*). Ainda assim, a pesquisa continuou muito extensa para ser analisada e interpretada em tão pouco tempo. Analisando somente os 5 minutos do *pre-listening* de cada história (totalizando em 100 páginas), percebi que a quantidade de dados eram consideráveis, por isso, restringi novamente o corpus para a análise do *pre-listening* somente.

Iniciei com a história *Jack and the Beanstalk*, seguindo uma sequência didática (trabalhando as quatro habilidades: *listening*, *speaking*, *reading*, *writing* em aulas posteriores), mas percebi que não seria possível vídeo-gravar o restante das histórias mais a sequência didática, se eu continuasse naquele ritmo, pois era um ano atípico: ano de Copa do Mundo (2014). Portanto, mudei a dinâmica das aulas: trabalhei somente com atividades de "*listening*", sem sequência didática, para poder investigar cuidadosamente a pesquisa.

Toda pesquisa se desenvolveu por esse caminho, com muitos percalços: filmadora que parou de filmar, histórias que não puderam ser aproveitadas, muitas mudanças na pergunta de pesquisa devido ao tamanho do corpus, o que deixou a professora-pesquisadora perdida... Foi um longo caminho até chegar a este momento, mas que chega ao seu final com muitas reflexões, dúvidas e aberturas para a construção de mais estudos sobre o tema tratado, agora no mestrado: *A Oralidade no Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira do Ensino Fundamental I na Escola Pública através da Argumentação*, semente esta plantada neste curso de especialização.

Este trabalho, como tantos outros, investigou um determinado recorte das questões que envolvem a construção de saberes da Compreensão Oral. Algumas questões surgidas no processo não puderam ser respondidas, devido ao tempo e à logística, como: a) a análise dos recortes das atividades de *after-listening* b) a

análise dos recortes do *pre-listening* do 3A (alunos com 8 anos de idade em média) para estabelecer um estudo comparativo com o 5B c) a argumentação como instrumento de ensino-aprendizagem.

Acredito que tenho ainda muito que aprender, ler, refletir sobre a minha postura em sala de aula, mas sempre procurei e tento dar aos meus alunos o melhor: o melhor de mim (com os cursos de capacitação) e o melhor dos recursos tecnológicos (utilizo o projetor para oferecer uma aula diferente).

Futuramente, gostaria de continuar a trabalhar com a pesquisa em sala de aula direcionada ao Ensino Fundamental I, tendo a argumentação como pano de fundo.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. Trab. Ling. Apl., jul./dez., Campinas, 2000

ALMEIDA FILHO, JCP & DASH, Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, LET/UnB, vol. 01, no. 01(p. 19-37), Brasília, 2002

BOGDAN/R.;BIKLEN,S. **Investigação Qualitativa em Educação** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora Lda., 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M.O **Professor Pesquisador** Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua estrangeira : 3ª e 4ª ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRONCKART, J. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2012.

CAMERON,L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

CELANI,M.A.A. Um Programa de Formação Contínua. In:CELANI,M.A.A.(Org.), **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente**. Campinas:Mercado de Letras, 2003, p. 19-36 (As Faces da Linguística Aplicada)

COUTINHO, C.P. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade.

**Revista Educação Unisinos**. Disponível em:

<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5291> acesso em 11/06/2014

ELLIS, G. **Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class** Threshold Disponível em: [http://www.counterpoint-online.org/doclibrary/british\\_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf](http://www.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf). Acesso em 18 de dezembro de 2004.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**. 6: 37-47, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. Traduzido por Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KUMARAVADIVELU/B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends **TESOL QUARTERLY**, Vol. 40, No. 1, March 2006

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, 1986.

LEARNENGLISH KIDS Disponível em:

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/jack-and-the-beanstalk> acesso em 15/1/2015.

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/ali-and-the-magic-carpet> acesso em 15/1/2015

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/goldilocks-and-the-three-bears>

acesso em 15/1/2015

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/superhero-high> acesso em 17/1/2015.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

\_\_\_\_\_. **O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil**. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008

\_\_\_\_\_, F.C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP ; Pontes Editores, 2013.

