

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ROSEVANEIA ANTONIA ANDREOS**

**DIFICULDADES NA HABILIDADE DO *LISTENING*: UMA  
METODOLOGIA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**SANTOS**

**2021**

**ROSEVANEA ANTONIA ANDREOS**

**DIFICULDADES NA HABILIDADE DO *LISTENING*: UMA  
METODOLOGIA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à banca examinadora ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

**SANTOS**

**2021**

A576d Andreos, Rosevanea Antonia  
Dificuldades na habilidade do *listeng*: uma metodologia  
para o 9º ano do Ensino Fundamental II / Rosevanea Antonia  
Andreos. - Santos, 2021.  
280 f.

Orientador: Prof. Dr. Gérson Tenório dos Santos

Dissertação - Universidade Metropolitana de Santos,  
Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino  
Fundamental, 2021.

1. *Listening*. 2. Língua Inglesa. 3. Inglês (Estados Unidos).  
4. Ensino. 5. Notícia. I.Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “DIFICULDADES NA HABILIDADE DO *LISTENING*: uma metodologia para alunos do 9º ano do ensino fundamental II”, e elaborada por Rosevanea Antonia Andreos, foi apresentada e aprovada em 25 de fevereiro de 2021, perante banca examinadora composta por Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos; Profª Drª Graziela Pigatto Bohn, Profª Drª Irene da Silva Coelho.

**Prof. Dr Gerson Tenório dos Santos**  
**Orientador e Presidente da Banca Examinadora**

**Profª Drª Graziela Pigatto Bohn**  
**Convidada Universidade Católica de Santos**

**Profª Drª Irene da Silva Coelho**  
**Docente da Universidade Metropolitana de Santos**

*A Deus, em primeiro lugar, pois sem Ele nada seria possível.*

*Ao meu querido esposo, **Fábio**, e minha filha amada, **Pietra**, por todo amor, incentivo e compreensão. Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.*

*Aos meus pais, **Walter e Rosa** (in memoriam), por sempre acreditarem em mim e por terem abdicado de suas vidas em prol das realizações e da felicidade de seus filhos.*

*Aos meus sogros, **José e Selma**, por apoiarem os meus desejos de estudar e por todo o carinho que sempre tiveram para comigo.*

*À minha avó, **Leonor** (in memoriam), por todas as orações, preocupação e amor incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, primeiramente, por ter me concedido a vida e a graça de realizar mais este sonho, por ter me dado inteligência e discernimento para trilhar o caminho do bem, por me dar uma família maravilhosa e cuidar de nós, por guiar meus passos e se fazer presente em minha vida. Te amo **Deus!**

Ao **Prof. Dr. Gerson**, pela orientação, profissionalismo, competência e incentivo à pesquisa. Obrigada por acreditar que este projeto poderia ser realizado. Você foi fundamental neste processo!

Aos membros da banca examinadora, **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Graziela Pigatto Bohn** e **Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Irene da Silva Coelho**, que gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Aos **professores da UNIMES**, pela dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado e às meninas da secretaria do mestrado, **Magda** e **Shirley**, pelo suporte e por sempre se prontificarem a ajudar.

Aos meus colegas de turma, **Elines Saraiva da Silva Gomes, Danielle Ribeiro Santos, Diego Souza Santos, Marta Maria Silva e Letícia Santos Pereira**, por me incentivarem na longa jornada. Vocês também eram parte dos motivos que me faziam ir à Universidade todas às segundas e quartas-feiras. E, especialmente, à colega que se tornou amiga verdadeira, **Janaína de Araújo Bueno**, pelas trocas de ideias após cada aula, pelos projetos realizados em conjunto, pela parceria na busca pelo conhecimento, por tanta força e apoio nas horas mais difíceis, enfim, pela amizade que nasceu no início do programa de mestrado e que vai ficar para a vida!

À diretora da escola em que leciono e amiga, **Leni Angeli**, pelo apoio, incentivo e autorização em me deixar realizar a pesquisa com os discentes da Unidade Escolar.

Aos meus **queridos alunos dos 9<sup>os</sup> anos** que participaram, gentilmente, da pesquisa e se esforçaram para ajudar. Meu máximo respeito e agradecimento a vocês! Sem vocês a pesquisa não seria possível. Agradeço, também, aos **pais e responsáveis**, que autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa. Muito obrigada a todos!

Às minhas amigas **Déborah Gutierrez** e **Mônica Albero**, ao meu amado irmão **Marcos Andreos** e cunhado, **Greg Walton**, por me auxiliarem na compreensão de alguns trechos das notícias utilizadas para a proposta de intervenção. Ao colega **Thomas Stark**, que gentilmente trocou de sala para que eu realizasse a coleta de dados. Meu máximo respeito e muito obrigada a todos vocês!

À minha família, **irmãos, cunhados, sobrinhos, avó, sogro e sogra**, que entenderam minha ausência em diversos momentos e, mesmo assim, apoiaram minha decisão de continuar estudando sempre.

Ao meu pai, **Walter**, e à minha mãe, **Rosa** (*in memoriam*), deixo um agradecimento especial, por todo amor, dedicação, compreensão, orientação, abnegação, companheirismo e amizade que doaram a mim e a meus irmãos. Obrigada, também, por me apoiarem nas decisões da vida pessoal, por me incentivarem a buscar o conhecimento e por acreditarem no meu potencial. Amo vocês imensamente!

Ao meu amantíssimo esposo, **Fábio**, por todo amor, compreensão, dedicação e apoio nos momentos difíceis desta trajetória (não foram poucos). Você permaneceu ao meu lado, dando forças para eu continuar, mesmo não tendo a atenção que merecia, e continuou carinhoso até nos meus picos de estresse. Obrigada por ser um homem de Deus, um marido e pai maravilhoso e por me fazer sorrir todos os dias. Você é o amor da minha vida e meu porto seguro!

À minha filhota, **Pietra (Bê)**, pelo amor pleno e carinho a todo instante. Agradeço, também, por compreender os momentos de ausência e isolamento para me dedicar à pesquisa e pela arte que idealizou para a capa do produto final. Você é um presente de Deus na minha vida e sua chegada me fez uma pessoa melhor. Obrigada por existir!

Para finalizar, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação de mestrado. Assim, deixo o meu mais sincero agradecimento.

*I will always be hoping, hoping.  
You will always be holding, holding  
My heart in your hand.  
I will understand*

*I will understand someday, one day.  
You will understand always, always  
From now until then.*

*When it will be right, I don't know.  
What it will be like, I don't know.  
We live in hope of deliverance  
From the darkness that surrounds us.*

*Hope of deliverance, hope of deliverance  
Hope of deliverance from the darkness  
That surrounds us.*

*And I wouldn't mind knowing, knowing  
That you wouldn't mind going,  
Going along with my plan.*

*When it will be right, I don't know.  
What it will be like, I don't know.  
We live in hope of deliverance  
From the darkness that surrounds us.*

*Hope of deliverance, hope of deliverance  
Hope of deliverance from the darkness  
That surrounds us.*

*Hope of deliverance.  
Hope of deliverance.  
I will understand.*

*(Paul McCartney – Hope of Deliverance)*



ANDREOS, Rosevanea Antonia. **Dificuldades na habilidade do *listening***: Uma metodologia para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. 2021. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2021.

## RESUMO

Diante das dificuldades observadas na habilidade auditiva na aprendizagem do ensino de língua inglesa do 9º do Ensino Fundamental, o presente trabalho tem como escopo principal investigar e analisar as causas destes obstáculos. A pesquisa foi alicerçada em muitos autores, mas os principais, tais como, Alarcão, Celani, Freire, Giroux, Libâneo e Pimenta foram base para se falar a respeito da formação de professores e autores como Flowerdew & Miller, Paiva, Richards & Rodgers e Ur fundamentaram a seção mais técnica, como o ensino da língua inglesa e, especificamente, do *listening*, o qual é o cerne desta pesquisa. Alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal do município de Praia Grande participaram voluntariamente deste estudo, para o qual foi utilizada metodologia quanti-qualitativa que gerou uma análise baseada em três categorias: fonética/fonológica, lexical e contextual. Após os resultados da análise dos dados, a intervenção foi elaborada como produto final e trata-se de um e-book, com atividades idealizadas para contribuir para o desenvolvimento da habilidade auditiva de alunos do 9º ano. Para isto, foram utilizadas dez notícias televisivas de países que falam a língua inglesa e preparadas atividades de *pre-listening*, *while-listening* e *post listening* com cada uma delas dentro das três categorias elencadas e pensando-se na variedade linguística de cada uma.

**Palavras-chave:** 1. *Listening*. 2. Língua Inglesa. 3. Inglês (Estados Unidos). 4. Ensino. 5. Notícia.

## ABSTRACT

Against the difficulties observed in the listening ability in learning English language teaching in the 9<sup>th</sup> grade of Elementary School, the present dissertation has as its main scope investigate and analyze the causes of these obstacles. The research was based on many authors, but the main ones, such as, Alarcão, Celani, Freire, Giroux, Libâneo and Pimenta were the basis for talking about the training of teachers and authors such as Flowerdew & Miller, Paiva, Richards & Rodgers and Ur supported the more technical section, such as teaching the English language and, specifically, listening, which is the core of this research. 9th grade students of elementary school at a public school in the city of Praia Grande participated voluntarily in this study, for which quantitative and qualitative methodology was used, which generated an analysis based on three categories: phonetic / phonological, lexical and contextual. After the results of the data analysis, the intervention was designed as a final product which is an e-book, with activities designed to contribute to the development of the listening ability of 9th grade students. For this, ten pieces of television news from countries that speak the English language were used and pre-listening, while-listening and post listening activities were prepared with each of them within the three categories listed and considering the linguistic variety of each one.

**Keywords:** 1. Listening. 2. English Language. 3. English (United States). 4. Teaching. 5. News.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Painel com símbolos fonéticos ..... | 95  |
| Figura 2 – Jogo de dominós fonéticos .....     | 99  |
| Figura 3 – Jogo de dominós fonéticos .....     | 99  |
| Figura 4 – Jogo de dominós fonéticos .....     | 99  |
| Figura 5 – Memory Game .....                   | 111 |
| Figura 6 – Memory Game .....                   | 111 |
| Figura 7 – Memory Game .....                   | 111 |
| Figura 8 – Memory Game .....                   | 111 |
| Figura 9 – Bingo .....                         | 116 |
| Figura 10 – Fichas para o bingo .....          | 116 |
| Figura 11 – Verbos utilizados no bingo .....   | 119 |
| Figura 12 – Crossword .....                    | 131 |
| Figura 13 – Flash Auction .....                | 136 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Atividade 1 – 9ª A – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                 | 93  |
| Gráfico 2 – Atividade 1 – 9º C – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                 | 93  |
| Gráfico 3 – Comparativo da atividade 1 .....   | 94  |
| Gráfico 4 – Atividade 2 – 9º A – Aula expositiva sobre fonética/fonologia .....                        | 97  |
| Gráfico 5 – Atividade 2 – 9º C – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                 | 97  |
| Gráfico 6 – Comparativo da atividade 2 .....   | 98  |
| Gráfico 7 – Atividade 3 – 9º A – Aplicação de atividade <i>pre-listening</i> : Dominó de fonemas ..... | 101 |
| Gráfico 8 – Atividade 3 – 9º C – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                 | 102 |
| Gráfico 9 – Comparativo da atividade 3 .....   | 102 |
| Gráfico 10 – Atividade 4 – 9º A – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                | 109 |
| Gráfico 11 – Atividade 4 – 9º C – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                | 109 |
| Gráfico 12 – Comparativo da atividade 4 .....  | 110 |
| Gráfico 13 – Atividade 5 – 9º A – Aplicação com atividade <i>pre-listening</i> : Memory Game .....     | 114 |
| Gráfico 14 – Atividade 5 – 9º C – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                | 114 |
| Gráfico 15 – Comparativo da atividade 5 .....  | 115 |
| Gráfico 16 – Atividade 6 – 9º A – Aplicação com atividade <i>pre-listening</i> : Verb Bingo .....      | 122 |
| Gráfico 17 – Atividade 6 – 9º C – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                | 123 |
| Gráfico 18 – Comparativo da atividade 6 .....  | 123 |
| Gráfico 19 – Atividade 7 – 9º A – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                | 130 |
| Gráfico 20 – Atividade 7 – 9º C – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                | 130 |
| Gráfico 21 – Comparativo da atividade 7 .....  | 130 |
| Gráfico 22 – Atividade 8 – 9º A – Aplicação com atividade <i>pre-listening</i> : Crossword .....       | 134 |
| Gráfico 23 – Atividade 8 – 9º C – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                | 135 |
| Gráfico 24 – Comparativo da atividade 8 .....  | 135 |
| Gráfico 25 – Atividade 9 – 9º A – Aplicação com atividade <i>pre-listening</i> : Auction .             | 139 |
| Gráfico 26 – Atividade 9 – 9º C – Sem aplicação de atividade <i>pre-listening</i> .....                | 139 |
| Gráfico 27 – Comparativo da atividade 9 .....  | 139 |

## LISTA DE QUADRO

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Métodos e seus pressupostos teóricos ..... | 49 |
| Quadro 2 – Cronograma da coleta de dados .....        | 75 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 – Tabulação do Questionário de Pesquisa .....     | 79  |
| Tabela 2 – Tabulação da Entrevista .....                   | 84  |
| Tabela 3 – Tabulação Atividade 1 .....                     | 91  |
| Tabela 4 – Tabulação Atividade 2 .....                     | 95  |
| Tabela 5 – Tabulação Atividade 3 .....                     | 99  |
| Tabela 6 – Tabulação Atividade 4 .....                     | 106 |
| Tabela 7 – Tabulação Atividade 5 .....                     | 111 |
| Tabela 8 – Tabulação Atividade 6 .....                     | 120 |
| Tabela 9 – Tabulação Atividade 7 .....                     | 129 |
| Tabela 10 – Tabulação Atividade 8 .....                    | 133 |
| Tabela 11 – Tabulação Atividade 9 .....                    | 137 |
| Tabela 12 – Tabulação Questionário Final – Questão 2 ..... | 144 |
| Tabela 13 – Tabulação Questionário Final – Questão 4 ..... | 145 |
| Tabela 14 – Tabulação Questionário Final – Questão 6 ..... | 146 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 17 |
| <b>CAPÍTULO 1 – <i>IN MY LIFE</i></b> .....   | 20 |
| 1.1 O primeiro contato com o inglês .....   | 21 |
| 1.2 O início da carreira profissional e acadêmica .....                                       | 21 |
| 1.3 Os cursos de pós-graduação lato sensu e a experiência profissional.....                   | 23 |
| 1.4 O ingresso no programa de mestrado .....  | 26 |
| 1.5 Um olhar para o futuro .....  | 27 |
| <b>CAPÍTULO 2 – <i>GIMME SOME TRUTH</i></b> .....   | 30 |
| 2.1 Trajetória do ensino da Língua Inglesa no Brasil.....                                     | 31 |
| 2.2 Métodos e abordagens do ensino de línguas estrangeiras.....                               | 44 |
| 2.3 Formação de professores de língua inglesa .....   | 49 |
| 2.4 O professor reflexivo .....   | 53 |
| 2.5 Por que ensinar inglês?.....  | 54 |
| 2.6 O ensino do Listening.....  | 56 |
| 2.7 A aquisição da linguagem .....  | 59 |
| 2.8 A variação linguística: aspectos que facilitam ou dificultam a compreensão auditiva ..... | 63 |
| <b>CAPÍTULO 3 –<i>THINK FOR YOURSELF</i></b> .....  | 69 |
| 3.1 A pesquisa e a metodologia .....  | 70 |
| 3.2 Local da pesquisa .....   | 73 |
| 3.2.1 A Escola – Estrutura Predial da Escola, Entorno, Funcionários e Alunos .....            | 73 |
| 3.3 Os alunos participantes da pesquisa.....  | 74 |
| 3.4 Coleta de dados .....   | 75 |
| <b>CAPÍTULO 4 – <i>WE CAN WORK IT OUT</i></b> .....   | 77 |
| 4.1 Caminhos a percorrer.....   | 78 |
| 4.2 Tabulação do Questionário de Pesquisa .....   | 79 |
| 4.2.1 Considerações sobre o questionário de pesquisa .....                                    | 81 |
| 4.3 Tabulação da Entrevista.....  | 83 |
| 4.3.1 Considerações sobre a entrevista .....  | 89 |
| 4.4 Tabulação da atividade 1 .....  | 91 |
| 4.4.1 Gráficos da atividade 1.....  | 93 |
| 4.4.2 Considerações da atividade 1 .....  | 94 |
| 4.5 Tabulação da atividade 2 .....  | 94 |

|  |            |
|--|------------|
|  | 15         |
| 4.5.1 Gráficos da atividade 2.....                   | 97         |
| 4.5.2 Considerações da atividade 2 .....             | 98         |
| 4.6 Tabulação da atividade 3 .....                   | 98         |
| 4.6.1 Gráficos da atividade 3.....                   | 101        |
| 4.6.2 Considerações da atividade 3 .....             | 102        |
| 4.7 Análise dos dados das atividades 1, 2 e 3.....   | 103        |
| 4.8 Tabulação da atividade 4 .....                   | 106        |
| 4.8.1 Gráficos da atividade 4.....                   | 109        |
| 4.8.2 Considerações da atividade 4 .....             | 110        |
| 4.9 Tabulação da atividade 5 .....                   | 111        |
| 4.9.1 Gráficos da atividade 5.....                   | 114        |
| 4.9.2 Considerações da atividade 5 .....             | 115        |
| 4.10 Tabulação da atividade 6 .....                  | 115        |
| 4.10.1 Gráficos da atividade 6.....                  | 122        |
| 4.10.2 Considerações da atividade 6 .....            | 123        |
| 4.11 Análise dos dados das atividades 4, 5 e 6.....  | 124        |
| 4.12 Tabulação da atividade 7 .....                  | 128        |
| 4.12.1 Gráficos da atividade 7.....                  | 130        |
| 4.12.2 Considerações da atividade 7 .....            | 131        |
| 4.13 Tabulação da atividade 8 .....                  | 131        |
| 4.13.1 Gráficos da atividade 8.....                  | 134        |
| 4.13.2 Considerações da atividade 8 .....            | 135        |
| 4.14 Tabulação da atividade 9 .....                  | 136        |
| 4.14.1 Gráficos da atividade 9.....                  | 139        |
| 4.14.2 Considerações da atividade 9 .....            | 140        |
| 4.15 Análise dos dados das atividades 7, 8 e 9.....  | 140        |
| 4.16 Tabulação do Questionário Final.....            | 143        |
| 4.16.1 Considerações sobre o questionário final..... | 147        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – LET IT BE .....</b>        | <b>155</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                             | <b>160</b> |
| <b>APÊNDICE I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>    | <b>165</b> |
| <b>APÊNDICE II - Questionário de Pesquisa.....</b>   | <b>262</b> |
| <b>APÊNDICE III - Entrevista .....</b>               | <b>263</b> |
| <b>APÊNDICE IV – Listening – Atividade 1 .....</b>   | <b>266</b> |



|  |            |
|--|------------|
| <b>APÊNDICE V – Listening – Atividade 2.....</b>             | <b>267</b> |
| <b>APÊNDICE VI – Listening – Atividade 3.....</b>            | <b>268</b> |
| <b>APÊNDICE VII – Listening – Atividade 4.....</b>           | <b>269</b> |
| <b>APÊNDICE VIII – Listening – Atividade 5.....</b>          | <b>270</b> |
| <b>APÊNDICE IX – Listening – Atividade 6.....</b>            | <b>272</b> |
| <b>APÊNDICE X – Listening – Atividade 7.....</b>             | <b>273</b> |
| <b>APÊNDICE XI – Listening – Atividade 8.....</b>            | <b>274</b> |
| <b>APÊNDICE XII – Listening – Atividade 9.....</b>           | <b>276</b> |
| <b>APÊNDICE XIII – Questionário Final .....</b>              | <b>278</b> |
| <b>APÊNDICE XIV – Bilhete enviado aos responsáveis .....</b> | <b>279</b> |
| <b>ANEXO I – MODELO TCLE .....</b>                           | <b>280</b> |

## INTRODUÇÃO

*Não se pode aprender uma ciência sem saber do que se trata.  
(Aldous Huxley - Admirável Mundo Novo)*

Sempre fui uma criança curiosa, perguntadeira. Também, gostava de ler e descobrir novidades sobre os mais diversos assuntos. Assim foi o caminho que trilhei, com muitas dúvidas e uma lista sem fim de questionamentos. E foi esta ânsia pelo saber que me impulsionou a uma viagem à Inglaterra e, conseqüentemente, à área da Educação, fazendo com que me tornasse professora de inglês, pois, de início, imaginei que poderia tentar saciar as curiosidades de outros infantes questionadores como eu e contribuir para o aprendizado de muitos que precisam aprender, mas nem têm consciência disto.

Ser professora é uma dádiva, pois, ao fazer isso, sinto que vivo um pouquinho dentro de cada aluno meu, que deixo parte do meu legado e sonho, torno-me “imortal”. No entanto, não basta romantizar a docência, é preciso saber o que se está fazendo, se aprofundar nos conceitos, pesquisar, experimentar, refletir, agir, refletir novamente...

Educação é ciência e, como tal, exige que os cientistas (professores, coordenadores, diretores, orientadores educacionais, etc.) dediquem-se a saber cada vez mais sobre esta ciência, que abrange diversas áreas do conhecimento e do comportamento, ou seja, é preciso um estudo multi e interdisciplinar.

Foi pensando em tudo isso (e também por ser um sonho antigo) que decidi entrar para o programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental. Para poder aperfeiçoar minha prática como professora de Língua Inglesa e atender melhor às necessidades dos alunos que a mim são confiados anualmente.

Ao preparar-me para entrar para o programa, deparei-me com as exigências burocráticas da universidade, dentre elas, o projeto de pesquisa. Qual “problema” eu deveria investigar? O que mais me afligia na prática das aulas de língua inglesa? Sem dúvida, eram as dificuldades encontradas pelos alunos dos 9ºs anos no que diz

respeito à compreensão auditiva, principalmente quando ouviam nativos falando o idioma. E foi pensando em assistir tais alunos que desenvolvi a pesquisa em torno deste assunto.

É sabido que das quatro habilidades comunicativas, o *listening* é o mais preterido. Todavia, “we learn our mother tongue, as children, by listening to it. Then, throughout our lives, listening takes up a substantial proportion of our communication time”<sup>1</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 22). A maior parte da comunicação diária é feita oralmente, isto é, dependemos da compreensão oral para podermos estabelecer uma comunicação eficaz.

No que tange ao ensino de uma língua estrangeira, penso que quanto mais o aluno puder ouvir, melhor será sua compreensão, sua pronúncia e a acuidade linguística. Penny Ur ratifica esta ideia ao dizer que “listening should be practised very frequently, so that such exercise will be in constant use”<sup>2</sup> (UR, 1989, p. 33).

Meditando sobre a importância de se aprender a escutar (não a ouvir)<sup>3</sup>, desenvolvi minha pesquisa propondo uma reflexão sobre as maiores dificuldades encontradas quanto ao *listening* e convido os professores que se interessarem pelo assunto ou que desejam trabalhar com tal habilidade a usarem ou adaptem, como for conveniente, as atividades da minha proposta de intervenção.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, mais o produto final. As denominações dos capítulos têm como títulos algumas canções dos *Beatles*, pois além de ser fã desta banda, as letras das músicas falam, por gerações, sobre temas relevantes à vida do planeta e dos seres humanos.

No capítulo 1 – **In my life**, traço a minha trajetória acadêmica e profissional, como aconteceu meu primeiro contato com a língua inglesa, como se deu meu ingresso no programa de mestrado e o que espero para o futuro.

No capítulo 2 – **Gimme some truth**, descrevo a perspectiva histórica do ensino da língua estrangeira no Brasil, os métodos e abordagens mais significativos, a formação dos professores de língua estrangeira, a importância de se ensinar o

---

<sup>1</sup> Aprendemos nossa língua materna, quando crianças, ouvindo-a. Então, ao longo de nossas vidas, ouvir ocupa uma proporção substancial de nosso tempo de comunicação. (Tradução minha.)

<sup>2</sup> [...] a escuta deve ser praticada com muita frequência, de modo que tal exercício esteja em uso constante. (Tradução minha.)

<sup>3</sup> Ouvir é um ato mais mecânico e depende somente do sentido da audição, enquanto que escutar vai além do ouvir, pois está ligado à compreensão, memorização, formação de opinião e ação com relação ao que se escutou.

inglês e o *listening* aos alunos brasileiros, como se dá a aquisição de uma língua e finalizo o capítulo discutindo sobre a variação linguística e seus aspectos na compreensão auditiva.

No capítulo 3 – **Think for yourself**, apresento a metodologia de pesquisa, caracterizo o local, tais como, a estrutura predial da escola, o entorno, os funcionários e alunos no geral, relato sobre os participantes da pesquisa e arremato com a coleta de dados.

No capítulo 4 – **We can work it out**, demonstro as tabulações dos questionários, das entrevistas e dos dados coletados por meio de tabelas e gráficos, faço considerações de cada etapa e análise das categorias empregadas na pesquisa.

Nas considerações finais – **Let it be**, retomo um pouco a trajetória da pesquisa, concluo com comentários sobre os resultados da pesquisa e aponto para o produto final.

Por fim, para a proposta de intervenção – **LISTENING PARA 9ºs ANOS: Uma proposta de intervenção a partir de variantes linguísticas**, proponho um e-book com 10 seções, isto é, 10 variedades do inglês com atividades focando na compreensão auditiva da fonética/fonologia, ou seja, da pronúncia ou sotaque, do léxico e do contexto, além de preparar exercícios com três fases: *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening*.

Esta pesquisa não é o fim das minhas inquietações, reflexões e estudos, mas sim mais uma etapa para meu crescimento pessoal e profissional. É certo que os questionamentos continuarão a surgir e o desejo de melhorar e contribuir para uma educação de qualidade estarão sempre presentes.

## **CAPÍTULO 1 – *IN MY LIFE***

*There are places I'll remember  
All my life, though some have changed  
Some forever, not for better  
Some have gone, and some remain  
All these places had their moments  
With lovers and friends, I still can recall  
Some are dead, and some are living  
In my life, I've loved them all  
(Beatles – In my life)*

## 1.1 O primeiro contato com o inglês

O aprendizado do inglês para mim não foi algo simples e rápido. Meu primeiro contato com o idioma foi aos onze anos, na 6ª série do primeiro grau em 1985, no Colégio Nossa Senhora de Fátima, em São Paulo. Com aulas tradicionais e muita rigidez fui aluna mediana, mas não obtive o conhecimento necessário para uma comunicação eficaz. Aos quinze anos, em 1989, fui para outra escola, Escola Estadual de Segundo Grau Prof. Américo de Moura, onde a língua estrangeira ensinada era o francês.

Ao ingressar na universidade, no curso de Comércio Exterior, na Universidade São Judas Tadeu, veio a necessidade da língua inglesa. Estudei o idioma no Yázigi por um semestre, sem sucesso, e na Cultura Inglesa por um ano e meio, com pouco avanço. O real aprendizado do inglês se deu *in loco*, quando decidi fazer uma viagem para estudo da língua inglesa na Inglaterra, onde morei, trabalhei e estudei por dois anos.

Quando cheguei a Londres, soube que teria dificuldades. Meu nível linguístico era abaixo do esperado para a sobrevivência em um país estrangeiro. No entanto, a aquisição do inglês aconteceu rapidamente e de forma quase natural. Após seis meses, prestei o FCE (*First Certificate in English*), exame de proficiência da Universidade de Cambridge, e fui aprovada (*Grade B*), afinal, tinha me dedicado muito, tinha o apoio dos professores, da escola onde estudava, *Westminster College*, e o progresso era evidente.

## 1.2 O início da carreira profissional e acadêmica

Minha prática profissional como professora se inicia em 1998 ao retornar desta estada na Europa, mas tornei-me professora de inglês por acaso, pois quando fui em busca de uma oportunidade de trabalho, olhando os anúncios em um jornal observei um que recrutava assessor cultural<sup>4</sup>. Fui até o local e era uma escola de inglês, daquelas que prometem inglês em nove meses. Foi ali que pude começar minha carreira na área da educação. Mas o que realmente me motivou a ficar nesta

---

<sup>4</sup> Esta função consistia em abordar pessoas na rua e oferecer/vender o curso de inglês. Nunca ocupei esta função. Fui contratada como professora por dominar o idioma, mas completamente sem experiência na área da docência.

área e a procurar capacitar-me cada vez mais foi o ideal de ensinar a língua inglesa e ajudar as pessoas a se transformarem, a não passarem pelas situações difíceis pelas quais passei.

Após seis meses, desliguei-me desta escola e iniciei no Yázigi, mesma franquia em que estudei anos anteriores, porém em outra unidade escolar, onde trabalhei por dois anos como professora de inglês. Lecionei para os níveis Básico I, II, III e IV e Intermediário I, II, III e IV. Não tive a oportunidade de trabalhar com níveis mais avançados nesta escola, o que me fazia sentir desmotivada, até mesmo incompetente. Percebi, então, a necessidade de ir em busca de aperfeiçoamento. Prestei vestibular e passei para o curso de Letras, no Centro Universitário Fundação Santo André, em 2000 e desliguei-me da escola onde trabalhava por ser muito distante da faculdade onde estudaria.

Fiz a graduação em Licenciatura Plena em Letras (Português – Inglês) por quatro anos, tendo aulas de segunda à sábado. Nos 3º e 4º anos, fui monitora de língua inglesa, tendo a oportunidade de lecionar inglês para os colegas da minha turma e das turmas do curso de Letras em caráter de reforço escolar.

Contudo, meu objetivo principal não foi atingido durante a graduação. Meu nível de proficiência no inglês permaneceu o mesmo. As aulas não eram divididas em níveis de conhecimento, os alunos, na maioria, não tinham um grau linguístico que pudesse avançar meus conhecimentos. Os professores, por sua vez seguiam conforme os passos da maioria.

Concomitantemente, segui minha vida profissional lecionando inglês no CNA em Santo André e São Bernardo do Campo (mesma franquizada). Iniciei juntamente com a graduação. Trabalhei nesta escola por cinco anos, lecionando inglês por três anos, em todos os estágios e em empresas (*Business English*). Nos dois últimos anos, fui coordenadora pedagógica, ou seja, durante o último ano da licenciatura e no ano seguinte.

Durante o período em que trabalhei como professora desta instituição, prestei o exame de proficiência em inglês *Trinity* da *Trinity College London*, o qual testa a proficiência oral e auditiva do idioma. A avaliação tem doze níveis e é aplicada por um examinador nativo que vem ao Brasil para esta finalidade. Realizei o teste no nível dez e obtive um resultado satisfatório (*passed with distinction*).

A experiência adquirida nesta escola foi extremamente importante para minha vida profissional e pessoal. Tive a oportunidade de participar de diversos *workshops* e grupo de estudo, de desenvolver materiais de apoio, fazer a seleção de novos professores e ministrar treinamentos. Aprendi a ser mais tolerante e a lidar e respeitar as diferenças e particularidades de cada professor, funcionário e aluno.

No início de 2005, veio o desejo de lecionar em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Então, desliguei-me do CNA e comecei a trabalhar no Colégio Objetivo com um projeto de aulas eletivas, das quais participavam alunos do período integral no contra turno de suas aulas regulares. Não havia um sistema apostilado, o que me dava a liberdade de trabalhar conteúdos e metodologias de minha escolha. Lecionei para dois grupos pequenos e utilizava o *Communicative Approach* como método principal nas aulas, as quais eram centradas no aluno, com ênfase na comunicação oral.

### **1.3 Os cursos de pós-graduação lato sensu e a experiência profissional**

Com o ingresso no Colégio Objetivo, veio novamente a inquietação e o desejo de prosseguir com o aperfeiçoamento da vida profissional e de me aprofundar no mundo acadêmico. Então, inscrevi-me no curso de pós-graduação (*lato sensu*) em língua portuguesa na PUC-SP e simultaneamente, como aluna especial, no programa de mestrado em linguística na USP.

Concluí a pós-graduação na PUC-SP no final de 2006 com êxito em todas disciplinas e com um trabalho monográfico de conclusão cujo título é *O Discurso Religioso sobre o Dízimo e a Oferta dos Bispos da Igreja Renascer em Cristo*, sob orientação do professor Dr. Jarbas Vargas Nascimento. A experiência no programa do *lato sensu* ofereceu-me a possibilidade de trabalhar com a pesquisa acadêmica e entrar em contato com uma bibliografia técnica.

O mestrado na USP, infelizmente, não foi finalizado por motivos de problemas familiares. As disciplinas cursadas foram: Fonética e Fonologia I (prof. Dr. Leo Wetzels) e Fonética e Fonologia II (prof. Dr. Paulo Chagas de Souza) e Historiografia Linguística (prof. Dra. Maria Cristina Altman). O que depreendi deste período era que não estava preparada para um programa de estudos mais profundo e exigente. Necessitava de mais experiência profissional e amadurecimento acadêmico.



Em 2006, no início do ano, surgiu a oportunidade de trabalhar em um dos colégios mais bem-conceituados de São Bernardo do Campo, Colégio Petrópolis e no SENAI, também em São Bernardo do Campo. Assim, deixei o projeto do Colégio Objetivo para seguir em uma nova empreitada.

No Colégio Petrópolis, trabalhei por 10 meses e lecionei língua inglesa para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental II ao 2º ano do Ensino Médio. A escola tinha em seu Projeto Político Pedagógico o ensino de inglês nivelado, ou seja, as turmas eram divididas em Básico e Intermediário. Assim para cada turma havia dois professores, cada um trabalhava com metade dos alunos, mais ou menos, dentro do nível de cada um. Para isso, no início do ano, fazíamos um teste de nível, prova de proficiência e a partir do resultado os alunos eram distribuídos nas turmas. As salas eram ambientadas, com formatação diferente das salas usuais e o material utilizado era importado da Editora Cambridge. Quanto à metodologia, cada professor tinha autonomia para decidir a melhor forma de se ensinar. Busquei, na maioria das aulas, promover atividades mais comunicativas e com tarefas a se cumprir, conforme a teoria *Task-Based Language Teaching*, a qual “refere-se a uma abordagem baseada no uso de tarefas como a unidade central de planejamento e instrução no ensino de línguas.”<sup>5</sup> (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 223)

No SENAI, trabalhei por três semestres e tive, pela primeira vez, a oportunidade de lecionar “língua portuguesa”. As aulas são propositais, porquanto o título da disciplina era COE (Comunicação Oral e Escrita) e na verdade não ensinava a língua em sua modalidade gramatical pura. O curso do qual fiz parte como professora, era o Técnico em Química, portanto, fazia parte da ementa textos técnicos, relatórios, como elaborar apresentações de trabalhos, linguagem oral na vida profissional, preparação para entrevistas e para o mercado de trabalho. As aulas e atividades eram bastante diversificadas, mas o método de avaliação totalmente voltado para o ensino tecnicista, visto que era um curso técnico. A experiência foi totalmente válida para minha carreira como docente. Muito do que pesquisei e refleti durante o curso de *lato sensu* em língua portuguesa (na PUC) foi utilizado em minhas práticas de aula neste período.

Neste mesmo ano (2006), fui indicada por uma colega de trabalho para uma entrevista em uma faculdade de São Bernardo do Campo, Faculdade Interação

---

<sup>5</sup> Tradução minha.

Americana. Comecei a lecionar de imediato em caráter de substituição ao professor de inglês do curso de Letras. Trabalhei nesta instituição de 2006 a 2011 e tive a oportunidade de adquirir conhecimentos e experiência no ensino superior. Pude ensinar Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Inglês Instrumental, Literatura Inglesa e Norte Americana, Instrumentação para a vida acadêmica, Prática de Ensino de Língua Inglesa, Metodologia do Trabalho Científico e Didática nos cursos de Licenciatura em Letras, Matemática, Pedagogia e Tecnologia da Informação. Também, nesta instituição, fui tutora no Programa de Educação Distância com a disciplina de Literatura Inglesa e Norte-Americana para o curso de Licenciatura em Letras. Além destas experiências, orientei alguns Trabalhos de Conclusão de Curso e participei de diversas bancas como orientadora e como convidada.

De 2009 a 2011, lecionei língua inglesa no Colégio El-Shaday, em São Bernardo do Campo. Uma escola confessional, ou seja, com base na religião cristã protestante. A experiência foi muito importante, dado que a metodologia seguia conforme o professor, todavia o conteúdo devia ser conforme a apostila (Sistema Pitágoras) e alguns preceitos bíblicos precisavam ser incluídos nas atividades e nas aulas. Sem dúvidas, tive muitos desafios, mas minha evolução, como pessoa e como profissional, foi notória.

Em 2011, mudei-me para o município de Praia Grande ingressando no início do ano no Colégio Centurion, onde lecionei Língua Inglesa para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I ao 3º ano do Ensino Médio e Língua Portuguesa para alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II. Trabalhei nesta escola até agosto de 2016. No penúltimo ano, ocupei a função de coordenadora pedagógica, na qual orientava professores e alunos. No último ano, ocupei a função de diretora escolar.

Durante o período em que trabalhei nesta escola, tive contato com diversos alunos com necessidades especiais. Por não saber como lidar com tais alunos e ensiná-los, fui em busca do aprendizado que carecia. Principei uma pós-graduação, *lato sensu*, na Universidade Santa Cecília, em Psicopedagogia Institucional e Clínica em 2012 e finalizei em 2014 com um artigo intitulado *O papel do psicopedagogo institucional quanto às dificuldades de aprendizagem da língua inglesa*.

Ainda no Colégio Centurion, para assumir a função de diretora escolar, não possuía a qualificação exigida pela supervisão de ensino. Por isso fui em busca da terceira especialização, Gestão Escolar. Fiz este curso de junho de 2014 a

dezembro de 2015, em um polo da Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em Santos. Finalizei o curso com a monografia *Política Educacional Brasileira*.

Mesmo trabalhando no Colégio Centurion, prestei concurso no município de Praia Grande para a função de professora de língua inglesa – PIII em 2012, no qual fui aprovada em 4º lugar, mas não fui chamada de imediato. Em 2013, foi publicado novo edital de concurso para professor de língua inglesa – PIV, que prestei, fui aprovada em 3º lugar e convocada em janeiro de 2014. Tomei posse em março de 2014 e trabalho na E. M. Governador Franco Montoro, no período da tarde desde então. Lecionei inglês para as quatro séries/anos do Ensino Fundamental II. Em fevereiro de 2015, fui chamada para tomar posse do concurso anterior, prestado em 2012, mas por não querer abrir mão da escola particular e da U.E. em que trabalhava, declinei e assinei o termo de desistência.

No final de 2015, novo edital de concurso foi publicado para a função de professor de língua inglesa – PIII, o qual prestei, fui aprovada em 3º lugar e chamada em janeiro de 2016 para tomada de posse. Venho trabalhando nesta função desde então no período da manhã na E. M. Donald Schön (nome fictício), a qual foi inaugurada em fevereiro do mesmo ano.

Como professora de inglês da rede de ensino municipal, redescobri meu papel como educadora, pois encontro diariamente desafios desmedidos, tais como, o desinteresse, a desmotivação, a indisciplina. Todavia, não me deixo abater, pois creio que somente a educação, o conhecimento e a vontade de saber mais podem mudar o mundo. Por isso, a cada dia, preparo minhas aulas, com foco em estratégias de aprendizagem e utilização de materiais que possam chamar a atenção dos alunos, que os motivem, que os façam perceber a importância do aprendizado. E no final do dia, posso dizer que o saldo é positivo, visto que a maioria dos alunos se esforça e se dedica para aprender o inglês e usá-lo durante as aulas e, conforme relatos deles, em alguns momentos de suas vidas sociais.

#### **1.4 O ingresso no programa de mestrado**

Minha experiência no ensino público é recente, desde 2014, quando ingressei no município de Praia Grande. Como trabalhei muitos anos em escolas de idiomas e particulares de ensino regular é quase impossível não comparar os alunos da rede

privada com os da pública. Noto que há grandes dificuldades na aprendizagem dos alunos, quiçá, advindas de várias razões, tais como, defasagem na base linguística da língua materna, falta de interesse, desmotivação, entre outras. Surge, então, uma inquietação, um desejo de ajudar meus alunos a aprenderem mais. Para isso, pensei, preciso me capacitar mais.

Por ter já feito três cursos de especialização na modalidade *lato sensu* e por ter há muito tempo o desejo de cursar um programa de mestrado, em meados de 2017, vi a possibilidade deste objetivo se tornar realidade. Ao pesquisar sobre universidades na Baixada Santista que oferecessem tais cursos, descobri na UNIMES o programa de mestrado profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental. Procurei todas as informações que satisfizessem minhas dúvidas e questionamentos a respeito da universidade, do curso e de meus propósitos acadêmicos. Compreendo que um mestrado profissional oferece a oportunidade de se trabalhar com o que é real, com a prática do cotidiano da sala de aula, com a vivência e experiência adquiridas e as que se busca. Sem dúvida, este é o programa que idealizo para meu crescimento como professora e como cidadã crítica e consciente de meu papel.

O projeto ao qual me dedico vem para melhorar minha prática como professora de língua inglesa. Tenho percebido a dificuldade evidente que os alunos de 9<sup>os</sup> anos têm ao ouvir o inglês e compreendê-lo o suficiente para se estabelecer uma comunicação ativa. Por essa razão, pesquisei autores que tratam do aprendizado do *listening* para que minhas práticas pedagógicas tenham um embasamento teórico e prático mais encorpados e possam trazer benefícios ao aprendizado de meus alunos.

### **1.5 Um olhar para o futuro**

O ingresso no programa de mestrado profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental foi o início da realização de um sonho antigo, o qual tinha sido interrompido em 2006 quando não pude continuar na USP.

O futuro é incerto, mas penso que podemos planejá-lo para que tenhamos sabedoria para administrar as situações adversas se, ou quando, elas surgirem.

Compreendo que o sistema educacional no Brasil precisa de muitas melhorias, de muita reflexão e muito trabalho. Somente o professor reflexivo e com o desejo de mudança pode contribuir para o desenvolvimento dos cidadãos de uma nação.

A este respeito, Perrenoud diz que se espera

uma *maior eficácia* dos sistemas educativos, ao mesmo tempo em que os orçamentos diminuem e as condições de trabalho e os públicos tornam-se mais difíceis. A escola não tem mais direito ao fracasso, não pode mais rejeitar os que "não querem trabalhar". Não é mais suficiente fazer progredir os que trabalham e compreendem de forma espontânea o sentido desse investimento; é preciso aderir à causa da instrução dos alunos para os quais "a vida está em outro lugar". (PERRENOUD, 2001, on-line – grifos do autor).

Outrossim, os órgãos competentes que aqui existem pensam em melhorar a educação, mas a própria Base Nacional Comum Curricular apresenta críticas, pois tende a impor uma educação baseada no desenvolvimento de competências. Para Pimenta,

competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. [...] Os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências (2012, p. 50).

Para Perrenoud (2001, on-line – grifos do autor), há diversos tipos de competências, mas dentro da instituição escolar, entende-se pelo termo “a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz em uma *família de situações*”. O que é, sobremaneira, relevante ao processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, considero a visão de Pimenta salutar para a educação, pois não basta pensar somente em competências.

Como professora reflexiva, procuro sempre despertar nos meus alunos os saberes, mais do que as competências. Almejo provocar neles a curiosidade sobre a língua inglesa, portuguesa e, até mesmo, outras línguas, incitar a vontade de conhecer mais sobre o mundo, motivá-los a ter criticidade, valores e bom senso para discernirem o que realmente é ético, relevante e que valha a pena. Penso que o papel do professor na escola atual não se deve restringir somente ao conteúdo

programático, lousa e giz, mas que deve ir além, sem esbarrar, é claro, em questões pertinentes a outros, mas que, com ética e compromisso, ele promova um aprendizado significativo e eterno.

Creio que para ser um bom professor, é preciso ser um apaixonado pela educação, pelo ser humano, pelo mundo. É querer uma sociedade melhor, mais respeito, mais amor ao próximo, é ser um realista, pois

ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir. (SAVIANI, 1999, p. 97)

Eu, certamente, busco ser uma professora reflexiva e realista, segundo o conceito de Saviani.

## **CAPÍTULO 2 – GIMME SOME TRUTH**

*I'm sick and tired of hearing things from  
Uptight short sided narrow minded hypocritics  
All I want is the truth, just give me some truth  
I've had enough of reading things  
By neurotic psychotic pigheaded politicians  
All I want is the truth, just give me some truth  
(John Lennon – Gimme some truth)*

## 2.1 Trajetória do ensino da Língua Inglesa no Brasil

Hoje, percebemos que o domínio de um idioma estrangeiro é imperativo para a vida profissional dos cidadãos brasileiros. Pensando nisto, o presente capítulo tem por objetivo discutir as Políticas Públicas do ensino de Língua Inglesa no Brasil partindo do início, no século XVI, até a atualidade. O olhar principal estará voltado à escola pública e ao que a legislação traz a respeito do ensino.

A relevância da pesquisa baseia-se no próprio fato de que para o mercado de trabalho, dependendo da área, falar inglês é, muitas vezes, imprescindível. À vista disso, a escola, com o intuito de preparar o aluno para a vida social e profissional, tem como responsabilidade a formação completa do indivíduo.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a *educação integral*. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p.14 – grifo do autor)

Corroborando com a ideia da formação plena do discente, Singer (1995, p. 5) afirma que:

O grande propósito da educação seria proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária. É óbvio que a educação escolar também deveria cumprir muitos outros propósitos, que poderiam ser resumidos na habilitação do indivíduo a se inserir de forma adequada na vida adulta: profissional, familiar, esportiva, artística, etc.



Como o presente estudo se constitui em uma tentativa de compreendermos melhor o ensino de Língua Inglesa no Brasil, faremos um estudo cronológico baseado em bibliografia que dê suporte à pesquisa. A metodologia predominante será qualitativa por não se tratar de um trabalho meramente estatístico, mas de análise da evolução do tema, pois conforme ressalta Triviños (1987, p. 118) “muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas”.

A pesquisa não tem por objetivo examinar a qualidade da situação atual do ensino de inglês em âmbito nacional, mesmo porque não há espaço para tal aprofundamento neste trabalho. Por esta razão, focaremos o estudo em um sentido diacrônico, indicando quando se inicia, sua trajetória histórica e social, e como se dá o ensino atualmente.

O ensino de língua estrangeira no Brasil principia-se no século XVI, no entanto a língua inglesa começa a ser ensinada a partir do século XIX. A razão para o ensino do inglês vem da necessidade de se comunicar, não só, mas principalmente, no mundo dos negócios. Com a globalização e o advento da tecnologia surge a emergência das negociações e a língua comum dentro deste universo é o inglês, portanto, a inserção da língua inglesa nos currículos brasileiros vem contribuir com o preparo para o mercado de trabalho.

Pensando nisto, questiono-me a respeito das políticas públicas quanto ao ensino do inglês. O que elas dizem? Que contribuições trazem ao professor? Que benefícios proporcionam aos alunos brasileiros das escolas públicas? Assim, com o intuito de discutir fatos relevantes que respondam a estes questionamentos, objetivo pesquisar em fontes bibliográficas as inquietações levantadas acima.

É primordial entendermos, aqui, que a institucionalização da Língua Inglesa no Brasil se dá por um acordo entre a Inglaterra e Portugal quando a família real portuguesa vem ao Brasil em 1808 e a Inglaterra garante sua segurança. A partir daí, há uma negociação e fica estabelecida a abertura dos portos com redução de impostos para Grã-Bretanha, de acordo com o Tratado de Comércio, Navegação e Amizade, em 1810.

Com o espaço aberto à Inglaterra, o imperialismo britânico contribui grandemente para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político do Brasil. Assim,

[...] por determinação do Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João e da Decisão nº 29 – Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809. Tal medida motivou a criação da primeira cadeira pública de língua inglesa, bem como a primeira cadeira de língua francesa. (MIRANDA, 2015, p. 31)

Pode-se dizer que, a partir de então, a língua inglesa conquista sua importância no sistema educacional brasileiro e é legitimada. Desta forma, de acordo com a Decisão nº 29,

[...] E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de língua franceza e outra de ingleza [...]. (BRASIL, 1891, p.33)

Assim sendo, com a expansão do mercado e das negociações com a Europa, principalmente com a Inglaterra, o modelo de ensino tecnicista inglês exerce influência relevante ao modelo brasileiro, que, neste momento, oferece cursos para o público não pertencente às elites nas áreas mais técnicas, tais como: engenharia, indústria e economia. Fato este que nada tem a ver com a justiça social, ao contrário, tem a ver com o interesse em formar trabalhadores para servir nas companhias inglesas com mais habilidades, pois assim teriam maior compreensão quanto à sistematização do trabalho e, também, quanto à manipulação das máquinas.

A partir daí, percebe-se que o ensino do inglês está diretamente relacionado ao mercado de trabalho, pois o interesse maior é dos grupos econômicos dominantes, que necessitam de profissionais capacitados em se comunicar e atender às demandas das produções de fábricas e comércios naquele momento.

Decorridas algumas décadas, mais precisamente em 1846, o ensino de Língua Inglesa passa a fazer parte da exigência para o ingresso nas aulas de

Comércio, curso vinculado ao Tribunal da Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação. Tal exigência parte do pressuposto que

[...] o conhecimento das línguas estrangeiras de um lado, exigia que o candidato [...] tivesse uma cultura mais ampla e de outro, facilitaria seu posterior emprego em casas comerciais estrangeiras e lhes daria condições de praticar o comércio com outros países. (VECHIA e LORENZ *apud* MIRANDA, 2015, p. 37)

Em 1850, o inglês é instituído como parte integrante do currículo escolar da escola secundária juntamente com outras línguas estrangeiras vivas, a saber, o francês e o alemão.

A Reforma Couto Ferraz, que ocorre em 1855, muda sutilmente o cenário do ensino de inglês, que passa a ser lecionado em mais anos, assim como é com as línguas clássicas. Neste mesmo ano, sai o Decreto nº. 1.556 em 17 de fevereiro:

**Art.1º** - Os estudos que fórmão o curso de ensino do Collegio de Pedro 2º, dividem-se em estudos de 1ª e de 2ª classe.

**1.a classe:** Leitura e Recitação de Portugues e Grammatica Nacional, Grammatica Latina, Francez, Arithmetica, Inglez, Algebra, Zoologia e Botanica, Physica, Geometria, Geographia e Historia Moderna, Mineralogia e Geologia, Chimica, Trigonometria rectilinea e Chorographia do Brazil e História Nacional.

**2.a classe:** Allemão, Grego, Philosophia Racional e Moral, Geographia e História Antiga, Philosophia, Rhetorica, Geographia e História da Idade Média, Eloquência Prática, História da Philosophia e Italiano.<sup>6</sup>

Dois anos depois, em 1857, o Decreto nº. 2006 de 24 de outubro estabelece um aumento no número de aulas de Língua Inglesa na escola secundária. Assim, há um acréscimo e o curso passa a ter quatro anos de ensino do inglês e o foco, além do léxico e da gramática, passa a ser estudos literários. Esse sistema permanece até meados de 1870, quando se introduz ao ensino a priorização da habilidade oral, como meio social de comunicação, e esse sistema perdura até 1890.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>> Acesso: 10.dez.2018.

Em 1891, Benjamin Constant Botelho de Magalhães<sup>7</sup> assina o Decreto n. 981 em 8 de novembro que propõe um curso de setes anos (integral) e inclui o inglês ou alemão como línguas opcionais ao currículo das escolas públicas, conforme segue:

**Art. 26.** O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas: Portuguez, Latim, Grego, Francez, Inglez e Alemão [...].

**Art. 29.** As disciplinas, a que se refere o art. 26, são todas obrigatorias, excepto: uma das duas linguas ingleza ou allemã, que o alumno escolherá a vontade para cursar e fazer exame (BRASIL, Senado Federal, p. 5-6).

Em 1898, conforme Picanço (*apud* MIRANDA, 2015, p, 40), já no período da República, as línguas estrangeiras – inglês, francês e alemão – são parte integrante do currículo de primeiro a sétimo anos, isto é, elas estão no mesmo patamar de importância.

Há novamente uma reforma na educação do Brasil em 1901 conhecida como Código Epiácio Pessoa, a qual reduz para seis anos o tempo do ensino secundário, mas mantém as três línguas estrangeiras e reduz o ensino das línguas clássicas – Latim e Grego, com o Decreto nº 3.890 de 01 de janeiro.

Desde o início de sua inserção nas escolas brasileiras, o ensino da Língua Inglesa tem como objetivo principal o mercado de trabalho, sendo considerado, por esta razão, de cunho instrumental. No entanto, em 1915 com a Reforma de Carlos Maximiliano, o inglês ganha relevância no âmbito acadêmico e valorização pelo próprio uso da linguagem, conforme Decreto nº. 11.530 de 18 de março:

**Art. 166.** As materias que constituem o curso gymnasial indispensavel para a inscripção para exame vestibular são as seguintes: Portuguez, Francez, Latim, Inglez ou Allemão, Arithmetica, Algebra Elementar, Geometria, Geographia e Elementos de Cosmographia, Historia do Brazil, Historia Universal, Physica e Chimica e Historia Natural.

**Art. 170.** O estudo de linguas vivas estrangeiras será exclusivamente pratico, de modo que o estudante se torne capaz de fallar e ler, em

---

<sup>7</sup> Nesta época Benjamin Constant Botelho de Magalhães era Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos

Francez, Inglez ou Allemão, sem vacillar nem recorrer frequentemente ao dicionario.<sup>8</sup>

Em 1931, Francisco de Campos, ministro da Educação e Saúde Pública, promulga o Decreto nº. 19.890 em 18 de abril, no qual o ensino do inglês passa a ser exercido em dois dos cinco anos do ensino secundário:

#### CAPITULO I

##### Dos Cursos

[...]

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.<sup>9</sup>

Ainda em 1931, o Decreto nº. 20.833 de 21 de dezembro dispõe sobre a extinção do cargo de professores e do ensino de línguas vivas:

Art. 1º. Ficam extintos os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão, no Externato e no Internato do Colégio Pedro II.

Art. 2º. O ensino de línguas vivas, estrangeiras será orientado e fiscalizado por professores contratados pelo ministro mediante proposta do diretor da secção do Colégio em que tenham de servir.

Parágrafo único: O professor contratado vencerá anualmente a quantia de 12:000\$000.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> Acesso em: 08.dez.2018.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 10.dez.2018

Art. 3º. Cada matéria, sob a orientação e fiscalização referidas no artigo precedente, será ministrada a turmas compostas, no máximo, de 15 alunos, por professores nacionais ou estrangeiros, admitidos por portaria de contrato, por um ano, nos termos do regimento interno.

Art. 4º Revogam-se a disposições em contrário.<sup>10</sup>

Este Decreto define, ainda, a metodologia de ensino de línguas estrangeiras, chamada de Método Direto, que visa a formar estudantes com conhecimentos de cultura geral e das ciências. Para tais estudos, a língua inglesa tem um objetivo de uso utilitário e prático:

**Art. 1º** – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.<sup>11</sup>

No entanto, “esse método não chegou a ser realmente implantado no Brasil, pois o método Tradicional continuou sendo utilizado” (PICANÇO, 2003, p.31).

Em 1934, por estar perdendo o domínio econômico do Brasil para os Estados Unidos, a Inglaterra decide formar um centro de ensino da língua inglesa, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Contudo, em 1937, os Estados Unidos, em retorno à determinação da Inglaterra, fundam o Instituto Binacional União Cultural Brasil – Estados Unidos. Tais institutos tinham como finalidade ensinar a língua franca e difundir as culturas inglesa e norte-americana.

Posteriormente, a reforma educacional se dá por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário – ou Reformas Educacionais Capanema – com o Decreto-Lei nº.

---

<sup>10</sup> Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 10.12.2018.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1997679/pg-8-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-09-03-1932>> Acesso em: 10.12.2018.

4.244 de 9 de abril de 1942, a qual define que o ensino de língua inglesa deve acontecer no 1º ciclo, obrigatoriamente, e no 2º ciclo como disciplina optativa.

Na gestão de Juscelino Kubitschek (1956-1961) surge a necessidade de profissionais mais bem qualificados dada a expansão da economia para o mercado internacional e a vinda de grandes multinacionais para o Brasil, assim, há mudanças nas políticas públicas educacionais visando a preparar os trabalhadores para o crescimento do mercado de trabalho.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB 4.024/61 é promulgada, após longas discussões, e a escolha de qual língua estrangeira a se estudar é determinada pelo Ministério da Educação, deixando de ser obrigatória e ficando a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação. A segunda Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5.692/71, não traz novidades para o ensino de línguas estrangeiras, mantendo-as na condição de optativas.

O ensino da língua estrangeira volta a ter lugar de destaque somente em 1976 quando se torna obrigatório no 2º grau conforme Resolução nº 58 de 22 de dezembro, mas continua optativo no 1º grau:

Art 1º. O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.<sup>12</sup>

Em 1977, a língua inglesa passa a ser ensinada na modalidade instrumental, graças a um projeto executado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pois o foco é, novamente, o preparo de jovens para o mercado de trabalho. Desta forma, esta metodologia de ensino é utilizada primeiramente em cursos universitários e, em seguida, nos cursos profissionalizantes de Escolas Técnicas Federais e particulares. Assim, como ratifica Paiva (*apud* MIRANDA, 2015, p. 50) “para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional”. O que nos faz pensar que o ensino do inglês nunca saiu do currículo das escolas particulares frequentadas pelos filhos das classes dominantes.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <[www.helb.org.br/index.php/acervo-de-documentos//119-resolucao-no-58-de-22-de-dezembro-de-1976](http://www.helb.org.br/index.php/acervo-de-documentos//119-resolucao-no-58-de-22-de-dezembro-de-1976)> Acesso em: 12.dez.2018

A próxima mudança significativa para o ensino de língua estrangeira se dá na implantação da LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que ressalta sua obrigatoriedade no ensino fundamental e médio:

**Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Do Ensino Fundamental –

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Do Ensino Médio –

**Art. 36.** O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Em 1998, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental. No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira o documento diz que:

[...] uma questão que precisa ser enfrentada é qual, ou quais línguas estrangeiras incluir no currículo.

Pelo menos três fatores devem ser considerados:

- . fatores históricos;
- . fatores relativos às comunidades locais;
- . fatores relativos à tradição. (BRASIL, 1998, p. 22)

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) não há menção se a comunidade escolar poderá escolher a língua estrangeira. Todavia, ficam evidentes os benefícios de se aprender um outro idioma, pois

ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à



informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir (BRASIL, 2002, p. 93).

Apesar de os PCNEMs não explicitarem qual deva ser a língua estrangeira ensinada, aparecem algumas passagens sugerindo que “no caso da língua inglesa, é nesta fase de escolaridade que o aluno revisará os tempos verbais aprendidos no fundamental e completará o aprendizado relativo a novos tempos” (BRASIL, 2002, p. 103). O documento sugere, também, os conteúdos a serem ensinados no caso da língua inglesa, tais como, pronomes, substantivos, *quantifiers*, *phrasal verbs*, entre outros (ibidem, p. 104).

Em dezembro de 2017, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino infantil e o ensino fundamental. “Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 5).

A novidade aqui é que a BNCC não traz “Língua Estrangeira”, mas “Língua Inglesa” como área de conhecimento dentro do grupo de linguagens, e ressalta que

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

[...]

o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco *da função social e política do inglês* e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status de língua franca*. (BRASIL, 2017, p. 239, grifos do autor.)

Assim sendo, o ensino de inglês ganha certa evidência e passa a vigorar nos currículos escolares de todo o território nacional como disciplina obrigatória no

Ensino Fundamental II. Cabe, ainda, ressaltar que cada município brasileiro deve elaborar seu currículo próprio tomando a BNCC como base, que deverá ser adotada por todas as escolas até o final de 2020.

Quanto ao Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, após muitas discussões e revogações foi aprovada em dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento serve para orientar escolas de Ensino Médio públicas e particulares e deve estar em vigor até 2022. Nesta versão, as “disciplinas” de Matemática e Língua Portuguesa são as únicas obrigatórias nos três anos de curso, sendo as demais optativas e possíveis de serem cursadas apenas em um dos três anos. Assim como a BNCC para o Ensino Fundamental, esta foca o ensino em habilidades e competências:

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2018, p. 473)

Vale destacar aqui que o ensino do inglês é também obrigatório no Ensino Médio, conforme segue:

[...] a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. (BRASIL, 2018, p. 476)

Uma dúvida muito frequente sobre as mudanças no Ensino Médio esbarra na questão das áreas de conhecimentos optativas. A este respeito a BNCC ratifica que:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como

estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

[...]

Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. (BRASIL, 2018, p. 471)

A implantação da BNCC é a alteração mais recente no sistema educacional do Brasil. Se ela vai vingar e dar certo é uma incógnita. Contudo, imagino que o povo brasileiro mereça a melhor educação possível de se prover.

Se a escola pública quiser ser fiel à sua origem e vocação democrática, ela terá de se ajustar ao novo papel de educadora universal e principalmente das crianças de famílias socialmente excluídas. O que significa repensar-se por inteira e recolocar o conteúdo da instrução, a metodologia didática, a formulação de regras de conduta e o disciplinamento dos participantes do processo educativo. (SINGER, 1995, p.14)

A esse respeito Höfling complementa as ideias de Singer com o seguinte dizer:

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. (HÖFLING, 2001, p. 39)

Essas premissas apontam para o fato de que para haver uma mudança para melhor é preciso que haja um engajamento e comprometimento de todos os envolvidos com a educação, sejam professores, alunos, famílias e gestão diretiva de cada escola, sejam as pessoas responsáveis pelas políticas públicas relacionadas à educação. Assim, com responsabilidade e querer fazer melhor, talvez o país tenha um crescimento real e as avaliações sejam positivas.

Após observar a trajetória do ensino de Língua Inglesa no Brasil, é possível fazer uma reflexão e chegar à conclusão de que independentemente das políticas públicas instituídas, o foco foi, é e, talvez, será sempre o ensino instrumental do idioma. As políticas que regem as escolas públicas parecem ter como único objetivo formar cidadãos para o mercado de trabalho. É evidente o interesse em prover para as classes mais baixas a educação que forma trabalhadores, para que tenham capacidades, habilidades e competências para encaixarem-se nas vagas de empregos disponíveis. E o domínio de um idioma estrangeiro é, muitas vezes, prioridade para a conquista de um trabalho. Todavia, em escolas particulares, o ensino da Língua Inglesa nem sempre segue as políticas públicas, dando oportunidades para seus alunos de um aprendizado que não prioriza principalmente a leitura, mas que garante, além da leitura, o estudo da gramática, do léxico, das artes e do desenvolvimento das habilidades orais.

Essas reflexões levam-me a pensar que, apesar de estar sob a égide de uma legislação, as práticas docentes, independente da área do conhecimento, devam seguir conforme as palavras de Pérez Gómez:

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação. (PÉREZ GÓMEZ, 2008, p. 26)

Com referência às políticas públicas, finalizo esta pesquisa em concordância com Höfling quando a autora afirma:

Penso que uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. (HÖFLING, 2001, p. 39)

## 2.2 Métodos e abordagens do ensino de línguas estrangeiras

Antes de discutir os métodos e abordagens que fazem parte história do ensino de línguas no mundo, julgo necessário fazer uma diferenciação entre os termos.

Com base em Anthony (1963) e em Richards e Rodgers (1986), podemos definir *abordagem* como um conjunto de pressupostos que incluem teorias de língua/linguagem e de ensino e aprendizagem. *Método* pode ser definido como um conjunto de procedimentos coerentes com a abordagem que lhe dá sustentação (PAIVA, 2012, p. 24 – grifos da autora).

O ensino dos idiomas, como língua estrangeira ou segunda língua, tem em sua origem a escola clássica, assim como se ensinava latim, com memorizações de vocabulário, regras gramaticais e traduções de frases que nem sempre tinham um sentido comunicativo.

As “modern” languages began to enter the curriculum of European schools in the eighteenth century, they were taught using the same basic procedures that were used for teaching Latin. (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 4 – grifo do autor)<sup>13</sup>

Este método de ensino ficou conhecido como *Grammar-Translation Method* e é uma abordagem tradicional com foco na gramática normativa e tradução literal de frases e textos, como dito acima, portanto, a leitura e a escrita têm o maior foco, enquanto que a escuta e a fala não são praticadas. De acordo com Richards & Rodgers (2002, p. 6), este modelo de ensino perdurou na Europa da década de 1840 à década de 1940.

