

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**GABRIEL MARCHETTO**

**COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA VIA MOODLE: POSSIBILIDADES  
E PERSPECTIVAS**

**DOURADOS-MS  
2016**

**GABRIEL MARCHETTO**

**COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA VIA MOODLE: POSSIBILIDADES  
E PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras Habilitação Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof. Ma. Mônica Aparecida Matos

**DOURADOS-MS  
2016**

M264c Marchetto, Gabriel  
Compreensão oral via moodle: possibilidades e perspectivas/Gabriel Marchetto. Dourados, MS: UEMS, 2016.  
74p, 30 cm.

Monografia (Graduação) – Letras – Português/Inglês–  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.  
Orientadora: Profa. Ma. Mônica Aparecida Matos.

1.Compreensão oral 2. Língua inglesa 3. Moodle I. Título.

CDD 23.ed. 420

**GABRIEL MARCHETTO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA VIA MOODLE: POSSIBILIDADES  
E PERSPECTIVAS**

**APROVADO EM: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Mônica Aparecida Matos  
UEMS/Dourados

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucília Teodora Villela de Leitgeb Lourenço  
UEMS/Dourados

---

Prof. Dr. Adilson Crepalde  
UEMS/Dourados

Dedico este trabalho a meu pai, Gilberto Marchetto e minha mãe, Marta Rodrigues Marchetto, sustentáculos da minha vida. Aos meus caros irmãos, Rodrigo e Tarciso Marchetto, por todo o infinito apoio e carinho.

Aos meus queridos e brilhantes professores que dedicam suas vidas ao cumprimento da árdua, porém honrosa, prática docente. Também a minha magnífica orientadora Prof. Ma. Mônica Aparecida Matos, por me guiar e orientar durante a execução desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Luís Otávio Batista (*in memoriam*), por ter sido o mais atencioso, comprometido e responsável orientador que cruzou meu caminho até então e por, desde o princípio, ter acreditado em meu potencial e ter me introduzido aos estudos linguísticos. Apesar da ausência física, estará sempre presente em minha memória.

Em especial, à minha inestimável tia, Prof. Dr<sup>a</sup> Gilda Marchetto, por representar tudo aquilo que almejo ser como pessoa e profissional e por me impulsionar ao me oferecer suas carinhosas, sábias e sensatas palavras a cada momento de angústia que enfrentei em todos os anos que vivi em Dourados/MS.

Não deixe que a saudade sufoque, que a rotina acomode, que o medo impeça de tentar. Desconfie do destino e acredite em você. Gaste mais horas realizando que sonhando, fazendo que planejando, vivendo que esperando, porque, embora quem quase morre esteja vivo, quem quase vive já morreu. (**Sarah Westphal**)

MARCHETTO, G. **Compreensão Oral Em Língua Inglesa Via Moodle: Possibilidades E Perspectivas** (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2016.

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar a análise do desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa dos alunos do segundo ano do curso de Letras, habilitação Português e Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – *campus* de Dourados, mediado pelas ferramentas fornecidas pela plataforma *Moodle*, além de proporcionar reflexão acerca das possibilidades e perspectivas do uso dessa plataforma. Os dados foram coletados das respostas dos exercícios e do fórum inseridos na sala virtual, intitulada *Listening Comprehension Workshop* de setembro a outubro de 2016. Teoricamente a pesquisa está apoiada no quadro da Produção Oral, considerada por Underwood (1994), Brown e Yule (1999) e Harmer (2010), uma atividade inata do ser humano de ouvir e a partir disso, tentar extrair informações e sentido daquilo que foi ouvido, considerando os estágios da compreensão oral: *Pre*, *While* e *Post-Listening*. Na Tecnologia do ensino de Língua Inglesa, utilizou-se Leffa (2006), Paiva (2016) e Levy (2010). A partir da análise dos dados, concluiu-se que a criação da sala virtual no *Moodle* contribuiu para o desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa dos participantes e, também, auxiliou na investigação e divulgação das possibilidades, perspectivas e desafios do uso dessa plataforma nas aulas de Língua Inglesa na universidade, no que tange a compreensão oral.

Palavras-chave: Compreensão oral. Língua Inglesa. Moodle.

MARCHETTO, G. **Listening in English via Moodle: Possibilities and Perspectives.** (Undergraduate Thesis). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2016.

**ABSTRACT:** This study aims to present the analysis of the development of the English listening skill of English and Portuguese Language and Literature students at the *Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)* - campus of *Dourados/MS*, mediated by tools provided by the Moodle platform. It also provides reflection about the possibilities and perspectives of using this platform. Data were collected from responses of Pre-While-Listening Post exercises inserted in the virtual room entitled Listening Comprehension Workshop from September to October of 2016. The research theory is supported under the Oral Production, considered by Underwood (1994), Brown & Yule (1999) and Harmer (2010), an innate activity of the human hearing and from that, we try to extract information and sense of what we hear on a daily basis, considering the stages of listening: Pre, While and Post-listening. In English Language Teaching and Technology, Leffa (2006), Paiva (2016) and Levy (2010) findings were used during the research. Through Data analysis, it was concluded that the creation of the virtual room in Moodle contributed to the development of the listening skill in English of the participants and also assisted in the research and dissemination of the possibilities, prospects and challenges of using this platform in English classes at university, when it comes to listening.

Keywords: Listening. English. Moodle.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – A COMPREENSÃO ORAL</b>	<b>13</b>
1.1 As principais dificuldades no desenvolvimento da compreensão oral	21
1.2 Os estágios de <i>pre-listening</i> , <i>while-listening</i> e <i>post-listening</i>	26
1.3 A contribuição de Vygotsky na interação mediada pelo computador no ensino de língua inglesa	30
<b>CAPÍTULO II – A TECNOLOGIA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b>	<b>34</b>
2.1 O <i>moodle</i> e o ensino à distância	37
2.1.1 As ferramentas do <i>moodle</i>	40
2.2 A sala virtual <i>Listening Comprehension Workshop</i>	43
<b>CAPÍTULO III - COMPREENSÃO ORAL DA LÍNGUA INGLESA VIA MOODLE: Possibilidades e Perspectivas</b>	<b>54</b>
3.1 Análise das respostas dos exercícios de <i>listening</i> e fórum	54
3.2 Possibilidades, perspectivas e problemas quanto ao uso do <i>moodle</i> para o ensino de <i>Listening</i> e <i>Speaking</i> em língua inglesa	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>72</b>

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 - Ferramentas do Moodle 3.1

41

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Layout da sala virtual Listening Comprehension Workshop</i>	44
Figura 2 - <i>Layout do título Pre-Listening</i>	45
Figura 3 – Exercício 4.1 <i>Couple's Audio</i>	46
Figura 4 – Exercício 5.1 <i>What does she do?</i>	46
Figura 5 – Exercício 6.1 <i>The Man with the Golden Gun Story</i>	47
Figura 6 – <i>Layout do título While-listening</i>	47
Figura 7 – Exercício 1.2 <i>Talking about Australia and the USA</i>	48
Figura 8 – Parte 1 do Exercício 2.2 <i>Nadira's Life in the USA</i>	48
Figura 9 – Parte 2 do Exercício 2.2 <i>Nadira's Life in the USA</i>	49
Figura 10 – Exercício 4.2 <i>True or False?</i>	49
Figura 11 – Exercício 6.2 <i>The Man with the Golden Gun Story</i>	50
Figura 12 – <i>Layout do título post-listening</i>	51
Figura 13 – <i>Layout do título Vocabularies related to Listening</i>	52
Figura 14 – <i>Layout do título Evaluation</i>	52
Figura 15 – <i>Layout do título Complementary audio</i>	53

## INTRODUÇÃO

A relevância da compreensão oral no aprendizado de uma segunda língua, muitas vezes, torna-se superestimada em ambientes que se dedicam ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por meio da recepção, nós internalizamos informações linguísticas sem as quais não poderíamos produzir em uma língua. Nas salas de aulas, os alunos ouvem mais do que falam. No entanto, o ato de ouvir pura e simplesmente não pressupõe aprendizado, pois deve-se, ao mesmo tempo, ouvir e entender tudo o que ouvimos em nosso cotidiano conforme Saha e Talukdar (2008). Este trabalho tem por objetivos analisar o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em Língua Inglesa e considerar tal desenvolvimento como um processo mais complexo, ao investigar quais diferentes tipos de conhecimentos estão envolvidos na compreensão oral, conhecimentos linguísticos e não linguísticos.

A partir dos objetivos supracitados, foi realizada a abertura da sala virtual no *Moodle*, *Listening Comprehension Workshop*, direcionada aos acadêmicos do 2º ano de Letras-Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com o intuito de responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira a plataforma *Moodle* contribui para o desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa dos alunos do segundo ano do curso de Letras – Português/Inglês da UEMS? Parte-se desta indagação, pois mesmo dispondo de um laboratório de línguas na universidade, o acadêmico de Letras-Português/Inglês da UEMS restringe-se ao uso de tecnologias direcionadas às fitas cassetes e filmes (DVDs), que se tornam ferramentas, muitas vezes, desconectadas de um contexto interacional de ensino aprendizagem de Língua Inglesa, sem um acompanhamento para uma reflexão crítica do uso real da linguagem em diversos contextos socioculturais e até mesmo, com a ausência de produção oral no processo dialógico.

A pesquisa proposta é exploratória e qualitativa. Para tanto realizou-se a seleção, leitura e fichamento das teorias acerca da compreensão oral em língua estrangeira, assim como de textos sobre a utilização da tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas, com o objetivo de familiarizar-se com as temáticas citadas anteriormente e planejar a abertura da oficina em formato de sala virtual na plataforma *Moodle*. A partir da seleção, compilação e reflexão de dados e informações disponíveis na internet e no livro *American Headway 2*, foi feito o planejamento, criação e aplicação dos dezoito exercícios utilizados na sala virtual, os quais ficaram à disposição dos alunos de setembro a outubro de 2016. No final, elaborou-se também um questionário aberto com o intuito de interagir e questionar os alunos sobre à

efetividade das funcionalidades da sala virtual, à eficácia da distribuição dos exercícios e as dificuldades apresentadas na execução das atividades durante os três meses de participação.

A presente monografia estrutura-se em três capítulos, dos quais o primeiro capítulo intitulado *A Compreensão Oral* traz uma seleção de algumas das principais teorias a respeito da compreensão e produção oral em língua estrangeira, a partir de textos selecionados de Canale e Swain (1980), Hymes (1972), Brown e Yule (1999), Underwood (1994) e Harmer (2010); questões relativas às principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da compreensão oral, tomando como base textos de Underwood (1994) e Ur (2009); os estágios de *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening* a partir da teoria de Underwood (1994) e a contribuição vygotskiana na interação mediada pelo computador no ensino de língua inglesa.

O segundo capítulo, tendo como título *A Tecnologia e o Ensino de Línguas Estrangeiras* apresenta uma revisão bibliográfica sobre a história do surgimento da tecnologia a partir da invenção da imprensa por Gutemberg em 1442 até a criação e desenvolvimento de aparelhos eletrônicos e recursos de comunicação instantâneas contemporâneas, como os *smartphones* e computadores portáteis, a partir de textos de Leffa (2006) e Paiva (2016); um breve histórico a respeito da plataforma *Moodle*, com foco em sua origem, filosofia de aprendizagem e ferramentas, além de um resumo acerca do surgimento do ensino à distância no Brasil a partir dos textos de Lévy (1998; 2008; 2010), Dougiamas (1998; 1999) e Tarcia e Costa (2010) e uma descrição detalhada acerca do *layout* da sala virtual *Listening Comprehension Workshop* e dos dezoito exercícios aplicados durante o período de vigência da oficina, de setembro à outubro de 2016.

Finalmente, o terceiro capítulo intitulado *Compreensão Oral da Língua Inglesa Via Moodle: Possibilidades E Perspectivas* trata da análise do desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa dos alunos participantes da sala virtual *Listening Comprehension Workshop* a partir do exame das respostas enviadas pelos alunos via *Moodle*; assim como, a verificação a respeito das eficácias e dificuldades apresentadas durante o percurso do processo no ambiente virtual (*Moodle*). Os referentes teóricos inserem-se especificamente na compreensão e produção: Underwood (1994), Brown & Yule (1999) e Harmer (2010). Na Tecnologia para o ensino de Língua Inglesa, utilizou-se Lévy (1997; 1998; 2010), Leffa (2006) e Paiva (2016).

## CAPÍTULO I

### A COMPREENSÃO ORAL

Muitos estudantes de língua estrangeira almejam ser capazes de entender, de maneira eficaz, o significado de tudo aquilo que ouvem, seja face a face, na televisão, no rádio, nos teatros, nos cinemas, nas músicas, nos filmes ou outras mídias. A compreensão oral beneficia também a produção oral no que tange a pronúncia, pois quanto mais os alunos ouvem e entendem a língua inglesa, mais apropriadamente eles aprenderão tonicidade e entonação e isto os auxiliará na compreensão das palavras que, a primeiro momento, parecem se “misturar” nos diversos discursos.

Segundo Underwood (1994), a compreensão oral pode ser definida como a atividade inata do ser humano de prestar atenção em algo ou alguma coisa, que pode tanto ser algo direcionado especificamente a própria pessoa ou ser parte do ambiente, e, a partir disso, tentar extrair informações e/ou sentido daquilo que foi ouvido. Para ouvirmos e compreendermos adequadamente a língua falada, é necessário que estejamos aptos a entender o que os falantes querem dizer ao utilizar determinadas palavras, nas mais diferentes ocasiões e, em situações das mais diversas. Tal processo de construção de sentido, a partir da fala do falante, é mais do que simplesmente entender o significado das palavras separadamente e como utilizá-las em frases. Um falante dizendo “Você está atrasado, *you're late*”, por exemplo, pode desejar transmitir inúmeros sentidos: apenas afirmar e destacar que a pessoa está atrasada, ou demonstrar insatisfação pelo atraso e por ter ficado esperando ou simplesmente estar surpresa porque a pessoa chegou atrasada.

Harmer (2010) destaca que existem dois tipos de compreensão oral, a extensiva e intensiva. A compreensão oral extensiva se refere as atividades de audição que o aluno faz fora do ambiente da sala de aula, por prazer ou qualquer outra razão. Os materiais de áudio consumidos podem ser provenientes de músicas, vídeos, áudios variados na internet, entre outros. Tais áudios consistem de materiais que o aluno ouve por diversão e sua compreensão ocorre ou não independentemente da presença do professor. Podemos notar que muitos sites têm se especializado em oferecer materiais de áudio e vídeo dos mais variados para estudantes de língua estrangeira, como por exemplo, os Podcasts, que podem ser encontrados gratuitamente na internet. Harmer (2010) argumenta, também, que incentivar os alunos a assistir aos filmes em língua inglesa com legendas também em inglês estimula o aprendizado dos alunos e desenvolve consideravelmente a compreensão oral.

Já a compreensão oral intensiva, segundo Harmer (2010) está relacionada com os áudios ouvidos em sala de aula ou laboratórios de língua, os quais focalizam no desenvolvimento da compreensão oral. Tal prática geralmente exige a presença do professor para guiar os alunos e instruí-los acerca de quaisquer dificuldades na compreensão dos áudios.

Underwood (1994) afirma que a intenção do falante está presente apenas parcialmente nas palavras ouvidas e, portanto, o ouvinte deve saber reconhecer e interpretar as inúmeras estratégias que estão relacionadas com a transmissão de mensagens em língua falada de falantes para ouvintes. Underwood (1994) destaca que ninguém realmente sabe como, de fato, o processo da compreensão oral funciona ou também como as pessoas aprendem a ouvir e extrair sentido a partir do que foi ouvido. O que se sabe é que a habilidade da compreensão oral parece ser desenvolvida facilmente em língua materna, mas requer um esforço consideravelmente alto ao considerarmos uma língua estrangeira.

Ao comentarmos a respeito das várias estratégias utilizadas pelos falantes para transmitir mensagens para seus ouvintes, temos que levar em consideração as características da língua falada. Na obra intitulada *Teaching the Spoken Language*, Brown e Yule (1999) comentam acerca das particularidades da língua falada e como ela se diferencia da língua escrita, destacando que os professores não devem tratar a língua falada da mesma maneira que a língua escrita, pois ambas são divergentes. A maior parte da fala é marcada por frases insubordinadas as quais estão relacionadas umas com as outras. Brown e Yule (1999) alegam que a relação das frases é feita não somente pela sintaxe, mas principalmente pela intenção do falante ao comunicá-las, estando em consonância com o que Underwood (1994, p. 01) destacou “[...] *to listen successfully to spoken language, we need to be able to work out what speakers mean [...]*”. O falante utiliza recursos como, a pausa, o ritmo e a entonação para evidenciar ao ouvinte quais partes de seu discurso merecem maior atenção. Ao analisarem transcrições de trechos de falas de falantes nativos de língua inglesa, observaram alguns fenômenos comuns a língua falada, como a ocorrência de frases incompletas, o uso de palavras e frases não específicas e poucos substantivos adjetivados:

*[...] Notice, too, in the extract the ‘incomplete sentences’ which are such a typical feature of spoken language: And one – one reads and the others; And that doesn’t bother you; But I don’t know; Even when it’s something you’re interested in. Observe, as well, the use of general non-specific words and phrases which, again, are typical of spoken language: They haven’t got the scientists to do it; So we sort of supply the scientists for that; We all sort of check through it [...] (BROWN; YULE, 1999, p. 06)*

Na citação acima percebe-se claramente como ocorrem tais fenômenos na fala. A presença das frases incompletas no trecho da conversa entre dois falantes nativos “*And one –*

*one reads and the others – And that doesn't bother you*” (E um – um lê e os outros – E isto não incomoda você). Neste caso espera-se que o falante complete a frase com alguma informação sobre “os outros” citados no exemplo, mas isso não acontece, pois, o ouvinte o interrompe com outra afirmação e muda o rumo da conversa.

Brown e Yule (1999), ao comentarem acerca da ocorrência de palavras pouco específicas, referem-se ao uso de certas palavras ou frases que carregam pouco sentido ao serem consideradas por si mesmas, o que naturalmente caracteriza a língua falada. Posteriormente, observa-se o uso dos pronomes “*They*” (Eles), “*It*” (Isto, este, ele ou ela para objetos ou animais), “*Sort of*” (Tipo de) e “*That*” (Aquele ou aquela), como podemos notar no trecho “*They haven't got the scientists to do it, so we sort of supply the scientists for that*”. Todas estas palavras se referem a algo ou alguma coisa que não é facilmente identificada no trecho exemplificado, pois necessita fortemente da compreensão acerca do contexto de produção daquela fala para uma melhor compreensão.

Brown e Yule (1999, p. 07) afirmam, também, que os falantes dificilmente utilizarão muitos adjetivos modificando substantivos na construção de suas falas em língua inglesa:

*[...] Occasionally you find one or two adjectives premodifying a noun in spoken language, but the sort of heavy premodified noun phrase which constantly crops up in written language is very rare in most spoken language. Speakers prefer to add one piece of information at a time as in: draw a square + a red square + red square + equal sided + quite small side quite a small square ++. Noun phrases like a small red equal-sided square do not seem to occur in the spoken language as it is spoken by most speakers. [...]*

Portanto, como visto acima, os autores acreditam que a presença de substantivos adjetivados acontecerá poucas vezes na língua falada, o que contrasta muito com a língua escrita, a qual apresenta um maior número de tais construções frasais. Ainda, segundo os autores, os falantes preferem adicionar uma informação por vez, por exemplo, uma casa + uma casa pequena + casa vermelha, ao invés de dizer “uma pequena casa vermelha”.

Por conseguinte, Brown e Yule (1999) concluem que a língua falada não exige estruturas complexas, mas pelo contrário, utiliza frases subordinadas com substantivos simples e pouco específicos. Além disso, os falantes normalmente repetem não apenas frases ou palavras utilizadas por eles mesmos como também por outros participantes da conversa. Os autores afirmam que isto ocorre para evitar que os falantes tenham que constantemente “procurar” novas palavras para dizer algo que já foi dito anteriormente.