LURIA, A.R. Works of A. R. Luria. The Child and his Behavior. **Phases of the Cultural Development of the Child: : Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour**. A. R. Luria and L. S. Vygotsky. Chapters 1 & 2 are by Vygotsky; Chapter 3, reproduced here, is by Luria; **Published:** Harvester Wheatsheaf, 1992. Translated by Evelyn Rossiter; **Transcribed:** Andy Blunden. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch11.htm> acesso em 01/07/2014

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que.... In: Lima, D.C. de (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona (uma questão, múltiplos olhares)*. São Paulo: Parábola editorial, 2011

NOBUYOSHI, I. & ELLIS, R. (1993) *Focused Communication Task and Second Language acquisition* **ELT/Journal** 47/3 p. 203-210

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford, New York: Oxford University Press, 2013

PRABHU, N.S. There Is No Best Method – Why? **TESOL QUARTERLY**, VOL.24, Nº 2, Summer 1990

RAMOS, R. C. G. *Questionário elaborado para o módulo de Necessidade e Objetivos do Ensino de Inglês na Escola Pública do curso Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando*, 1998.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando...** Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROCHA, C.H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental 1: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões**. DELTA, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007 [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502007000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005) accessed on Aug. 22, 2014.

ROST, M. **Listening in Language Learning** New York: Longman Group UK limited, 1990.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. **Teaching English to Children**. New York: Longman Inc., 2011

SHIMOURA, A. S. **Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças**.

In: Liberali, F. C. *Coleção reflexão e a prática no ensino*, v. 2. São Paulo : Blucher, 2012. \_\_\_\_\_ **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. Tese de Doutorado, LAEL/PUC-SP, 2005.

SILVA, A. **Era uma vez .... O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento**. 1997. 166f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicadas no Ensino de Línguas) – PUC/SP, 1997

TOLSTÓI, L.N. **“Artigos sobre Pedagogia”** (Pedagoguítcheskiestát’i). Ed. Kuchnerova i K, 1903

UR, P. **Teaching Listening Comprehension**, Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_ **A Course in Language Teaching** Practice and Theory Cambridge University Press, 2009.

VYGOTSKY, L. S. (1934). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_ **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

WALKER,S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: C.M.T Stevens & M.J.C Cunha (Orgs.). **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília,2003.

WATSON,J.B., Behaviorist Approach. Disponível em <http://www.simplypsychology.org/behaviorism.html> acesso em 21/10/2014

## ANEXOS

### Anexo 1: Plano de aula: 28/3/2014/ *Ali and the Magic Carpet*

Organização da aula:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação inicial.</li> <li>• Apresentação do vídeo: <i>Ali and the Magic Carpet</i></li> </ul>
Objetivos da aula:	<p>Aspecto cognitivo: adjetivos relativos a temperatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto procedimental: expressar opiniões com relação ao tempo.</li> <li>• Aspecto atitudinal: discutir a diversidade cultural.</li> </ul>
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar o conhecimento prévio sobre o assunto: a professora perguntará aos alunos se eles já ouviram falar sobre esta história e em que parte do mundo eles acham que Ali vive.</li> <li>• Trazer um mapa ou globo terrestre e perguntar aos alunos “<i>What’s the weather like in Japan, North Pole, etc.?</i>” Explorar os países e seu clima.</li> <li>• Após assistir o vídeo, os alunos responderão às questões de compreensão oral. (veja anexo)</li> <li>• Homework: pesquisar sobre</li> </ul>

	algum objeto típico de um país.
--	---------------------------------

**Anexo 2: Plano de aula: 16/5/2014 / *Goldilocks and the Three Bears***

Organização da aula:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação inicial.</li> <li>• Apresentação do vídeo: <i>Goldilocks and the Three Bears</i></li> </ul>
Objetivos da aula:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto cognitivo: furniture, adjectives (<i>hot, cold, big</i>)</li> <li>• Aspecto procedimental: expressar opiniões</li> <li>• Aspecto atitudinal: falar sobre solidariedade.</li> </ul>
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar aos alunos sobre o que eles comem no café da manhã?</li> <li>• Explorar o local onde eles tomam o café, o que eles comem.</li> <li>• Após assistir o vídeo, os alunos responderão às questões de compreensão oral. (veja anexo)</li> </ul>

**Anexo 3: Plano de aula: 22/5/2014 / *The Superhero High***

Organização da aula:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação inicial.</li> <li>• Apresentação do vídeo</li> </ul>
Objetivos da aula:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto cognitivo: strong, intelligent, smart, etc.</li> <li>• Aspecto procedimental: expressar opiniões</li> <li>• Aspecto atitudinal: falar sobre a diversidade cultural.</li> </ul>
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar aos alunos que tipo de mundo eles conhecem?</li> <li>• Após assistir o vídeo, os alunos responderão às questões de compreensão oral. (veja anexo)</li> <li>• Discussão sobre a habilidade de cada um.</li> </ul>