Todavia, em meados do século dezenove, houve uma rejeição a este método, pois acontecia, na Europa, uma expansão nas negociações entre os países, criando-se a necessidade de uma comunicação oral mais eficaz. A partir daí, estudiosos e linguistas especializados em ensino de línguas estrangeiras começaram a desenvolver novos métodos e abordagens.

---

<sup>13</sup> Quando as línguas modernas começaram a entrar no currículo das escolas europeias no século dezoito, elas eram ensinadas usando os mesmos procedimentos básicos que foram usados para se ensinar o latim. (Tradução minha.)

Em busca de métodos de aprendizagem mais naturais, L. Sauveur (1826-1907) o qual utilizava uma interação oral mais intensiva na língua alvo, abriu uma escola de línguas em Boston no final da década de 1860 e seu método ficou logo conhecido como *Natural Method*, também conhecido como *Direct Method* (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 11).

Neste método, a língua utilizada em aula era a que se ensinava, sem traduções; somente vocábulos e frases do dia a dia eram ensinados; a comunicação oral era construída a cada aula com perguntas e respostas e interações feitas entre o professor e alunos; a gramática era ensinada de modo indutivo e os novos conteúdos eram ensinados oralmente; o vocabulário concreto era ensinado por meio de demonstrações, ilustrações, uso de imagens, enquanto que o abstrato se ensinava por meio de associações de ideias; tanto o *listening* quanto o *speaking* eram ensinados e o uso correto da pronúncia e gramática eram enfatizados (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 12).

Na década de 1920, o uso do *Direct Method* começou a deixar de ser usado em escolas da Europa e “a study begun in 1923 on the state of foreign language teaching concluded that no single method could guarantee successful results”<sup>14</sup> (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 13).

O *Direct Method* parece ter sido o primeiro método a despertar nos professores de línguas e educadores especializados nesta área a atenção necessária a um método de ensino de línguas, levando-os a refletir sobre o assunto. Desta forma, o período entre as décadas de 1950 a 1980 foi um período rico em pesquisas e desenvolvimentos de métodos e abordagens para o ensino de línguas estrangeiras.

No período entre as décadas de 1930 a 1960, surgiu o *Oral Approach* ou *Situational Language Teaching* criado por linguistas aplicados britânicos. Tal abordagem não é muito falada ou conhecida atualmente, mas está presente em diversos livros didáticos até hoje. As principais características do *Oral Approach* são: vocabulário controlado de acordo com a frequência de uso, ou seja, são ensinadas as palavras mais utilizadas nos textos ou discursos orais; a gramática também é ensinada conforme a frequência de uso e parte dos tópicos mais simples para os

---

<sup>14</sup> Um estudo iniciado em 1923 sobre o estado do ensino de línguas estrangeiras concluiu que nenhum método sozinho poderia garantir um resultado satisfatório. (Tradução minha.)

mais complexos; o ensino começa a partir da língua falada, passando para a escrita posteriormente; a língua usada na sala de aula é a que está sendo ensinada; os conteúdos são ensinados e praticados a partir de situações; o ensino da leitura e escrita só são ensinados quando uma quantidade lexical e gramatical suficiente são aprendidas.

Nos anos 1940, quando os Estados Unidos entraram na segunda guerra mundial, surgiu a necessidade de um método para o ensino de línguas estrangeiras ao exército americano. O método desenvolvido em universidades americanas foi chamado de *Army Specialized Training Program* (ASTP) e foi desenvolvido para ensinar línguas estrangeiras em nível conversacional a estudantes que serviriam o país como tradutores, assistentes de sala de códigos ou intérpretes. Mais tarde, com a necessidade de se ensinar inglês para estrangeiros, este método foi chamado de *Audiolingual Method*, sendo utilizado como EFL (*English as Foreign Language*) ou ESL (*English as Second Language*).

As características principais deste método são o foco no *drill* (ouvir e repetir), na memorização de vocabulário e frases padrões, na pronúncia e em diálogos.

Os dois últimos métodos citados (*Oral Approach* e *Audiolingual Method*) foram desenvolvidos simultaneamente e têm similaridades, no entanto, o primeiro tem origem britânica e deriva do *Direct Method*, enquanto o segundo tem forte aliança com linguistas estruturalistas, linguistas aplicados e psicólogos behavioristas americanos (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 52).

O Método Audiolingual foi bastante utilizado no ensino de línguas nos Estados Unidos até os anos 60, quando as teorias linguísticas mudaram sua visão, principalmente com as pesquisas de Chomsky.

De acordo com Richards & Rodgers (2002, p. 71), dos anos 1970 até a década de 1980 surgiram métodos inovadores para o ensino de línguas estrangeiras, são eles: *Total Physical Response*, *Community Language Learning*, *Silent Way*, *Counseling Learning*, *Suggestopedia*, *Whole Language*, *Neurolinguistic Programming*, *The Lexical Approach*, *Competence-Based Language Teaching* e *Multiple Intelligences*. Não discorrerei sobre cada um, pois o foco da pesquisa não é estudar os métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

No entanto, há um método desenvolvido a partir dos anos 1960 o qual é utilizado até o presente momento, o *Communicative Approach*. Ele surgiu a partir

das pesquisas de Chomsky, Hymes e Halliday, entre outros, e da necessidade de uma comunicação competente em língua estrangeira. De acordo com Richards & Rodgers, os princípios da *Communicative Language Teaching* (CLT) são:

- Learners learn a language through using it to communicate.
- Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.
- Fluency is an important dimension of communication.
- Communication involves the integration of different language skills.
- Learning is a process of creative construction and involves trial and error.<sup>15</sup> (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 172)

A partir de 1977 e início dos anos 1980, surgiu o *Natural Approach*, com a parceria de Tracy Terrell, um professor de espanhol na Califórnia, e Stephen Krashen, um linguista aplicado da Universidade do Sul da Califórnia. Consoante Richards & Rodgers (2002, p. 179), os pesquisadores

see communication as the primary function of language, and since their approach focuses on teaching communicative abilities, they refer to the Natural Approach as an example of a communicative approach.<sup>16</sup>

O *Natural Approach* foca na compreensão e comunicação significativa, então o *input* precisa ser fornecido de maneira adequada para que o desenvolvimento da língua em sala de aula, seja como segunda língua, seja como língua estrangeira, torne os estudantes fluentes.

Também nas décadas de 1960 e 70, o *Cooperative Language Learning* (CLL), foi promovido e desenvolvido nos Estados Unidos para integrar as escolas públicas, entretanto, sua origem é do início do século XX, com estudos desenvolvidos pelo educador John Dewey, o qual tinha a ideia de construção de conhecimento alicerçado na cooperação entre professor-aluno e aluno-aluno. Outras ideias que contribuíram para a teoria da CLL foram as de Jean Piaget e de Lev Vygotsky, as

---

<sup>15</sup> - Os alunos aprendem uma linguagem usando-a para se comunicarem.

- Comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades em sala de aula.

- Fluência é uma dimensão importante da comunicação.

- Comunicação envolve a integração de diferentes habilidades linguísticas.

- A aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro. (Tradução minha)

<sup>16</sup> ... veem comunicação com uma função primária da linguagem, e desde que sua abordagem foca no ensino de habilidades comunicativas, eles se referem ao *Natural Approach* com um exemplo da abordagem comunicativa. (Tradução e grifos meus.)



quais giram em torno da interação social. Tal abordagem é vista como uma extensão dos princípios da *Communicative Language Teaching* e cruza o ensino convencional com o ensino de um idioma como segunda língua ou língua estrangeira (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 192-194).

Outra abordagem apoiada nos princípios da CLT é a *Content-Based Instruction* (CBI), a qual é

an approach to second language teaching in which teaching is organized around the content or information that students will acquire, rather than around a linguistic or other type of syllabus<sup>17</sup> (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 204).

A CBI surgiu nos anos 1980 e tem como foco principal a comunicação significativa, ou seja, do “mundo real” e a troca de informações.

Consoante Richards & Rodgers (2002, p. 223), há, ainda, uma última abordagem fundamentada na CLT a qual surgiu, também, na década de 1980, a saber, *Task-Based Language Teaching* (TBLT), que usa o cumprimento de tarefas como base para o ensino de línguas. De acordo com Feez (1998, apud RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 224), algumas das principais premissas desta abordagem são:

- The focus is on process rather than product.
- [...]
- Learners learn language by interacting communicatively and purposefully while engaged in the activities and tasks.
- Activities and tasks can be either:
  - those that learners might need to achieve in real life;
  - those that have a pedagogical purpose specific to the classroom.<sup>18</sup>
- [...]

Paiva (2012, p. 34) ilustra os métodos e abordagens por meio de um quadro que resume bem os tópicos principais:

---

<sup>17</sup> ... uma abordagem para o ensino de uma segunda língua em que o ensino é organizado em torno do conteúdo ou informações que os alunos irão adquirir, ao invés de um currículo linguístico ou outro de outro tipo de programa. (Tradução minha)

<sup>18</sup> - O foco está no processo, não no produto.

- O alunos aprendem a língua interagindo comunicativa e propositalmente enquanto estão envolvidos nas atividades e tarefas.

- Atividades e tarefas podem ser:

aquelas que os alunos podem precisar cumprir na vida real;

aquelas que têm uma proposta pedagógica específica para a sala de aula. (Tradução minha.)

### Quadro 1 – Métodos e seus pressupostos teóricos<sup>19</sup>

| Método                   | Conceito de língua   | Conceito de ensino-aprendizagem                                    |
|--------------------------|--|--|
| - Gramática e tradução   | - Conjunto de estruturas sintáticas e vocabulário            | - Aprendizagem por tradução  |
| - Direto                 |  | - Aprendizagem por associação                                      |
| - Áudio-oral             |  | - Aprendizagem por formação de hábitos automáticos                 |
| - Abordagem comunicativa | - Linguagem como comunicação contextualizada, como discurso. | - Aprendizagem pelo uso da língua<br>- Aprendizagem pela interação |

Apresentei aqui alguns dos principais métodos e abordagens estudados e utilizados no ensino de línguas. No entanto, não tenho a pretensão de julgar qual é o melhor ou pior, visto que

o bom ensino é aquele no qual se percebe o envolvimento do professor, pois um método considerado bom não vai funcionar se o professor o seguir mecanicamente (PRABHU, *apud* PAIVA, 2012, p. 35).

Meu objetivo é trazer à luz alguns conhecimentos pertinentes ao ensino de línguas estrangeiras para complementar e enriquecer minha pesquisa.

### 2.3 Formação de professores de língua inglesa

No Brasil, a formação de professores de língua inglesa está vinculada à formação do professor de língua portuguesa, já que é a graduação em Letras que fornece ao docente a habilitação para lecionar ambas as línguas. Celani confirma tal ideia quando fala sobre professores que

[...] foram preparados para ensinar português em um curso de licenciatura dupla Português-Inglês e são obrigados a ministrar aulas de inglês para completar a carga horária de seus contratos. (CELANI, 2010, p. 138)

A questão a ser discutida é, então, a qualidade destes cursos, que em algumas instituições são feitos em quatro anos e em outras em três. É evidente que

<sup>19</sup> Quadro disponível em: PAIVA (2012, p. 34).

ao se estudar a língua materna o nível de exigência, ou melhor, a forma de se ensinar e contabilizar o que se aprendeu, é bem diferente, ao menos deveria ser, se comparado ao ensino de uma língua estrangeira. No entanto, e neste íterim falo de minha própria experiência, as aulas de inglês dos cursos de graduação não são eficazes o suficiente para a formação de tais profissionais. Durante minha graduação não aperfeiçoei meu nível linguístico do inglês (já havia passado pela experiência no exterior) e pude observar as agruras dos colegas de classe e de outras turmas, já que participei do programa de bolsas por monitoria, sendo monitora de língua inglesa da faculdade. Os problemas de aprendizagem advinham por várias razões, entre elas a metodologia de ensino e o próprio conteúdo transmitido durante as aulas.

Os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática. (LIBÂNEO, 1985, on-line)

Isso faz que os professores saiam das Licenciaturas despreparados para encararem a sala de aula. De acordo com Celani, ao se trabalhar com formação de professor, percebe-se

[...] o professor de inglês, particularmente aquele que trabalha na escola pública, como pouco equipado para desempenhar a tarefa educativa. Esse fato se deve a várias razões, entre elas, tanto a qualidade deficiente da formação do docente em geral, como, até recentemente, uma compreensão equivocada do que devesse ser a formação do profissional de ensino de língua estrangeira. (CELANI, 2003, p. 20)

Mas há, é claro, opiniões diversas a respeito deste assunto. De acordo com Ferreira (2018), apenas 15% dos professores de inglês do ensino público falam o idioma fluentemente (e talvez por isso, não invistam tanto em atividades mais comunicativas), enquanto Franco (*apud* BARROS, 2016) afirma que mais de 10 mil

professores da rede estadual passaram por cursos de aperfeiçoamento na Cultura Inglesa e mais de 5 mil pelo curso de especialização na PUC. De qualquer forma, estes são cursos de formação após a graduação e esta, mediante as afirmações acima, resulta num processo ineficiente e falho.

Quanto ao curso mencionado por Franco, ele foi oferecido somente a uma parcela de professores da rede estadual de São Paulo. Foi uma parceria entre a PUC-SP e Cultura Inglesa e

O programa em foco tem três componentes: aprimoramento linguístico, a cargo da SBCI; aprimoramento da formação profissional, a cargo da equipe de professores da PUC-SP e formação do multiplicador, a cargo de ambas as instituições. (CELANI, 2003, p. 11)

No decorrer deste curso, foram ministrados diversos módulos de formação técnica aos professores e, neste percurso, por meio de conversas e compartilhamento de experiências, parece ter ficado claro que os professores de língua inglesa estão em estado de desamparo.

O abandono em que se encontram os professores dessa área vem sendo há tempos preocupação de todos aqueles que se dedicam à pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas. No caso da língua inglesa essa preocupação é mais intensa, dada a posição que essa língua vem continuamente assumindo nas relações internacionais. (CELANI, 2003, p. 20)

Para que a realidade mude, para que as políticas educacionais se organizem, estabeleçam um diálogo coletivo com a situação atual, é preciso que se admita que há uma crise na área educacional e que tal crise tende a enfraquecer os professores em geral (GIROUX, 1997, p. 159). Como podemos observar, não são somente os professores de inglês que têm uma formação deficitária, muitos cursos de licenciatura têm sido superficiais e inúmeras faculdades e universidades têm fechado estes cursos por falta de quórum.

Dentre algumas razões para a existência desta situação, há a questão da falta de reconhecimento pela profissão do professor e a remuneração baixa, que desmotiva aquele que pretende seguir a docência como forma de trabalho e de contribuição para um mundo melhor. Especialmente, no caso do professor de inglês, o investimento é alto, pois para melhorar suas práticas docentes, ele(a) deve continuar a estudar, a pesquisar e, se possível, fazer viagens para outros países a fim de aprimorar a linguagem e adquirir conteúdos culturais, que são sempre muito bem vindos nas aulas.

Além disso, é preciso que as universidades repensem suas licenciaturas e ofereçam cursos mais completos,

[...] é necessário que programas em formação contínua criem espaços que possibilitem a professores refletir sobre a heterogeneidade de sentidos que compõem as representações, os valores, as intenções em agir e a própria ação. (CELANI, 2003, p. 26, 27)

Desse modo, a formação do professor não deveria se restringir somente aos anos de graduação, ela deveria ser contínua, para que haja o aperfeiçoamento e, principalmente, a transformação do profissional, para que o professor perceba que não basta seguir a apostila, que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além disto, porquanto vê-se

[...] a necessidade de um processo longo e continuado, conjugado estreitamente com a prática de sala de aula, no qual a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, privilegiando-se o desenvolvimento de um processo reflexivo que fatalmente exigirá mudanças em representações, crenças e práticas. (CELANI, 2003, p. 23)

Assim, quando escolhi esta profissão por reconhecer-me como cidadã que quer o melhor para a sociedade, que almeja a igualdade entre as classes, sabia, também, que jamais poderia me acomodar. Por isso, continuo em busca de um aprendizado que me torne mais capaz, que me fortaleça como indivíduo e como profissional, que me mantenha um ser idealista na concepção de Saviani (citado na Introdução), pois acredito em “um sistema que possibilite um fluir constante de ideias, de troca de

experiências, de ações, resultantes de um processo reflexivo do professor a partir de sua prática” (CELANI, 2003, p. 22).

## 2.4 O professor reflexivo

A prática docente tem sido alvo de múltiplas pesquisas e investigações atualmente. Seja devido ao caos na educação pública, seja devido a mudanças comportamentais dos alunos, seja devido a outros fatores, é possível perceber o quanto se fala a este respeito. A formação do professor é também objeto de observação de muitos pesquisadores que destacam a ineficiência dos cursos de licenciatura.

Há estudos que revelam que, para que a prática docente tenha maior eficácia, o professor deve ser reflexivo, ou seja,

a ideia, captada especialmente nos artigos de D. Schön e K. Zeichner, é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria da parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho. (LIBÂNEO in PIMENTA & GHEDIN, 2012, p. 77)

Desta forma, a graduação em licenciatura deve oportunizar uma formação que, além de preparar o professor com os conteúdos técnicos e práticos, privilegie o pensar sobre a própria prática, bem como a gestão escolar deve propor reuniões de professores e capacitações que proporcionem a reflexão. Para Libâneo,

os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. [...] A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO in PIMENTA & GHEDIN, 2012, p. 83)

Se estas habilidades docentes fossem desenvolvidas durante a formação e praticadas durante o período de trabalho dos professores, possivelmente a

qualidade de suas aulas seria elevada e o resultado das pesquisas sobre a educação seria diferente do que se vê no cenário atual. Mas infelizmente, a falta de preparo e a desvalorização da classe se estende igualmente a outros profissionais e de acordo com Schön,

Some observers have also noted a trend toward deprofessionalization. Among such diverse professional groups as engineers, teachers, musicians, scientists, physicians, and statisticians, there has been a slackening of the labor market and a decline in economic status and working conditions, a pattern of institutional change which has been variously labelled "bureaucratization," "industrialization," or even "proletarianization" of the professions. Professionals are unionizing in increasing numbers, apparently in recognition of their status as workers in a bureaucracy rather than as autonomous managers of their own careers. (SCHÖN, 1983, p. 13)<sup>20</sup>

Isto posto, se existe um desprestígio da autonomia dos profissionais e em contraposição há uma burocratização de suas funções, há de se pensar que este fenômeno venha atingir suas práticas e motivação para desempenhar seus papéis de forma reflexiva e responsável. O que se encontra hoje é um número crescente de professores desmotivados, psicologicamente abalados, com a saúde debilitada, insatisfeitos com as condições de trabalho, com a remuneração baixa e com a desvalorização de seu trabalho. Professores que se viram ser depositos do patamar mais alto de importância para o nível de técnicos e executores de tarefas.

## 2.5 Por que ensinar inglês?

Tornei-me professora de inglês por acaso. Conforme dito anteriormente, ao regressar do exterior precisei buscar uma oportunidade de trabalho. Olhando os

---

<sup>20</sup> Alguns pesquisadores também notaram uma tendência de desprofissionalização. Dentre os diversos grupos profissionais, como engenheiros, professores, músicos, cientistas, médicos e estatísticos, houve um enfraquecimento do mercado de trabalho e um declínio do status econômico e das condições de trabalho, um padrão de mudança institucional que tem sido rotulado como "burocratização", "industrialização" ou mesmo "proletarização" das profissões. Os profissionais estão se sindicalizando em números crescentes, aparentemente em reconhecimento de seu status como trabalhadores em uma burocracia, e não como gerentes autônomos de suas próprias carreiras. (Tradução minha.)

anúncios em um jornal observei um que recrutava assessor cultural<sup>21</sup>. Fui até o local e era uma escola de inglês, onde pude começar minha carreira na área da educação. Mas o que realmente motivou-me a ficar nesta área e a procurar me capacitar cada vez mais foi o ideal de ensinar a língua inglesa e ajudar as pessoas a serem transformadas, a não passarem pelas situações difíceis pelas quais passei.

Além disso, atualmente, vivemos em um mundo em que o deslocamento de um lugar para outro, a integração de sistemas econômicos, sociais, políticos e culturais e a comunicação acontecem de maneira muito rápida e global. É possível fazer negociações com a velocidade e facilidade que há duas décadas não seria possível. Para que tudo isso ocorra, é necessário que haja um idioma em comum entre as nações. O idioma escolhido por várias razões, que não são relevantes serem destacadas neste trabalho, é o inglês.

Nas escolas do Brasil, faz parte do currículo o estudo deste idioma porque,

a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (PCN, p. 15)

Para que o ensino de uma língua estrangeira seja completo e eficaz, ele deve privilegiar as quatro habilidades comunicativas: leitura, escrita, comunicação oral e compreensão auditiva. Entretanto, mesmo órgãos públicos brasileiros competentes desprivilegiam o ensino dessas quatro habilidades.

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

---

<sup>21</sup> Esta função consistia em abordar pessoas na rua e oferecer/vender o curso de inglês. Nunca ocupei esta função. Fui contratada como professora por dominar o idioma, mas completamente sem experiência na área da docência.



Como vemos, o ensino de língua inglesa é desprestigiado até mesmo pelos PCN. É difícil motivar uma população que não vê o porquê de aprender a língua franca. Como afirma Pimenta (2012, p. 33),

por um lado, as finalidades educativas apresentam um discurso de preparar para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural. Por outro, o trabalho docente e a vida da escola se estruturam para negar estas finalidades.

No entanto, o professor comprometido com a ação reflexiva não se deixa abater pelos percalços do dia a dia.

Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também. Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco ser um ato unilateral (FREIRE, 2007, p. 9).

Este compromisso faz parte dos profissionais que pensam no próximo e na transformação que uma educação de qualidade pode proporcionar a todos das classes “dominadas”. Ainda nas palavras de Freire, “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (2007, p. 9). Pensando neste encharcamento, vivo cada dia para a profissão que escolhi seguir.

## **2.6 O ensino do *Listening***

Na rotina profissional diária, nós, educadores, enfrentamos obstáculos de várias naturezas. Por isso, penso que para superá-los é preciso que eu seja uma professora reflexiva, que eu tenha uma visão crítica do que pretendo fazer para auxiliar a aprendizagem daqueles que foram postos em minha sala de aula.

É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações

articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas. (ALARCÃO, 2011, p. 49)

Refletindo sobre minha prática vejo que o currículo não privilegia o aprendizado do inglês efetivamente. É claro que as estratégias utilizadas por mim serão o grande contribuinte para a aprendizagem dos alunos, ou o grande vilão. De acordo com Eisner (*apud* SACRISTÁN, 1998, p. 123),

o ensino é o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem. [...] É preciso ver o ensino [...] como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a.

No município em que leciono, há os “parâmetros essenciais”, documento em que são destacados os conteúdos a serem ensinados. No caso de língua inglesa, não há dentre tais conteúdos o ensino do *listening*, nem tampouco as estratégias e práticas de ensino a serem utilizadas pelo professor. De certa forma isso comprova que

as racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares ‘à prova de professor’. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. [...] o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. (GIROUX, 1997, p. 160 – grifos do autor)

Por isso, muitas vezes as aulas, confesso, são mecânicas, assim como eram no passado, quando “as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (SAVIANI, 2008, p. 18).

Entretanto, um sistema que possivelmente funcione seja aquele em que “professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (GIROUX, 1997, p. 161). Lamentavelmente, este sistema de ensino está longe de ser o que temos hoje no Brasil, mas “se se quer saber o que é verdadeiramente a educação, conviria muito mais analisar as práticas nas aulas do que se deter muito no discurso embelezado” (SACRISTÁN, 1998, p. 136).

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, Sacristán (1998, p.142) afirma que, para haver um avanço, seria necessário que se começasse a analisar o currículo e que uma providência cabível seria iniciar o ensino antes mesmo da escolaridade, contudo, esta não é a realidade do nosso sistema educacional.

No que tange ao ensino de *listening*, esta é uma habilidade que se deve ensinar sim. O aprendizado da língua materna vem pelo ouvir, assim, o aprendizado de uma língua estrangeira não precisa ser diferente. Consoante Ur (1989, p. 11-12), a compreensão auditiva pode ser dificultada, principalmente, por questões fonéticas, mas é importante que o aprendiz aprenda a ouvir corretamente, pois além desta habilidade influenciar na produção oral, a comunicação será eficaz somente se houver a compreensão do que se ouve.

Durante as aulas é evidente o desconforto que os alunos sentem quando eu falo com eles em inglês, ou quando proponho alguma tarefa com uso de áudio ou vídeo. À vista disso, tenho refletido sobre minha ação e participação como facilitadora da aprendizagem. Percebo que, em várias situações, o método que tenho proposto possui algumas falhas, pois “partem de um saber artificial, depositado a partir de fora” (LIBÂNEO, 1985, on-line). Todavia, a tendência progressista “crítico-social dos conteúdos” poderá beneficiar a aprendizagem de tais discentes, uma vez que propõe a “relação direta com a experiência do aluno, confrontando com o saber e relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor” (LIBÂNEO, 1985, on-line).

Trazer a realidade para a sala de aula pode motivar o aluno em sua curiosidade e transformar a aprendizagem em algo significativo para ele. Ao escolher o material (de áudio ou vídeo) adequado à turma, ao refletir sobre a própria ação, “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação

reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria” (PIMENTA, 2012, p. 51)

Pondero que, para o ensino de qualquer conteúdo e, igualmente, do *listening*, devo sempre refletir sobre minha ação e em proporcionar “métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor” (SAVIANI, 1999, p. 79), neste caso, de minha iniciativa.

Ainda nas palavras de Saviani (1999, p. 79), o professor deve levar “em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação”. Ademais, o aprendizado de uma língua estrangeira depende de outros fatores além do *listening*, e o professor reflexivo terá mais condições de encaminhar os alunos no processo de aprendizado ao refletir sobre sua prática, ao se colocar como sujeito participante do desenvolvimento do conhecimento do próprio aluno.

## 2.7 A aquisição da linguagem

A linguagem é a base da comunicação entre as pessoas de uma comunidade. Sem ela, cremos, não seria possível haver organização, regras e conceitos na sociedade. As pessoas só se comunicam por não poderem viver só. Um precisa do outro e é a linguagem que proporciona a interação entre os seres humanos.

Adquirimos a linguagem ainda quando crianças bem pequenas. No entanto, de acordo com Wadsworth, o qual pesquisou as teorias de Piaget,

Somente aos dezoito meses ou dois anos de idade é que a maioria das crianças começa a representar internamente objetos e acontecimentos e portanto torna-se capaz de usar sons como representações. (WADSWORTH, 1987, p. 82)

Então, antes desse período, a criança usa os sons como uma forma de chamar a atenção, mas não tem consciência da representação dele.

Durante a primeira metade do período pré-operacional, entre dois e quatro anos, ocorre o desenvolvimento extremamente rápido da linguagem falada. Por volta dos quatro anos de idade a criança típica em qualquer cultura adquiriu a maior parte de sua língua nativa.

Caracteristicamente a criança compreende e utiliza um grande número de palavras e usa eficazmente o corpo principal da gramática da língua. A aprendizagem sem instrução da linguagem falada nesses anos é um acontecimento espantoso no qual quase todas as crianças são bem-sucedidas (WADSWORTH, 1987, p. 18)

Mas para que essa aquisição seja completa e eficaz necessitamos de que alguns aspectos funcionem com perfeição. Eles podem estar relacionados, por exemplo, ao vínculo com a mãe, podem ser aspectos visuais, morfológicos, auditivos, neurológicos e cognitivos. Portanto, uma vez que todos eles estejam em atividade normal e constante não haverá problemas na aquisição da linguagem.

Para que a linguagem se processe e haja comunicação, precisamos da exposição<sup>22</sup> ao idioma, o qual, definem Gómez & Téran (2011, p. 68),

é um sistema de sinais no qual somente é essencial a união do sentido e da imagem acústica e onde as duas partes do sinal são igualmente psíquicas. O idioma é adquirido convencionalmente e é particular de cada sociedade. É concreto porque responde a algo real e concreto. É um produto social da faculdade da linguagem.

Para as autoras (ibidem), o idioma é feito de ideias, ou conceitos, e sons. E funciona como mediador entre o pensamento e o som. A união destes faz com que o idioma exerça sua função na comunicação de uma sociedade específica.

Curioso é que as crianças não aprendem a língua materna com uma estrutura de educação formal. Wadsworth ratifica tal ideia quando afirma que

Do ponto de vista educacional é interessante que *todas* as crianças aprendem a sua língua materna sem qualquer instrução formal. Além do mais, se as crianças crescem em um lar bilíngue, elas aprendem as duas línguas sem qualquer dificuldade aparente. (WADSWORTH, 1987, p. 18 – grifos do autor)

Todavia, talvez ainda fique a dúvida de como a linguagem é adquirida. Apesar de não ser o foco principal desta pesquisa, seria interessante compreender um pouco as principais correntes que tratam sobre o assunto. Dentre elas, destacam-se:

---

<sup>22</sup> O conceito de Gómez & Téran refere-se ao idioma com representação sonora, já que na década de 1980, na Nicaraguá, um grupo de crianças surdas inventaram uma linguagem própria para se comunicarem. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/nascimento-de-uma-lingua/> (Acesso em: 20/05/2020)

1. O empirismo, isto é, “como propostas empiristas entendem-se aquelas para as quais o conhecimento é derivado da experiência” (SANTOS, 2020, p. 216). Fazem parte dela o behaviorismo e o conexionismo. O primeiro tem Skinner como principal pesquisador e, para ele, a língua é adquirida a partir da tríade estímulo – resposta – reforço, ou seja,

de acordo com essa proposta, um estímulo externo provoca uma resposta externa do organismo. Se essa resposta for reforçada positivamente, a tendência é que o comportamento se mantenha. Se a resposta for reforçada negativamente, o comportamento é eliminado. Se não há reforço (positivo ou negativo), o comportamento também tende a desaparecer. (SANTOS, 2020, p. 217)

Para o segundo, o conexionismo, a aquisição da linguagem se dá pela díade *input – output*. Santos (2020, p. 219 – grifos da autora) explica que “o aprendizado é *ad hoc*, nas relações entre os dados de entrada (*input*) e saída (*output*)” e a autora ainda completa que “o conexionismo tenta exatamente analisar o que ocorre entre os dados de entrada e saída” (Ibidem). Em outras palavras, a proposta conexionista sugere que a aprendizagem está vinculada a conexões neurais a partir do dado da entrada.

2. O racionalismo, que é dividido em inatismo e construtivismo. Chomsky é um dos pesquisadores que acredita na aquisição da linguagem a partir da proposta inatista, ele “propõe que a criança tem um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) inato que é ativado e trabalha a partir de sentenças (*input*) e gera como resultado a gramática da língua à qual a criança está exposta” (SANTOS, 2020, p. 220 – grifos da autora). O construtivismo, por sua vez, tem duas vertentes, a cognitivista e a interacionista. A primeira “vincula a linguagem à cognição, foi desenvolvida a partir dos estudos de Jean Piaget” (SANTOS, 2020, p. 222) e, de acordo com esta teoria, “a criança constrói o conhecimento com base na experiência com o mundo físico, isto é, a fonte do conhecimento está na ação sobre o ambiente” (Ibidem). Piaget também determina que o aprendizado, ou desenvolvimento cognitivo, está pautado em fases, as quais ele destaca como períodos sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operações formais. A segunda vertente, a interacionista, tem como principal pesquisador Vygotsky. Para ele, há

quatro estágios no desenvolvimento das operações mentais (aí incluídas as operações responsáveis também pelo desenvolvimento da fala): natural ou primitivo (que corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal); psicologia ingênua (a criança experimenta as propriedades físicas tanto de seu corpo quanto dos objetos, e aplica essas experiências ao uso de instrumentos – inteligências prática); signos exteriores (as operações externas são usadas para auxiliar as operações internas; nesse estágio ocorre a fala egocêntrica); e crescimento interior (em que as operações externas se interiorizam) (SANTOS, 2020, p. 224)

Entretanto, a aquisição de uma língua estrangeira, no Ensino Fundamental II, depende de fatores diferentes dos vistos acima, já que estamos tratando de alunos que já dominam bem o próprio idioma. Neste caso, ela não é natural e depende de motivação, esforço e exposição ao novo idioma. Contudo, apesar de alguns pensarem que a aquisição de uma outra língua seja mais fácil, porque o aprendiz já desenvolveu mecanismos para adquirir a língua materna, isso não ocorre nas escolas brasileiras. Nota-se que há grandes dificuldades e fracasso nas disciplinas relacionadas às línguas estrangeiras, especialmente ao inglês.

Celani ratifica tal ideia ao dizer que,

O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar/aprender uma outra língua? (CELANI, 2003, p. 20)

O ensino da língua inglesa, talvez, não parece ter tanta importância para a população brasileira, o que deixa o idioma no patamar de língua estrangeira e não de segunda língua. A este respeito, Broughton afirma que,

[...] in the rest of the world, English is a foreign language. That is, it is taught in schools, often widely, but it does not play an essential role in national or social life. In Spain, Brazil and Japan, for example, Spanish, Portuguese and Japanese are the normal medium of communication and instruction: the average citizen does not need English or any other foreign language to live his daily life or even for social or professional advancement. (BROUGHTON et al. 2003, p. 6)<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> [...] no resto do mundo, o inglês é uma língua estrangeira. Ou seja, é ensinado em escolas, frequentemente amplamente, mas ela não tem um papel essencial na vida nacional ou social. Na Espanha, Brasil e Japão, por exemplo, espanhol, português e japonês são o meio normal de

Quem sabe a posição que a língua inglesa ocupa na educação brasileira, ou na própria vida, e a necessidade de se comunicar usando-a, faz com que haja as dificuldades no seu aprendizado.

Apesar disso (e voltando ao cerne da questão, que é a aquisição da linguagem), como dito anteriormente, o ensino das quatro habilidades comunicativas não é completamente contemplado na maioria das aulas de língua inglesa em escolas públicas do Brasil.

Isto posto, é parte da minha proposta de pesquisa, analisar a dificuldade no aprendizado de língua inglesa, com foco no *listening*, na escola municipal Donald Schön em Praia Grande e refletir sobre algumas estratégias metodológicas para que em minha prática, que enfrenta problemas como a desmotivação dos alunos, falta de interesse e a própria questão da dificuldade de aprendizagem, eu possa viabilizar um processo de ensino-aprendizagem satisfatório ao corpo discente e, quem sabe, contribuir com outros professores da rede.

## **2.8 A variação linguística: aspectos que facilitam ou dificultam a compreensão auditiva**

*[...] não há barragem nem represa nem repressão capaz de impedir o fluxo da língua, seu avanço, suas modificações de trajeto, seus transbordamentos. Enquanto houver gente falando uma determinada língua, ela sofrerá variação, modificações, transformações, mudanças.  
(Marcos Bagno – Português ou Brasileiro?  
Um convite à pesquisa)*

Ao investigar sobre o ensino do *listening*, deparei-me com uma questão levantada por alguns alunos participantes da pesquisa: a pronúncia e “jeito de falar” dos nativos pode facilitar ou, na maioria das vezes, dificultar a compreensão da língua inglesa.



Fui buscar subsídios na Sociolinguística para compreender melhor os motivos de seus comentários e, desta forma, elucidar se as facilidades e dificuldades de compreensão que demonstraram se devem a questões de variação linguística.

A Sociolinguística Variacionista surgiu na década de 1960 com estudos, principalmente, de William Labov, nos Estados Unidos da América. Trata-se de uma área das ciências das línguas que reforça a tese de que as línguas são utilizadas para comunicação, para a interação social e elas mudam e variam. Estas mudanças sucedem no decorrer do tempo (diacrônicas), do espaço (sincrônicas) e, também, dependendo da conjuntura social do locutor. (BAGNO, 2001, p. 43)

Assim, percebemos que a língua falada décadas atrás (representada em filmes e novelas de época) é diferente da atual e este fenômeno não acontece somente na língua portuguesa, ele é mundial porque

uma comunidade de fala é um grupo de pessoas que interagem por meio da fala. [...] Se observássemos bem de perto, descobriríamos que duas pessoas – ou, antes, talvez, nenhuma pessoa em diferentes épocas – jamais falam exatamente do mesmo modo. [...] (BLOOMFIELD<sup>24</sup>, *apud* WEINREICH, *et al.* 2016, p. 58)

Assim, as mudanças linguísticas ocorrem através do tempo como uma transição da própria língua utilizada por seus falantes. Consoante Bagno (2001, p. 10), é fato que “todas as línguas mudam, que toda língua é um grande corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto”.

Ainda de acordo com o autor, essas mudanças podem ocorrer devido aos seguintes fatores: socioculturais; etnogeográficos; socioeconômicos; grau de escolaridade; faixa etária; gênero; etc. e também podem ser de cunhos fonológico; sintático, morfológico; lexical; semântico ou pragmático (BAGNO, 2001, p. 42).

Ao ouvir comentários sobre a dificuldade de compreensão oral do inglês, primeiramente pensei na questão psicológica, já que, como ratifica Bagno (2001, p. 61), “o olhar que lançamos sobre uma coisa afeta profundamente a compreensão que temos dessa mesma coisa”, ou seja, muitos alunos se queixam da disciplina de inglês, eles têm certa resistência ao aprendizado e nem sempre veem o porquê de aprenderem um idioma estrangeiro, então, a primeira dificuldade vem desta oposição inerente.

---

<sup>24</sup> BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Hold, 1933.

No entanto, como pesquisadora, não posso dar-me por satisfeita com essa singela hipótese. É necessário esmiuçar mais profundamente os porquês de tais reveses, afinal um professor-reflexivo tem como uma de suas funções a pesquisa constante com análise crítica sobre suas estratégias, métodos e resultados obtidos, além disso, como afirma Bagno,

o objetivo do ensino de língua deve ser estimular a expressão das experiências dos diferentes sujeitos, permitir que eles assumam sua palavra, que se tornem sujeitos de seu discurso (BAGNO, 2001, p. 66),

independentemente de se ensinar a língua materna ou uma língua estrangeira. Neste sentido, Labov sustenta a ideia do uso social da língua:

Language is a form of social behavior. [...] Children raised in isolation do not use language; it is used by human beings in a social context, communicating their needs, ideas, and emotions to one another (LABOV, 1981, p. 183).<sup>25</sup>

Assim, o ensino de uma língua deve visar sempre a interação social que poderá ocorrer com seu aprendizado. Mas será que a variação linguística influencia a compreensão de um idioma estrangeiro? Arrisco-me a dizer que sim, pois os falares das pessoas podem ser diferentes como afirmamos anteriormente. “Assim, por exemplo, alguém diria normalmente em crioulo jamaicano: *im tired a tired*, ou em inglês padrão: *he’s tired, that’s all*, mas não: *he’s tired a tired*” (WEINREICH, *et al.* 2016, p. 104). Ora, inglês não é universal? Uma língua franca? Por que há, então, estas diferenças?

Para os autores Weinreich, Labov e Herzog,

Também encontramos na maioria das comunidades de fala formas distintas da mesma língua que coexistem, *grosso modo*, na mesma proporção em todas as sub-regiões geográficas da comunidade. Este é o caso não somente de áreas urbanas como Nova York, Londres ou Paris, mas também em comunidades rurais como Hemmes (Noruega) ou Martha’s Vineyard (Massachusetts). Estas formas coexistentes podem ser conhecidas como “estilos”, mas também como “padrões”, “gírias”, “jargões”, “jeito antigo de falar” (“*old talk*”),

---

<sup>25</sup> A linguagem é uma forma de comportamento social. [...] Crianças criadas isoladamente não usam linguagem; é usado pelos seres humanos em um contexto social, comunicando suas necessidades, idéias e emoções entre si. (Tradução minha.)

“níveis culturais” ou “variedades funcionais”. (WEINREICH, *et al.* 2016, p. 96 – grifos dos autores)

Sob este ponto de vista, Bagno afirma que, “quando você consegue identificar os traços característicos de um determinado modo de falar a língua, você pode chamá-lo de *variedade*” (BAGNO, 2001, p. 42, grifo do autor).

Assim, não existe o certo ou o errado, mas fatores de variação que, de certa forma, enriquecem um idioma. A questão, então, é: por que as línguas mudam? De acordo com os autores estudados, “fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística” (WEINREICH, *et al.* 2016, p. 126). E quando ela começa?

A mudança linguística começa quando a generalização de uma alternância particular num dado subgrupo da comunidade de fala toma uma direção e assume o caráter de uma diferenciação ordenada (WEINREICH, *et al.* 2016, p. 125).

Em outras palavras, quando um grupo pequeno começa a usar a língua de forma que se diferencie do padrão falado por toda a comunidade – uma variedade – e depois de algum tempo ela passa a ser utilizada por todos, considera-se que houve uma mudança linguística<sup>26</sup>. Destarte, “a mudança linguística é transmitida dentro da comunidade como um todo: não está confinada a etapas discretas dentro da família” (WEINREICH, *et al.* 2016, p. 126).

E quando uma variante aparece pela primeira vez, pode surgir com ela um juízo de valor, no entanto,

If a certain group of speakers uses a particular variant, than the social values attributed to that group will be transferred to that linguistic variant. [...] When the issue is resolved, and one form becomes universal, the social value attached to it disappears (LABOV, 1981, p. 251).<sup>27</sup>

<sup>26</sup> A variedade linguística está associada ao falar característico do indivíduo, que pode ser por motivos sociais, regionais, culturais ou históricos. Já a variante, dentro da sociolinguística, é a unidade que causa a mudança, por exemplo, uma variante fonética, pode ser um alofone.

<sup>27</sup> Se um determinado grupo de falantes usa uma variante específica, os valores sociais atribuídos a esse grupo serão transferidos para essa variante linguística. [...] Quando a questão é resolvida e uma forma se torna universal, o valor social associado a ela desaparece. (Tradução minha.)

Por isso, Bloch<sup>28</sup> (*apud* LABOV, 1981, p. 192) “introduced the term ‘idiolect’ to represent the speech of one person talking on one subject to the same person for a short period of time.”<sup>29</sup> Logo, o início da mudança linguística parte de um idioleto e, conforme a nova modalidade se propaga, acontece a variação e por último, quando todos passam a utilizar esta nova modalidade, a mudança linguística.

Isto posto, entende-se que este processo faz com que as línguas sejam heterogêneas. Entretanto, se as línguas mudam e são heterogêneas, o que causam estas mudanças? Quanto tempo essas mudanças duram? Por que as pessoas usam uma variante da língua culta, às vezes mais informal? Segundo Labov,

We can raise the question, what maintains this structure for such a long period of time? Why don't all people speak in the way that they obviously believe they should? The usual response is to cite laziness, lack of concern, or isolation from the prestige norm. But there is no foundation for the notion that stigmatized vernacular forms are easier to pronounce (LABOV, 1981, p. 249).<sup>30</sup>

Respondendo ao meu primeiro questionamento, Paul<sup>31</sup> (*apud* WEINREICH, *et al.*, 2016, p. 42) diz: “O que causa mudança num idioleto? Há dois mecanismos envolvidos: mudança espontânea e adaptação aos idioletos de outros falantes”. Então, podemos depreender que a língua muda, também por influência de outros falantes, podendo estes ser de outras regiões (dentro ou fora do país), de outros meios socioeconômicos ou até profissionais.

Em vista disso, posso crer que a variação linguística é um dos fatores que leva à compreensão total, parcial ou nula de um dado excerto de fala ou de um discurso mais longo, principalmente quando não há preparo para o que se está por ouvir, isto é, quando não há uma atividade de *pre-listening*. Considero que a variação fonética (pronúncia) seja um dos fatores mais dificultantes para a boa compreensão, mas as variações nos níveis morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais e pragmáticos são relevantes também, melhor dizendo, tudo aquilo que foge

---

<sup>28</sup> BLOCH, B. A set of postulates for phonemic analysis. *Language*, 1948.

<sup>29</sup> Bloch criou o termo “idioleto” para representar o discurso de uma pessoa falando sobre um mesmo assunto com mesma pessoa por um período curto de tempo. (Tradução minha.)

<sup>30</sup> Podemos levantar a questão: o que mantém essa estrutura por um período tão longo? Por que todas as pessoas não falam da maneira que obviamente creem que deveriam? A resposta normal é citar preguiça, falta de preocupação ou afastamento da norma de prestígio. Mas não há fundamento para a noção de que formas vernáculas estigmatizadas são mais fáceis de pronunciar. (Tradução minha.)

<sup>31</sup> PAUL, H. *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle: Niemeyer. 5. ed. 1920.

do “padrão” pode causar estranhamento e (pode) gerar a não compreensão ou má interpretação. Por exemplo, na variante do inglês britânico, *camiseta regata* se diz *vest*, na variante americana esta palavra significa *colete* (que no inglês britânico é *waistcoat*), então, se um aprendiz não conhece ambas as variantes, mas somente a britânica e vai aos Estados Unidos fazer compras, ao pedir uma *vest* ele não terá o que realmente deseja. E este é um exemplo singelo de variação lexical.

Em razão dos mal-entendidos, falta de compreensão ou ausência dela, é que enfatizo a importância de se estudar a língua inglesa contemplando ao máximo as variedades linguísticas.

### CAPÍTULO 3 –THINK FOR YOURSELF

*Although your mind's opaque  
Try thinking more if just for your own sake  
The future still looks good  
And you've got time to rectify  
All the things that you should  
(George Harrison – Think for yourself)*

### 3.1 A pesquisa e a metodologia

O objetivo inicial desta pesquisa foi o de buscar elementos que demonstram os motivos pelos quais alunos de 9º ano do Ensino Fundamental 2 possuem tantas dificuldades na habilidade auditiva quando expostos à Língua Inglesa. O segundo objetivo foi propor estratégias metodológicas para auxiliar tais alunos no desenvolvimento do *listening*. Para a construção do trabalho, fiz uso de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, por meio das quais obtive auxílio para compreender os caminhos que deveria percorrer para atingir meus objetivos.

Estabeleci como metodologia de análise a pesquisa qualitativa por julgar que seja a mais adequada ao contexto vivenciado no decorrer deste projeto e ao escopo que almejo alcançar, pois

[...] nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Essa fase exploratória permite que o pesquisador, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, s.d., p. 148)

Para iniciar, enviei a solicitação de pesquisa ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil), o qual deu seu parecer consubstanciado com o CAEE: 14158319.9.0000.5509, após esta etapa, elaborei e remeti um bilhete aos responsáveis, em 11 de fevereiro de 2019, com pedido de autorização e o formulário TECLÉ para ser preenchido, o qual deveria ser retornado até o dia 25 de fevereiro, no entanto, foi necessário estender o prazo de entrega até o dia 11 de março de 2019, pois os alunos não trouxeram na data estipulada inicialmente.

A coleta de dados aconteceu de 21 de fevereiro de 2019 até o dia 27 de junho do mesmo ano e foram utilizados como instrumentos dois questionários (um inicial e um final), uma entrevista e uma série de nove atividades auditivas diagnósticas.

O questionário inicial, intitulado “questionário de pesquisa”, foi aplicado com a finalidade de conhecer melhor os hábitos de estudo dos alunos, suas preferências e consciência linguística. Ele foi aplicado no dia 21 de fevereiro de 2019, para os dois grupos completos. Somente mais tarde foram selecionados os alunos que efetivamente participaram da pesquisa.

Após a aplicação do questionário, fiz uma entrevista guiada, nos dias 13 e 14 de março, somente com os alunos participantes. O objetivo da entrevista foi o de complementar as informações do questionário da pesquisa e saber mais sobre o perfil dos alunos.

A partir do resultado do questionário e da entrevista, desenvolvi atividades para verificação de compreensão auditiva e detecção das maiores dificuldades, com o uso de trechos de alguns episódios da série *The Flash*, 1ª temporada. Tais atividades foram divididas em três categorias: compreensão fonológica (*minimal pairs*), compreensão lexical (completar palavras) e compreensão do contexto e informações específicas.

A escolha do material sucedeu-se pensando na faixa etária dos participantes, os quais são adolescentes e – a maioria – assistem a séries e filmes na *Netflix* com histórias e sagas de heróis. Então, pensando nos interesses e preferências, selecionei a série do super-herói *The Flash* por compreender que seria mais prazeroso, para os alunos, fazer atividades relacionadas aos seus hábitos cotidianos.

A cada atividade e estratégia utilizada, elaborei tabelas comparativas para indicar a evolução do processo de aprendizagem (ou não) e compreensão de linguagem auditiva, as quais estão apresentadas no capítulo da análise de dados juntamente com as datas e parecer de observação.

A coleta de dados com utilização das atividades teve início em 21 de março e se estendeu até o dia 27 de junho de 2019.

Após a última atividade de *listening* apliquei um questionário final, na mesma data, o qual teve por objetivo verificar como os alunos perceberam as atividades, a própria evolução e sugestões de atividades que gostariam de ter, mas que não tiveram dentre as que fizeram.

A fim de realizar as análises dos dados coletados no capítulo 4, partirei de uma metodologia quantitativa, por meio das tabulações dos resultados, para uma metodologia qualitativa, por entender que “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, s.d., p. 163) e também porque “a observação de fatos,



comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas” (*Ibidem*, p. 164).

Além disso, servir-me-ei, também, do método de triangulação, dado que

a triangulação de métodos geralmente se refere à comparação de dados coletados por métodos qualitativos e quantitativos (Patton, 1986), mas também pode se referir à comparação de dados de entrevistas com dados obtidos em um teste de associação livre, por exemplo. (*ibidem*, p. 173)

Pretendo, também, destacar a abordagem indutiva, conforme linha de pesquisa de Demo, a qual está subjacente à metodologia qualitativa. Para o autor, indução

significa aceitar a generalização somente após ter constatado os casos concretos. Por exemplo, o enunciado - todo motorista brasileiro é imprevidente - somente seria aceito, [sic] se tivéssemos constatado empiricamente, através da observação direta dos motoristas. (DEMO, 1985, p. 102)

Portanto, a entrevista final tem um objetivo indutivo, em que os alunos refletirão sobre sua performance durante a coleta de dados e farão uma auto avaliação.

A partir da análise dos dados, o projeto almeja seguir para o produto final da dissertação de mestrado, quer dizer, traçar um e-book com uma sequência didática para auxiliar professores de língua inglesa que se interessem pelo aperfeiçoamento da habilidade auditiva de seus alunos, bem como contribuir para que alunos de 9ºs anos do Ensino Fundamental 2 desenvolvam tal habilidade.

O e-book contará com instruções técnicas para professores, pois creio que desta forma colaborarei com a formação e evolução profissional daqueles que se interessarem em desenvolver o *listening* de seus alunos. Também contará com atividades de *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening* para que os professores possam direcionar e preparar seus alunos para focarem no que devem ouvir, porquanto, penso que um preparo antecipado possa beneficiar a compreensão durante o *listening* e que uma atividade posterior possa “amarrar” o assunto e promover o avanço que os alunos tanto precisam alcançar.

## **3.2 Local da pesquisa**

### **3.2.1 A Escola – Estrutura Predial da Escola, Entorno, Funcionários e Alunos**

A pesquisa foi realizada na Unidade Escolar Donald Schön, uma escola municipal no Balneário Praia Grande, onde trabalho desde sua inauguração. A escola atende a 716 alunos do Ensino Fundamental II e quando tiver sua capacidade máxima de ocupação poderá receber 1120 alunos. Ela fica localizada no bairro Caiçara, na zona 1, ou seja, próxima à região da praia. Esse bairro fica a 15 quilômetros da área central da cidade, que é o Boqueirão, portanto a escola acolhe alunos do 6º ao 9º ano do próprio bairro ou imediações. Há, também, na unidade escolar atendimento a crianças com necessidades especiais na sala multifuncional com professoras especializadas na área. A Unidade Escolar funciona em dois períodos: manhã, atendendo a alunos dos 8ºs e 9ºs anos; tarde, com alunos dos 6ºs e 7ºs anos, além dos atendimentos na sala multifuncional que ocorrem nos dois períodos.

A estrutura física da escola compreende 16 salas de aula, equipadas com armários de alvenaria, lousa branca, lousa digital com projetor de multimídia e conexão à internet (limitada); duas salas multifuncionais; laboratório de informática; biblioteca; quadra poliesportiva; cozinha e pátio coberto para refeições dos alunos; pátio descoberto; secretaria; sala para direção com banheiro privativo; sala para coordenação (ATP); sala e copa dos professores, com três banheiros; seis banheiros para alunos, sendo 3 masculinos e 3 femininos; almoxarifado; elevador; jardins e bicicletário. A escola foi construída com 3 andares. No térreo encontram-se a secretaria, diretoria, sala da coordenação, almoxarifado, sala dos professores, cozinha e pátio, 6 salas de aula e dois banheiros para os alunos (feminino e masculino). No primeiro andar, há 10 salas de aula, duas salas multifuncionais e dois banheiros (feminino e masculino). No segundo andar, há o laboratório de informática, a biblioteca, quadra poliesportiva e dois banheiros (feminino e masculino). Há três portões na UE: o portão um é utilizado para a entrada dos alunos, o portão 2 é utilizado para a saída dos alunos e o portão três fica junto à

secretaria e é utilizado para a entrada e saída de funcionários e recepção de pais/responsáveis e autoridades da Secretaria da Educação.

O entorno da escola é um bairro residencial, com casas e prédios de moradia, mas há muitos imóveis fechados, os quais são usados para veraneio na temporada de verão. Nas imediações, há o comércio local, com supermercados, farmácias, consultórios de dentistas e médicos, padarias, academias, algumas lojas de roupas e de móveis, postos de gasolina, pizzarias, lanchonetes e restaurantes. O transporte público mais próximo passa na avenida principal e na avenida da praia que ficam à aproximadamente dois quarteirões da escola.

O grupo de funcionários é composto por uma diretora, uma coordenadora (ATP), uma pedagoga comunitária (dividida entre outras escolas), ATP de inclusão (dividida entre outras escolas), equipe com aproximadamente trinta e cinco professores (o número varia a cada ano), quatro secretários, quatro inspetores de alunos, quatro merendeiras e doze funcionários responsáveis pela limpeza.

O corpo discente da escola é composto por alunos de cerca de 11 a 15 anos de idade. Frequentam a Unidade Escolar alunos de inclusão, numa proporção de um para cada turma, aproximadamente. A maioria dos educandos reside no próprio bairro, mas há alunos que moram em bairros vizinhos e até em bairros mais distantes, necessitando de transporte escolar ou transporte público. As famílias, na maioria, são de classe social C, de acordo com IBGE<sup>32</sup>. Muitos pais têm formação em nível superior e trabalho fixo. Há, também, um número considerável de comerciantes e funcionários públicos dentre os pais e/ou responsáveis.

### **3.3 Os alunos participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa dois grupos de alunos de 9<sup>os</sup>. anos (A e C) da Escola Municipal Donald Schön, no município de Praia Grande. Os questionários e atividades foram feitos com todos os alunos das duas turmas, mas a entrevista foi feita somente com os selecionados. Foram escolhidos cinco alunos de cada turma para análise de dados, sendo 3 meninos e 2 meninas em cada grupo. O critério de escolha se deu pela frequência dos discentes, ou seja, foram selecionados os

---

<sup>32</sup> Classe social C = renda mensal de 3 a 5 salários mínimos. Disponível em: <<http://www.datosmarketing.com.br/listas-detalhes-classes-sociais.asp>> Acesso em: 19 nov 2019.

alunos que não têm o hábito de faltar nas aulas e, por consequência, não faltaram durante as aplicações de questionários e atividades de *listening*.

Foram escolhidos dois grupos de alunos para que fosse possível fazer uma triangulação durante a análise dos dados coletados. Assim, as atividades diagnósticas foram iguais para ambos os grupos, no entanto, os discentes da turma A fizeram práticas de *pre-listening* antes dos exercícios auditivos propriamente ditos, enquanto que os estudantes da turma C foram parte do grupo de controle e fizeram as atividades propostas sem o *pre-listening*. Desta forma, pretendi verificar se as atividades *pre-listening* realmente auxiliaram no entendimento do inglês e, conseqüentemente, se houve mais ou menos acertos na execução das tarefas de compreensão auditiva em cada grupo.

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, escolhi nomes fictícios para os alunos (de personagens da Disney por serem divertidos), conforme segue:

Grupo do 9º A: Minnie, Daisy, Mickey, Donald e Pluto.

Grupo do 9º C: Olaf, Elsa, Kristoff, Hans e Anna.

### 3.4 Coleta de dados

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada com dois grupos de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental 2. O grupo A com desenvolvimento de estratégias e atividades de *pre-listening* e o grupo C somente com a aplicação das atividades, isto é, sem trabalhar estratégias prévias.

As datas de aplicação dos questionários, entrevistas e atividades diagnósticas são as seguintes:

#### Quadro 2 – Cronograma da coleta de dados

|                |                 |
|----------------|-----------------|
| Questionário 1 | 21/02/2019      |
| Entrevista     | 13 e 14/03/2019 |
| Atividade 1    | 21/03/2019      |
| Atividade 2    | 28/03/2019      |
| Atividade 3    | 04/04/2019      |

|                    |            |
|--------------------|------------|
| Atividade 4        | 11/04/2019 |
| Atividade 5        | 25/04/2019 |
| Atividade 6        | 23/05/2019 |
| Atividade 7        | 06/06/2019 |
| Atividade 8        | 13/06/2019 |
| Atividade 9        | 27/06/2019 |
| Questionário Final | 27/06/2019 |

## **CAPÍTULO 4 – WE CAN WORK IT OUT**

*Try to see it my way,  
Only time will tell if I am right or I am wrong.  
While you see it your way  
There's a chance that we may fall apart before too long.*

*We can work it out,  
We can work it out.  
(The Beatles – We can work it out)*

#### 4.1 Caminhos a percorrer

A escolha do título deste capítulo, “We can work it out”<sup>33</sup>, tem a ver com o que me proponho a fazer aqui: expor as análises dos questionários, da entrevista e das atividades, todos aplicados no primeiro semestre de 2019. Análises nas quais pretendo dialogar com os teóricos pesquisados, que fazem parte da fundamentação teórica deste trabalho, ou outros que venham a contribuir nesta fase da pesquisa, para retomar e refletir sobre a hipótese levantada no início desta jornada e, assim, chegar à conclusão da eficácia dos instrumentos utilizados no desenrolar da pesquisa, já que tenho sempre em vista o desenvolvimento linguístico e o aprendizado de meus alunos.

Como o questionário inicial e entrevista têm por objetivo conhecer melhor os alunos e por serem instrumentos com respostas guiadas, farei apenas algumas considerações pertinentes às informações coletadas.

As análises das atividades diagnósticas serão divididas em três categorias, a saber, compreensão fonética; compreensão lexical e compreensão geral juntamente com a compreensão de informações específicas.

Partirei de dados quantitativos, por meio de tabelas e gráficos com resultados das atividades realizadas, todavia, pretendo fazer análise qualitativa, comparando os dados de cada fase das categorias mencionadas, sempre buscando na fundamentação teórica, como dito anteriormente, justificativas para ratificar minhas ideias.

O questionário final terá uma análise mais no campo linguístico, pois algumas das respostas foram abertas, sendo possível refletir mais qualitativamente a respeito do que pensam os participantes da pesquisa.

Penso que com as análises realizadas terei elementos mais realistas para idealizar o produto final, o qual deverá ter um direcionamento mais preciso quanto às necessidades e dificuldades de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental 2 de escolas públicas.

Quanto ao meu desenvolvimento, pondero que, o estudo sobre a aquisição da língua inglesa com atividades auditivas utilizadas como instrumento proporcionaram a mim maior consciência do meu papel como educadora e, principalmente, como

---

<sup>33</sup> Nós podemos dar um jeito nisto. (Tradução minha)

profissional reflexivo, que está sempre em busca de novas perspectivas e conhecimentos.

#### 4.2 Tabulação do Questionário de Pesquisa

O questionário de pesquisa tem como intuito descobrir as preferências e hábitos de estudos dos alunos. Ele foi aplicado em uma aula de inglês para a turma toda, sem minha intervenção e somente depois foram selecionados os alunos participantes da pesquisa.

**Tabela 1 – Tabulação do Questionário de Pesquisa**

| Pergunta 1: <i>Eu gosto de ter aulas de língua inglesa com o(a) professor(a) falando em inglês.</i>                           |        |          |       |             |        |          |       |
|---|--------|----------|-------|-------------|--------|----------|-------|
| Alunos 9º A   | Sempre | Às vezes | Nunca | Alunos 9º C | Sempre | Às vezes | Nunca |
| Minnie  |        | X        |       | Olaf        |        |          | X     |
| Daisy   |        | X        |       | Elsa        |        | X        |       |
| Mickey  |        | X        |       | Kristoff    |        |          | X     |
| Donald  | X      |          |       | Hans        |        | X        |       |
| Pluto   |        | X        |       | Anna        |        | X        |       |
| Pergunta 2: <i>Eu gosto de ter aulas de língua inglesa com o(a) professor(a) falando em português.</i>                        |        |          |       |             |        |          |       |
| Alunos 9º A   | Sempre | Às vezes | Nunca | Alunos 9º C | Sempre | Às vezes | Nunca |
| Minnie  |        | X        |       | Olaf        | X      |          |       |
| Daisy   | X      |          |       | Elsa        | X      |          |       |
| Mickey  |        | X        |       | Kristoff    | X      |          |       |
| Donald  |        |          | X     | Hans        | X      |          |       |
| Pluto   | X      |          |       | Anna        |        | X        |       |
| Pergunta 3: <i>Em casa, eu gosto de aprender assistindo vídeos e ouvindo nativos falando inglês com legenda em português.</i> |        |          |       |             |        |          |       |
| Alunos 9º A   | Sempre | Às vezes | Nunca | Alunos 9º C | Sempre | Às vezes | Nunca |
| Minnie  |        | X        |       | Olaf        |        | X        |       |
| Daisy   |        | X        |       | Elsa        | X      |          |       |
| Mickey  |        | X        |       | Kristoff    | X      |          |       |
| Donald  |        | X        |       | Hans        | X      |          |       |
| Pluto   |        | X        |       | Anna        |        | X        |       |
| Pergunta 4: <i>Em casa, eu gosto de aprender assistindo vídeos e ouvindo nativos falando inglês com legenda em inglês.</i>    |        |          |       |             |        |          |       |
| Alunos 9º A   | Sempre | Às vezes | Nunca | Alunos 9º C | Sempre | Às vezes | Nunca |



|  |               |                 |              |                    |               |                 |              |
|--|---------------|-----------------|--------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|
| Minnie   |               | X               |              | Olaf               |               |                 | X            |
| Daisy  |               |                 | X            | Elsa               |               |                 | X            |
| Mickey   |               | X               |              | Kristoff           |               |                 | X            |
| Donald   | X             |                 |              | Hans               |               |                 | X            |
| Pluto  |               | X               |              | Anna               |               |                 | X            |
| <i>Pergunta 5: Em casa, eu gosto de aprender assistindo vídeos e ouvindo nativos falando inglês sem legenda.</i> |               |                 |              |                    |               |                 |              |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> |
| Minnie   | X             |                 |              | Olaf               |               |                 | X            |
| Daisy  |               |                 | X            | Elsa               |               | X               |              |
| Mickey   | X             |                 |              | Kristoff           |               |                 | X            |
| Donald   |               | X               |              | Hans               |               |                 | X            |
| Pluto  |               |                 | X            | Anna               |               |                 | X            |
| <i>Pergunta 6: Eu gosto de aprender palavras em inglês ouvindo-as.</i>   |               |                 |              |                    |               |                 |              |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> |
| Minnie   |               | X               |              | Olaf               |               | X               |              |
| Daisy  | X             |                 |              | Elsa               | X             |                 |              |
| Mickey   | X             |                 |              | Kristoff           | X             |                 |              |
| Donald   | X             |                 |              | Hans               | X             |                 |              |
| Pluto  |               | X               |              | Anna               | X             |                 |              |
| <i>Pergunta 7: Eu gosto de aprender palavras em inglês lendo-as.</i>   |               |                 |              |                    |               |                 |              |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> |
| Minnie   |               | X               |              | Olaf               | X             |                 |              |
| Daisy  | X             |                 |              | Elsa               |               | X               |              |
| Mickey   | X             |                 |              | Kristoff           | X             |                 |              |
| Donald   |               |                 | X            | Hans               |               | X               |              |
| Pluto  | X             |                 |              | Anna               | X             |                 |              |
| <i>Pergunta 8: Na escola, eu gosto de praticar o inglês com diálogos em duplas.</i>                              |               |                 |              |                    |               |                 |              |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> |
| Minnie   |               | X               |              | Olaf               | X             |                 |              |
| Daisy  | X             |                 |              | Elsa               |               |                 | X            |
| Mickey   | X             |                 |              | Kristoff           | X             |                 |              |
| Donald   |               | X               |              | Hans               |               |                 | X            |
| Pluto  |               | X               |              | Anna               | X             |                 |              |
| <i>Pergunta 9: Eu gosto de praticar o inglês escrevendo no caderno.</i>  |               |                 |              |                    |               |                 |              |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> |
| Minnie   |               | X               |              | Olaf               | X             |                 |              |
| Daisy  | X             |                 |              | Elsa               | X             |                 |              |
| Mickey   | X             |                 |              | Kristoff           | X             |                 |              |
| Donald   |               |                 | X            | Hans               |               | X               |              |
| Pluto  | X             |                 |              | Anna               | X             |                 |              |
| <i>Pergunta 10: Em classe, eu gosto de atividades auditivas com falantes</i>                                     |               |                 |              |                    |               |                 |              |

| <i>nativos. (filmes, músicas, diálogos, reportagens, etc)</i>                      |               |                 |              |                    |               |                 |              |
|--|---------------|-----------------|--------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> |
| Minnie   | X             |                 |              | Olaf               |               |                 | X            |
| Daisy  | X             |                 |              | Elsa               |               | X               |              |
| Mickey   | X             |                 |              | Kristoff           | X             |                 |              |
| Donald   | X             |                 |              | Hans               | X             |                 |              |
| Pluto  | X             |                 |              | Anna               |               | X               |              |
| <b>Pergunta 11: <i>Eu tenho facilidade para compreender músicas em inglês.</i></b> |               |                 |              |                    |               |                 |              |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> |
| Minnie   |               | X               |              | Olaf               |               |                 | X            |
| Daisy  | X             |                 |              | Elsa               |               | X               |              |
| Mickey   | X             |                 |              | Kristoff           |               |                 | X            |
| Donald   | X             |                 |              | Hans               |               | X               |              |
| Pluto  |               | X               |              | Anna               | X             |                 |              |
| <b>Pergunta 12: <i>Eu tenho facilidade para compreender filmes em inglês.</i></b>  |               |                 |              |                    |               |                 |              |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Sempre</b> | <b>Às vezes</b> | <b>Nunca</b> |
| Minnie   |               | X               |              | Olaf               |               |                 | X            |
| Daisy  |               | X               |              | Elsa               |               |                 | X            |
| Mickey   | X             |                 |              | Kristoff           |               |                 | X            |
| Donald   |               | X               |              | Hans               |               |                 | X            |
| Pluto  |               | X               |              | Anna               |               |                 | X            |

#### 4.2.1 Considerações sobre o questionário de pesquisa

As primeiras perguntas do questionário: “Eu gosto de ter aulas de língua inglesa com o(a) professor(a) falando em inglês/português” têm o objetivo de sondar a preferência dos alunos quanto ao idioma que preferem ouvir durante as aulas.