Underwood (1994) afirma que o processo de compreensão oral dos falantes nativos envolve um processo de interpretação de conhecimento cultural adquirido previamente e também do contexto tanto do falante quanto da situação comunicativa que está sendo

produzida no momento, ou seja, a partir das experiências acumuladas em diversas situações cotidianas, o ouvinte, de certa forma, já possui uma noção do que o falante irá dizer e pode prever certo vocabulário proveniente de aspectos como idade, sexo, etc. Por exemplo, um ouvinte, a partir de inúmeras experiências ao ouvir propagandas de lojas e supermercados, pode prever o tipo de vocabulário utilizado em um comercial de um supermercado e isto o auxiliará em sua compreensão. Dessa forma percebe-se que a competência comunicativa influencia diretamente na compreensão oral e, portanto, não deve ser negligenciada.

Para Canale e Swain (1980), a habilidade linguística mais importante é aquela que tange a produção ou entendimento de afirmações adequadas ao contexto do falante e ouvinte e não a adequação de tais sentenças as regras da gramática normativa. Com relação a isso, *“there are rules of use without which the rules of grammar would be useless”* (HYMES, 1972, p. 60), ou seja, existem regras de uso da linguagem sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis, pois sabe-se que o principal objetivo da língua é a comunicação. Com isto, o autor demonstra sua preocupação com a performance do falante, elemento essencial sem o qual a gramática não faria sentido.

Krashen (2009) argumenta que os aprendizes possuem duas formas distintas para desenvolver competência em uma segunda língua: aquisição e aprendizado. O processo de aquisição é semelhante ao processo de desenvolvimento da primeira língua pelas crianças, portanto, segundo o autor, a aquisição de linguagem é algo subconsciente, pois os falantes não estão conscientes de que estão desenvolvendo a sua linguagem, porque estão conscientes de que estão utilizando a língua para comunicação. Krashen (2009) ainda comenta que normalmente as pessoas não estão atentas acerca das regras gramaticais das línguas que estão adquirindo, pois em vez disso “sentimos” quando algo em nossa língua está correto ou não, ou seja, frases agramaticais ou com sentido extremamente ambíguo “soam errado” aos nossos ouvidos, mesmo que não soubermos explicitar quais regras gramaticais estão envolvidas neste processo. Por exemplo, qualquer falante de língua portuguesa estranharia a seguinte frase, por mais que ela esteja correta gramaticalmente: a) “O rei careca penteou seus longos cabelos brancos”, pois o adjetivo “careca” pressupõe que o sujeito não possui cabelos, então não faz sentido ele estar “penteando seus longos cabelos brancos”. Outro exemplo, mas de uma construção agramatical, seria: b) “carne a cachorro comeu o”, estranharíamos também tal construção, o que não ocorreria se a frase fosse organizada como: c) “o cachorro comeu a carne”.

Krashen (2009) afirma que a aquisição poderia ser descrita como um processo natural, implícito e informal de desenvolvimento da linguagem. *“In non-technical language, acquisition is “picking-up” a language”* (KRASHEN, 2009, p. 10).

A segunda forma de desenvolver a linguagem, segundo Krashen (2009), é por meio do processo de aprendizagem. *“We will use the term “learning” henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them”* (KRASHEN, 2009, p. 10). Ou seja, o autor afirma que aprender uma língua está relacionado com o processo consciente de desenvolvimento da linguagem em um ambiente o qual entramos diretamente em contato com as regras gramaticais e estamos plenamente conscientes acerca delas. Aprender uma língua é saber “sobre a língua”, seus aspectos estruturais, muitas pessoas designam este tipo de conhecimento de “gramática” ou “regras”. Krashen (2009) afirma que o aprendizado de uma língua se relaciona com o aprendizado formal e explícito, por exemplo, realizado em uma sala de aula. O autor ainda afirma que as crianças adquirem a língua, enquanto os adultos somente podem aprendê-la, mas não descarta a possibilidade de os adultos também poderem adquirir a língua e inclusive alcançar um nível de proficiência semelhante ao de falantes nativos.

Para Hymes (1972), a competência dos usuários da língua acarreta habilidades relativas e interdependentes aos fatores socioculturais. Entende-se também que a dimensão social não está apenas restrita a ocasiões as quais fatores sociais parecem interferir ou restringir a gramática de determinada língua. *“the engagement of language in social life has a positive, productive aspect”* (HYMES, 1972, p. 60). Portanto, o autor reconhece que o envolvimento da língua na vida em sociedade representa um aspecto positivo e produtivo, devendo ser valorizado.

Canale e Swain (1980) formulam sua própria teoria de competência comunicativa, a qual é composta por três competências: gramatical, sociolinguística e estratégica. A competência gramatical se refere ao conhecimento do léxico e de regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. Já a competência sociolinguística é entendida como o conhecimento das regras de uso em determinado contexto social, pois ao conhecer tais regras o aprendiz será capaz de interpretar sentenças que não possuem sentido literal, pois dependem diretamente da intenção do falante. Por último temos a competência estratégica que é composta tanto por linguagem verbal como não verbal e refere-se as estratégias que os falantes possuem para compensar possíveis falhas de comunicação, provenientes tanto por variações linguísticas quanto por falta de conhecimento de estruturas gramaticais.

A competência sociolinguística, portanto, está relacionada diretamente com o contexto e, Underwood (1994) afirma que os falantes nativos, a partir de suas experiências de vida, podem situar toda informação ouvida dentro de um contexto situacional, mesmo que eles necessitem fazer certos ajustes quando os falantes não dizem exatamente o que eles esperam ouvir.

Segundo Underwood (1994), os ouvintes podem utilizar a competência sociolinguística para completar afirmações incompletas que ouvimos em nosso cotidiano, ou seja, o ouvinte pode ser capaz de compreender uma frase proferida por um falante mesmo que ela esteja parcialmente incompleta. A autora afirma que isto ocorre frequentemente em nosso cotidiano, pois mesmo que a previsão do ouvinte não seja perfeita, eles geralmente não apresentam problemas para entender a mensagem transmitida. Por exemplo, quando alguém olha para o alto e diz “As nuvens parecem carregadas. Parece que...”, nós podemos dizer, a partir de nosso conhecimento de mundo e do contexto da fala, que as palavras seguintes seriam “vai chover”, mas não ficaríamos surpresos caso o falante dissesse algo diferente como “haverá um temporal” ou “vai cair um raio”, etc.

De acordo com Underwood (1994), se o ouvinte possuir algum conhecimento a respeito do que está sendo dito, do falante e suas intenções, a compreensão torna-se muito mais acessível e fácil. No entanto, quando o ouvinte está diante de uma fala que necessita de contexto, ele estará em uma situação bem mais difícil, principalmente se for uma fala em língua estrangeira, pois ele poderá não ser capaz de estabelecer um contexto adequado pela falta de conhecimento de mundo tanto do falante quanto de suas intenções de fala.

Underwood (1994) destaca que os alunos precisam aprender a usar mais do que seus próprios conhecimentos acerca da estrutura da língua, como sintaxe, fonologia, entre outros; se eles querem ser capazes de ouvir eficientemente, pois eles precisam aprender não somente a compreender o sentido das palavras ditas, mas também e ao mesmo tempo, estabelecer ou elaborar o contexto relacionado a elas. Os alunos precisam aplicar seu conhecimento a respeito da linguagem em uso, o que Widdowson (1978) refere-se como o apropriado uso da língua para a comunicação com as outras pessoas.

Underwood (1994) argumenta que se os alunos não aprenderem a ouvir competentemente, eles serão incapazes de participar do processo de comunicação oral com outros falantes da língua. Além de que, somente ouvir o que um falante está dizendo é insuficiente para estabelecer a comunicação, pois quando ninguém consegue ouvir o que o falante está dizendo ou quando o ouvinte não consegue compreender a mensagem, pode-se dizer que ocorre uma quebra no processo de comunicação. Isto não significa que a mensagem

não foi ouvida, ou seja, que os sons não foram captados pelos ouvidos, mas significa que o ouvinte ou não estava prestando atenção suficiente ou apesar de prestar atenção e tentar compreender a mensagem, não conseguiu compreendê-la de maneira efetiva.

Segundo Underwood (1994), ao “aprender a ouvir”, deve-se frisar que o que deve ser buscado é o processamento, compreensão, interpretação, avaliação e resposta ao que está sendo comunicado oralmente para os ouvintes. Dessa maneira, o foco deve ser o desenvolvimento de ouvintes engajados no processo de compreensão oral.

A autora ainda argumenta que entender a língua falada não depende somente da distinção entre palavras que possuem sons parecidos ou até homófonas, pois o contexto, mais uma vez, atua como facilitador para a efetiva distinção entre palavras semelhantes acusticamente. A distinção de palavras em língua inglesa como “*ship/sheep*”, por exemplo, são frequentemente utilizadas em cursos de inglês. Portanto, quando um falante de inglês diz “*I’m planning to travel by ship*”, é fácil perceber que o falante não está se referindo a palavra “*sheep*” que significa “ovelha” e sim “*ship*” barco, justamente pelo contexto que a afirmação foi construída. Consequentemente, o ouvinte entende o que o falante está tentando lhe comunicar não necessariamente por meio da distinção entre as palavras “*sheep/ship*”, mas por causa do contexto em que esta palavra está inserida.

Brown e Yule (1999) declaram que a habilidade de entender a forma falada da língua estrangeira, ou seja, o desenvolvimento da audição, não é adquirida de forma natural, e, portanto, deve ser ensinada. No entanto, “[...] *most foreign learners will not acquire a comfortable ability to listen and understand the foreign language as spoken by native speakers if they only listen to their teacher and classmates and feedback from their own spoken production*” (BROWN; YULE, 1999, p. 55).

Segundo Brown e Yule (1999, p. 59), o principal objetivo das atividades de audição deve ser o alcance de uma interpretação razoavelmente pertinente das afirmações ouvidas e não a decodificação de cada palavra separadamente:

*Our normal experience of spoken language involves us in interaction with speakers in more-or-less familiar contexts of situation. It is within such constraints that we learn to understand the native spoken language. The multitude of possible interpretations of every utterance we hear does not even occur to us, since the meanings we extract are so constrained by the context of utterance [...].*

Conforme a citação acima, os falantes normalmente interagem com a língua falada em contato com os mais diversos contextos que, de certa forma, são familiares aos falantes nativos, e, é por meio destes contextos que aprendemos a compreender a nossa língua materna. Por muitas vezes, parecemos não pensar muito a respeito das múltiplas

interpretações que extraímos de cada afirmação que ouvimos durante nosso cotidiano, e, isto acontece justamente por tais afirmações estarem tão vinculadas ao contexto com o qual ocorrem.

Brown e Yule (1999) afirmam que os professores de língua inglesa não devem “treinar” seus alunos esperando que eles irão atingir um nível de cem por cento de compreensão correta de tudo o que ouvirem, e, que eles estão falhando caso não consigam atingir tal nível, pois um aluno “treinado” a partir desta perspectiva frequentemente entrará em pânico conforme realiza atividades de prática de audição em inglês:

*[...] We might claim that they [the students] are often being asked to perform tasks which native speakers of the language would have considerable difficulty with. They are being asked to treat the spoken language as if it were written language. They are being asked to ignore differences in form and function between interactional and transactional language, and to treat all spoken language as if it were primarily intended for the transference of facts. [...]* (BROWN; YULE, 1999, p. 60).

Conforme a citação anterior, muitos alunos são obrigados a executar atividades utilizando a língua estrangeira de uma maneira descontextualizada, e dessa maneira, os autores declaram que é exigido que os alunos escutem, interpretem e memorizem vários minutos de língua falada, por meio de atividades de audição, para no final responderem, de maneira aleatória e desmotivada, várias perguntas sobre o que foi ouvido.

Como afirmam Brown e Yule (1999), o falante nativo normalmente entra em contato com a língua falada, assim como já dito anteriormente, de acordo com o contexto. Portanto, o contexto é apresentado com um conjunto de conhecimentos, os quais são construídos a partir do primeiro momento em que o falante adquire a língua ainda quando criança inserido na cultura. O falante se torna predisposto a construir previsões a partir do seu conhecimento prévio de mundo, o qual é entendido a partir do falante, ouvinte, lugar, tempo, gênero, tema e contexto.

A respeito da cultura, Brown e Yule (1999, p. 74-76) destacam a existência de um componente curricular chamado ‘*Background and culture*’:

*[...] Sometimes these components [background and culture] are seen mainly as contributing the background knowledge of society which will enable foreign learners to talk or write about the sorts of things that people in that society know. [...] The more distant the culture, in terms of values and expectations, the more important it is that students be prepared, in ‘background’ classes, to understand what it is that people who are producing the target language care about, notice, bother to talk, make judgments about. [...]*

Os conhecimentos adquiridos por meio do componente curricular, citado anteriormente, podem contribuir para a construção do conhecimento do estudante acerca dos costumes da sociedade falante da língua alvo estudada. Os autores consideram a exposição, do

estudante aos aspectos culturais, de extrema importância, pois prepara o aluno para compreender melhor diversas afirmações em língua estrangeira e, até a entender quais expressões podem ser utilizadas de acordo com os variados contextos de produção de fala.

Segundo Kramersch (1998), as palavras expressam fatos, ideias ou eventos que somente são comunicáveis porque referem-se a um estoque de conhecimento de mundo, compartilhado com as outras pessoas. Ou seja, as palavras refletem as atitudes, crenças e pontos de vista dos falantes, “[...] *language expresses cultural reality*” (KRAMSCH, 1998, p. 03).

Por meio de aspectos verbais ou não verbais (fala, escrita e expressões corporais), “[...] *language embodies cultural reality*” (KRAMSCH, 1998, p. 03), pois os falantes identificam a si mesmos e os outros por meio do uso da língua, eles reconhecem sua língua como um símbolo de sua identidade social. A autora define cultura a partir de sua diferenciação com natureza, pois a natureza refere-se a tudo aquilo que nasce e cresce organicamente (do latim *nascere*: nascer ou originar-se) e já a cultura representa aquilo que foi criado e cultivado (do latim *colere*: cultivar ou desenvolver). “*the word culture evokes the traditional nature/nurture debate: are human beings mainly what nature determines them to be from birth or what culture enables them to become through socialization and schooling?*” (KRAMSCH, 1998, p. 04). Kramersch (1998, p. 10) afirma que a cultura pode ser resumidamente definida como:

*[...] as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating and acting. These standards are what is generally called their culture.*

A autora destaca que pessoas que se identificam como membros de um grupo social (família, vizinhança, nação) e adquirem coletivamente maneiras de enxergar o mundo por meio de suas interações com outros membros do mesmo grupo. Atitudes, crenças e valores compartilhados são refletidos na maneira como os membros de um grupo utilizam a língua, como por exemplo, o que eles escolhem dizer ou não, e o modo como dizer.

Segundo Kramersch (1998, p. 51), por meio da fala, a cultura é construída a partir de “[...] *day-to-day dialogues, through the choice of frames and footings that speakers adopt vis-à-vis their own and others’ discourse, and through the way they collaborate in the necessary facework within a variety of discourse types*”. Portanto, a cultura põe sua marca nas maneiras como os membros de grupos sociais interagem, e isto é considerado como parte integrante da cultura identitária de um povo.

## 1.1. AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ORAL

A maior parte da língua falada que ouvimos, em nosso cotidiano, configura-se como espontânea e informal, pois o falante, na maioria das vezes, cria seu discurso naturalmente, não recorrendo a textos escritos ou recitando trechos memorizados. Portanto, segundo Ur (2009), o discurso informal apresenta características interessantes, as quais podem dificultar a compreensão oral: a brevidade dos *chunks*; pronúncia; vocabulário; gramática; ruídos; redundância e não-repetição.

A brevidade dos *chunks* se refere as “quebras” durante uma conversação, ou seja, normalmente, durante as conversas, cada pessoa tem alguns segundos para falar alguma coisa enquanto a outra ouve, e vice-versa. A pronúncia relaciona-se a maneira como as palavras são pronunciadas pelos falantes, o que pode apresentar diferenças fonológicas de falante para falante. O vocabulário, normalmente, é coloquial, ou seja, os falantes tendem a escolher palavras mais conhecidas durante a conversação e evitam palavras que possam confundir o ouvinte, isto também vale para a gramática, pois os falantes tendem a simplificar suas falas e construções agramaticais são comuns. Em qualquer ambiente haverá uma certa quantidade de ruído e isto ocasionalmente prejudicará o ouvinte e algumas palavras poderão não ser corretamente ouvidas.

De acordo com Ur (2009), a questão da redundância está relacionada com o excesso de informações dadas pelo falante durante uma conversação, como por exemplo as repetições, paráfrases e autocorreção, o que pode auxiliar na recuperação de informações não compreendidas por conta dos ruídos. Já a não-repetição se refere ao fato dos falantes normalmente não repetirem suas afirmações exatamente como foram proferidas da primeira vez, pois normalmente ouvimos apenas uma vez.

Ur (2009, p. 122) apresenta as seis principais reclamações de alunos de língua inglesa com relação as atividades de compreensão oral:

*1. I have trouble catching the actual sounds of the foreign language; 2. I have to understand every word; if I miss something, I feel I am failing and get worried and stressed; 3. I can understand people if they talk slowly and clearly; I can't understand fast, natural native-sounding speech; 4. I need to hear things more than once in order to understand; 5. I find it difficult to 'keep up' with all the information I am getting, and cannot think ahead or predict; 6. If the listening goes on a long time I get tired, and find it more and more difficult to concentrate.*

Segundo a autora, muitos ouvintes se apoiam no contexto para compreender e mensagem presente no discurso do falante, no entanto, muitos acabam não prestando muita atenção na percepção incorreta de sons, o que pode ser causado também pelos ruídos presentes no ambiente. Muitos alunos também relatam a necessidade de entender cada palavra presente nos textos falados, o que gera uma falsa crença de que absolutamente tudo o que está

sendo dito contém informações importantes, o que muitas vezes não é verdade. Portanto, tentar entender cada palavra do áudio resulta em uma compreensão pouco efetiva, além de causar fadiga. Ur (2009) afirma que os professores devem incentivar a audição seletiva, o que eles normalmente fazem em sua língua materna, ignorando informações desnecessárias e focando apenas no que realmente é importante.

De acordo com Ur (2009), muitos alunos irão pedir para os professores falarem pausadamente e claramente, o que significa falar cada palavra da mesma forma como elas são pronunciadas separadamente, e é tentador atender a este pedido. No entanto, os alunos devem ser expostos a uma linguagem espontânea e informal, aquela que seja a mais próxima possível da linguagem utilizada no cotidiano. Já com relação a necessidade de repetição, Ur (2009) afirma que existem vantagens pedagógicas para a repetição em sala de aula, no entanto, o professor deve estar atento ao fato de que os alunos não poderão ouvir textos falados repetidamente na vida real.

Segundo Ur (2009), quando o aluno se sentir sobrecarregado com a quantidade de informações presentes no texto falado, a melhor solução seria não diminuir a velocidade, mas sim encorajar os alunos a relaxar, parar de tentar entender o que ouvem e aprender a prestar atenção no que é essencial e ignorar o resto. Já com relação ao cansaço dos alunos causado pelos textos falados, Ur (2009) ressalta que o professor não deve escolher áudios muito longos e caso necessite usar um áudio extenso, divida-o em várias partes.

Underwood (1994) afirma que muitos alunos acreditam que a maior dificuldade relacionada à compreensão oral se encontra no fato do ouvinte não conseguir controlar a velocidade da fala do falante, ou seja, muitos ouvintes sentem como se as frases “desaparecessem” antes mesmo que eles tenham a chance de tentar compreendê-las. A relação do aluno com o texto falado se difere muito em comparação com os textos escritos, os quais permanecem impressos na página e o leitor controla a velocidade da leitura, assim como examinar um mesmo trecho novamente quando julgar necessário.

Outra grande dificuldade dos ouvintes, citada por Underwood (1994) e corroborada por Ur (2009), encontra-se na impossibilidade de repetição das frases ouvidas em contexto real, pois o ouvinte nem sempre pode pedir para o falante repetir alguma de suas afirmações, tais situações acontecem principalmente fora das salas de aula, como por exemplo, ouvir um programa de rádio ou assistir à televisão. No entanto, Underwood (1994) comenta sobre os materiais gravados, os quais estão sob controle do ouvinte e podem ser repetidos quantas vezes for necessário, mas a autora afirma que, muitas vezes nas salas de aula de língua estrangeira, a decisão de “repetir ou não” se encontra nas mãos do professor e é extremamente

difícil para o professor saber quando os alunos necessitam ou não da repetição de algum trecho do áudio.