--	--

**Anexo 4:** Descrever: *Goldilocks and the Three Bears*

<p><b>Pre-Listening</b></p>	<p>A professora, cumprimenta os alunos em inglês e diz que hoje eles assistiriam o vídeo <i>“Goldilocks”</i>. Inicia o “warmer”:</p> <p>(P) “What do you have for breakfast?” Quem sabe o que é breakfast? Como ninguém sabe, acaba falando “café da manhã”. (P) “What do you have for breakfast?”</p> <p>(A1) “coffee”. A prof escreve na lousa.</p> <p>(A2) “waffle”, “yoghurt”.</p> <p>(P) Que “fancy” seu café da manhã.</p> <p>(A3) Eu tomo “soda” fessora.</p> <p>(A4) Como se fala vitamina.</p> <p>(P): Vitamina é “vitamin”. Ninguém come mingau? Pergunta a professora, e introduz a palavra “porridge”.</p> <p>(P) “Where do you have it?” “In the kitchen, in the bedroom, in the living room?”. E faz uma enquete.</p> <p>Gabi: “teacher, in the room”. A prof. chama atenção do aluno Luciano. Logo a seguir, a professora diz: vamos ouvir a história <i>“Goldilocks and the Three Bears”</i> e pergunta se já ouviram a história. Dez alunos levantaram as mãos.</p> <p>(P) “What words do you expect to find in the story?”. Os alunos falam as palavras e ela vai escrevendo na lousa: room, bed, etc.</p> <p>Instrui os alunos que eles terão que prestar atenção nos “characters”, “where does the story take place”, “the climax of the story” e coloca na lousa algumas questões de true or false. Os alunos copiam as questões da lousa.</p>
<p><b>While Listening</b></p>	<p>Os alunos escutam história <i>sem</i> a imagem, <i>sem</i> a legenda, duas vezes, antes de responderem as questões.</p> <p>Os alunos assistem o vídeo com a imagem e a legenda no final da aula, após terem respondido todas as questões.</p>

### Anexo 5: Descrever: The Super-hero High

<p><b>Pre-Listening</b></p>	<p>A professora entrou na sala, cumprimentou em inglês os alunos.  (P) Então, <i>the story today is about a superhero</i>, ok?  ...<i>Superhero</i>(escrevendo na lousa) <i>Do you know any superhero?</i>  (A)s: ironman, spiderman, Batman, Capitão América.  (P) What do they have in common? Are they good or bad?  (A)s <i>Good</i>  Walace: “<i>What?</i>”  (P) <i>Is Captain American strong?</i>  (Alunos) <i>Yes..</i>  (P) <i>What about Superman?</i>  <i>Can he fly?</i>  (A)s <i>Yes.</i>  Depois, duas alunas entregaram as folhas com questões de “<i>listening</i>” para os alunos. Todos repetem as questões em inglês, após a professora, e se eles não entenderam a questão, a professora explica em português.</p>
<p><b>While Listening</b></p>	<p>Para testar somente a habilidade de “<i>listening</i>”, a professora decide passar o vídeo sem som e imagem. Entretanto, sem legenda e a imagem, os alunos, não entenderam nada. A professora percebeu que para esse tipo de história, é necessário a imagem, então na segunda vez, ela coloca o som e a imagem, cobrindo a legenda em inglês com uma fita crepe.</p>

### Anexo 6 : Questionário Inicial

Questionário de “needs and analysis”

Nome \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_ série \_\_\_\_\_

**Faça um “x” na alternativa que escolher, você pode escolher mais de uma alternativa:**

1. Você frequenta algum curso de inglês, fora da escola?  
 sim                     não
2. Há quanto tempo você estuda inglês, na escola?  
 menos de 1 ano  
 1 ano  
 mais de 1 ano
3. Você gosta mais de ouvir histórias:  
 do vídeo             do CD             contada pela professora
4. Que histórias você gostaria de ouvir nas aulas de inglês? Faça um “x” em 4 opções:  
 Goldilocks and the Three Bears    Jack and the Beanstalk    Dark, Dark Wood

- Why Anansi has thin legs       Our Colorful World       Superhero High  
 Ali and the Magic Carpet       The Monster Shopping Trip

5. Você aprende inglês mais quando faz atividade em :

- pares       grupos       individual

6. Qual sua atividade favorita nas aulas de inglês ?

- assistir filmes     ler     escrever     jogar     falar     música

7. Como você se sente para aprender inglês:

- muito interessado     mais ou menos interessado     nada interessado

8. Qual o seu passatempo favorito? \_\_\_\_\_