Então, pude perceber que a maioria gosta das aulas faladas em inglês somente “às vezes”, tendo maior preferência por ouvir a Língua Portuguesa, e, também, que, apesar de haver algumas incoerências nas respostas, ainda há resistência por parte de alguns alunos quanto a ouvir o idioma estrangeiro.

As questões 3, 4 e 5 têm o objetivo de constatar os hábitos dos alunos em casa ao assistirem filmes e séries.

Na questão 3: “Em casa, eu gosto de aprender assistindo vídeos e ouvindo nativos falando inglês com legenda em português”, a maioria (7 de 10 alunos) respondeu “às vezes”, demonstrando a insegurança na compreensão auditiva e se valendo da legenda para se certificar do entendimento do filme.

Na questão 4: “Em casa, eu gosto de aprender assistindo vídeos e ouvindo nativos falando inglês com legenda em inglês”, percebe-se que a maioria (6 de 10 alunos) não tem esse hábito. Essa resposta mostra que o contato com a fala em inglês se dá esporadicamente nas aulas.

Na questão 5: “Em casa, eu gosto de aprender assistindo vídeos e ouvindo nativos falando inglês sem legenda”, a metade assume não ter essa prática, a outra metade divide-se entre “sempre” e “às vezes”. O que se infere das respostas dadas nesta questão é que os alunos, talvez a maioria, não se sinta confortável ou não se motiva a ouvir um nativo falando sem a legenda. Fato, este, que pode provocar maior dificuldade na habilidade auditiva.

No entanto, é notória a contradição nas respostas que os participantes deram. Então, podemos depreender que alguns alunos talvez tenham confundido as perguntas ou não leram o questionário todo antes de responder, pois o resultado sobre seus hábitos não é tão conclusivo, já que Minnie e Mickey, por exemplo, dizem às vezes assistir vídeos com legenda em inglês, às vezes em português e sempre sem legenda. Daisy, Donald e Pluto foram mais coerentes em suas respostas. Na turma C as respostas foram mais harmoniosas, apesar de a maioria dos alunos admitirem que não têm o hábito de assistir a filmes com legenda em inglês ou sem legenda.

As questões 6 e 7 têm por escopo observar as preferências quanto ao aprendizado do léxico da língua inglesa.

Na questão 6: “Eu gosto de aprender palavras em inglês ouvindo-as”, o resultado entre as duas turmas ficou equilibrado, somando-se 7 alunos respondendo “sempre” e 3 “às vezes”.

Na questão 7: “Eu gosto de aprender palavras em inglês lendo-as”, o resultado também foi equilibrado entre as turmas. Tanto na turma A quanto na C três alunos (em cada) responderam “sempre”; as demais respostas dividiram-se em “às vezes” e “nunca”.

Comparando as respostas e turmas, também aqui, parece que os alunos não leram com atenção, pois não há coerência em gostar “sempre” de aprender novas palavras ouvindo e lendo, ao mesmo tempo, pois espera-se haver uma distinção entre estas formas de aprendizado. Portanto, não há clareza quanto às preferências do aprendizado do vocabulário da língua inglesa.

As questões 8, 9 e 10 têm por finalidade expor as preferências dos alunos nas atividades de sala de aula.

Na questão 8: “Na escola, eu gosto de praticar o inglês com diálogos em duplas”, a metade gosta desta forma de prática “sempre”, a outra metade declara que gosta “às vezes” ou “nunca”.

Na questão 9: “Eu gosto de praticar o inglês escrevendo no caderno”, a maioria (7 de 10 alunos) afirma gostar “sempre” desta forma de estudo, o que demonstra que os alunos ainda têm preferência por um sistema de ensino tradicional.

Na questão 10: “Em classe, eu gosto de atividades auditivas com falantes nativos. (filmes, músicas, diálogos, reportagens, etc)”, a maior parte dos alunos (7 de 10 alunos) declara que “sempre” prefere nativos falantes nos áudios.

Comparando os resultados destas questões, pode-se verificar que há certa heterogeneidade nas respostas, apesar da turma A ter preferências bem distintas da turma C.

Finalizando, as questões 11 e 12 têm por finalidade verificar as habilidades de compreensão mais desenvolvidas dentre ouvir músicas ou filmes em inglês.

Na questão 11: “Eu tenho facilidade para compreender músicas em inglês”, a minoria (4 de 10 alunos) respondeu “sempre”, a maioria dividiu-se entre “às vezes” e “nunca”. Pode-se perceber, aqui, que na turma C os alunos julgam ter mais dificuldades para compreender músicas em inglês que os alunos da turma A.

Na questão 12: “Eu tenho facilidade para compreender filmes em inglês”, as respostas diferem bastante entre os grupos. Na turma A somente um participante diz ter facilidade “sempre”, enquanto os demais responderam “às vezes”. Na turma C todos responderam “nunca” ter facilidade em compreender filmes.

Arrisco-me a considerar que a maioria dos alunos dos dois grupos acreditam ter bastante dificuldade na habilidade auditiva, já que estas questões e as anteriores focam em reflexão e auto avaliação.

### **4.3 Tabulação da Entrevista**

A entrevista foi elaborada por mim e é do tipo guiada, com questões pré-estabelecidas, mas com abertura para os alunos comentarem mais. Ela foi feita individualmente na semana seguinte ao questionário de pesquisa.

**Tabela 2 – Tabulação da Entrevista**

| Pergunta 1: <i>Qual sua maior dificuldade nas aulas de inglês?</i>                     |                                  |                          |                          |                             |
|--|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Aluno  | Comunicar-se em inglês           | Ler textos em inglês     | Escrever em inglês       | Compreender o inglês falado |
| <b>9º A</b>  |                                  |                          |                          |                             |
| Minnie   |                                  |                          |                          | X                           |
| Daisy  |                                  | X                        |                          |                             |
| Mickey   |                                  |                          |                          | X                           |
| Donald   | X                                |                          |                          |                             |
| Pluto  | X                                |                          |                          |                             |
| <b>9º C</b>  |                                  |                          |                          |                             |
| Olaf   |                                  |                          | X                        |                             |
| Elsa   |                                  |                          |                          | X                           |
| Kristoff   |                                  | X                        |                          |                             |
| Hans   |                                  |                          |                          | X                           |
| Anna   |                                  |                          |                          | X                           |
| Pergunta 2: <i>Do que você mais gosta nas aulas de inglês?</i>                         |                                  |                          |                          |                             |
| Aluno  | Das atividades individuais       | Das atividades em duplas | Das atividades em grupos |                             |
| <b>9º A</b>  |                                  |                          |                          |                             |
| Minnie   | X                                |                          |                          |                             |
| Daisy  |                                  | X                        |                          |                             |
| Mickey   |                                  |                          |                          | X                           |
| Donald   | X                                |                          |                          |                             |
| Pluto  |                                  |                          |                          | X                           |
| <b>9º C</b>  |                                  |                          |                          |                             |
| Olaf   |                                  |                          |                          | X                           |
| Elsa   |                                  | X                        |                          |                             |
| Kristoff   |                                  | X                        |                          |                             |
| Hans   |                                  |                          |                          | X                           |
| Anna   |                                  |                          |                          | X                           |
| Pergunta 3: <i>Que tipo de atividade você mais gosta de fazer nas aulas de inglês?</i> |                                  |                          |                          |                             |
| Aluno  | Leitura e interpretação de texto | Diálogos em duplas       | Exercícios de gramática  | Atividades auditivas        |
| <b>9º A</b>  |                                  |                          |                          |                             |
| Minnie   |                                  |                          |                          | X                           |
| Daisy  |                                  |                          | X                        |                             |
| Mickey   |                                  | X                        |                          |                             |
| Donald   |                                  | X                        |                          |                             |
| Pluto  |                                  | X                        |                          |                             |

| 9º C   |                               |                                 |   |                                   |
|--|-------------------------------|---------------------------------|---|-----------------------------------|
| Olaf   |                               |                                 |   | X                                 |
| Elsa   |                               | X                               |   |                                   |
| Kristoff   |                               |                                 |   | X                                 |
| Hans   | X                             |                                 |   |                                   |
| Anna   |                               | X                               |   |                                   |
| <i>Pergunta 4: Quais das atividades auditivas abaixo você tem maior facilidade para realizar?</i>  |                               |                                 |   |                                   |
| Aluno  | Ouvir e compreender um filme. | Ouvir e compreender uma música. | Ouvir e compreender um diálogo entre nativos falando. | Ouvir e compreender a professora. |
| 9º A   |                               |                                 |   |                                   |
| Minnie   |                               |                                 |   | X                                 |
| Daisy  |                               |                                 |   | X                                 |
| Mickey   |                               |                                 |   | X                                 |
| Donald   |                               |                                 |   | X                                 |
| Pluto  |                               |                                 |   | X                                 |
| 9º C   |                               |                                 |   |                                   |
| Olaf   |                               |                                 |   | X                                 |
| Elsa   |                               |                                 |   | X                                 |
| Kristoff   |                               |                                 |   | X                                 |
| Hans   |                               |                                 |   | X                                 |
| Anna   |                               |                                 |   | X                                 |
| <i>Pergunta 5: Quais das atividades auditivas abaixo você tem maior dificuldade para realizar?</i> |                               |                                 |   |                                   |
| Aluno  | Ouvir e compreender um filme. | Ouvir e compreender uma música. | Ouvir e compreender um diálogo entre nativos falando. | Ouvir e compreender a professora. |
| 9º A   |                               |                                 |   |                                   |
| Minnie   |                               |                                 | X   |                                   |
| Daisy  | X                             |                                 |   |                                   |
| Mickey   |                               | X                               |   |                                   |
| Donald   | X                             |                                 |   |                                   |
| Pluto  | X                             |                                 |   |                                   |
| 9º C   |                               |                                 |   |                                   |
| Olaf   | X                             |                                 |   |                                   |
| Elsa   | X                             |                                 |   |                                   |
| Kristoff   | X                             |                                 |   |                                   |
| Hans   |                               |                                 | X   |                                   |
| Anna   |                               |                                 | X   |                                   |
| <i>Pergunta 6: O que você considera mais difícil na hora de fazer as lições?</i>                   |                               |                                 |   |                                   |
| Aluno  | Ler e compreender             | Ouvir e compreender             | O vocabulário   | Escrever em inglês                |

|   | exercícios |                 |                   |                   |                 |
|---|------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| <b>9º A</b>   |            |                 |                   |                   |                 |
| Minnie  |            |                 |                   | X                 |                 |
| Daisy   |            |                 |                   |                   | X               |
| Mickey  |            |                 |                   |                   | X               |
| Donald  |            |                 |                   | X                 |                 |
| Pluto   |            |                 |                   | X                 |                 |
| <b>9º C</b>   |            |                 |                   |                   |                 |
| Olaf  | X          |                 |                   |                   |                 |
| Elsa  |            |                 |                   |                   | X               |
| Kristoff  | X          |                 |                   |                   |                 |
| Hans  | X          |                 |                   |                   |                 |
| Anna  |            |                 | X                 |                   |                 |
| <i>Pergunta 7: Quantas horas semanais você estuda inglês na sua casa no dia a dia?</i>                      |            |                 |                   |                   |                 |
| Aluno   | Não estudo | Menos de 1 hora | Entre 2 e 3 horas | Entre 1 e 2 horas | Mais de 3 horas |
| <b>9º A</b>   |            |                 |                   |                   |                 |
| Minnie  |            |                 |                   |                   | X               |
| Daisy   | X          |                 |                   |                   |                 |
| Mickey  | X          |                 |                   |                   |                 |
| Donald  |            |                 |                   |                   | X               |
| Pluto   | X          |                 |                   |                   |                 |
| <b>9º C</b>   |            |                 |                   |                   |                 |
| Olaf  | X          |                 |                   |                   |                 |
| Elsa  | X          |                 |                   |                   |                 |
| Kristoff  |            |                 |                   | X                 |                 |
| Hans  |            |                 |                   | X                 |                 |
| Anna  |            | X               |                   |                   |                 |
| <i>Pergunta 8: Quantas horas semanais você estuda inglês na sua casa antes das provas?</i>                  |            |                 |                   |                   |                 |
| Aluno   | Não estudo | Menos de 1 hora | Entre 2 e 3 horas | Entre 1 e 2 horas | Mais de 3 horas |
| <b>9º A</b>   |            |                 |                   |                   |                 |
| Minnie  |            |                 |                   | X                 |                 |
| Daisy   |            |                 |                   | X                 |                 |
| Mickey  | X          |                 |                   |                   |                 |
| Donald  |            |                 | X                 |                   |                 |
| Pluto   | X          |                 |                   |                   |                 |
| <b>9º C</b>   |            |                 |                   |                   |                 |
| Olaf  |            | X               |                   |                   |                 |
| Elsa  |            | X               |                   |                   |                 |
| Kristoff  |            |                 | X                 |                   |                 |
| Hans  |            |                 |                   |                   | X               |
| Anna  |            |                 | X                 |                   |                 |
| <i>Pergunta 9: Você usa a língua inglesa fora da sala de aula para alguma atividade social ou de lazer?</i> |            |                 |                   |                   |                 |

| <b>Aluno</b>  | <b>Sempre.</b>                           | <b>Às vezes.</b>                        | <b>Nunca.</b>                       |                                       |
|---|--|---|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>9º A</b>   |  |   |                                     |                                       |
| Minnie  |  | X                                       |                                     |                                       |
| Daisy   |  |   | X                                   |                                       |
| Mickey  | X  |   |                                     |                                       |
| Donald  |  | X                                       |                                     |                                       |
| Pluto   |  | X                                       |                                     |                                       |
| <b>9º C</b>   |  |   |                                     |                                       |
| Olaf  |  |   | X                                   |                                       |
| Elsa  |  | X                                       |                                     |                                       |
| Kristoff  |  |   | X                                   |                                       |
| Hans  |  | X                                       |                                     |                                       |
| Anna  |  | X                                       |                                     |                                       |
| <b>Pergunta 10: O que você mais faz no seu tempo livre?</b>                                     |  |   |                                     |                                       |
| <b>Aluno</b>  | <b>Usa redes sociais. Em que idioma?</b> | <b>Joga vídeo games. Em que idioma?</b> | <b>Ouve músicas. Em que idioma?</b> | <b>Assiste filmes. Em que idioma?</b> |
| <b>9º A</b>   |  |   |                                     |                                       |
| Minnie  |  |   | Inglês                              |                                       |
| Daisy   | Português                                |   |                                     |                                       |
| Mickey  | Português/Inglês                         |   |                                     |                                       |
| Donald  |  |   | Inglês                              |                                       |
| Pluto   |  | Português                               |                                     |                                       |
| <b>9º C</b>   |  |   |                                     |                                       |
| Olaf  |  |   | Português                           |                                       |
| Elsa  |  |   | Inglês e Coreano                    |                                       |
| Kristoff  |  | Espanhol                                |                                     |                                       |
| Hans  |  |   | Inglês                              |                                       |
| Anna  |  |   | Inglês                              |                                       |
| <b>Pergunta 11: Você acha que o aprendizado do inglês é importante para alunos brasileiros?</b> |  |   |                                     |                                       |
| <b>Aluno</b>  | <b>Sim.</b>                              | <b>Não.</b>                             |                                     |                                       |
| <b>9º A</b>   |  |   |                                     |                                       |
| Minnie  | X  |   |                                     |                                       |
| Daisy   | X  |   |                                     |                                       |
| Mickey  | X  |   |                                     |                                       |
| Donald  | X  |   |                                     |                                       |
| Pluto   | X  |   |                                     |                                       |
| <b>9º C</b>   |  |   |                                     |                                       |
| Olaf  | X  |   |                                     |                                       |
| Elsa  | X  |   |                                     |                                       |
| Kristoff  | X  |   |                                     |                                       |
| Hans  | X  |   |                                     |                                       |
| Anna  | X  |   |                                     |                                       |
| <b>Pergunta 12: Você já necessitou usar o inglês para se comunicar em viagens?</b>              |  |   |                                     |                                       |



| <b>Aluno</b>  | <b>Sim.</b>    | <b>Não.</b>      |                 |
|---|----------------|------------------|-----------------|
| <b>9º A</b>   |                |                  |                 |
| Minnie*   |                | X                |                 |
| Daisy   |                | X                |                 |
| Mickey  |                | X                |                 |
| Donald  | X              |                  |                 |
| Pluto   |                | X                |                 |
| <b>9º C</b>   |                |                  |                 |
| Olaf  |                | X                |                 |
| Elsa  |                | X                |                 |
| Kristoff  | X              |                  |                 |
| Hans  |                | X                |                 |
| Anna  |                | X                |                 |
| *Minnie disse que já usou o inglês em um ônibus.  |                |                  |                 |
| <b>Pergunta 13: Você já necessitou usar o inglês para se comunicar em jogos?</b>                            |                |                  |                 |
| <b>Aluno</b>  | <b>Sim.</b>    | <b>Não.</b>      |                 |
| <b>9º A</b>   |                |                  |                 |
| Minnie  |                | X                |                 |
| Daisy   | X              |                  |                 |
| Mickey  | X              |                  |                 |
| Donald  | X              |                  |                 |
| Pluto   | X              |                  |                 |
| <b>9º C</b>   |                |                  |                 |
| Olaf  | X              |                  |                 |
| Elsa  | X              |                  |                 |
| Kristoff  | X              |                  |                 |
| Hans  |                | X                |                 |
| Anna  | X              |                  |                 |
| <b>Pergunta 14: Se você pudesse optar pela língua estrangeira para estudar na escola, que língua seria?</b> |                |                  |                 |
| <b>Aluno</b>  | <b>Inglês.</b> | <b>Espanhol.</b> | <b>Francês.</b> |
| <b>9º A</b>   |                |                  |                 |
| Minnie  |                |                  | X               |
| Daisy   | X              |                  |                 |
| Mickey  |                |                  | X               |
| Donald  | X              |                  |                 |
| Pluto   |                |                  | X               |
| <b>9º C</b>   |                |                  |                 |
| Olaf  |                | X                |                 |
| Elsa  | X              |                  |                 |
| Kristoff  | X              |                  |                 |
| Hans  | X              |                  |                 |
| Anna  | X              |                  |                 |
| <b>Pergunta 15: Você acha que usará o inglês na sua futura profissão?</b>                                   |                |                  |                 |
| <b>Aluno</b>  | <b>Sempre.</b> | <b>Às vezes.</b> | <b>Nunca.</b>   |
| <b>9º A</b>   |                |                  |                 |
| Minnie  | X              |                  |                 |

|             |   |   |  |
|-------------|---|---|--|
| Daisy       |   | X |  |
| Mickey      |   | X |  |
| Donald      |   | X |  |
| Pluto       |   | X |  |
| <b>9º C</b> |   |   |  |
| Olaf        | X |   |  |
| Elsa        |   | X |  |
| Kristoff    |   | X |  |
| Hans        |   | X |  |
| Anna        |   | X |  |

#### 4.3.1 Considerações sobre a entrevistista

Na questão 1: “*Qual sua maior dificuldade nas aulas de inglês?*”, percebi que a maioria dos participantes (5 de 10) da pesquisa acreditam ter mais dificuldades no entendimento da fala em língua inglesa.

Na questão 2: “*Do que você mais gosta nas aulas de inglês?*”, observando as respostas, pude constatar que a maior parte dos alunos prefere trabalhar nas aulas em grupos. No entanto, separando e comparando as respostas de cada turma, identifiquei que na turma A existe uma maior heterogeneidade nas respostas, tendo, também, alunos que preferem trabalhar sozinhos, enquanto na C, todos gostam de parcerias, sejam elas duplas ou grupos.

A questão 3: “*Que tipo de atividade você mais gosta de fazer nas aulas de inglês?*”, tem respostas diversas, mas pode-se depreender que a maioria dos alunos gostam da interação com seus pares, já que metade dos entrevistados escolheram como resposta “diálogos em duplas”, e os outros participantes variaram em suas respostas dentre as outras opções.

Na questão 4: “*Quais das atividades auditivas abaixo você tem maior facilidade para realizar?*”, os entrevistados foram unânimes ao responder “ouvir e compreender a professora”. Neste caso, considero a facilidade de compreensão por eu ser brasileira e, principalmente, por selecionar o léxico mais comum à compreensão dos alunos e por desacelerar a velocidade da fala.

Na questão 5: “*Quais das atividades auditivas abaixo você tem maior dificuldade para realizar?*”, a maioria (três alunos de cada grupo) respondeu “ouvir e compreender um filme”. A dificuldade em compreender um filme é relativamente comum, pois além da fala “acelerada” e dos diferentes sotaques existentes, há,

ainda, efeitos sonoros, tais como, música de fundo e barulhos externos para ambientar as cenas.

Na questão 6: “*O que você considera mais difícil na hora de fazer as lições?*”, não há uma unanimidade nas respostas. As dificuldades listadas variaram entre “ler e compreender exercícios”, “o vocabulário” e “escrever em inglês”. Mas pelo que observo durante as aulas, a falta de vocabulário impede a compreensão como um todo e, principalmente, a produção da língua inglesa, seja na modalidade escrita ou oral.

Na questão 7: “*Quantas horas semanais você estuda inglês na sua casa no dia a dia?*”, cinco dos dez alunos participantes admitem que não estudam. Depreende-se das respostas que poucos alunos têm o hábito de estudo da língua inglesa no dia a dia, fator este, que pode dificultar um aprendizado eficaz.

Na pergunta 8: “*Quantas horas semanais você estuda inglês na sua casa antes das provas?*”, percebe-se, aqui, que os hábitos de estudo mudam consideravelmente quando há avaliação, exceto dois alunos da turma A que admitiram não estudar em nenhuma situação, os demais participantes alteraram suas condutas.

Na pergunta 9: “*Você usa a língua inglesa fora da sala de aula para alguma atividade social ou de lazer?*”, o maior número de participantes afirma que “às vezes”, mas não detalham quando isso ocorre.

Na pergunta 10: “*O que você mais faz no seu tempo livre?*”, nenhum dos participantes diz “assistir filmes”. Vê-se que a maior exposição ao inglês quando estão fora do ambiente escolar é em habilidade receptiva, quando ouvem música. A habilidade produtiva só é desenvolvida por Mickey (Turma A) e, ainda assim, compartilhada com o português.

Na pergunta 11: “*Você acha que o aprendizado do inglês é importante para alunos brasileiros?*”, todos responderam que “sim”, demonstrando ciência da relevância do idioma, principalmente para o mercado de trabalho.

Na pergunta 12: “*Você já necessitou usar o inglês para se comunicar em viagens?*”, somente dois participantes dizem que “sim”, sendo que um deles é estrangeiro e vive no Brasil há um ano, os demais participantes afirmam que “não”, pois não têm o hábito de viajar muito, entretanto, um participante disse que já precisou falar inglês em um ônibus, mas não deu detalhes.

Na pergunta 13: “*Você já necessitou usar o inglês para se comunicar em jogos?*”, a maioria relatou que “sim”, pois com o uso de jogos interativos na *internet*, há uma grande possibilidade de se interagir com pessoas do mundo inteiro, sendo o inglês a língua usada. Apenas dois participantes disseram que “não”, pois não têm tal prática.

Na pergunta 14: “*Se você pudesse optar pela língua estrangeira para estudar na escola, que língua seria?*”, seis dos dez participantes disseram que seria o inglês, somente um participante escolhe o espanhol (pois acredita que seja mais fácil que o inglês) e três outros optariam pelo francês (pois acham que já sabem o suficiente do inglês).

Na pergunta 15: “*Você acha que usará o inglês na sua futura profissão?*”, somente Minnie, que quer ser diplomata, acredita que “sempre” usará a língua inglesa, pois para a profissão almejada este idioma é fundamental, já os demais participantes creem que utilizarão a língua franca “às vezes”, mas a maioria ainda não tem certeza de qual profissão seguir.

#### 4.4 Tabulação da atividade 1

A primeira atividade, composta por oito questões, foi aplicada igualmente para as duas turmas sem trabalharmos conteúdo fonético/fonológico. Nesta atividade os alunos estavam apreensivos e preocupados em responder as questões corretamente.

**Tabela 3 – Tabulação Atividade 1**

| Questão 1: Flash: <i>To understand what I'm about to tell you, you need to do something ...</i><br>( ) <i>first</i> ( ) <i>fast</i> |         |           |               |             |         |           |               |
|---|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy   |         | X         |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| Questão 2: Flash: <i>My name is ... Allen.</i><br>( ) <i>Very</i> ( ) <i>Barry</i>  |         |           |               |             |         |           |               |

| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|---|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy   | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| Questão 3: Flash: <i>I'm the fastest man ...</i><br>( ) arrive ( ) alive      |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy   | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| Questão 4: Mother: <i>You have such a good ...</i><br>( ) heart ( ) hurt      |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         | X         |               |
| Daisy   |         |           | X             | Elsa        |         | X         |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| Questão 5: Flash: <i>My ... life I've been running.</i><br>( ) role ( ) whole |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy   |         |           | X             | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   |         | X         |               | Anna        |         | X         |               |
| Questão 6: Flash: <i>... guys were picking on kids.</i><br>( ) Those ( ) Doze |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy   |         |           | X             | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |

| Questão 7: Flash: <i>They ... they weren't cool.</i><br>( ) <i>thought</i> ( ) <i>fought</i> |         |           |               |             |         |           |               |
|--|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         | X         |               |
| Daisy  |         |           | X             | Elsa        |         | X         |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald   |         |           | X             | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |

| Questão 8: Father: <i>Oh! And ... more fighting.</i><br>( ) <i>now</i> ( ) <i>no</i> |         |           |               |             |         |           |               |
|--|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         | X         |               |
| Daisy  |         | X         |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         | X         |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        |         | X         |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |

#### 4.4.1 Gráficos da atividade 1

Gráfico 1 – Atividade 1 – 9ª A – Sem aplicação de atividade *pre-listening*

#### Resultados 1ª atividade – 9º A

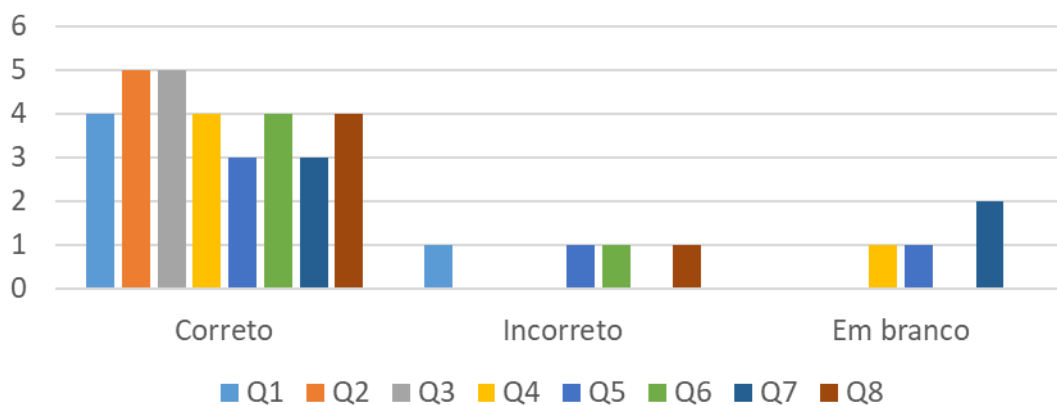
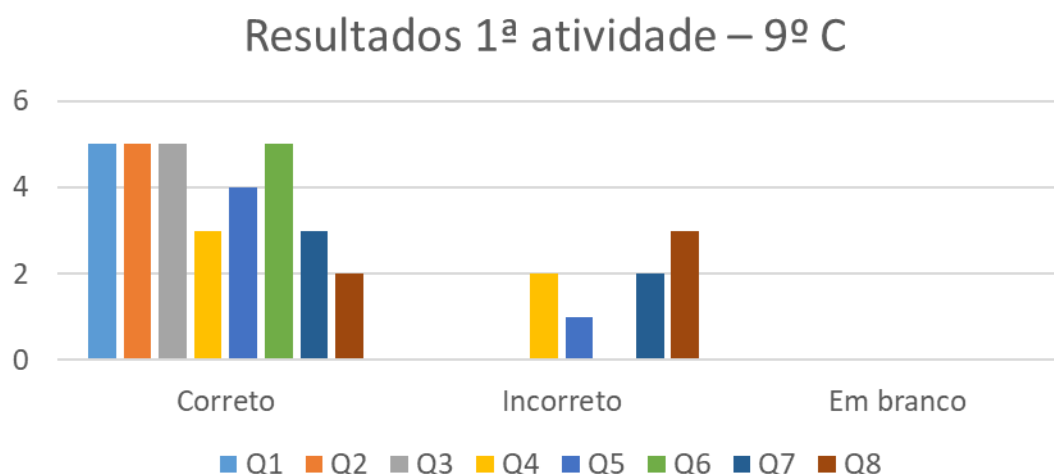
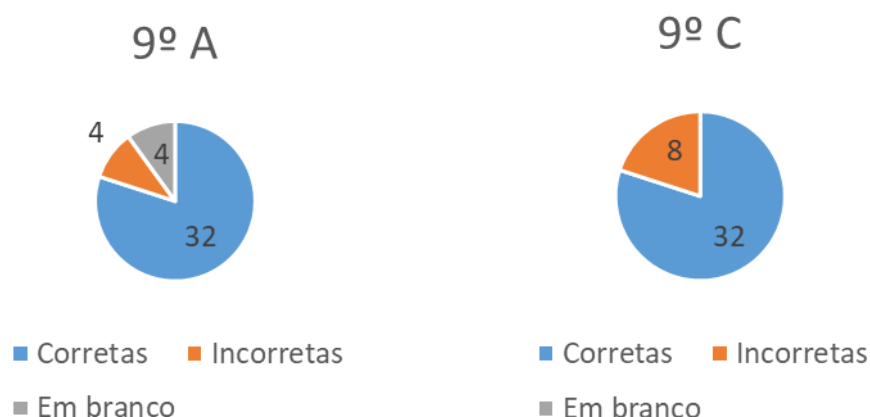


Gráfico 2 – Atividade 1 – 9ºC – Sem aplicação de atividade *pre-listening*



**Gráfico 3 – Comparativo da atividade 1**



#### 4.4.2 Considerações da atividade 1

É possível perceber que houve um número de acertos homogêneo e mesmo a quantidade de erros ou questões em branco ficaram equilibradas.

Os participantes que apresentaram maiores dificuldades foram Daisy (9º A) e Olaf (9º C).

#### 4.5 Tabulação da atividade 2

Na atividade 2, realizei aula expositiva sobre alguns fonemas de palavras da língua inglesa na turma A. Na turma C, esta aula não aconteceu, pois este é o grupo de controle. Esta atividade foi composta de nove questões, também, de múltiplas escolhas.

Fig. 1 - Painel com símbolos fonéticos

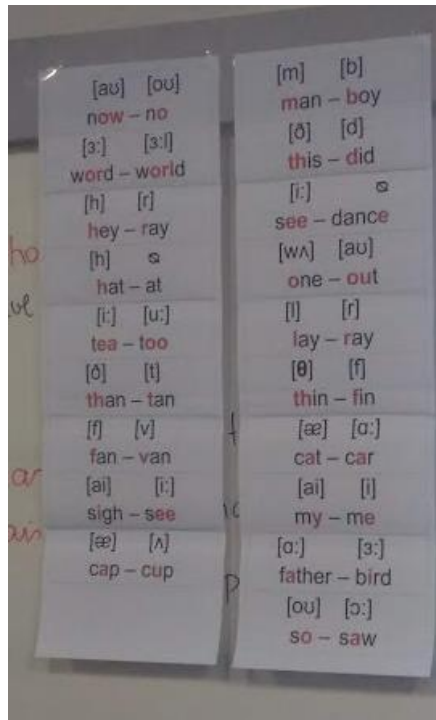


Tabela 4 – Tabulação Atividade 2

| Questão 1: Iris: <i>I guess you are ...</i><br>( ) hungry ( ) angry  |         |           |               |             |         |           |               |
|--|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy  | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| Questão 2: Barry: <i>You're ... ! I've been distant.</i><br>( ) right ( ) height   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy  |         |           | X             | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        |         | X         |               |
| Questão 3: Barry: <i>Something I ... was important, but it turns out I'm not very good [...]</i><br>( ) fought ( ) thought |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos   | Correto | Incorreto | Não           | Alunos      | Correto | Incorreto | Não           |



|             |   |   |                  |             |   |   |                  |
|-------------|---|---|------------------|-------------|---|---|------------------|
| <b>9º A</b> |   |   | <b>respondeu</b> | <b>9º C</b> |   |   | <b>respondeu</b> |
| Minnie      | X |   |                  | Olaf        | X |   |                  |
| Daisy       |   | X |                  | Elsa        | X |   |                  |
| Mickey      | X |   |                  | Kristoff    | X |   |                  |
| Donald      | X |   |                  | Hans        |   | X |                  |
| Pluto       |   | X |                  | Anna        | X |   |                  |

Questão 4: Iris: *I know this is going to sound ...*

( ) *craze*      ( ) *crazy*

| <b>Alunos<br/>9º A</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> | <b>Alunos<br/>9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> |
|------------------------|----------------|------------------|--------------------------|------------------------|----------------|------------------|--------------------------|
| Minnie                 | X              |                  |                          | Olaf                   |                | X                |                          |
| Daisy                  | X              |                  |                          | Elsa                   | X              |                  |                          |
| Mickey                 | X              |                  |                          | Kristoff               | X              |                  |                          |
| Donald                 | X              |                  |                          | Hans                   | X              |                  |                          |
| Pluto                  | X              |                  |                          | Anna                   | X              |                  |                          |

Questão 5: Iris: *Something out ... is saving people.*

( ) *dare*      ( ) *there*

| <b>Alunos<br/>9º A</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> | <b>Alunos<br/>9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> |
|------------------------|----------------|------------------|--------------------------|------------------------|----------------|------------------|--------------------------|
| Minnie                 | X              |                  |                          | Olaf                   |                | X                |                          |
| Daisy                  | X              |                  |                          | Elsa                   | X              |                  |                          |
| Mickey                 | X              |                  |                          | Kristoff               | X              |                  |                          |
| Donald                 | X              |                  |                          | Hans                   | X              |                  |                          |
| Pluto                  | X              |                  |                          | Anna                   | X              |                  |                          |

Questão 6: Iris: *What if you are right about the night your ... died.*

( ) *mam*      ( ) *mom*

| <b>Alunos<br/>9º A</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> | <b>Alunos<br/>9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> |
|------------------------|----------------|------------------|--------------------------|------------------------|----------------|------------------|--------------------------|
| Minnie                 | X              |                  |                          | Olaf                   |                | X                |                          |
| Daisy                  |                | X                |                          | Elsa                   | X              |                  |                          |
| Mickey                 | X              |                  |                          | Kristoff               | X              |                  |                          |
| Donald                 | X              |                  |                          | Hans                   | X              |                  |                          |
| Pluto                  | X              |                  |                          | Anna                   | X              |                  |                          |

Questão 7: Caitlin: *You need to get to STAR Labs right ...*

( ) *now*      ( ) *no*

| <b>Alunos<br/>9º A</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> | <b>Alunos<br/>9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> |
|------------------------|----------------|------------------|--------------------------|------------------------|----------------|------------------|--------------------------|
| Minnie                 | X              |                  |                          | Olaf                   | X              |                  |                          |
| Daisy                  | X              |                  |                          | Elsa                   | X              |                  |                          |
| Mickey                 | X              |                  |                          | Kristoff               | X              |                  |                          |
| Donald                 | X              |                  |                          | Hans                   | X              |                  |                          |
| Pluto                  | X              |                  |                          | Anna                   | X              |                  |                          |

Questão 8: Caitlin: *I isolated a sample of Black's blood form your ...*

| ( ) <i>sweet</i> ( ) <i>suit</i> |         |           |               |             |         |           |               |
|----------------------------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Alunos 9º A                      | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie                           | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy                            |         |           | X             | Elsa        |         | X         |               |
| Mickey                           | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald                           | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto                            |         | X         |               | Anna        | X       |           |               |

| Questão 9: Joe: <i>So, for ... in your life do what I tell you to do.</i><br>( ) <i>once</i> ( ) <i>ounce</i> |         |           |               |             |         |           |               |
|---|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy   |         | X         |               | Elsa        |         | X         |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         | X         |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   |         | X         |               | Anna        |         |           | X             |

#### 4.5.1 Gráficos da atividade 2

Gráfico 4 – Atividade 2 – 9º A – Aula expositiva sobre fonética/fonologia

#### Resultados 2ª atividade – 9º A

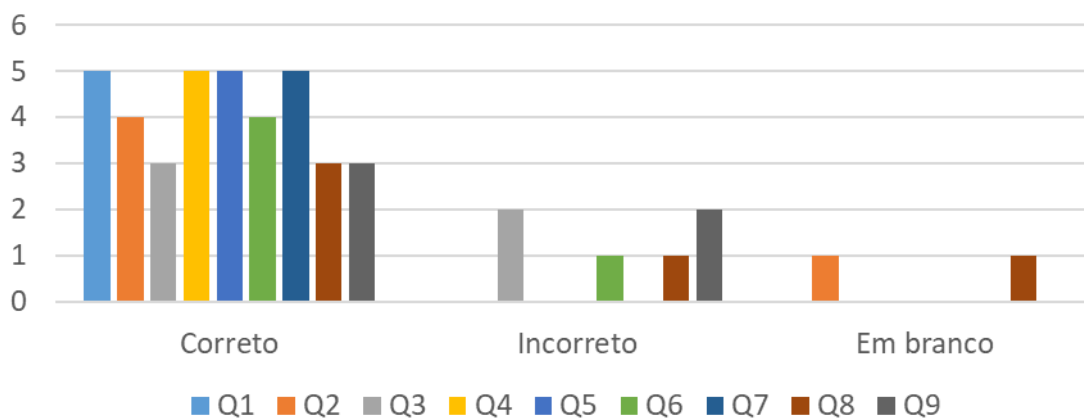
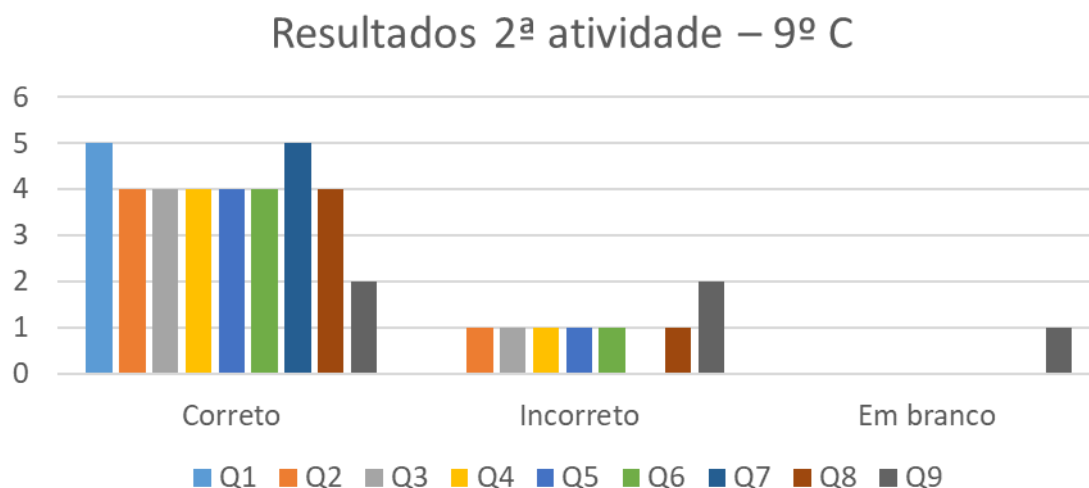
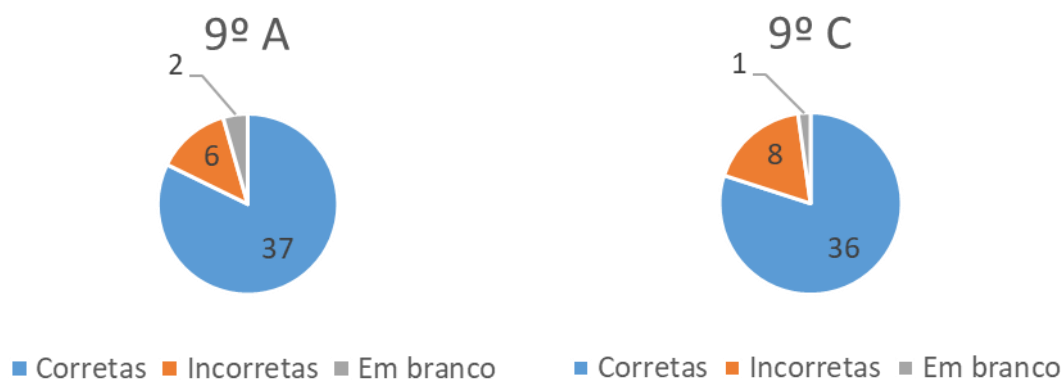


Gráfico 5 – Atividade 2 – 9ºC – Sem aplicação de atividade *pre-listening*



**Gráfico 6 – Comparativo da atividade 2**



#### 4.5.2 Considerações da atividade 2

Os alunos pareceram menos ansiosos durante a execução desta atividade e, talvez, isto tenha se refletido no resultado final, o qual ficou bem equilibrado entre a turma A (37 acertos) e a C (36 acertos).

Daisy (9º A) demonstrou mais dificuldades que os outros alunos de sua turma. No grupo C, Olaf foi o participante com mais dificuldades de compreensão.

#### 4.6 Tabulação da atividade 3

A atividade 3 foi elaborada com nove questões de múltipla escolha. Na turma A revisei os fonemas da aula anterior e apliquei um jogo de dominós, que os participantes fizeram em grupos.

Fig. 2 - Jogo de dominós fonéticos

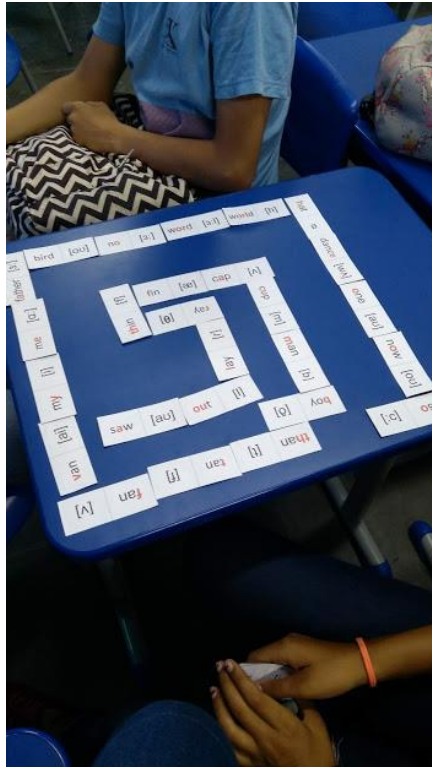


Fig. 3 - Jogo de dominós fonéticos

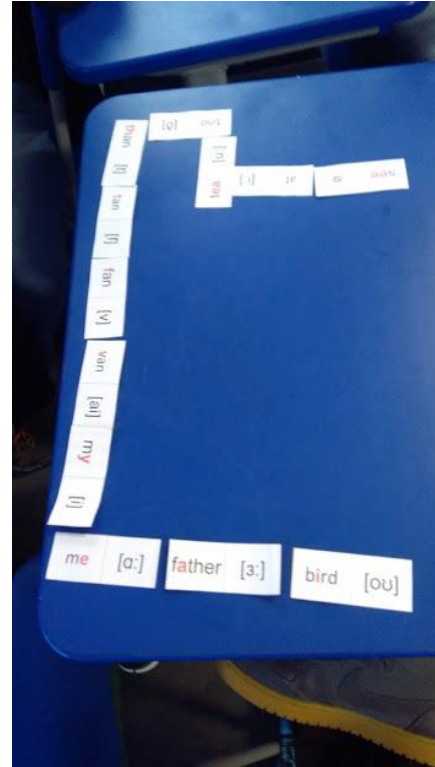
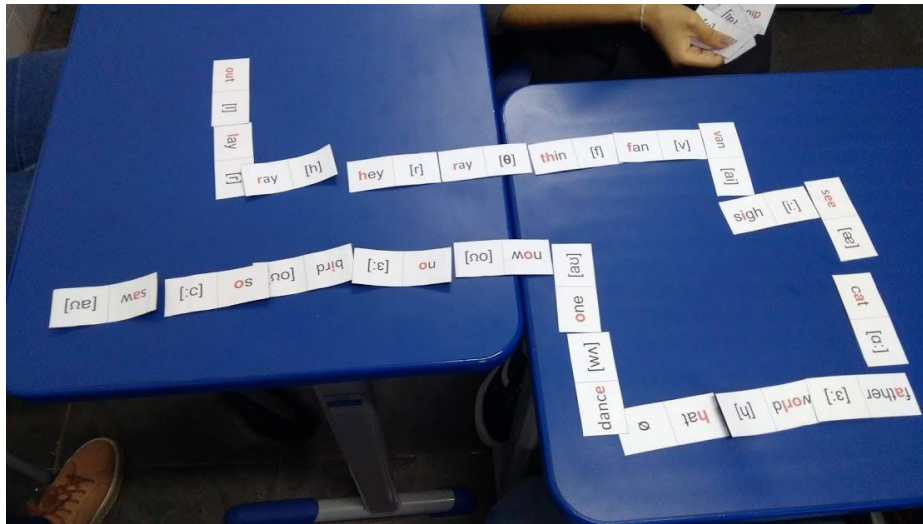


Fig. 4 - Jogo de dominós fonéticos



**Tabela 5 – Tabulação Atividade 3**

Questão 1: Flash: *When I was a child, I saw my mother killed ... something impossible.*  
 ( ) by ( ) be

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |

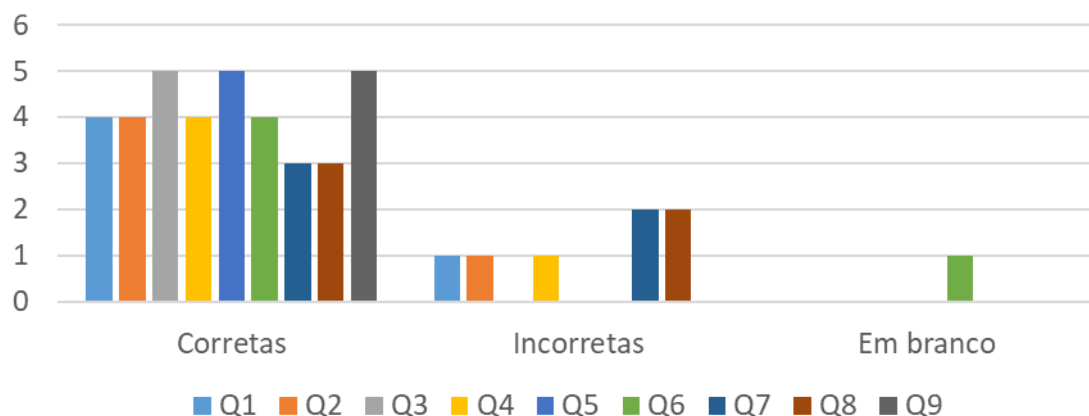
|   |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
|---|----------------|------------------|----------------------|--------------------|----------------|------------------|----------------------|
| Daisy   |                | X                |                      | Elsa               |                | X                |                      |
| Mickey  | X              |                  |                      | Kristoff           |                |                  | X                    |
| Donald  | X              |                  |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto   | X              |                  |                      | Anna               |                | X                |                      |
| Questão 2: Flash: <i>Then, an accident made ... the impossible.</i><br>( ) my      ( ) me   |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie  | X              |                  |                      | Olaf               |                | X                |                      |
| Daisy   |                | X                |                      | Elsa               | X              |                  |                      |
| Mickey  | X              |                  |                      | Kristoff           | X              |                  |                      |
| Donald  | X              |                  |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto   | X              |                  |                      | Anna               | X              |                  |                      |
| Questão 3: Flash: <i>And one day, I'll find who killed my mother and get ... for my father.</i><br>( ) just this      ( ) justice |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie  | X              |                  |                      | Olaf               | X              |                  |                      |
| Daisy   | X              |                  |                      | Elsa               | X              |                  |                      |
| Mickey  | X              |                  |                      | Kristoff           | X              |                  |                      |
| Donald  | X              |                  |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto   | X              |                  |                      | Anna               | X              |                  |                      |
| Questão 4: Wells: <i>He must be kept ...</i><br>( ) safe      ( ) save  |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie  | X              |                  |                      | Olaf               | X              |                  |                      |
| Daisy   | X              |                  |                      | Elsa               |                | X                |                      |
| Mickey  | X              |                  |                      | Kristoff           |                | X                |                      |
| Donald  |                | X                |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto   | X              |                  |                      | Anna               | X              |                  |                      |
| Questão 5: Flash: <i>Running from something. Running ... something.</i><br>( ) to      ( ) two                                    |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie  | X              |                  |                      | Olaf               |                |                  | X                    |
| Daisy   | X              |                  |                      | Elsa               | X              |                  |                      |
| Mickey  | X              |                  |                      | Kristoff           |                | X                |                      |
| Donald  | X              |                  |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto   | X              |                  |                      | Anna               | X              |                  |                      |
| Questão 6: Flash: <i>And no matter how ... you are, there are somethings you cannot run [...]</i><br>( ) first      ( ) fast      |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |

|   |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
|---|----------------|------------------|----------------------|--------------------|----------------|------------------|----------------------|
| Minnie  | X              |                  |                      | Olaf               |                |                  | X                    |
| Daisy   |                |                  | X                    | Elsa               |                | X                |                      |
| Mickey  | X              |                  |                      | Kristoff           | X              |                  |                      |
| Donald  | X              |                  |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto   | X              |                  |                      | Anna               |                |                  | X                    |
| Questão 7: Iris: <i>It's ok, though. You're the cutest nerd that I ...</i><br>( ) now ( ) know          |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie  | X              |                  |                      | Olaf               |                | X                |                      |
| Daisy   |                | X                |                      | Elsa               |                | X                |                      |
| Mickey  | X              |                  |                      | Kristoff           |                | X                |                      |
| Donald  | X              |                  |                      | Hans               |                | X                |                      |
| Pluto   |                | X                |                      | Anna               |                |                  | X                    |
| Questão 8: Barry: <i>Because of the ... thing?</i><br>( ) strike ( ) streak                             |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie  | X              |                  |                      | Olaf               |                |                  | X                    |
| Daisy   |                | X                |                      | Elsa               |                | X                |                      |
| Mickey  |                | X                |                      | Kristoff           |                | X                |                      |
| Donald  | X              |                  |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto   | X              |                  |                      | Anna               | X              |                  |                      |
| Questão 9: Iris: <i>Ok? You know I'm really intuitive about this kind of ...</i><br>( ) stuff ( ) staff |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie  | X              |                  |                      | Olaf               | X              |                  |                      |
| Daisy   | X              |                  |                      | Elsa               |                |                  | X                    |
| Mickey  | X              |                  |                      | Kristoff           |                | X                |                      |
| Donald  | X              |                  |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto   | X              |                  |                      | Anna               |                |                  | X                    |

#### 4.6.1 Gráficos da atividade 3

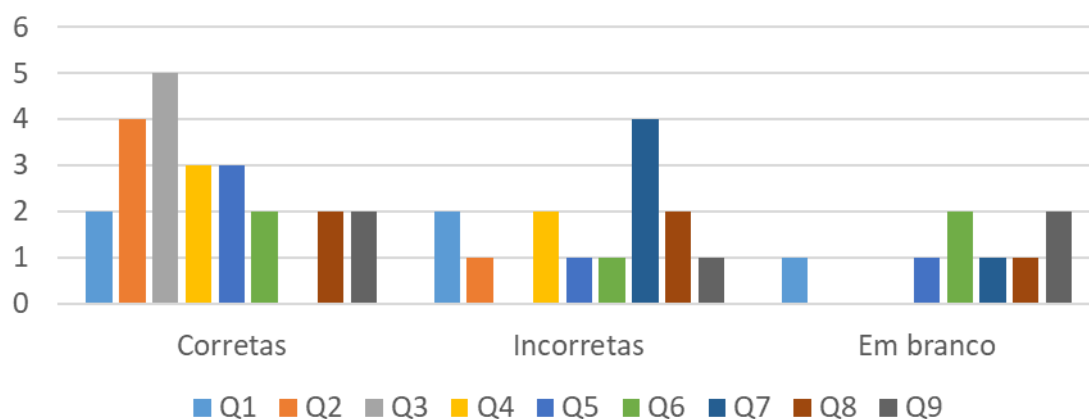
**Gráfico 7 – Atividade 3 – 9º A – Aplicação de atividade *pre-listening*: Dominó de fonemas**

### Resultados 3ª atividade – 9º A

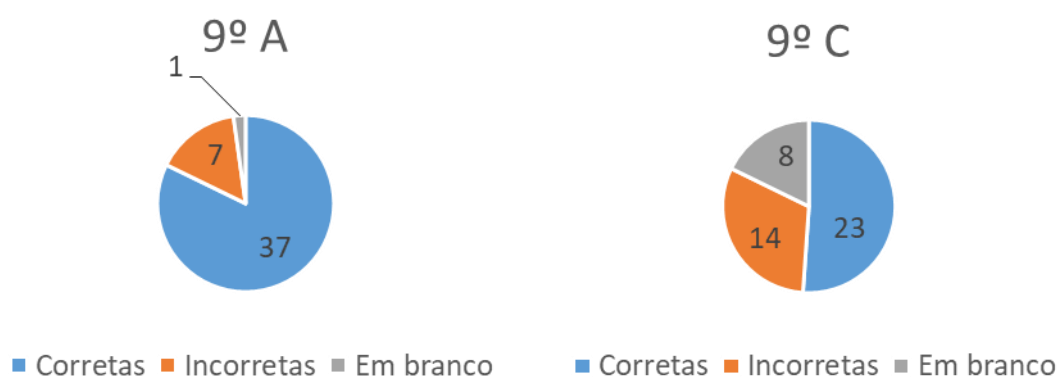


**Gráfico 8 – Atividade 3 – 9º C – Sem aplicação de atividade *pre-listening***

### Resultados 3ª atividade – 9º C



**Gráfico 9 – Comparativo da atividade 3**



#### 4.6.2 Considerações da atividade 3

Nesta atividade, os alunos estavam mais tranquilos, pois sabiam o tipo de informação que deveriam saber.

Nesta fase, pode-se notar que o resultado não foi homogêneo como nas atividades 1 e 2. Aqui, houve diferença considerável na quantidade de acertos de cada grupo – 37 acertos na turma A e 23 na turma C.

Ainda neste momento, a participante com mais dificuldades na turma A foi Daisy, no entanto, na turma C foram Elsa e Kristoff, diferentemente das atividades anteriores em que foi Olaf o participante com mais erros.

#### **4.7 Análise dos dados das atividades 1, 2 e 3**

Como já mencionei anteriormente, a coleta de dados deu-se em três categorias distintas, mas que se complementam. As três atividades iniciais fazem parte da categoria fonética/fonológica, portanto, considerarei a compreensão neste quesito para fazer a análise neste capítulo.

Esta categoria foi escolhida para iniciar a coleta de dados baseada no modelo *bottom-up*, pois julgo que partir do que é considerado mais simples e seguir para o mais complexo seja uma forma mais didática de desenvolver a pesquisa, já que “according to the bottom-up model, listeners build understanding by starting with the smallest units of the acoustic message<sup>34</sup>” (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 24).

Então, as atividades foram elaboradas a partir de *minimal pairs*, ou seja, os participantes deveriam assistir a um trecho da série e escolher as alternativas corretas que completassem as frases com as palavras retiradas dos diálogos. As opções para completar as frases tinham, por sua vez, uma correta e outra com o som parecido, mas incorreta.

Na primeira atividade, os participantes não sabiam direito o que esperar. Para as duas turmas a proposta foi a mesma e o resultado foi bem equilibrado, com a maior parte das palavras escolhidas corretamente. Mas o que chama a atenção são as escolhas erradas ou em branco.

Na turma A, das quatro palavras incorretas, Daisy marcou três e Pluto uma. As questões em branco foram quatro, três da Daisy e uma do Donald. Na turma C,

---

<sup>34</sup> De acordo com o modelo *bottom-up*, os ouvintes constroem a compreensão começando pelas menores unidades da mensagem acústica. (Tradução minha.)



foram oito incorretas, sendo que Olaf errou três; Elsa errou duas; Anna, Kristoff e Hans erraram uma cada.

Daisy trocou *first* por *fast*; *those* por *doze*; e *no* por *now*. Além disso, ela teve dificuldade em captar a diferença entre *heart* – *hurt*; *role* – *whole*; e *thought* – *fought*, pois não respondeu a estas questões. Percebo que ela não consegue distinguir os sons [ɜ:] - [æ]; [ð] - [d]; [ou] - [aʊ]; [ɑ:] - [ɜ:]; [r] - [h]; [θ] - [f]. Dentre os participantes da turma C, os erros mais comuns foram nos fonemas [ɑ:] - [ɜ:]; [θ] - [f] e [ou] - [aʊ].

Na segunda atividade fiz um exercício de *pre-listening* (cf.: Figura 1), somente com a turma A, que consistiu de uma apresentação de alguns símbolos fonéticos vistos na atividade 1 e outros que apareceriam na atividade 2. O resultado foi similar, a turma A teve somente um acerto a mais que a turma C, as alternativas incorretas fora 6 na turma A e 8 na C e em branco foram 2 na A e 1 na C.

Analisando os erros, percebi que na turma A, entre respostas incorretas e em branco, foram 5 de Daisy e 3 de Pluto, na turma C foram 2 de Anna, 1 de Hans, 3 de Olaf, 2 de Elsa e 1 de Kristoff. Ainda aqui os erros mais comuns foram a distinção entre *right* – *height*, *fought* – *thought*; *mam* – *mom*; *sweet* – *suit*; *once* – *ounce*, portanto nota-se que mesmo com a demonstração dos fonemas e a repetição das palavras para maior conscientização, ainda ficaram dúvidas entre os pares [r] – [h]; [f] – [θ]; [æ] – [ɒ]; [i:] – [u:]; [wʌ] – [aʊ].

Na última atividade desta categoria, apliquei um exercício de dominó fonológico (cf. figuras 2, 3 e 4) somente na turma A. O resultado, aqui, ficou mais discrepante, tendo 37 acertos na turma A e 23 na C. Daisy (turma A) foi a participante com maior número de erros, cinco, já na turma C a maioria dos participantes teve de quatro a seis erros, somente Hans errou uma única questão. Dentre as questões incorretas ou em branco, temos 8 na turma A e 22 na C. As imprecisões mais comuns foram, na turma A: *now* – *know* e *strike* – *streak*, o que mostra que os participantes deste grupo ainda não se apropriaram devidamente dos seguintes sons que se opõem: [aʊ] - [ou] e [ai] - [i:], tendo 2 erros nestes. Já na turma C as inconsistências foram mais vastas, sendo as mais comuns: *now* – *know*; *by* – *be*; *first* – *fast*; *strike* – *streak* e *stuff* – *staff*, o que demonstra que os participantes deste grupo têm mais dificuldades em diferenciar os sons: [aʊ] - [ou]; [ai] - [i]; [ɜ:] - [æ]; [ai] - [i:] e [ʌ] - [æ].

Ao comparar as três atividades iniciais da coleta de dados, descobri que quando fiz as práticas de *pre-listening*, o resultado foi melhor, tendo menos erros.

So the task is facilitated if the teacher provides adequate pre-listening orientation activities, particularly in the early part of any course, in order to make clear the listening purpose and the specific task details. (ANDERSON & LYNCH, 2010, p. 58)<sup>35</sup>

Minha hipótese nesta categoria era de que as atividades de *pre-listening* favoreceriam a uma melhor compreensão da fala das personagens, porque de acordo com Flowerdew & Miller (2005, p. 19), “all the activities in the prelistening stage [...] activate the listeners’s prior knowledge about the topic and prepare them for listening”.<sup>36</sup>

Por isso, é possível perceber que os participantes que não tiveram tais atividades encontraram maiores dificuldades no momento da compreensão. A justificativa para a falta de entendimento das palavras pode ser pelo desconhecimento da pronúncia, de seus significados, ou a extensão do diálogo selecionado por mim. A este respeito Flowerdew & Miller afirmam que:

Ineffective listeners are often put off by the length of the text and by the number of unknown words they encounter. When they stop attending because of these factors, they do little to redirect their attention to the text. (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 70)<sup>37</sup>

Por esta razão, a hipótese inicial torna-se verdadeira, pois a maioria dos alunos que foram expostos aos fonemas, que apareceram repetidamente nas três atividades, diferenciaram os pares de palavras e não tiveram tantas incoerências em suas escolhas. Pode-se afirmar que a compreensão auditiva depende de conhecimento prévio e treino.

Humans are born with an innate ability to hear. However, hearing is not listening, and many factors need to be considered in the

---

<sup>35</sup> Então a tarefa é facilitada se o professor oferecer atividades orientadas de *pre-listening* adequadas, principalmente no início de qualquer curso, para deixar claro o propósito do que ouvir e os detalhes específicos da tarefa. (Tradução minha. Grifo meu.)

<sup>36</sup> Todas as atividades no estágio de *pre-listening* [...] ativam o conhecimento prévio dos ouvintes sobre o tópico e os preparam para ouvir. (Tradução minha.)

<sup>37</sup> Os ouvintes com dificuldades costumam se deixar levar pelo tamanho do texto e pelo número de palavras desconhecidas que encontram. Quando eles param de fazer a atividade por causa desses fatores, eles se esforçam pouco para redirecionar sua atenção para o texto. (Tradução minha.)

development of effective listening skills. Just as L1 listeners benefit from training in how to listen, L2 learners also need to be trained. (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 28)<sup>38</sup>

Este treino pode ser oferecido aos alunos nas atividades de *pre-listening* ou durante as aulas, com estudos um pouco mais cuidadosos com relação à habilidade auditiva, à pronúncia das palavras, à fonética, ao uso do dicionário, enfim, a um modo mais consciente de se ensinar e aprender a língua inglesa.