No entanto, a utilização de máquinas para a reprodução de áudio pode beneficiar os alunos, pois *“one of the merits of doing listening work in a language laboratory, or listening centre, is that the students can be given the opportunity to control their own machines and proceed in whatever way they wish, going back over parts they want to hear again”* (UNDERWOOD, 1994, p. 17). Portanto, controlar o *input* dos materiais de áudio, segundo a autora, é algo benéfico para o desenvolvimento da compreensão oral de alunos de língua estrangeira.

Outro fator que pode influenciar na dificuldade do processo de compreensão oral, de acordo com Underwood (1994), está relacionado com a escolha do vocabulário pelo falante, pois sabe-se que não cabe ao ouvinte selecionar quais palavras estarão ou não presentes no discurso do falante, portanto ao ouvinte cabe acompanhar o discurso de seu interlocutor. No entanto, o ouvinte pode solicitar que o falante faça algumas pausas para esclarecimento de algumas ideias não compreendidas. Underwood (1994) afirma que uma palavra desconhecida, para aprendizes de língua estrangeira, pode funcionar como uma barreira que “força” o aluno a pensar no significado de determinada palavra e faz com que ele perca a próxima parte do discurso do falante. A respeito disso, Underwood (1994, p. 17) afirma *“indeed, determination to listen to what is coming, and letting things that have passed go rather than dwelling upon them, often gives surprisingly good results”*.

De acordo com Underwood (1994), nós frequentemente entendemos apenas uma parte do que o falante quer dizer, mas nós normalmente nos tornamos aptos para continuar interagindo em uma conversação. Portanto, os alunos devem desenvolver a habilidade de continuar com a interação mesmo que isto signifique que algumas partes do discurso não serão completamente compreendidas e, portanto, devem ser “deixadas de lado”, pois deve-se considerar “o todo e não as partes”. Brown e Yule (1999, p. 98) descrevem isto como *“this expectation, this habit, of tolerable mutual comprehension of everything said and meant, which is completely beyond the powers of native listeners”*.

Segundo Underwood (1994), há várias formas para um falante indicar, em uma conversação, mudança de conteúdo, exemplificação, repetição de uma ideia anterior ou qualquer outra atividade. Tais atividades são denominadas como sinais conversacionais, os quais podem não ser perceptíveis para um aprendiz de língua estrangeira e podem passar despercebidos. Por exemplo, um palestrante, em uma situação formal, pode utilizar expressões como, “No entanto...”, “Em segundo lugar...”, “Apesar de...”, etc. ou fazer uma

pausa ou gesticular ou mover de uma direção para a outra ou até mudar a entonação em sua fala para apresentar um novo argumento ou ideia para a plateia. Underwood (1994) afirma que tais sinais são utilizados por falantes em conversas espontâneas, principalmente a mudança de entonação para introduzir um novo tópico ou dizer algo que o ouvinte já sabe. Portanto, os alunos devem estar atentos para ouvir e observar os sinais para compreender as mensagens de maneira mais eficiente.

Quando se aborda a questão das dificuldades enfrentadas pelos alunos no desenvolvimento de qualquer conhecimento, torna-se relevante apresentar conceitos relacionados à noção de erro. Figueiredo (2004) apresenta algumas definições de erro e afirma que uma pessoa em contato com um novo conhecimento (neste caso, uma nova língua) cometerá erros. “À medida que novas teorias linguísticas surgem, ou seja, que as teorias se modificam, outras formas de conceber a aquisição de língua – e, conseqüentemente, os erros – são apresentadas” (FIGUEIREDO, 2004, p. 45). O autor defende que identificar e classificar um erro não é uma tarefa simples, pois existem diversas concepções divergentes sobre o que representa ou não um erro. Segundo o dicionário Houaiss de língua portuguesa, o erro é entendido como “juízo ou julgamento em desacordo com a realidade observada; engano; qualidade daquilo que é inexato, incorreto”.

Figueiredo (2004, p. 46) argumenta que “a relação entre o que é certo e o que é errado, tomando por base apenas a forma, é questionável, pois nem sempre uma frase gramaticalmente bem estruturada nos remeterá ao acerto, assim como uma frase gramaticalmente mal elaborada nem sempre nos levará ao erro”. Corder (1967) apresenta a teoria acerca de erro e engano e observa que outros aspectos da produção devem ser considerados e classificados como erros de desempenho ou enganos, os quais podem ser provenientes de lapsos de memória, de estados físicos como cansaço e fadiga, e de condições psicológicas como fortes emoções. Os enganos são assistemáticos e não são governados por regras.

Portanto, Corder (1967) afirma que os enganos, por conta de seu caráter assistemático, não devem ser considerados no processo de aquisição ou aprendizagem de uma nova língua, mas somente os erros, classificados como sistemáticos, é que devem ser examinados. Apesar de Corder (1967) recomendar que os enganos não sejam levados em consideração no processo de desenvolvimento das línguas, ele afirma ser difícil determinar o que seria um erro e o que seria um engano. Figueiredo (2004) afirma que o trabalho de Corder deu luz a um novo campo de estudos chamado “análise de erros”, e, a ênfase recai no exame dos erros sistemáticos.

Segundo Figueiredo (2004), a distinção de erro e engano proposta por Corder contribuiu para transformar o status dos erros, partindo de algo indesejável para um indicador da aprendizagem e guia de ensino. O erro, portanto, passa a ser visto como algo positivo e resultado da tentativa, consciente ou inconsciente dos indivíduos usarem o que já aprenderam para aprender ainda mais.

A partir do exposto, considera-se o erro não como uma interferência negativa, mas sim como resultado natural do processo de desenvolvimento de qualquer tipo de aprendizagem e aquisição de uma língua, neste caso, uma língua estrangeira.

## 1.2. OS ESTÁGIOS DE *PRE-LISTENING*, *WHILE-LISTENING* E *POST-LISTENING*

Segundo Underwood (1994) existem três estágios primordiais para a realização e desenvolvimento da compreensão oral: *Pre-Listening*, *While-Listening* e *Post-Listening*.

Existem poucas ocasiões em que as pessoas ouvem alguma coisa sem ter, previamente, alguma ideia do que esperam ouvir. Por exemplo, quando alguém se dirige até o balcão de um aeroporto para realizar um check-in, pode-se dizer que já, provavelmente, sabemos o que iremos ouvir do atendente, devido a inúmeras experiências anteriores. No entanto, quando um professor entra na sala de aula e diz “ouçam isto” e inicia algum material de áudio para seus alunos, eles provavelmente não saberão o que esperar do conteúdo a ser ouvido. Primeiramente, os alunos, possivelmente, não saberão qual a temática, ambiente ou relacionamento entre os falantes do áudio. Segundo Underwood (1994) mesmo que o professor tenha explicitado o que os alunos ouvirão, como por exemplo, duas pessoas conversando em um restaurante, eles poderão sentir falta de algumas “pistas” acerca do que culturalmente é discutido em ambientes como este, de acordo com aquela língua estrangeira e poderão, mesmo que souberem o sentido das palavras ditas, não entenderem o contexto da conversação.

Portanto, Underwood (1994) afirma que antes de propor quaisquer atividades de compreensão oral, “[...] *students should be tuned in so that they know what to expect, both in general and for particular tasks. This kind of preparatory work is generally described as pre-listening work or just pre-listening*” (UNDERWOOD, 1994, p. 30). A autora acredita que os alunos devem possuir informações suficientes para compreender os materiais de áudio a serem ouvidos e, portanto, executarem as atividades propostas. Este tipo de preparação, anterior à escuta do material de áudio, é denominada *Pre-Listening*.

No entanto, Underwood (1994) destaca que haverá situações na vida real, em que os ouvintes saberão pouca ou quase nada acerca do conteúdo que eles ouvirão, mas devemos

estar atentos e saber lidar com tais situações, assim como fazemos em nossa língua materna. Contudo, é de extrema importância fornecer considerável suporte de *pre-listening* para que os estudantes sejam capazes de alcançar um nível elevado de sucesso no desenvolvimento da compreensão oral e se tornarem ouvintes confiantes.

Atividades de *pre-listening*, segundo Underwood (1994, p. 31), podem ser realizadas de diversas maneiras e “[...] *often occurs quite naturally when listening forms part of an integrated skills course. When planning lessons, time must be allocated for pre-listening activities and these should not be rushed*”. As atividades de *pre-listening* devem ser integradas em qualquer curso que pretende desenvolver a compreensão oral e não devem ser rápidas. *Pre-listening* consiste em atividades preparatórias para a compreensão oral:

*[...] the students should be being helped to focus on what they are about to hear, and in this sense this is a pre-listening activity. Often, there is not a clear cut-off point between a pre-listening activity and the while-listening activity which follows it. [...] Pre-listening work can consist of a whole range of activities, including: 1) the teacher giving background information; 2) the students reading something relevant; 3) the students looking at pictures; 4) discussion of the topic/situation; 5) a question and answer session; 6) written exercises; 7) following the instructions for the while-listening activity and 8) consideration of how the while-listening activity will be done. (UNDERWOOD, 1994, p. 31)*

As atividades de *pre-listening* podem ser elaboradas e executadas de diversas maneiras, como: a) o fornecimento de informações sobre o contexto do áudio; b) a leitura de informações relevantes; c) a observação de figuras; d) a discussão de tópicos ou assuntos relevantes à temática do áudio; e) execução de atividades de pergunta e resposta; f) exercícios escritos variados; g) o acompanhamento de instruções das atividades de *while-listening* e h) considerações acerca da execução da atividade de *while-listening*.

Tais atividades, conforme Underwood (1994), auxiliam os estudantes que não possuem conhecimento suficiente acerca dos assuntos abordados nos áudios, e, portanto, tais atividades possibilitam a aquisição de importantes informações para guiar os alunos no decorrer do processo auditivo.

Underwood (1994) afirma que as instruções das atividades de *pre-listening* devem ser extremamente claras e todos os alunos devem compreender o que precisam fazer antes de ouvirem o áudio proposto. A autora afirma, também, que caso os alunos necessitem responder, previamente, a perguntas sobre o áudio, o professor deve, se possível, especificar a quantidade de linhas mínimas e máximas das respostas a serem escritas pelos alunos. Underwood (1994) recomenda que as respostas provenientes de atividades de *pre-listening* devem ser as mais curtas possíveis para contribuir com o processo de compreensão oral, pois

o ouvinte pode ter entendido perfeitamente bem o que foi ouvido, no entanto poderá não ser capaz de elaborar uma resposta longa sobre isto.

Underwood (1994) destaca que alguns fatores devem ser considerados para a escolha de atividades de *pre-listening*: a) o tempo e material disponível, b) a habilidade e interesse da turma, c) a intenção do professor, d) o local de execução da atividade e e) a natureza e o conteúdo do áudio em si. As atividades de *pre-listening*, segundo Underwood (1994), devem ser encaradas como parte de um continuum de atividades que serão seguidas pelos estágios de *while* e *post listening*. “*Pre-listening work is the build up to the actual listening and serves not only to assist with comprehension but also to motivate students to want to listen*” (UNDERWOOD, 1994, p. 44). As atividades de *pre-listening* devem ser pensadas como um material que auxiliará e motivará os alunos na compreensão do áudio a ser trabalhado.

Conforme Underwood (1994), o segundo estágio, *while-listening*, consiste em atividades que os estudantes devem realizar no momento em que estão ouvindo o áudio. “*the purpose of while-listening activities is to help learners develop the skill of eliciting messages from spoken language*” (UNDERWOOD, 1994, p. 45). Assim, a intenção das atividades de *while-listening* consiste em auxiliar na conquista da compreensão das mensagens dos áudios.

Underwood (1994) destaca que os alunos devem ouvir a língua que estão aprendendo, pois precisam aprender a reconhecer os sons (pronúncia, entonação, ritmo das palavras) da língua estrangeira, para que possam, também, possuir uma referência para os auxiliarem na compreensão e produção do idioma.

Underwood (1994) afirma que boas atividades de *while-listening* auxiliarão os alunos a compreenderem o áudio de maneira mais efetiva e aproveitarão informações provenientes do estágio de *pre-listening*. “*While-listening activities should be interesting, so that students feel they want to listen and carry out the activities*” (UNDERWOOD, 1994, p. 46). Segundo Underwood (1994), é necessário fornecer indicações acerca do contexto do áudio para manter o interesse dos alunos, mas a quantidade de informações dadas e quantidade de ajuda fornecida pode variar de acordo com o tipo de atividades empregadas, o que deve ser adaptado conforme o nível linguístico do grupo de alunos em questão.

De acordo com Underwood (1994), as atividades de *while-listening* devem ser simples, de fácil compreensão e devem fornecer oportunidades de desenvolvimento para os alunos que possuem uma boa compreensão oral, mas que, também, podem possuir dificuldades em outras habilidades.

Underwood (1994) recomenda diversas atividades de *while-listening*, como: 1) checar itens em uma lista; 2) marcar verdadeiro ou falso; 3) completar figuras por meio de desenhos;

4) colocar figuras variadas em ordem de acontecimento; 5) seguir uma rota ou mapa; 6) completar um gráfico ou quadro; 7) responder perguntas enquanto ouve determinado áudio; 8) responder perguntas de múltipla escolha; 8) completar lacunas em um texto escrito e 9) localizar erros em imagens e/ou textos.

Conforme Underwood (1994), não importa quais atividades o professor escolha, o mais importante é fornecer feedback imediato sobre o sucesso ou insucesso dos alunos na execução das atividades de *while-listening*, pois a discussão e avaliação acerca das dúvidas e/ou dificuldades na execução das atividades consiste em uma importante etapa no desenvolvimento da compreensão oral.

Por fim, de acordo com Underwood (1994), as atividades de *post-listening* envolvem todo o trabalho relacionado com o áudio, e, realizado após a audição. Algumas atividades de *post-listening* são extensões do trabalho feito nos estágios de *pre-listening* e *while-listening* e outras são relacionadas exclusivamente ao texto em si. A autora afirma que as atividades de *post-listening* mais eficazes consistem na resposta de questões abertas ou de múltipla escolha, as quais são amplamente utilizadas em inúmeros testes de proficiência que buscam avaliar a compreensão oral.

Underwood (1994) afirma que um dos objetivos das atividades de *post-listening* consiste na reflexão do porquê alguns alunos falharam durante a compreensão do áudio ou perderam partes da mensagem. As discussões feitas neste estágio final servem para atrair atenção a partes específicas do áudio que necessitam de maior atenção e, focar em algumas formas, funções, léxicos, entonações e pronúncias que, possivelmente, causaram dificuldades na compreensão dos estudantes.

Segundo Underwood (1994), no estágio de *post-listening* os alunos podem avaliar a postura e comportamento dos falantes presentes no áudio, “*at the post-listening stage, students can consider the attitudes of the speakers and what it is that has conveyed those attitudes*” (UNDERWOOD, 1994, p. 77) A autora afirma que no estágio de *post-listening*, os alunos possam compreender o falante no contexto de produção oral, mediante algumas atitudes inseridas nele, tais como: fatores socioculturais e identitários, que estão diretamente implícitos na cultura dos falantes estrangeiros em divergência com a cultura dos alunos ouvintes. Isto está diretamente relacionado ao uso e a escolha de vocabulários e expressões idiomáticas do falante, o que possibilita o aluno ouvinte a uma reflexão dos aspectos culturais envolvidos na produção oral.

Neste estágio final, Underwood (1994, p. 77) argumenta que “*here, having listened to a discussion and having completed a variety of pre- and while-listening work, students are*

*asked to consider whether they agree with the decision taken by the speakers and to express their own views*". Os estudantes podem opinar sobre o que foi ouvido no áudio e apresentar seus próprios pontos de vista, contribuindo para o processo de desenvolvimento da compreensão oral.

De acordo com Underwood (1994), as atividades de *post-listening* podem ser bem maiores que as atividades de *while-listening*, porque neste estágio os alunos terão tempo suficiente para pensar, discutir e escrever. *"If the pre-listening stage has built up expectations in the listeners, and the while-listening stage has satisfied these expectations, it is hard to sustain interest at the post-listening stage unless the post-listening activity is intrinsically motivating"* (UNDERWOOD, 1994, p. 78). Portanto, as atividades de *post-listening* devem ser intrinsecamente encorajadoras para manter o nível de interesse dos alunos e contribuir com seu desenvolvimento.

Dentre as recomendações de atividades de *post-listening* propostas por Underwood (1994), destacam-se: a) resposta de questões abertas ou de múltipla escolha sobre o áudio; b) elaborar resumos acerca do que foi ouvido; c) completar tabelas ou gráficos; d) identificar o relacionamento exercido pelos indivíduos do áudio; e) definir qual o humor, comportamento e/ou atitude dos falantes e f) opinar acerca da temática presente no áudio.

Underwood (1994) salienta que quaisquer que forem as circunstâncias, todos os professores possuem oportunidades, mesmo que poucas, para proporcionar, aos seus alunos, a integração de variadas experiências de *listening* em qualquer curso. Portanto, Underwood (1994, p. 93) finaliza *"Now, much listening work follows the pattern of (i) a pre-listening buildup, leading to a desire to listen; (ii) something interesting to listen to and a purpose for listening (generally a while-listening activity); and (iii) a brief (or perhaps no) post-listening stage"*. Por conseguinte, a compreensão oral deve ser encarada não como um apêndice, mas como parte fundamental do processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira.

### 1.3 A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY NA INTERAÇÃO MEDIADA PELO COMPUTADOR NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Para Vygotsky (2010), o indivíduo se desenvolve em interação com outros indivíduos mediante a linguagem. As funções mentais superiores resultam da cultura, da história e da interação social. A cognição, portanto, não decorre somente por meio de um funcionamento biológico, mas sobretudo da integração deste com as práticas sociais.

Portanto, segundo Vygotsky (2010), o homem se desenvolve por meio da mediação; o comportamento de maneira mediada estabelece-se numa maneira mais desenvolvida do que o

direto através dos reflexos. A mediação pode acontecer por intermédio de instrumentos materiais, como por exemplo o computador. Essa mediação é permitida pelo grupo social, o qual possui suas determinadas práticas culturais e ao qual o indivíduo pertence.

Ademais, Vygotsky (2010) aborda a questão da língua materna e da língua estrangeira, ressaltando a consciência que temos sobre as questões relacionadas a forma da língua, ou mais comumente conhecida como metalinguagem, a qual pode afetar o desempenho do aprendiz em ambas as línguas:

Menos óbvio e menos conhecido é a influência de uma LE no desenvolvimento da LM de uma criança. (...) A aprendizagem de uma língua estrangeira aumenta o nível de desenvolvimento da fala em língua materna. A consciência das formas linguísticas, e o nível de abstração sobre os fenômenos linguísticos, aumenta. Ela desenvolve uma capacidade mais consciente e voluntária de usar as palavras como instrumento de pensamento e de expressão das ideias (VYGOTSKY, 2010, p. 180).

O autor propõe uma relação entre a consciência que todos os falantes possuem acerca da metalinguagem com o avanço da capacidade de abstração e de escolha de vocabulário com o intuito de exposição e defesa de ideias, ou seja, a cognição humana.

Portanto, o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira consiste no entendimento de que as questões culturais e a linguagem compõem uma unidade, este conhecimento propicia o despertar de outras áreas do saber humano, como a afetividade, identidade, motivação. Logo, vai muito além da simples aquisição de vocabulário e formas gramaticais. Vygotsky (2010, p. 190) também afirma que:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, mais tarde, no nível individual. Primeiro, entre pessoas (interpsicológico) e, então, dentro da própria criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória lógica, e à formação de conceitos. Toda função mental superior se origina da relação entre pessoas.

Esses dois processos auxiliarão a ocorrência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>1</sup> e, portanto, no momento em que tais processos de aprendizagem estiverem internalizados (interpsicológico e intrapsicológico), a apropriação da aprendizagem ocorrerá. Portanto, a ZPD é socialmente construída e ultrapassa os limites do indivíduo. A ZDP configura-se como a etapa de construção de conhecimento em que o indivíduo necessita de auxílio para realizar determinada tarefa. Esse auxílio pode ser realizado por um professor e/ou

---

<sup>1</sup> Vygotsky definiu três estágios de desenvolvimento do aprendiz: a Zona de Desenvolvimento Real, determinada pela capacidade de o indivíduo solucionar, independentemente, as atividades que lhe são propostas; a Zona de Desenvolvimento Potencial, entendida como o processo da solução de atividades realizadas sob a orientação de um outro indivíduo mais capaz ou em cooperação com colegas mais experientes e a Zona de Desenvolvimento Proximal, definida como o nível intermediário entre desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. (Souza, 2004, p. 79)

por colegas, e quando o indivíduo já é capaz de realizar a tarefa por si mesmo, nesse momento ele terá impulsionado o surgimento de uma Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que fornecerá margem ao surgimento de outras ZDPs.