#### 4.8 Tabulação da atividade 4

As atividades 4, 5 e 6 fazem parte da “Categoria 2”, que tem por objetivo ouvir para identificação/compreensão lexical. As três atividades foram elaboradas com exercícios de completar os espaços com as palavras que estão faltando.

A atividade 4, especificamente, foi aplicada no dia 11 de abril de 2019 sem a apresentação de um exercício de *pre-listening*, pois neste momento o propósito era verificar como os dois grupos responderiam sem nenhum preparo.

**Tabela 6 – Tabulação atividade 4**

| Questão 1: <b>Felicity:</b> Iris seems very nice. And really pretty, like super pretty. (Congratulations) _!     |         |           |               |             |         |           |               |
|--|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   |         |           | X             | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy  |         |           | X             | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         |           | X             |
| Donald   |         |           | X             | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        |         |           | X             |
| Questão 2: <b>Barry:</b> Iris isn't my girlfriend. She's <u>(just)</u> a friend... who actually has a boyfriend. |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         | X - fren  |               |
| Daisy  |         | X - bier  |               | Elsa        |         | X - was   |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         | X - freen |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        |         | X - this  |               |

<sup>38</sup> Os seres humanos nascem com uma capacidade inata de ouvir. No entanto, escutar não é ouvir e muitos fatores precisam ser considerados no desenvolvimento eficaz das habilidades auditivas. Assim como os ouvintes da L1 se beneficiam de treinamento para ouvir, os alunos da L2 também precisam ser treinados. (Tradução minha.)

| Pluto   | X       |           |               | Anna        | X       |              |               |
|---|---------|-----------|---------------|-------------|---------|--------------|---------------|
| Questão 3: <b>Felicity:</b> Oh. That's <u>(interesting)</u> . I guess.  |         |           |               |             |         |              |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto    | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         |              | X             |
| Daisy   |         |           | X             | Elsa        |         |              | X             |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         |              | X             |
| Donald  | X       |           |               | Hans        |         |              | X             |
| Pluto   |         |           | X             | Anna        |         | X – justin   |               |
| Questão 4: <b>Barry:</b> What are you really doing here? I mean, it's good to see you... but do you and Oliver need <u>(something)</u> or...? |         |           |               |             |         |              |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto    | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         |              | X             |
| Daisy   |         |           | X             | Elsa        |         |              | X             |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         |              | X             |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |              |               |
| Pluto   |         |           | X             | Anna        |         | X – so thing |               |
| Questão 5: <b>Felicity:</b> No. No, I came <u>(because)</u> I wanted to see you. I... Heh!  |         |           |               |             |         |              |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto    | Não respondeu |
| Minnie  |         | X - cause |               | Olaf        |         |              | X             |
| Daisy   |         |           | X             | Elsa        |         |              | X             |
| Mickey  |         | X - cause |               | Kristoff    |         | X - is       |               |
| Donald  |         | X - here  |               | Hans        |         | X – see you  |               |
| Pluto   |         |           | X             | Anna        |         |              | X             |
| Questão 6: <b>Felicity:</b> I heard you are out of the coma. Didn't call, didn't <u>(write)</u> . Didn't race over...                         |         |           |               |             |         |              |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto    | Não respondeu |
| Minnie  |         |           | X             | Olaf        |         |              | X             |
| Daisy   |         |           | X             | Elsa        |         |              | X             |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         |              | X             |
| Donald  |         | X - right |               | Hans        |         |              | X             |
| Pluto   |         |           | X             | Anna        |         | X - rose     |               |
| Questão 7: <b>Barry:</b> Oliver <u>(told)</u> you?  |         |           |               |             |         |              |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto    | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         |              | X             |

|        |   |          |   |          |  |           |   |
|--------|---|----------|---|----------|--|-----------|---|
| Daisy  |   | X - dont |   | Elsa     |  | X - touth |   |
| Mickey | X |          |   | Kristoff |  | X - thou  |   |
| Donald | X |          |   | Hans     |  | X - touch |   |
| Pluto  |   |          | X | Anna     |  |           | X |

Questão 8: **Felicity:** Honestly, I heard you two talking on that rooftop in Starling City that (night).

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      |         |           | X             | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy       |         |           | X             | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey      |         |           | X             | Kristoff    |         |           | X             |
| Donald      |         |           | X             | Hans        |         |           | X             |
| Pluto       |         |           | X             | Anna        |         |           | X             |

Questão 9: **Felicity:** I wanna see it. And by "it" I mean your (speed). In case you thought I was talking about something else, which I was not...

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy       |         |           | X             | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey      | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald      |         | X - spill |               | Hans        |         |           | X             |
| Pluto       |         |           | X             | Anna        |         |           | X             |

Questão 10: **Barry:** Uh, okay! You see that building?

**Felicity:** Uh-huh.

**Barry:** Keep your (eyes) on it.

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto  | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto   | Não respondeu |
|-------------|---------|------------|---------------|-------------|---------|-------------|---------------|
| Minnie      | X       |            |               | Olaf        |         |             | X             |
| Daisy       |         |            | X             | Elsa        |         |             | X             |
| Mickey      | X       |            |               | Kristoff    |         |             | X             |
| Donald      |         | X - reason |               | Hans        |         | X - awesome |               |
| Pluto       | X       |            |               | Anna        |         |             | X             |

Questão 11: **Felicity:** You (took) a picture of me? From the top of that building?

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy       |         |           | X             | Elsa        |         | X - is    |               |
| Mickey      | X       |           |               | Kristoff    |         |           | X             |
| Donald      |         | X - take  |               | Hans        |         | X - this  |               |
| Pluto       |         |           | X             | Anna        |         |           | X             |

Questão 12: **Barry:** Yeah! Don't Instagram that.

**Felicity:** Unbelievable.

**Barry:** Heh.

**Felicity:** Your (shoes) are smoking.

| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto    | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto   | Não respondeu |
|---|---------|--------------|---------------|-------------|---------|-------------|---------------|
| Minnie  |         | X - sneakers |               | Olaf        |         |             | X             |
| Daisy   |         |              | X             | Elsa        |         |             | X             |
| Mickey  | X       |              |               | Kristoff    |         |             | X             |
| Donald  | X       |              |               | Hans        | X       |             |               |
| Pluto   |         |              | X             | Anna        |         | X - snikers |               |
| Questão 13: <b>Barry:</b> That's fine, it happens sometimes. That's why I have a friction-proof suit.<br><b>Felicity:</b> Where did you get that?<br><b>Barry:</b> I'll <u>(show)</u> you |         |              |               |             |         |             |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto    | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto   | Não respondeu |
| Minnie  | X       |              |               | Olaf        |         |             | X             |
| Daisy   | X       |              |               | Elsa        |         |             | X             |
| Mickey  | X       |              |               | Kristoff    |         |             | X             |
| Donald  | X       |              |               | Hans        |         | X - see     |               |
| Pluto   | X       |              |               | Anna        |         | X - she     |               |

#### 4.8.1 Gráficos da atividade 4

Gráfico 10 – Atividade 4 – 9º A – Sem aplicação de atividade *pre-listening*

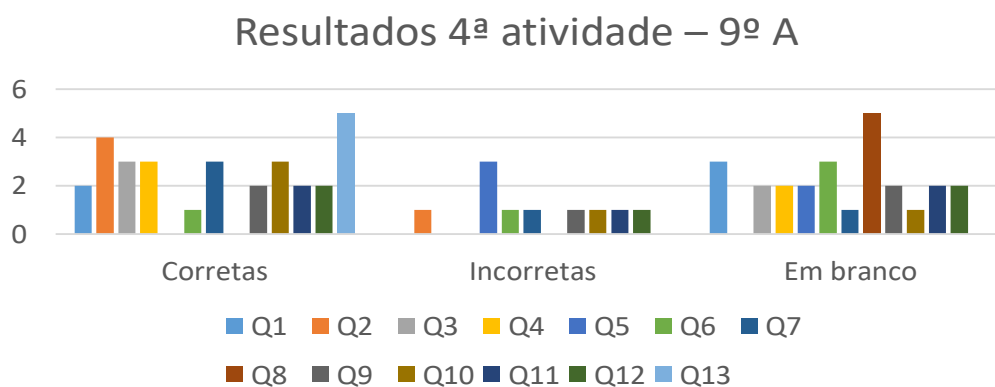
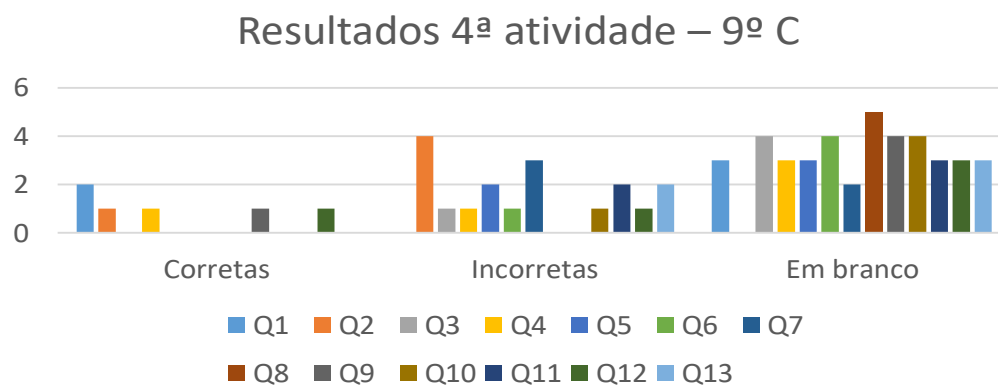
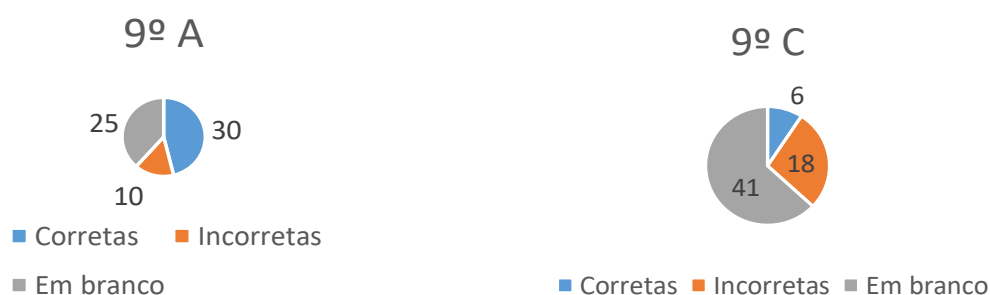


Gráfico 11 – Atividade 4 – 9ºC – Sem aplicação de atividade *pre-listening*



**Gráfico 12 – Comparativo da atividade 4**



#### 4.8.2 Considerações da atividade 4

Os alunos estavam esperando por uma atividade similar a que eles fizeram na primeira categoria. Quando perceberam que se tratava de um exercício *fill in the gaps*, disseram que assim era mais difícil. Quando assistiram ao trecho pela primeira vez, ficaram agitados e disseram não ter compreendido bem. Procurei tranquilizá-los e pedi que se mantivessem calmos, pois eles veriam a sequência mais duas vezes.

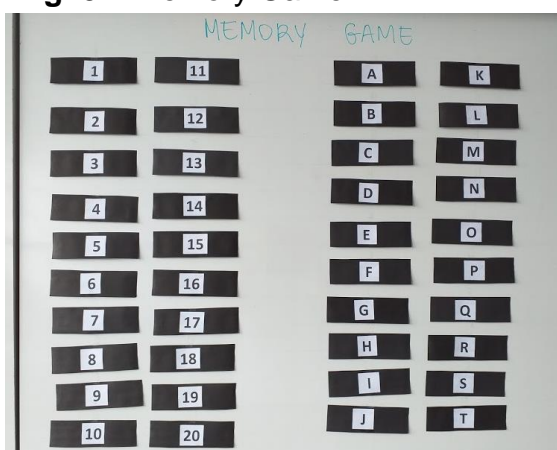
A partir da segunda vez, eles se acalmaram e conseguiram preencher um pouco mais os espaços em branco do exercício.

#### 4.9 Tabulação da atividade 5

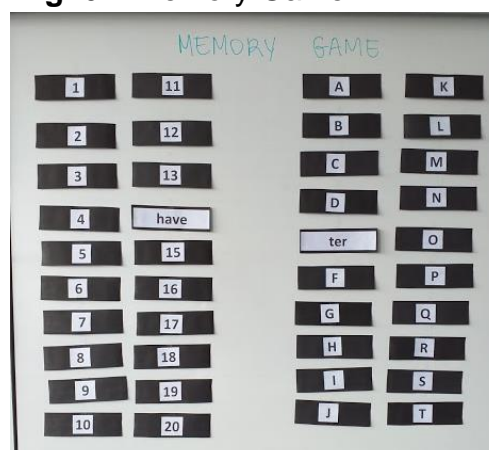
A atividade 5 foi aplicada no dia 25 de abril de 2019. Foi feita atividade de *pre-listening* com o grupo A, um *memory game*, com o vocabulário utilizado na atividade 5 e outras palavras distratoras.

Houve uma competição em grupos, na qual cada grupo tinha de escolher uma palavra enumerada e depois adivinhar qual seria a tradução dentre as opções A a T. A atividade foi divertida e a participação dos alunos excelente e ativa. Após o término desta atividade, fizemos a repetição em coro das palavras em inglês e depois a atividade auditiva propriamente dita.

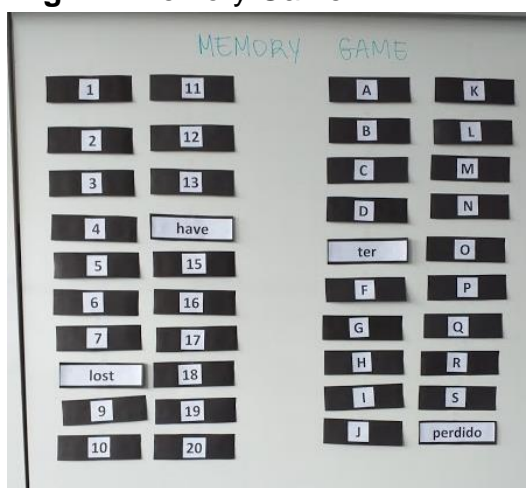
**Fig. 5 – Memory Game**



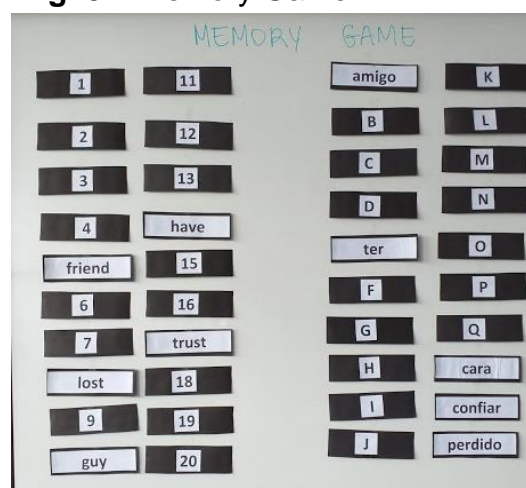
**Fig. 6 – Memory Game**



**Fig. 7 – Memory Game**



**Fig. 8 – Memory Game**



#### Tabela 7 – Tabulação atividade 5

Questão 1:

**Iris:** Sorry, we're closed. Oh my God. It's you.

**Flash:** Iris West, I hear you've been writing about me.



| <b>Iris:</b> You are real. I should, um... Let me just clean up...   |         |           |               |             |         |           |               |
|--|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| <b>Flash:</b> Meet me on the roof. I'll give you a head start.<br>I <u>(need)</u> you to stop writing about me.  |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy  | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         | X - mid   |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| Questão 2:   |         |           |               |             |         |           |               |
| <b>Iris:</b> There are a lot of people who need someone like you right now... to know that you're out there. I have so many questions. Where are you <u>(from)</u> ? |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy  |         |           | X             | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         | X – som   |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| Questão 3:   |         |           |               |             |         |           |               |
| <b>Flash:</b> I can't say.   |         |           |               |             |         |           |               |
| <b>Iris:</b> <u>(Who)</u> are you?   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         | X – how   |               |
| Daisy  |         |           | X             | Elsa        |         | X – where |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         | X – how   |               |
| Donald   |         | X - how   |               | Hans        |         | X – how   |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        |         | X - how   |               |
| Questão 4:   |         |           |               |             |         |           |               |
| <b>Flash:</b> I can't tell you that either.  |         |           |               |             |         |           |               |
| <b>Iris:</b> How can you do what you do? -- You are a terrible interview.  |         |           |               |             |         |           |               |
| <b>Flash:</b> There's more to this than you can <u>(understand)</u> . Just trust me, please. I need you to stop.   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy  |         |           | X             | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         | X – and   |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        |         | X – stand |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        |         | X - stand |               |
| Questão 5:   |         |           |               |             |         |           |               |
| <b>Iris:</b> Can you stop? -- Running into buildings and rescuing people without them  |         |           |               |             |         |           |               |

even knowing you're there?

**Flash:** I don't do this for the glory.

**Iris:** So why do you? -- Look, I have this (friend)... and he had something terrible happen to him when he was a kid.

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto     | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|-------------|-----------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        | X           |           |               |
| Daisy       | X       |           |               | Elsa        | X           |           |               |
| Mickey      | X       |           |               | Kristoff    | X - freends |           |               |
| Donald      | X       |           |               | Hans        | X           |           |               |
| Pluto       | X       |           |               | Anna        | X           |           |               |

Questão 6:

-- And his whole (life), he's been telling stories...

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy       |         |           | X             | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey      | X       |           |               | Kristoff    |         | X - is    |               |
| Donald      | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto       | X       |           |               | Anna        |         | X - like  |               |

Questão 7:

... about this impossible (thing).

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy       |         |           | X             | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey      | X       |           |               | Kristoff    |         | X - ten   |               |
| Donald      | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto       | X       |           |               | Anna        |         | X - thank |               |

Questão 8:

And people laughed at him, and shrinks analyzed him. -- And he's been searching for an explanation ever since. -- But now suddenly it's like he (lost) his faith.

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy       | X       |           |               | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey      | X       |           |               | Kristoff    |         | X - stost |               |
| Donald      | X       |           |               | Hans        |         |           | X             |
| Pluto       | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |

Questão 9:

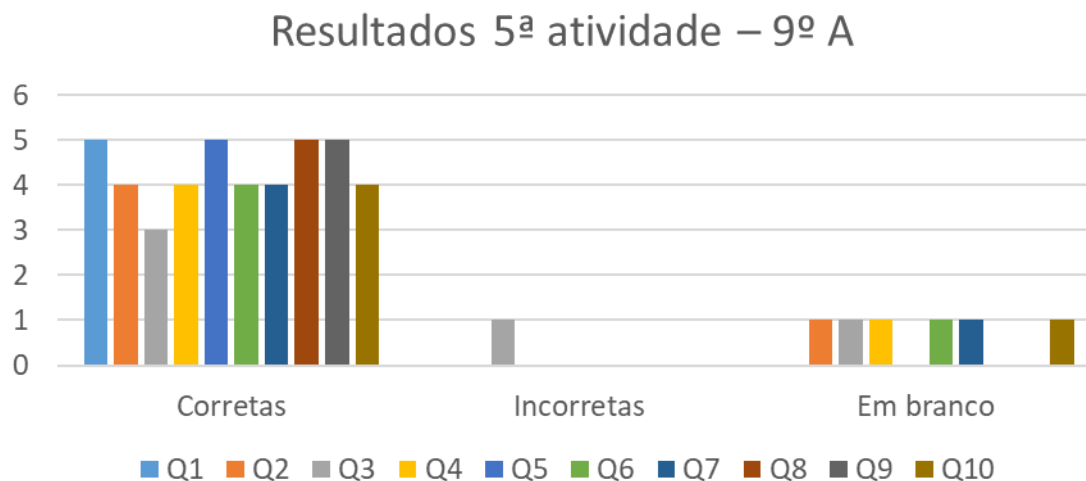
-- But you, you are the proof that he wasn't (crazy). -- Help me save my friend.

| Alunos | Correto | Incorreto | Não | Alunos | Correto | Incorreto | Não |
|--------|---------|-----------|-----|--------|---------|-----------|-----|
|--------|---------|-----------|-----|--------|---------|-----------|-----|

| 9º A  |         |           | respondeu     | 9º C        |         |            | respondeu     |
|---|---------|-----------|---------------|-------------|---------|------------|---------------|
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         |            | X             |
| Daisy   | X       |           |               | Elsa        | X       |            |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         | X - creacy |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |            |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        | X       |            |               |
| Questão 10:<br>Flash: He's a lucky <u>(guy)</u> . |         |           |               |             |         |            |               |
| Alunos 9º A                                       | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto  | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         |            | X             |
| Daisy   |         |           | X             | Elsa        |         |            | X             |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         | X - band   |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |            |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        |         | X - gay    |               |

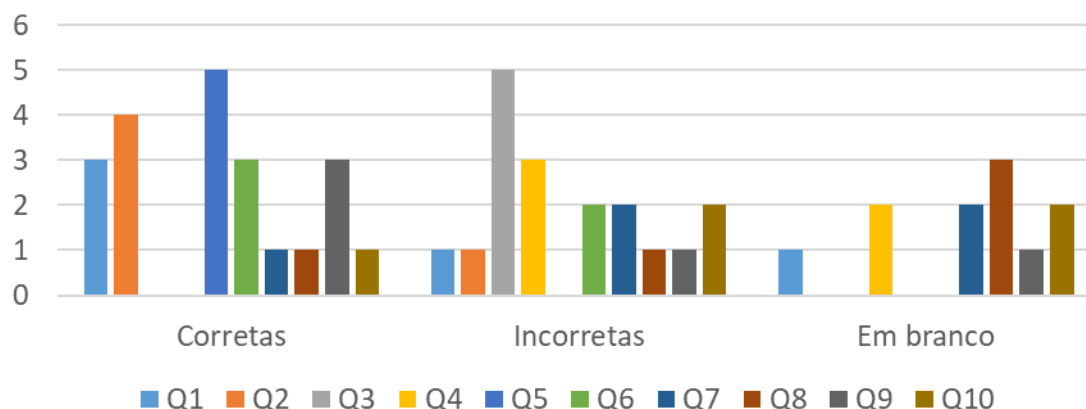
#### 4.9.1 Gráficos da atividade 5

**Gráfico 13 – Atividade 5 – 9º A – Aplicação com atividade *pre-listening*: Memory Game**

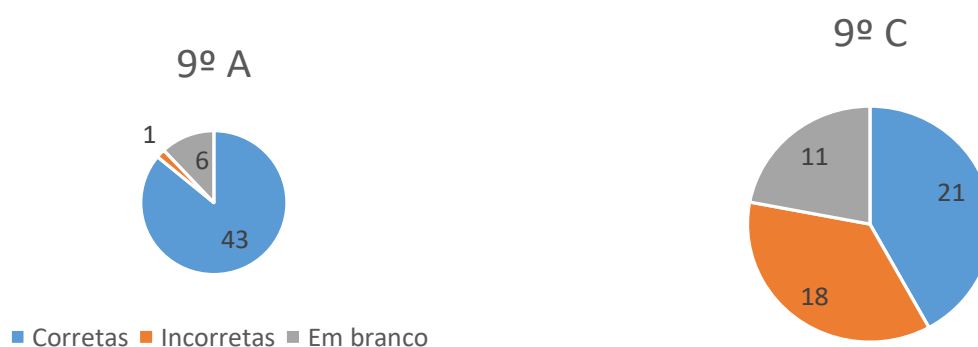


**Gráfico 14 – Atividade 5 – 9ºC – Sem aplicação de atividade *pre-listening***

### Resultados 5ª atividade – 9º C



**Gráfico 15 – Comparativo da atividade 5**



#### 4.9.2 Considerações da atividade 5

A atividade 5 transcorreu com mais tranquilidade que a 4 em ambas as turmas. No grupo A, creio que com a atividade de *pre-listening*, os alunos ficaram mais descontraídos e animados para fazerem a atividade. No grupo C, apesar de não ter havido o *pre-listening*, os alunos já conheciam a configuração do exercício, por isso, acredito, tenham ficado mais sossegados.

#### 4.10 Tabulação da atividade 6

A atividade 6 foi a última da categoria 2 e foi aplicada no dia 23 de maio de 2019.

No grupo A foi feita uma atividade de *pre-listening* – *Word Bingo* – na qual foram selecionados por mim verbos da atividade 6 e outros verbos distratores. O sorteio foi feito com verbos na *base form*, enquanto que nas cartelas onde os alunos marcavam, os verbos estavam no *past participle*. Então, eles precisavam reconhecer o particípio dos verbos sorteados para poderem marcar.

A atividade foi barulhenta, porém divertida. Todos participaram e pediram mais ao final. Após o *Word Bingo*, fizemos a repetição de alguns verbos sorteados e seus respectivos particípios. Somente depois disto a atividade 6 foi feita com eles.

No grupo C a atividade 6 foi aplicada sem o *pre-listening*.

**Fig. 9** – Bingo



**Fig. 10** – Fichas para o Bingo

|            |         |        |
|------------|---------|--------|
| LISTENED   | STUDIED | WAITED |
| UNDERSTOOD | BINGO   | CUT    |
| MADE       | COME    | KNOWN  |
| HEARD      | DONE    | WAITED |
| PLAYED     | BINGO   | BEEN   |

|      |     |           |
|------|-----|-----------|
| READ | RUN | FORGOTTEN |
|------|-----|-----------|

|            |        |        |
|------------|--------|--------|
| EATEN      | RIDDEN | WASHED |
| UNDERSTOOD | BINGO  | BEGUN  |
| CHOSEN     | COME   | MADE   |

|           |         |       |
|-----------|---------|-------|
| COST      | WRITTEN | LIKED |
| COMPLETED | BINGO   | TOLD  |
| NEEDED    | CLEANED | DONE  |

|          |        |        |
|----------|--------|--------|
| BELIEVED | HAD    | LOOKED |
| BECOME   | BINGO  | MADE   |
| SHARED   | OPENED | BOUGHT |

|        |       |       |
|--------|-------|-------|
| DRUNK  | SEEN  | TAKEN |
| WANTED | BINGO | FOUND |
| GOTTEN | GONE  | SLEPT |

|            |       |         |
|------------|-------|---------|
| BOUGHT     | BEEN  | WAITED  |
| UNDERSTOOD | BINGO | BEGUN   |
| RUN        | DRUNK | STUDIED |

|        |         |         |
|--------|---------|---------|
| TOLD   | OPENED  | WANTED  |
| TAKEN  | BINGO   | WRITTEN |
| RIDDEN | THANKED | DONE    |

|        |        |         |
|--------|--------|---------|
| SHARED | NEEDED | THANKED |
|--------|--------|---------|

|        |       |           |
|--------|-------|-----------|
| COST   | BINGO | MADE      |
| PLAYED | TAKEN | FORGOTTEN |

|           |            |        |
|-----------|------------|--------|
| ADDED     | UNDERSTOOD | BEEN   |
| KNOWN     | BINGO      | WASHED |
| COMPLETED | HEARD      | LOOKED |

|         |       |           |
|---------|-------|-----------|
| STUDIED | TOLD  | FORGOTTEN |
| MADE    | BINGO | HAD       |
| OPENED  | BEGUN | DRUNK     |

|         |          |        |
|---------|----------|--------|
| WRITTEN | BELIEVED | FOUND  |
| THANKED | BINGO    | PLAYED |
| LOOKED  | KNOWN    | BEEN   |

|          |        |           |
|----------|--------|-----------|
| BELIEVED | MADE   | TAKEN     |
| SLEPT    | BINGO  | ADDED     |
| WAITED   | SHARED | COMPLETED |

|       |            |        |
|-------|------------|--------|
| EATEN | LISTENED   | READ   |
| HEARD | BINGO      | BECOME |
| SEEN  | UNDERSTOOD | SEEN   |

|        |       |          |
|--------|-------|----------|
| PLAYED | DONE  | BELIEVED |
| TAKEN  | BINGO | WANTED   |
| CHOSEN | LIKED | RUN      |

**Fig. 11** – Verbos utilizados no bingo

|            |       |          |
|------------|-------|----------|
| LISTEN     | STUDY | WAIT     |
| UNDERSTAND | HEAR  | BE       |
| COOK       | PLAY  | FORGET   |
| CUT        | READ  | EAT      |
| COME       | DO    | CHOSE    |
| KNOW       | RUN   | RIDE     |
| COME       | WASH  | BEGIN    |
| MAKE       | COST  | COMPLETE |
| NEED       | WRITE | CLEAN    |



|        |       |         |
|--------|-------|---------|
| LIKE   | TELL  | BELIEVE |
| BECOME | SHARE | HAVE    |
| OPEN   | LOOK  | ADD     |
| BUY    | DRINK | WANT    |
| GET    | CLOSE | GO      |
| TAKE   | FIND  | SLEEP   |
| THANK  | SEE   |         |

Tabela 8 – Tabulação atividade 6

| Questão 1:   |         |                 |                  |                |         |                    |                  |
|--|---------|-----------------|------------------|----------------|---------|--------------------|------------------|
| Iris: To <u>(understand)</u> what I'm about to tell you, you need to do something first. |         |                 |                  |                |         |                    |                  |
| Alunos<br>9º A   | Correto | Incorreto       | Não<br>respondeu | Alunos<br>9º C | Correto | Incorreto          | Não<br>respondeu |
| Minnie   | X       |                 |                  | Olaf           |         |                    | X                |
| Daisy  |         | X – end<br>stay |                  | Elsa           |         | X -<br>undesthend  |                  |
| Mickey   | X       |                 |                  | Kristoff       |         | X -<br>andernstore |                  |
| Donald   | X       |                 |                  | Hans           | X       |                    |                  |
| Pluto  | X       |                 |                  | Anna           | X       |                    |                  |
| Questão 2:   |         |                 |                  |                |         |                    |                  |
| You need to believe in the impossible.<br>Can you <u>(do)</u> that? Good.                |         |                 |                  |                |         |                    |                  |
| Alunos   | Correto | Incorreto       | Não<br>respondeu | Alunos         | Correto | Incorreto          | Não              |

| 9º A   |   |         |   | 9º C     |   |         | respondeu |
|--------|---|---------|---|----------|---|---------|-----------|
| Minnie | X |         |   | Olaf     |   |         | X         |
| Daisy  |   | X - ded |   | Elsa     |   |         | X         |
| Mickey | X |         |   | Kristoff |   | X - dad |           |
| Donald | X |         |   | Hans     |   | X - the |           |
| Pluto  |   |         | X | Anna     | X |         |           |

Questão 3:

Because all of us, we have (forgot) what miracles look like.

| Alunos 9º A | Correto       | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      | X - forgotten |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy       |               |           | X             | Elsa        |         | X – goal  |               |
| Mickey      | X – forgotten |           |               | Kristoff    |         |           | X             |
| Donald      | X - forgotten |           |               | Hans        |         | X – good  |               |
| Pluto       |               | X - good  |               | Anna        |         |           | X             |

Questão 4:

Maybe because they haven't (made) much of an appearance lately.

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy       |         |           | X             | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey      | X       |           |               | Kristoff    |         |           | X             |
| Donald      | X       |           |               | Hans        |         |           | X             |
| Pluto       |         |           | X             | Anna        |         |           | X             |

Questão 5:

Our lives have (become) ordinary.

| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto   | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-------------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        |         | X – can     |               |
| Daisy       |         |           | X             | Elsa        |         |             | X             |
| Mickey      | X       |           |               | Kristoff    |         |             | X             |
| Donald      | X       |           |               | Hans        |         | X – because |               |
| Pluto       | X       |           |               | Anna        |         | X - because |               |

Questão 6:

But there is someone out there who is truly extraordinary.

I don't know where you (come) from.

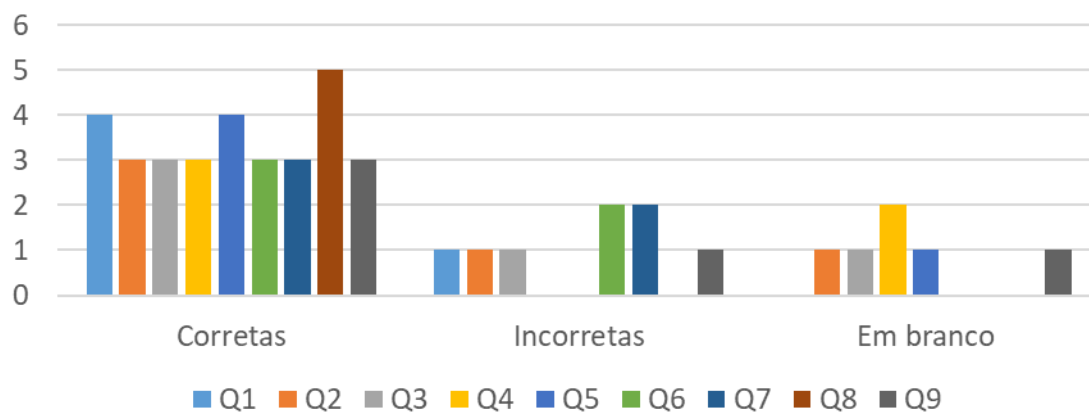
| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        |         | X – name  |               |
| Daisy       |         | X – nem   |               | Elsa        |         | X – can   |               |
| Mickey      | X       |           |               | Kristoff    |         | X – kem   |               |

|   |                |                   |                          |                        |                |                  |                          |
|---|----------------|-------------------|--------------------------|------------------------|----------------|------------------|--------------------------|
| Donald  | X              |                   |                          | Hans                   |                | X – can          |                          |
| Pluto   |                | X - can           |                          | Anna                   |                |                  | X                        |
| Questão 7:<br>I don't know your name.<br>But I have <u>(seen)</u> you do the impossible to protect the city I love. |                |                   |                          |                        |                |                  |                          |
| <b>Alunos<br/>9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b>  | <b>Não<br/>respondeu</b> | <b>Alunos<br/>9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> |
| Minnie  |                | X –<br>running    |                          | Olaf                   |                |                  | X                        |
| Daisy   |                | X – pol se<br>bol |                          | Elsa                   | X – see        |                  |                          |
| Mickey  | X              |                   |                          | Kristoff               |                | X – is           |                          |
| Donald  | X              |                   |                          | Hans                   | X – see        |                  |                          |
| Pluto   | X - see        |                   |                          | Anna                   |                |                  | X                        |
| Questão 8:<br>So for those of us who <u>(believe)</u> in you, and what you're doing, I just wanna<br>say:           |                |                   |                          |                        |                |                  |                          |
| <b>Alunos<br/>9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b>  | <b>Não<br/>respondeu</b> | <b>Alunos<br/>9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> |
| Minnie  | X -<br>belive  |                   |                          | Olaf                   |                | X - live         |                          |
| Daisy   | X              |                   |                          | Elsa                   | X              |                  |                          |
| Mickey  | X              |                   |                          | Kristoff               | X - belive     |                  |                          |
| Donald  | X -<br>belive  |                   |                          | Hans                   |                | X - leave        |                          |
| Pluto   | X              |                   |                          | Anna                   |                |                  | X                        |
| Questão 9:<br><u>(Thank)</u> you.   |                |                   |                          |                        |                |                  |                          |
| <b>Alunos<br/>9º A</b>  | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b>  | <b>Não<br/>respondeu</b> | <b>Alunos<br/>9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não<br/>respondeu</b> |
| Minnie  | X              |                   |                          | Olaf                   | X              |                  |                          |
| Daisy   |                | X - take          |                          | Elsa                   | X              |                  |                          |
| Mickey  | X              |                   |                          | Kristoff               |                | X - tank         |                          |
| Donald  |                |                   | X                        | Hans                   | X              |                  |                          |
| Pluto   | X              |                   |                          | Anna                   | X              |                  |                          |

#### 4.10.1 Gráficos da atividade 6

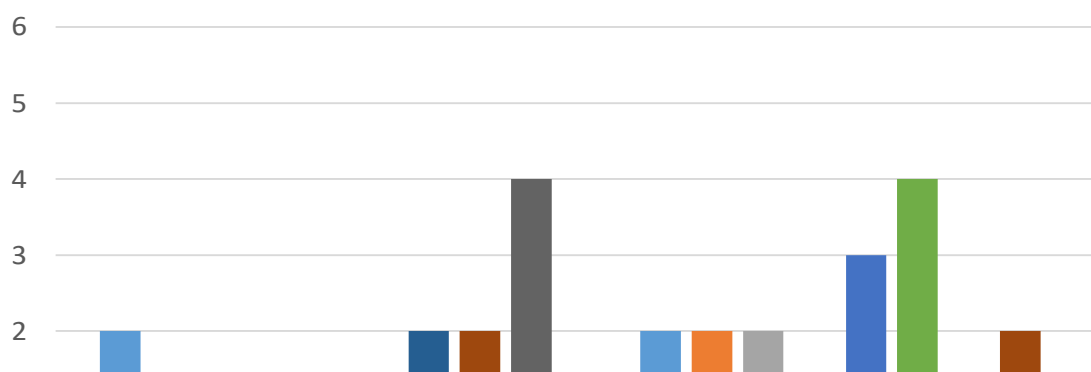
**Gráfico 16 – Atividade 6 – 9ºA – Aplicação com atividade *pre-listening*: Verb  
Bingo**

### Resultados 6ª atividade – 9º A



**Gráfico 17 – Atividade 6 – 9º C – Sem aplicação de atividade *pre-listening***

### Resultados 6ª atividade – 9º



**Gráfico 18 – Comparativo da atividade 6**



#### 4.10.2 Considerações da atividade 6

Nesta atividade, as turmas já sabiam o que esperar, visto que as atividades anteriores foram similares. Portanto, não houve tumulto e a aplicação do exercício transcorreu dentro do esperado.

#### 4.11 Análise dos dados das atividades 4, 5 e 6

As atividades desta categoria têm por objetivo verificar a compreensão do léxico da língua inglesa. Desta forma, as atividades foram elaboradas no estilo *fill in the gaps* (lacunas), pois assim é possível averiguar se os participantes da pesquisa compreendem as palavras que foram extraídas dos diálogos.

Em análise quantitativa, temos as turmas com resultados bem discrepantes. Vejamos:

A turma A atingiu cinco vezes mais acertos na atividade 4, o dobro na 5 e mais que o dobro na 6. A turma C, por sua vez, obteve quase o dobro de respostas incorretas na atividade 4, dezoito vezes mais na atividade 5 e quase o dobro na 6. Quanto ao número de respostas em branco, a turma C teve quase o dobro nas atividades 4 e 5 e, por fim, quase o triplo na 6.

Entretanto, uma análise qualitativa fará mais sentido à pesquisa, visto que,

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. (MINAYIO, 2012, p. 623)

Assim, vou tentar me colocar no lugar dos participantes para entender suas dificuldades quanto à compreensão lexical desta categoria da coleta de dados.

Analisando a atividade 4, na turma A, todos os participantes tiveram algum tipo de erro, sendo os mais comuns cometidos por substituição da palavra por sinônimos ou pela questão sonora, por exemplo: Minnie e Mickey escreveram *cause* no lugar de *because*; Minnie escreveu *sneakers* no lugar de *shoes*; Donald escreveu *right* no lugar de *write* e *take* no lugar de *took*. No exemplo inicial, suponho que haja duas questões para a substituição, em primeiro lugar a personagem tem uma fala rápida, em segundo lugar os participantes têm um conhecimento prévio do termo *cause* sendo o sinônimo de *because*. No segundo exemplo, há a interpretação da imagem, pois na cena utilizada a câmera focaliza nos sapatos da personagem

pegando fogo. Então, ao não compreender a palavra exata, a aluna utilizou a que está presente no seu léxico. No terceiro exemplo, a substituição se dá pelo sinal sonoro, pois as duas palavras são pronunciadas da mesma forma, [rait]. No último exemplo, a substituição se dá em função do tempo verbal, já que o participante utiliza o tempo presente, mas na fala da personagem tem-se o passado, o que demonstra o conhecimento prévio do verbo, apesar de sua compreensão estar equivocada. Sobre este assunto, Flowerdew & Miller afirmam que “listeners rely on more than just the acoustic signal to decode a verbal message; they rely on the prior contextual knowledge as well”<sup>39</sup> (2009, p. 25).

Algo similar aconteceu, também, na turma C, porém foram outros os vocábulos não compreendidos. Por exemplo: na questão 2 (*just*) somente Anna acertou, os demais usaram palavras sem similaridade sonora – *fren, was, freen, this* – sendo duas delas não existentes. Na questão 7 (*told*) Elsa, Kristoff e Hans responderam *touth* (palavra inexistente), *thou* [ðau] e *touch* [tʌtʃ] respectivamente, associando ao som de *told* [tould]. Apesar das respostas equivocadas, penso que os alunos arriscaram, pois acreditaram estar certos a respeito do que ouviram.

[...] studies have shown that understanding is more dependent on the discrimination of key lexical item than syntactic forms and relationships. [...] Phonology may also compensate for syntactic failure. [...] listeners may use inferences where they fail to discriminate syntax<sup>40</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2009, p. 37).

Ainda sobre as incongruências na turma C, na questão 7 (*took*), somente Elsa e Hans preencheram a lacuna, todavia, suas respostas não foram acertadas, *is* e *this*, fugindo do aspecto fonológico e lexical. Algo similar ocorreu na última questão (*show*), em que Hans e Anna responderam *see* e *she* respectivamente. Demonstrando que estes participantes não perceberam, também, o contexto da cena, fugindo do que afirmam Flowerdew & Miller quando afirmam que “[...] in L2

<sup>39</sup> Os ouvintes contam com mais do que apenas o sinal acústico para decodificar uma mensagem verbal; eles contam com o conhecimento contextual anterior também. (Tradução minha.)

<sup>40</sup> [...] estudos tem demonstrado que a compreensão depende mais da discriminação do item lexical chave do que das formas e relações sintáticas [...] A fonologia também pode compensar a falha sintática. [...] ouvintes podem usar inferências onde eles não conseguem discriminar a sintaxe. (Tradução minha.)

situations, contextual knowledge can make up for lack of phonological, syntactic, and semantic discrimination”<sup>41</sup> (2009, p. 43).

Na atividade 5, foi aplicada uma atividade de *pre-listening* para a turma A e o resultado final é bem discrepante, tendo este grupo 43 acertos, enquanto que o grupo C obteve 20 acertos. As quantidades de questões em branco e incorretas são bastante superiores na turma C.

Mas vejamos o que ocorreu em cada grupo: três participantes da turma A acertaram todas as lacunas, Donald errou somente a questão 3, substituindo *who* por *how*. Daisy não errou nenhuma questão, porém deixou seis questões em branco. A participante não demonstrou ter conhecimento da pergunta básica “*Where are you from?*”, pois não conseguiu preencher a lacuna da palavra em destaque. Também não conseguiu perceber as palavras *who*, *understand*, *life*, *thing* e *guy*, apesar dessas palavras terem aparecido no exercício de *pre-listening*.

Na turma C, entretanto, tal exercício não foi feito, exigindo-se mais da compreensão lexical dos participantes. Então, na primeira questão (*need*), três participantes acertaram, mas Olaf deixou em branco e Kristoff completou a lacuna com *mid*. Na segunda questão (*from*), somente Kristoff errou, o participante completou o espaço com *som*. Na terceira questão (*who*), nenhum participante compreendeu o pronome interrogativo correto, mas utilizaram os pronomes *how* e *where*, que faria sentido em um outro contexto. A quarta questão também foi mal compreendida (*understand*). Três participantes tentaram responder e dois deixaram em branco. Das respostas dadas, as mais semelhantes com a correta foram *stand*, percebe-se aqui que os participantes ouviram e escreveram a sílaba tônica da palavra, pois o vocábulo que escreveram não faz parte do grupo lexical do dia a dia da sala de aula. Na questão quinta (*friend*), os participantes acertaram, no entanto, alguns cometeram erros ortográficos. Na sexta questão (*life*), Kristoff respondeu *is*, demonstrando a falta de compreensão de uma palavra que é bem comum em textos, letras de música e filmes; Anna respondeu *like*. Na sétima questão (*thing*), somente um participante acertou, dois deixaram em branco e Kristoff e Anna responderam *ten* e *thank* respectivamente. Na oitava questão (*lost*), houve dois acertos, dois em branco e um erro (*stost*), escrito por Kristoff. Na nona questão (*crazy*), Kristoff

---

<sup>41</sup> [...] em situações L2, o conhecimento contextual pode compensar a falta de discriminação fonológica, sintática e semântica. (Tradução minha.)

completou espaço com *creacy* e Olaf deixou em branco. Na última questão (*guy*), os erros que ocorreram foram *band* e *gay* de Kristoff e Anna.

Como se vê aqui, percebe-se que o participante com mais dificuldades na compreensão é Kristoff. Na tentativa de justificar os erros cometidos por ele, arrisco-me a dizer que se devem ao fato de ser ele colombiano e estar no Brasil há menos de um ano, portanto, não domina ainda a Língua Portuguesa e está participando de aulas de inglês com uma professora brasileira. Sem contar que aulas de língua estrangeira em escolas públicas, com salas cheias, não oferecem a cada aluno a chance de falar para praticar a oralidade e a compreensão auditiva periódica e eficazmente. Como afirmam Anderson & Lynch,

For the L2 learner to be a proficient partner in conversation, he needs to be skilled as both speaker and listener. [...] Learners need to be given opportunities to practice both sets of skill and to integrate them in conversation.<sup>42</sup> (ANDERSON & LYNCH, 2010, p. 15)

Na última atividade da categoria lexical, escolhi um monólogo, em que a personagem Iris, uma jornalista, escreve um texto para Flash enquanto o fala em voz alta. A escolha se deu por acreditar que em uma cena com uma única personagem falando, a compreensão auditiva seria mais fácil.

A turma A teve uma brincadeira de “bingo verbal” como atividade de *pre-listening*. A maioria dos participantes conseguiram completar as lacunas da atividade, com poucos erros e espaços deixados em branco. Considerei como correta a questão três, em que alguns alunos escreveram *forgotten* no lugar de *forgot*, por se tratar de um verbo com duas formas de particípio. A aluna com mais erros ou lacunas em branco foi Daisy, a qual veio demonstrando uma dificuldade maior em todas atividades anteriores. No entanto, infelizmente, não houve tempo hábil para trabalhar individualmente com ela e investigar o porquê de sua dificuldade.

A turma C, em contrapartida, obteve menos da metade de acertos, comparando-a com a turma A. Nesse grupo, todos os participantes apresentaram um grau de dificuldade semelhante, com uma média de dois a três acertos cada. Os

---

<sup>42</sup> Para que o aprendiz de L2 seja proficiente na conversação, ele precisa ter habilidades tanto como falante como ouvinte. [...] Os alunos precisam ter oportunidades de praticar ambos os conjuntos de habilidades e integrá-los na conversação. (Tradução minha.)



erros mais comuns foram nas questões 4 (*made*), que ninguém respondeu, e 6 (*come*), em que houve quatro lacunas incorretas e uma em branco.

Nesta atividade, fica claro que o *listening* é uma habilidade que os alunos têm mais dificuldades e que deve ser trabalhada sistematicamente, em língua estrangeira e também na língua nativa, conforme reiteram Anderson & Lynch:

Listening is an essential skill for successful communication. Effective listeners utilize a wide range of information sources simultaneously. Even in native users of a language, listening skills are not always fully developed.<sup>43</sup> (ANDERSON & LYNCH, 2010, p. 60)

Podemos observar que muitas vezes as pessoas, no geral, não compreendem os interlocutores no próprio idioma, então, quando são expostas a uma língua estrangeira, pode ser que as dificuldades que possuem na língua materna estendem-se para a outra língua também.

Pude perceber nesta categoria (compreensão lexical) que muitas palavras vistas em textos, exercícios, letras de música, filmes e que, como professora, pensei que os participantes as compreenderiam, fogem à compreensão dos alunos de 9º ano, os quais já tiveram aulas de inglês por três anos completos, pelo menos. Por isso, tenho, a cada dia, mais certeza de que é necessário explorar a habilidade auditiva desde o começo dos estudos da língua inglesa.

#### **4.12 Tabulação da atividade 7**

A atividade 7 aconteceu no dia 06 de junho de 2019. Esta atividade inicia a 3ª categoria, compreensão geral e de detalhes, utilizada para a coleta e análise de dados. Por se tratar da primeira atividade do ciclo, não foi feita prática de *pre-listening*, pois o objetivo é perceber a compreensão dos dois grupos sem a intervenção de um exercício facilitador.

O trecho selecionado foi passado uma vez para que os participantes respondessem à questão 1 e mais duas vezes para que respondessem à questão 2, totalizando em três vezes.

---

<sup>43</sup> Ouvir é uma habilidade essencial para uma comunicação bem-sucedida. Ouvintes eficazes utilizam uma ampla gama de fontes de informação simultaneamente. Mesmo em usuários nativos de um idioma, as habilidades de escuta nem sempre são totalmente desenvolvidas. (Tradução minha.)

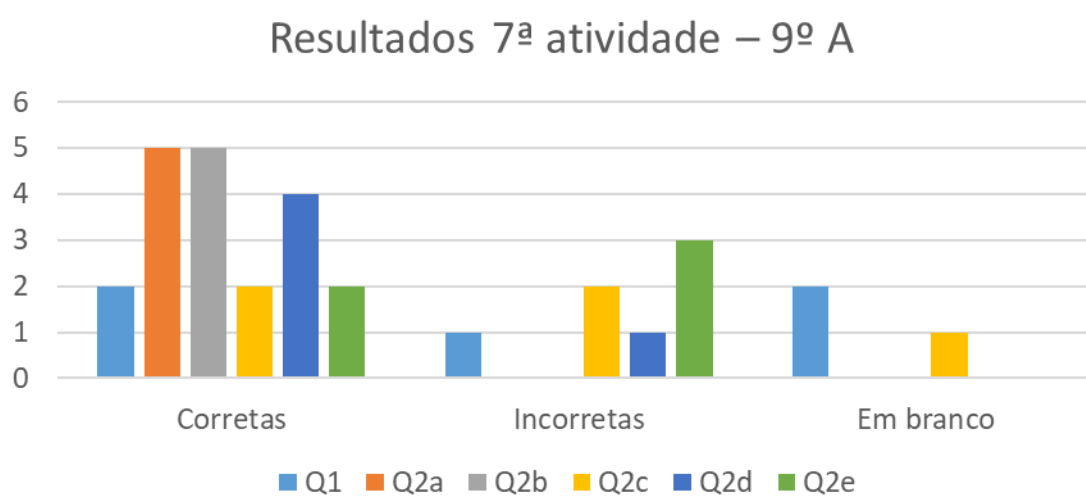
**Tabela 9 – Tabulação Atividade 7**

| Ex1: Assista a sequência e responda: O que Dr. Wells quer do Barry?  |         |           |               |             |         |           |               |
|--|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy  |         |           | X             | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         |           | X             |
| Donald   |         | X         |               | Hans        |         | X         |               |
| Pluto  |         |           | X             | Anna        |         |           | X             |
| Ex2: Assista novamente e responda se as frases abaixo são V (verdadeiras) ou F (falsas). Corrija as frases falsas. |         |           |               |             |         |           |               |
| a. ( F ) Barry estava adiantado para a reunião.  |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy  | X       |           |               | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         | X         |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| b. ( V ) Cisco e Caitlin saem porque Dr. Wells pede para eles saírem.  |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy  | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| c. ( F ) Barry diz que no caminho ajudou uma velhinha a atravessar a rua.  |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy  |         | X         |               | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         |           | X             |
| Donald   |         | X         |               | Hans        |         | X         |               |
| Pluto  |         |           | X             | Anna        |         |           | X             |
| d. ( V ) Cisco é sarcástico com Barry ao sair da sala.   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   |         | X         |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy  | X       |           |               | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         |           | X             |
| Donald   | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| e. ( V ) Barry recebe um chamado do departamento de polícia.   |         |           |               |             |         |           |               |

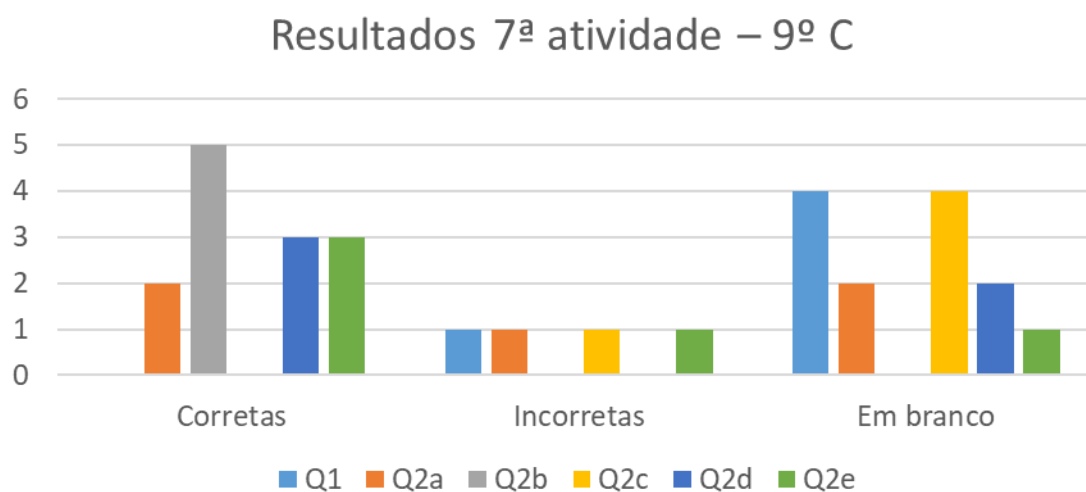
| Alunos 9º A | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
|-------------|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie      | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy       |         | X         |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey      | X       |           |               | Kristoff    |         |           | X             |
| Donald      |         | X         |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto       |         | X         |               | Anna        |         | X         |               |

#### 4.12.1 Gráficos da atividade 7

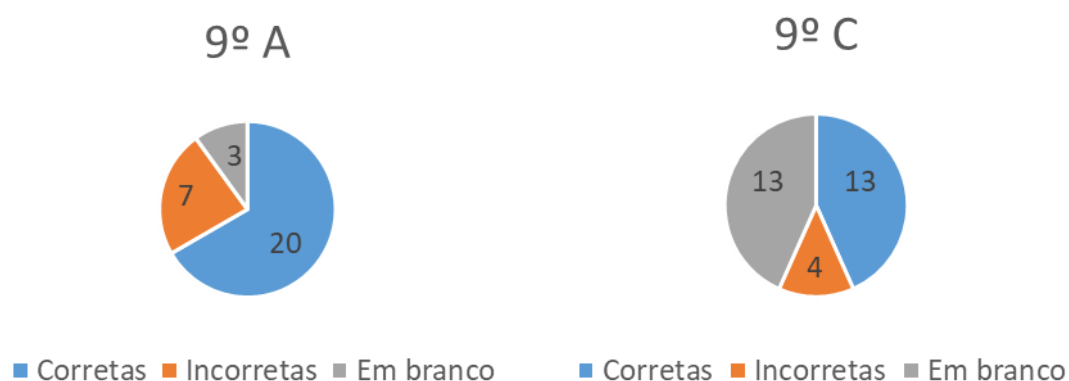
**Gráfico 19 – Atividade 7 – 9º A – Sem aplicação de atividade *pre-listening***



**Gráfico 20 – Atividade 7 – 9º C – Sem aplicação de atividade *pre-listening***



**Gráfico 21 – Comparativo da atividade 7**



#### 4.12.2 Considerações da atividade 7

Ao entregarem as folhas com as respostas, alguns dos alunos dos dois grupos manifestaram-se dizendo que este tipo de atividade é mais fácil que as anteriores.

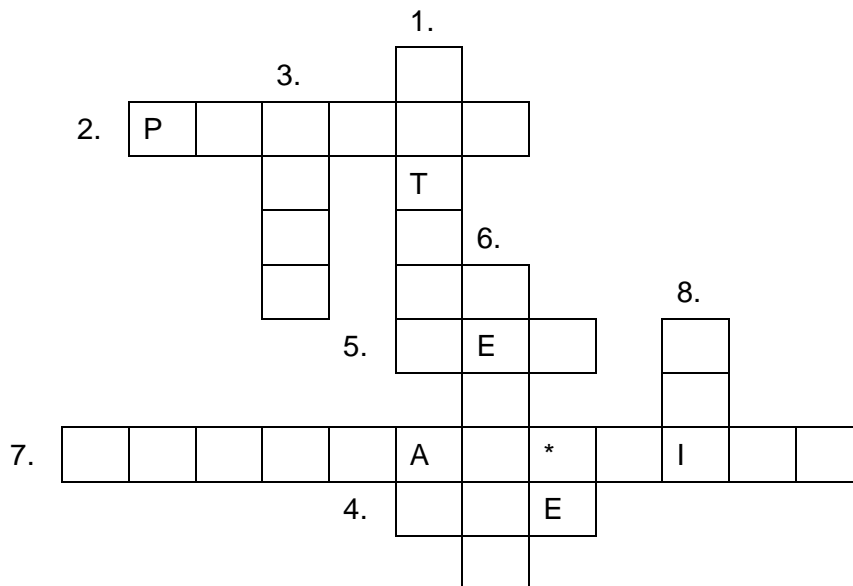
#### 4.13 Tabulação da atividade 8

A atividade 8 foi realizada em 13 de junho de 2019. Nesta atividade o grupo A teve um exercício de *pre-listening*, uma palavra-cruzada, conforme figura 12, abaixo. O objetivo deste exercício é fazer com que alunos que não assistem à série tenham algumas informações sobre os personagens que aparecerão ou serão mencionados na cena selecionada.

**Fig. 12 - Crossword**

Complete as palavras cruzadas com informações sobre as personagens e fatos da série.

### CROSSWORD – THE FLASH



1. Barry's \_\_\_\_\_ was killed when was a kid.
2. Barry's father is in \_\_\_\_\_ because he was accused of murder.
3. Who is Barry's crush?
4. \_\_\_\_\_ took care of Barry after he lost his parents.
5. What color is The Flash's suit?
6. What color is the Reverse Flash's, his enemy, suit?
7. What city does Barry live in?
8. Besides being The Flash, Barry is a \_\_\_\_\_.

Tabela 10 – Tabulação Atividade 8

| <b>Ex1: Assista a sequência e responda:</b>  |         |           |               |             |         |           |               |
|--|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| a. Barry foi visitar seu pai na prisão. Por quê?   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy  |         |           | X             | Elsa        |         | X         |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald   |         | X         |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  |         | X         |               | Anna        |         | X         |               |
| b. O que Barry disse à Iris?   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   |         | X         |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy  |         |           | X             | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald   |         | X         |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        |         |           | X             |
| <b>Ex2: Assista novamente e responda se as frases abaixo são V (verdadeira) ou F (falsas). Corrija as frases falsas.</b> |         |           |               |             |         |           |               |
| a. ( F ) O episódio se passa na época da Páscoa.   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy  | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| b. ( V ) Barry diz a seu pai que encontrou o homem que matou sua mãe.  |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy  |         | X         |               | Elsa        |         | X         |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald   | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto  |         | X         |               | Anna        |         |           | X             |
| c. ( F ) Barry está triste porque se lembrou de sua mãe.   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A  | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie   |         | X         |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy  |         | X         |               | Elsa        |         | X         |               |
| Mickey   | X       |           |               | Kristoff    |         | X         |               |
| Donald   |         | X         |               | Hans        |         | X         |               |
| Pluto  |         | X         |               | Anna        |         | X         |               |
| d. ( V ) O pai disse que sabe o quanto Barry gosta da Iris.  |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos   | Correto | Incorreto | Não           | Alunos      | Correto | Incorreto | Não           |

| 9º A  |         |           | respondeu     | 9º C        |         |           | respondeu     |
|---|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy   | X       |           |               | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         | X         |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        |         |           | X             |
| e. ( V ) O pai de Barry pede para ele esquecer o que aconteceu.                 |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  |         | X         |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy   |         | X         |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald  |         | X         |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| f. ( F ) Barry tentou se declarar para Iris apenas quando era criança.          |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy   | X *     |           |               | Elsa        |         | X         |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald  |         | X         |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        |         | X         |               |
| g. ( V ) Barry diz que tinha tanto medo de perder Iris que ele acabou perdendo. |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  |         | X         |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy   | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         | X         |               |
| Donald  |         | X         |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        |         | X         |               |
| h. ( F ) Iris sente-se feliz com a revelação de Barry.                          |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy   | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  |         | X         |               | Kristoff    |         | X         |               |
| Donald  |         |           | X **          | Hans        | X ***   |           |               |
| Pluto   |         | X         |               | Anna        | X       |           |               |

\* Daisy não corrigiu a frase.

\*\* Donald deixou em branco, mas corrigiu escrevendo: "She cried, so I don't know."

\*\*\* Hans respondeu F (false), mas na correção escreveu: "Ela se sente arrependida."

#### 4.13.1 Gráficos da atividade 8

**Gráfico 22 – Atividade 8 – 9ºA – Aplicação com atividade *pre-listening*:**

**Crossword**

### Resultados 8ª atividade – 9º A

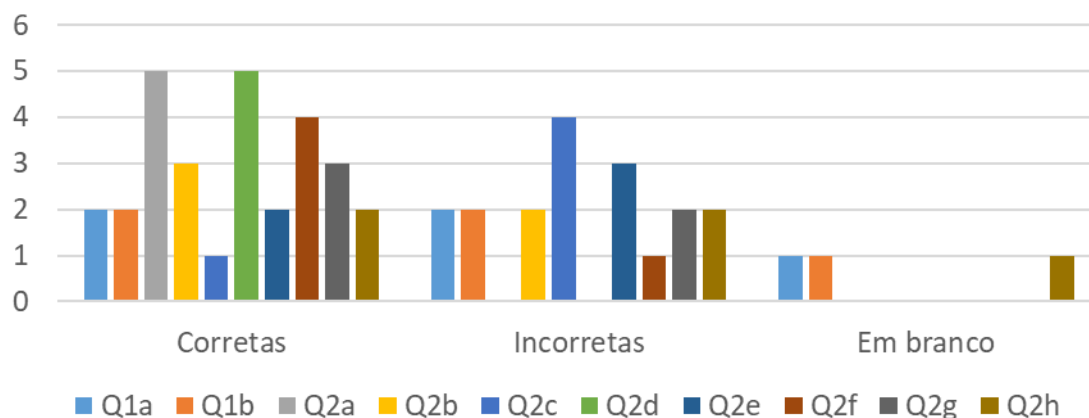


Gráfico 23 – Atividade 8 – 9º C – Sem aplicação de atividade *pre-listening*

### Resultados 8ª atividade – 9º C

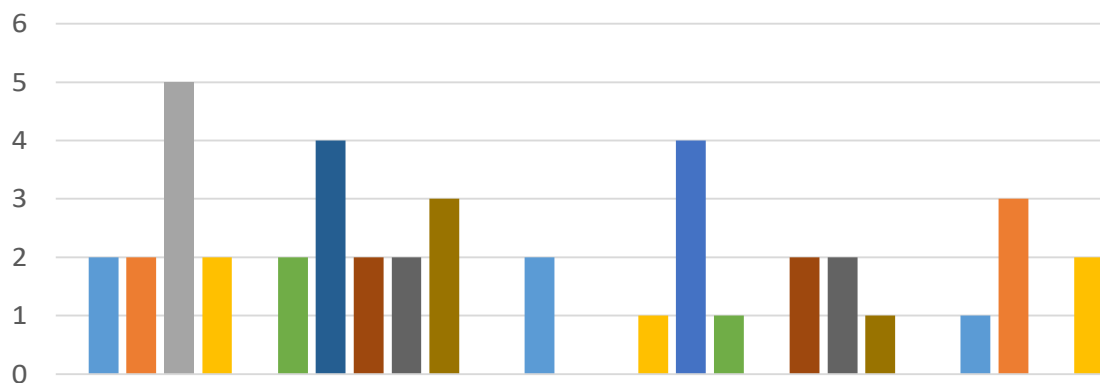
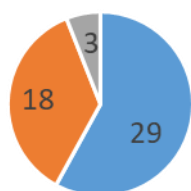


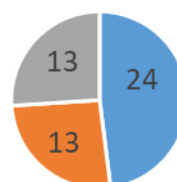
Gráfico 24 – Comparativo da atividade 8

9º A



■ Corretas ■ Incorretas ■ Em branco

9º C



■ Corretas ■ Incorretas ■ Em branco

#### 4.13.2 Considerações da atividade 8



Como na atividade anterior, aqui também passei três vezes o trecho, uma vez para os participantes responderem à questão 1, que consiste de duas perguntas, a primeira de compreensão mais geral e a segunda de uma informação específica, e a questão 2, a qual possui oito exercícios de verdadeiro ou falso, em que os participantes precisam fazer a compreensão de detalhes e corrigir as questões falsas.

#### 4.14 Tabulação da atividade 9

A atividade 9 é a última do ciclo total de atividades para a coleta e análise de dados. Ela foi realizada em 27 de junho de 2019.

Houve aplicação de exercícios de *pre-listening* para a turma A, conforme Figura 13. O objetivo da “brincadeira” é trazer informações relevantes, sobre a série e as personagens, para os participantes que não assistem e ajudar aos que assistem a se lembrarem de alguns detalhes. Foi uma atividade bem divertida e barulhenta, com os alunos gritando seus lances para a compra das frases.

#### Fig. 13 – Flash Auction

##### Pre-listening Activity – 9º A

##### Flash Auction

A “brincadeira” será uma competição entre dois times. Ela será uma espécie de leilão, em que cada time poderá gastar um valor fictício de US\$ 10.000,00.

Os alunos “compram” frases contendo informações erradas a respeito da série *The Flash* e para ficarem com elas precisam corrigi-las.

Ganha o grupo que, multiplicado o valor que ainda possui com a quantidade de frases que comprou, tiver o resultado final maior.

Frases utilizadas:

- ▶ In the first season, Iris is Barry’s girlfriend.
- ▶ Barry is a policeman.
- ▶ Eddie is Barry’s partner.
- ▶ Barry has the power of freezing things.
- ▶ Joe is Iris’s foster father.

Tabela 11 – Tabulação Atividade 9

| 1. Assista à sequência e responda:  |         |           |               |             |         |           |               |
|---|---------|-----------|---------------|-------------|---------|-----------|---------------|
| a) O que Iris está fazendo?   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         | X         |               |
| Daisy   | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         | X         |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| b) O que Barry faz no final da sequência, antes de brindar com Joe?   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         | X         |               |
| Daisy   | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    | X       |           |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        |         | X         |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        |         |           | X             |
| 2. Assista novamente e responda se as frases abaixo são V (verdadeira) ou F (falsas). Corrija as frases falsas. |         |           |               |             |         |           |               |
| a) ( F ) Barry pediu ao Joe para deixá-lo a sós com Iris.   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        | X       |           |               |
| Daisy   | X       |           |               | Elsa        | X       |           |               |
| Mickey  |         | X         |               | Kristoff    |         | X         |               |
| Donald  |         | X         |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   |         | X         |               | Anna        | X       |           |               |
| b) ( V ) Barry diz para Iris que consegue prever o futuro.  |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy   |         | X         |               | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         | X         |               |
| Donald  | X       |           |               | Hans        | X       |           |               |
| Pluto   | X       |           |               | Anna        | X       |           |               |
| c) ( F ) Barry diz que Iris não será feliz com Eddie.   |         |           |               |             |         |           |               |
| Alunos 9º A   | Correto | Incorreto | Não respondeu | Alunos 9º C | Correto | Incorreto | Não respondeu |
| Minnie  | X       |           |               | Olaf        |         |           | X             |
| Daisy   | X *     |           |               | Elsa        |         |           | X             |
| Mickey  | X       |           |               | Kristoff    |         | X         |               |

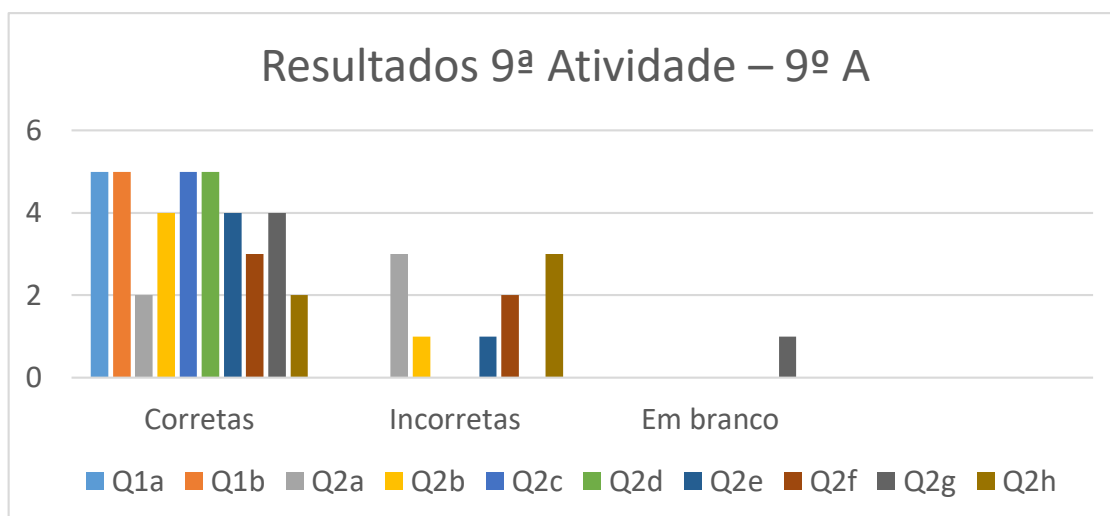
|  |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
|--|----------------|------------------|----------------------|--------------------|----------------|------------------|----------------------|
| Donald   | X              |                  |                      | Hans               | X *            |                  |                      |
| Pluto  | X              |                  |                      | Anna               |                |                  | X                    |
| <i>d) ( V ) Iris pediu a seu pai, Joe, para levar uma foto dela com Barry.</i> |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie   | X              |                  |                      | Olaf               | X              |                  |                      |
| Daisy  | X              |                  |                      | Elsa               | X              |                  |                      |
| Mickey   | X              |                  |                      | Kristoff           | X              |                  |                      |
| Donald   | X              |                  |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto  | X              |                  |                      | Anna               | X              |                  |                      |
| <i>e) ( F ) Joe oferece a Barry hambúrguer e assistir jogo de baseball.</i>    |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie   | X **           |                  |                      | Olaf               |                | X                |                      |
| Daisy  |                | X                |                      | Elsa               |                | X                |                      |
| Mickey   | X **           |                  |                      | Kristoff           | X              |                  |                      |
| Donald   | X **           |                  |                      | Hans               | X **           |                  |                      |
| Pluto  | X **           |                  |                      | Anna               | X *            |                  |                      |
| <i>f) ( V ) Joe ia fazer um quarto de ginástica no antigo quarto de Barry.</i> |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie   |                | X                |                      | Olaf               |                |                  | X                    |
| Daisy  |                | X                |                      | Elsa               | X              |                  |                      |
| Mickey   | X              |                  |                      | Kristoff           |                | X                |                      |
| Donald   | X              |                  |                      | Hans               |                |                  | X                    |
| Pluto  | X              |                  |                      | Anna               | X              |                  |                      |
| <i>g) ( V ) Barry diz que Joe está ficando velho e vai precisar de ajuda.</i>  |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie   |                |                  | X                    | Olaf               | X              |                  |                      |
| Daisy  | X              |                  |                      | Elsa               |                |                  | X                    |
| Mickey   | X              |                  |                      | Kristoff           |                | X                |                      |
| Donald   | X              |                  |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto  | X              |                  |                      | Anna               |                |                  | X                    |
| <i>h) ( F ) Barry diz ao Joe que vai ficar bêbado com a cerveja.</i>           |                |                  |                      |                    |                |                  |                      |
| <b>Alunos 9º A</b>   | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> | <b>Alunos 9º C</b> | <b>Correto</b> | <b>Incorreto</b> | <b>Não respondeu</b> |
| Minnie   | X              |                  |                      | Olaf               |                |                  | X                    |
| Daisy  |                | X                |                      | Elsa               |                |                  | X                    |
| Mickey   | X              |                  |                      | Kristoff           |                | X                |                      |
| Donald   |                | X                |                      | Hans               | X              |                  |                      |
| Pluto  |                | X                |                      | Anna               |                |                  | X                    |

\* Participantes identificaram que é falso, mas não corrigiram.

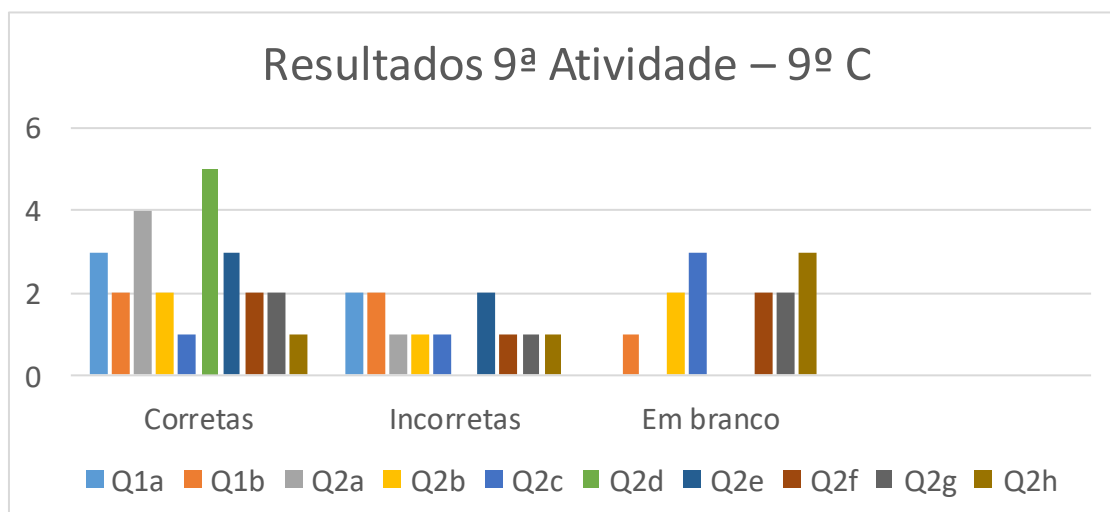
\*\* Participantes corrigiram parcialmente a questão.

#### 4.14.1 Gráficos da atividade 9

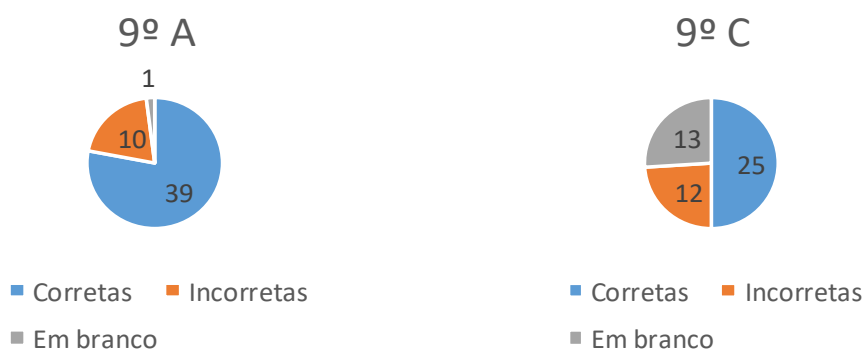
**Gráfico 25 – Atividade 9 – 9ºA – Aplicação com atividade *pre-listening*: Auction**



**Gráfico 26 – Atividade 9 – 9ºC – Sem aplicação de atividade *pre-listening***



**Gráfico 27 – Comparativo da atividade 9**



#### 4.14.2 Considerações da atividade 9

O trecho da cena selecionada foi passado três vezes, como nas atividades 7 e 8. Para que os participantes respondessem à questão 1, com duas perguntas gerais, passei uma vez e para que respondessem à questão 2, com oito itens de verdadeiro ou falso, passei duas vezes.

#### 4.15 Análise dos dados das atividades 7, 8 e 9

As atividades 7, 8 e 9, como dito anteriormente, têm por objetivo analisar a compreensão dos participantes no que diz respeito à compreensão de informações gerais e de detalhes. Por isso, a percepção de vocabulário de todas as palavras é irrelevante nesta categoria de análise. No entanto, para que o entendimento da sequência seja eficaz, os participantes precisam compreender parcialmente a pronúncia das palavras utilizadas pelos atores, pois o que realmente conta, além da linguagem falada, são as expressões faciais, os gestos e a entonação das falas.

A este respeito Flowerdew & Miller dizem que:

[...] four main types of knowledge may be drawn on: *phonological* – the sound system; *syntactic* – how words are put together; *semantic* – word and propositional knowledge; and *pragmatic* – the meaning of utterances in particular situations. [...] In addition, we consider an additional type of meaning, *kinesic* knowledge, which is conveyed by the facial and bodily movement of the speaker. This type of meaning, of course, is present only in those types of listening where the speaker is visible. (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 30)<sup>44</sup>

Ao se comparar a quantidade de acertos das três atividades (7, 8 e 9) aplicadas nos dois grupos, é evidente a dessemelhança. A questão é, porque o grupo A obteve maior êxito em sua compreensão? Pensando nisto, vou procurar por pistas que possam decifrar esta questão.

---

<sup>44</sup> [...] quatro tipos principais de conhecimentos podem ser considerados: fonológico – o sistema dos sons; sintático – como as palavras agrupadas; semântico – palavra e conhecimento proposicional; e pragmático – o significado de enunciados em situações particulares. [...] Além disso, consideramos um tipo adicional de significado, o conhecimento cinésico, que é transmitido pelo movimento facial e corporal do falante. Esse tipo de significado, é claro, está presente apenas nos tipos de escuta em que o falante é visível. (Tradução minha.)

Na atividade 7, a primeira questão (O que Dr. Wells quer do Barry?) busca por uma informação específica. Somente dois participantes do grupo A acertaram, enquanto todos os demais participantes não conseguiram perceber a intenção da personagem. Mas o que é mais intrigante é o fato de 6 dos participantes terem deixado a questão em branco, demonstrando não terem utilizado qualquer estratégia de compreensão.

No segundo exercício (V ou F), além de detectar se as afirmações são corretas, os participantes devem corrigir as incorretas. A diferença entre os grupos não foi tão anormal: 18 acertos do grupo A versus 13 do grupo C. Mas é importante que se diga que para esta atividade não houve exercício de *pre-listening*.

Na atividade 8, a diferença de acertos não é tão significativa. Entretanto, a quantidade de respostas incorretas e em branco diferem bastante, pois enquanto a turma A deixou somente 3 questões sem responder, a turma C deixou 13. Quanto às respostas incorretas, na turma A foram 18, ao passo que na C, foram 13. Estes números indicam que os participantes do grupo A têm, às vezes, uma percepção errônea a respeito do que ouvem, porém eles tentam decifrar a mensagem, à medida que os participantes do grupo C demonstram uma incompreensão em nível mais alto, apesar de terem ouvido a sequência três vezes.

De acordo com Santos,

a identificação de informações específicas pode ser facilitada se a tarefa for feita após uma primeira escuta com o objetivo de identificar a ideia geral de um texto. (SANTOS, 2012, p. 205)

Todavia, a primeira escuta parece não ter sido de grande proveito para a turma C.

Na atividade 9, a diferença no resultado é mais significativa, tendo o grupo A 78% de acertos, enquanto o C obteve 50%. A quantidade de questões incorretas não difere muito, contudo a quantidade de questões não respondidas é bem expressiva, sendo 1 questão no grupo A (o que corresponde a 2%) e 13 no grupo C (26%).

Percebe-se que o grupo A é mais eficiente quanto ao conhecimento cinésico, pois

Kinesic knowledge is knowledge about the meaning of nonverbal means of communication, such as facial expression, eye contact, and body movement and positioning.<sup>45</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 45)

E, em diversas respostas, os participantes do grupo A se mostraram mais sensíveis a este conhecimento. Os resultados apontam, ainda, que

greater use of video and real-life interaction, on the other hand, provides learners with exposure to this important dimension of meaning.<sup>46</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 45-46)

Em outras palavras, quanto mais os estudantes da língua inglesa assistem a filmes e vídeos na língua que estão aprendendo, mais serão capazes de perceber os conhecimentos cinésicos, os quais são facilitadores da compreensão auditiva de um idioma que ainda não dominam totalmente.

Outro elemento importante para esta análise é o fato de quão eficazes os participantes são quanto à utilização de estratégias para se desenvolver a habilidade auditiva, isto é

[...] whereas the effective listeners used both top-down and bottom-up approaches, the ineffective listeners used only a bottom-up approach to comprehend.<sup>47</sup> (O'MALLEY & CHAMOT, 1990, p. 132 *apud* FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 69-70)

Então, pode-se dizer que os participantes do grupo A desenvolveram mais ambas as abordagens se comparados aos participantes do grupo B. Possivelmente, as atividades de *pre-listening*, que foram aplicadas somente na turma A, tenham alguma influência neste resultado, como afirmam Flowerdew & Miller,

---

<sup>45</sup> O conhecimento cinésico é o conhecimento sobre o significado dos meios não-verbais de comunicação, como expressão facial, contato visual e movimento e posicionamento corporal. (Tradução minha.)

<sup>46</sup> Um maior uso de vídeo e interação na vida real, por outro lado, fornece aos alunos a exposição a esta importante dimensão de significado. (Tradução minha.)

<sup>47</sup> [...] enquanto os ouvintes eficazes usaram abordagens *top-down* e *bottom-up*, os ouvintes ineficazes usaram apenas uma abordagem *bottom-up* para compreender. (Tradução minha.)

All the activities in the prelistening stage [...] activate the listeners's prior knowledge about the topic and prepare them for listening.<sup>48</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 19)

Assim, quanto mais subsídios os aprendizes recebem antes de ouvirem à sequência, melhor será a performance deles.

Os alunos podem ainda antes de começar a ouvir, acionar seu conhecimento de organização textual e prever que, nesse tipo de exercício, as afirmativas costumam aparecer na ordem em que seu assunto é mencionado no texto, e que dificilmente todas as afirmativas serão ou falsas ou verdadeiras. (SANTOS, 2012, p. 204)

Porém, não se observa tanto esta consciência textual nos participantes do grupo C, já que deixaram nas três atividades muitas questões em branco (13 em cada uma), confirmando a ideia de que ao se perderem por tentarem entender cada palavra, deixaram de perceber que a sequência dos diálogos e das questões eram a mesma e que os elementos não linguísticos poderiam ajudá-los na compreensão, não sendo tão essencial a compreensão das palavras e proposições, pois a entonação, as expressões faciais e gestos, muitas vezes, falam mais do que palavras, apesar do foco que quero dar à linguagem oral.

#### 4.16 Tabulação do Questionário Final

O questionário final foi aplicado no dia 27/06/2019. Utilizei uma folha impressa para cada participante e li as perguntas para me certificar de que não ficariam com dúvidas no momento de responderem. Cada aluno respondeu seu questionário silenciosa e individualmente. Não conversamos e/ou debatemos o assunto após eles terem respondido às perguntas e entregue os formulários, pois já estava no final da aula e o sinal do término do período soou.

Pergunta 1. *Você gostou das atividades de listening feitas nas últimas aulas de inglês? Por quê?*

---

<sup>48</sup> Todas as atividades no estágio de *prelistening* [...] ativam o conhecimento prévio dos ouvintes sobre o assunto e os preparam para ouvir. (Tradução minha.)



9º A

Minnie: *Sim, gosto da série e de praticar inglês.*

Daisy: *Sim. Porque são legais.*

Mickey: *Sim, elas foram divertidas e pode ajudar muito os ouvidos dos alunos. [sic]*

Donald: *Eu gosto da série e gosto de inglês então sim. [sic]*

Pluto: *Sim porque ajuda a melhorar o inglês. [sic]*

9º C

Olaf: *Não, porque eu não entendia quase nada.*

Elsa: *Não, achei muito difícil e tediante. [sic]*

Kristoff: *Não muito, porque não compreendia nada então ficava meio chato. [sic]*

Hans: *Sim, por causa que você escuta o áudio em ingles e melhora na compreensão. [sic]*

Anna: *Sim, porque é diferente.*

Pergunta 2. *Qual tipo de atividade você teve mais facilidade para fazer?*

Tabela 12 – Tabulação Questionário Final – Questão 2

| <b>Aluno</b> | <b>Escolher a palavra correta</b> | <b>Completar lacunas</b> | <b>Compreender uma cena e algumas informações específicas</b> |
|--------------|-----------------------------------|--------------------------|---|
| <b>9º A</b>  |                                   |                          |   |
| Minnie       |                                   | X                        |   |
| Daisy        |                                   |                          | X   |
| Mickey       | X                                 |                          |   |
| Donald       | X                                 |                          |   |
| Pluto        | X                                 |                          |   |
| <b>9º C</b>  |                                   |                          |   |
| Olaf         | X                                 |                          |   |
| Elsa         |                                   | X                        |   |
| Kristoff     | X                                 |                          |   |
| Hans         |                                   | X                        |   |
| Anna         | X                                 |                          |   |

Pergunta 3. *Por que você acha que teve mais facilidade neste tipo de atividade?*

9º A

Minnie: *Por saber as informações.*

Daisy: *Porque é mais fácil de compreender.*

Mickey: *Pois era só escutar apenas uma palavra.*

Donald: *Porque a maioria das palavras que tinha que circular era o jeito certo de escrever, não precisava entender o contexto.*

Pluto: *Porque é só usar o vocabulário por mais que os sons fosse igual.* [sic]

9º C

Olaf: *Eu não tive facilidade.*

Elsa: *Porque eu conseguia identificar mais e era um pouco mais fácil.*

Kristoff: *Porque ai tem 2 opções e nao tem que escrever, então ficaria mais facil.* [sic]

Hans: *Não tive facilidade.*

Anna: *Porque é mais fácil pra mim entender uma palavra do que uma cena.* [sic]

Pergunta 4. *Qual tipo de atividade você teve mais dificuldade para fazer?*

**Tabela 13 – Tabulação Questionário Final – Questão 4**

| Aluno       | Escolher a palavra correta | Completar lacunas | Compreender uma cena e algumas informações específicas |
|-------------|----------------------------|-------------------|--|
| <b>9º A</b> |                            |                   |  |
| Minnie      |                            |                   | X  |
| Daisy       | X                          |                   |  |
| Mickey      |                            |                   | X  |
| Donald      |                            |                   | X  |
| Pluto       |                            |                   | X  |
| <b>9º C</b> |                            |                   |  |
| Olaf        |                            |                   | X  |
| Elsa        |                            |                   | X  |
| Kristoff    |                            | X                 | X  |
| Hans        |                            |                   | X  |
| Anna        |                            |                   | X  |

Pergunta 5. *Por que você acha que teve mais dificuldade neste tipo de atividade?*

9º A

Minnie: *Pela pronúncia / sotaque dos atores.*

Daisy: *(Não respondeu.)*

Mickey: *Pois para conseguir responder eu teria que entender a cena completa, as falas e o contexto.*

Donald: *Porque são palavras que desconheço as palavras que são parecidas.* [sic]

Pluto: *Porque alguns palavras não sabia a pronúncia.* [sic]

9º C

Olaf: *É porque inglês eu não entendo muito.*

Elsa: *Porque muitas palavras eles falam muito rápido e não dá para identificar..*

Kristoff: *Porque e nao sabia a maioria das palavras nem em que tempo se escrevia. [sic]*

Hans: *Por causa de compreender o inglês.*

Anna: *Porque eu não entendo todas as palavras / frases.*

Pergunta 6. *Você acha que sua compreensão auditiva*

**Tabela 14 – Tabulação Questionário Final – Questão 6**

| Aluno       | Melhorou com as atividades de <i>listening</i> | Permaneceu a mesma. |
|-------------|--|---------------------|
| <b>9º A</b> |  |                     |
| Minnie      | X  |                     |
| Daisy       | X  |                     |
| Mickey      |  | X                   |
| Donald      | X  |                     |
| Pluto       | X  |                     |
| <b>9º C</b> |  |                     |
| Olaf        |  | X                   |
| Elsa        |  | X                   |
| Kristoff    |  | X                   |
| Hans        | X  |                     |
| Anna        | X  |                     |

Pergunta 7. *Justifique a escolha da resposta da questão 6.*

9º A

Minnie: *Conheci melhor as pronúncias.*

Daisy: *Acho que eu melhorei.*

Mickey: *Eu considero a minha compreensão auditiva boa.*

Donald: *Melhorou sim. Eu nunca tinha assistido uma série em inglês de nativos em inglês. [sic]*

Pluto: *Porque me ajudou a saber a pronúncia das palavras.*

9º C

Olaf: *Eu não gosto muito de inglês.*

Elsa: *Continuo a mesma porque do mesmo jeito eles vão continuar a falar rápido. [sic]*

Kristoff: *Porque nao entendia muitas coisas. [sic]*

Hans: *Melhorou por causa que eles mostra o jeito certo de se fala a palavra e com isso melhora para compreender. [sic]*

Anna: *Na minha opinião o quanto mais ouvir filmes / musicas inglês melhora a audição. [sic]*

Pergunta 8. *Que tipo de atividade você acha que poderia ter tido, mas não teve?*

9º A

Minnie: *Acho que foi o suficiente.*  
 Daisy: *Todas foram boas.*  
 Mickey: *Falar pessoalmente com alguns americanos.*  
 Donald: *Não penso em nenhuma que faltou.*  
 Pluto: *(Não respondeu.)*

9º C

Olaf: *Não sei.*  
 Elsa: *Não sei.*  
 Kristoff: *de musica, lyrics training. [sic]*  
 Hans: *Não sei dizer.*  
 Anna: *Não sei.*

Pergunta 9. *O que você acredita que pode fazer para melhorar sua compreensão auditiva no inglês?*

9º A

Minnie: *Estudar mais vocabulário e ouvir mais pessoas falando inglês.*  
 Daisy: *Acho que assistir filmes em inglês.*  
 Mickey: *Ouvir outros sotaques americanos.*  
 Donald: *Ver mais séries em inglês. Colocar o inglês no meu cotidiano.*  
 Pluto: *Ouvir músicas e assistir filmes.*

9º C

Olaf: *foca mais nas aulas. [sic]*  
 Elsa: *Pegar diálogos mais curtos e que eles falam pelo menos um pouco mais devagar. [sic]*  
 Kristoff: *es cutar musica com legenda em igles, mas abaixo a tradução, para saber o significado das palavras. [sic]*  
 Hans: *assistir mais filmes, series em ingles ou ate mesmo musica. [sic]*  
 Anna: *Não sei, acho que assistir filmes estrangeiros e musicas também. [sic]*

#### **4.16.1 Considerações sobre o questionário final**

Ao analisar as respostas dos participantes dos dois grupos, percebi que houve disparidade em vários aspectos destacados no questionário. Na primeira

questão, por exemplo, todos os alunos do grupo A dizem que gostaram das atividades de *listening*, porque gostam da série e do idioma. Entretanto, no grupo C, a maioria diz que não gostou, sendo o motivo comum a falta de compreensão do que as personagens diziam.

De acordo com Flowerdew & Miller,

Affective variables influence language acquisition in general, including listening, and comprehension can only take place if individuals are motivated to listen.<sup>49</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 91)

O fato de não compreenderem cada palavra, certamente, causou um tipo de perda de foco e interesse pela sequência assistida, levando os participantes a não apreciarem tais tipos de atividade. De acordo com Santos,

Ao se deparar com uma situação de compreensão oral em que haja muito vocabulário desconhecido, é recomendável que o ouvinte permaneça concentrado na escuta, não entrando em pânico nem se deixando dispersar com elementos exteriores à situação da escuta. (SANTOS, 2012, p. 223)

Flowerdew & Miller reiteram a ideia de Santos:

Effective listeners are aware of when they stop attending and try to redirect their attention to the text. Ineffective listeners are often put off by the length of the text and by the number of unknown words they encounter. When they stop attending because of these factors, they do little to redirect their attention to the text.<sup>50</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 70)

Nas questões seguintes (2 e 3), a maioria dos alunos manifestam sua preferência quanto aos exercícios de escolher palavras, isto é, aqueles que fazem parte da categoria fonológica. As justificativas apresentadas giram em torno da ideia de que é mais fácil escolher uma entre duas palavras (*minimal pairs*), pois, de acordo com Mickey, “era só escutar apenas uma palavra” e Donald diz que “não

---

<sup>49</sup> Variáveis afetivas influenciam na aquisição da linguagem em geral, incluindo *listening* e a compreensão pode ocorrer somente se os indivíduos estiverem motivados a ouvir. (Tradução minha.)

<sup>50</sup> Ouvintes eficazes são conscientes de quando eles perdem o foco e tentam redirecionar sua atenção ao texto. Ouvintes ineficazes são normalmente desencorajados pelo número de palavras desconhecidas que encontram. Quando param de prestar atenção por causa destes fatores, eles se esforçam pouco para redirecionar sua atenção para o texto. (Tradução minha.)

precisava entender o contexto”, ou seja, apesar da similaridade entre as palavras, os participantes ainda acharam este tipo de exercício de escuta mais fácil.

Nesta fase da pesquisa, os resultados foram mais equilibrados entre as duas turmas, e, mesmo com as atividades de *pre-listening* que a turma A fez, o número de acertos de ambas não foi tão discrepante, com exceção da terceira atividade.

Não obstante, as respostas dadas pelos participantes mostram que eles não se consideram ouvintes eficazes da língua inglesa. A este respeito, Flowerdew & Miller afirmam que,

Effective listeners usually attend to larger chunks (or parsing) of information and only attend to individual words when there is some message breakdown. They utilize intonation and pauses and listen for phrases or sentences. Ineffective listeners tend to focus more on a word-by-word level – a bottom-up strategy.<sup>51</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 70)

Quando questionados sobre a atividade que mais tiveram dificuldades, os discentes foram quase unânimes em dizer que foram as atividades da categoria três, isto é, as que eles precisaram compreender o assunto geral e informações específicas. Curioso, pois após a atividade 7, primeira desta categoria, alguns participantes mencionaram ter achado mais fácil este tipo de atividade.

A dificuldade, talvez, se deva ao fato dos alunos estarem ainda presos a estratégias *bottom-up* para compreender um texto. Consoante Macaro,

[...] ouvintes menos eficientes tendem a priorizar um processo de “decodificação”, tentando entender todas as palavras na sequência em que elas são ouvidas, enquanto os ouvintes mais eficientes fazem maior e melhor uso de estratégias *top-down*, tais como inferências baseadas em conhecimento prévio ou monitoramento de coerência. (MACARO *apud* SANTOS, 2012, p. 41 – grifos do autor)

Na questão 6 do questionário, pergunto aos participantes se acham que a compreensão auditiva melhorou ou permaneceu a mesma após as atividades de *listening*. No grupo A, a maioria (4) afirma que a habilidade melhorou, enquanto no grupo de controle (C), pouco mais da metade acredita ter havido uma melhora (3).

---

<sup>51</sup> Ouvintes eficazes geralmente observam grandes blocos (ou análise) de informações e apenas recorrem a palavras isoladas quando há uma quebra na mensagem. Eles utilizam entonação e pausas e ouvem frases ou sentenças. Ouvintes ineficazes tendem a focar mais em um nível palavra-por-palavra – uma estratégia *bottom-up*. (Tradução minha.)

Neste caso, a ideia de que atividades de *pre-listening* ajudam na compreensão do áudio, pois adquirem maior consciência da língua.

Minnie: *Conheci melhor as pronúncias.*

Pluto: *Porque me ajudou a saber a pronúncia das palavras.*

Ao passo que, com o grupo de controle (com o qual não houve *pre-listening*), as respostas não remetem a esta consciência linguística.

Kristoff: *Porque nao entendia muitas coisas.* [sic]

Hans: *Melhorou por causa que eles mostra o jeito certo de se fala a palavra e com isso melhora para compreender.* [sic]

Anna: *Na minha opinião o quanto mais ouvir filmes / musicas inglês melhora a audição.* [sic]

Assim, de acordo com Rost,

An important aspect of selective listening is the *pre-listening* portion of the instruction. Pre-listening is a stage of instruction designed to prepare students for listening. This phase may consist of a short activity to preview upcoming vocabulary or concepts or discourse frameworks that will help students engage with the listening extract.<sup>52</sup> (ROST, 2011, p. 188 – grifo do autor)

Com a ausência de atividades de *pre-listening*, o grupo C não se envolveu com as sequências assistidas, por isso, os participantes não sentem que melhoraram no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

Na questão 8, ao serem interpelados sobre que tipo de atividade os educandos gostariam de ter tido, mas que não tiveram, somente dois deles responderam efetivamente à pergunta:

Mickey: *Falar pessoalmente com alguns americanos.*

Kristoff: *de musica, lyrics training.* [sic]

Os demais participantes responderam que foi tudo bem:

---

<sup>52</sup> Um aspecto importante de audição seletiva é a parte de instrução do *pre-listening*. O *pre-listening* é um estágio de instrução feita para preparar os alunos para o *listening*. Esta fase consiste de uma atividade curta para prever vocabulário ou conceitos ou estruturas de discurso futuros que ajudarão os alunos a se envolverem com o excerto do *listening*. (Tradução minha.)

Minnie: *Acho que foi o suficiente.*  
Daisy: *Todas foram boas.*  
Donald: *Não penso em nenhuma que faltou.*

Ou então, que não sabiam.

Olaf: *Não sei.*  
Elsa: *Não sei.*  
Hans: *Não sei dizer.*  
Anna: *Não sei.*

Somente um aluno deixou em branco:

Pluto: *(Não respondeu.)*

A partir destas respostas, percebo que a maioria dos alunos não consegue pensar no próprio aprendizado de forma ativa. Ainda concebem as aulas como participantes passivos, em que receberão as informações e não precisam ser atuantes no processo. No entanto, o aprendizado de uma língua estrangeira pressupõe que os aprendizes tomem parte e sejam ativos nas aulas, sejam nas atividades para desenvolverem habilidades produtivas, sejam para as de habilidades receptivas.

Learning to listen in an L2 requires initially some awareness of cultural and individual differences in use of schemata, and an ability to adjust or expand interpretations and interpretive possibilities when necessary.<sup>53</sup> (ROST, 2011, p. 138)

Por isto, é importante que além da consciência cultural da língua e todos os aspectos linguísticos contidos nela, os alunos precisam ter, também, consciência de seu aprendizado e dos esquemas e estratégias que podem usar para facilitar a aquisição de um idioma estrangeiro.

---

<sup>53</sup> Aprender a ouvir em uma L2 requer inicialmente alguma consciência sobre diferenças culturais e individuais no uso de esquemas e uma habilidade de ajustar ou expandir interpretações e possibilidades interpretativas quando necessário.



[...] uma importante estratégia de *listening* consiste em saber identificar as dificuldades ao ouvir – e articular essas dificuldades de forma que possam ser remediadas através de alguma estratégia [...]. (SANTOS, 2012, p. 254 – grifos da autora)

Na última pergunta do questionário final, “*O que você acredita que pode fazer para melhorar sua compreensão auditiva no inglês?*”, somente um aluno manifesta-se ainda na posição de sujeito passivo da aprendizagem, deixando nas mãos do professor a responsabilidade de seu aprendizado.

Olaf: *foca mais nas aulas.* [sic]

Um dos participantes permanece com a ideia de que se o falante nativo falar mais devagar, será mais fácil sua compreensão.

Elsa: *Pegar diálogos mais curtos e que eles falam pelo menos um pouco mais devagar.* [sic]

Esta participante já havia mencionado a dificuldade de compreensão devido a velocidade da fala dos nativos na questão 7, a qual justifica a questão 6, sobre ter a compreensão auditiva melhorado com as atividades de *listening* propostas.

Elsa: *Continuo a mesma porque do mesmo jeito eles vão continuar a falar rápido.* [sic]

Todavia, de acordo com Santos, essa percepção é errônea:

[...] aprendizes de qualquer língua estrangeira sempre acham que os falantes dessa língua falam rápido demais!

[...]

O que pode dificultar a compreensão oral de aprendizes de inglês (e que é muitas vezes confundido com “velocidade da fala”), é o fato de que, em inglês, muitas palavras são monossílabas, o que faz com que se possa articular um grande número de palavras num pequeno espaço de tempo. (SANTOS, 2012, p. 200, 201 – grifos da autora)

Mas será que a compreensão de ideias gerais ou informações específicas seria mesmo facilitada por um discurso mais lento? De acordo com French (1981, *apud* FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 39), sim, porquanto “in sentences spoken at

slower speeds, both semantics and syntax had effects on comprehension, whereas only the semantics mattered at faster speed”.<sup>54</sup>

Contudo, ainda sobre a última questão, a maior parte das respostas gira em torno de esforço próprio, em que os alunos se colocam como sujeitos atuantes, ao contrário do que ficou subentendido na questão anterior.

Minnie: *Estudar mais vocabulário e ouvir mais pessoas falando inglês.*

Daisy: *Acho que assistir filmes em inglês.*

Mickey: *Ouvir outros sotaques americanos.*

Donald: *Ver mais séries em inglês. Colocar o inglês no meu cotidiano.*

Pluto: *Ouvir músicas e assistir filmes.*

Kristoff: *es cutar musica com legenda em igles, mas abaixo a tradução, para saber o significado das palavras. [sic]*

Hans: *assistir mais filmes, series em ingles ou ate mesmo musica. [sic]*

Anna: *Não sei, acho que assistir filmes estrangeiros e musicas também. [sic]*

É possível perceber, nas últimas respostas que, de alguma forma, os participantes têm consciência das estratégias que podem utilizar para melhorar a habilidade auditiva e que não dependem exclusivamente do professor para praticar o *listening*. Consoante Santos,

[...] saber escolher e utilizar uma estratégia de *listening* presume que o ouvinte esteja “no controle” do seu processo de compreensão oral, percebendo onde estão os potenciais problemas e acionando ferramentas que possam minimizar tais dificuldades. Em outras palavras, o ouvinte precisa ser agente de sua audição. (SANTOS, 2012, p. 253 – grifo da autora)

Ao perceberem que podem ter autonomia no processo de aprendizado da língua inglesa, principalmente para desenvolverem uma escuta mais precisa, os alunos terão condições de atrelar os estudos em sala de aula às práticas que podem realizar em casa sozinhos e/ou em companhia dos colegas.

---

<sup>54</sup> Em sentenças faladas em velocidade mais lenta, tanto a semântica quanto a sintaxe foram afetadas quanto à compreensão, entretanto, somente a semântica foi importante em velocidade mais alta. (Tradução minha.)

O importante, neste caso, foi perceber as dificuldades maiores encontradas por eles e que os alunos, no geral, têm certa insegurança quanto ao que realmente sabem e conseguem compreender da linguagem oral, pois mesmo alguns dos participantes da pesquisa com resultados bem satisfatórios responderam no questionário final terem dificuldades na habilidade auditiva, principalmente quando precisam compreender o contexto ou informações específicas.

Portanto, é relevante lembrar que ao ensinar a pronúncia (fonética), o léxico, a sintaxe, a semântica da língua inglesa e as quatro habilidades (*Reading, Writing, Speaking, Listening*) existem, também, estratégias diversas que o professor pode lançar mão a fim de auxiliar os aprendizes a seguirem um caminho menos tortuoso e mais motivador e prazeroso, com resultados positivos para ambas as partes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS – *LET IT BE*

*When I find myself in times of trouble  
Mother Mary comes to me  
Speaking words of wisdom, let it be*

*And in my hour of darkness  
She is standing right in front of me  
Speaking words of wisdom, let it be*

*(The Beatles – Let it be)*

*Uma noção de língua “que aumente o movimento”, que faça circular as ideias, que permita ao maior número possível de falantes se expressar, se comunicar, interagir e criar a sociedade. Uma noção de língua, enfim, “que sacuda e arrebente o cordão de isolamento”, o fosso que sempre separou a pequena elite dos que “sabem a língua” da imensa maioria condenada à mudez e ao silêncio, sob pretexto de “falar tudo errado”.*

*(Marcos Bagno – Português ou Brasileiro?  
Um convite à pesquisa)*

Busquei, com este trabalho, trazer à luz uma reflexão sobre o ensino da língua inglesa numa perspectiva mais prática e, também, pensar na aquisição de língua estrangeira de forma a desenvolver uma habilidade tão negligenciada nas aulas, o *listening*, para o qual, segundo Flowerdew & Miller,

There is a growing need, therefore, for international citizens to be able to understand not just standard British or American spoken English, but other varieties spoken around the world<sup>55</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. xi).

Por isso, após as reflexões realizadas durante todo o processo de minha pesquisa, pretendo fazer aqui um resgate do problema que inicialmente me intrigou, da hipótese pressuposta e coadunar com as informações levantadas durante a coleta e análise dos dados.

A pesquisa inicia-se com o problema levantado durante a fase do projeto: “Como posso, como professora do 9º ano do Ensino Fundamental II de Língua Inglesa da Escola Municipal Donald Schön, criar uma metodologia para desenvolver a compreensão da habilidade auditiva (*listening*)?” Problema este que me intrigou durante certo tempo e proporcionou-me a oportunidade de pesquisar e refletir sobre maneiras para saná-lo ou minimizá-lo.

A hipótese inicial era de que a pesquisa proporcionaria a mim uma prática reflexiva e a possibilidade de investigar as causas das dificuldades encontradas

---

<sup>55</sup> Há uma necessidade crescente, portanto, de que os cidadãos internacionais sejam capazes de entender não apenas o inglês padrão falado na Inglaterra ou nos Estados Unidos, mas outras variedades faladas ao redor do mundo. (Tradução minha).

pelos alunos e propor atividades que os auxiliassem a desenvolver a habilidade que viam como obstáculo para compreensão da língua inglesa.

No que concerne ao problema e à hipótese levantados, posso afirmar que houve grande esforço de minha parte em pesquisar, refletir, analisar e elaborar estratégias para acudir os alunos que se sentem em desvantagem com relação à compreensão auditiva.

Aliás, pensando no ensino do *listening*, não tenho como deixar de concordar com Anderson & Lynch quando dizem que “[...] teachers should be helping listeners by encouraging them to use their internal resources as a support in listening”<sup>56</sup> (ANDERSON & LYNCH, 2010, p. 43). E isto pode acontecer à medida em que o professor elabore atividades auditivas pautadas nas estratégias que os alunos têm a possibilidade de lançar mão para que tenham uma melhor compreensão daquilo que ouvirão.

Creio que este deva ser um dos papéis do professor, o de motivar seus discentes e incentivá-los a conquistar um conhecimento útil para eles, pois desta forma, sentir-se-ão capazes de aprender e terão a autoestima elevada e o desejo de aprender mais e melhorar a cada dia. Este pensamento me move a seguir adiante, a melhorar como pessoa e como profissional, comprometida com o ensino e com o alunado deixado aos meus cuidados semanalmente. Por isso, entrei no curso de mestrado, pois estou constantemente em busca de novas estratégias e novos conhecimentos para serem colocados à disposição daqueles a que me confiaram.

Então, como objetivo geral, eu tinha em mente construir uma metodologia, a partir da minha prática, para desenvolver a habilidade auditiva (*listening*) nos alunos de 9º ano. Devo confessar que era muita pretensão de minha parte pensar em elaborar algo inovador e diferente de tudo aquilo que já existe. No entanto, no decurso das leituras, percebi que é possível se trabalhar com um *mix* de métodos e abordagens que favoreçam o desenvolvimento de uma prática mais eficaz e participativa.

Já, os objetivos específicos, presumo que estes foram atendidos, pois as causas principais da dificuldade no *listening* foram identificadas; o progresso e desenvolvimento da habilidade auditiva foram analisados; foi feita comparação sobre

---

<sup>56</sup> [...] os professores deveriam ajudar os ouvintes, incentivando-os a usar seus recursos internos como instrumento para ouvir. (tradução minha)

o nível de aquisição da habilidade do início ao término da pesquisa e estratégias foram criadas na proposta de intervenção.

Quanto à metodologia de pesquisa utilizada, creio que ela foi de bastante relevância e contribuiu para a análise dos dados, levando-me a sistematizar e compreender melhor, principalmente, o que mais afeta a compreensão do *listening* nos alunos do 9º ano. Usar não só uma metodologia quantitativa permitiu-me enxergar melhor meus alunos e suas dificuldades, pois

a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (PATTON, *apud* ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, s.d., p. 131 – grifos dos autores)

Ademais devo destacar a bibliografia que serve de base para minha pesquisa. A este respeito, assevero que ela tenha sido eficaz e que correspondeu às expectativas que eu tinha no início desta empreitada. Ter ao meu alcance obras de autores como Alarcão (2011), Celani (2002, 2010), Freire (2007), Giroux (1997), Sacristán & Pérez Gómez (2008), Libâneo (2012), Pimenta (2012), Saviani (1999) e Schön (1983) ajudaram-me a compor a ideia da formação do professor e da importância de sua prática reflexiva. Já obras dos autores Anderson & Lych (2010), Flowerdew & Miller (2009), Labov (1972), Macaro (2001), Paiva (2012), Richards & Rodgers (2002) e Ur (1989) contribuíram para meu conhecimento no que diz respeito ao ensino da língua inglesa e das metodologias e abordagens do ensino.

Ulteriormente a todo o processo de pesquisa, às reflexões, análises e elaboração da proposta de intervenção, posso afirmar que não dou por encerrada esta pesquisa. Pretendo, sim, dar continuidade, pois ainda não me vejo satisfeita somente com o resultado obtido, apesar de considerá-lo satisfatório.

Estudar é a motivação que tenho para seguir e melhorar a cada dia, pois

[...] a riqueza da pesquisa está na própria pesquisa, no processo da investigação, na exploração do material, na aplicação das teorias, no levantamento das hipóteses. Ninguém deve iniciar uma pesquisa querendo que ela dê os resultados X e Y. É a pesquisa em si, o

*processo* mesmo da investigação que é importante, e nem sempre apenas o *produto* do trabalho. [...] Todo pesquisador tem de estar pronto para se surpreender, para se deparar com coisas nunca suspeitadas. [...] Muitas vezes, o pesquisador se vê obrigado a refazer todo o seu projeto, a abandonar as primeiras hipóteses e até a começar de novo seu trabalho exatamente porque, no processo da investigação, descobriu coisas mais interessantes do que as que tinha primeiramente imaginado. (BAGNO, 2001, p. 75)

Estas ponderações levaram-me a compor o produto final, mencionado no capítulo 3 e presente no Apêndice I deste trabalho. Produto este que foi elaborado pensando em metodologias e abordagens do ensino do *listening*, nas dificuldades dos alunos, as quais foram analisadas, em uma forma de motivá-los ao caminho do aprendizado, na formação dos professores que poderão fazer uso deste material e nos recursos disponíveis nas escolas públicas. Por isso, ele consiste de um e-book com sequência didática com temas diversos e variações da língua inglesa que contemplam um desenvolvimento linguístico mais completo e rico.

Pensando em tudo o que aprendi neste processo, finalizo esta dissertação com gostinho de quero mais e com muitos questionamentos e ideias para os projetos e pesquisas vindouros, porquanto a criança curiosa e perguntadeira continua no meu âmago.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. In: \_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, s.d. Disponível em: [http://gephispnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0\\_metodo\\_nas\\_ciencias\\_naturais\\_e\\_sociais\\_-\\_pesquisa\\_quantitativa\\_e\\_qualitativa.pdf](http://gephispnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0_metodo_nas_ciencias_naturais_e_sociais_-_pesquisa_quantitativa_e_qualitativa.pdf) (Acesso em: 12 Jul. 2018).

ANDERSON, Anne & LYNCH, Tony. **Listening**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BARROS, Rubem. O professor fala inglês. **Revista Educação**. ed. 235. 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-professor-fala-ingles/> Acesso: 04/06/2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1808**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1891. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10.12.2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BROUGHTON, Geoffrey; BRUMFIT, Christopher; FLAVELL, Roger; HILL, Peter; PINCAS, Anita. **Teaching English as a Foreign Language**. Taylor & Francis e-

Library, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/rose/OneDrive/Mestrado/Artigos%20para%20pesquisa%20da%20diserta%C3%A7%C3%A3o/Teaching%20English%20as%20a%20foreign%20language-routledge-education-books.pdf> Acesso em: 30/06/2020.

BUCK, Gary. **Assessing Listening**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. (org.) Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. (org.) Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1985.

ETHNOLOGUE. **Languages of the world**. <http://www.ethnologue.com> (Acesso em: 03/05/2018).

FERREIRA, Paula. **Somente 15% dos professores da rede pública que ensina inglês dominam o idioma**. *O Globo*. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/somente-15-dos-professores-da-rede-publica-que-ensinam-ingles-dominam-idioma-22407130> (Acesso em: 04/06/2018)

FICANDO rougue (Temporada 1, ep. 4). **The Flash** [seriado]. Direção: Glen Winter. Produção: Sarah Schechter, David Nutter, Andrew Kreisberg, Greg Berlanti. Warner Bros, 2015. 1 DVD (45 min.), son., color.

FLASH vs. Arrow (Temporada 1, ep. 8). **The Flash** [seriado]. Direção: Glen Winter. Produção: Sarah Schechter, David Nutter, Andrew Kreisberg, Greg Berlanti. Warner Bros, 2015. 1 DVD (45 min.), son., color.

FLOWERDEW, John & MILLER, Lindsay. **Second Language Listening: Theory and Practice**. 5. ed. New York: Cambridge University Press, 2009

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: \_\_\_\_\_ **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOeGpiRHo2UU1SaDA/view> (Acesso em: 03/04/2018)

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores (cap. 9). In: \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. M. S. & TERÁN, N. E. **Dificuldades de aprendizagem**: Detecção e estratégias de ajuda. Tradução de Adriana de Almeida Navarro. – São Paulo: Grupo Cultural, 2011.

HÖFLING, Eloisa de M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos CEDES, ano XXI, nº55, novembro/2001.

HOMEM mais rápido do mundo, o (Temporada 1, ep. 2). **The Flash** [seriado]. Direção: David Nutter. Produção: Sarah Schechter, David Nutter, Andrew Kreisberg, Greg Berlanti. Warner Bros, 2015. 1 DVD (45 min.), son., color.

HOMEM no uniforme amarelo, o (Temporada 1, ep. 9). **The Flash** [seriado]. Direção: Ralph Hemecker. Produção: Sarah Schechter, David Nutter, Andrew Kreisberg, Greg Berlanti. Warner Bros, 2015. 1 DVD (45 min.), son., color.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-c3FtRFRnd1IMN00/edit> (Acesso em: 03/04/2018)

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

MIRANDA, Nilva Conceição. **Ensino de Língua Inglesa no Brasil, Políticas Educacionais e a Formação do Sujeito da Educação Básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba.

MONTREZÓR, B. M. & SILVA, A. B. **A dificuldade no aprendizado da língua inglesa**. Cadernos UniFoa. Volume X. Agosto de 2009. Disponível em <http://www.foa.org.br/cadernos/educacao/10/27.pdf> (Acesso em: 17/05/2013)

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e, **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência (cap. I). In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra: Suíça, 2001. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_23.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html) (Acesso: 17/02/2021)

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais**. Curitiba: UFPR, 2003.

PILOTO (Temporada 1, ep. 1). **The Flash** [seriado]. Direção: David Nutter. Produção: Sarah Schechter, David Nutter, Andrew Kreisberg, Greg Berlanti. Warner Bros, 2015. 1 DVD (45 min.), son., color.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PLASTIQUE (Temporada 1, ep. 5). **The Flash** [seriado]. Direção: Dermott Downs. Produção: Sarah Schechter, David Nutter, Andrew Kreisberg, Greg Berlanti. Warner Bros, 2015. 1 DVD (45 min.), son., color.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **As dez línguas mais faladas no mundo**. [http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/48638/as-dez-linguas-mais-faladas-no-mundo?\\_kt=8494173369&gclid=CMvr8oeb-7kCFRlaOgod6H0ADg](http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/48638/as-dez-linguas-mais-faladas-no-mundo?_kt=8494173369&gclid=CMvr8oeb-7kCFRlaOgod6H0ADg) (Acesso em: 03/04/2018).

QUE não dá para ultrapassar, o (Temporada 1, ep. 3). **The Flash** [seriado]. Direção: Jesse Warn. Produção: Sarah Schechter, David Nutter, Andrew Kreisberg, Greg Berlanti. Warner Bros, 2015. 1 DVD (45 min.), son., color.

QUEDA de energia (Temporada 1, ep. 7). **The Flash** [seriado]. Direção: Larry Shaw. Produção: Sarah Schechter, David Nutter, Andrew Kreisberg, Greg Berlanti. Warner Bros, 2015. 1 DVD (45 min.), son., color.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? (cap. VI). In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ A. I. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Denise. **Ensino de Língua Inglesa: foco em estratégias**. Barueri: Disal, 2012.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem, In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 1995. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/Poder,%20pol%ED%20e%20educa%E7%E3o.pdf>> Acesso em: 03.out.2018.

SURGE o Flash (Temporada 1, ep. 6). **The Flash** [seriado]. Direção: Millicent Shelton. Produção: Sarah Schechter, David Nutter, Andrew Kreisberg, Greg Berlanti. Warner Bros, 2015. 1 DVD (45 min.), son., color.

TOKARNIA, Mariana. **Maioria no Ensino Médio não aprende o básico em Português e Matemática.** Agência Brasil. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/maioria-no-ensino-medio-tem-dificuldades-em-matematica-e-portugues> (Acesso em: 08/10/2018)

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UR, Penny. **Teaching Listening Comprehension.** 6. ed. – Avon: Cambridge University Press, 1989.

UR, Penny. Understanding spoken English. (Part I) In: \_\_\_\_\_ **Teaching Listening Comprehension.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

VILAÇA, M. L. C. **Aprendizagem de língua inglesa:** das dificuldades à autonomia. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume IX. Número XXXIII. Abril-Junho de 2010. Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1220/710> (Acesso em: 17/05/2018)

WADSWORTH, B. J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau.** tradução de Marília Zanella Sanvicente. 2. ed. – São Paulo: Pioneira, 1987.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

## APÊNCIDE I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

### **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**



**ROSEVANEIA ANTONIA ANDREOS  
PROF. DR. GÉRSO TENÓRIO DOS SANTOS**

**SANTOS  
2021**

**e-book**

**listening para 9<sup>º</sup>s anos  
a partir de variantes  
linguísticas**



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ROSEVANEIA ANTONIA ANDREOS**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**E-BOOK: Listening para 9ºs anos a partir de variantes linguísticas**

**SANTOS  
2021**



## INTRODUÇÃO

*What would you think if I sang out of tune?  
Would you stand up and walk out on me?  
Lend me your ears and I'll sing you a song  
And I'll try not to sing out of key*

*Oh, I get by with a little help from my friends  
I get high with a little help from my friends  
Gonna try with a little help from my friends  
(The Beatles – With a little help from my friends)*

Este trabalho surgiu a partir de uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade Metropolitana de Santos e a motivação para a elaboração dele veio da prática pedagógica vivida no dia a dia nas aulas de inglês, as quais leciono em escola pública do município de Praia Grande.

O questionamento inicial que me levou ao mestrado e, conseqüentemente, à esta proposta de intervenção, foi levantado a partir da observação que fiz a respeito das dificuldades que meus alunos apresentam ao realizarem atividades auditivas.

Dentre as quatro habilidades comunicativas no desenvolvimento de uma língua estrangeira (o inglês, neste caso), *listening* é a que mais exige do aprendiz para a compreensão eficaz do idioma que se está aprendendo. Diversas são as razões, como discuti no capítulo 2 desta dissertação.

Portanto, a proposta de intervenção que apresentarei a seguir, vem ao encontro do que acredito sobre a importância de se ensinar e praticar o *listening* no decorrer das aulas, já que

Humans are born with an innate ability to hear. However, hearing is not listening, and many factors need to be considered in the development of effective listening skills. Just as L1 listeners benefit from training in how to listen, L2 learners also need to be trained<sup>57</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 28).

A este respeito, Anderson & Lynch ratificam a ideia de que

---

<sup>57</sup> Os humanos nascem com uma capacidade inata de ouvir. No entanto, ouvir não é escutar, e muitos fatores precisam ser considerados no desenvolvimento de habilidades auditivas eficazes. Assim como os ouvintes de L1 se beneficiam do treinamento em como escutar, os alunos de L2 também precisam ser treinados. (Tradução minha.)

[...] listening is *not* something that we master, once and for all, early on in life. So listening skills may continue to develop over a much longer period than was traditionally believed. Even for native listeners, explicit practice to improve listening skills would be advisable and beneficial, both for its own sake and also as a support to reading skill development<sup>58</sup> (ANDERSON & LYNCH, 2010, p. 18).

Assim, ao se desenvolver a consciência de que esta é uma habilidade que se desenvolve durante a vida, na língua materna, pode-se transferir as estratégias utilizadas para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Isto posto, idealizei como proposta de intervenção um e-book com sequência didática contendo uma série de atividades seguindo as categorias utilizadas nas atividades para coleta de dados: 1. Categoria - pronúncia; 2. Categoria – léxico; 3. Categoria – contexto. Este e-book terá, também, atividades *pre*, *while* e *post-listening*, pois a hipótese é que trabalhar o conhecimento prévio, ou dar subsídios prévios, mais a sistematização possam contribuir para a compreensão auditiva e, conseqüentemente, para um aprendizado mais eficaz da língua inglesa.

To help L2 learners acquire a high level of listening ability, we need a pedagogical model that accounts for not only the core factors of how listeners process information (top-down, bottom-up, interactive) but also all the other dimensions that may affect the way messages are perceived and processed<sup>59</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 28).

Incorporadas ao e-book, tenciono propor algumas dicas para os professores de inglês que queiram utilizar as atividades com seus alunos, proporcionando algumas informações linguísticas essenciais para guiarem as atividades práticas, assim como sugestões de *sites* para pesquisarem sobre curiosidades culturais que

---

<sup>58</sup> [...] escutar não é algo que dominamos, de uma vez por todas, desde cedo. Portanto, as habilidades de escuta podem continuar a se desenvolver por um período muito mais longo do que se acreditava tradicionalmente. Mesmo para ouvintes nativos, a prática explícita para melhorar as habilidades de escuta seria aconselhável e benéfica, tanto para seu próprio bem como também como um suporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura. (Tradução minha.)

<sup>59</sup> Para ajudar os alunos de L2 a adquirir um alto nível de habilidade auditiva, precisamos de um modelo pedagógico que leve em consideração não apenas os principais fatores de como os ouvintes processam informações (de cima para baixo, de baixo para cima, interativo), mas também todas as outras dimensões que podem afetar a forma como as mensagens são percebidas e processadas. (Tradução minha.)

possam enriquecer as atividades e o próprio conhecimento e desenvolvimento profissional.

A escolha do gênero notícia adveio da ideia de se trabalhar com algumas variedades da língua inglesa, visto que é possível se perceber, neste gênero, a forma do inglês padrão, falado pelos jornalistas, e a coloquial, quando há entrevistas com pessoas da comunidade local. Portanto, os alunos, cujos professores utilizarem as atividades desta proposta de intervenção, terão a oportunidade de aprenderem também as diferenças entre o inglês falado em alguns países, além de perceberem as normas culta e coloquial, já que

Em sociedades urbanas, descobrimos que vários estratos estão disponíveis à população como um todo, ao menos no sentido passivo: sua competência inclui a capacidade de decifrar versões alternativas do código. (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2016, p. 101)

Outra razão para a escolha do gênero deu-se por perceber que a língua baseada em textos escritos não soa natural, como na fala. Sua estrutura é, normalmente, mais elaborada, com escolha lexical e frasal mais cuidadosa.

A comparison of a transcribed spoken text and a written text is likely to reveal a number of significant differences. Spoken text is *fragmented* (loosely structured) and *involved* (interactive with the listener). Written text, on the other hand, is *integrated* (densely structured) and *detached* (lacking in interaction with the listener)<sup>60</sup> (FLOWERDEW & MILLER, 2005, p. 48 – grifos do autor).

Além disso, expor o aluno ao contato com um falante nativo é muito difícil no dia a dia da sala de aula, então, ao invés de se trabalhar com áudio (puro e simples), o trabalho com vídeo dá um suporte a mais para que o discente, pois

[...] the speaker is actually visible to the listener in most real-life situations, and his facial expression and movements provide some material aids to comprehension, so that it does not seem right to

---

<sup>60</sup> A comparação de um texto falado transcrito e um texto escrito provavelmente revelará uma série de diferenças significativas. O texto falado é fragmentado (vagamente estruturado) e envolvido (interativo com o ouvinte). O texto escrito, por outro lado, é integrado (densamente estruturado) e destacado (falta de interação com o ouvinte). (Tradução minha.)

consistently deprive the learner of his presence in classroom exercises<sup>61</sup> (UR, 1989, p. 25).

A avaliação deverá ser contínua e feita no decorrer das atividades e ao término delas, com o objetivo de sondar as possíveis causas das dificuldades dos alunos e oferecer a eles subsídios para que desenvolvam a escuta atenta e eficaz para a efetuação da praxe. Portanto, o e-book não tem como proposta ser utilizado como instrumento de avaliação, ou seja, “dar nota”. Assim, é possível avaliar o desempenho dos alunos por meio de trabalhos em duplas, da interação e envolvimento deles e da compreensão que tiveram diante das atividades.

As atividades foram elaboradas para alunos do 9º ano, pois elas fazem parte de minha pesquisa de mestrado e é este o foco do trabalho, mas nada impede o professor que julga necessário ensinar o *listening* de adaptar estas atividades ou basear-se nelas para elaborar as próprias atividades para os outros anos do Ensino Fundamental II.

## **1 Objetivos**

### **1.1 Objetivo Geral**

Promover oportunidades para que os alunos se aprofundem mais na língua inglesa, por meio de notícias, e desenvolvam a habilidade da escuta e percepção das variedades do inglês.

### **1.2 Objetivos Específicos**

- Desenvolver habilidades auditivas para a compreensão dos diferentes sotaques e consciência fonética/fonológica;
- Distinguir o léxico da língua inglesa, por meio de sinônimos, palavras cognatas (verdadeiras ou falsas), associações e regionalismos;
- Identificar as ideias gerais e informações específicas de notícias.

---

<sup>61</sup> [...] o falante é realmente visível para o ouvinte na maioria das situações da vida real, e sua expressão facial e movimentos fornecem alguns auxílios materiais para a compreensão, de modo que não parece certo privar consistentemente o aluno de sua presença na sala de aula exercícios.

## 2 Metodologia

A metodologia ou abordagem de ensino foi baseada nas diversas já existentes e há uma mescla delas nas atividades, pois creio que não haja um método melhor que outro, mas, sim, a possibilidade de combiná-los e fazer uso deles da melhor maneira, que beneficie o aprendizado do aluno.

Mesmo assim, busquei sistematizar as atividades proporcionando três fases para cada uma delas, as quais são:

- atividade de *pre-listening*, com propostas de antecipar ou facilitar o que será escutado;
- atividade de *while-listening*, com exercícios e orientações a respeito daquilo que se deve escutar;
- e atividade de *post-listening*, com recomendações para ampliar os conhecimentos acerca da notícia escutada.

### 2.1 Divisão das Atividades

As atividades estão divididas em 10 seções, cada uma contendo uma variedade da língua inglesa com as três categorias e fases. O professor poderá escolher quantas atividades deseja trabalhar, a sequência que seguirá e qual fase de cada uma utilizará.

O tempo estimado para cada atividade completa, com as três fases, *pre-listening*, *listening* e *post-listening*, é de duas aulas de cinquenta minutos, mas isso vai depender bastante da dinâmica do professor, da agilidade dos alunos e dos recursos disponíveis na escola.

O material está organizado com as atividades para os alunos na maior parte da página e as informações aos professores estão posicionadas em caixas, da mesma cor da seção, no canto direito da folha, com *Dicas para o professor*, *Keys* dos exercícios e *Script* das notícias utilizadas. Na página de abertura de cada seção, apresento um mapa do país, a bandeira, algumas informações sobre a composição da atividade e sugestões de sites para o professor pesquisar e preparar sua aula de antemão.