A partir da filosofia do Sócio-Interacionismo de Vygotsky, segundo Souza (2004), pode-se afirmar que: a) os elevados níveis de funcionamento mental se principiam a partir de processos sociais; b) a consciência individual é proveniente da consciência social; c) o Sócio-Interacionismo reconhece ambas as esferas individual e social. O ser humano é construído não somente por meio de processos individuais, mas por intermédio de interações expressivas com o outro; d) o Sócio-Interacionismo classifica a ZDP como o nível em que a aprendizagem efetivamente ocorre.

Considerando o processo de ocorrência da aprendizagem através da ótica sócio interacionista, a aprendizagem demanda que as relações inter e intrapessoais aconteçam, pois no momento em que os indivíduos constroem conhecimento, eles interagem com outros indivíduos ou com si mesmos e fazem o uso da língua como um instrumento participante desse processo de construção. A função da heterogeneidade é, então, o de fornecer um leque de variedades nesta relação e, também, promover mais chances para que o conhecimento seja construído.

Ao imaginar um grupo supostamente homogêneo, esse leque de variedades seria bem menor e as possibilidades de interação seriam conseqüentemente menores e, portanto, haveria poucas chances para a construção de conhecimento. Souza (2004) tece algumas reflexões acerca disto ao questionar-se: quais tipos de interação ocorreriam se todos os participantes fossem iguais em conhecimento, sem levar em consideração a bagagem social, por exemplo? Qual a contribuição que um aprendiz pode conceder se o colega é exatamente do mesmo nível de conhecimento que o seu? Não se pode declarar precisamente que não haveria contribuição. No entanto, a contribuição pode ser muito mais abundante com as diferenças entre os participantes da interação, pois dessa maneira eles possuirão algo novo a perceber.

Souza (2004) afirma que enquanto a comunicação oral em sala de aula pode ocasionar um certo desequilíbrio no que tange à participação, com um ou dois alunos dominando a interação, a conversação mediada pelo computador, em contrapartida, pode ter um efeito uniformizador, proporcionando uma maior partilha da interação entre os participantes. Isto favorece a ocorrência de participações frequentes até mesmo dos aprendizes mais tímidos na conversação, com o decorrente apuramento da exposição à língua estrangeira e o comprometimento com a produção do discurso.

Souza (2004) defende que muito da prática de ensino de línguas contemporânea esteja alicerçada por uma perspectiva a partir das teorias de aquisição de línguas que concebem a linguagem humana como não apenas resultante de um fenômeno individual, mas sim como um acontecimento produzido a partir das interações sociais. Dessa maneira, a direção atual da prática de interação mediada pelo computador, com sua ênfase na utilização da Internet e da comunicação mediada pela tecnologia, está em grande parte afiliada a uma perspectiva de aquisição de línguas intrinsecamente Sócio Interacionista:

A junção da tecnologia com uma visão colaborativa e sócio interacionista da aprendizagem de línguas parece ganhar uma tradução direta em propostas de aprendizagem tele colaborativa, nas quais a interação com vistas à aprendizagem se dá à distância e/ou em comunidades virtuais de aprendizagem (SOUZA, 2004, p. 81).

Portanto, a tecnologia entendida como ferramenta de mediação para o ensino de língua estrangeira, sob a ótica sócio interacionista, têm se multiplicado e proporcionado o surgimento da chamada aprendizagem tele colaborativa, possibilitando que o ensino e a aprendizagem ocorram à distância por intermédio das chamadas comunidades virtuais de aprendizagem

## CAPÍTULO II

### A TECNOLOGIA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A tecnologia, a datar de 1442, se tornou irrefutavelmente presente na vida do ser humano a partir da invenção da imprensa por Gutemberg, tida como a primeira grande invenção tecnológica da história. Anteriormente, no século I a.C., despontava-se a criação do livro por meio do códex, que possuía características do livro que conhecemos atualmente, com escrita horizontal e páginas viradas.

Desde a descoberta da escrita e da impressa, os livros, rapidamente, tornaram-se objeto de consumo, apesar de sua difícil socialização, pois o acesso aos livros impressos era algo disponível a poucas pessoas, em vista do encarecimento da produção. Com relação ao ensino de línguas, as gramáticas foram os primeiros livros a serem utilizados para o ensino. Segundo Paiva (2016), o primeiro indício de uso do livro pelo aprendiz data, aproximadamente, de 1578, por meio de uma gramática árabe, escrita em hebraico pelo Cardeal Bellarmine, a qual possibilitava o estudo de forma individual.

No entanto, o primeiro livro a apresentar gravuras em seu escopo, designado principalmente à educação infantil foi o *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenius, publicado em 1658, objetivando “o ensino de vocabulário em língua latina por meio da contextualização de imagens” (PAIVA, 2016, p. 06). O ensino de línguas foi muito beneficiado com a reprodução de som e vídeo, pois, tais tecnologias contribuíram positivamente para a aprendizagem de língua estrangeira ao permitir que os alunos pudessem ter contato com a fala nativa via som e vídeo. Paiva (2016) afirma que a inovação, nessa época, iniciou a partir da invenção do fonógrafo, por Thomas Edson, em 1878, o qual permitia a gravação e a reprodução de sons. Em seguida, o gramofone possibilitou a reprodução de áudio em discos e, posteriormente, em fitas magnéticas.

Portanto, a reprodução do som permitiu que os alunos tivessem contato com trechos de textos falados por falantes nativos, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de audição a partir de materiais autênticos. Ademais, através da origem das fitas, houve a possibilidade da gravação de vozes, o que constituiu mais um importante recurso para o aprendizado e, mesmo que o ensino estivesse centrado, primordialmente na oralidade nesta fase, em consequência à invenção do fonógrafo, as descrições sintáticas não foram deixadas de lado, levando em consideração que o aprendizado ocorria por meio da repetição de gravações de excertos de fala proferidas por falantes nativos.

De acordo com Kelly (1969, apud Paiva 2016), o responsável pelo primeiro material didático gravado foi o *The International Correspondence of Scranton*, que se baseava em livros de conversação seguidos pelos cilindros de Thomas Edison, nos anos de 1902 e 1903. Já em 1930, os estúdios Walt Disney iniciaram o uso de obras cinematográficas para o ensino de línguas, a partir da confecção dos primeiros *cartoons* para o ensino de inglês básico.

Na década de 40, o gravador de fitas magnéticas teve grande visibilidade, pois permitia a gravação de leituras e exercícios de repetição pelos alunos, o que contribuía, também, para que eles se auto avaliassem. Já, a partir do fim dos anos 50, surgem os laboratórios de línguas, os quais exigiam instalações caras e específicas, o que contribuiu para o seu insucesso naquela época, parcialmente por conta dos altos custos de investimento, e também pela rigidez com que tratava o ensino de línguas, a partir da criação de hábitos automáticos através da repetição de estruturas sintáticas.

O rádio surgiu timidamente como recurso para o ensino de línguas, já que as notícias eram divulgadas ao vivo, o que não possibilitava que houvesse adequação entre os horários de aula na escola e da programação. Segundo Kelly (1969, apud Paiva 2016), a BBC realizou a transmissão de algumas aulas de inglês no ano de 1943 e também nos anos 60, divulgando cursos de inglês em 30 línguas para vários países do mundo.

Paiva (2016) argumenta que a televisão, criada em 1926 pelo engenheiro escocês John Baird, passou a oferecer, simultaneamente, o vídeo e o som. No entanto, as escolas tiveram dificuldades para se utilizar a programação da televisão devido a discordância entre os programas adequados com relação a grade de horários da escola. A televisão passou a ser mais adotada a partir da confecção de fitas de vídeo pelas grandes editoras e com a reprodução de obras cinematográficas destinadas ao ensino de língua estrangeira.

O computador surgiu como mais um recurso para o ensino de idiomas, por meio do projeto PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*) nos Estados Unidos, em 1960, o qual, de acordo com Leffa (2006), focava no ensino da gramática por meio da repetição para a formação de “hábitos linguísticos”<sup>2</sup>. Na Inglaterra, na década de 80, surgiram os programas de reconstrução de texto, como o *Storyboard* e *Adam&Eve*, os quais só se tornaram conhecidos no Brasil na década de 90. Tais programas permitiram que o professor utilizasse qualquer texto, explorasse vocabulário, criasse exercícios de preenchimento de lacunas e, ainda, definisse o grau de dificuldade da lição na preparação de suas aulas.

---

<sup>2</sup> Refere-se a teoria Behaviorista, popularizada por Skinner em 1957, o qual acreditava que o aprendizado se dava por meio de imitação, repetição, reforço (ou feedback) e formação de hábitos.

A partir da invenção do computador desponta, também, uma subárea do ensino e aprendizagem para aquisição de língua estrangeira: CALL (*Computer Assisted Language Learning*) denominado como "a busca por e o estudo das aplicações do computador no ensino e aprendizado de línguas." (Levy, 1997, p. 01), ou seja, estudos que investigavam a utilização do computador no ensino e aprendizado de línguas, incluindo a criação, descoberta, seleção, uso, e avaliação de atividades para o ensino e aprendizado de línguas mediadas pela tecnologia. O CALL exhibe os estágios representativos de pesquisas realizadas nas décadas de 60, 70, 80 e 90.

O surgimento da tecnologia tem modificado a forma como nos comunicamos em todo o mundo. Os mecanismos de disseminação e interação de informação (*smartphones, tablets, computadores, notebooks*, entre outros) têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. Em meio as diversas descobertas tecnológicas, se categorizarmos o quadro-negro como uma tecnologia, da mesma forma que os gravadores de áudio, laboratórios de línguas e vídeo (Dudeny & Hockly, 2007); o desenvolvimento da internet se destacou, principalmente devido à velocidade, à acessibilidade e ao conforto oferecidos à sociedade.

A criação e desenvolvimento de recursos de comunicação instantâneas como, por exemplo, o *WhatsApp*<sup>3</sup>, impulsionou a prática de interação escrita e oral entre as pessoas. No século 21, o aprendiz se torna ainda mais ativo na interação eletrônica ao contribuir em páginas de relacionamentos como o *Facebook*<sup>4</sup>, os blogs, o *YouTube*<sup>5</sup>, os *Podcasts*<sup>6</sup> e a maior enciclopédia mundial, a *Wikipédia*<sup>7</sup>. Tais ferramentas facilitam o uso efetivo da língua em múltiplas circunstâncias de comunicação.

Paiva (2016) afirma que o advento da internet, a partir da década de 90 no Brasil, possibilitou "contatos globalizados", por meio de maneiras singulares de comunicação entre os aprendizes de uma determinada língua estrangeira e falantes nativos da mesma. Popularizaram-se os contatos via e-mail e fóruns de discussão, como práticas linguísticas autênticas e a língua concebida como comunicação.

Leffa (2006) alega que a internet possibilita que o aluno use a língua-alvo para participar de grupos legítimos de usuários e trocar experiências com pessoas do mundo todo

---

<sup>3</sup> O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens disponível para *Android* e outras plataformas.

<sup>4</sup> O *Facebook* é uma rede social lançada em 4 de fevereiro de 2004 que permite compartilhamento de fotos e informações diversas.

<sup>5</sup> O *YouTube* é um site que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

<sup>6</sup> *Podcasts* é o nome dado ao arquivo de áudio digital que se assemelham a programas de rádio e podem ser baixados da internet

<sup>7</sup> *Wikipédia* é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web, escrito de maneira colaborativa por milhares de usuários no mundo todo.

que estudem a língua utilizada. Portanto, a informática passou a ser amplamente utilizada no ensino de línguas estrangeiras como uma fonte criativa e eficiente, que possibilita que todas as tecnologias criadas até então (a escrita, o áudio, o vídeo, o rádio, a televisão e o telefone) sejam integradas em uma única ferramenta: o computador.

Conforme Menezes de Souza (2011, p. 06) destaca, “o mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes – muitas vezes em situações de conflito”. Ao considerarmos as esferas pedagógica e cultural, a utilização da internet permite o surgimento de novas formas de interação e colaboração entre os indivíduos envolvidos com o processo de aprendizagem de língua estrangeira, e também viabiliza o acesso à informação sobre aspectos culturais provenientes de outros países. Portanto, proporciona o desenvolvimento dos estudantes para lidar com as singularidades provenientes do processo comunicativo por meio do diálogo e negociação de sentido, a depender da proposta de ensino utilizada pelo professor.

A presença das novas tecnologias é inegável e elas mudaram a maneira como as pessoas pensam e interagem em nossa sociedade, além de contribuírem para a mudança com relação a forma como utilizamos e interagimos com a informação. Para Lévy (2010) as novas tecnologias possibilitam que as vidas de muitos indivíduos, espalhados pelo mundo todo, sejam parcialmente moldadas por forças transmundiais, ou seja, os países não possuem fronteiras no mundo virtual, pois as pessoas podem se comunicar independente da distância em que vivem. Nessa concepção, as distintas línguas, formas de pensar, estilos de vida, diferentes sociedades, políticas e economias se acentuam, por exemplo, ao surfarmos pela internet, pois não é preciso estar fisicamente presente em outras cidades, estados ou países.

A partir das afirmações de Lévy (2010), Leffa (2006), Menezes de Souza (2011) e Paiva (2016), pode-se facilmente notar que a presença da tecnologia provoca mudanças no ensino de maneira geral e em especial, no ensino aprendizagem de línguas, pois ela é tida como uma ferramenta de múltiplas oportunidades no que tange à utilização de materiais autênticos, além de viabilizar a comunicação entre aprendizes de outras partes do mundo (escolas, casas, escritórios, etc.), exercício de habilidades de leitura, escrita, fala e audição, além de proporcionar informações atualizadas constantemente.

## 2.1 O MOODLE E O ENSINO À DISTÂNCIA (EAD)

Será apresentado um breve histórico a respeito da plataforma *Moodle*, com foco em sua origem e filosofia de aprendizagem; o surgimento do ensino à distância no Brasil e,

conceitos apresentados por Pierre Lévy (1998; 2008; 2010) sobre o surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação, assim como o *Moodle*.

O *Moodle* foi criado pelo australiano Martin Dougiamas<sup>8</sup> por volta de 1990, inspirado na teoria sócio construcionista, a qual, em linhas gerais, baseia-se na concepção de que “as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social que possibilite a elaboração de conhecimento, construindo artefatos para os outros” (COLE; FOSTER, 2008, p. 04). Esse processo ocorre através da negociação de sentidos e compartilhamento de informações entre os participantes, em um processo de construção de sentido.

Destaca-se, também, que o *Moodle* é um software gratuito e *open source*, e, portanto, qualquer pessoa pode participar de seu desenvolvimento e apesar de ser protegido por direito autoral, o usuário possui permissão para copiar, modificar e usar a plataforma livremente. Ademais, a plataforma *Moodle* pode ser executada em qualquer computador com sistemas operacionais *Windows*, *MAC* ou *Linux* e aparelhos celulares que possuam *Android* ou *IOS*. Ademais, como o *Moodle* permanece hospedado em um servidor, tanto professores, quanto alunos podem ter acesso à plataforma através de qualquer lugar com acesso à Internet.

A palavra *Moodle* possui dois significados. Primeiro, uma abreviação para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto). E, segundo, também está relacionada com o verbo *Moodle*, em inglês, se referindo a “um verbo que descreve o processo de passar por algo com tranquilidade, uma prazerosa atividade manual que, frequentemente, leva à introspecção e criatividade” (COLE; FOSTER, 2008, p. 09). Por conseguinte, o *Moodle* está relacionado tanto à maneira com a qual o programa foi criado, quanto à maneira como se espera que os usuários o utilizem na oferta e execução de cursos on-line.

A plataforma *Moodle* pode ser usada em cursos totalmente on-line ou servir de complemento para cursos presenciais, como é o caso da sala virtual aberta para esta pesquisa, a qual pretende investigar o desenvolvimento da habilidade de audição em língua inglesa de alunos do segundo ano do curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a qual que servirá de apoio para a disciplina de Língua Inglesa II. Conseqüentemente, o *Moodle* é utilizado por um grande número de pessoas, principalmente por professores, em instituições de ensino regular e universidades, pois representa uma alternativa de baixo custo para treinamento de funcionários e instrução de alunos.

---

<sup>8</sup> Dougiamas é programador e possui formação em Ciências da computação e em Educação.

A filosofia de aprendizagem pela qual o Moodle foi criado está assentada no construcionismo social. Segundo Burr (1995), o construcionismo social é um movimento surgido na Psicologia em 1973, a partir da publicação do artigo de Kenneth Gergen “*Social psychology as history*” (Gergen, 1973). Segundo Japur e Rasera (2005), as distintas maneiras de descrever o mundo e o ambiente em que vivemos implicam em diferentes maneiras de ação social e para explicar a interligação entre conhecimento e ação, Nightingale e Cromby (1999, p. 05) argumentam que o construcionismo social almeja “[...] ativamente explorar aspectos do nosso mundo, de formas específicas segundo motivos específicos, e assim o fazendo criamos conhecimento, o qual então tomamos como a ‘verdade’ sobre o mundo”.

De acordo com Japur e Rasera (2005), o comportamento conectado parece estimular a aprendizagem dentro de uma comunidade de aprendizagem on-line, promovendo uma profunda reflexão acerca das crenças existentes. Dougiamas (1998) concebe o construtivismo social como uma teoria de comunicação para a criação da plataforma Moodle e segundo ele, o ensino está orientado na sustentação de uma linguagem e comunicação efetiva entre professores e alunos, assim como entre os próprios alunos. Portanto, os alunos necessitam estar ativamente envolvidos no processo de construção de sentidos, utilizando o conhecimento prévio e rejeitando a acomodação passiva de conhecimento. Deve-se levar em consideração, também, que todo esse processo de construção de sentidos é realizado face ao construtivismo social, em um ambiente virtual a distância, o qual possui suas próprias particularidades.

A educação a distância (EAD) caracteriza-se pelo uso da tecnologia de informação e comunicação, levando em consideração que entre os participantes há uma separação geográfica e espacial. Segundo Tarcia e Costa (2010), as primeiras iniciativas formais de EAD no Brasil foram em 1904, a partir do ensino por correspondência. Assim, a primeira prática de EAD no país foi concebida pelo uso de material impresso.

Apesar de existirem cursos a distância no Brasil há mais de um século, foi somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a “educação a distância foi contemplada no artigo 80 e, a partir de então, passou a fazer parte oficialmente de nosso sistema educacional” (TARCIA; COSTA, 2010, p. 05).

Portanto, a EAD se caracteriza como uma tecnologia que funciona como um suporte digitalizado da informação e da comunicação, que proporciona rapidez e interesse mediante o rápido acesso entre o indivíduo e a informação. Essa nova dimensão das Tecnologias da Educação e Comunicação deve “[...] permitir-nos compartilhar nosso conhecimento e apontá-los uns para os outros”. (LÉVY, 2010, p. 17).

Lévy (2008, p. 160) argumenta que a evolução da internet e dos computadores em conjunto com as novas tecnologias de informação e comunicação, como correio eletrônico, chat, internet em banda larga, interação em tempo real por vídeo e videoconferências marcam a geração do ensino a distância atual. Portanto, podemos afirmar que nesta geração, o uso dessas novas tecnologias revigorou a EAD ao tornar mais ágil e agradável a interação entre professores e alunos e “menos palpável o isolamento causado pelo estudo autônomo”:

As novas tecnologias da comunicação e da informação transformam o conceito de conhecimento. O adquirir de competências torna-se um processo contínuo e múltiplo, em suas fontes, em suas vias de acesso, em suas formas. Um autêntico universo oceânico de informações alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes. (LÉVY, 2008, p. 161).

Segundo Breitenbach (2012), tornou-se evidente a manifestação da Inteligência Tecnológica no século XXI, por se tratar de um elemento utilitário das necessidades básicas do ser humano. “A Inteligência Tecnológica é caracterizada por um novo tipo de pensamento sugerido por Pierre Lévy, sustentado por conexões sociais que, interligadas, proporcionam maior possibilidade de se efetivar o processo de ensino-aprendizagem” (BREITENBACH, 2012, p. 92).