A escolha do gênero se deu devido à necessidade de se trabalhar com as variedades da língua inglesa falada e à facilidade de encontrar materiais que

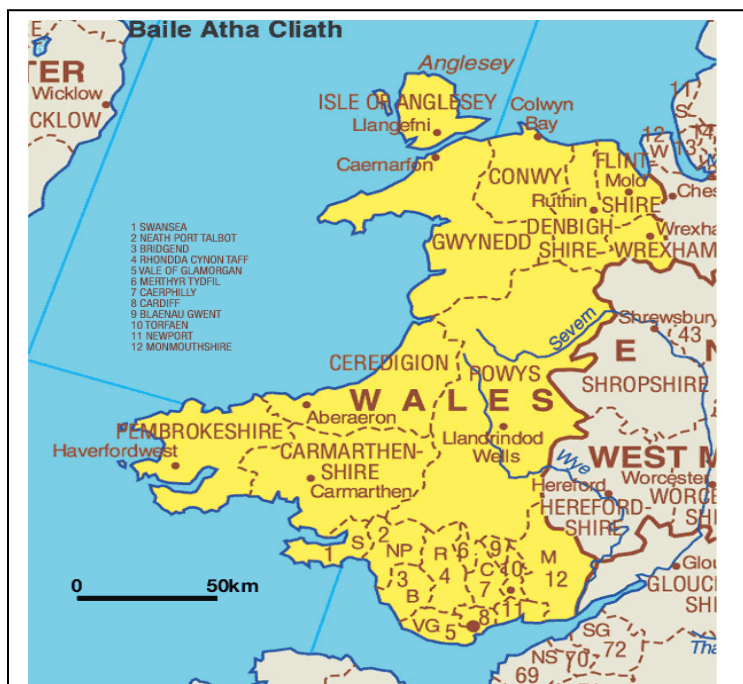
estejam disponíveis na internet, além do fato de que a linguagem jornalística usa o padrão da língua, sem gírias ou sotaques regionais.

### Organização das atividades

| Seções                    | Categorias                | Fases                  |                          |                         |
|---------------------------|---------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|
| <b>Welsh English</b>      | Categoria 1<br>Pronúncia  | Pre-listening activity | While-listening activity | Post-listening activity |
|                           | Categoria 2<br>Lexical    |                        |                          |                         |
|                           | Categoria 3<br>Contextual |                        |                          |                         |
| <b>Jamaican English</b>   | Categoria 1<br>Pronúncia  | Pre-listening activity | While-listening activity | Post-listening activity |
|                           | Categoria 2<br>Lexical    |                        |                          |                         |
|                           | Categoria 3<br>Contextual |                        |                          |                         |
| <b>American English</b>   | Categoria 1<br>Pronúncia  | Pre-listening activity | While-listening activity | Post-listening activity |
|                           | Categoria 2<br>Lexical    |                        |                          |                         |
|                           | Categoria 3<br>Contextual |                        |                          |                         |
| <b>British English</b>    | Categoria 1<br>Pronúncia  | Pre-listening activity | While-listening activity | Post-listening activity |
|                           | Categoria 2<br>Lexical    |                        |                          |                         |
|                           | Categoria 3<br>Contextual |                        |                          |                         |
| <b>Canadian English</b>   | Categoria 1<br>Pronúncia  | Pre-listening activity | While-listening activity | Post-listening activity |
|                           | Categoria 2<br>Lexical    |                        |                          |                         |
|                           | Categoria 3<br>Contextual |                        |                          |                         |
| <b>Australian English</b> | Categoria 1<br>Pronúncia  | Pre-listening activity | While-listening activity | Post-listening activity |
|                           | Categoria 2<br>Lexical    |                        |                          |                         |
|                           | Categoria 3<br>Contextual |                        |                          |                         |

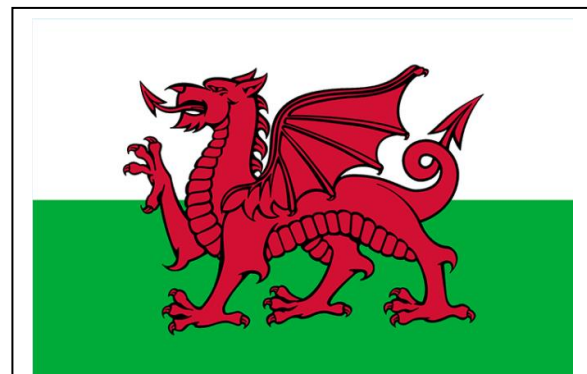
|                              |                           |                        |                          |                         |
|------------------------------|---------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|
| <b>Scottish English</b>      | Categoria 1<br>Pronúncia  | Pre-listening activity | While-listening activity | Post-listening activity |
|                              | Categoria 2<br>Lexical    |                        |                          |                         |
|                              | Categoria 3<br>Contextual |                        |                          |                         |
| <b>South African English</b> | Categoria 1<br>Pronúncia  | Pre-listening activity | While-listening activity | Post-listening activity |
|                              | Categoria 2<br>Lexical    |                        |                          |                         |
|                              | Categoria 3<br>Contextual |                        |                          |                         |
| <b>New Zealander English</b> | Categoria 1<br>Pronúncia  | Pre-listening activity | While-listening activity | Post-listening activity |
|                              | Categoria 2<br>Lexical    |                        |                          |                         |
|                              | Categoria 3<br>Contextual |                        |                          |                         |
| <b>Indian English</b>        | Categoria 1<br>Pronúncia  | Pre-listening activity | While-listening activity | Post-listening activity |
|                              | Categoria 2<br>Lexical    |                        |                          |                         |
|                              | Categoria 3<br>Contextual |                        |                          |                         |

## Welsh English Activity



Mapa do País de Gales

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/299559812717220060/>



Bandeira do País de Gales

Fonte: <https://www.canallondres.tv/bandeira-da-inglaterra/>

### Dicas para o professor

O vídeo com a proposta de trabalho de *listening* é de um noticiário do País de Gales. Portanto, o sotaque do jornalista e algumas palavras que ele usa são típicas do Galês.

Professor, sugiro que, antes de trabalhar o *listening* com sotaque galês, você pesquise sobre a língua inglesa falada neste país, assim como questões culturais. Ao lado, há alguns sites com sugestões de leitura.

As atividades propostas aqui focam em: 1 pronúncia; 2 léxico; 3 contexto. Você pode escolher uma das categorias para trabalhar.

O tempo de execução de cada uma vai depender dos alunos, mas elas foram preparadas para duas aulas de 50 minutos.

### Sugestões de sites para saber mais sobre o inglês do País do Gales

Notícia utilizada na atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=rjgstAK4Qmw&feature=youtu.be>

Crocodile song

<https://www.youtube.com/watch?v=NtlwwGIUFI>

Notícia na BBC

<https://www.bbc.com/news/uk-wales-49209737>

Um pouco da história do País de Gales

<https://escola.britannica.com.br/artigo/Pa%C3%ADs-de-Gales/482822>

Curiosidades do País de Gales

<https://observador.pt/2016/07/04/11-coisas-que-talvez-nao-saiba-sobre-o-pais-de-gales/>

Algumas gírias do Galês

<https://lavinavidarick.com/2015/11/06/o-ingles-do-gales/>

Sobre o sotaque do inglês do País de Gales

<https://blog.abaenglish.com/pt/como-entender-o-sotaque-e-o-ingles-de-gales/amp/>

Para verificar significado e fonética de vocabulário

<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/smile>



## Atividade 1 – Explorando a pronúncia

### Pre-listening

Você sabe o que são *minimal pairs*? São palavras com ortografia e som parecidos, mas que têm significados distintos.

1. Com ajuda de seu(ua) professor(a), treine a pronúncia das palavras abaixo:

MY [maɪ] - ME [mi:]

EIGHTY [ˈeɪtɪ] - EIGHTEEN [eɪˈti:n]

BITE [baɪt] - BIT [bɪt]

LIFT [lɪft] - LEFT [left]

SETTING [ˈsetɪŋ] - SITTING [ˈsɪtɪŋ]

TEXTS [teksts] - TESTS [tests]

THERE [ðeə] - DARE [deə]

STORY [ˈstɔ:ri] - HISTORY [ˈhɪstəri]

ALIVE [əˈlaɪv] - LIVE [laɪv]

SMALL [smɔ:l] - SMILE [smaɪl]

Percebeu a diferença dos sons de cada palavra?

#### Dicas para o professor:

Professor, explique o que são *minimal pairs* para os alunos e exemplifique. Faça a repetição das palavras do exercício 1 e chame a atenção para os símbolos fonéticos e o som que eles representam. Discuta com os alunos as diferenças sonoras e peça que eles deem outros exemplos. É importante que os alunos percebam estas diferenças para conseguirem compreender o exercício de *Listening* com a escuta da notícia.

## Listening

2. Assista à notícia e escolha as palavras que a completem corretamente.

### Crocodile found buried under floor of Welsh school



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rjgstAK4Qmw&feature=youtu.be>

1) **Journalist:** Welcome to \_\_\_\_\_ old primary school.

- a) my
- b) me

[...]

2) **Journalist:** This was taken in \_\_\_\_\_.

- a) nineteen eighty nine
- b) nineteen eighteen nine

3) **Journalist:** I'm sure you'd agree with me that I haven't changed one

\_\_\_\_\_.

- a) bite
- b) bit

[...]

4) **Journalist:** Ten crocodiles swimming in the water

Ten crocodiles swimming in the water

One swam under the water

There's only nine \_\_\_\_\_

- a) lift
- b) left

5) **Journalist:** Now, little did I, my friends or generations of pupils who came to school to realise that as we sang that song, we were \_\_\_\_\_ on top of this: an actual crocodile.

- a) setting
- b) sitting

6) **Journalist:** Now, I've done \_\_\_\_\_, am I gonna confirm tonight that it is dead, but how did it get here? Hopefully, the headmaster, Niel Pike, can answer those questions. How?

- a) texts
- b) tests

#### Keys:

- 1) a) my
- 2) a) nineteen eighty nine (1989)
- 3) b) bit
- 4) b) left
- 5) b) sitting
- 6) b) tests
- 7) a) there
- 8) a) story
- 9) a) alive
- 10) b) smile

O inglês do País de Gales tem grande influência do inglês britânico, por isso a palavra *realise* se escreve com "s", enquanto no inglês americano se escreve com "z": *realize*.

7) **Niel Pike:** Well, we have some renovation work extend done to gather at the classroom and one of the workmen pulled up the floor \_\_\_\_\_ and discovered the crocodile, the Caiman.  
 a) there  
 b) dare

8) **Niel Pike:** We understand the \_\_\_\_\_ as the gentleman, in Rhonda, who served World War I and travel extensively wanted to bring something fantastical back with him and he brought the taxidermy crocodile back, presented to the school and it was displayed in the school then in the twenties in a glass case.  
 a) story  
 b) history

9) **Journalist:** So, he's never \_\_\_\_\_ or wasn't swimming in a pond.

**Niel Pike:** No, it wasn't. No.

- a) alive
- b) live

[...]

10) **Journalist:** Thank you very much. I mean, the plans at the moment is to do tests and make sure it's safe, but overall it's a fantastic story and I'll leave you with a shot of that beautiful \_\_\_\_\_.  
 a) small  
 b) smile

## Post-Listening

3. Agora, anote as palavras vistas nos exercícios 1 e 2 e, com a ajuda de um dicionário, escreva os significados. Depois, forme uma frase com cada uma das palavras pesquisadas (*in English*).

4. Ouça a música que o jornalista cantou no início da notícia, em *Welsh*, e perceba como esta língua é diferente do inglês.

### Crocodile song

<https://www.youtube.com/watch?v=NtlwwGIUFI>

#### Dicas para o professor:

Esta é uma boa oportunidade para levar os alunos até a biblioteca da escola, mas se na escola não houver biblioteca, peça aos alunos que levem seus dicionários para a aula.

*Crocodile song* é uma canção infantil cantada em *Welsh*, o idioma nativo do País de Gales. Este exercício serve para os alunos perceberem que além do inglês, a população tem o idioma local.

Caso não haja internet na escola em que você trabalha, baixe o vídeo com a música para mostrar aos alunos.

## Atividade 2 – Explorando o vocabulário

### Pre-listening

1. Você sabia que uma das técnicas para memorizar vocabulário é separar as palavras por categorias? Vamos experimentar?

Classifique as palavras abaixo quanto às categorias. Se for necessário, procure os significados em um dicionário.

fantastic – old – squirrel – one – understand – pond – nine –  
 dead – journalist – twenties – school – swimming –  
 headmaster – bird – beautiful – taken – classroom –  
 crocodile – workmen

| número | característica | lugar | verbo | trabalho | animal |
|--------|----------------|-------|-------|----------|--------|
|        |                |       |       |          |        |
|        |                |       |       |          |        |
|        |                |       |       |          |        |

#### Dicas para o professor:

Professor, se julgar necessário, aproveite para ensinar outras técnicas de estudo lexical para os alunos, tais como, associação, lista de frequência, agrupamento, desconstrução de palavras, etc.

#### Keys

##### Número

one  
 nine  
 twenties

##### Característica

fantastic  
 old  
 dead

##### Lugar

school  
 classroom  
 pond

##### Verbo

understand  
 swimming  
 taken

##### Trabalho

journalist  
 headmaster  
 workmen

##### Animal

crocodile  
 bird  
 squirrel

### Listening

2. Assista à notícia e complete os espaços com as palavras corretas.

#### Crocodile found buried under floor of Welsh school



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rjgstAK4Qmw&feature=youtu.be>

- 1) **Journalist:** Welcome to my old primary \_\_\_\_\_.  
[...]
- 2) **Journalist:** This was \_\_\_\_\_ in 1989.
- 3) **Journalist:** I'm sure you'd agree with me that I haven't changed \_\_\_\_\_ bit.  
[...]
- 4) **Journalist:** Ten crocodiles swimming in the water  
Ten crocodiles swimming in the water  
One swam under the water  
There's only \_\_\_\_\_ left
- 5) **Journalist:** Now, little did I, my friends or generations of pupils who came to school to realise\* that as we sang that song, we were sitting on top of this: an actual \_\_\_\_\_.
- 6) **Journalist:** Now, I've done tests, am I gonna confirm tonight that it is \_\_\_\_\_, but how did it get here? Hopefully, the headmaster, Niel Pike, can answer those questions. How?
- 7) **Niel Pike:** Well, we have some renovation work extend done to gather at the \_\_\_\_\_ and one of the workmen pulled up the floor there and discovered the crocodile, the Caiman.
- 8) **Niel Pike:** We understand the story as the gentleman, in Rhonda, who served World War I and travel extensively wanted to bring something fantastical back with him and he brought the taxidermy crocodile back, presented to the school and it was displayed in the school then in the \_\_\_\_\_ in a glass case.
- 9) **Journalist:** So, he's never alive or wasn't \_\_\_\_\_ in a pond.  
**Niel Pike:** No, it wasn't. No.  
[...]
- 10) **Journalist:** Thank you very much. I mean, the plans at the moment is to do tests and make sure it's safe, but overall it's a fantastic story and I'll leave you with a shot of that \_\_\_\_\_ smile.

**Dicas para o professor:**

Oriente os alunos quanto ao que devem compreender neste exercício. Lembre-os de que o foco aqui é o vocabulário, não o contexto geral. Passe a notícia pelo menos duas vezes antes de verificar a compreensão.

No inglês britânico, variante que influencia muito a língua falada no País de Gales, a palavra *realise* se escreve com "s", enquanto no inglês americano se escreve com "z": *realize*.

**Keys**

- 1) School
- 2) Taken
- 3) One
- 4) Nine
- 5) Crocodile
- 6) Dead
- 7) Classroom
- 8) Twenties
- 9) Swimming
- 10) beautiful

Professor, o foco do exercício é fazer com que os alunos aprendam a ouvir, não o de avaliar o número de acertos. Portanto, não é recomendável que se use esta atividade como avaliação.

## Post-Listening

3. Agora que você ouviu a notícia e completou os espaços, verifique no diálogo outras palavras possíveis de se encaixar nas categorias do primeiro exercício e faça um novo quadro com estas palavras.

4. Ouça a música que o jornalista cantou no início da notícia, em *Welsh*, e perceba como esta língua é diferente do inglês.

### Crocodile song

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_NtlwwGIUFI](https://www.youtube.com/watch?v=_NtlwwGIUFI)

#### Dicas para o professor:

*Crocodile song* é uma canção infantil cantada em *Welsh*, o idioma nativo do País de Gales. Este exercício serve para os alunos perceberem que além do inglês, a população tem o idioma local.

Caso não haja internet na escola em que você trabalha, baixe o vídeo com a música para mostrar aos alunos.

## Atividade 3 – Explorando o contexto e informações específicas

### Pre-listening

1. Você ouvirá uma notícia que aconteceu no País de Gales. Mas antes de ouvi-la, responda as seguintes questões:

- Onde fica o País de Gales?
- Sobre o que você acha que pode ser a notícia?
- Quantas pessoas você acha que aparecerão na notícia?
- O inglês falado no País no Gales se assemelha ao inglês falado em que outro país?

#### Dicas para o professor:

É apropriado verificar o conhecimento prévio dos alunos antes mesmo de direcioná-los ao exercício *pre-listening*.

Ao fazer a correção, apresente um mapa com a localização do País do Gales e explore outros países que fazem parte do Reino Unido e da Europa.

#### Keys

- Ao lado da Inglaterra.
- Resposta pessoal.
- Resposta pessoal.
- O inglês falado no País de Gales se assemelha mais ao da Inglaterra.

### Listening



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rjgstAK4Qmw&feature=youtu.be>

2. Assista à notícia e responda as perguntas abaixo:

- What is the story about?

---



---

- Where does it take place specifically?

---



---

#### Dicas para o professor:

Leia as questões com os alunos e levante possibilidades antes de passar a notícia. Depois, passe a notícia e faça a verificação das respostas.

Para o segundo exercício, peça aos alunos que leiam as questões antes de assistirem novamente. Isso vai ajudá-los a focar a atenção nas informações que precisam compreender.

Lembre-se de que o objetivo principal desta atividade é proporcionar aos alunos a oportunidade de praticarem o *listening*, independentemente do número de acertos que tenham.

**3. Assista à notícia novamente e responda T (true-verdadeiro) ou F (falso-false). Depois, corrija as frases falsas:**

- a) O jornalista foi aluno da escola em 1998.  
 True                       False
- b) Ele mostra uma foto de seu filho.  
 True                       False
- c) Ele conversa com Niel Pike, o diretor da escola.  
 True                       False
- d) Sr. Pike diz que o animal foi encontrado durante uma reforma.  
 True                       False
- e) O animal ficou exposto na escola nos anos 20 em uma caixa de madeira.  
 True                       False
- f) O animal estava vivo nadando em um lago.  
 True                       False

**Keys:**

- 1) a) É uma notícia sobre o esqueleto de um crocodilo que foi encontrado.  
 b) Ele foi encontrado em uma escola no País do Gales.
- 2) a) F – Ele estudou lá em 1989.  
 b) F – Ele mostra uma foto sua.  
 c) T  
 d) T  
 e) F – Ele ficou exposto em uma caixa de vidro.  
 f) F – O animal estava morto, debaixo do piso de uma sala de aula.

## Post-listening

**4. As previsões que você fez a respeito da notícia antes de ouvi-la estavam corretas? Se não, o que você previu diferentemente?**

**5. Leia sobre a mesma notícia em outra fonte e conte para seus colegas e para o(a) professor(a) o que você faria se fosse a pessoa a encontrar tal fóssil.**

### Caiman skeleton discovered under Pentre primary school floor

Disponível em: <https://www.bbc.com/news/uk-wales-49209737>

**Dicas para o professor:**

A questão 4 tem por objetivo fazer uma avaliação de como os alunos fazem previsões. Não tem por objetivo quantificar os acertos, mas auxiliar o professor a compreender os mecanismos que os alunos utilizam e conseguir guiá-los ao desenvolvimento de estratégias de escuta.

O texto, cujo link se encontra ao lado, poderá ser impresso caso não haja laboratório de informática. Os alunos poderão fazer a leitura em duplas e posteriormente, após responderem à questão 5, poderia haver um debate sobre o que fazer com o fóssil encontrado.



## Jamaican English Activity



Mapa da Jamaica

Fonte: <https://pt.dreamstime.com/mapa-pol%C3%ADtico-de-jamaica-image104144800> (Acesso em: 03/10/2020)



Bandeira Jamaicana

Fonte: <https://www.estudopratico.com.br/significado-da-bandeira-da-jamaica/> (Acesso em: 03/10/2020)

### Dicas para o professor:

O vídeo com a proposta de trabalho de *listening* é de um noticiário da Jamaica. Portanto, o sotaque das jornalistas e entrevistados, além de algumas palavras que eles usam, são típicas do inglês jamaicano.

Professor, sugiro que, antes de trabalhar o *listening* com sotaque jamaicano, você pesquise sobre a língua inglesa falada neste país, assim como questões culturais. Ao lado, há alguns sites com sugestões de leitura.

As atividades propostas aqui focam em: 1 pronúncia; 2 léxico; 3 contexto. Você pode escolher uma das categorias para trabalhar.

O tempo de execução de cada uma vai depender dos alunos, mas elas foram preparadas para duas aulas de 50 minutos.

### Sugestões de sites para saber mais sobre o inglês da Jamaica

Notícia da atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=mXI3mQSEc5s&feature=youtu.be>

Características do inglês jamaicano.

<https://www.inglesnosupermercado.com.br/linguas-inglesas-ingles-jamaicano-caracteristicas/>

Um pouco da história da Jamaica

<http://jamaicaexperience.com.br/tag/ingles>

O inglês jamaicano e Bob Marley

<https://reallifeglobal.com/ingles-jamaicano-com-bob-marley/>

O patwah (crioulo)

<https://be-uss.com/vocabulary/ingles-na-jamaica>

Notícia para entender mais sobre *dissing*

<http://jamaica-gleaner.com/gleaner/20140820/cleisure/cleisure4.html>

## Atividade 1 – Explorando a pronúncia

### Pre-listening

O inglês da Jamaica é similar, em termos gramaticais, ao inglês da Inglaterra, pois foi colônia Britânica. No entanto, a pronúncia distanciou-se bastante da língua falada pelos britânicos devido à entonação que os jamaicanos dão ao idioma.

1. Leia o texto abaixo para entender melhor:

### Línguas Inglesas – Inglês Jamaicano, Características

John D. Godinho



No Problem Jamaica  
Nenhum Problema Jamaica

A música contagiante e a bonita sonoridade do inglês jamaicano ajudaram muito num processo que vem se desencadeando desde a independência da Jamaica em 1962. A partir daquela época, o inglês jamaicano tem se firmado como o possível idioma-padrão em todo o Caribe, sem dever nada aos seus poderosos relativos americanos ou britânicos. O apelo da música, da **dub poetry** e da religião rastafári

fez com que o crioulo jamaicano se espalhasse por toda a região caribenha. Até mesmo as novas gerações de poetas, com curso superior e pleno comando do inglês padrão, não têm a menor relutância em virar as costas para o modelo americano ou britânico e usar a língua crioula do seu povo. Mas a influência do jamaicano vai muito além do Caribe. De acordo com o **Oxford Companion to the English Language**, o crioulo jamaicano “... *tem tido uma enorme influência no Reino Unido onde domina as demais variedades de inglês caribenho e onde se tornou o maior fator na evolução do Black English britânico*”.

Uma breve análise do crioulo jamaicano dá uma ideia do que está acontecendo à língua inglesa no Caribe. Um bom exemplo é a linguagem usada nos letreiros de trânsito. Em inglês padrão: **No right turn** (proibido dobrar à direita), **School zone begins** (início de zona escolar), **No entry** (entrada proibida), **Keep left** (mantenha a esquerda) e **No parking between these signs** (proibido estacionar entre estes letreiros). Em crioulo jamaicano, respectivamente: **No ton rait**, **Skull bigin**, **No enta**, **Kip lef**, **No paak bitwiin dem sain ya** [McCrum, 1993, p. 310]. Por escrito até que não é tão difícil assim deduzir o significado dos letreiros. Note a tendência do jamaicano a representar os sons foneticamente.

Disponível em: <https://www.inglesnosupermercado.com.br/linguas-inglesas-ingles-jamaicano-caracteristicas/> (Acesso: 03/10/2020)

#### Dicas para o professor:

Professor, explore o texto abaixo com os alunos para que compreendam um pouco mais sobre as características do inglês da Jamaica. Se achar necessário, aprofunde o conteúdo com eles.

## Listening

2. Assista à notícia e escreva como o Dr. Herbert Gayle pronuncia as seguintes palavras:

- a) mother
- b) about
- c) party
- d) matter
- e) corner

### Dicas para os professor:

Possivelmente os alunos escreverão como ouvem, não utilizando os símbolos fonéticos. Talvez esta seja uma boa oportunidade para ensiná-los os símbolos que representam a pronúncia destas palavras.

### Keys

- a) ['mʌð·ə]
- b) [ə'boʊt]
- c) ['pɑ:·ti]
- d) ['mæt·ə]
- e) ['kɔ:·nə]

## Post-Listening

3. Discuta as seguintes questões com seus colegas e professor(a):

- a) As pessoas da notícia pronunciam as palavras como atores e atrizes Americanos dos filmes de Hollywood que nós assistimos na TV ou no cinema? Quais são as diferenças?
- b) Você percebeu influência do *Patois* (Jamaican Creole) nas falas dos entrevistados?

### Dicas para o professor:

Neste exercício é importante verificar a percepção dos alunos quanto à pronúncia do inglês jamaicano. Comente um pouco mais sobre a influência do *Patois*.

### Keys

- a) Explique as diferenças de pronúncia do inglês americano.
- b) É evidente a influência do crioulo nas falas de todos os entrevistados.

## Atividade 2 – Explorando o vocabulário

### Pre-listening

1. Em duplas, pesquise as palavras abaixo em um dicionário e escreva os significados.

- a) dissing
- b) scarcity
- c) resources
- d) meaningful
- e) altercation
- f) Wales
- g) argument
- h) reckless
- i) escalating

#### Dicas para o professor:

Professor(a), caso não tenha dicionários disponíveis na escola, peça previamente aos alunos que levem os dicionários deles para a aula. Se houver biblioteca na escola, é uma boa oportunidade para levá-los até lá.

#### Keys

- a) desrespeito, insulto
- b) escassez
- c) recursos
- d) significativo
- e) discussão; briga
- f) País de Gales
- g) discussão
- h) imprudente
- i) aumento

### Listening

2. Assista à notícia e conte quantas vezes você ouviu as palavras que você pesquisou no dicionário.

- a) dissing
- b) scarcity
- c) resources
- d) meaningful
- e) altercation
- f) Wales
- g) argument
- h) reckless
- i) escalating

#### Dicas para o professor:

O objetivo aqui é verificar se os alunos conseguem identificar as palavras que pesquisaram.

#### Keys

- a) dissing (4 times)
- b) scarcity (twice)
- c) resources (twice)
- d) meaningful (once)
- e) altercation (once)
- f) Wales (twice)
- g) argument (once)
- h) reckless (once)
- i) escalating (once)

## Post-Listening

3. O(a) professor(a) irá dividir os alunos em dois times para jogar um TIC-TAC-TOE (*jogo da velha*) de palavras na lousa.

|            |             |            |
|------------|-------------|------------|
| dissing    | scarcity    | resources  |
| meaningful | altercation | Wales      |
| argument   | reckless    | escalating |

### Dicas para o professor:

#### Regras:

Defina com os times quem será X e quem será O. O time 1 escolhe uma palavra e forma uma frase usando-a. Se a frase estiver correta, eles marcam X ou O no espaço da palavra. Os times vão se alternando até que um deles ganhe a competição.

Aproveite para motivar os alunos a estudarem vocabulário. Ensine técnicas de memorização de vocabulário.

**Obs.:** Professor, se julgar necessário, faça a leitura do texto usado no *pre-listening* da atividade 1 para ajudar os alunos a entenderem melhor porque o inglês falado na Jamaica tem características específicas.

## Atividade 3 – Explorando o contexto e informações específicas

### Pre-listening

#### 1. Discuta, em grupos:

- What do you know about Jamaica?
- What language do Jamaican people speak?
- Do you know any famous person from Jamaica? Who?

#### 2. Leia parte de um artigo de um jornal jamaicano e escreva abaixo sua opinião sobre “*dissing*”.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

▲ Não seguro | jamaica-gleaner.com/gleaner/20140820/cleisure/cleisure4.html

Mobile Apps ePaper Login Subscribe Now Wed | Nov 11, 2020 Kingston 84°F 28°C Google™ Custom Search Search

**The Gleaner** Jamaica WI  
Established 1834

Home Lead Stories News Sports Entertainment Business Letters Commentary Health Food  
World News In Focus Auto Social Outlook Shipping Art & Leisure COVID-19 Blogs Classifieds Flair Jobs Elections

## Dissing Can Be Deadly

Share this Story: [G](#) [T](#) [F](#) [R](#) Recommend 18

Published: Wednesday | August 20, 2014 | 12:00 AM

By Gary Spaulding, Guest Columnist

Less than a week after Mario Deane allegedly dissed a policewoman and was banished to a cell at the Barnett Street Police Station, where he was turned into punching bag, a group of policemen in Kingston didn't seemed to have learnt anything from the high-profile tragedy.

In recent years, the terrifying reality has been irrevocably emerging in Jamaica and the United States, it seems, that dissing a person is perhaps the worst form of criminal offence that has never been on the law books.

'Dissing', a slang derived from the word disrespect, can be deadly.

Deane, 31, was reportedly detained because of a 'trans-gression' that led to a brutal death.

#### Dicas para o professor:

O exercício 1 pode ser feito em pequenos grupos inicialmente e depois pode-se abrir em um único grupo com os alunos comentando suas respostas.

O segundo exercício é baseado na leitura do texto. Alunos de 9º deveriam ser capazes de compreender a ideia geral do texto, mas se a turma tiver muitos problemas para compreendê-lo, o professor pode fazer a leitura com os alunos e chamar a atenção para palavras-chave, palavras cognatas, elementos coesivos e de coerência.

The significance of disbelieving Jamaicans screaming, hollering, ranting and raving at Deane's death was lost on a small group of policemen carrying out spot checks on a Corporate Area road last week. During the exercise, a motorist was stopped and was about to be ticketed when he dared to talk back to the cop.

In Jamaica, civilians daring to raise questions or objections to a policeman or policewoman when he/she is accosted is deemed a big diss and may land a hapless individual in jail.

This occasion was no exception, as the policemen felt undone by the dissing motorist, with the net effect that an altercation developed, which attracted a small crowd.

Para ler o artigo completo, acesse:

<http://jamaica-gleaner.com/gleaner/20140820/cleisure/cleisure4.html>

## Listening

### 3. Assista à uma notícia do canal *TVJ All Angles* e responda as perguntas abaixo:

- What is the news about?
- How many reporters present the news?
- How many people are interviewed?

### 4. Associe as pessoas com o que elas falam:



Janella Precius



Kelesha Williams



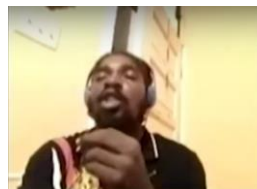
Omarley Dennie



Timel Allen



Dr. Herbert Gayle



Howard Davis



Paul Hines

(Imagens retiradas da notícia em vídeo, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=mXl3mQSEc5s&feature=youtu.be>. Acesso em: 03/10/2020

#### Dicas para o professor:

TVJ All Angles é um canal jamaicano de notícias e entretenimento.

No exercício 1, guie os alunos a ouvirem a notícia para uma compreensão mais geral.

No exercício 2, os alunos terão a tarefa de identificar as falas de cada personagem.

Lembre-se de que estes exercícios foram preparados para o desenvolvimento da compreensão auditiva, não para avaliação.

Se necessário, passe a notícia duas ou três vezes.

- 1) Janella Precius ( ) Talks about waiting to use the toilets in

- prison.
- 2) Kelesha Williams ( ) Says that if you don't take care of yourself you are a dead man.
- 3) Omarley Dennie ( ) Introduces the topic of the news and what the experts say about it.
- 4) Timel Allen ( ) Explains that mediation can prevent fights.
- 5) Dr. Herbert Gayle ( ) Talks about the importance of having respect for somebody's mother and about the violence in Wales.
- 6) Howard Davis ( ) Says he cannot be too soft in the community.
- 7) Paul Hines ( ) Interviews some people on the streets and gives some extra information about dissing.

**Keys**

- ( 6 ) Talks about waiting to use the toilets in prison.
- ( 4 ) Says that if you don't take care of yourself you are a dead man.
- ( 1 ) Introduces the topic of the news and what the experts say about it.
- ( 7 ) Explains that mediation can prevent fights.
- ( 5 ) Talks about the importance of having respect for somebody's mother and about the violence in Wales.
- ( 3 ) Says he cannot be too soft in the community.
- ( 2 ) Interviews some people on the streets and gives some extra information about dissing.

**Post-listening****5. Tópicos para discussão:**

- a) Did you have any idea that dissing was part of some Jamaican people?
- b) The article you read was written in 2014 and the news you watched in 2020. Has anything changed in this period? Why (not)?
- c) What is your opinion about dissing in some communities in Brazil?
- d) About the language: how did you feel when listening to the Jamaican accent? Why did you feel this way?

**Dicas para o professor:**

Neste exercício, o objetivo é levar os alunos a refletirem sobre o assunto da notícia.

É possível fazer também um debate sobre o assunto.

Professor, se julgar necessário, faça a leitura do texto usado no *pre-listening* da atividade 1 – Explorando a Fonética para ajudar os alunos a entenderem melhor porque o inglês falado na Jamaica tem características específicas.



## American English Activity



### Dicas para o professor:

O vídeo com a proposta de trabalho de *listening* é de um noticiário dos Estados Unidos. Portanto, o sotaque do jornalista é típico do inglês americano.

Sugiro ao professor que quer trabalhar o *listening* com diferentes sotaques, que pesquise sobre a língua inglesa falada pelos americanos. Ao lado, há alguns sites com sugestões de leitura.

As atividades propostas aqui focam em: 1 pronúncia; 2 léxico; 3 contexto. Você pode escolher uma das categorias para trabalhar.

O tempo de execução de cada uma vai depender dos alunos, mas elas foram preparadas para duas aulas de 50 minutos.

### Sugestões de sites para saber mais sobre o inglês dos Estados Unidos

Site para a atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=w2rTFLN-prY>

Inglês Americano – Forma padrão

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2011/05/o-ingles-americano-tambem-tem-forma.html>

História, dialetos e sotaques do inglês

<https://usefulenglish.ru/phonetics/english-language-history-dialects-accents>

Por que o brasileiro fala inglês com sotaque americano?

<https://www.bbc.com/portuguese/blog-tim-vickery-45424585>

Gírias e pronúncias regionais

<https://englishlive.ef.com/pt-br/blog/ingles-nos-eua-gurias-e-diferencas-de-pronuncia/>

Diferenças entre inglês americano e britânico

<https://www.sk.com.br/sk-usxuk.html>

## Atividade 1 – Explorando a pronúncia

### Pre-listening

1. Vamos estudar a pronúncia de algumas palavras com “ou”? Ouça seu professor e repita as palavras prestando atenção aos sons do “ou”.

| [aʊ]    | [ʊ]     | [u:]       | [ʌ]     | [ɔ:]   |
|---------|---------|------------|---------|--------|
| out     | tour    | through    | couple  | course |
| mouse   | could   | wound      | cousin  | mourn  |
| drought | gourmet | rendezvous | double  | four   |
| sound   | should  | soup       | roughly | court  |
| cloud   | would   | croup      | touch   | pour   |

#### Dicas para o professor:

Professor, escreva as palavras na lousa e leia-as para os alunos. Caso seja possível, grave a pronúncia das palavras ou use um dicionário online para que os alunos ouçam um nativo falando.

Explique o que cada símbolo fonético representa quanto ao som do “ou”.

### Listening

2. Assista à notícia sobre os incêndios no Pantanal e complete os espaços com as palavras que estão faltado. (Dica: todas elas têm “ou”.)

#### World's largest wetland on fire: Brazil's Pantanal



Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=w2rTFLN-prY> > Acesso em: 03/10/2020.

#### Dicas para o professor:

Neste exercício, será necessário passar a notícia duas ou três vezes.

Não deixe que os alunos de desmotivem, incentive-os a tentar fazer a compreensão.

Durante a verificação das respostas, deixe claro que o importante é desenvolver a habilidade auditiva e que com o tempo eles vão conseguir compreender mais.

Verifique os mecanismos que utilizaram para fazer a compreensão, pois com os relatos deles, os colegas podem aprender também.

Fires continue to rage (a)\_\_\_\_\_ the wilderness of the Brazilian Pantanal, the world's largest wetland, as images emerged Wednesday.

Firefighters have had their work cut (b)\_\_\_\_\_ for them as they try to put (c)\_\_\_\_\_ the fire as they blaze (d)\_\_\_\_\_ dry underbrush and riverbanks.

#### Keys

- (a) through [θru:]
- (b) and (c) out [aʊt]
- (d) through [θru:]
- (e) cousin ['kʌz.ən]
- (f) roughly ['rʌf.li]
- (g) drought [draʊt]
- (h) four [fɔ:r]
- (i) could [kʊd]

Lesser known than its (e) \_\_\_\_\_, the Amazon jungle, the 150 000 square kilometers Pantanal is sandwiched between the rainforest and Paraguay's dry forests.

Since mid-July a fire has been burning, leaving in its way a region of destruction bigger than New York City.

The Pantanal is home to (f) \_\_\_\_\_ 1200 vertebrate species, including 36 that are threatened with extinction.

Local animal rescue team member, Eduardo Fernandez, says animals are now in grave danger:

*We don't see ants and crabs and this is food for different types of animals. Animals will die not only due to the fires but also due to dehydration and hunger.*

Fires in the region are nothing new as ranchers use them to return nutrients to the soil at a low cost.

The world's large floodplain usually fills with water during the rainy season from November to April, but this year's fires are burning with historic force and scientists blame the (g) \_\_\_\_\_ on warming in the Atlantic Ocean.

A farmer worker, Durvalino Costa Camargo, told Reuters he had never seen a fire as big as this:

*The fields have dried up after receiving no rain for three months; we don't even know whether it will rain in September. I hope it does, otherwise what will we do? All of my water tanks are dry. There's no water. Cattle are suffering, not only the cattle, we are all suffering.*

The largest fires in Pantanal this year are (h) \_\_\_\_\_ times the size of that in the Amazon Rainforest.

Climate scientists warn these climate-driven fires from California to Australia (i) \_\_\_\_\_ become a new normal.

## Post-Listening

**3. Vamos fazer uma competição para praticar os sons do "ou"? O(a) professor(a) vai explicar os procedimentos. Preste atenção!**

### Dicas para o professor:

#### POST-LISTENING

#### Material:

- Dois conjuntos de filipetas de papel (iguais) com as palavras do *pre-listening* (Fonte: 100)
- Fita adesiva

#### Regras:

- Divida a turma em dois times e escolha um líder para cada time.;
- Os líderes vão alternando a cada rodada;
- Divida a lousa em duas partes e escreva os fonemas para "ou" de cada lado;
- Dê um conjunto de filipetas e um rolinho de fita adesiva para cada time;
- O(a) professor(a) dita uma palavra e o líder de cada time vai até a lousa e cola a palavra debaixo do som correto;
- Os demais alunos podem ajudar os líderes;
- Faça a correção ao final;
- O time com mais acertos ganha a competição.

## Atividade 2 – Explorando o vocabulário

### Pre-listening

1. Nós vamos assistir a uma notícia sobre os incêndios no Pantanal.

Antes de assisti-la, classifique as seguintes palavras nas categorias corretas. Use um dicionário se necessário.

vertebrate - to blaze - wetland - fires - crabs -  
wilderness - destruction - jungle - extinction - dry  
forests - to put out - underbrush - danger - fields  
- hunger - floodplain - drought - riverbanks - to  
rage - rainforest - ants - to burn - soil

#### Dicas para o professor:

Professor(a), caso não tenha dicionários disponíveis na escola, peça previamente aos alunos que levem os dicionários deles para a aula. Se houver biblioteca na escola, é uma boa oportunidade para levá-los até lá.

Após a verificação, faça a leitura das palavras e peça aos alunos que repitam prestando atenção à pronúncia de cada uma.

| Words related to damages caused by men | Words related to nature | Words related to fires |
|--|-------------------------|------------------------|
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |
|  |                         |                        |

#### Keys

##### Words related to damages caused by men

Fires / destruction / extinction / danger / hunger / drought

##### Words related to nature

Wilderness / wetland / underbrush / riverbanks / jungle / rainforest / dry forests / vertebrate / ants / crabs / soil / floodplain / fields

##### Words related to fires

To rage / to put out / to blaze / to burn

## Listening

2. Agora, assista ao vídeo e complete os espaços com as palavras que estão faltando.

### World's largest wetland on fire: Brazil's Pantanal



Fires continue to rage through the (a) \_\_\_\_\_ of the Brazilian Pantanal, the world's largest wetland, as images emerged Wednesday. Firefighters have had their work cut out for them as

they try to (b) \_\_\_\_\_ the fire as they blaze through dry underbrush and riverbanks.

Lesser known than its cousin, the Amazon (c) \_\_\_\_\_, the 150,000 square kilometers Pantanal is sandwiched between the rainforest and Paraguay's dry forests.

Since mid-July a fire has been burning, leaving in its way a region of (d) \_\_\_\_\_ bigger than New York City.

The Pantanal is home to roughly 1200 vertebrate species, including 36 that are threatened with (e) \_\_\_\_\_.

Local animal rescue team member, Eduardo Fernandez, says animals are now in grave danger:

*We don't see ants and (f) \_\_\_\_\_ and this is food for different types of animals. Animals will die not only due to the fires but also due to dehydration and hunger.*

Fires in the region are nothing new as ranchers use them to return nutrients to the soil at a low cost.

The world's large (g) \_\_\_\_\_ usually fills with water during the rainy season from November to April, but this year's fires are burning with historic force and scientists blame the (h) \_\_\_\_\_ on warming in the Atlantic Ocean.

A farmer worker, Durvalino Costa Camargo, told Reuters he had never seen a fire as big as this:

*The (i) \_\_\_\_\_ have dried up after receiving no rain for three months; we don't even know whether it will rain in September. I hope it does, otherwise what will we do? All of my water tanks are dry. There's no water. Cattle are suffering, not only the cattle, we are all suffering.*

The largest fires in Pantanal this year are four times the size of that in the Amazon Rainforest.

Climate scientists warn these climate-driven fires from California to Australia could become a new normal.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=w2rTFLN-prY> > Acesso em: 03/10/2020.

#### Dicas para o professor:

Se possível, providencie cópias do texto para os alunos, assim o tempo será otimizado.

Neste exercício, os alunos focam na identificação de algumas das palavras que estudaram no exercício 1.

A notícia terá que ser passada duas ou três vezes para que eles sejam capazes de completar todos os espaços.

Peça aos alunos que comparem seus textos com os colegas ao lado antes de fazer a verificação.

#### Keys

- (a) wilderness
- (b) put out
- (c) jungle
- (d) destruction
- (e) extinction
- (f) crabs
- (g) floodplain
- (h) drought
- (i) fields

## Post-Listening

### 3. Stand up game!



Imagens disponíveis em: <https://br.pinterest.com/pin/282249101626581318/> (Acesso: 10/02/2021)

**Material:**

Filipetas de papel com as palavras do *pre-listening*, em quantidade suficiente para todos os alunos.

**Regras:**

Distribua as filipetas para os alunos;

Passa a notícia novamente, quando as palavras que os alunos receberam forem ditas, eles se levantam e ficam em pé.

Ao final, revise o vocabulário com os alunos, especialmente com aqueles que não se levantaram.

## Atividade 3 – Explorando o contexto e informações específicas

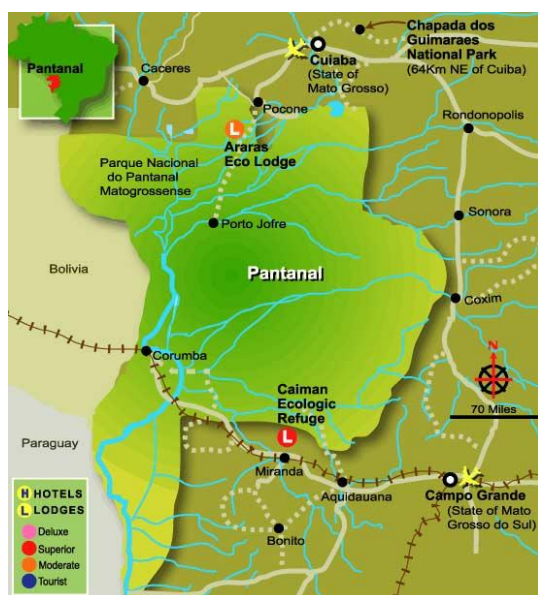
### Pre-listening

1. Quanto você sabe sobre o Pantanal brasileiro? Converse com um colega e escolha as frases abaixo que estejam corretas. Depois, compare suas respostas com outros colegas.

- a) ( ) The Pantanal is the world's largest tropical wetland.
- b) ( ) One of the animals that live in Pantanal is the green anaconda — the world's largest snakes.
- c) ( ) The rainy season is from January to April.
- d) ( ) The Pantanal is in Amazon.
- e) ( ) The Pantanal is a floodplain.

### Listening

2. Agora, assista à notícia e responda à questão abaixo:  
What is the news about?



Disponível em: <http://conhecendobrasil.com.br/pantanal-mato-grossense/mapa-do-pantanal-brasileiro/> Acesso em: 03/10/2020)

3. Assista à notícia novamente e responda T (true-verdadeiro) ou F (false-falso). Corrija as frases falsas.

- a) ( ) Firefighters put the fire out in the Pantanal.
- b) ( ) Pantanal is 150 000 Km<sup>2</sup>
- c) ( ) The burnt part of Pantanal is bigger than New York City.
- d) ( ) Mr. Durvalino Camargo said he still had water in his farm.
- e) ( ) Scientists say that fires like the ones from California to Japan tend to be the new normal.

#### Dicas para o professor:

Leve imagens do Pantanal para a aula a fim de enriquecer o conhecimento dos alunos.

#### Keys

- a) (X)
- b) (X)
- c) The rainy season is from November to April
- d) Pantanal is in Mato Grosso and Mato Grosso do Sul.
- e) (X)

#### Dicas para o professor:

O foco destes exercícios é verificar, primeiramente, identificar a ideia geral e, posteriormente, informações específicas.

Lembre-se de que não é uma avaliação, portanto, auxilie os alunos passando a notícia novamente e pausando para facilitar a compreensão se necessário.

#### Keys

- 1) It is about the fires in the Pantanal.
- 2) a) (F) Firefighters have had their work cut out.
  - b) (T)
  - c) (T)
  - d) (F) He said there's no water.
  - e) (F) Scientists say that fires like the ones from California to Australia tend to be the new normal.

## Post-listening

3. Trabalhe em grupos e escreva cinco ações para preservar o Pantanal. Depois, compartilhe suas ideias com seus colegas e professor(a).

### Dicas para o professor:

Professor, aproveite este momento para trabalhar a consciência ecológica nos alunos.

Se possível, faça um trabalho interdisciplinar com o professor de ciências.

### Tapescrript

**Fires** continue to **rage** through the **wilderness** of the Brazilian Pantanal, the world's largest **wetland**, as images emerged Wednesday.

Firefighters have had their work cut out for them as they try to **put out** the fire as they **blaze** through dry **underbrush** and **riverbanks**.

Lesser known than its cousin, the Amazon **jungle**, the 150 000 square kilometers Pantanal is sandwiched between the **rainforest** and Paraguay's **dry forests**.

Since mid-July a fire has been **burning**, leaving in its way a region of **destruction** bigger than New York City.

The Pantanal is home to roughly 1200 **vertebrate** species, including 36 that are threatened with **extinction**.

Local animal rescue team member, Eduardo Fernandez, says animals are now in grave **danger**:

*We don't see **ants** and **crabs** and this is food for different types of animals. Animals will die not only due to the fires but also due to dehydration and **hunger**.*

Fires in the region are nothing new as ranchers use them to return nutrients to the **soil** at a low cost.

The world's large **floodplain** usually fills with water during the rainy season from November to April, but this year's fires are **burning** with historic force and scientists blame the **drought** on warming in the Atlantic Ocean.

A farmer worker, Durvalino Costa Camargo, told Reuters he had never seen a fire as big as this:

*The **fields** have dried up after receiving no rain for three months; we don't even know whether it will rain in September. I hope it does, otherwise what will we do? All of my water tanks are dry. There's no water. Cattle are suffering, not only the cattle, we are all suffering.*

The largest fires in Pantanal this year are four times the size of that in the Amazon Rainforest.

Climate scientists warn these climate-driven fires from California to Australia could become a new normal.



## British English Activity

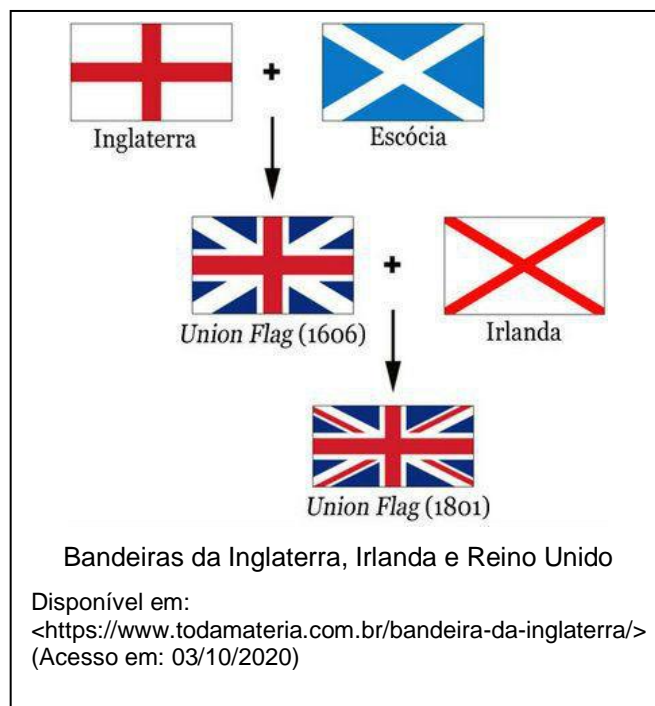


Mapa do Reino Unido

Disponível em:

<<https://br.pinterest.com/pin/619033911258589766/>>

Acesso em: 04/10/2020



Bandeiras da Inglaterra, Irlanda e Reino Unido

Disponível em:

<<https://www.todamateria.com.br/bandeira-da-inglesa/>>

(Acesso em: 03/10/2020)

### Dicas para o professor

O vídeo com a proposta de trabalho de *listening* é de um noticiário da Inglaterra. Portanto, o sotaque do jornalista é típico do inglês britânico.

Professor, sugiro que, antes de trabalhar o *listening* com sotaque britânico, você pesquise sobre a língua inglesa falada neste país, assim como questões culturais. Ao lado, há alguns sites com sugestões de leitura.

As atividades propostas aqui focam em: 1 pronúncia; 2 léxico; 3 contexto. Você pode escolher uma das categorias para trabalhar.

O tempo de execução de cada uma vai depender dos alunos, mas elas foram preparadas para duas aulas de 50 minutos.

### Sugestões de sites para saber mais sobre o inglês da Inglaterra

Site para a atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=8GorIPSVH0A>

História da língua inglesa

<https://www.oxfordinternationalenglish.com/a-brief-history-of-the-english-language/>

História e características da língua inglesa

<https://www.britannica.com/topic/English-language/Vocabulary>

Gírias britânicas

<https://www.fluentu.com/blog/english/english-uk-slang/>

<https://www.lifehack.org/articles/communication/30-awesome-british-slang-terms-you-should-start-using-immediately.html>

Pronúncia britânica

<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation>

<https://englishlive.ef.com/blog/english-in-the-real-world/rough-guide-british-dialects/>

Biblioteca britânica (British Library)

<https://www.bl.uk/>

Diferenças entre inglês americano e britânico

<https://www.ck.com.br/ck-usuk.html>

## Atividade 1 – Explorando a pronúncia

### Pre-listening

#### 1. Responda às perguntas:

a) Have you ever heard that the British accent is different from the American accent? What differences do you think they are?

b) With the help of your teacher, classify the pronunciation of the words below.

American Pronunciation – (AP) or British Pronunciation – (BP)

|        |                |                 |
|--------|----------------|-----------------|
| here   | ( ) [hɪə]      | ( ) [hɪr]       |
| car    | ( ) [kɑ:']     | ( ) [kɑ:r]      |
| number | ( ) ['nʌm.bə]  | ( ) ['nʌm.bəʹ]  |
| motor  | ( ) ['mou.tə]  | ( ) ['məʊ.təʹ]  |
| water  | ( ) ['wɔ:.tə]  | ( ) ['wɑ:.tə]   |
| driver | ( ) ['draɪ.və] | ( ) ['draɪ.vəʹ] |
| fair   | ( ) [feə]      | ( ) [fer]       |

c) What differences did you notice?

#### Dicas para o professor:

No ex. 1a, os alunos darão as informações que possuem, ou seja, é momento de verificar o conhecimento prévio deles.

Para o ex. 2, antes de iniciar o exercício, ensine os símbolos fonéticos da pronúncia do “ar”, “er”, “ir”, “or” do inglês britânico e americano.

Outra sugestão, é levar os alunos à biblioteca da escola e pedir que pesquisem nos dicionários as pronúncias das palavras e classifique-as.

Ao término das correções, leia as palavras com ambas pronúncias e peça aos alunos que repitam.

#### Keys

a) Personal answers.

b)

(BP) (AM)

(BP) (AM)

(AP) (BP)

(AM) (BP)

(BP) (AM)

(AM) (BP)

(BP) (AM)

c) Personal answers.

Professor, reforce a informação de que no inglês britânico o “R” no final das palavras não é pronunciado tão fortemente quanto no inglês americano.

### Listening

2. Você assistirá à uma notícia da BBC UK. Preste atenção à pronúncia e circule as palavras corretas dentre as que estão destacadas.

## Hands-free driving at 70mph coming to UK motorways - BBC News



Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8GorIPSVH0A> > Acesso em: 20/10/2020.

**Naga Munchetty:** Now, imagine traveling at 70 miles an <sup>(a)</sup> our / hour on a busy motorway and taking your hands off the steering wheel. <sup>(b)</sup> Car / Care manufacturers say it is already technically possible and now the government is saying that hands-free driving could be legal in the UK as early as next <sup>(c)</sup> ear / year. It's just launched a consultation with the motor industry. John Kay has been on a test run.

**John Kay:** Nasty conditions of the roads today, so would you hand <sup>(d)</sup> over / oval control of your car to a computer? So... hands free. At a private test track with no <sup>(e)</sup> odor / other traffic, I tried out the technology, as if I was on a motorway... Whoa!! So, that is a very strange feeling, especially for a control freak like me, but the car is driving itself and it's following the lines, the lane that's <sup>(f)</sup> they / there, it's swerving around, my temptation is to touch it but I'm not. This is really... very odd. I've <sup>(g)</sup> never / nerve done anything like this before. At the moment, cars like this tell you to put your hands back on the steering wheel <sup>(h)</sup> often / after 15 seconds. But ministers want to know if the technology is now reliable enough to let <sup>(i)</sup> drive / drivers go hands-free for extended periods of time.

**Edmung King - President, AA:** It could actually save lives, it's estimated within a decade this kind of technology could save almost 4000 lives.

**John Kay:** The government will be consulting safety organizations and the industry, but what do drivers think?

**Woman in a car:** Yeah, I do trust the technology. I use most of what's been invented, but I don't like that humans don't have to keep an eye.

**Man:** I think it's crazy, to be <sup>(j)</sup> fear / fair, it's driverless cars. Well, it's madness.

**John Kay:** Ministers are not yet talking about entirely driverless cars, but if the UK goes further down the hands-free route, it could still mean big changes for the law and insurance.

**Matthew Avery - Thatcham Research:** The difference between you driving and you being liable and the car driving, the car being liable is huge and unless the car can drive as well as a competent human being, the car cannot be classed as being automated.

**John Kay:** I'm resisting the temptation to hold the steering wheel ... Whoa! Ok, so there we go! Back on the test track, there's a lot to get used to and for ministers a lot to consider. Driving will certainly be different in the <sup>(k)</sup> future / footer. The question is: how fast do we want things to change? John Kay, BBC News - Hands-free

### Dicas para o professor:

Professor, o objetivo aqui é perceber se o aluno compreende a pronúncia e, também, o significado de algumas das palavras, já que elas são pronunciadas da mesma forma.

Ao final da verificação, sugiro que leia as palavras destacadas e peça aos alunos para repetirem. Depois, passe o vídeo novamente para que os alunos percebam a diferença na pronúncia quando for o caso.

Chame a atenção deles para o fato de que o volante do carro fica do lado direito. Comente que as vias são inversas às do Brasil.

### Keys

- (a) hour
- (b) Car
- (c) year
- (d) over
- (e) other
- (f) there
- (g) never
- (h) after
- (i) drivers
- (j) fair
- (k) future

## Post-Listening

### 3. Responda as perguntas abaixo:

- a) Watch the news again and write down other words you hear that they pronounce omitting the "R".
  
- b) Tell your classmates and the teacher if you notice the British accent is different from the accent you hear in American movies and series.

#### Dicas para o professor:

No *post-listening*, o objetivo é elucidar as diferenças de pronúncia e verificar se os alunos têm esta percepção.

Na questão b, cite alguns filmes britânicos famosos, como por exemplo, Harry Potter, Billy Elliot, Como eu era antes de vocês, etc.

#### Keys

Respostas pessoais.

## Atividade 2 – Explorando o vocabulário

### Pre-listening

1. Você sabia que há algumas palavras que as pessoas usam na Inglaterra, mas os americanos não entendem? Isso também acontece entre Brasil e Portugal. Por exemplo, no Brasil nós dizemos *celular* enquanto que em Portugal eles dizem *telemóvel*.

Trabalhe em duplas para completar os quadros abaixo e descobrir como os britânicos e americanos dizem algumas palavras relacionadas a carros. Siga os exemplos:

A: How do they say **pneu** in **American English**?

B: They say **tire**.

A: How do they say **pneu** in **British English**?

B: They say **tyre**.

#### Student A

| Portuguese                | British English  | American English |
|---------------------------|------------------|------------------|
| pneu                      | tyre             |                  |
| porta malas               |                  | trunk            |
| capô                      | bonnet           |                  |
| tanque de gasolina        |                  | gas tank         |
| para-choque               | bumper           |                  |
| não automático            |                  | standard         |
| seta                      | blinker / winker |                  |
| silenciado do escapamento |                  | muffler          |
| placa                     | number plate     |                  |
| pábrisa                   |                  | windshield       |
| casa sobre rodas          | caravan          |                  |
| caminhão                  | lorry            |                  |

#### Dicas para o professor:

Professor, comente com os alunos sobre a variação linguística dentro do Brasil, e sobre outras diferenças entre o português falado aqui e em Portugal.

Dê outros exemplos de palavras que são diferentes no inglês britânico e americano, por exemplo: tap (BrE)/faucet (AmE); trousers (BrE)/pants (AmE); football (BrE)/soccer (AmE) e ortografia de colour (BrE)/color (AmE); Centre (BrE)/center (AmE); realise (BrE)/realize (AmE); travelled (BrE)/traveled (AmE).

Após a verificação, leia as palavras e peça aos alunos que repitam.

#### Keys

Os quadros se completam a medida que os alunos forem fazendo as perguntas e anotando as palavras.

**Student B**

| Portuguese                | British English | American English    |
|---------------------------|-----------------|---------------------|
| pneu                      |                 | tire                |
| porta malas               | boot            |                     |
| capô                      |                 | hood                |
| tanque de gasolina        | petrol tank     |                     |
| para-choque               |                 | fender              |
| não automático            | manual          |                     |
| seta                      |                 | directional) signal |
| silenciado do escapamento | silencer        |                     |
| placa                     |                 | license plate       |
| párabrisa                 | windscreen      |                     |
| casa sobre rodas          |                 | trailer             |
| caminhão                  |                 | truck               |

**Listening**

**2. Você assistirá a uma notícia da BBC UK. Preste atenção e anote as traduções das palavras abaixo. Não use um dicionário, tente deduzir o significado pelo contexto e pelas imagens.**

**Hands-free driving at 70mph coming to UK motorways -  
BBC News**



Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8GorIPSVH0A> > Acesso em: 20/10/2020.

**Dicas para o professor:**

Professor, dependendo da dificuldade da turma, pause a notícia quando as palavras forem ditas para que os alunos tenham tempo de assimilá-las e percebam seus significados.

motorway - \_\_\_\_\_  
 steering wheel - \_\_\_\_\_  
 hands-free - \_\_\_\_\_  
 test track - \_\_\_\_\_  
 traffic - \_\_\_\_\_  
 lane - \_\_\_\_\_  
 driverless - \_\_\_\_\_

**Keys**

motorway - rodovia  
 steering wheel - volante  
 hands-free – sem as mãos  
 test track – pista de teste  
 traffic - trânsito  
 lane - faixa  
 driverless – sem motorista

## Post-Listening

**3. Agora, procure em um dicionário as palavras abaixo e escreva no quadro como elas são faladas no inglês britânico e no inglês americano.**

|                   | British English | American English |
|-------------------|-----------------|------------------|
| estacionamento    |                 |                  |
| rodovia           |                 |                  |
| cruzamentos       |                 |                  |
| rua principal     |                 |                  |
| calçada           |                 |                  |
| posto de gasolina |                 |                  |

**Dicas para o professor:**

Se possível, leve os alunos até a biblioteca da escola para consultarem dicionário. Se não houve dicionários na escola, peça antecipadamente aos alunos que levem os seus para a aula.

**Keys**

estacionamento – car park (BE) / parking lot (AE)  
 rodovia – motorway (BE) / highway (AE)  
 cruzamentos – crossroads (BE) / intersections (AE)  
 rua principal – high street (BE) / main street (AE)  
 calçada – pavement (BE) / sidewalk (AE)  
 posto de gasolina – petrol station (BR) / gas station (AE)

## Atividade 3 – Explorando o contexto e informações específicas

### Pre-listening

**1. No Brasil, as pessoas só podem tirar a carteira nacional de habilitação (CNH) depois dos 18 anos. Com que idade as pessoas têm permissão para dirigir em outros países? Complete a lista abaixo:**

England - \_\_\_\_\_      USA - \_\_\_\_\_      Ireland - \_\_\_\_\_  
 Japan - \_\_\_\_\_      China - \_\_\_\_\_      Russia - \_\_\_\_\_  
 Italy - \_\_\_\_\_

**2. Você assistirá a uma notícia da BBC UK sobre carros. Antes de assistir, responda:**

Sobre o que você acha que eles vão falar?

### Listening

**3. Agora, assista à notícia e responda:**

- What is the news about?
- Where you right about your predictions?

**4. Assista à notícia novamente e assinale as frases corretas:**

- John Kay, the journalist, is driving on a motorway.
- England is considering the idea of having driverless cars.
- John Kay thinks it is comfortable to drive an automated car.
- Edmund King says automated cars can save lives.
- The government is investigating if theses automated cars are reliable.

#### Dicas para o professor:

Pergunte aos alunos se algum deles sabe dirigir. Estabeleça um debate sobre a legislação do Brasil, que só permite que pessoas acima de 18 possam obter a CNH.

#### Keys

##### Ex. 1

England – 17  
 USA – 16  
 Ireland – 17  
 Japan – 18  
 China – 21  
 Russia – 21  
 Italy – 18

##### Ex. 2

Respostas pessoais.

#### Dicas para o professor:

Professor, nestes exercícios o objetivo é verificar se os alunos compreendem o contexto geral e as informações específicas.

Se necessário, pause a notícia nos trechos das frases do ex. 4 para que os alunos tenham tempo para assimilar o que foi dito.

#### Keys

- John Kay, the journalist, is driving on a motorway. **(He is driving on a private test track.)**
- England is considering the idea of having driverless cars.
- John Kay thinks it is comfortable to drive an automated car. **(He thinks it is odd.)**
- Edmund King says automated cars can save lives.
- The government is investigating if theses automated cars are reliable.



## Post-listening

5. Se nós tivéssemos carros automáticos no Brasil, como o que aparece na notícia, você concorda que as leis poderiam ser alteradas para as pessoas tirarem a Carteira Nacional de Habilitação mais cedo? Se sim, na sua opinião, com que idade as pessoas poderiam ter a CNH aqui?

### Dicas para o professor:

Professor, direcione os alunos a uma discussão sobre as leis de trânsito no Brasil, sobre os impostos que são pagos para se ter um automóvel, sobre as condições de compra de um automóvel.

### Keys

Resposta pessoal.

### Tapescript

**Naga Munchetty:** Now, imagine traveling at 70 miles an hour on a busy motorway and taking your hands off the steering wheel. Car manufacturers say it is already technically possible and now the government is saying that hands-free driving could be legal in the UK as early as next year. It's just launched a consultation with the motor industry. John Kay has been on a test run.

**John Kay:** Nasty conditions of the roads today, so would you hand over control of your car to a computer? So... hands free. At a private test track with no other traffic, I tried out the technology, as if I was on a motorway... Whoa!! So, that is a very strange feeling, especially for a control freak like me, but the car is driving itself and it's following the lines, the lane that's there, it's swerving around, my temptation is to touch it but I'm not. This is really... very odd. I've never done anything like this before. At the moment, cars like this tell you to put your hands back on the steering wheel after 15 seconds. But ministers want to know if the technology is now reliable enough to let drivers go hands-free for extended periods of time.

**Edmung King – President, AA:** It could actually save lives, it's estimated within a decade this kind of technology could save almost 4000 lives.

**John Kay:** The government will be consulting safety organizations and the industry, but what do drivers think?

**Woman in a car:** Yeah, I do trust the technology. I use most of what's been invented, but I don't like that humans don't have to keep an eye.

**Man:** I think it's crazy, to be fair, it's driverless cars. Well, it's madness.

**John Kay:** Ministers are not yet talking about entirely driverless cars, but if the UK goes further down the hands-free route, it could still mean big changes for the law and insurance.

**Matthew Avery – Thatcham Research:** The difference between you driving and you being liable and the car driving, the car being liable is huge and unless the car can drive as well as a competent human being, the car cannot be classed as being automated.

**John Kay:** I'm resisting the temptation to hold the steering wheel ... Whoa! Ok, so there we go!

Back on the test track, there's a lot to get used to and for ministers a lot to consider.

Driving will certainly be different in the future. The question is: how fast do we want things to change? John Kay, BBC News – Hands-free

## Canadian English Activity



Mapa do Canadá

Disponível em: <<https://geology.com/world/canada-satellite-image.shtml>> Acesso em: 17/10/2020



Bandeira do Canadá

Disponível em:

<<https://www.canadiantire.ca/en/pdp/canadian-flag-0791643p.html>> Acesso em: 17/10/2020

### Dicas para o professor:

O vídeo com a proposta de trabalho de *listening* é de um noticiário de Toronto, Canadá. Portanto, o sotaque da jornalista e do homem entrevistado é típico do Canadá, o qual se assemelha bastante com o sotaque dos Estados Unidos.

Professor, sugiro que, antes de trabalhar o *listening* com sotaque canadense, você pesquise sobre a língua inglesa falada neste país, assim como questões culturais. Ao lado, há alguns sites com sugestões de leitura.

As atividades propostas aqui focam em: 1 pronúncia; 2 léxico; 3 contexto. Você pode escolher uma das categorias para trabalhar. O tempo de execução de cada uma vai depender dos alunos, mas elas foram preparadas para duas aulas de 50 minutos.

### Sugestões de sites para saber mais sobre o inglês do Canadá

Link do vídeo da atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=po36Ka1jtYw&feature=youtu.be>

Características do sotaque e vocabulário do inglês canadense

<https://canadaponto.com/ingles-canadense/>

<https://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/ingmundo4.php>

Um pouco da história da origem das línguas no Canadá

<https://www.canadaintercambio.com/curiosa-historia/>

Cultura no Canadá

<https://www.britannica.com/place/Canada/Cultural-life>

Hábitos canadenses

<https://www.ualberta.ca/international/international-student-services/culture-and-lifestyle-guide/about-canada/canadas-social-customs.html>

## Atividade 1 – Explorando a pronúncia

### Pre-listening

No inglês canadense e americano, às vezes, o “T” é pronunciado com um “R”. Isso acontece quando o “T” está entre duas vogais (a, e, i, o, u) ou sons de vogal. Este fenômeno é chamado de *flap*.

Por exemplo: W A **T** E R



vogais

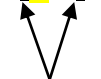
B E A U **T** I F U L



vogais

Quando uma palavra termina em vogal + “T” e a próxima palavra começa com uma vogal, o “T” também é normalmente pronunciado como “R”.

Por exemplo: **T** IS



vogais

WHAT **T** ARE



vogais

1. Escreva outros exemplos:

### Listening

2. Assista à uma notícia e circule, nas falas, as palavras em que o “T” tem som de “R”.

### Toronto shooting: 'People started to run' - BBC News



Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=po36Ka1jtYw&feature=youtu.be>> Acesso em: 17/10/2020.

#### Man

I heard gunshots, I didn't see too much. I heard gunshots, I... I thought it was fireworks at first, because it was a rapid fire and... and then... to be a pause and some more fire.

#### Dicas para o professor:

Explique para os alunos que o *flap* é um fenômeno que acontece, principalmente, no inglês falado nos Estados Unidos e Canadá, mas não quer dizer que não haja em outros países.

Pronuncie as palavras e expressões para que eles entendam. Peça para repetirem.

#### Keys

Ex.1 – Resposta pessoal

#### Dicas para o professor:

Explore os conhecimentos prévios dos alunos sobre Toronto. Se possível mostre um mapa do Canadá e mostre onde esta cidade fica.

Esclareça que Toronto faz parte da província de Ontário e é a maior cidade e centro financeiro do Canadá.

Professor, passe a notícia duas ou três vezes, pois devido ao nervosismo do entrevistado, ele tem uma fala ofegante.

We didn't know what it was, we saw people starting to run in our direction. I'm... and I still didn't know what it was and then... then more people were running and... and so we started running and we ran down a side street.

### Journalist

Can you describe the scene? Was there a lot of panic? Were people yelling?

### Man

People weren't yelling, but I think everyone was concerned. It just seemed very surreal, almost like it wasn't really happening, but everyone was sort of moving and... and... and going away. It was... it was... it was like it wasn't happening, it was hard... hard to believe it was real.

### Journalist

What was going through your mind when you started running?

### Man

I gotta get out of here! This is strange, I didn't wanna believe that it was real, I didn't wanna believe it was actually happening, but we just started moving away.

### Journalist

And where was... where was your car? Where were you getting out?

### Man

I was parked on the Danforth, I can't remember the intersection, but we were just parked on the Danforth, going for a walk in the evening and we just gotten out of the car and then started hearing the shots.

## Post-Listening

### Dictation!!!

3. O(a) professor(a) irá ditar algumas palavras e frases, preste atenção e anote. Lembre-se do *flap*.

#### Keys

**Man:** I heard gunshots, I didn't see too much. I heard gunshots, I... I **thought it** was fireworks at first, because it was a rapid fire and... and then... to be a pause and some more fire.

We didn't know **what it** was, we saw people starting to run in our direction. I'm... and I still didn't know **what it** was and then... then more people were running and... and so we started running and we ran down a side street.

**Journalist:** Can you describe the scene? Was there a **lot of** panic? Were people yelling?

**Man:** People weren't yelling, **but** I think everyone was concerned. It just seemed very surreal, almost like it wasn't really happening, **but everyone** was **sort of** moving and... and... and going away. It was... it was... it was like it wasn't happening, it was hard... hard to believe it was real.

**Journalist:** What was going through your mind when you started running?

**Man:** I **gotta get out** of here! This is strange, I didn't wanna believe **that it** was real, I didn't wanna believe it was actually happening, but we just started moving away.

**Journalist:** And where was... where was your car? Where were you **getting** out?

**Man:** I was parked on the Danforth, I can't remember the intersection, but we were just parked on the Danforth, going for a walk in the evening and we just **gotten** out of the car and then started hearing the shots.

#### Dicas para o professor:

Professor, dite as palavras e sentenças usando o *flap* e verifique se os alunos compreenderam tal fenômeno: **better** / **computer** / **heater** / **university** / **ability**  
**It** is a **great** idea.  
**What** is it?  
 I **got** it!  
 Please, **put it** on!

## Atividade 2 – Explorando o vocabulário

### Pre-listening

Você assistirá a uma notícia em que um homem relata um acontecimento. Lembre-se de que quando alguém conta uma estória, normalmente, esta pessoa usa tempo verbal passado. Então, vamos revisar os tempos passados.

#### 1. Escreva os verbos abaixo no tempo e formas requeridos.

| Verb   | Simple Past | Past continuous | Form                 |
|--------|-------------|-----------------|----------------------|
| hear   |             | I               | <b>affirmative</b>   |
| see    |             | We              | <b>negative</b>      |
| think  |             | She             | <b>affirmative</b>   |
| run    |             | They            | <b>negative</b>      |
| happen |             | it              | <b>interrogative</b> |
| start  |             | -----           | <b>affirmative</b>   |
| be     |             | He              | <b>negative</b>      |
| know   |             | -----           | <b>affirmative</b>   |
| yell   |             | They            | <b>negative</b>      |

#### Dicas para o professor:

Dê exemplos de relatos em notícias para que os alunos percebam que o tempo verbal predominante é o passado.

Relembre-os de que no *Simple Past* há verbos regulares e irregulares e esclareça as diferenças entre eles. Reveja as formas afirmativa, negativa e interrogativa dos dois tempos verbais.

#### Keys

##### Simple Past

heard – saw – thought – ran  
– happened – started –  
was/were – knew – yelled

##### Past continuous

I was hearing  
We were seeing  
She was thinking  
They were running  
Was it happening?  
Start (não se usa gerúndio  
com este verbo).  
He was being  
Know (não se usa gerúndio  
com este verbo).  
They were yelling

### Listening

#### 2. Agora, assista à notícia e complete os espaços em branco com verbos no passado.

### Toronto shooting: 'People started to run' - BBC News



Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=po36Ka1jtYw&feature=youtu.be>> Acesso em: 17/10/2020.

**Man:** I heard gunshots, I (a)\_\_\_\_\_ too much. I heard gunshots, I... I thought it was fireworks at first, because it was a rapid fire and... and

#### Dicas para o professor:

Professor, o objetivo deste exercício é verificar a compreensão das palavras, não as regras gramaticais, apesar de serem necessárias para a construção frasal correta.

A sugestão da revisão é somente para facilitar a compreensão auditiva dos alunos.

Se possível, leve o texto impresso para que os alunos não tenham de copiá-lo da lousa.

then... to be a pause and some more fire.

We didn't know what it was, we (b)\_\_\_\_\_ people starting to run in our direction. I'm... and I still didn't know what it was and then... then more people (c)\_\_\_\_\_ and... and so we started running and we ran down a side street.

**Journalist:** Can you describe the scene? Was there a lot of panic? Were people yelling?

**Man:** People(d)\_\_\_\_\_, but I think everyone was concerned. It just (e)\_\_\_\_\_ very surreal, almost like it wasn't really happening, but everyone was sort of moving and... and... and going away. It was... it was... it was like it wasn't happening, it was hard... hard to believe it (f)\_\_\_\_\_ real.

**Journalist:** What was going through your mind when you (g)\_\_\_\_\_ running?

**Man:** I gotta get out of here! This is strange, I didn't wanna believe that it was real, I (h)\_\_\_\_\_ believe it was actually happening, but we just started moving away.

**Journalist:** And where was... where was your car? Where (i)\_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_?

**Man:** I was parked on the Danforth, I can't remember the intersection, but we (j)\_\_\_\_\_ just parked on the Danforth, going for a walk in the evening and we just gotten out of the car and then started hearing the shots.

## Post-Listening

3. Releia o *script* da entrevista e sublinhe os verbos no *simple past* e circule os verbos no *past continuous*.

4. Assista à notícia novamente e responda: Do que trata a estória?

Passe a notícia duas ou três vezes para que os alunos consigam completar os espaços. Se necessário, pause a cada item para que tenham tempo de escrever os verbos.

A verificação pode ser feita com os alunos comparando seus textos com os colegas e somente após isso, o professor pode fazer a verificação na lousa.

### Keys

- (a) didn't see
- (b) saw
- (c) were running
- (d) weren't yelling
- (e) seemed
- (f) was
- (g) started
- (h) didn't wanna
- (i) were you getting out
- (j) were

### Dicas para o professor:

No ex. 3 é interessante que os alunos saibam diferenciar os tempos verbais, mas não é necessário que faça exercícios de gramática.

O ex. 4 não é sobre verificação de vocabulário, mas cabe verificar a compreensão geral dos alunos também.

### Keys

#### Simple Past

- didn't see
- saw
- seemed
- was
- started
- didn't wanna
- were

#### Past continuous

- were running
- weren't yelling
- were you getting out

## Atividade 3 – Explorando o contexto e informações específicas

### Pre-listening

#### 1. Responda às questões abaixo:

- What do you know about Canada?
- Where is it? What is its capital? What languages do the people speak over there?
- Do you think life there is calm?

#### Dicas para o professor:

Leve um mapa do Canadá e explore as províncias e cidades principais com os alunos. Se puder, leve fotos de alguns pontos turísticos e fale um pouco da cultura canadense e onde se fala inglês e francês.

#### Keys

**Ex 1.** – Resposta pessoal  
**Ex 2.** – It is in North America. The capital of Canada is Ottawa. They speak English and French there.  
**Ex 3.** – Resposta pessoal.

### Listening



Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=po36Ka1jtYw&feature=youtu.be> Acesso em: 17/10/2020.

#### 2. Assista a uma notícia em Toronto, Canadá e responda:

Why was the man nervous?

---



---

#### Dicas para professor:

Antes de passar a notícia, leia as questões com os alunos e tire dúvidas quanto ao vocabulário desconhecido.

Passa a notícia de duas a três vezes para que os alunos consigam compreender as palavras e assinalar as corretas.

Durante a verificação, passe a notícia e pause nas frases para os alunos se certificarem do que ouviram.

#### Keys

**Ex 2.** – Because he saw a shooting in Toronto.  
**Ex 3.** –  
 a. gunshots  
 b. running  
 c. were not yelling  
 d. was actually happening  
 e. going for a walk in the evening

#### 3. Escolha as alternativas corretas para completar as frases abaixo:

- The interviewed man said he heard \_\_\_\_\_  
 fireworks                       gunshots
- He said he saw people \_\_\_\_\_  
 running                       walking
- He said that people \_\_\_\_\_  
 were yelling                       were not yelling
- He said it was hard to believe it \_\_\_\_\_  
 was actually happening    wasn't real
- He was there because he was \_\_\_\_\_  
 going to the movies       going for a walk in the evening

## Post-listening

### 4. Responda à questão abaixo:

- a. Do you think it is something common in Canada?
- b. Have you ever heard any news about shooting in your city?
- c. What do you think you would do if you were in a situation like that?

#### Dicas para o professor:

O ex. 4 é para reflexão sobre a situação. Deixe que os alunos compartilhem suas experiências e opiniões.

#### Tapescript

**Man:** I heard gunshots, I didn't see too much. I heard gunshots, I... I thought it was fireworks at first, because it was a rapid fire and... and then... to be a pause and some more fire.

We didn't know what it was, we saw people starting to run in our direction. I'm... and I still didn't know what it was and then... then more people were running and... and so we started running and we ran down a side street.

**Journalist:** Can you describe the scene? Was there a lot of panic? Were people yelling?

**Man:** People weren't yelling, but I think everyone was concerned. It just seemed very surreal, almost like it wasn't really happening, but everyone was sort of moving and... and... and going away. It was... it was... it was like it wasn't happening, it was hard... hard to believe it was real.

**Journalist:** What was going through your mind when you started running?

**Man:** I gotta get out of here! This is strange, I didn't wanna believe that it was real, I didn't wanna believe it was actually happening, but we just started moving away.

**Journalist:** And where was... where was your car? Where were you getting out?

**Man:** I was parked on the Danforth, I can't remember the intersection, but we were just parked on the Danforth, going for a walk in the evening and we just gotten out of the car and then started hearing the shots.



## Australian English Activity



Mapa da Austrália

Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/818247826024455470/>> Acesso em: 20/10/2020



Bandeira da Austrália

Disponível em: <[https://br.freepik.com/fotos-premium/bandeira-da-australia-renderizacao-em-3d\\_4889564.htm](https://br.freepik.com/fotos-premium/bandeira-da-australia-renderizacao-em-3d_4889564.htm)> Acesso em: 20/10/2020.

### Dicas para o professor:

O vídeo com a proposta de trabalho de *listening* é de um noticiário da Austrália. Portanto, o sotaque das pessoas que aparecem é típico deste país, o qual se assemelha um pouco com o sotaque da Inglaterra, mas tem suas características próprias.

Sugiro ao professor que quer trabalhar o *listening* com diferentes sotaques, que pesquise sobre a língua inglesa falada pelos australianos. Ao lado, há alguns sites com sugestões de leitura. Para esta notícia, há três atividades com *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening* cada. A primeira foca na escuta e compreensão da pronúncia, a segunda do vocabulário e a terceira de informações gerais e específicas. Você pode escolher uma das categorias para trabalhar.

O tempo de execução de cada uma vai depender dos alunos, mas elas foram preparadas para duas aulas de 50 minutos.

### Sugestões de sites para saber mais sobre o inglês da Austrália

Site da notícia

<https://www.youtube.com/watch?v=Pvo9a6jcn64>

Características, gírias e curiosidades sobre o inglês australiano

<https://upstudy.com.br/blog/ingles-australiano-caracteristicas-e-curiocidades/>

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2012/05/ingles-australiano-caracteristicas-e.html>

História do inglês australiano

<https://www.abc.net.au/news/2015-03-16/the-story-behind-australian-english/6315078>

Dicionário do inglês australiano

<https://www.macquariedictionary.com.au/>

Inglês americano x Inglês australiano

<https://australiancentre.com.br/blog/entenda-as-diferencas-entre-o-ingles-australiano-e-americano/>

Inglês britânico x Inglês australiano

[https://www.english-hilfen.de/en/words/british\\_australian\\_english.htm](https://www.english-hilfen.de/en/words/british_australian_english.htm)

Gírias do inglês australiano

<https://www.koalanet.com.au/australian-slang.html>

## Atividade 1 – Explorando a pronúncia

### Pre-listening

#### 1. Converse com um colega sobre a Austrália e responda:

- where it is;
- the language people speak;
- weather;
- famous places;
- famous people

#### 2. Fale com seu(u) professor(a) e pergunte a ele(a) sobre as características do inglês falado na Austrália.

### Listening

#### 3. Agora, você irá assistir a uma notícia da Austrália. Ouça e leia o *script*, depois **circule** as palavras com o som de vogal [ai] e **sublinhe** as palavras, cujo “r” não é pronunciado.

### Australia fires: nation braces for 'catastrophic' bushfire week



Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=Pvo9a6jcn64>>

Acesso em: 21/10/2020)

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** We know the weather forecast for tomorrow is at catastrophic levels and based on that, plus the conditions we've experienced in the last few days, I've accepted the advice of

Commissioner Fitzsimmons and declared a state of emergency across New South Wales.

#### Dicas para o professor:

Professor, leve um mapa mundi, se possível, para mostrar a localização da Austrália. Seria interessante, também, levar figuras para ilustrar.

#### Keys

##### Ex. 1

- It is in Oceania.
- English
- Winters are mild and summers are hot.
- Examples: Melbourne Star; Sidney Opera House; Hartley's Crocodile Adventure, etc.
- Mel Gibson, Hugh Jackman, Nicole Kidman, Rebel Wilson, Chris Hemsworth, etc.

##### Ex. 2

Explique aos alunos as diferenças na pronúncia das vogais [ei] para [ai], exemplo: take [teik] AmE x [taik] AusE e da omissão do “r”, exemplo: water ['wɔ:tər]AmE x ['wɔ:.tə] AusE

#### Dicas para o professor:

Professor, o sotaque australiano pode causar alguma estranheza entre os alunos, pois, provavelmente, estão mais acostumados ao sotaque americano.

Então, instrua-os quanto ao que devem fazer antes de iniciar a notícia. Passe o vídeo duas vezes para que tentem cumprir com a tarefa.

Na terceira vez, vá pausando e verifique como eles compreendem a pronúncia.

#### Keys

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** We know the weather forecast for tomorrow is at catastrophic levels and based on that, plus the conditions we've experienced in the last few days, I've accepted the advice of Commissioner Fitzsimmons and declared a state of emergency across New South Wales.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** We've got to keep reminding ourselves that catastrophic is off the conventional scale. We are talking about indices that go well beyond the old scale of 100. Homes that are specifically designed and built to withstand bushfires are not done so for catastrophic conditions. Catastrophic conditions are where lives are lost, it's where people die. And the risk is absolutely real.

**Narrator:** It's one o'clock in the morning out at Bobin. Gotta a two-storey house fully involved. Poor buggers, lost everything. We are literally ringed by fire. Everywhere you look, there's just fire. Fire, fire bloody everywhere, fire.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** We've also identified and brought on our third large air tanker over the weekend. It's now up and operational and available for deployment, so we'll have three here in New South Wales at the moment.

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** I also want to assure the community the Commissioner Fitzsimmons and all our agencies have authority to undertake and utilise any resource they need. I've said to them as the premier: "- You do what you need to do and we'll sort out the details later." Tomorrow is about protecting life.

**Narrator:** This fire has been so intense. Never seen anything like it.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** Under catastrophic conditions, the safest thing you can do is not be in an at-risk area. [Under] Catastrophic conditions, the focus is principally and foremost on life safety. Life is at risk when it comes to catastrophic conditions.

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** If you're told to evacuate, please do so. If you're told to take certain actions, please do so. And, for heaven's sake, stay away from bushland tomorrow.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** We've got to keep reminding ourselves that catastrophic is off the conventional scale. We are talking about indices that go well beyond the old scale of 100. Homes that are specifically designed and built to withstand bushfires are not done so for catastrophic conditions. Catastrophic conditions are where lives are lost, it's where people die. And the risk is absolutely real.

**Narrator:** It's one o'clock in the morning out at Bobin. Gotta a two-storey house fully involved. Poor buggers, lost everything. We are literally ringed by fire. Everywhere you look, there's just fire. Fire, fire bloody everywhere, fire.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** We've also identified and brought on our third large air tanker over the weekend. It's now up and operational and available for deployment, so we'll have three here in New South Wales at the moment.

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** I also want to assure the community the Commissioner Fitzsimmons and all our agencies have authority to undertake and utilise any resource they need. I've said to them as the premier: "- You do what you need to do and we'll sort out the details later." Tomorrow is about protecting life.

**Narrator:** This fire has been so intense. Never seen anything like it.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** Under catastrophic conditions, the safest thing you can do is not be in an at-risk area. [Under] Catastrophic conditions, the focus is principally and foremost on life safety. Life is at risk when it comes to catastrophic conditions.

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** If you're told to evacuate, please do so. If you're told to take certain actions, please do so. And, for heaven's sake, stay away from bushland tomorrow.

## Post-Listening

**4. Assista ao vídeo novamente e preste bastante atenção ao sotaque australiano. Depois, em duplas, leia as palavras abaixo em voz alta como se você fosse uma pessoa da Austrália. Se seu colega não pronunciar corretamente, ajude-o quanto a pronúncia.**

|         |       |         |
|---------|-------|---------|
| fire    | fake  | teacher |
| more    | day   | take    |
| better  | mate  | eight   |
| however | they  | figure  |
| cleaner | later | beige   |

### Dicas para o professor:

Professor, enquanto os alunos fazem a leitura das palavras, circule pela sala e corrija-os quando necessário.

Ao final, pode-se fazer uma repetição em coro para que todos compreendam a pronúncia destes fonemas no inglês falado na Austrália.

## Atividade 2 – Explorando o vocabulário

### Pre-listening

1. Você irá assistir a uma notícia sobre incêndios em New South Wales – Austrália, mas antes de assistir, assinale as palavras que você imagina que vão utilizar.

Caso não saiba o significado de alguma palavra, use um dicionário ou peça ajuda a seu(u) professor(a).

- |             |                 |              |
|-------------|-----------------|--------------|
| ( ) fire    | ( ) airplane    | ( ) die      |
| ( ) forest  | ( ) firefighter | ( ) bushfire |
| ( ) water   | ( ) risk        | ( ) house    |
| ( ) animals | ( ) weather     | ( ) life     |

#### Dicas para o professor:

Para este exercício, seria uma boa oportunidade de levar os alunos à biblioteca da escola (ou laboratório de informática), caso haja. Pergunte aos alunos porquê eles acham que vão ouvir as palavras que assinalaram.

### Listening

#### Australia fires: nation braces for 'catastrophic' bushfire week



Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Pvo9a6jcn64> > Acesso em: 21/10/2020)

2. Agora, assista à notícia e verifique suas respostas do exercício 1.

#### Dicas para o professor:

Este exercício é continuação do *pre-listening*. Passe a notícia de duas vezes para que os alunos verifiquem. Passe uma terceira vez para fazer a verificação. Pause a cada momento que as palavras são ditas. (Verifique o *script* no final da atividade.)

#### Keys

- ( x ) fire
- ( ) forest
- ( ) water
- ( ) animals
- ( ) airplane
- ( ) firefighter
- ( x ) risk
- ( x ) weather
- ( x ) die
- ( x ) bushfire
- ( x ) house
- ( x ) life

## Post-Listening

3. Na notícia, os entrevistados e narrador usaram sinônimos para as palavras abaixo. Assista a notícia novamente, se necessário, e escreva as palavras que foram usadas.

house - \_\_\_\_\_ adopt - \_\_\_\_\_

completely - \_\_\_\_\_ leave - \_\_\_\_\_

airplane - \_\_\_\_\_ forest - \_\_\_\_\_

### Dicas para o professor:

Outra opção para trabalhar aqui, seria a busca de sinônimos em dicionários antes de assistir à notícia.

### Keys

house – home  
completely – absolutely / fully  
airplane – tanker  
adopt – undertake  
leave - evacuate  
forest – bushland  
(Australian word)

### Tapescript

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** - We know the weather forecast for tomorrow is at catastrophic levels and based on that, plus the conditions we've experienced in the last few days, I've accepted the advice of Commissioner Fitzsimmons and declared a state of emergency across New South Wales.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** - We've got to keep reminding ourselves that catastrophic is off the conventional scale. We are talking about indices that go well beyond the old scale of 100. Homes that are specifically designed and built to withstand bushfires are not done so for catastrophic conditions. Catastrophic conditions are where lives are lost, it's where people die. And the risk is absolutely real.

**Narrator:** -It's one o'clock in the morning out at Bobin. Gotta a two-storey house fully involved. Poor buggers, lost everything. We are literally ringed by fire. Everywhere you look, there's just fire. Fire, fire bloody everywhere, fire.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** - We've also identified and brought on our third large air tanker over the weekend. It's now up and operational and available for deployment, so we'll have three here in New South Wales at the moment.

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** - I also want to assure the community the Commissioner Fitzsimmons and all our agencies have authority to undertake and utilise any resource they need. I've said to them as the premier: "- You do what you need to do and we'll sort out the details later." Tomorrow is about protecting life.

**Narrator:** - This fire has been so intense. Never seen anything like it.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** - Under catastrophic conditions, the safest thing you can do is not be in an at-risk area. [Under] Catastrophic conditions, the focus is principally and foremost on life safety. Life is at risk when it comes to catastrophic conditions.

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** - If you're told to evacuate, please do so. If you're told to take certain actions, please do so. And, for heaven's sake, stay away from bushland tomorrow.

## Atividade 3 – Explorando o contexto e informações específicas

### Pre-listening

#### 1. Observe a imagem e o título abaixo:

- What is happening in the picture?
- Who is Gladys Berejiklian?
- What is she talking about?

#### Dicas para o professor:

Os alunos iniciam a atividade utilizando a estratégia de previsão. É importante verificar se suas previsões estão corretas.

#### Keys

As respostas são pessoais, já que são especulações dos alunos.

### Australia fires: nation braces for 'catastrophic' bushfire week



Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Pvo9a6jcn64> > Acesso em: 21/10/2020)

### Listening

#### 2. Assista à notícia e responda as questões abaixo:

- Were you right about your predictions?
- Where specifically the fire took place?

#### Dicas para o professor:

Passa a notícia uma vez para que os alunos respondam ao exercício 2. Aproveite para comentar sobre os incêndios na Amazônia e Pantanal que ocorreram em 2020.

**3. Assista à notícia novamente e responda T (true - verdadeiro) ou F (false - falso). Depois, corrija as frases falsas.**

- a. ( ) Gladys Berejiklian declared a state of emergency.
- b. ( ) Shane Fitzsimmons says that only houses designed and built to withstand bushfires are going to be fine.
- c. ( ) There are two air tankers flying to put out the fire.
- d. ( ) Mr. Fitzsimmons says that life is at risk in a bushfire situation.
- e. ( ) The premier tells people to help to put out the fire tomorrow.

### Post-listening

**4. Discuta com seus colegas e professor as seguintes questões:**

- a) Why are bushfires so common these days?
- b) What other countries are facing the same problem?
- c) What needs to be done to avoid bushfires?
- d) What would you do if you lived near the areas of fire?

#### Dicas para o professor:

O objetivo do exercício 3 é verificar a compreensão dos alunos quanto a informações específicas.

Passa o vídeo duas ou três vezes e quando fizer a verificação, passe novamente e vá pausando à medida que as frases são mencionadas.

#### Keys

- 1) a) Resposta pessoal.
- b) New South Wales – Australia
- 2) a) (T)
- b) (F) – He says: “Homes that are specifically designed and built to withstand bushfires are not done so for catastrophic conditions.”
- c) (F) – There are three: “...so we’ll have three here in New South Wales at the moment.”
- d) (T)
- e) (F) – The premier says: “...stay away from the bushland tomorrow”.

#### Dicas para o professor:

No exercício 4 é possível fazer um debate. Divida a turma em dois grupos, um deles defenderá o meio ambiente, o outro será a favor do desenvolvimento industrial em detrimento da natureza.

#### Keys

Respostas pessoais.

#### Tapescript

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** - We know the weather forecast for tomorrow is at catastrophic levels and based on that, plus the conditions we’ve experienced in the last few days, I’ve accepted the advice of Commissioner Fitzsimmons and declared a state of emergency across New South Wales.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** - We’ve got to keep reminding ourselves that catastrophic is off the conventional scale. We are talking about indices that go well beyond the old scale of 100. Homes that are specifically designed and built to withstand bushfires are not done so for catastrophic conditions. Catastrophic conditions are where lives are lost, it’s where people die. And the risk is absolutely real.

**Narrator:** -It’s one o’clock in the morning out at Bobin. Gotta a two-storey house fully involved. Poor buggers, lost everything. We are literally ringed by fire. Everywhere you look, there’s just fire. Fire, fire bloody everywhere, fire.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** -We’ve also identified and brought on our third large air tanker over the weekend. It’s now up and operational and available for deployment, so we’ll have three here in New South Wales at the moment.

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** - I also want to assure the community the Commissioner Fitzsimmons and all our agencies have authority to undertake and utilise any resource they need. I’ve said to them as the premier: “- You do what you need to do and we’ll sort out the details later.” Tomorrow is about protecting life.

**Narrator:** - This fire has been so intense. Never seen anything like it.

**Shane Fitzsimmons – NSW Rural Fire Service:** - Under catastrophic conditions, the safest thing you can do is not be in an at-risk area. [Under] Catastrophic conditions, the focus is principally and foremost on life safety. Life is at risk when it comes to catastrophic conditions.

**Gladys Berejiklian – New South Wales Premier:** - If you’re told to evacuate, please do so. If you’re told to take certain actions, please do so. And, for heaven’s sake, stay away from bushland tomorrow.



## Scottish English Activity



Mapa da Escócia

Disponível em: <<http://www.clanmachamilton.com.br/Escocia.htm>> Acesso em: 30/10/2020



Bandeira da Escócia

Disponível em:  
<<https://br.pinterest.com/pin/442408363381621783/>> Acesso em: 30/10/2020

### Dicas para o professor:

O vídeo com a proposta de trabalho de *listening* é de um noticiário da Escócia. Portanto, o sotaque dos jornalistas e entrevistados é típico do inglês escocês, o qual tem a fama de ter a pronúncia mais difícil de todas as variantes.

Portanto, sugiro que, antes de trabalhar o *listening* com sotaque escocês, o professor pesquise sobre a língua inglesa falada neste país, assim como questões culturais. Ao lado, há alguns sites com sugestões de leitura.

Cada atividade proposta tem exercícios de *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening*.

Elas estão divididas em três categorias: 1 pronúncia; 2 léxico; 3 contexto. O professor pode escolher uma delas para trabalhar.

O tempo de execução de cada uma vai depender dos alunos, mas elas foram preparadas para duas aulas

### Sugestões de sites para saber mais sobre o inglês da Escócia

Site da notícia

<https://www.youtube.com/watch?v=cRBLI2tnqk>

História da Escócia

<https://escola.britannica.com.br/artigo/Esc%C3%B3cia/482469#toc-287191>

Turismo na Escócia

<https://www.eurodicas.com.br/tudo-sobre-a-escocia/>

Características do inglês da Escócia

<http://portaldalinguainglesa.blogspot.com/2012/06/sotaques-em-ingles-escoces.html>

Cultura e hábitos escoceses

<https://cultura.culturamix.com/regional/europa/cultura-escocesa>

Curiosidades sobre a Escócia

[https://www.huffpostbrasil.com/2014/09/17/14-curiosidades-surreais-sobre-a-escocia\\_n\\_5838530.html](https://www.huffpostbrasil.com/2014/09/17/14-curiosidades-surreais-sobre-a-escocia_n_5838530.html)

## Atividade 1 – Explorando a pronúncia

### Pre-listening

1. Leia o artigo seguinte (link abaixo) para aprender algumas coisas importantes sobre o inglês da Escócia.

<http://portaldalinguainglesa.blogspot.com/2012/06/sotaques-em-ingles-escoces.html>

#### Dicas para o professor:

Professor(a), se na escola em que você leciona não houver internet disponível, prepare cópias do texto e leia com os alunos antes da atividade de *listening*.

### Listening

2. Assista ao início de uma notícia da Escócia. Preste atenção à repórter e escreva a pronúncia das letras destacadas.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cRBLI2tnqk>> Acesso em: 30/10/2020)

### Journalist

Now, one notable feature of the **r**esponse to the pandemic in the UK has been the **co**ntrasting **ap**proaches taken by each of the four nations with decisions on easing the lockdown being taken at **d**iffer**e**nt times and in **d**iffer**e**nt ways. This week we are **e**xplor**i**ng how those approaches have worked and what they say about the state of governance of the United Kingdom. And tonight we hear from our Scotland edit**o**r Sarah Smith.

#### Dicas para o professor:

No exercício 2, os alunos serão guiados a perceberem uma das peculiaridades mais marcantes do inglês da Escócia: o som do “r”.

#### Keys

##### Ex. 2

In **r**esponse, **co**ntrasting, **ap**proaches, **e**xplor**i**ng – the pronunciation is typically Scottish, but not too strong. In **d**iffer**e**nt, **d**iffer**e**nt – the pronunciation is standard British English.

In edit**o**r – the pronunciation is British English [ˈed.i.tə]

##### Ex. 3

Sarah Smith and Andy Maciver are from Scotland. Professor John Curtice and Angus Robertson are from England.

### 3. Agora, continue assistindo à notícia e prestando atenção à pronúncia. De onde você acha que os outros participantes são?

Sarah Smith           ( ) Ireland   ( ) England   ( ) Scotland  
 Professor John Curtice ( ) Scotland ( ) England ( ) Wales  
 Angus Robertson   ( ) England ( ) Scotland ( ) USA  
 Andy Maciver       ( ) Scotland ( ) England ( ) Wales

## Post-Listening

### 4. Discuta com seus colegas e o(a) professor(a):

What can you do to learn the different pronunciations of English?

#### Dicas para o professor:

Professor(a), converse com os alunos sobre a importância de se ouvir nativos falando inglês para apurar a audição. E explique que os jornalistas falam um inglês mais padronizado para serem compreendidos e que as pessoas “comuns” possivelmente falem com um sotaque mais característico, como o caso de Andy Maciver, por exemplo.

#### Tapescript

##### Journalist

Now, one notable feature of the response to the pandemic in the UK has been the contrasting approaches taken by each of the four nations with decisions on easing the lockdown being taken at different times and in different ways. This week we are exploring how those approaches have worked and what they say about the state of governance of the United Kingdom. And tonight we hear from our Scotland editor Sarah Smith.

##### Sarah Smith

Life in Scotland right now feels quite different from the rest of the UK. We are still not allowed into a pub, if you go inside a shop, you must wear a face covering. We're not even allowed to have our hair cut yet. There has been more emphasis on friends and family being allowed to get together. A bit less on getting business back to work.

We went into lockdown as one United Kingdom, we're coming out as four separate nations.

This is the first national crisis where the power to make decisions belongs to the devolved government in Edinburgh.

##### Professor John Curtice – Strathclyde University

Arguably in the last three or four months, devolution has mattered and has certainly been visible to the lives of voters in Scotland in a way that frankly it never was doing for the most of the previous 21 years of devolution, because the Scottish government has been making the crucial life-and-death decisions about health, about Public Health, about the management of our hospitals, the management of our care homes, etc.

##### Sarah Smith

Scotland can now boast that the prevalence of the virus is considerably lower than in the rest of the UK.

In front of the cameras every weekday Nicola Sturgeon is the face of this crisis, and they couldn't be more different. Her cautious personality produces a very different approach.

Independence campaigners think that's increasing support for their cause.

##### Angus Robertson – Progress Scotland

If the First Minister who has been dealing with it as competently and empathetically as she has been doing, I think that definitely is influencing people's views about... well... if the Scottish government can deal with something as big as this, as well as it has been doing, and compared to elsewhere, then why the Scottish government not be as capable in dealing with absolutely everything?

##### Sarah Smith

Scotland has offered a lower death rate than the UK as a whole, higher than Wales and Northern Ireland, considerably less than England.

Nicola Sturgeon's personal ratings appear to have soared in the last few months.

In a recent poll of Scottish voters, she had 60% approval, compared to Boris Johnson on minus 39%. And support for Scottish independence seems to have increased at the same time, rising from 49 to 54 percent during the pandemic, with 46 percent of voters telling pollsters they'd want to remain in the UK.

Anyone campaigning to keep the Union in future may find they're fighting the prevailing trend.

##### Andy Maciver – Message Matters

The trend has been there for several years of a movement from no towards yes and what we now need to see is whether in the long term coronavirus has seen to have been handled better by the Scottish government than the UK government and the jury is out on that. If that seemed to be case in the long term back and accelerate the change further...

##### Sarah Smith

Of course, people may well feel differently in months or years to come. Most have more immediate concerns right now and are not think about their constitutional future, but Covid-19 will certainly influence the arguments in another independence referendum. Sarah Smith, BBC News, Glasgow.

## Atividade 2 – Explorando o vocabulário

### Pre-listening

1. Você assistirá a uma notícia da Escócia. Antes de assisti-la, associe o vocabulário abaixo com a tradução:

- |               |                            |
|---------------|----------------------------|
| a) allow      | ( ) delegar, transferir    |
| b) approach   | ( ) lidar com              |
| c) concern    | ( ) apoio, ajuda           |
| d) death rate | ( ) mais baixo(a)          |
| e) devolve    | ( ) abordagem, aproximação |
| f) handle     | ( ) bar                    |
| g) lower      | ( ) preocupação, interesse |
| h) nation     | ( ) referendo, plebiscito  |
| i) pub        | ( ) permitir, autorizar    |
| j) referendum | ( ) nação                  |
| k) support    | ( ) taxa de mortalidade    |

#### Dicas para o professor:

Professor, peça previamente aos alunos que levem seus dicionários para a execução do exercício 1. Se houver dicionários na biblioteca da escola, leve os alunos para que pesquisem o vocabulário. Após verificar as respostas, leia as palavras em inglês e peça aos alunos para repetirem.

#### Keys

- ( e ) delegar, transferir
- ( f ) lidar com
- ( k ) apoio, ajuda
- ( g ) mais baixo(a)
- ( b ) abordagem, aproximação
- ( i ) bar
- ( c ) preocupação, interesse
- ( j ) referendo, plebiscito
- ( a ) permitir, autorizar
- ( h ) nação
- ( d ) taxa de mortalidade

### Listening

2. Agora, assista à notícia e complete os espaços com o vocabulário do exercício anterior. Preste atenção à forma das palavras, algumas delas devem ser adaptadas ao contexto:



Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=cRBLI2tnq>  
uk> Acesso em: 30/10/2020)

**Journalist:** - Now, one notable feature of the response to the pandemic in the UK has been the contrasting (a)\_\_\_\_\_ taken by each of the four nations with decisions on easing the lockdown being taken at different times and in different ways. This week we are exploring how those approaches have worked and what they say about the state of governance of the United

Kingdom. And tonight we hear from our Scotland editor Sarah Smith.

**Sarah Smith:** - Life in Scotland right now feels quite different from the rest of the UK. We are still not (b)\_\_\_\_\_ into a (c)\_\_\_\_\_, if you go inside a shop, you must wear a face covering. We're not even allowed

#### Dicas para o professor:

Se possível, leve o texto impresso para os alunos, assim se poupa o tempo da cópia.

Professor, explique que nem todas as palavras serão usadas conforme apareceram no exercício 1. Dê exemplos de mudanças com outras palavras.

Exemplos:

live – lives – lived  
seem – seems - seemed

Passe a notícia duas ou três vezes para que os alunos consigam completar os espaços.

Peça aos alunos que comparem suas anotações. Na verificação, passe novamente e vá pausando para anotar a correção na lousa.

to have our hair cut yet. There has been more emphasis on friends and family being allowed to get together. A bit less on getting business back to work. We went into lockdown as one United Kingdom, we're coming out as four separate (d)\_\_\_\_\_.

This is the first national crisis where the power to make decisions belongs to the (e)\_\_\_\_\_ government in Edinburgh.

**Professor John Curtice – Strathclyde University:** - Arguably in the last three or four months, devolution has mattered and has certainly been visible to the lives of voters in Scotland in a way that frankly it never was doing for the most of the previous 21 years of devolution, because the Scottish government has been making the crucial life-and-death decisions about health, about Public Health, about the management of our hospitals, the management of our care homes, etc.

**Sarah Smith:** - Scotland can now boast that the prevalence of the virus is considerably (f)\_\_\_\_\_ than in the rest of the UK.

In front of the cameras every weekday Nicola Sturgeon is the face of this crisis, and they couldn't be more different. Her cautious personality produces a very different approach.

Independence campaigners think that's increasing support for their cause.

**Angus Robertson – Progress Scotland:** - If the First Minister who has been dealing with it as competently and empathetically as she has been doing, I think that definitely is influencing people's views about... well... if the Scottish government can deal with something as big as this, as well as it has been doing, and compared to elsewhere, then why the Scottish government not be as capable in dealing with absolutely everything?

**Sarah Smith:** - Scotland has offered a lower (g)\_\_\_\_\_ than the UK as a whole, higher than Wales and Northern Ireland, considerably less than England.

Nicola Sturgeon's personal ratings appear to have soared in the last few months.

In a recent poll of Scottish voters, she had 60% approval, compared to Boris Johnson on minus 39%. And (h)\_\_\_\_\_ for Scottish independence seems to have increased at the same time, rising from 49 to 54 percent during the pandemic, with 46 percent of voters telling pollsters they'd want to remain in the UK.

Anyone campaigning to keep the Union in future may find they're fighting the prevailing trend.

**Andy Maciver – Message Matters:** - The trend has been there for several years of a movement from no towards yes and what we now need to see is whether in the long term coronavirus has seen to have been (i)\_\_\_\_\_ better by the Scottish government than the UK government and the jury is out on that. If that seemed to be case in the long term back and accelerate the change further... .

**Sarah Smith:** - Of course, people may well feel differently in months or years to come. Most have more immediate (j)\_\_\_\_\_ right now and are not think about their constitutional future, but Covid-19 will certainly influence the arguments in another independence (k)\_\_\_\_\_. Sarah Smith, BBC News, Glasgow.

#### Keys

- (a) approaches
- (b) allowed
- (c) pub
- (d) nations
- (e) devolved
- (f) lower
- (g) death rate
- (h) support
- (i) handled
- (j) concerns
- (k) referendum

## Post-Listening

**3. Escolha cinco palavras do exercício 1 e escreva frases utilizando-as:**

**Dicas para o professor:**

Os alunos podem usar as palavras como estão no exercício 1 ou as derivações delas.

Para deixar o exercício mais desafiador, peça que escrevam um parágrafo ou pequeno texto utilizando as palavras.

## Atividade 3 – Explorando o contexto e informações específicas

### Pre-listening

**1. Converse com um aluno sobre as questões abaixo e responda-as:**

- a) Where's Scotland?
- b) What language do Scottish people speak?
- c) Who is the Prime Minister of Scotland?
- d) How did Scotland deal with the pandemic situation of Covid-19?

### Listening

**2. Assista a uma notícia da Escócia e escolha a frase correta.**

- ( ) The news is about how Scotland is fighting Covid-19 and the results obtained.
- ( ) The news is about the Covid-19 rates and what the pandemic situation caused to the politics of the country.

**3. Assista à notícia novamente e corrija as frases abaixo:**

- a) Life in Scotland goes on like in the other UK countries.
- b) This is the first national crisis where the power to make decisions belongs to the devolved government in Glasgow.
- c) In Scotland the prevalence of the virus is considerably higher than in the rest of the UK.
- d) The support for Scottish independence decreased during the pandemic.
- e) Covid-19 won't influence the arguments in an independence referendum.

#### Dicas para o professor:

Professor, se possível, leve os alunos ao laboratório de informática para que pesquisem estas informações.

#### Keys

- a) Scotland is one of the UK countries. It is located to the north of England.
- b) Most people speak English, but in some regions there are local dialects.
- c) Nowadays (in 2020) the Prime Minister of Scotland is Nicola Sturgeon.
- d) It was established lockdown and many restrictions.

#### Dicas para o professor:

Passa a notícia de duas a três vezes antes de fazer a verificação. Durante a correção, passe novamente e pause nas questões do ex. 3.

#### Keys

- Ex.2 ( X )** The news is about the Covid-19 rates and what the pandemic situation caused to the politics of the country.
- Ex. 3 a)** Life in Scotland right now feels quite different from the rest of the UK.
- b)** This is the first national crisis where the power to make decisions belongs to the devolved government in Edinburgh.
- c)** Scotland can now boast that the prevalence of the virus is considerably lower than in the rest of the UK.
- d)** Support for Scottish independence seems to have increased.
- e)** Covid-19 will certainly influence the arguments in another independence referendum.

## Post-listening

### 4. Pesquise sobre a história da Escócia e compartilhe suas descobertas com seus colegas.

#### Dicas para o professor:

Se houver laboratório de informática, leve os alunos até lá e estipule um tempo para que pesquisem.

O ideal é estabelecer alguns tópicos, dividir a turma em pequenos grupos e distribuir os tópicos entre os grupos.

#### Tapescript

##### Journalist

Now, one notable feature of the response to the pandemic in the UK has been the contrasting approaches taken by each of the four nations with decisions on easing the lockdown being taken at different times and in different ways. This week we are exploring how those approaches have worked and what they say about the state of governance of the United Kingdom. And tonight we hear from our Scotland editor Sarah Smith.

##### Sarah Smith

Life in Scotland right now feels quite different from the rest of the UK. We are still not allowed into a pub, if you go inside a shop, you must wear a face covering. We're not even allowed to have our hair cut yet. There has been more emphasis on friends and family being allowed to get together. A bit less on getting business back to work.

We went into lockdown as one United Kingdom, we're coming out as four separate nations.

This is the first national crisis where the power to make decisions belongs to the devolved government in Edinburgh.

##### Professor John Curtice – Strathclyde University

Arguably in the last three or four months, devolution has mattered and has certainly been visible to the lives of voters in Scotland in a way that frankly it never was doing for the most of the previous 21 years of devolution, because the Scottish government has been making the crucial life-and-death decisions about health, about Public Health, about the management of our hospitals, the management of our care homes, etc.

##### Sarah Smith

Scotland can now boast that the prevalence of the virus is considerably lower than in the rest of the UK.

In front of the cameras every weekday Nicola Sturgeon is the face of this crisis, and they couldn't be more different. Her cautious personality produces a very different approach.

Independence campaigners think that's increasing support for their cause.

##### Angus Robertson – Progress Scotland

If the First Minister who has been dealing with it as competently and empathetically as she has been doing, I think that definitely is influencing people's views about... well... if the Scottish government can deal with something as big as this, as well as it has been doing, and compared to elsewhere, then why the Scottish government not be as capable in dealing with absolutely everything?

##### Sarah Smith

Scotland has offered a lower death rate than the UK as a whole, higher than Wales and Northern Ireland, considerably less than England.

Nicola Sturgeon's personal ratings appear to have soared in the last few months.

In a recent poll of Scottish voters, she had 60% approval, compared to Boris Johnson on minus 39%. And support for Scottish independence seems to have increased at the same time, rising from 49 to 54 percent during the pandemic, with 46 percent of voters telling pollsters they'd want to remain in the UK.

Anyone campaigning to keep the Union in future may find they're fighting the prevailing trend.

##### Andy Maciver – Message Matters

The trend has been there for several years of a movement from no towards yes and what we now need to see is whether in the long term coronavirus has seen to have been handled better by the Scottish government than the UK government and the jury is out on that. If that seemed to be case in the long term back and accelerate the change further...

##### Sarah Smith

Of course, people may well feel differently in months or years to come. Most have more immediate concerns right now and are not think about their constitutional future, but Covid-19 will certainly influence the arguments in another independence referendum. Sarah Smith, BBC News, Glasgow.



## South African English Activity



### Dicas para o professor:

O vídeo com a proposta de trabalho de *listening* é de um noticiário da África do Sul. Portanto, o sotaque das jornalistas e entrevistados, além de algumas palavras que eles usam, são típicas do inglês sul-africano.

Portanto, sugiro que, antes de trabalhar o *listening* com sotaque da África do Sul, o professor pesquise sobre a língua inglesa falada neste país, assim como questões culturais.

Ao lado, há alguns sites com sugestões de leitura.

Cada atividade proposta tem exercícios de *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening*.

Elas estão divididas em três categorias: 1 pronúncia; 2 léxico; 3 contexto. O professor pode escolher uma delas para trabalhar.

O tempo de execução de cada uma vai depender dos alunos, mas elas foram preparadas para duas aulas de 50 minutos.

### Sugestões de sites para saber mais sobre o inglês da África do Sul

Link para a atividade

[https://www.youtube.com/watch?v=EFgrH73o\\_hc&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=EFgrH73o_hc&feature=youtu.be)

História da África do Sul

<https://www.africadosul.org.br/historia>

Cultura na África do Sul

<https://mundoeducacao.uol.com.br/afrika-sul-2/cultura-na-afrika-sul.htm>

Arte na África do Sul

<https://www.africadosul.org.br/arte>

O inglês da África do Sul

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2010/06/ingles-no-mundo-afrika-do-sul.html>

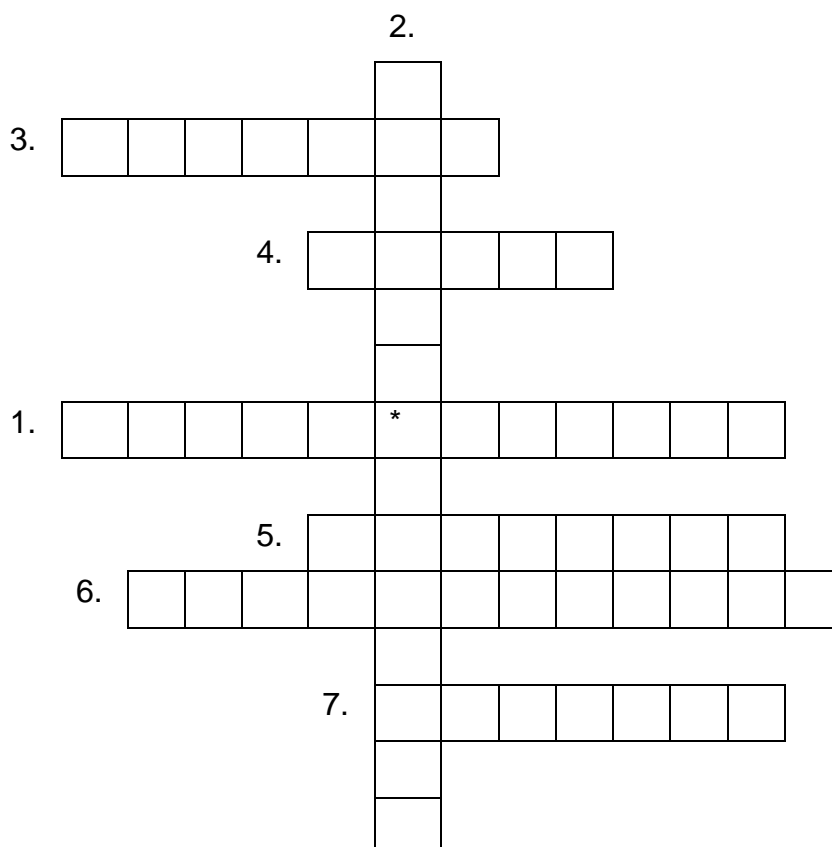
Pronúncia do inglês da África do Sul

[https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/dsae/documents/articles/The Pronunciation of English in South Africa.pdf](https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/dsae/documents/articles/The%20Pronunciation%20of%20English%20in%20South%20Africa.pdf)

## Atividade 1 – Explorando a pronúncia

### Pre-listening

1. Vamos resolver a palavra cruzada e descobrir algumas informações sobre um país.



#### Dicas para o professor:

Na palavra cruzada, os alunos vão refletir e descobrir algumas informações sobre a África do Sul, país com sotaque peculiar e que é o alvo destas atividades.

#### Keys

- 1 South Africa
- 2 Nelson Mandela
- 3 Cricket
- 4 Oscar
- 5 Capitals
- 6 Johannesburg
- 7 English



62

1. What country does this flag belong to?



63

2. Who is this man?

<sup>62</sup> Disponível em: <<http://geo5.net/bandeira-da-africa-do-sul/>> Acesso em: 02/11/2020

<sup>63</sup> Disponível em: <<http://editoraunesp.com.br/blog/102-anos-de-nelson-mandela-e-suas-contribuicoes-para-o-mundo>> Acesso em: 02/11/2020



64

3. This is one of the most popular sports in this country. What sport is it?



65

4. \_\_\_\_\_ Pistorius is the most famous amputee athlete who was convicted of murder in 2015.



66

5. There are three \_\_\_\_\_ in this country: Pretoria, Bloemfontein and Cape Town.

6. \_\_\_\_\_ is the biggest city of this country.



67

7. Students from all over the world usually go to this country to study \_\_\_\_\_.

<sup>64</sup> Disponível em:

<<https://www.zimbio.com/photos/Corne+Dry/ICC+U19+Cricket+World+Cup+2012+Semi+Final/HM19WOxwHho>> Acesso em: 02/11/2020

<sup>65</sup> Disponível em:

<<https://www.zimbio.com/photos/Oscar+Pistorius/Paralympics+Day+2+Athletics/jVIZq6bUJSw>> Acesso em: 02/11/2020

<sup>66</sup> Disponível em:

<<https://wwwnc.cdc.gov/travel/destinations/clinician/none/south-africa>> Acesso em: 02/11/2020

<sup>67</sup> Disponível em <<https://www.rodamundo.tur.br/blog/depoimento-de-intercambio-na-afrika-do-sul-larissa-vidigal/>> Acesso em: 02/11/2020

## Listening

2. Agora que você descobriu de qual país se trata, assista a uma notícia sobre a Covid-19 lá. Preste bastante atenção ao sotaque deles e responda:



Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=EFgrH73o\\_hc&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=EFgrH73o_hc&feature=youtu.be)>  
Acesso em 02/11/2020

- Is their accent similar to American's accent?
- How do they pronounce the R at the beginning of words?
- Did you notice any vowel pronunciation different from what you are used to hear?

### Dicas para o professor:

Como o sotaque da África do Sul tem características próprias, talvez os alunos não entendam bem na primeira vez. Portanto, leia as questões com eles antes de passar a notícia e passe de duas a três vezes antes de fazer a verificação das questões.

### Keys

- No, their accent is very different from American's.
- They don't have the typical pronunciation for R at the beginning of words, so it almost sounds like Italians saying the R at the beginning.  
(Professor, explique que o R, no caso do inglês sul-africano, é vibrante múltiplo alveolar.)
- Resposta pessoal,  
(Professor, explique que há algumas diferenças, por exemplo: *Respiratory* não tem a sílaba tônica no "to" como no inglês padrão /'res.pə.rə.tɔ:r.i/, aqui eles pronunciam como /rɪ'spɪr.ə.tər.i/.)

## Post-Listening

3. Você gostaria de fazer um intercâmbio ou curso na África do Sul para aprender inglês lá? Por que (não)?

### Dicas para o professor:

Peça aos alunos que destaquem, aqui, os pontos positivos e negativos, caso respondam SIM.

### Tapescript

**Fahmida Miller – Johannesburg:** - President Cyril Ramaphosa's blamed gatherings like this and what he calls drinking sprees for a surge in Covid-19 infections. With more than two hundred and seventy thousand cases, South Africa has one of the highest rates of infection in the world. The government has again banned the sale of alcohol after allowing its sale to resume just weeks ago.

**President:** - There is now clear evidence that the resumption of alcohol sales has resulted in substantial pressure being put on hospitals, including trauma and ICU units due to motor vehicle accidents, violence, as well as related trauma that are alcohol induced.

**Fahmida Miller – Johannesburg:** - Family visits and other social activities have also been banned, but people can meet at restaurants, malls and other public areas and parks have been reopened for exercise. While wearing a mask is mandatory, the government says people are not following the rules and is concerned that how facilities can't cope. Some health workers are using social media to speak out.

**Doreen Monakise – Health worker:** - It's absolute chaos, I have had three deaths in the space of... less than two hours, the third was the most shocking... I just found out that the lady is pregnant... all respiratory issues ... came in shortness of breath... the place is packed like crazy... ah... we don't even have any oxygen ports to put the patients on...

**Fahmida Miller – Johannesburg:** - Additional facilities and quarantine areas have been set up across the country. The government has allocated 37 thousand bed for quarantine and is securing thousands of ventilators and oxygen for those who need them.

While more than 4 thousand people have died here, South Africa does have the lowest death rates compared to other countries, but it might not stay that way. A quarter of those deaths were recorded in the last week alone and estimates indicate they could be between 40 and 50 thousand deaths in the months to come.

Yet, the government says it's reluctant to return to a full lockdown, millions of dollars and thousands of jobs were lost when he did that in March. The government insists it's trying to revive the economy while at the same time protecting lives. But with 5 hundred new infections every hour, the speed with which the virus is spreading may make that more difficult.

## Atividade 2 – Explorando o vocabulário

### Pre-listening

1. Você já ouviu que na África do Sul as pessoas falam inglês entre outras 10 línguas?

Antes de assistir a uma notícia sobre Covid-19 na África do Sul, circule as palavras na caixa abaixo que você acha que poderão ser utilizadas.

- infection - virus - lockdown - dollars - hospital -  
- death - quarantine - alcohol - breath - mask -

#### Dicas para o professor:

Comente que na África do Sul, as línguas mais faladas são o zulu, xhosa, afrikaans e inglês.

Trabalhe com dicionários para que os alunos pesquisem as palavras que não conhecem.

#### Keys

Respostas pessoais

### Listening

2. Agora, assista à notícia e verifique suas respostas para o exercício anterior.



Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=EFgrH73o\\_hc&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=EFgrH73o_hc&feature=youtu.be)> Acesso em 02/11/2020

3. Assista à notícia novamente e encontre sinônimos para as palavras abaixo:

- a) meetings – \_\_\_\_\_
- b) prohibited – \_\_\_\_\_
- c) work out – \_\_\_\_\_
- d) 25% – \_\_\_\_\_
- e) transmission – \_\_\_\_\_

#### Dicas para o professor:

Passa a notícia uma vez (se necessário, duas) para que os alunos façam a verificação do exercício 2.

No exercício 3, os alunos podem pesquisar por sinônimos no dicionário antes de assistirem à notícia novamente para encontrá-los.

#### Keys

Ex. 2

Todas as palavras são faladas na notícia.

Ex. 3

- a) meetings – gatherings
- b) prohibited – banned
- c) work out – exercise
- d) 25% – a quarter
- e) transmission – spread

## Post-Listening

4. Para aprender mais sobre o inglês África do Sul, leia o artigo abaixo (link anexo).

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2010/06/ingles-no-mundo-africa-do-sul.html>

### Dicas para o professor:

Professor(a), caso não tenha internet na escola em que leciona, providencie cópias do texto para os alunos. Chame a atenção deles para o fato de não haver uma língua inglesa correta, mas que existem variedades, como acontece com a língua portuguesa.

### Tapescript

**Fahmida Miller – Johannesburg:** - President Cyril Ramaphosa's blamed gatherings like this and what he calls drinking sprees for a surge in Covid-19 infections. With more than two hundred and seventy thousand cases, South Africa has one of the highest rates of infection in the world. The government has again banned the sale of alcohol after allowing its sale to resume just weeks ago.

**President:** - There is now clear evidence that the resumption of alcohol sales has resulted in substantial pressure being put on hospitals, including trauma and ICU units due to motor vehicle accidents, violence, as well as related trauma that are alcohol induced.

**Fahmida Miller – Johannesburg:** - Family visits and other social activities have also been banned, but people can meet at restaurants, malls and other public areas and parks have been reopened for exercise. While wearing a mask is mandatory, the government says people are not following the rules and is concerned that how facilities can't cope. Some health workers are using social media to speak out.

**Doreen Monakise – Health worker:** - It's absolute chaos, I have had three deaths in the space of... less than two hours, the third was the most shocking... I just found out that the lady is pregnant... all respiratory issues ... came in shortness of breath... the place is packed like crazy... ah... we don't even have any oxygen ports to put the patients on...

**Fahmida Miller – Johannesburg:** - Additional facilities and quarantine areas have been set up across the country. The government has allocated 37 thousand bed for quarantine and is securing thousands of ventilators and oxygen for those who need them.

While more than 4 thousand people have died here, South Africa does have the lowest death rates compared to other countries, but it might not stay that way. A quarter of those deaths were recorded in the last week alone and estimates indicate they could be between 40 and 50 thousand deaths in the months to come.

Yet, the government says it's reluctant to return to a full lockdown, millions of dollars and thousands of jobs were lost when he did that in March. The government insists it's trying to revive the economy while at the same time protecting lives. But with 5 hundred new infections every hour, the speed with which the virus is spreading may make that more difficult.

## Atividade 3 – Explorando informações específicas

### Pre-listening

**1. Antes de assistir a uma notícia, escolha T (true-verdadeiro) ou F (false-falso) para as frases abaixo:**

- a) ( ) South Africa is in the North of Africa.
- b) ( ) The capital of South Africa is Johannesburg.
- c) ( ) People are respecting the lockdown during the Covid-19 pandemic.
- d) ( ) South Africa has one of the highest rates of infection in the world.

#### Dicas para o professor:

Se possível, leve um mapa do continente africano peça para os alunos identificarem a África do Sul e suas capitais.

#### Keys

- a) (F) – It's in the South of Africa.
- b) (F) – South Africa has three capitals: Pretoria, Bloemfontein and Cape Town.
- c) (F) – The government says people are not following the rules.
- d) (T)

### Listening

**2. Assista à notícia e verifique suas respostas para o exercício anterior.**

**3. Assista novamente e complete as frases abaixo com as informações da notícia.**

- a) The government has banned \_\_\_\_\_ after allowing the sales some weeks ago.
- b) \_\_\_\_\_ have also been banned,
- c) but people can meet \_\_\_\_\_.
- d) The government has allocated \_\_\_\_\_ beds for quarantine.
- e) The government says it's reluctant to return to a \_\_\_\_\_, millions of dollars and thousands of jobs were lost when he did that in March
- f) With \_\_\_\_\_ every hour, the speed with which the virus is spreading may make that more difficult.

#### Dicas para o professor:

Passa o vídeo duas vezes para que os alunos verifiquem o exercício 1.

O exercício 3 é mais desafiador, então, passe mais duas vezes e pause para que os alunos tenham tempo para anotar as respostas.

Peça aos alunos para compararem suas respostas antes de fazer a verificação.