O Moodle é mais do que um simples espaço para publicação de materiais, pois caracteriza-se como um ambiente permeado por interações que podem ser moldadas livremente pelo professor conforme suas necessidades de comunicação conforme as diferentes situações e exigências de cada contexto educacional.

### **2.1.1. As ferramentas do Moodle**

Na versão do Moodle utilizada (3.1), há três diferentes níveis de utilização configuráveis: a função professor, administrador, tutor/moderador e estudante. Somente o perfil de administrador pode adicionar ou remover um curso na plataforma, assim como editar qualquer conteúdo. Os perfis de professor e de tutor/moderador podem editar o conteúdo do curso, ao adicionar e/ou remover materiais. Já o perfil de estudante apenas tem acesso às funcionalidades disponibilizadas, sem a opção de alteração de dados inseridos pelos responsáveis do curso.

Dentre as funções disponíveis, é possível acrescentar, mover, remover blocos de atividades e o aspecto geral da página. Além disso, o professor/administrador pode acrescentar, excluir, editar, mostrar e ocultar recursos.

O Moodle é dotado de uma interface simples, seguindo uma linha padrão de portal de páginas de internet. As páginas dos cursos são divididas em três colunas que podem ser personalizadas pelo professor, inserindo elementos em formato de caixas como Calendário,

Usuários Online, Lista de Atividades, dentre outros. Estas caixas são dispostas nas colunas à direita e à esquerda da tela podendo ser deslocadas de um lado para o outro pelo professor.

Na Coluna Central encontramos um conjunto de caixas que podem representar a sequência de suas aulas por meio de uma lista de tópicos numerados ou datados semanalmente ou, se preferir, criar áreas para agrupar conteúdo ou atividades semelhantes. Por exemplo, pode-se criar uma Área de Convivência, para o registro de notícias relacionadas ao curso, um bate papo livre e um fórum para discussão geral, uma Área de Conteúdo, para inserir os textos, imagens e apresentações relativos à temática em foco, uma Área de Atividades, para orientar as atividades a serem realizadas e/ou entregues ao professor e, finalmente, uma Área de Interações, para dispor os mecanismos de interações que o professor achar conveniente para realizar a mediação pedagógica do curso.

A versão 3.1 do Moodle apresenta as seguintes ferramentas para criação de atividades: Base de dados, *Chat* (Bate-papo), Escolha, Ferramenta externa, Fórum, GeoGebra, Glossário, Laboratório de avaliação, Lição, Pesquisa (*Feedback*), Pesquisa de avaliação, Questionário, Tarefa e Wiki. Elaboramos a seguinte tabela listando todas as ferramentas para a criação de atividades, assim como uma breve síntese explicando a funcionalidade de cada uma delas:

Base de dados	O módulo de atividade de banco de dados possibilita a criação, manutenção e localização dos mais variados registros, criados pelos participantes, e, presentes na plataforma. O arcabouço utilizado para a criação dos registros pode ser definido pelo professor como um número de campos a serem preenchidos.
Chat (Bate-papo)	O <i>Chat</i> ou bate-papo permite que os participantes possam conversar entre si em tempo real por meio de uma discussão textual via web. O professor pode agendar, dentro da plataforma, um dia e horário específico para a realização da conversação.
Escolha	O módulo escolha permite que o professor elabore questões e especifique opções de múltiplas respostas. Assemelha-se a perguntas de múltipla escolha, onde o aluno terá que escolher apenas uma opção dentre várias opções de respostas para responder uma dada pergunta.
Ferramenta externa	A atividade de ferramenta externa permite que os alunos interajam com recursos de aprendizagem e atividades provenientes de sites e/ou fontes externas à plataforma Moodle. Por exemplo, o professor pode carregar arquivos de áudio e vídeo para que os alunos consultem dentro da plataforma.
Fórum	A atividade de fórum possibilita a criação de tópicos, acerca de um determinado tema, e, selecionado pelo professor para discussão entre os participantes. É possível configurar três formatos de fóruns: o fórum padrão, onde qualquer um pode iniciar uma discussão, a qualquer momento, sem limite de respostas e os participantes podem visualizar as respostas de todos; o fórum de resposta única, onde cada

	estudante pode postar apenas uma resposta para a discussão iniciada pelo professor e as respostas, também, são visualizáveis por todos ou o fórum de perguntas e respostas controladas, onde os estudantes devem primeiro fazer uma postagem para então serem autorizados ou não, pelo professor, a ver os posts de outros alunos.
GeoGebra	Um software matemático gratuito, criado pelo departamento de educação da Catalunha <sup>9</sup> , o qual permite a criação de atividades de geometria, álgebra e cálculo, além da criação de gráficos, tabelas e estatísticas em um único pacote.
Glossário	Nesta ferramenta os participantes podem criar e atualizar uma lista de palavras com suas respectivas definições, assemelhando-se a um dicionário, tais informações ficam armazenadas dentro da plataforma e podem ser consultadas pelos alunos a qualquer momento. Os alunos também podem inserir comentários a respeito de cada uma das entradas do glossário, o que possibilita a troca de informações e discussão sobre as definições aprendidas.
Laboratório de avaliação	O laboratório de avaliação permite a criação de atividades que solicitem o envio de arquivos externos (textos escritos, arquivos compactados, vídeos, áudios, etc.). O professor pode configurar o prazo para o envio das atividades, além de limitar a quantidade de arquivos a serem carregados pelos alunos.
Lição	O módulo lição possibilita a criação e configuração de uma série de páginas contendo informações sobre variados temas e para cada página, o professor pode adicionar perguntas para serem respondidas pelos alunos. Pode-se, também, configurar quantas perguntas forem necessárias. Esta ferramenta se assemelha as lições presentes em livros didáticos, as quais possuem páginas de exposição de conteúdo e também questões para auxiliar na compreensão dos temas expostos.
Pesquisa (feedback)	O módulo de atividade de feedback permite que um professor crie uma pesquisa personalizada para a recolha de feedback dos participantes usando uma variedade de formatos de questões, incluindo múltipla escolha, sim / não ou de entrada de texto. Esta ferramenta é útil para avaliar o perfil dos participantes e, também, o desempenho da sala virtual.
Pesquisa de Avaliação	A ferramenta de pesquisa de avaliação possui um banco de perguntas e respostas de pesquisa de opinião, fixas e inalteráveis, com o intuito de avaliar o perfil dos participantes e o desenvolvimento das atividades na sala virtual. As perguntas são fixas e inalteráveis, pois não permitem que o professor as modifique, portanto, caso o professor queira criar suas próprias perguntas, ele poderá utilizar a ferramenta de Pesquisa (feedback).
Questionário	É um instrumento de composição de questões e de configuração de questionários. As questões são arquivadas por categorias em uma base de dados dentro da plataforma Moodle e podem ser reutilizadas em outros questionários e em outros cursos.
Tarefa	Uma tarefa consiste na resolução de uma atividade a ser desenvolvida pelo participante, que pode ser enviada no formato digital, utilizando a plataforma. Alguns exemplos de atividades são redações, projetos,

<sup>9</sup> Catalunha é uma comunidade autónoma da Espanha, situada a nordeste da península Ibérica.

	relatórios, imagens, etc. Este módulo inclui a possibilidade de realização off-line, fora da plataforma Moodle ou em ambiente presencial e, também, o envio de arquivos em formato <i>Word</i> <sup>10</sup> , arquivos compactados ou imagens.
Wiki	A atividade <i>wiki</i> permite a criação e edição de textos de maneira colaborativa, ou seja, com o auxílio de todos os participantes ou individual, onde cada um cria seu próprio wiki. O formato assemelha-se ao site Wikipédia.

Tabela 01: Ferramentas do Moodle 3.1.

Como visto acima, o Moodle possui diversas ferramentas para a criação de atividades, assim como também ferramentas para a avaliação dos alunos. Várias das atividades citadas possibilitam duas formas de realização, individual ou coletiva. Algumas ferramentas merecem destaque especial, como o *Chat*, que possibilita interação entre os participantes em tempo real; a Ferramenta Externa, que possibilita o carregamento de arquivos externos de áudio e vídeo na plataforma, o que contribui para a maior interatividade das atividades e o Fórum, que pode ser utilizado para incitar diversas discussões a respeito dos conteúdos aprendidos, colaborando para a troca de conhecimentos entre os participantes.

## 2.2 A SALA VIRTUAL *LISTENING COMPREHENSION WORKSHOP*

A abertura da sala virtual no Moodle, *Listening Comprehension Workshop*, direcionada aos acadêmicos do 2º ano de Letras-Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), tem por objetivos desenvolver a produção da habilidade de compreensão oral em Língua Inglesa e considerar tal desenvolvimento como um processo mais complexo, que diferentes tipos de conhecimentos estão envolvidos na compreensão oral, conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Destaca-se como conhecimentos linguísticos a fonologia, léxico, sintaxe, semântica e a estrutura do discurso, e como conhecimentos não linguísticos, está o conhecimento do tópico/assunto, do contexto e do mundo em geral.

Por meio dos objetivos supracitados, cria-se a sala virtual, pois mesmo dispondo de um laboratório de línguas na UEMS, o acadêmico de Letras-Português/Inglês se restringe ao uso de tecnologias direcionadas às fitas cassetes e filmes (DVDs), que se tornam muitas vezes desconectados de um contexto interacional de ensino aprendizagem de Língua Inglesa, sem um acompanhamento para uma reflexão crítica do uso real da linguagem em diversos contextos socioculturais e até mesmo, com a ausência de produção oral no processo dialógico.

Assim, segundo Cole e Foster (2008), a plataforma Moodle colabora para a interação social, para que o aluno seja capaz de adquirir a Língua Inglesa num contexto social e de

<sup>10</sup> O Microsoft Word é um processador de texto produzido pela Microsoft que permite a criação de textos escritos em diversos dispositivos tecnológicos.

forma competente, viabilizando informações linguísticas direcionadas ao cotidiano e internalizando a pronúncia de palavras e expressões idiomáticas contextualizadas no discurso oral, mediado por modalidades de multiletramentos, como: vídeos, Podcasts, figuras, bem como, o uso de suas ferramentas, por exemplo o chat e fórum.

Desta forma, o ato de ouvir simplesmente, não resulta num processo de aprendizagem eficaz, mas “ouvir e entender o que ouvimos ao mesmo tempo” faz a diferença, na visão de Saha e Talukdar (2008) e para isto, há a necessidade de transformar *input* em *intake*, o qual, é de extrema relevância de acordo com Brown (1994), visto que o intake é a parte de informação linguística adquirida internamente pelo aluno e que se adquire por meio de várias estratégias de aprendizado, porém, o *listening* não é um caminho de mão única, mas um processo interativo de compreensão.

Mediante esta concepção de aquisição de *listening*, a sala virtual constitui-se em sete títulos, que estão divididos em: (1). *Welcome*; (2). *Pre-Listening Activities*; (3). *While-Listening Activities*; (4). *Post-Listening Activities*; (5). *Vocabularies related to Listening*; (6). *Evaluations* e (7). *Complementary audio*.



Figura 1. Layout da sala virtual *Listening Comprehension Workshop*

Fonte: <http://ead.uems.br/course/view.php?id=1330>

Em *Welcome*, primeiro título da sala virtual, publicou-se um texto explicativo acerca do planejamento das atividades executadas no decorrer da oficina, um resumo de como as atividades seriam publicadas e como deveriam ser realizadas pelos alunos. Este item também foi utilizado para a publicação, em língua portuguesa, de avisos semanais a respeito das datas de início e término das novas atividades postadas na plataforma, além disso, o professor disponibilizou um atalho para facilitar o acesso de cada uma das atividades semanais, tornando a navegação na plataforma ainda mais intuitiva.

Ao todo foram disponibilizadas dezoito atividades subdivididas em três títulos correlacionados: (2) *pre-listening*, (3) *while-listening* e (4) *post-listening*, em cada um desses títulos foram inseridas seis atividades no período de setembro a outubro de 2016. As instruções de realização de cada um dos exercícios foram escritas em língua inglesa e os alunos tiveram, em média, uma semana de prazo para realização das atividades.



Figura 2. *Layout do título Pre-Listening*

Fonte: <http://ead.uems.br/course/view.php?id=1330>

Apresenta-se aqui as seis atividades de *Pre-Listening*, as quais foram embasadas nos temas: *immigration, Jobs, routines, fables and stories*, cujas imagens utilizadas em alguns exercícios foram retiradas do livro *American Headway 2 – Student Book*, os temas foram trabalhados em sala de aula pela professora da disciplina de Língua Inglesa II, do curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Dourados/MS.

No primeiro exercício, 1.1 *Talking about Australia and the USA* apresenta-se dois *podcasts* de um minuto de duração cada, retirados da internet. Os áudios são monólogos de um imigrante que vive na Austrália e uma imigrante que reside nos Estados Unidos da América, ambos falam acerca de como são suas vidas em seus respectivos países, não foi solicitado que os alunos enviassem algum feedback a respeito da audição dos monólogos, o material foi utilizado como preparação para o trabalho com a temática de países, nacionalidades e costumes. A atividade foi solicitada do dia oito até o dia treze de agosto.

O segundo exercício, 2.1 *Living in the USA*, insere-se duas perguntas: 1) *Write down the first five things you think about the United States. It can be places, food, artists, movies, etc.* 2) *Do you know anybody who lives in the United States? What's his/her life like?*, a primeira questionava aos alunos sobre as cinco primeiras situações e imagens que eles conseguiam pensar sobre os Estados Unidos, a segunda se algum aluno conhecia alguém que morava nos Estados Unidos e como eram suas vidas no exterior. Este exercício ficou acessível do dia quinze ao dia vinte de agosto.

A terceira atividade 3.1 *Moroccan-American Woman*, apresenta um vídeo de uma imigrante marroquina, que relata sua história de vida desde sua saída da terra natal até sua vida atual nos Estados Unidos e sua adaptação com a língua e a cultura norte americana. Neste mesmo exercício os dois áudios da primeira atividade (*Talking about Australia and the USA*) foram reutilizados. No entanto, os alunos deveriam escrever no mínimo dez palavras, expressões idiomáticas, etc. que mais lhes chamaram atenção nos áudios e vídeo. Este vídeo foi retirado do site da Comissão de Mulheres da cidade de Denver nos Estados Unidos. A atividade ficou disponível do dia vinte e cinco de agosto ao dia três de setembro.



Figura 3. Exercício 4.1 *Couple's Audio*

Fonte: *American Headway 2 – Student Book*

O quarto exercício 4.1 *Couple's Audio*, utiliza-se um áudio e oito imagens de dois casais relatando as coisas mais irritantes que seus cônjuges faziam em seu cotidiano. No decorrer do áudio, cada ato indesejado era associado à um dos integrantes dos casais. O aluno precisava escrever o nome de um membro dos casais para cada uma das imagens ilustrando os atos indesejados cometidos por eles. O aluno deveria identificar no áudio, os nomes e as ações executadas, assim como fazer as devidas associações. O exercício ficou acessível do dia oito a dezenove de setembro.

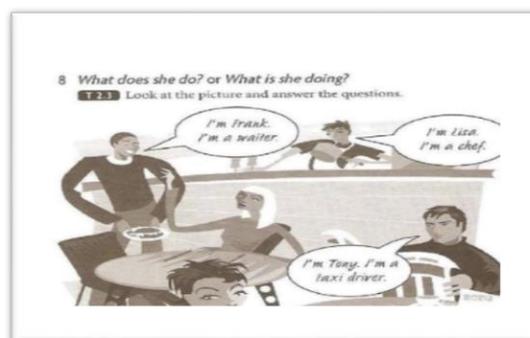


Figura 4. Exercício 5.1 *What does she do?*

Fonte: *American Headway 2 – Student Book*

Atividade 5.1 *What does she do?* No áudio escolhido para este exercício, as pessoas se apresentam e falam sobre suas respectivas atividades profissionais. A atividade traz uma imagem com cinco personagens e suas profissões. Este é um exercício introdutório, o qual não solicitou envio de resposta, pois os alunos deveriam ouvir o áudio e associar os personagens e suas profissões. A atividade ficou disponível do dia vinte e dois de setembro até o dia primeiro de outubro.



Figura 5. Exercício 6.1 *The Man with the Golden Gun Story*

Fonte: *American Headway 2 – Student Book*

O último exercício 6.1 *The Man with the Golden Gun Story*, os alunos ouvem uma história de espionagem do personagem James Bond na voz de um narrador e veem oito imagens acerca dos acontecimentos da história. Nesta atividade os alunos apenas associam o áudio narrado com a sequência de imagens enumeradas de um a oito. O exercício ficou acessível do dia três ao dia dez de outubro.

Na sequência descrevemos os exercícios de *While-listening*, como podemos observar na figura 6, seis atividades referentes aos tópicos já mencionados no título de *Pre-listening*. Tais atividades são realizadas logo após a execução dos exercícios de *Pre-listening*, pois são feitas durante o momento de execução do áudio.



Figura 6. Layout do título *While-listening*.

Fonte: <http://ead.uems.br/course/view.php?id=1330>

Os itens referentes as seis atividades de While-listening são: 1.2 *Talking about Australia and USA*, 2.2 *Nadira's Life in the USA*, 3.2 *Questioning exercises about the previous audios*, 4.2 *True or False?*, 5.2 *Answer the questions 4-12* e 6.2 *The Man with the Golden Gun Story*.



Figura 7. Exercício 1.2 *Talking about Australia and the USA*.

Fonte: *American Headway 2 – Student Book*

A atividade 1.2 *Talking about Australia and the USA* solicita que os alunos ouçam um áudio e completem as lacunas presentes nos textos acima (Figura 7) sobre a temática *People and Places*. Neste áudio, algumas pessoas descrevem a parte geográfica e cultural dos Estados Unidos, Austrália e Canadá.

O exercício 2.2 *Nadira's Life in the USA* apresenta duas atividades: a primeira traz um vídeo de uma imigrante marroquina que discursa sobre sua adaptação e trabalho nos Estados Unidos, e a segunda, um texto intitulado *Living in the USA*, sobre três imigrantes que residem nos Estados Unidos, com o objetivo de ampliar os conhecimentos culturais dos alunos em relação à imigração nos Estados Unidos. Na primeira atividade pedimos a leitura do texto sobre os três imigrantes: chinês, mexicano e húngaro. Logo em seguida, os alunos assistem ao vídeo pela segunda vez (Pre-listening) no intuito de compreender melhor o cotidiano de Nadira. Durante a audição o aluno anotou o que mais lhe chamou atenção em sua fala.

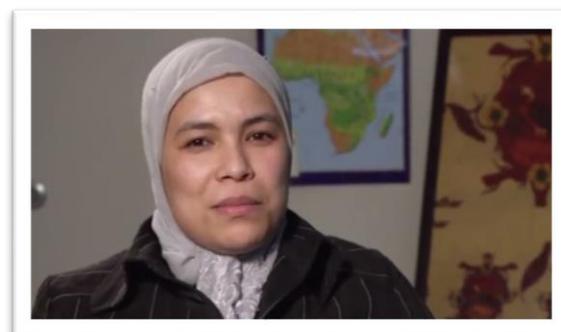


Figura 8. Parte 1 do Exercício 2.2 *Nadira's Life in the USA*. Fonte:

<http://ead.uems.br/course/view.php?id=1330>



Figura 9. Parte 2 do Exercício 2.2 Nadira's Life in the USA.

Fonte: *American Headway 2 – Student Book*

A atividade 3.2 *Questioning exercises about the previous audios* solicita que os alunos ouçam novamente os áudios do exercício 1.1 "Talking about Australia and the USA" (*Pre-listening*) e assistam mais uma vez o vídeo 2.2 *Nadira's Life in the USA*. No decorrer da audição, os alunos responderam e enviaram pela plataforma Moodle, onze questões sobre os áudios e o vídeo, são elas: 1. *In his opinion, the best things about Australia are the cultural differences, why?*, 2. *What does he like to do in the Summer and Winter?*, 1. *Why don't Alaska and Hawaii make part of the American continent?*, 2. *How do people usually use means of transportation in the United States?*, 1. *How many languages does she speak?*, 2. *Does she speak English well?*, 3. *What are her difficulties in English?*, 4. *What's her opinion about studying English at academy?*, 5. *What does she like about Denver?*, 6. *What is to be free in her opinion?* e 7. *What are the most important Nadira's values in her life?*

A atividade 4.2 *True or False?* exibe um áudio, oito imagens e solicita que os alunos marquem verdadeiro ou falso em algumas afirmações sobre o áudio. As frases consistem em vários diálogos entre dois casais que criticam hábitos incômodos diários entre eles. O aluno associou o áudio do diálogo dos casais, juntamente com as sentenças abaixo das figuras (Figura 10), no objetivo de verificar se as sentenças eram verdadeiras ou falsas.