#### Keys

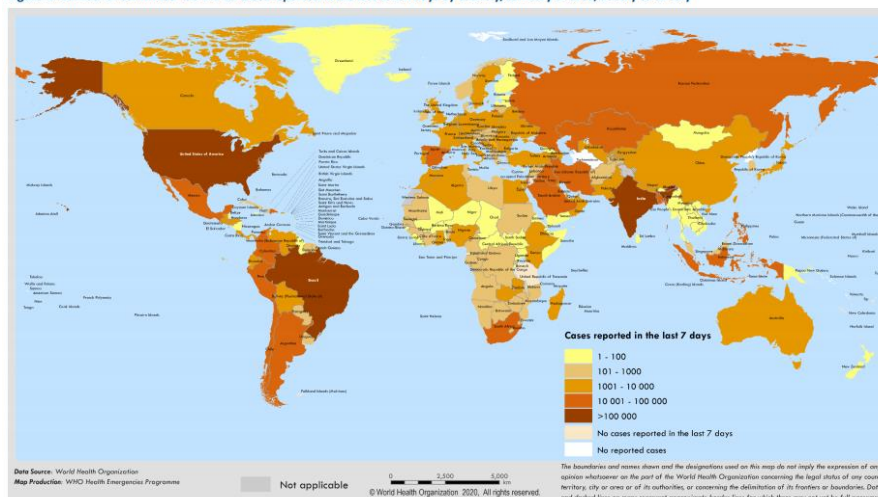
#### Ex. 3

- a) the sale of alcohol
- b) Family visits and other social activities
- c) at restaurants, malls and other public areas
- d) 37 thousand
- e) full lockdown
- f) 5 hundred new infections

## Post-listening

### 4. Observe o mapa abaixo. Compare o número de casos de Covid-19 reportados na África do Sul e no Brasil.

Figure 1. Number of confirmed\* COVID-19 cases reported in the last seven days by country, territory or area, 25 July to 31 July \*\*



Disponível em: <[https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200731-covid-19-sitrep-193.pdf?sfvrsn=42a0221d\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200731-covid-19-sitrep-193.pdf?sfvrsn=42a0221d_4)> Acesso em: 03/11/2020.

#### Dicas para o professor:

Levante um debate sobre as medidas de proteção, a situação dos sistemas de saúde e comportamento da população no Brasil e na África do Sul.

#### Tapescript

**Fahmida Miller – Johannesburg:** - President Cyril Ramaphosa's blamed gatherings like this and what he calls drinking sprees for a surge in Covid-19 infections. With more than two hundred and seventy thousand cases, South Africa has one of the highest rates of infection in the world. The government has again banned the sale of alcohol after allowing its sale to resume just weeks ago.

**President:** - There is now clear evidence that the resumption of alcohol sales has resulted in substantial pressure being put on hospitals, including trauma and ICU units due to motor vehicle accidents, violence, as well as related trauma that are alcohol induced.

**Fahmida Miller – Johannesburg:** - Family visits and other social activities have also been banned, but people can meet at restaurants, malls and other public areas and parks have been reopened for exercise. While wearing a mask is mandatory, the government says people are not following the rules and is concerned that how facilities can't cope. Some health workers are using social media to speak out.

**Doreen Monakise – Health worker:** - It's absolute chaos, I have had three deaths in the space of... less than two hours, the third was the most shocking... I just found out that the lady is pregnant... all respiratory issues ... came in shortness of breath... the place is packed like crazy... ah... we don't even have any oxygen ports to put the patients on...

**Fahmida Miller – Johannesburg:** - Additional facilities and quarantine areas have been set up across the country. The government has allocated 37 thousand bed for quarantine and is securing thousands of ventilators and oxygen for those who need them.

While more than 4 thousand people have died here, South Africa does have the lowest death rates compared to other countries, but it might not stay that way. A quarter of those deaths were recorded in the last week alone and estimates indicate they could be between 40 and 50 thousand deaths in the months to come.

Yet, the government says it's reluctant to return to a full lockdown, millions of dollars and thousands of jobs were lost when he did that in March. The government insists it's trying to revive the economy while at the same time protecting lives. But with 5 hundred new infections every hour, the speed with which the virus is spreading may make that more difficult.

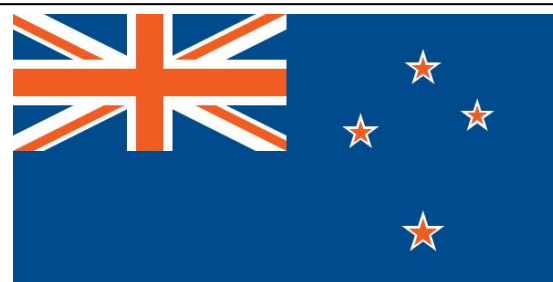


## New Zealander English Activity



Mapa da Nova Zelândia

Disponível em: < <https://escola.britannica.com.br/artigo/Nova-Zel%C3%A2ndia/482038/recursos/135095>> Acesso em: 03/11/2020



Bandeira da Nova Zelândia

Disponível em: < <https://escola.britannica.com.br/artigo/Nova-Zel%C3%A2ndia/482038/recursos/135093>> Acesso em: 03/11/2020

### Dicas para o professor

O vídeo com a proposta de trabalho de *listening* é de um noticiário da Nova Zelândia. Portanto, o sotaque das jornalistas é típico do inglês neozelandês.

Portanto, sugiro que, antes de trabalhar o *listening* com sotaque da Nova Zelândia, o professor pesquise sobre a língua inglesa falada neste país, assim como questões culturais. Ao lado, há alguns sites com sugestões de leitura.

Cada atividade proposta tem exercícios de *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening*.

Elas estão divididas em três categorias: 1 pronúncia; 2 léxico; 3 contexto. O professor pode escolher uma delas para trabalhar.

O tempo de execução de cada uma vai depender dos alunos, mas elas foram preparadas para duas aulas de 50 minutos.

### Sugestões de sites para saber mais sobre o inglês da Nova Zelândia

Site da atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=4nS1aNp9jMs>

O país

<https://escola.britannica.com.br/artigo/Nova-Zel%C3%A2ndia/482038>

História e gírias do inglês neozelandês

<https://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/ingmundo3.php>

Sotaque e expressões idiomáticas

<https://blog.descubraomundo.com/geral/ingles-da-nova-zelandia/>

New Zealand accent, slang and common phrases

<https://naumainz.studyinnewzealand.govt.nz/help-and-advice/life-and-culture/speaking-new-zealand-english>

New Zealand extreme sports

<https://www.newzealand.com/in/feature/new-zealand-must-do-top-10-adventure-experiences/>

## Atividade 1 – Explorando a pronúncia

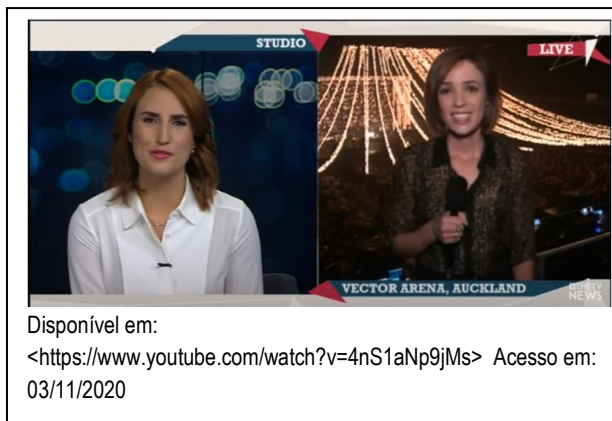
### Pre-listening

#### 1. Discuta com um colega:

- Where is New Zealand?
- New Zealanders or *Kiwis* speak English. In your opinion, do they have different accent if we compare them to other people who speak English in their countries?

### Listening

#### 2. Assista a uma notícia e escolha as alternativas corretas para completar o diálogo entre os repórteres.



**Sam Hayes:** Yeah... what maybe... look... I just had some vision they're <sup>(1)</sup>playing / planning and I saw your friend and mine, Mr. John Campbell, is he... is he hosting the awards tonight?

**Alex O'Hara:** He certainly is. All I can say, Sam, is: bloody marvelous. Seriously, he came out and I don't think anyone knew that he was doing this. There was a huge applause from the crowd and... but he really loves kiwi music. He's always got behind this. So this is the perfect gig firm tonight. And the crowd, like I had <sup>(2)</sup>see / said, are absolutely loving him. People've been going up to exhibit awards and giving shout outs to him.

**Sam Hayes:** That's so awesome, that's brilliant! Hey, just quickly, and there's a... there's a so-called lost Scroll that's been awarded tonight. What's the <sup>(3)</sup>history / story with that?

#### Keys

- New Zealand is in the South Pacific Ocean. The nearest country is Australia. (**Professor(a)**, mostre a localização em um mapa mundi.)
- Yes, there are some accent differences from British, American or any other English speakers.

**Professor(a)**, explique algumas das principais diferenças na pronúncia dos neozelandeses. Exemplos de sons vocálicos:  
A vogal i curta entre duas consoantes soa como /ə/ – kit /kət/  
A vogal e curta em *dress* soa como /e/ no inglês *standard*, mas na Nova Zelândia ela soa como /i/ – *dress* /dris/  
O som da vogal a como em *bad* /bæd/ no inglês *standard*, soa como /e/ no inglês da Nova Zelândia.

#### Dicas para o professor:

Passa a notícia duas vezes para que os alunos consigam completar o diálogo.

#### Keys

- playing
- said
- story
- beat
- might

**Alex O'Hara:** Yes, the 1981 Silver Scroll Award has been presented to Counting the <sup>(4)</sup>**Beat / Bate**, the song by The Swingers and that was number one in Australia and in New Zealand. And so... yep...

**Sam Hayes:** Brilliant, from 1981 the Lost Scroll that sits out there. All right Alex, we <sup>(5)</sup>**my / might** come back to you if... we've kind of lost you there... she's gone to the side. We might come back to you if we do get the winner of the Silver Scroll.

**Asian journalist:** (laughs) I hope she's alright! Where did she go?

**Sam Hayes:** (laughs) Maybe she just had to do... she had something to do. Fair enough!

## Post-Listening

**3. Na sua opinião, o sotaque da Nova Zelândia é mais parecido com o Americano ou o Britânico?**

**4. Você acha este sotaque fácil de compreender? Por que você tem essa opinião?**

**5. O que você acha que aconteceu com Alex O'Hara no final da reportagem?**

### Dicas para o professor:

Professor, abra a conversa e deixe que os alunos deem suas opiniões.

Mas fale sobre a influência da Inglaterra na história do país.

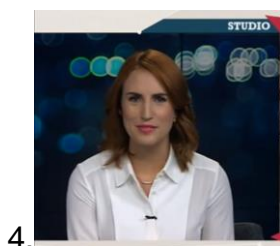
### Keys

Respostas pessoais.

## Atividade 2 – Explorando o vocabulário

### Pre-listening

1. As figuras abaixo são de um evento chamado *Silver Scroll Award* e ele aconteceu na Nova Zelândia em 2015. Associe as fotos com suas descrições.



- ( ) The Swingers in 1981.      ( ) The prize.  
 ( ) John Campbell.            ( ) Alex O'Hara  
 ( ) The audience and stage.    ( ) Sam Hayes  
 ( ) The Swingers in 2015.

2. Antes de assistir à notícia sobre o *Silver Scroll Award*, circule as palavras que você acha que vai ouvir.

award - prize - winner - band - singer - music

#### Dicas para o professor:

Chame a atenção dos alunos para as imagens e diga para os alunos observarem elementos que indicam de que se tratam.

Para o exercício 2, use dicionários ou leve-os até a biblioteca da escola, se possível, para que pesquisem os significados das palavras que não conhecem.

#### Keys

Ex. 1


- ( 5 ) The Swingers in 1981.  
 ( 3 ) The prize.  
 ( 2 ) John Campbell.  
 ( 6 ) The audience and stage.  
 ( 1 ) The Swingers in 2015.  
 ( 7 ) Alex O'Hara  
 ( 4 ) Sam Hayes

Ex. 2

award - prize - winner -  
 band - singer - music

## Listening

### 3. Agora, assista à notícia e desembaralhe as palavras destacadas.



Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=4nS1aNp9jMs>> Acesso em:  
03/11/2020

**Sam Hayes:** Yeah... what maybe... look... I just had some vision they're playing and I saw your <sup>(1)</sup>**R - E - D - I - F - N** and mine, Mr. John Campbell, is he... is he hosting the awards tonight?

**Alex O'Hara:** He certainly is. All I can say, Sam, is: bloody marvelous. Seriously, he came out and I don't think anyone knew that he was doing this. There was a huge <sup>(2)</sup>**S - P - L - U - E - P - A - A** from the crowd and... but he really loves kiwi music. He's always got behind this. So this is the perfect gig firm tonight. And the crowd, like I had said, are <sup>(3)</sup>**Y - S - B - U - E - A - O - U - L - T** loving him. People been going up to exhibit awards and giving shout outs to him.

**Sam Hayes:** That's so awesome, that's brilliant! Hey, just <sup>(4)</sup>**L - C - U - Y - Q - I - K**, and there's a... there's a so-called lost Scroll that's been awarded tonight. What's the story with that?

**Alex O'Hara:** Yes, the 1981 Silver Scroll Award has been presented to Counting the Beat, the song by The Swingers and that was <sup>(5)</sup>**E - U - R - M - N - B** one in Australia and in New Zealand. And so... yep...

**Sam Hayes:** Brilliant, from 1981 the Lost Scroll that sits out there. All right Alex, we might come back to you if... we've kind of lost you there... she's gone to the side. We might come back to you if we do get the <sup>(6)</sup>**N - E - W - I - R - N** of the Silver Scroll.

**Asian journalist:** (laughs) I hope she's alright! Where did she go?

**Sam Hayes:** (laughs) Maybe she just had to do... she had something to do. Fair enough!

#### Dicas para o professor:

Professor, passe a notícia e peça aos alunos que acompanhem o *script* com a notícia e desembaralhem as palavras destacadas. A tarefa é um desafio leve, pois algumas palavras são as do ex. 2.

#### Keys

Ex. 1

- (1) friend
- (2) applause
- (3) absolutely
- (4) quickly
- (5) number
- (6) winner

Ex. 2

Alex O'Hara: marvelous;  
huge; perfect  
Sam Hayes: awesome;  
brilliant (2x)

4. Assista à notícia novamente e escreva adjetivos que as repórteres usaram para descrever o evento.

Alex O'Hara

---



---

Sam Hayes

---



---

### Post-Listening

5. Durante a fala de Alex O'Hara's, ela disse a expressão *bloody marvelous*. O que isso significa?

6. O que os adjetivos que elas usaram (ex. 4) significam?

7. Escreva sinônimos para os adjetivos que você traduziu (em inglês).

#### Keys

Ex. 5 – É uma expressão de *slang* (gíria) que quer dizer "muito maravilhoso".

Ex. 6 – marvelous - maravilhoso; huge - enorme; perfect – perfeito; awesome - impressionante; brilliant – brilhante  
(Aproveite este exercício para falar de palavras cognatas.)

Ex. 7 – Respostas possíveis:  
marvelous – wonderful/amazing  
huge – enormous/immense  
perfect – impeccable/flawless  
awesome – dread/ghastly  
brilliant – bright/sparkling  
(Pode-se fazer pesquisa utilizando dicionários online, se possível.)

## Atividade 3 – Explorando o contexto e informações específicas

### Pre-listening

1. Você assistirá a uma notícia da Nova Zelândia. Observe as imagens (sem o som) e escreva:

- What are they talking about?
- What do you think it is going to happen?

#### Dicas para o professor:

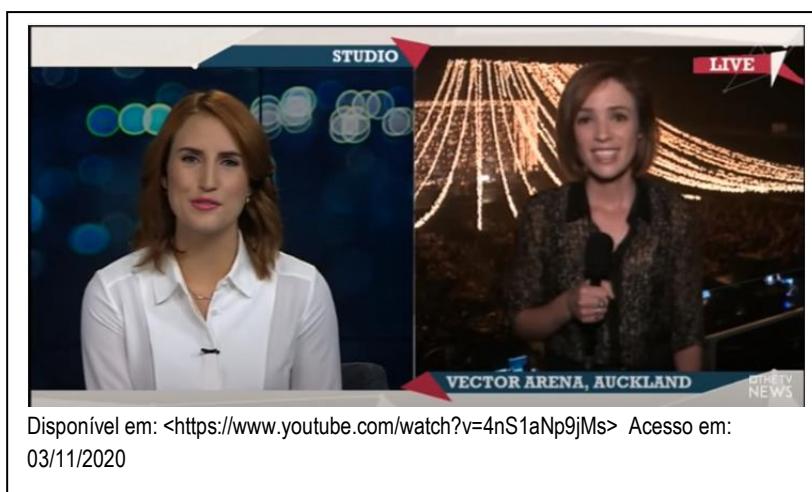
Professor(a), passe somente os primeiros 50 segundos do vídeo, sem o som.

#### Keys

Respostas pessoais.

### Listening

2 Assista à notícia complete e responda:



#### Dicas para o professor:

Leia as questões com os alunos e diga a eles para focarem nas respostas. Passe a notícia duas ou três vezes para que os alunos consigam responder às questões.

#### Keys

- Personal answers.
- John Campbell.
- Kiwi music.
- They like him.
- Australia and New Zealand.
- Personal answers.

- Were you right about your predictions? If no, what are the correct answers?
- Who is the host of the award?
- What kind of music is the award about?
- Do the audience like or dislike the host?
- A song was number one in two countries in 1981. What countries are they?
- In your opinion, what happened to the reporter at the end?

## Post-listening

3. Que prêmios de música você já ouviu falar?

4. Na notícia, eles falam sobre um *hit* de 1981, *Counting the Beat*, da banda *The Swingers*. Peça ao seu professor para tocar esta canção para vocês, para que vocês saibam o que os *Kiwis* costumavam ouvir no rádio no anos 80.

### Keys

1) Personal answers. Examples: Grammy Award; American Music Awards; WME Awards; Music Pro Award; Latin Music Awards, etc.

**Professor(a)**, leve o videoclip da música *Counting the Beat* e mostre aos alunos. Discuta com eles se os gostos musicais e os estilos de música mudaram muito ao longo do tempo.

### Script

#### Sam Hayes

Yeah... what maybe... look... I just had some vision they're playing and I saw your friend and mine, Mr. John Campbell, is he... is he hosting the awards tonight?

#### Alex O'Hara

He certainly is. All I can say, Sam, is: bloody marvelous. Seriously, he came out and I don't think anyone knew that he was doing this. There was a huge applause from the crowd and... but he really loves kiwi music. He's always got behind this. So this is the perfect gig firm tonight. And the crowd, like I had said, are absolutely loving him. People been going up to exhibit awards and giving shout outs to him.

#### Sam Hayes

That's so awesome, that's brilliant! Hey, just quickly, and there's a... there's a so-called lost Scroll that's been awarded tonight. What's the story with that?

#### Alex O'Hara

Yes, the 1981 Silver Scroll Award has been presented to *Counting the Beat*, the song by *The Swingers* and that was number one in Australia and in New Zealand. And so... yep...

#### Sam Hayes

Brilliant, from 1981 the Lost Scroll that sits out there. All right Alex, we might come back to you if... we've kind of lost you there... she's gone to the side. We might come back to you if we do get the winner of the Silver Scroll.

#### (Asian journalist)

(laughs) I hope she's alright! Where did she go?

#### Sam Hayes

(laughs) Maybe she just had to do... she had something to do. Fair enough!



## Indian English Activity



Mapa da Índia

Disponível em: <<https://br.stockfresh.com/image/8781242/detailed-map-of-india-asia-with-all-states-and-country-boundary>> Acesso em: 20/11/2020.



Bandeira da Índia

Disponível em: <[https://br.freepik.com/fotos-premium/projeto-de-plano-de-fundo-da-bandeira-da-india-para-o-dia-da-independencia-e-outra-celebracao\\_5017412.htm](https://br.freepik.com/fotos-premium/projeto-de-plano-de-fundo-da-bandeira-da-india-para-o-dia-da-independencia-e-outra-celebracao_5017412.htm)> Acesso em: 20/11/2020.

### Dicas para o professor:

O vídeo com a proposta de trabalho de *listening* é de um noticiário da Índia. Portanto, o sotaque da jornalista é típico do inglês indiano.

Professor, sugiro que, antes de trabalhar o *listening* com sotaque indiano, você pesquise sobre a língua inglesa falada neste país, assim como questões culturais. Ao lado, há alguns sites com sugestões de leitura.

As atividades propostas aqui focam em: 1 pronúncia; 2 léxico; 3 contexto. Você pode escolher uma das categorias para trabalhar.

O tempo de execução de cada uma vai depender dos alunos, mas elas foram preparadas para duas aulas de 50 minutos.

### Sugestões de sites para saber mais sobre o inglês da Índia

Site da atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=EO3EfmKG4Ag>

Algumas informações sobre a Índia

<https://escola.britannica.com.br/artigo/%C3%8Dndia/481560>

Cultura indiana

<https://www.todamateria.com.br/cultura-indiana/>

História da língua inglesa na Índia

<https://www.inglesnosupermercado.com.br/linguas-inglesas-ingles-indiano-variacoes/>

Vocabulário e sotaque do inglês indiano

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2009/05/ingles-no-mundo-india.html>

Algumas características do sotaque do inglês indiano

<https://www.youtube.com/watch?v=13e8EUfOzhM>

Bollywood: a indústria cinematográfica da Índia

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/12/10/interna\\_diversao\\_arte,646591/industria-incassante-bollywood-na-india-produz-em-alta-velocidade.shtm](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/12/10/interna_diversao_arte,646591/industria-incassante-bollywood-na-india-produz-em-alta-velocidade.shtm)

## Atividade 1 – Explorando a pronúncia

### Pre-listening

#### 1. Trabalhe em pares e responda as questões abaixo:

- Where is India? If possible, check on a world map.
- What is the capital of India?
- What is the most populous city in India?
- What language do Hindi people speak?

#### 2. Assista ao vídeo do prof. Daniel (Blog – Inglês no Teclado) explicando alguns aspectos do *Hindi English*. (Link abaixo.)

<https://www.youtube.com/watch?v=13e8EUfOzhM>

### Listening

#### 3. Assista a uma notícia da Índia e preste bastante atenção ao sotaque da Nabila Jamal e responda:



#### Dicas para o professor:

**Professor(a)**, se possível, leve um mapa mundi para mostrar a localidade da Índia aos alunos.

#### Keys

##### Ex.1

- A Índia, ou República da Índia, é um país asiático localizado em uma região chamada de subcontinente indiano. O território indiano limita-se com a China, o Nepal e o Butão, ao norte; com Mianmar, a leste; com Bangladesh e a Baía de Bengala, ao sul e a leste; com Estreito de Palk, ao sul; e com o Paquistão, ao norte e oeste. (Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/india.htm>> Acesso em: 25/11/2020)
- A capital da Índia é Nova Délhi.
- A cidade mais populosa da Índia é Bombaim.
- As línguas oficiais mais faladas na Índia são o inglês e o hindu, mas diversos outros dialetos são falados ao longo território indiano.

##### Ex.2

**Professor(a)**, se houver a possibilidade, passe o vídeo do prof. Daniel (Inglês no Teclado – link abaixo) para que os alunos aprendam alguns aspectos do inglês falado pelos hindus. Se não houver a possibilidade, assista ao vídeo e passe as informações aos alunos.

<https://www.youtube.com/watch?v=13e8EUfOzhM> (Acesso em: 30/11/2020)

<sup>68</sup> Imagem disponível em: <

<https://www.youtube.com/watch?v=EO3EfmKG4Ag>> Acesso em: 25/11/2020.

a) How does Nabila Jamal pronounce the following sentences? Say them out loud.

Now, heavy rains have also created havoc in different parts of the country

During the crisis, a video of strayed rhino sleeping on a road has surfaced now.

b) How does she pronounce the following words?

meanwhile – officials – levels – rainfall – result – fields – until

c) Did you find her accent different from what you are used to hearing?

#### Dicas para o professor:

Passes somente os primeiros 19 segundos do vídeo para a questão (A).

Pause o vídeo a cada frase do exercício (A) e peça aos alunos que as repitam imitando o sotaque da repórter.

No exercício (B), o objetivo é fazer com os alunos percebam a pronúncia do L antes de sons vocálicos, que é diferente do português [w] e também mais acentuado que o inglês americano ou britânico.

#### Keys

Ex. c – Respostas pessoais

## Post-Listening

**4. O que você acha que pode fazer para aprender diferentes sotaques do inglês e melhorar sua compreensão?**

**Faça uma lista de ações e compartilhe com seus colegas.**

#### Dicas para o professor:

Aqui, no exercício 4, o objetivo é levar os alunos a refletirem sobre o próprio aprendizado.

Professor, deixe-os dar as opiniões e, se necessário, colabore com técnicas de estudo que contribuam para um aprendizado mais autônomo.

#### Script

##### Nabila Jamal

Now, heavy rains have also created havoc in different parts of the country. Let's take a quick look at Kaziranga National Park, one... being one of the worst affected amid the ongoing Assam's floods. During the crisis, a video of a strayed rhino sleeping on a road has surfaced now. Passersby can be seen driving their vehicles slowly and making sure they do not disturb the rhino. Meanwhile, forest officials are engaged in a rescue operation.

(music)

And heavy rains have wreaked havoc in Uttarakhand, Pithoragarh alarming levels of rainfall also caused destruction in different areas. Many houses were also seriously damaged and roads were also washed away as a result.

Erosion occurred and fields were covered with debris.

(music)

Darbhanga, district of Bihar, got submerged due to ongoing monsoon rains. As a result the Bhagavathi River has also been flowing above danger marks. More than 50 thousand have been directly affected by the heavy rainfall and around 100 houses have been damaged.

(music)

And as after parts of Uttar Pradesh witnessed continuous rainfall, Moradabad was one of the worst hit city with many areas undergoing severe water logging. Movement of commuters is also restricted in many areas.

IMD has predicted that the rainfall is likely to continue until July 21<sup>st</sup>.

## Atividade 2 – Explorando o vocabulário

### Pre-listening

1. Trabalhe em duplas e organize o texto que seu professor irá entregar a vocês.

### Listening

2. Assista a uma notícia da Índia e associe as palavras abaixo aos seus significados, de acordo com o que vocês entendem pelo contexto.

- |                |  |
|----------------|--|
| a) havoc       | ( ) remains, waste                                 |
| b) strayed     | ( ) India Meteorological Department                |
| c) wreak havoc | ( ) to bring about destruction and chaos           |
| d) debris      | ( ) a period of heavy rain in summer in South Asia |
| e) monsoon     | ( ) damage   |
| f) IMD         | ( ) lost, missed                                   |

3. Nabila Jamal menciona alguns lugares enquanto ela narra a notícia. Enumere os lugares de acordo com a ordem com que ela fala deles.

- |                             |                 |
|-----------------------------|-----------------|
| ( ) Bhagavathi River        | ( ) Uttarakhand |
| ( ) Kaziranga National Park | ( ) Bihar       |
| ( ) Uttar Pradesh           | ( ) Darbhanga   |
| ( ) Moradabad               | ( ) Assam       |
| ( ) Pithoragarh             |                 |

#### Dicas para o professor:

**Professor(a)**, imprima o texto do link abaixo e recorte os parágrafos. (Faça a quantidade de jogos necessária para trabalhar com tranquilidade em suas turmas.)  
Peça aos alunos para organizarem o texto à medida que forem lendo.  
Após a organização dos parágrafos, discuta com os alunos as diferenças quanto ao vocabulário utilizado pelo povo hindu ao falarem a língua inglesa.

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2009/05/ingles-no-mundo-india.html>  
(Acesso em: 30/11/2020)

#### Dicas para o professor:

Antes de passar o vídeo, leia as palavras em inglês e os significados do ex. 2. Não traduza as palavras, somente ajude-os a compreender as expressões que farão a associação.

#### Keys – Ex.2

- ( d ) remains, waste
- ( f ) India Meteorological Department
- ( c ) to bring about destruction and chaos
- ( e ) a period of heavy rain in summer in South Asia
- ( a ) damage
- ( b ) lost, missed

Antes de passar o vídeo para o exercício 3, explore um mapa da Índia e peça aos alunos que encontrem esses locais.

#### Keys – Ex.3

- 1 Kaziranga National Park
- 2 Assam
- 3 Uttarakhand
- 4 Pithoragarh
- 5 Darbhanga
- 6 Bihar
- 7 Bhagavathi River
- 8 Uttar Pradesh
- 9 Moradabad

**4. Assista à notícia mais uma vez e substitua as palavras destacadas pelos sinônimos corretos que Nabila Jamal usa.**

- a) Now, heavy rains have also created damage in different parts of the country.
- b) Passersby can be seen driving their cars slowly and making sure they do not disturb the rhino.
- c) Many homes were also seriously damaged and roads were also washed away as a result.
- d) More than 50 thousand have been directly influenced by the heavy rainfall and around 100 houses have been damaged.
- e) Movement of drivers is also restricted in many areas.

**Dicas para o professor:**

No exercício 4, as palavras em destaque não são as usadas pela jornalista. O objetivo é levar alunos a perceberem os sinônimos destas palavras. Se necessário, eles podem buscar possíveis sinônimos no dicionário antes de verem o vídeo novamente.

**Keys – Ex. 4**

- a) havoc
- b) vehicles
- c) houses
- d) affected
- e) commuters

**Post-Listening**

**5. Escreva frases utilizando as palavras dos exercícios 2 e 4.**

**Dicas para o professor:**

Se quiser deixar o exercício mais desafiador, peça aos alunos que montem um parágrafo, ou pequeno texto usando as palavras que aprenderam.

**Script**

**Nabila Jamal**

Now, heavy rains have also created havoc in different parts of the country. Let's take a quick look at Kaziranga National Park, one... being one of the worst affected amid the ongoing Assam's floods. During the crisis, a video of a strayed rhino sleeping on a road has surfaced now. Passersby can be seen driving their vehicles slowly and making sure they do not disturb the rhino. Meanwhile, forest officials are engaged in a rescue operation.

(music)

And heavy rains have wreaked havoc in Uttarakhand, Pithoragarh alarming levels of rainfall also caused destruction in different areas. Many houses were also seriously damaged and roads were also washed away as a result.

Erosion occurred and fields were covered with debris.

(music)

Darbhanga, district of Bihar, got submerged due to ongoing monsoon rains. As a result the Bhagavathi River has also been flowing above danger marks. More than 50 thousand have been directly affected by the heavy rainfall and around 100 houses have been damaged.

(music)

And as after parts of Uttar Pradesh witnessed continuous rainfall, Moradabad was one of the worst hit city with many areas undergoing severe water logging. Movement of commuters is also restricted in many areas.

IMD has predicted that the rainfall is likely to continue until July 21<sup>st</sup>.

## Atividade 3 – Explorando o contexto e informações específicas

### Pre-listening

#### 1. Trabalhe em duplas e responda:

What countries are part of Asian and European continents?  
Mark A (Asian) or E (Europe)

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| ( ) China       | ( ) North Korea |
| ( ) Italy       | ( ) Poland      |
| ( ) Philippines | ( ) India       |
| ( ) Nepal       | ( ) Ukraine     |
| ( ) France      | ( ) Finland     |

#### Dicas para o professor:

Para este exercício, leve um mapa mundi para a aula e peça aos alunos que localizem os países que não saiba os continentes.

#### Keys

- |                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| ( A ) China       | ( A ) North Korea |
| ( I ) Italy       | ( E ) Poland      |
| ( A ) Philippines | ( A ) India       |
| ( A ) Nepal       | ( E ) Ukraine     |
| ( E ) France      | ( E ) Finland     |

### Listening

#### 2. Assista a uma notícia e responda:

- What is the news about?
- Where is it?

#### 3. Assista novamente e enumere as figuras na ordem em que Nabila Jamal fala delas.



#### Dicas para o professor:

Para o exercício 2 não é necessário passar a notícia toda.

#### Keys

##### Ex. 2

- It's about the bad weather conditions.
- It's in India.

##### Ex. 3

3 – 4

1 – 2

##### Ex. 4

- (T)
- (F)
- (T)
- (F)
- (T)

**4. Assista mais uma vez e responda T (true-verdadeiro) ou F (false-falso).**

- a) ( ) It has been raining a lot in India.
- b) ( ) A rhino has been found dead on a road.
- c) ( ) Many houses were damaged in Uttarakhand, Pithoragarh.
- d) ( ) More than 100 people were affected by the rainfalls in Darbhanga.
- e) ( ) The prediction is that the rainfall is going to continue until July 21<sup>st</sup>.

### Post-listening

**5. Pense no que aconteceu com as pessoas que foram afetadas pelas monções na Índia. Na sua opinião, o que a ONU pode fazer para ajudá-las? (ONU – Organização das Nações Unidas)**

**6. Há situações similares na sua cidade? Explique.**

**7. Trabalhe em duplas e faça previsões do tempo para o próximo final de semana na sua cidade (em inglês). Depois, leia para a turma.**

**Dicas para o professor:**

Leve os alunos a refletirem sobre como se pode ajudar os desabrigados. Verifique se algum deles já ficou desabrigado por causa de enchentes ou se ajudou alguém.

No exercício 7, eles podem apresentar a previsão como se fossem jornalistas.

**Script**

**Nabila Jamal**

Now, heavy rains have also created havoc in different parts of the country. Let's take a quick look at Kaziranga National Park, one... being one of the worst affected amid the ongoing Assam's floods. During the crisis, a video of a strayed rhino sleeping on a road has surfaced now. Passersby can be seen driving their vehicles slowly and making sure they do not disturb the rhino. Meanwhile, forest officials are engaged in a rescue operation.

(music)

And heavy rains have wreaked havoc in Uttarakhand, Pithoragarh alarming levels of rainfall also caused destruction in different areas. Many houses were also seriously damaged and roads were also washed away as a result.

Erosion occurred and fields were covered with debris.

(music)

Darbhanga, district of Bihar, got submerged due to ongoing monsoon rains. As a result the Bhagavathi River has also been flowing above danger marks. More than 50 thousand have been directly affected by the heavy rainfall and around 100 houses have been damaged.

(music)

And as after parts of Uttar Pradesh witnessed continuous rainfall, Moradabad was one of the worst hit city with many areas undergoing severe water logging. Movement of commuters is also restricted in many areas.

IMD has predicted that the rainfall is likely to continue until July 21<sup>st</sup>.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRAFIA BASE PARA A INTRODUÇÃO

ANDERSON, Anne & LYNCH, Tony. **Listening**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

FLOWERDEW, John & MILLER, Lindsay. **Second Language Listening: Theory and Practice**. 5. ed. New York: Cambridge University Press, 2009

UR, Penny. **Teaching Listening Comprehension**. 6. ed. – Avon: Cambridge University Press, 1989.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

### BIBLIOGRAFIA BASE PARA A SEÇÃO AMARELA

Notícia utilizada na atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=rjgstAK4Qmw&feature=youtu.be>

Crocodile song

<https://www.youtube.com/watch?v=NtlwwGIUFI>

Notícia na BBC

<https://www.bbc.com/news/uk-wales-49209737>

Um pouco da história do País de Gales

<https://escola.britannica.com.br/artigo/Pa%C3%ADs-de-Gales/482822>

Curiosidades do País de Gales

<https://observador.pt/2016/07/04/11-coisas-que-talvez-nao-saiba-sobre-o-pais-de-gales/>

Algumas gírias do Galês

<https://lavinlavidarick.com/2015/11/06/o-ingles-do-gales/>



Sobre o sotaque do inglês do País de Gales

<https://blog.abaenglish.com/pt/como-entender-o-sotaque-e-o-ingles-de-gales/amp/>

Para verificar significado e fonética de vocabulário

<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/smile>

## **BIBLIOGRAFIA BASE PARA A SEÇÃO VERDE ESCURO**

Notícia da atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=mXI3mQSEc5s&feature=youtu.be>

Características do inglês jamaicano.

<https://www.inglesnosupermercado.com.br/linguas-inglesas-ingles-jamaicano-caracteristicas/>

Um pouco da história da Jamaica

<http://jamaicaexperience.com.br/tag/ingles>

O inglês jamaicano e Bob Marley

<https://reallifeglobal.com/ingles-jamaicano-com-bob-marley/>

O patwah (crioulo)

<https://be-uss.com/vocabulary/ingles-na-jamaica>

Notícia para entender mais sobre *dissing*

<http://jamaica-gleaner.com/gleaner/20140820/cleisure/cleisure4.html>

## **BIBLIOGRAFIA BASE PARA A SEÇÃO VERMELHA**

Site para a atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=w2rTFLN-prY>

Inglês Americano – Forma padrão

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2011/05/o-ingles-americano-tambem-tem-forma.html>

História, dialetos e sotaques do inglês

<https://usefulenglish.ru/phonetics/english-language-history-dialects-accents>

Por que o brasileiro fala inglês com sotaque americano?

<https://www.bbc.com/portuguese/blog-tim-vickery-45424585>

Gírias e pronúncias regionais

<https://englishlive.ef.com/pt-br/blog/ingles-nos-eua-gurias-e-diferencas-de-pronuncia/>

Diferenças entre inglês americano e britânico

<https://www.sk.com.br/sk-usxuk.html>

## **BIBLIOGRAFIA BASE PARA A SEÇÃO AZUL ESCURO**

Site para a atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=8GorIPSVH0A>

História da língua inglesa

<https://www.oxfordinternationalenglish.com/a-brief-history-of-the-english-language/>

História e características da língua inglesa

<https://www.britannica.com/topic/English-language/Vocabulary>

Gírias britânicas

<https://www.fluentu.com/blog/english/english-uk-slang/>

<https://www.lifehack.org/articles/communication/30-awesome-british-slang-terms-you-should-start-using-immediately.html>

Pronúncia britânica

<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation>

<https://englishlive.ef.com/blog/english-in-the-real-world/rough-guide-british-dialects/>

Biblioteca britânica (British Library)

<https://www.bl.uk/>

Diferenças entre inglês americano e britânico

<https://www.sk.com.br/sk-usxuk.html>

## **BIBLIOGRAFIA BASE PARA A SEÇÃO ROXA**

Link do vídeo da atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=po36Ka1jtYw&feature=youtu.be>

Características do sotaque e vocabulário do inglês canadense

<https://canadaponto.com/ingles-canadense/>

<https://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/ingmundo4.php>

Um pouco da história da origem das línguas no Canadá

<https://www.canadainterambio.com/curiosa-historia/>

Cultura no Canadá

<https://www.britannica.com/place/Canada/Cultural-life>

Hábitos canadenses

<https://www.ualberta.ca/international/international-student-services/culture-and-lifestyle-guide/about-canada/canadas-social-customs.html>

## **BIBLIOGRAFIA BASE PARA A SEÇÃO LARANJA**

Site da notícia

<https://www.youtube.com/watch?v=Pvo9a6jcn64>

Características, gírias e curiosidades sobre o inglês australiano

<https://upstudy.com.br/blog/ingles-australiano-caracteristicas-e-curiosidades/>

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2012/05/ingles-australiano-caracteristicas-e.html>

História do inglês australiano

<https://www.abc.net.au/news/2015-03-16/the-story-behind-australian-english/6315078>

Dicionário do inglês australiano

<https://www.macquariedictionary.com.au/>

Inglês americano x Inglês australiano

<https://australiancentre.com.br/blog/entenda-as-diferencas-entre-o-ingles-australiano-e-americano/>

Inglês britânico x Inglês australiano

[https://www.english-hilfen.de/en/words/british\\_australian\\_english.htm](https://www.english-hilfen.de/en/words/british_australian_english.htm)

Gírias do inglês australiano

<https://www.koalanet.com.au/australian-slang.html>

## **BIBLIOGRAFIA BASE PARA A SEÇÃO ROSA**

Site da notícia

<https://www.youtube.com/watch?v=cRBLI2tnquk>

História da Escócia

<https://escola.britannica.com.br/artigo/Esc%C3%B3cia/482469#toc-287191>

Turismo na Escócia

<https://www.eurodicas.com.br/tudo-sobre-a-escocia/>

Características do inglês da Escócia

<http://portaldalinguainglesa.blogspot.com/2012/06/sotaques-em-ingles-escoces.html>

Cultura e hábitos escoceses

<https://cultura.culturamix.com/regional/europa/cultura-escocesa>

Curiosidades sobre a Escócia

[https://www.huffpostbrasil.com/2014/09/17/14-curiosidades-surreais-sobre-a-escocia\\_n\\_5838530.html](https://www.huffpostbrasil.com/2014/09/17/14-curiosidades-surreais-sobre-a-escocia_n_5838530.html)

## **BIBLIOGRAFIA BASE PARA A SEÇÃO CINZA**

Link para a atividade

[https://www.youtube.com/watch?v=EFgrH73o\\_hc&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=EFgrH73o_hc&feature=youtu.be)

História da África do Sul

<https://www.africadosul.org.br/historia>

Cultura na África do Sul

<https://mundoeducacao.uol.com.br/africa-sul-2/cultura-na-africa-sul.htm>

Arte na África do Sul

<https://www.africadosul.org.br/arte>

O inglês da África do Sul

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2010/06/ingles-no-mundo-africa-do-sul.html>

Pronúncia do inglês da África do Sul

[https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/dsae/documents/articles/The\\_Pronunciation\\_of\\_English\\_in\\_South\\_Africa.pdf](https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/dsae/documents/articles/The_Pronunciation_of_English_in_South_Africa.pdf)

## **BIBLIOGRAFIA BASE PARA A SEÇÃO AZUL CLARO**

Site da atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=4nS1aNp9jMs>

O país

<https://escola.britannica.com.br/artigo/Nova-Zel%C3%A2ndia/482038>

História e gírias do inglês neozelandês

<https://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/ingmundo3.php>

Sotaque e expressões idiomáticas

<https://blog.descubraomundo.com/geral/ingles-da-nova-zelandia/>

New Zealand accent, slang and common phrases

<https://naumainz.studyinnewzealand.govt.nz/help-and-advice/life-and-culture/speaking-new-zealand-english>

New Zealand extreme sports

<https://www.newzealand.com/in/feature/new-zealand-must-do-top-10-adventure-experiences/>

## **BIBLIOGRAFIA BASE PARA A SEÇÃO VERDE CLARO**

Site da atividade

<https://www.youtube.com/watch?v=EO3EfmKG4Aq>

Algumas informações sobre a Índia

<https://escola.britannica.com.br/artigo/%C3%8Dndia/481560>

Cultura indiana

<https://www.todamateria.com.br/cultura-indiana/>

História da língua inglesa na Índia

<https://www.inglesnosupermercado.com.br/linguas-inglesas-ingles-indiano-variacoes/>

Vocabulário e sotaque do inglês indiano

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2009/05/ingles-no-mundo-india.html>

Algumas características do sotaque do inglês indiano

<https://www.youtube.com/watch?v=13e8EUfOzhM>

Bollywood: a indústria cinematográfica da Índia

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/12/10/interna\\_diversao\\_arte,646591/industria-incessante-bollywood-na-india-produz-em-alta-velocidade.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/12/10/interna_diversao_arte,646591/industria-incessante-bollywood-na-india-produz-em-alta-velocidade.shtml)

## APÊNDICE II - Questionário de Pesquisa

Escola: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Prof. \_\_\_\_\_

Responda as perguntas abaixo. Assinale somente uma resposta.

1 = sempre                      2 = às vezes                      3 = nunca

|   |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|
| 1. Eu gosto de ter aulas de língua inglesa com o(a) professor(a) falando em inglês.                                 | 1<br>( ) | 2<br>( ) | 3<br>( ) |
| 2. Eu gosto de ter aulas de língua inglesa com o(a) professor(a) falando em português.                              | ( )      | ( )      | ( )      |
| 3. Em casa, eu gosto de aprender assistindo vídeos e ouvindo nativos falando inglês com legenda em português.       | ( )      | ( )      | ( )      |
| 4. Em casa, eu gosto de aprender assistindo vídeos e ouvindo nativos falando inglês com legenda em inglês.          | ( )      | ( )      | ( )      |
| 5. Em casa, eu gosto de aprender assistindo vídeos e ouvindo nativos falando inglês sem legenda.                    | ( )      | ( )      | ( )      |
| 6. Eu gosto de aprender palavras em inglês ouvindo-as.  | ( )      | ( )      | ( )      |
| 7. Eu gosto de aprender palavras em inglês lendo-as.  | ( )      | ( )      | ( )      |
| 8. Na escola, eu gosto de praticar o inglês com diálogos em duplas.   | ( )      | ( )      | ( )      |
| 9. Eu gosto de praticar o inglês escrevendo no caderno.   | ( )      | ( )      | ( )      |
| 10. Em classe, eu gosto de atividades auditivas com falantes nativos. (filmes, músicas, diálogos, reportagens, etc) | ( )      | ( )      | ( )      |
| 11. Eu tenho facilidade para compreender músicas em inglês  | ( )      | ( )      | ( )      |
| 12. Eu tenho facilidade para compreender filmes em inglês.  | ( )      | ( )      | ( )      |

## APÊNDICE III - Entrevista

Escola: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Prof. \_\_\_\_\_

1. Qual sua maior dificuldade nas aulas de inglês?  
 Comunicar-me em inglês.  
 Escrever em inglês.  
 Ler textos em inglês.  
 Compreender o inglês falado.
  
2. Do que você mais gosta nas aulas de inglês?  
 Das atividades individuais.  
 Das atividades em duplas.  
 Das atividades em grupos.
  
3. Que tipo de atividade você mais gosta de fazer nas aulas de inglês?  
 Leitura e interpretação de texto.  
 Exercícios de gramática.  
 Diálogos em duplas.  
 Atividades auditivas.
  
4. Quais das atividades auditivas abaixo você tem maior facilidade para realizar?  
 Ouvir e compreender um filme.  
 Ouvir e compreender uma música.  
 Ouvir e compreender um diálogo entre nativos falando.  
 Ouvir e compreender a professora.
  
5. Quais das atividades auditivas abaixo você tem maior dificuldade para realizar?  
 Ouvir e compreender um filme.  
 Ouvir e compreender uma música.  
 Ouvir e compreender um diálogo entre nativos falando.



( ) Ouvir e compreender a professora.

6. O que você considera mais difícil na hora de fazer as lições?

( ) Ler e compreender os exercícios.

( ) O vocabulário.

( ) Ouvir e compreender.

( ) Escrever em inglês.

7. Quantas horas semanais você estuda inglês na sua casa no dia a dia?

( ) Não estudo.

( ) Menos de 1 hora.

( ) Entre 1 e 2 horas.

( ) Entre 2 e 3 horas.

( ) Mais de 3 horas.

8. Quanto tempo você estuda inglês na sua casa antes das provas?

( ) Não estudo.

( ) Menos de 1 hora.

( ) Entre 1 e 2 horas.

( ) Entre 2 e 3 horas.

( ) Mais de 3 horas.

9. Você usa a língua inglesa fora da sala de aula para alguma atividade social ou de lazer?

( ) Sempre.

( ) Às vezes.

( ) Nunca.

10. O que você mais faz no seu tempo livre?

( ) Usa redes sociais. Em que idioma? \_\_\_\_\_

( ) Joga vídeo games. Em que idioma? \_\_\_\_\_

( ) Ouve músicas. Em que idioma? \_\_\_\_\_

( ) Assiste filmes. Em que idioma? \_\_\_\_\_

11. Você acha que o aprendizado do inglês é importante para alunos brasileiros?

( ) Sim.

( ) Não.

12. Você já necessitou usar o inglês para se comunicar em viagens?

( ) Sim.

( ) Não.

13. Você já necessitou usar o inglês para se comunicar em jogos?

( ) Sim.

( ) Não.

14. Se você pudesse optar pela língua estrangeira para estudar na escola, que língua seria?

( ) Inglês.

( ) Espanhol.

( ) Francês.

15. Você acha que usará o inglês na sua futura profissão?

( ) Sempre.

( ) Às vezes.

( ) Nunca.

## APÊNDICE IV – Listening – Atividade 1

### Categoria 1 – Minimal pairs

Data de aplicação: 21/03/2019.

#### The Flash – T1 – Ep. 1 (até 1 min 16 seg)

**Objetivo:** ouvir para identificar a palavra correta (*minimal pairs*)

Não aplicar atividade *pre-listening* ou *post-listening* nesta atividade.

#### While- listening

**Assinale as alternativas que completem as falas dos personagens corretamente.**

1. Flash: To understand what I'm about to tell you, you need to do something ...

( ) first                      ( ) fast

2. Flash: My name is ... Allen.

( ) Very                      ( ) Barry

3. Flash: I'm the fastest man ...

( ) arrive                      ( ) alive

4. Mother: You have such a good ...

( ) heart                      ( ) hurt

5. Flash: My ... life I've been running.

( ) role                      ( ) whole

6. Flash: ... guys were picking on kids.

( ) Those                      ( ) Doze

7. Flash: They ... they weren't cool.

( ) thought                      ( ) fought

8. Father: Oh! And ... more fighting.

( ) now                      ( ) no

## APÊNDICE V – Listening – Atividade 2

Data de aplicação: 28/03/2019.

### The Flash – T1 – Ep. 2 (de 30 min a 33 min 06 seg)

**Objetivo:** ouvir para identificar o som de palavras (*minimal pairs*)

**Pre-listening:** Elaborar aula com explicação e exemplificação de alguns sons e seus fonemas, especialmente os abaixo.

|             |             |             |              |
|-------------|-------------|-------------|--------------|
| [m] – [b]   | [ð] – [d]   | [i:] - ∅    | [wʌ] - [aʊ]  |
| [l] – [r]   | [θ] – [f]   | [æ] – [ɑ:]  | [ai] – [i]   |
| [ɑ:] – [ɜ:] | [əʊ] – [ɔ:] | [aʊ] – [əʊ] | [ɜ:] – [ɜ:l] |
| [h] – [r]   | [h] - ∅     | [i:] – [u:] | [ð] – [t]    |
| [f] – [v]   | [æ] – [u:]  | [ai] – [i:] | [æ] – [ʌ]    |

### While- listening

**Assinale as alternativas que completem as falas dos personagens corretamente.**

Iris: I guess you are ...

( ) hungry            ( ) angry

Barry: You're ...! I've been distant.

( ) right            ( ) height

Barry: Something I ... was important, but it turns out I'm not very good...

( ) fought            ( ) thought

Iris: I know this is going to sound ...

( ) craze            ( ) crazy

Iris: Something out ... is saving people.

( ) dare            ( ) there

Iris: What if you are right about the night your ... died.

( ) mam            ( ) mom

Caitlin: You need to get to STAR Labs right ...

( ) now            ( ) no

Caitlin: I isolated a sample of Black's blood from you ...

( ) sweet            ( ) suit

Joe: So, for ... in your life do what I tell you to do.

( ) once            ( ) ounce

## APÊNDICE VI – Listening – Atividade 3

Data de aplicação: 04/04/2019.

### The Flash – T1 – Ep. 3 (até 2 min 03 seg)

**Objetivo:** ouvir para identificar o som de palavras (*minimal pairs*)

**Pre-listening:** Relembrar sons das palavras com uso do cartaz e repetição com uso de um jogo de dominós em que os alunos devem agrupar alguns fonemas com palavras que possuam tais fonemas.

### While- listening

**Assinale as alternativas que completem as falas dos personagens corretamente.**

Barry: When I was a child, I saw my mother killed ... something impossible.

( ) by                      ( ) be

Barry: Then, an accident made ... the impossible.

( ) my                      ( ) me

Barry: To the outside world I'm an ordinary forensic ..., but secretly...

( ) world                      ( ) word

Barry: And one day, I'll find who killed my mother and get ... for my father.

( ) just this                      ( ) justice

Wells: He must be kept ...

( ) safe                      ( ) save

Barry: Running from something. Running ... something.

( ) to                      ( ) two

Barry: And no matter how ... you are, there are somethings you cannot run...

( ) first                      ( ) fast

Iris: It's ok, though. You're the cutest nerd that I ...

( ) now                      ( ) know

Barry: Because of the ... thing?

( ) strike                      ( ) streak

Iris: It's a man. Ok? You know I'm really intuitive about this kind of ...

( ) stuff                      ( ) staff

## APÊNDICE VII – Listening – Atividade 4

### Categoria 2 – Fill in the gaps

Data de aplicação: 11/04/2019.

#### The Flash – T1 – Ep. 4 (9 min 10 seg a 10min 50 seg )

**Objetivo:** Ouvir, compreender e escrever as palavras que faltam no diálogo.

Não aplicar atividade *pre-listening* ou *post-listening* nesta atividade.

### While-listening

**Assista a um trecho da série e complete as falas dos personagens.**

**Felicity:** Iris seems very nice. And really pretty, like super pretty. **Congratulations!**

**Barry:** Iris isn't my girlfriend. She's **just** a friend... who actually has a boyfriend.

**Felicity:** Oh. That's **interesting**. I guess.

**Barry:** What are you really doing here? I mean, it's good to see you... but do you and Oliver need **something** or...?

**Felicity:** No. No, I came **because** I wanted to see you. I... Heh! I heard you are out of the coma. Didn't call, didn't **write**. Didn't race over...

**Barry:** Oliver **told** you?

**Felicity:** Honestly, I heard you two talking on that rooftop in Starling City that **night**. I wanna see it. And by "it" I mean your **speed**. In case you thought I was talking about something else, which I was not...

**Barry:** Uh, okay! You see that building?

**Felicity:** Uh-huh.

**Barry:** Keep your **eyes** on it.

**Felicity:** You **took** a picture of me? From the top of that building?

**Barry:** Yeah! Don't Instagram that.

**Felicity:** Unbelievable.

**Barry:** Heh.

**Felicity:** Your **shoes** are smoking.

**Barry:** That's fine, it happens sometimes. That's why I have a friction-proof suit.

**Felicity:** Where did you get that?

**Barry:** I'll **show** you.

## APÊNDICE VIII – Listening – Atividade 5

Data de aplicação: 25/04/2019.

**The Flash – T1 – Ep. 5 (21 min 32 seg a 23min 50 seg )**

**Objetivo:** Ouvir, compreender e escrever as palavras que faltam no diálogo.

**Pre-listening – 9º A**

**Memory game (vocabulary) – English x Portuguese**

Usar as palavras escolhidas e outras que aparecem no diálogo:

Fazer a atividade de *memory game* na lousa com papéis colados e as palavras para formar a dupla em inglês e português. Ganha o time que mais acertar.

**While-listening**

**Assista a um trecho da série e complete as falas dos personagens.**

**Iris:** Sorry, we're closed. Oh my God. It's you.

**Flash:** Iris West, I hear you've been writing about me.

**Iris:** You are real. I should, um... Let me just clean up...

**Flash:** Meet me on the roof. I'll give you a head start.

I **need** you to stop writing about me.

**Iris:** There are a lot of people who need someone like you right now... to know that you're out there.

I have so many questions. Where are you **from**?

**Flash:** I can't say.

**Iris:** **Who** are you?

**Flash:** I can't tell you that either.

**Iris:** How can you do what you do?

You are a terrible interview.

**Flash:** There's more to this than you can **understand**. Just trust me, please. I need you to stop.

**Iris:** Can you stop?

Running into buildings and rescuing people without them even knowing you're there?

**Flash:** I don't do this for the glory.

**Iris:** So why do you?

Look, I have this **friend**... and he had something terrible happen to him when he was a kid.

And his whole **life**, he's been telling stories about this impossible **thing**.

And people laughed at him, and shrinks analyzed him.

And he's been searching for an explanation ever since.

But now suddenly it's like he **lost** his faith.

But you, you are the proof that he wasn't **crazy**.

Help me save my friend.

**Flash:** He's a lucky **guy**.



## APÊNDICE IX – Listening – Atividade 6

Data de aplicação: 23/05/2019.

**The Flash – T1 – Ep. 6 (1 min 07 seg a 1min 52 seg )**

**Objetivo:** Ouvir, compreender e escrever as palavras que faltam no diálogo.

**Pre-listening – 9º A**

**Word Bingo (verbs) – Base form x Past Participle**

Usar verbo que aparecem na fala de Iris e outros para expandir vocabulário.

**While-listening**

**Assista a um trecho da série e complete as falas dos personagens.**

**IRIS:** To **understand** what I'm about to tell you, you need to do something first.

You need to believe in the impossible.

Can you **do** that? Good.

Because all of us, we have **forgotten** what miracles look like.

Maybe because they haven't **made** much of an appearance lately.

Our lives have **become** ordinary.

But there is someone out there who is truly extraordinary.

I don't know where you **came** from.

I don't know your name.

But I have **seen** you do the impossible to protect the city I love.

So for those of us who **believe** in you, and what you're doing, I just wanna say:

**Thank** you.

## APÊNDICE X – Listening – Atividade 7

### Categoria 3 – Listening for general comprehension

Data de aplicação: 06/06/2019.

The Flash – T1 – Ep. 7 (4 min 27 seg a 5 min 43 seg )

**Objetivo:** Ouvir e compreender o assunto do diálogo e alguns detalhes.

Não aplicar atividade *pre-listening* ou *post-listening* nesta atividade.

### While-listening

1. **Assista a sequência e responda: O que Dr. Wells quer do Barry?**

2. **Assista novamente e responda se as frases abaixo são V (verdadeira) ou F (falsas). Corrija as frases falsas.**

a. ( ) Barry estava adiantado para a reunião.

b. ( ) Cisco e Caitlin saem porque Dr. Wells pede para eles saírem.

c. ( ) Barry diz que no caminho ajudou uma velhinha a atravessar a rua.

d. ( ) Cisco é sarcástico com Barry ao sair da sala.

e. ( ) Barry recebe um chamado do departamento de polícia.

## APÊNDICE XI – Listening – Atividade 8

Data de aplicação: 13/06/2019.

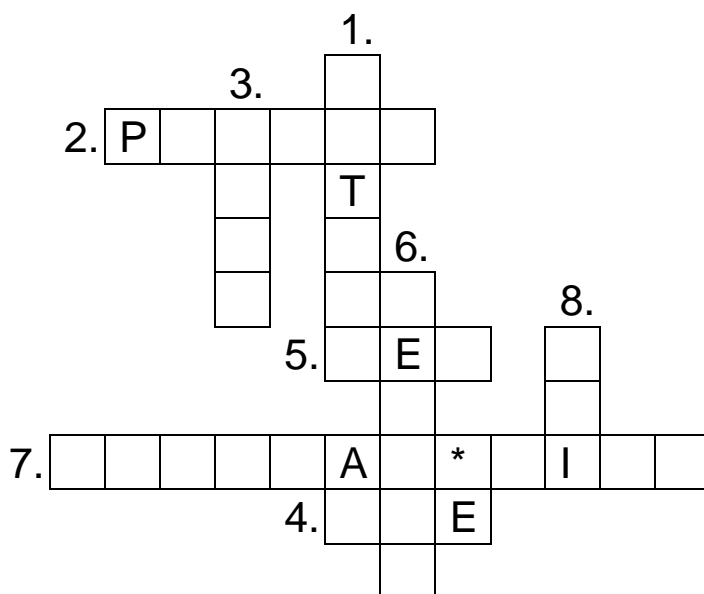
**The Flash – T1 – Ep. 9 (25 min 50 seg a 30 min 25 seg )**

**Objetivo:** Ouvir e compreender o assunto do diálogo e alguns detalhes.

### Pre-listening – 9º A

Completar as palavras cruzadas com informações sobre as personagens e fatos da série.

#### CROSSWORD – THE FLASH



1. Barry's \_\_\_\_\_ was killed when was a kid.
2. Barry's father is in \_\_\_\_\_ because he was accused of murder.
3. Who is Barry's crush?
4. \_\_\_\_\_ took care of Barry after he lost his parents.
5. What color is The Flash's suit?
6. What color is the Reverse Flash's, his enemy, suit?
7. What city does Barry live in?
8. Besides being The Flash, Barry is a \_\_\_\_\_.

**While-listening****1. Assista à sequência e responda:**

a) Barry foi visitar seu pai na prisão. Por quê?

---

b) O que Barry disse à Iris?

---

**2. Assista novamente e responda se as frases abaixo são V (verdadeira) ou F (falsas). Corrija as frases falsas.**

a) (    ) O episódio se passa na época da Páscoa.

---

b) (    ) Barry diz a seu pai que encontrou o homem que matou sua mãe.

---

c) (    ) Barry está triste porque se lembrou de sua mãe.

---

d) (    ) O pai disse que sabe o quanto Barry gosta da Iris.

---

e) (    ) O pai de Barry pede para ele esquecer o que aconteceu.

---

f) (    ) Barry tentou se declarar para Iris apenas quando era criança.

---

g) (    ) Barry diz que tinha tanto medo de perder Iris que ele acabou perdendo.

---

h) (    ) Iris sente-se feliz com a revelação de Barry.

---

## APÊNDICE XII – Listening – Atividade 9

Data de aplicação: 27/06/2019.

### The Flash – T1 – Ep. 10 (36 min 50 seg a 41 min)

**Objetivo:** Ouvir e compreender o assunto do diálogo e alguns detalhes.

#### Pre-listening – 9º A

##### Flash Auction

A “brincadeira” será uma competição entre dois times. Ela será uma espécie de leilão, em que cada time poderá gastar um valor fictício de US\$ 10.000,00.

Os alunos “compram” frases contendo informações erradas a respeito da série *The Flash* e para ficarem com elas precisam corrigi-las.

Ganha o grupo que, multiplicado o valor que ainda possui com a quantidade de frases que comprou, tiver o resultado final maior.

Frases utilizadas:

- ▶ In the first season, Iris is Barry’s girlfriend.
- ▶ Barry is a policeman.
- ▶ Eddie is Barry’s partner.
- ▶ Barry has the power of freezing things.
- ▶ Joe is Iris’s foster father.

#### While-listening

##### 3. Assista à sequência e responda:

c) O que Iris está fazendo?

---

d) O que Barry fez no final da sequência?

---

##### 4. Assista novamente e responda se as frases abaixo são V (verdadeira) ou F (falsas). Corrija as frases falsas.

i) (    ) Barry pediu ao Joe para deixá-lo a sós com Iris.

---

j) (    ) Barry diz para Iris que consegue prever o futuro.

---

k) (    ) Barry diz que Iris não será feliz com Eddie.

---

l) (    ) Iris pediu a seu pai, Joe, para levar uma foto dela com Barry.

---

m) (    ) Joe oferece a Barry hambúrguer e ver jogo de baseball.

---

n) (    ) Joe ia fazer um quarto de ginástica no antigo quarto de Barry.

---

o) (    ) Barry diz que Joe está ficando velho e vai precisar de ajuda.

---

p) (    ) Barry diz ao Joe que vai ficar bêbado com a cerveja.

---

## APÊNDICE XIII – Questionário Final

1. Você gostou das atividades de *listening* feitas nas últimas aulas de inglês?  
Por quê?

---

---

2. Qual tipo de atividade você teve mais facilidade para fazer?

- ( ) Escolher a palavra correta.  
( ) Completar lacunas.  
( ) Compreender uma cena e algumas informações específicas.

3. Por que você acha que teve mais facilidade neste tipo de atividade?

---

---

4. Qual tipo de atividade você teve mais dificuldade para fazer?

- ( ) Escolher a palavra correta.  
( ) Completar lacunas.  
( ) Compreender uma cena e algumas informações específicas.

5. Por que você acha que teve mais dificuldade neste tipo de atividade?

---

---

6. Você acha que sua compreensão auditiva

- ( ) melhorou com as atividades de *listening*.  
( ) permaneceu a mesma.

7. Justifique a escolha da resposta da questão 6.

---

---

8. Que tipo de atividade você acha que poderia ter tido, mas não teve?

---

---

9. O que você acredita que pode fazer para melhorar sua compreensão auditiva no inglês?

---

---

---

## **APÊNDICE XIV – Bilhete enviado aos responsáveis**

**Prezados pais/responsáveis,**

Com o intuito de melhorar minha prática docente e auxiliar os alunos de 9º do Ensino Fundamental II no aprendizado mais eficaz e significativo da língua inglesa, estou participando do curso de Mestrado Profissional na Universidade Metropolitana de Santos. Para que eu possa realizar minha pesquisa e compreender as dificuldades deles, necessito que algumas das atividades feitas em sala de aula (da rotina diária das aulas de inglês) sejam utilizadas para análise em minha dissertação.

Peço a gentileza que leiam com atenção e preencham o formulário anexo para contribuir para a pesquisa e, assim, auxiliar em um maior desenvolvimento de seu(ua) filho(a) na compreensão da língua inglesa.

Agradeço a parceria desde já.

*Profª Rosevanea A. Andreos*

FAVOR RETORNAR FORMULÁRIO PREENCHIDO ATÉ O DIA 25/02/2019.



## ANEXO I – MODELO TCLE



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE  
SANTOS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **DIFICULDADES NA HABILIDADE DO LISTENING: UMA METODOLOGIA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**, desenvolvido por Rosevanea Antonia Andreos, orientado pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, PERMITO VOLUNTARIAMENTE que meu(inha) filho(a), \_\_\_\_\_, participe do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, a saber: identificar as principais causas da dificuldade de *listening* entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II; criar estratégias para compreensão de *listening*; analisar o progresso e desenvolvimento da habilidade auditiva; comparar o nível de aquisição da habilidade do início até a finalização da pesquisa.

Fui ainda informado(a) de que meu(inha) filho(a) pode se retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para seu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as entrevistas/questionários.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Praia Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do (a) participante:

Nome: \_\_\_\_\_  
R.G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do professor orientador:

Nome: Gerson Tenório dos Santos  
R.G. nº 12.135.190-7

Assinatura do pesquisador:

Nome: Rosevanea Antonia Andreos  
R.G. nº 21.182.755-1