1.2.5 Listen and write the correct name under each picture below.

1. Carol and Mike never watch television.  
2. Mike doesn't listen when his wife speaks to him.  
3. Carol makes the decisions in their house.  
4. Mike asks his wife for directions whenever he's driving.  
5. Dave never does any jobs at home.  
6. Dave is bad at his job.  
7. Dave is very messy.  
8. Alison is usually on time.

Figura 10. Exercício 4.2 *True or False?*

Fonte: *American Headway 2 – Student Book*

O exercício 5.2 *Answer the questions 4-12* apresenta o áudio contendo os diálogos da atividade 5.1 *What does she do? (Pre-listening)*, o qual menciona algumas atividades profissionais dos falantes. Os alunos responderam nove perguntas, são elas: a) *What does Frank do?*, b) *Is he working in a restaurant now?*, c) *What's he doing?*, d) *What does Tony do?*, e) *Is he driving a taxi now?*, f) *What's he doing?*, g) *What does Lisa do?*, h) *Is she working in a kitchen now?* e i) *What's she doing?*. As respostas das perguntas foram enviadas pela plataforma Moodle.

A atividade 6.2 *The Man with the Golden Gun Story* apresenta o mesmo áudio e imagens presentes no exercício 6.1 *The Man with the Golden Gun Story* do estágio de *pre-listening*. Os alunos responderam seis perguntas: a) *Who are the people in the Picture? Where are they?*, b) *How did Mary get into the room?*, c) *Why did she come to find James Bond?*, d) *Where did they go to talk?*, e) *What did Scaramanga say? What did he do?* e f) *Who has the golden gun?*. As respostas também foram enviadas via Moodle.



Figura 11. Exercício 6.2 *The Man with the Golden Gun Story*

Fonte: *American Headway 2 – Student Book*

O quarto título, *Post-listening*, consta os áudios e exercícios referentes a última etapa de realização das atividades propostas na sala virtual. Neste estágio supõe-se que o aluno esteja apto a compreender o áudio de forma mais subjetiva e reflexiva, devido às atividades realizadas nos estágios anteriores. Todas as atividades deste estágio foram enviadas pelos alunos por meio da sala virtual *Listening Comprehension Workshop*. Neste título, os itens propostos para as atividades são: 1.3 *Answer the question*, 2.3 *Immigrants' point of view*, 3.3 *Nadira's English Language*, 4.3 *What do you think?*, 5.3 *Listen and check* e 6.3 *The Man with the Golden Gun Story*, como mostra na figura 12.



Figura 12. Layout do título Post-listening

Fonte: <http://ead.uems.br/course/view.php?id=1330>

A atividade 1.3 *Answer the question*, solicita que os alunos respondam a seguinte questão: *What did you understand about Australia, The United States and South Africa, according to what you read and listened?*, que se refere a compreensão oral dos áudios anteriores inseridos no título de *Pre-listening* e *While-listening*, já que esta pergunta está inserida no contexto dos exercícios das etapas supracitadas. Pede-se ao aluno a compreensão de informações sobre a Austrália, Estados Unidos e África do Sul, em um contexto geográfico e cultural.

O exercício 2.3 *Immigrants' point of view*, requisita dos estudantes a escrita, em língua portuguesa, dos aspectos mais relevantes e interessantes sobre a fala dos imigrantes dos áudios e textos anteriores. Justifica-se a resposta em língua portuguesa em virtude dos textos apresentados no exercício 2.2 *Nadira's Life in the USA*, no estágio de *While-listening*, o qual os alunos destacaram as frases mais relevantes da fala em língua inglesa da imigrante marroquina e leitura dos textos do imigrante mexicano, húngaro e chinês.

A atividade 3.3 *Nadira's English Language* propõe que os alunos assistam novamente o vídeo da imigrante marroquina, que afirma ter dificuldades quanto ao uso da língua inglesa nos Estados Unidos que ainda está em processo de aprendizagem, portanto matricula-se num curso de inglês oferecido por uma agência de imigração localizada no estado do Colorado. Sendo assim, solicita-se que os alunos escrevam as frases que contém erros gramaticais cometidos por Nadira.

O exercício 4.3 *What do you think?* sugere que os alunos ouçam novamente o áudio dos diálogos dos casais do exercício 4.1 *Couple's Audio*, que também consta neste item, e respondam as cinco perguntas: a) *What do the couples think about each other?*, b) *What do the women complain about their husbands?*, c) *What do the men complain about their wives?*,

d) *According to your opinion, what kind of things do men and women like to do? e e) According to the Listening, what drives the women crazy? What about the men?*

O exercício 5.3 *Listen and check* apresenta novamente o áudio das profissões, presente na atividade 5.1 *What does she do?* e pede para que os alunos marquem verdadeiro ou falso nas seguintes sentenças: a) *Wendy is a nurse and she's working in the hospital*, b) *Frank Works in a restaurant and he's serving food now*, c) *Tony is a bus driver and he's not driving now* e d) *Lisa is a chef, she's working in the kitchen now*. Se alguma das afirmações fosse marcada como falsa, o aluno enviaria a informação correta.

A atividade 6.3 *The Man with the Golden Gun Story* traz o áudio sobre uma história de espionagem que envolve o personagem James Bond e solicita a resposta das seguintes perguntas: a) *What was James Bond doing before he got back to his hotel room?*, b) *Why did James and Mary talk in the bathroom?*, c) *Does Mary Goodnight like James a lot?*, d) *Does Scaramanga kill James Bond and Mary?* e e) *What do you think happens next?*.

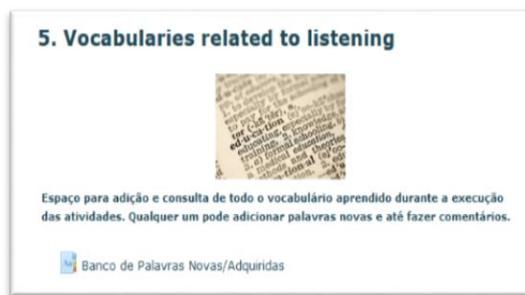


Figura 13. *Layout do título Vocabularies related to Listening*

Fonte: <http://ead.uems.br/course/view.php?id=1330>

No quinto título, *Vocabularies related to Listening* consiste em um espaço, semelhante a um dicionário on-line, para adição e consulta de todo vocabulário adquirido durante a execução das atividades, áudios e vídeos. Qualquer um dos participantes pode adicionar palavras novas e até fazer comentários sobre elas.

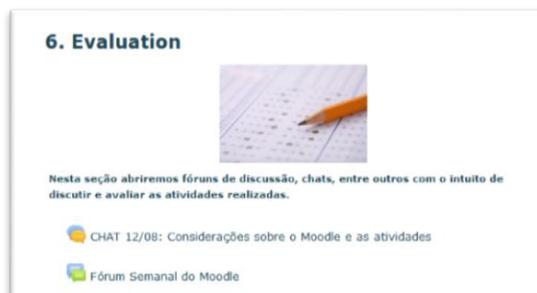


Figura 14. *Layout do título Evaluation*

Fonte: <http://ead.uems.br/course/view.php?id=1330>

O sexto título *Evaluation* constitui-se em um ambiente para a criação de fóruns de discussão e chats, com o intuito de interagir com os alunos e analisar as respostas sobre os questionamentos relacionados à efetividade das funcionalidades da sala virtual, à eficácia da distribuição dos exercícios e as dificuldades apresentadas na execução das atividades durante os três meses de participação, tendo início em oito de agosto à dez de outubro de 2016. Realizou-se um *chat* no dia doze de agosto e um fórum no dia vinte e seis de setembro.



Figura 15. *Layout* do título *Complementary audio*

Fonte: <http://ead.uems.br/course/view.php?id=1330>

O sétimo e último título *Complementary audio* apresenta áudios extras relacionados aos tópicos estudados durante a vigência da sala virtual, como por exemplo, músicas, Podcasts e outros. Todos os materiais interessantes encontrados durante a execução da oficina, estão disponibilizados neste item com o intuito de auxiliar no processo de ensino aprendizagem da compreensão oral.

### 3. COMPREENSÃO ORAL DA LÍNGUA INGLESA VIA MOODLE: Possibilidades e Perspectivas

Este capítulo tem por objetivo analisar o desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa dos alunos participantes da sala virtual *Listening Comprehension Workshop* do segundo ano do curso de Letras, habilitação Português e Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no período de agosto a outubro de 2016, mediado pelas ferramentas fornecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem – *Moodle*; Assim como, verificar as eficácias e dificuldades apresentadas durante o percurso do processo no ambiente virtual (*Moodle*). Os *corpora* analisados da pesquisa foram as respostas em inglês dos exercícios enviados pelos alunos via Moodle e as respostas, em língua portuguesa, das questões via ferramenta Fórum, analisadas nesse capítulo.

Os referentes teóricos inserem-se especificamente na compreensão e produção: Underwood (1994), Brown & Yule (1999) e Harmer (2010). Na Tecnologia do ensino de Língua Inglesa, utilizou-se Leffa (2006) e Paiva (2016).

#### 3.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS DE *LISTENING* E FORUM

No intuito de adquirir uma melhor percepção e entendimento sobre o desenvolvimento da compreensão oral em Língua Inglesa via Moodle, faz-se necessário uma organização e análise dos dados coletados, no caso, as respostas enviadas de alguns exercícios de *Pre, Post e While Listenings* e das questões do Fórum, descritos no capítulo II, cujo título é: A Sala Virtual Listening Comprehension Workshop.

A organização dos dados foi feita por meio de análises periódicas semanais dos exercícios disponibilizados na sala virtual, com início no dia oito de agosto e término no dia dez de outubro/2016. Seis semanas foram analisadas, sendo que as outras semanas foram destinadas aos chats e ao fórum. Os exercícios aqui analisados semanalmente foram postados na sala virtual envolvendo diversas temáticas, mas a mesma temática foi inserida em três exercícios distintos por semana, ou seja, durante a semana analisada, o aluno participante ouviu os áudios de *Pre-While* e *Post Listening*, e enviou as respostas dos exercícios e do Fórum realizado no dia vinte e seis de setembro, algumas das respostas recebidas foram analisadas a seguir.

Na semana do dia oito a treze de agosto os exercícios realizados foram 1.1) *Talking about Australia and the USA, Pre-Listening*; 1.2) *talking about Australia, While-Listening* e 1.3) *Answer the question: What did you understand about Australia, The United States and*

*South Africa, according to what you read and listened?* Dos dezesseis alunos cadastrados na sala virtual, quatro enviaram suas respostas e são representados nesta análise por A + número + exercício (Ex. A1; 2.1), assim sendo temos as respostas dos alunos: A1, A2, A3 e A4, são elas:

*A1) I understand people communicate in various ways, animals also have their form of communication and that current technology facilitates communication*

Nota-se na fala do aluno (A1), uma ocorrência de palavras pouco específicas em relação ao contexto do áudio dos exercícios acima supracitados, pois de acordo com Brown e Yule (1999) são palavras ou frases que carregam pouco sentido ao serem consideradas por si mesmas, no caso de “*people*”, “*animals*” and “*current technology*”. Percebe-se que todas estas palavras se referem a alguém ou a alguma coisa que não estão facilmente identificadas na fala acima, tendo necessidade de uma compreensão acerca do contexto de produção das falas dos áudios. Sendo que as pessoas podem ser os imigrantes australianos, americanos ou africanos, vários animais nativos desses países que foram mencionados nos áudios e em relação à tecnologia abarcada nas falas, traz o fato dos aspectos geográficos, que colaboram para o desenvolvimento dos países já mencionados.

Os autores Brown e Yule (1999) afirmam que este processo ocorre na fala para evitar que os falantes tenham que “procurar” novas palavras para dizer algo que já foi dito anteriormente, numa outra fala já mencionada, mas Underwood (1994) diz que se o falante possui um algum conhecimento cultural a respeito do que se ouve e fala, isto se torna fácil, no momento em que acontece a produção oral do falante.

Conclui-se que, pela resposta dada do aluno (A1), as informações contidas no áudio relacionado aos países mencionados, não foram produzidas oralmente em virtude da ausência de conhecimento cultural a respeito do contexto da oralidade, sendo que houve uma fala elaborada gramaticalmente correta na aprendizagem de Língua Inglesa, segundo Krashen (2009), a aprendizagem de uma língua se faz pelo uso correto da gramática dessa língua, mas para que haja uma produção oral é necessário outros componentes mencionados no capítulo I desta pesquisa.

*A2) Australia: there are different types of cultures there has a coastline, forest an beautiful beaches. The United states is very big country, peoples use many means of transport to walk the contry. In Africa's diamonds exports and many wild animals as giraffes, elephants and lions.*

Underwood (1994) afirma que a intenção do falante está presente apenas parcialmente nas palavras ouvidas e, portanto, o ouvinte deve reconhecer e interpretar as estratégias que

estão relacionadas com a transmissão de mensagens em língua falada de falantes para ouvintes, isto quer dizer que utilizamos estratégias diversas para transmitirmos o que ouvimos. Percebe-se que o aluno (A2) compreendeu o contexto do áudio pelo uso dos vocabulários pertinentes aos contextos geográficos, culturais, mas não linguísticos, observa-se que há erros gramaticais, lexicais e de concordância verbal. O aluno (A2) utiliza substantivos adjetivados e fornece informações relevantes para a compreensão.

Segundo Krashen (2009) a aquisição de uma língua estrangeira é um processo natural, implícito e informal, sem regras gramaticais, A aquisição de uma língua envolve o usar a língua de forma contextualizada.

*A3) Australia is a big country and has a big population. It is a beautiful country. It has a fine mountains and a climate is cold. The sports too are presents there. Hugby and football are common there. I think who are a principal. It is a small country but it has a diversity cultural. In the South Africa exist very kinds of animals and exotics fruits who are trues beauty of natural. The sportive culture too is valorous. There the football is very famous. The United States is a huge country. It has a huge population whith a many different culture. It is a beautiful country too. Some famous sports of USA are baseball, basketball and principally football and other thing: its culture too has a many kinds of foods and musics.*

Segundo Underwood (1994, p. 31), as atividades de *Pre-Listening* funcionam como suporte facilitador no processo da produção oral e que uma atividade de *Pre-Listening* deve trazer sempre informações a mais, para que sejam agregadas nas atividades posteriores, no caso, *While-Listening*, O aluno (A3), inseriu em sua fala muitas informações existentes nos discursos dos falantes dos *podcasts* do *pre and while listenings*, sendo perceptíveis mediante o uso de adjetivos e substantivos, frases longas acrescidas de algumas conjunções,.

*A4) In Australian are many different people living togheter: European, American, African and others. So, there are some kinds of foods, sports, languages and traditions. Australia is a beautiful country and australian people like to go to the beach, to practice sports, to walk on the mountains etc. The United States are a big Country, cause there are fourty eight Continental States. American people use different means of transportation: sometimes they use their car, sometimes the train or take a bus. The South Africa is a exotic country, cause there are the exotics animals, fruits, religion, popular dance, music and the most of population is black. This is a famous country because export precious stones too.*

Para Vygotsky (2010), o indivíduo se desenvolve em interação com outros indivíduos mediante a linguagem, instrumentos mediadores e em situação de trabalho. As funções mentais superiores resultam da cultura, da história e da interação social. A cognição, portanto, não decorre somente por meio de um funcionamento biológico, mas sobretudo da integração deste com as práticas sociais.

Na semana do dia quinze a vinte de agosto os exercícios realizados foram 2.1) *Living in the USA, Pre-Listening*; 2.2) *Nadira's Life in the USA, While-Listening* e 2.3) *Immigrants' point of view, Post-Listening*. Nove alunos completaram os exercícios e assim sendo apresentamos algumas de suas respostas nos itens *de Pre, While e Post-Listening*, são eles:

*A1; 2.1) United States is the third most populous country in the world. The typical food of the United States is fried chicken with mashed potatoes. Movie united states launch in 2016 Suicide Squad. Barack Obama and the president of the United States. The most populous city in the United States is New York. I do not know anyone who lives in the United States.*

*A1; 2.2) The Her Name Nadira Romi. She is from in Morocco. She would like to be an interpreter translator. She does not like snow she has two children. She still practices his religion. She has to sacrifice to study for your dream realizar. She has to sacrifice to study for your dream realizar.*

Percebe-se que o aluno A1 utilizou seu conhecimento acerca de seu conhecimento sobre aspectos culturais dos Estados Unidos, como em “*The typical food of the United States is fried chicken with mashed potatoes. Movie united states launch in 2016 Suicide Squad. Barack Obama and the president of the United States*”. Brown e Yule (1999) consideram a exposição, do estudante aos aspectos culturais, de extrema importância, pois prepara o aluno para compreender melhor diversas afirmações em língua estrangeira e, até a entender quais expressões podem ser utilizadas de acordo com os variados contextos de produção de fala. Conforme Harmer (2010) argumenta, também, que incentivar os alunos a assistir filmes estimula o aprendizado dos alunos e desenvolve consideravelmente a compreensão oral. Na sua segunda resposta, percebemos que o aluno tende a utilizar construções frasais simples e objetivas, separando-as com ponto final, não utilizando marcadores do discurso.

*A2; 2.1) I thing in the Unites States has many fastfood ,theme big parks and beautifuls beaches in Miami. I have cousin who lives in New Jersey it is very cold in winter,he married an American*

*A2; 2.2) Nadira is Marroco live with her husband and two children,she speaks three languages and is studying english,the grammar she finds easy,but conversation difficult,she speak everyweek with your family on the internet. Nothing in life is easy!*

O estudante A2 comentou que seu primo se casou com uma americana e mora em Nova Jersey, além de acreditar que esta cidade é muito fria. Percebemos alguns erros gramaticais, como o acréscimo de “s” no adjetivo *beautiful*. A partir de sua intuição, o aluno presume que o adjetivo possui uma forma equivalente no plural. No entanto o aluno grafou o plural de *beach* corretamente. Brown e Yule (1999) comentam acerca de suas observações sobre alguns fenômenos comuns a língua falada, como a ocorrência de frases incompletas, o uso de palavras e frases não específicas e poucos substantivos adjetivados. Os falantes

normalmente interagem com a língua falada em contato com os mais diversos contextos que, de certa forma, são familiares aos falantes nativos, e, é por meio destes contextos que aprendemos a compreender a nossa língua materna.

*A3; 2.1) I love the United State of America. I have a dream to visit this country, since my childhood. So I like the winter and the snow, the kind of houses, the fast foods, the singers and the actors, but my favorite American's things are the attractions (shows and museums). My sister lives in USA with her family. They live in Columbus, a capital of Ohio. My brother in law works as a military of Brazilian Army and my nieces studie at Eagle College. I love talking with my nieces about movies and musics. But I have many other relatives over there. I have uncles, aunts and cousins in the States of Georgia, Virginia, Nebraska, and Texas.*

O aluno (A3) alega gostar muito dos Estados Unidos e expressa seu desejo em conhecer o país desde sua infância. Entre as coisas que mais lhe chamam atenção está o clima, a arquitetura das habitações, a culinária e atrações culturais. O aluno possui diversos familiares vivendo nos Estados Unidos e demonstra um bom comando do idioma. O aluno utiliza construções frasais simples e conforme Brown e Yule (1999) concluem que a língua falada não exige estruturas complexas, mas pelo contrário, utiliza frases subordinadas com substantivos simples e pouco específicos. Segundo Ur (2009), muitos ouvintes se apoiam no contexto para compreender e mensagem presente no discurso do falante, no entanto, muitos acabam não prestando muita atenção na percepção incorreta de sons, o que pode ser causado também pelos ruídos presentes no ambiente.

*A4; 2.1) The Disney world resort is very well known, is in Orlando in Florida. The typical food of the United States are: Pancake, apple pie and hamburger. I like to hear, Adele, coldplay, the Beatles and Guns N'Roses and other American artists. Movies that remember my childhood: Home Alone and My Girl. I do not know anyone who lives in the United States*

*A4; 2.2) Nadira's Arami is from Marrocos is married he has the three children she speaks five languages Arabian, Maroccos, French, Spanish and english she cooks and clean she it difiicult to English Grammar is free to for it is free to express theselves and to follow their religion she sacrificies her self for her dreaan.*

O aluno A4, assim como A3, também utiliza frases simples e substantivos não adjetivados. O aluno comenta que ouve muitos cantores e bandas de língua inglesa: “*I like to hear, Adele, coldplay, the Beatles and Guns N'Roses and other American artists*”. Isto auxilia na compreensão oral, pois Underwood (1994) afirma que o processo de compreensão oral dos falantes nativos envolve um processo de interpretação de conhecimento cultural adquirido previamente. Segundo Brown e Yule (1999), o contexto é apresentado com um conjunto de conhecimentos, os quais são construídos a partir do primeiro momento em que o falante adquire a língua ainda quando criança inserido na cultura. O falante se torna predisposto a

construir previsões a partir do seu conhecimento prévio de mundo, o qual é entendido a partir do falante, ouvinte, lugar, tempo, gênero, tema e contexto.

*A5; 2.1) Well...I like a lot of artists of United States. For example, Will Smith cause he is a very actor and Taylor Swift cause she is a very sing and I love her musics. The places who I find beautiful are Times Square and Disney but I know until in photographs unfortunately. I love a serie there Everybody hates Chris. The tipic foods of USA who I like a lot are waffles and coke. I don't know nobody who live in United States.*

*A5; 2.2) She is married has three children famiilha lives in Morocco, speaks five languages, the language of Morocco, Arabic, French, Spanish and English in his home kitchen and clean, is studying and to be free to practice their religion. To be free practive their religion.*

O aluno A5 apresenta algumas dificuldades no que tange a utilização de adjetivos em suas construções frasais, como podemos notar em: a) [...] “Will Smith cause he is a very actor e [...] “Taylor Swift cause she is a very sing”. Brown e Yule comentam que a presença de substantivos adjetivados acontecerá poucas vezes na língua falada, o que contrasta muito com a língua escrita, a qual apresenta um maior número de tais construções frasais.

Na semana do dia vinte e cinco de agosto a três de setembro, os exercícios realizados foram 3.1) *Moroccan-American Woman, Pre-Listening*; 3.2) *Questioning exercises about the previous audios, While-Listening* e 3.3) *Nadira's English language, Post-Listening*. Dos dezesseis participantes, quatro preencheram as atividades, assim sendo selecionamos algumas de suas réplicas nos itens de *Pre, While e Post-Listening*, são elas:

*A1; 3.2) Australia. In my opinion the cultural differences is important ,because people have the oppotunity the know many places remainig in your own country. Marroco. She speaks four languages. 2-no speaks well 3-She find difficult to pronounce. 4-She find's hard to pronounce and easy grammar. 6-In my opinion to be free is important respect to other.*

*A1; 3.3) The couples think that their partners are great, funny and the only person for their. The women think that their husbands are so slakers sometimes. For example, they watch TV for a long time, don't finish the home's works, don't make decisions etc. The men said that their wives drive they crazy when tell how to drive or spend a long time on the phone or to make up. Men: The men like to watch sport's channel on TV; Women: The women like: to tell how to drive; to watch talk show and movies on TV; to talk on the phone; to make up. The women don't like that their husbands forget birthdays and other things, don't finish the home's works or when wear ugly clothes; The men hate when their wives forget something, spend a long time to make up before to go out, or talk on the phone for a long time.*

O aluno A1 acredita que diferenças culturais enriquecem um país ao possibilitar que pessoas conheçam indivíduos de culturas diferentes sem que sequer tenham que sair de seus próprios países. Ele ainda apresenta dificuldades com relação a gramática e continua utilizando construções frasais simples e, até esqueceu de flexionar o verbo *to be*. No entanto,

demonstra entender o conteúdo ouvido e conforme Canale e Swain (1980), a habilidade linguística mais importante é aquela que tange a produção ou entendimento de afirmações adequadas ao contexto do falante e ouvinte e não a adequação de tais sentenças as regras da gramática normativa.

A2; 3.2) Australia. Because in the history of Australia many people came from the different countries and today there livin together in a mixed culture. There has many foods, languages and sports. 2. In the summer everybody go to the beach for swin and relax. In the winter many differents sports are played. United Satates. Because, Canada separates Alaska from the United States and Hawai it's located at the Pacific Ocean 2. People use airplane, bus, car and train Maroco. She speak Maroco, Arabic, French, Spanish and English 2. No, but she is learnig 3. Conversation and pronuciantion 5. In Denver She can do a lot of things like go the morrocan restaurant 6. To be free is practice our religion, speech, respect other religions and other thoughts.

De acordo com Underwood (1994), se o ouvinte possuir algum conhecimento a respeito do que está sendo dito, do falante e suas intenções, a compreensão torna-se muito mais acessível e fácil. No entanto, quando o ouvinte está diante de uma fala que necessita de contexto, ele estará em uma situação bem mais difícil, principalmente se for uma fala em língua estrangeira.

A3; 3.2) Australia: Because there are others foods, traditions, sports and languages mixing togheter. 2) In the summer, he likes to go to the beach, to swimming and relax. In the winter, he likes to play many kinds of sports, for example: rugby, basketball and football. United States: Because there is the country of Canada that separates Alaska from the rest of the United States and Hawaii is in the midle of the Pacific Ocean. 2) American people use airplane, car, bus and train. Morocco: She speaks five languages: Moroccan language, Arabic, French, Spanish and English. 2) Yes, she does. But there are some grammatical's errors too. 3) Because English's pronunciation is very different of her mother language. 4) She has classes every day from ten o'clock to two o'clock. She has conversation's classes and other classes about reading and writing. 5) She likes Moroccan restaurants 6) In her opinion, freedom is to be free in her peace and in the practice of her religion. 7) She thinks that important values in her life are respect, love and honesty.

O aluno A3 utiliza muitos de seus conhecimentos de mundo acerca da temática sobre a Austrália, os Estados Unidos e o Marrocos, demonstrando mais uma vez como os conhecimentos prévios dos alunos exerce um papel importante em sua compreensão oral. O aluno demonstra bom comando da língua neste exercício e segundo Underwood (1994), os alunos precisam aprender a usar mais do que seus próprios conhecimentos acerca da estrutura da língua, como sintaxe, fonologia, entre outros; se eles querem ser capazes de ouvir eficientemente, pois eles precisam aprender não somente a compreender o sentido das palavras ditas, mas também e ao mesmo tempo, estabelecer ou elaborar o contexto relacionado a elas.

Na semana do dia oito a dezenove de setembro, os exercícios realizados foram 4.1) *Couple's Audio, Pre-Listening*; 4.2) *True or False?, While-Listening* e 4.3) *What do you think?, Post-Listening*. Dois alunos concluíram as atividades, assim sendo apresentamos suas respostas, são elas:

*A1; 4.3) The couples think that their partners are great, funny and the only person for their. The women think that their husbands are so slakers sometimes. For example, they watch TV for a long time, don't finish the home's works, don't make decisions etc. The men said that their wives drive they crazy when tell how to drive or spend a long time on the phone or to make up. Men: The men like to watch sport's channel on TV; Women: The women like: to tell how to drive; to watch talk show and movies on TV; to talk on the phone; to make up. The women don't like that their husbands forget birthdays and other things, don't finish the home's works or when wear ugly clothes; The men hate when their wives forget something, spend a long time to make up before to go out, or talk on the phone for a long time.*

O aluno A1 apresentou um bom desempenho nesta atividade, apenas apresenta alguns erros gramaticais, como por exemplo em *home's Works*. Alguns verbos estão sem a devida conjugação, mas o aluno demonstrou compreender a mensagem do áudio. Segundo Ur (2009), muitos ouvintes se apoiam no contexto para compreender e mensagem presente no discurso do falante, no entanto, muitos acabam não prestando muita atenção na percepção incorreta de sons, o que pode ser causado também pelos ruídos presentes no ambiente. Muitos alunos também relatam a necessidade de entender cada palavra presente nos textos falados, o que gera uma falsa crença de que absolutamente tudo o que está sendo dito contém informações importantes, o que muitas vezes não é verdade.

*A2; 4.3) They commentes the defects each other.*

O aluno A2 não conseguiu compreender boa parte do conteúdo do áudio e não conseguiu responder as perguntas propostas. Percebeu-se que ele, no entanto, tentou responder as questões de maneira geral, ainda que tenha cometido alguns erros na grafia das palavras e não tenha conseguido expressar claramente sua opinião. De acordo com Ur (2009), muitos alunos irão pedir para os professores falarem pausadamente e claramente, o que significa falar cada palavra da mesma forma como elas são pronunciadas separadamente, e é tentador atender a este pedido. No entanto, os alunos devem ser expostos a uma linguagem espontânea e informal, aquela que seja a mais próxima possível da linguagem utilizada no cotidiano.

Na semana do dia vinte e dois de setembro a primeiro de outubro, os exercícios realizados foram: 5.1) *What does she do?, Pre-Listening*; 5.2) *Answer the questions 4-12, While-Listening* e 5.3) *Listen and check, Post-Listening*. Sete alunos concluíram as atividades,

no entanto os exercícios desta semana, previamente descritos no capítulo II: A Sala Virtual Listening Comprehension Workshop, constituem-se em questões de resposta sim ou não e verdadeiro ou falso, portanto não apresentam *corpus* significativo para análise neste capítulo.

A maior parte dos alunos conseguiu responder efetivamente as questões do exercício 5.1; 5.2 e 5.3. Houve também uma grande participação dos alunos, o que sinaliza que os alunos tendem a preferir atividades que não solicitem a escrita de sentenças longas. Souza (2004) afirma que enquanto a conversação face a face em sala de aula pode ocasionar um certo desequilíbrio no que tange à participação, com um ou dois alunos dominando a interação, a discussão mediada pelo computador, por outro lado, pode ter um efeito equalizador, proporcionando uma maior partilha da interação entre os participantes. Isto favorece a ocorrência de participações frequentes até mesmo dos aprendizes mais tímidos na conversação, com o decorrente apuramento da exposição à língua estrangeira e o comprometimento com a produção do discurso.

A última semana, do dia três a dez de outubro, as atividades executadas foram: 6.1; 6.2 e 6.3 *The Man with the Golden Gun Story*. Dois alunos finalizaram as atividades, portanto apresentamos suas respostas, são elas:

*A1; 6.2) Secret Agent James Bond, Mary and Scaramanga; 2. Through the window; 3. Mary needed tell about someone who wanted kill him; 4. They went to the bathroom; 5. "Now! Come on! This is not your lucky day Mr. Bond, Come here! Both of you and put your hands up!" 6. Scaramanga has the golden gun pointed directly at James Bond*

Percebeu-se que o aluno A1 conseguiu entender o dialogo apresentado no áudio do último exercício. Underwood (1994) comenta acerca dos benefícios dos materiais gravados, os quais estão sob controle do ouvinte e podem ser repetidos quantas vezes for necessário, mas a autora afirma que, muitas vezes nas salas de aula de língua estrangeira, a decisão de “repetir ou não” se encontra nas mãos do professor e é extremamente difícil para o professor saber quando os alunos necessitam ou não da repetição de algum trecho do áudio.

*A2; 6.2) The people are James Bond, Mary and Scaramanga. They are in a bedroom of the hotel. 2 - Bond pull her throung the open window. 3 - She was to deliver a message. 4 - They were seated on the sid of the bathtub. 5 - Scaramanda say his a gunman name. His golden gun was pointing directy at James Bond. 6 - Scaramanda has a golden gun.*

O aluno A2 conseguiu compreender boa parte do material de áudio deste exercício, ao contrário do que ocorreu com a atividade 4.2, a qual como visto acima, o aluno aparentemente não conseguiu captar os sentidos transmitidos pelos falantes. Nesta atividade o aluno, apesar de ainda possuir alguns erros gramaticais, conseguiu extrair informações importantes da

história. Segundo Ur (2009), quando o aluno se sentir sobrecarregado com a quantidade de informações presentes no texto falado, a melhor solução seria não diminuir a velocidade, mas sim encorajar os alunos a relaxar, parar de tentar entender o que ouvem e aprender a prestar atenção no que é essencial e ignorar o resto.

No dia vinte e seis de setembro foi aberto um Fórum na plataforma Moodle, com o intuito de questionar os alunos, em língua portuguesa, as seguintes perguntas:

- 1). Qual é a sua opinião sobre os exercícios de Listening no *moodle*? Eles contribuem para a evolução de sua compreensão oral? Por que? Justifique sua resposta.
- 2). A forma da distribuição dos exercícios de Listening (*pre-while-post*) é eficaz para sua compreensão e evolução na língua inglesa?
- 3). Houve dificuldades para a resolução dos exercícios de Post-Listening, mesmo com uma preparação anterior dos exercícios de pre e while? Quais?
- 4). Os temas e conteúdo dos exercícios são relevantes para sua vida? Por que?
- 5). Você consegue interagir com o computador quando está realizando os exercícios? Ou seja, é fácil usar a plataforma do moodle ou você tem alguma dificuldade?
- 6). Em que os exercícios de Listening facilitam e/ou dificultam sua aprendizagem e aquisição de Língua Inglesa?

Os alunos foram representados por B + número, sendo assim B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7 e B8. Dos dezesseis alunos registrados na plataforma, oito responderam as questões do Fórum, são eles:

*B1) Estou gostando de exercitar justamente por eles contribuírem para a minha percepção das palavras em LI. Também percebo que são usados áudios que somos capazes de compreender, pois estão de acordo com o que estamos vendo em aula. Dessa forma, a evolução da dificuldade fica mais leve e fácil de superar, pois contextualizamos bem o vocabulário na fala. 2) Não tive dificuldades quanto a isso. 3) As dificuldades surgiram em relação ao próprio processo natural de aprendizado. Não acredito que tenha relação com a distribuição na plataforma. As dificuldades que encontrei foram relacionadas a elaboração da resposta, no que diz respeito ao vocabulário que deveria usar, conjugação verbal, conectivos etc. Ou seja, gramaticais, e não quanto à compreensão do que foi solicitado na proposta de exercício. 4) Em alguns momentos, sim. Por exemplo no caso da Nadira, foi bem interessante perceber a pronúncia dela e também seus erros na fala. Também quando há pessoas de diferentes nacionalidades no áudio, acho muito relevante para poder perceber como poderemos ouvir a LI em um contexto real de interação. 5) Não encontrei dificuldades quanto a isso. Não havia tido tal experiência até então e não achei difícil. 6) Vejo somente vantagens. Muitas vezes a partir de um listening consigo perceber aspectos gramaticais com maior facilidade do que se fosse através de um exercício escrito. Percebo também que está me ajudando a formar as frases na fala com maior rapidez.*

O aluno B1 comentou que os exercícios de Listening propostos na sala virtual, pois “*contribuíram para a minha percepção das palavras em LI*”. Ele também afirma que houve uma grande contextualização dos vocabulários utilizados nos áudios e, portanto, isto reitera a afirmação de Brown e Yule (1999), de que o contexto é apresentado com um conjunto de conhecimentos, os quais são construídos a partir do primeiro momento em que o falante adquire a língua ainda quando criança inserido na cultura, e a partir disso, o falante se torna predisposto a construir previsões a partir do seu conhecimento prévio de mundo, o qual é entendido a partir do falante, ouvinte, lugar, tempo, gênero, tema e contexto.

B1 também afirmou que não obteve dificuldades com relação a forma de distribuição dos exercícios em *pre, while e post-listening*, reiterando Underwood (1994), ao afirmar que os alunos devem possuir informações suficientes para compreender os materiais de áudio a serem ouvidos e, portanto, executarem as atividades propostas. Nas palavras do próprio aluno, “*as dificuldades que encontrei foram relacionadas a elaboração da resposta, no que diz respeito ao vocabulário que deveria usar, conjugação verbal, conectivos etc*”.

*B2) 1) Sim, contribuem. Muitas palavras que eu não conhecia eu aprendi por aqui, e não só palavras, como até as culturas de outros lugares, como na Austrália, a vida da Nadira, etc. Aprendi até a diferença de sotaques e isso é muito interessante, pois não conhecia e essa foi uma grande oportunidade de saber mais. 2) Às vezes. Fica um pouco confuso na hora de saber qual falta fazer. Vi que já arrumaram um modo de saber, que é colocando a data no final, mas mesmo assim eu me confundo de vez em quando. 3) Eu não tive dificuldades, embora tenha deixado de fazer muitos exercícios, mas foi justamente porque me perdi na data. 4) São sim, pois conhecimento é algo que estamos sempre preparados para receber, mesmo sendo coisas simples, mas sempre acrescentam em nossas vidas. Como disse anteriormente, muita coisa eu não sabia, sobre outras culturas, alguns vocabulários e etc. 5) Eu consigo sim. Eu tenho dificuldades em arrumar um computador bom para fazer as atividades com calma e de forma correta, mas depois que arrumo, é tranquilo. 6) Facilitam no entender de palavras que, antes, eu não entendia. Não acho que dificulta minha aprendizagem, pois o inglês sempre fez parte da minha vida desde que o descobri, então quanto mais eu aprendo, melhor!*

O estudante B2 destacou, principalmente, sua satisfação ao conhecer as diferentes culturas e sotaques dos variados falantes de língua inglesa, destacou principalmente o vídeo da imigrante marroquina Nadira Rumi. Portanto, o fator cultural é de extrema importância para qualquer curso de língua. Segundo Kramsch (1998), a cultura põe sua marca nas maneiras como os membros de grupos sociais interagem, e isto é considerado como parte integrante da cultura identitária de um povo. Atitudes, crenças e valores compartilhados são refletidos na maneira como os membros de um grupo utilizam a língua, como por exemplo, o que eles escolhem dizer ou não, e o modo como dizer.

Acerca da distribuição dos exercícios em *pre*, *while* e *post-listening*, o aluno B2 afirmou que de início achou a divisão confusa e “*às vezes. Fica um pouco confuso na hora de saber qual falta fazer*”. O aluno afirmou que não obteve dificuldades para realizar as atividades, mas admitiu não ter participado muito da oficina “*porque me perdi na data*”. No entanto, destacou que “*conhecimento é algo que estamos sempre preparados para receber, mesmo sendo coisas simples, mas sempre acrescentam em nossas vidas. Como disse anteriormente, muita coisa eu não sabia, sobre outras culturas, alguns vocabulários e etc*”.

*B3) 1) Os exercícios, apesar de serem um pouco difíceis, são importantes para o aprendizado. Penso que, quanto mais contato com a língua seja ouvindo ou falando, maior a possibilidade de se aprender. 2) No começo estava meio confuso a distribuição dos exercícios, mas as mudanças que foram feitas deixou mais fácil a localização dos exercícios e respectivas datas. 3) No meu caso sim, porque alguns "Listening" são de difícil compreensão, o que ocasionou dificuldade na hora de responder exercícios. 4) Creio que a maior relevância para mim seja o aprendizado da Língua Inglesa. 5) Nenhuma dificuldade, como eu disse no começo estava meio confuso, mas agora está perfeito, as questões em sequência de datas facilitou bastante a localização. 6) Facilita para melhorar nossa pronúncia e, dificulta quando são Listening com pronúncias muito rápidas, de difícil entendimento.*

O estudante B3 acreditou que os exercícios eram “*um pouco difíceis*”, mas “*importantes para o aprendizado*”. Ur (2009) destaca que a maior parte da língua falada que ouvimos, em nosso cotidiano, configura-se como espontânea e informal, pois o falante, na maioria das vezes, cria seu discurso naturalmente, não recorrendo a textos escritos ou recitando trechos memorizados. Portanto, segundo a autora, o discurso informal apresenta características interessantes, as quais podem dificultar a compreensão oral.

*B4) 1) Contribuem, pois auxiliam na compreensão e pronúncia das palavras e na construção de frases. 2) Sim a sequência que está sendo usada contribui para isso. 3) Sim, alguns áudios tive dificuldade para compreender devido a rapidez da fala. 4) Sim, pois trouxe conhecimento de outras culturas e um vocabulário que podemos utilizar no cotidiano. 5) Não tive dificuldades para utilizar a plataforma. 6) Ajuda a aprender a pronúncia das palavras nos diferentes países, facilitando a compreensão da Língua Inglesa*

O aluno B4 acredita na contribuição dos exercícios de compreensão oral, pois “*auxiliam na compreensão e pronúncia das palavras e na construção de frases*”. Corroborando Ur (2009) e Underwood (1994), a respeito da velocidade, B4 afirmou que “*alguns áudios tive dificuldade para compreender devido a rapidez da fala*”. Underwood (1994) afirma que muitos alunos acreditam que a maior dificuldade relacionada à compreensão oral se encontra no fato do ouvinte não conseguir controlar a velocidade da fala do falante, ou seja, muitos ouvintes sentem como se as frases “desaparecessem” antes mesmo que eles tenham a chance de tentar compreendê-las. Ur (2009) destaca que os alunos devem

ser expostos a uma linguagem espontânea e informal, aquela que seja a mais próxima possível da linguagem utilizada no cotidiano. Ainda segundo Brown e Yule (1999), o principal objetivo das atividades de audição deve ser o alcance de uma interpretação razoavelmente pertinente das afirmações ouvidas e não a decodificação de cada palavra separadamente

*B5) 1) Esses exercícios têm sido de grande valia para meu aperfeiçoamento. Poder escutar, interagir e exercitar na prática; são ferramentas didáticas e dinâmicas que possibilitam assimilar melhor os conteúdos. Outro detalhe importante é o fato de escutar diferentes pronúncias, sotaques e regionalidades; haja visto que permite uma interação com as diferenças orais dentro de uma mesma língua. 2) Sim. Estou adorando essa técnica de introduzir um contexto, "injetar conhecimentos afins" antes de propor o exercício propriamente dito; pois quando vou responder já tenho toda uma bagagem de vocabulário e um conjunto de ideias sobre o tema proposto. 3) Não. As dificuldades esporádicas ocorrem quando desconheço ou não entendo algum vocabulário; mas ao escutar várias vezes e prestar mais atenção aos detalhes isso é superado com tranquilidade. 4) Sim. Pois são temas interessantes e condizentes com nosso contexto de estudo. 5) Sim. A plataforma é super interativa e proporciona um aprendizado eficaz e diferenciado. 6) Facilitam a medida que nem todos tem a oportunidade de interlocução com um estrangeiro a todo momento. Sendo assim, a plataforma acaba sendo uma excelente ferramenta de interação com a Língua Inglesa.*

O estudante B5 demonstrou grande satisfação com relação a sua participação da oficina ao afirmar que *“esses exercícios têm sido de grande valia para meu aperfeiçoamento. Poder escutar, interagir e exercitar na prática; são ferramentas didáticas e dinâmicas que possibilitam assimilar melhor os conteúdos”*. Conforme Underwood (1994), ao “aprender a ouvir”, deve-se frisar que o que deve ser buscado é o processamento, compreensão, interpretação, avaliação e resposta ao que está sendo comunicado oralmente para os ouvintes..

O aluno B5 elogiou a divisão dos exercícios de compreensão oral em *pre, while e post-listening*, principalmente as atividades de *pre-listening*, segundo B5 *“estou adorando essa técnica de introduzir um contexto, "injetar conhecimentos afins" antes de propor o exercício propriamente dito”*. Conforme Underwood (1994), as atividades de *pre-listening* auxiliam os estudantes que não possuem conhecimento suficiente acerca dos assuntos abordados nos áudios, e, portanto, tais atividades possibilitam a aquisição de importantes informações para guiar os alunos no decorrer do processo auditivo.

*B6) 1. Estão de acordo com o que vem sendo ensinado em sala de aula. Sim, contribuem muito, além de termos a flexibilidade de horário para podermos realizá-los 2. Não tive nenhum problema com a organização proposta. 3. Não. 4. Sim, pois tratam de questões cotidianas nas quais a língua inglesa é inserida. 5. De forma alguma, esse método pra mim é eficaz. 6. Como a minha maior dificuldade é a pronúncia, os exercícios de listening me ajudam, além da aquisição de vocabulário, a falar as palavras corretamente.*

O estudante B6 declarou que as atividades propostas na sala virtual foram condizentes com aquelas que foram trabalhadas em sala de aula, demonstrando que houve uma integração entre o trabalho na sala de aula presencial e à distância. Portanto, o Moodle é mais do que um simples espaço para publicação de materiais, pois caracteriza-se como um ambiente permeado por interações que podem ser moldadas livremente pelo professor conforme suas necessidades de comunicação conforme as diferentes situações e exigências de cada contexto educacional.

*B7) 1. Gostei dos exercícios e eles me auxiliaram bastante na compreensão da língua em muitas outras situações do cotidiano. Contribuem imensamente para a compreensão oral porque trazem vocabulários e pessoas de países e culturas diferentes o que me fez perceber a diferença da fala de um povo de uma cultura para a outra mesmo que seja na mesma língua. Isso me ajudou a reconhecer palavras novas e contribuiu para educar minha audição e acostumar-la com a "nova" língua. 2.Sim.Muito eficaz, o Listening contribuiu bastante para a minha evolução. 3.Não senti dificuldade. Ao ouvir várias vezes foi possível responder as atividades tranquilamente. 4.Sim.Porque possui temas do cotidiano. Muitas coisas a respeito de imigração e cultura de outros países eu pude conhecer melhor através dos exercícios de Listening. 5. Sinto dificuldades quando acesso pelo celular. O aplicativo às vezes não funciona direito, porém, no computador consigo interagir e resolver os exercícios de forma fácil. 6. Todos os exercícios facilitam, não há nenhum que dificulte a aprendizagem e aquisição de Língua Inglesa.*

O aluno B7, reiterando o depoimento de B2, afirmou que as questões culturais foram de extrema importância para seu ensino e aprendizagem de língua inglesa, ao destacar que os exercícios “*contribuem imensamente para a compreensão oral porque trazem vocabulários e pessoas de países e culturas diferentes o que me fez perceber a diferença da fala de um povo de uma cultura para a outra mesmo que seja na mesma língua*”. Segundo Kramsch (1998), as palavras expressam fatos, ideias ou eventos que somente são comunicáveis porque referem-se a um estoque de conhecimento de mundo, compartilhado com as outras pessoas. Ou seja, as palavras refletem as atitudes, crenças e pontos de vista dos falantes, “[...] *language expresses cultural reality*” (KRAMSCH, 1998, p. 03).

B7 apenas relatou sua insatisfação com relação ao não funcionamento do aplicativo do Moodle em seu aparelho celular, “*sinto dificuldades quando acesso pelo celular. O aplicativo às vezes não funciona direito, porém, no computador consigo interagir e resolver os exercícios de forma fácil*”.

*B8) 1) Não tenho muito tempo de entrar no moodle, mas o pouco que consegui já deu pra perceber que muito bom pelo fato de a gente ter que se virar sozinha e assim ouvir várias vezes os áudios, isso ajuda muito. 2) É eficaz, só precisa prestar bem atenção. 4) São relevantes por serem coisas que falamos no dia-dia. 5) Achei fácil 6) Talvez as diferentes nacionalidades dificultem um pouco por conta dos sotaques.*

Por fim, o aluno B8 declarou que estava sem tempo para acessar a plataforma Moodle e participar da oficina. Este estudante foi o único que expressou certa preocupação com relação as diferentes nacionalidades trabalhadas na sala virtual, ao afirmar “*talvez as diferentes nacionalidades dificultem um pouco por conta dos sotaques*”. No entanto, Kramersch (1998) afirma que as atitudes, crenças e valores compartilhados são refletidos na maneira como os membros de um grupo utilizam a língua na maneira como, por exemplo, escolhem falar ou não, e até determinar a maneira como se expressar.

A partir da análise das respostas de todos os exercícios semanais e do fórum, podemos notar que os alunos conseguiram evoluir gradativamente sua competência auditiva no decorrer da execução das atividades, aplicando os conceitos gramaticais vistos em sala de aula dentro da plataforma Moodle, além das inúmeras possibilidades para o trabalho com questões culturais apresentadas no decorrer da oficina. A partir da realização de todas as atividades, os alunos tiveram oportunidade ampliar seus conhecimentos acerca das diferentes nacionalidades falantes de língua inglesa espalhadas pelo mundo inteiro. Brown e Yule (1999) afirmam que o falante nativo normalmente entra em contato com a língua falada de acordo com o contexto e aspectos culturais. Portanto, o contexto é apresentado como um conjunto de conhecimentos, os quais são construídos a partir do primeiro momento em que o falante adquire a língua ainda quando criança inserido na cultura.

Brown e Yule (1999) destacam a extrema importância da contribuição para a construção do conhecimento do estudante acerca dos costumes da sociedade falante da língua alvo estudada, pois os autores consideram a exposição aos aspectos culturais, de extrema importância, pois prepara o aluno para compreender melhor diversas afirmações em língua estrangeira e, até a entender quais expressões podem ser utilizadas de acordo com os variados contextos de produção de fala.

### 3.2 POSSIBILIDADES, PERSPECTIVAS E PROBLEMAS QUANTO AO USO DO MOODLE PARA O ENSINO DE *LISTENING* E *SPEAKING* EM LÍNGUA INGLESA

De acordo com Dougiamas (1999), o Moodle foi idealizado com a intenção de servir de ambiente para a aprendizagem colaborativa, agregando uma concepção construtivista. Para isto, o processo de ensino aprendizagem centra-se no aluno e os conteúdos, ações pedagógicas, ambientes e recursos tornam-se relevantes a partir da contribuição para a apropriação do conhecimento por parte do alunado.

O *Moodle* atende às características cognitivas na medida em que proporciona aos educandos um contexto genuíno de aprendizagem, no envolvimento com tarefas autênticas e

contextualizadas. Tal contexto é possibilitado perante a integração das ferramentas como, por exemplo, tarefa, fórum e recursos hipermediáticos de carregamento de áudio e vídeo. Possibilita, portanto, que conceitos e temas complexos sejam trabalhados de maneira linear e sequencial, possibilitando a aplicação do conhecimento para novas situações.

O *Moodle* constitui-se como um software comunicacional tendo em vista as ferramentas de comunicação assíncronas: mensagens e fóruns que criam possibilidades interacionais e incentivam o aprendizado da compreensão oral e síncronas. Também, através do chat que propicia a interação pela associação de materiais bibliográficos e mediante a definição de questões orientadoras.

Os aspectos culturais que envolvem os ambientes virtuais de aprendizagem, como no caso específico da comunidade Moodle, as ideias primordiais são “colaboração, compartilhamento e comunidade” (DOUGIAMAS, 1999, p. 30). Dessa maneira, o *Moodle* configura-se como um ambiente livre e propício para o desenvolvimento de um contexto de aprendizagem focado no aluno, podendo propiciar interação e colaboração, conferindo liberdade, autonomia e criatividade ao processo de ensino-aprendizagem da compreensão e produção oral.

Apesar do exposto, a plataforma *Moodle* apresenta algumas limitações, como a impossibilidade de gravação de áudio por meio da plataforma, o que impossibilita o trabalho com produção oral e conseqüentemente, a pronúncia e entonação dos alunos e apesar do *Moodle* apresentar potencialidades para práticas colaborativas e à distância, ainda há necessidade de implementação de um sistema de gravação de voz, assim como suporte para atividades educativas presenciais, permitindo a programação e o desenvolvimento de ações extraclasse e de colaboração.

A partir da elaboração e execução desta pesquisa, algumas mudanças na plataforma *Moodle* foram feitas em conjunto com a Diretoria de Educação à Distância da UEMS *campus* de Dourados, como o aumento do limite de *upload* de arquivos de áudio e vídeo para atender a necessidade de armazenamento de áudio e vídeo da sala virtual. Outra contribuição da pesquisa para a plataforma Moodle da UEMS foi a inserção do aplicativo *Course Dedication*, o qual permite ao professor estimar a quantidade de tempo dedicada pelos alunos às atividades da sala virtual, a partir desse aplicativo, pode-se tirar um relatório acerca da quantidade de horas que cada aluno permaneceu na sala virtual. A partir dos resultados da análise do *corpus*, evidenciou-se que a plataforma *Moodle* possui uma grande aceitação entre os alunos pesquisados e, apresenta ferramentas pertinentes para o ensino aprendizagem de língua inglesa, seja em habilidade escrita, de leitura e auditiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa almejou-se analisar o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em Língua Inglesa de alunos do segundo ano do curso de Letras – Habilitação Português e Inglês da UEMS a partir da criação de uma sala virtual na plataforma *Moodle*, além de proporcionar reflexão acerca das possibilidades, perspectivas e dificuldades do uso dessa plataforma.

O potencial educacional do Moodle não se restringe apenas a Educação à Distância, pois pode ser igualmente explorado como ferramenta tecnológica aliada ao ensino presencial. Ele também se caracteriza como um ponto de encontro, proporcionando novas formas de construir sentidos. Para tal faz-se fundamental que a plataforma seja organizada de modo a propiciar a interação, a colaboração e a participação ativa dos alunos numa visão que se distancie de seu uso como mero repositório de conteúdo e informações em favor de uma educação dialógica, a qual consiste em ambientes e métodos que possam ser empregados para proporcionar uma interação flexiva, contextualizada e dinâmica entre os alunos e os artefatos tecnológicos.

A partir das análises das respostas dos alunos, possibilitou-se observar a ocorrência de uma boa interação entre a maior parte dos participantes, constatou-se que muitos alunos destacaram pontos positivos acerca do design da sala virtual, distribuição e planejamento das atividades e funcionamento do Moodle. Foi possível contribuir para a consciência linguística, utilizando o listening como estratégia de ensino por meio da interação entre aluno e artefato tecnológico. A respeito das temáticas dos exercícios, as análises evidenciaram diversas expressões de satisfação sobre os assuntos abordados e materiais utilizados, principalmente com relação à utilização do vídeo da imigrante marroquina, pois os alunos classificaram tais materiais como autênticos e relevantes para o contexto social em que vivem.

Os participantes que classificaram as temáticas como relevantes indicaram que as atividades serviram como fator motivador para o processo auditivo em língua inglesa. De maneira geral, segundo análise dos dados das respostas dos exercícios e fórum, a maioria dos estudantes mostrou-se favorável às oportunidades educacionais ofertadas na sala virtual.

No entanto, ainda que grande parte dos alunos apreciaram os exercícios propostos no Moodle, algumas limitações devem ser explicitadas, como a impossibilidade de gravação de áudio por meio da plataforma, o que impossibilita que o professor possa analisar a pronúncia dos alunos e, conseqüentemente, trabalhar também com a produção oral. Além disso, alguns estudantes apontaram outras dificuldades para a participação da oficina, como falta de tempo,

inexistência ou problemas técnicos com seus aparelhos eletrônicos e até a ausência do professor presencial para auxiliá-los durante a execução das atividades.

Quanto aos problemas citados anteriormente, a partir do número de alunos que responderam às atividades durante a vigência da oficina, pode-se notar que alguns estudantes mostraram desinteresse pela sala virtual, pois apresentam uma certa resistência com relação ao uso da tecnologia na sala de aula de língua estrangeira, o que pode impedir a implementação da tecnologia nas práticas pedagógicas. As limitações do Moodle devem ser consideradas para que se possa buscar alternativas para a resolução dos problemas citados, portanto, novas pesquisas que tratem sobre o uso do Moodle para a disciplina de língua inglesa devem ser delineadas, com o objetivo de melhorar a implementação metodológica do uso do Moodle e buscar a quebra da resistência ao ensino a distância dos estudantes.

Por meio desta pesquisa, pretendeu-se contribuir com a construção de sentido no que tange a compreensão oral em língua inglesa com o uso da tecnologia, ao fazer com que os participantes explorassem as diversas ferramentas disponíveis no Moodle por meio das dezoito atividades propostas. Espera-se, também, que ao se tratar de um curso de formação de professores, esta pesquisa possa contribuir para que os docentes em formação conheçam as potencialidades, particularidades e as limitações das tecnologias, como o Moodle, e como elas podem auxiliar-nos como ferramentas pedagógicas potencializadoras, as quais, usadas sabiamente, podem se tornar recursos que favoreçam ao desenvolvimento do aluno. Esta pesquisa também objetivou a reflexão sobre o processo de *listening education* por meio do uso da plataforma moodle.

Enfim, com base na análise dos dados, conclui-se que a criação da sala virtual *Listening Comprehension Workshop* contribuiu para o desenvolvimento da compreensão oral em língua inglesa via Moodle dos participantes e auxiliou na divulgação das possibilidades, perspectivas e desafios do uso do Moodle nas aulas de Língua Inglesa na universidade, no que tange a compreensão oral.

## REFERÊNCIAS

- BREITENBACH, D. J. **As tecnologias da informação e comunicação na relação com a gestão estratégica escolar: uma análise segundo Pierre Lévy.** Educação a Distância, Batatais, v. 2, n. 1, 2012, p. 89-105.
- BROWN, G; YULE, G. **Teaching the Spoken Language.** 12º Ed. Cambridge University Press, 1999.
- BRYDON, D. **Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies.** In: Maciel, R.F. e Araujo, V. de A. Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial, 2011, p. 93-109.
- BURR, V. **An introduction to social constructionism.** Londres: Routledge, 1995.
- CANALE, M; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.** Applied Linguistics, 1980, p. 01-39.
- COLE, J; FOSTER, H. **Using Moodle: teaching with the popular open source course management system.** 2nd ed. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press, 2008.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.
- CORDER, S. P. **The significance of learners' errors.** IRAL, v. 5, 1967, p. 161-170.
- DOUGIAMAS, M. **A journey into Constructivism.** 1998. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>> Acesso em 06 de junho de 2016.
- DOUGIAMAS, M. **Reading and writing for internet teaching.** 1999. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/readwrite.html>> Acesso em 06 de junho de 2016.
- DUDENEY, G. & HOCKLY, N. **How to teach English with Technology.** Essex: Pearson Longman, 2007.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.** 2º Ed. Goiania: UFG, 2004.
- GERGEN, K.J. **An invitation to social construction.** Londres: Sage, 1999.
- GERGEN, K.J. **Social Psychology as history.** *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 26, p. 309-320, 1973.
- HARMER, J. **How to teach English.** 6th Ed. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2010.
- HYMES, D. **On Communicative Competence.** IN: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.). Sociolinguistics. Harmondsworth, UK: Penguin Books, 1972, p. 53-73.
- JAPUR, M; RASERA, E. F. **Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicologia.** Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto: Revista Paidéia, 2005, p. 21-29.
- KRAMSCH, C. **Language and Culture.** Londres: Oxford University Press, 1998.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice: second language acquisition.** University of Southern California, 2009.
- LEFFA, V. J. **A aprendizagem de línguas mediada por computador.** In: Vilson J. Leffa. (Org.). Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.
- LÉVY, M. **Computer-assisted language learning.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

- LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** 13 Ed. São Paulo: Editora 34, 1998.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Loyola, 2010.
- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do Pensamento na Era da Informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado.** In: Maciel, R.F. e Araújo, V. de A. Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial, 2011, p. 128-140.
- MONTE MÓR, W. **Multimodalidades e comunicação: Antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras.** R. Let. & Let. Uberlândia-MG v.26 n.2 p.469-476 jul. /dez. 2010.
- MOODLE. Site, 2016. Disponível em <http://moodle.org>. Acesso em 06 de junho 2016.
- NIGHTINGALE, D. J; CROMBY, J. **Social constructionist psychology.** Buckingham: Open University Press, 1999.
- PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em 17 de junho de 2016.
- SAHA, M; TALUKDAR, A. R. **Teaching English as an English Language Skill.** Disponível em <<http://www.eltworld.net/howto/2008/12/teaching-listening-as-an-english-language-skill/>>Acesso em 24/06/2016.
- SOARS, J; SOARS L. **American Headway 2 – Student Book.** New York: Oxford University Press, 2001.
- SOARS, J; SOARS L. **American Headway 2 – Workbook.** New York: Oxford University Press, 2001.
- SOUZA, R. A. **Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao Sócio-Interacionismo.** Florianópolis: Fragmentos, nº 26, jan-jun, 2004, p. 73-86.
- TARCIA, R. M. L.; COSTA, S. M. C. **Contexto da educação a distância.** In: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. (Orgs.). 20% a distância e agora: orientações práticas para o uso de tecnologias de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- UNDERWOOD, M. **Teaching Listening.** 4th Ed. New York: Longman, 1994.
- UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory.** 17th Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Recife: Massangana, 2010.
- WILLIAMS, B. C. **Moodle 1.4.3 For Teachers, Trainers and Administrators.** 2005. Disponível em: <[http://download.moodle.org/docs/moodle\\_1.4.3\\_for\\_teachers\\_and\\_trainers.pdf](http://download.moodle.org/docs/moodle_1.4.3_for_teachers_and_trainers.pdf)> Acesso em 06 de junho de 2016.