



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

ANA LUISA BARBOSA DE MELO

**CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A
COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA**

CAMPINA GRANDE - PB

2010

ANA LUISA BARBOSA DE MELO

**UM ESTUDO SOBRE ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DA
LÍNGUA INGLESA NOS CURSOS DE EXTENSÃO DA UFCG**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras - Língua Inglesa
do Centro de Humanidades da
Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em
Letras – Língua Inglesa.**

Orientadora: Professora Dra. Neide de Fátima Cesar da Cruz.

CAMPINA GRANDE - PB

2010



Biblioteca Setorial do CDSA. Abril de 2021.

Sumé - PB

Ana Luisa Barbosa de Melo

**Crenças de professores e alunos sobre a compreensão
oral em língua inglesa**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Universidade
Federal de Campina Grande como um dos pré-requisitos para
obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras.

Aprovada em _____ / _____ / _____.

Banca Examinadora

Professora orientadora Neide de Fátima Cezar da Cruz

Universidade Federal de Campina Grande

Professor Normando Brito

Professor examinador

DEDICATÓRIA:

A Deus

Por estar sempre ao meu lado, me iluminando nas adversidades da vida, me ajudando a enfrentar as dificuldades e me fazendo um ser humano mais persistente, capaz de lutar pelos meus ideais.

A meus pais Sebastião e Lourdes

Por todo amor e carinho e principalmente pelo incentivo que estes têm me dado nesta fase tão importante da minha vida.

A minha querida amiga Thainá Gabrielle

Por me compreender e principalmente por toda sua dedicação e carinho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pelo incentivo, compreensão e carinho.

As minhas tias Rosa, Norma e Socorro, por todo apoio que estas têm dado aos meus estudos.

Aos meus amigos do curso de Letras, pelo estímulo que estes me deram para seguir em frente com este trabalho.

As minhas amigas Emmeline, Thaise e Marina por todo o incentivo

A minha orientadora Neide Cruz, por me fazer refletir que ainda tenho muito que aprender.

Aos participantes desta pesquisa, pela colaboração ao meu trabalho.

A todos os professores do curso de Letras, pela contribuição deles a minha formação enquanto educadora.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. METODOLOGIA	2
2.1. Participantes da pesquisa	2
2.1. Coleta de Dados	3
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
3.1. Crenças	4
3.1.1. Termos utilizados para crenças	4
3.1.2. Definições relevantes sobre crenças	5
3.1.3. Estudo na área de Crenças	6
3.1.4. Relevância das crenças para os estudos referentes ao ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.....	7
3.1.5. Abordagens utilizadas na investigação das crenças.....	8
3.2. Compreensão Oral	9
3.2.1. A complexidade da compreensão oral em língua estrangeira.....	9
3.2.2. Relação entre fluência e compreensão oral.....	10
3.2.3. O uso de estratégias para compreensão oral	11
3.2.4. Fatores que afetam a compreensão oral	13
3.2.5. Características de um bom ouvinte	14
4. ANÁLISE DOS DADOS	15
4.1. Crenças dos alunos	15

4.1.1.	Dificuldades em compreensão oral.....	15
4.1.2.	Facilidade x Fluência.....	16
4.1.3.	O uso de estratégias para a CO.....	16
4.1.4.	Fatores que influenciam a CO.....	17
4.1.5.	Características de um bom ouvinte.....	19
4.2.	Crenças dos professores.....	21
4.3.	Comparação entre as crenças dos alunos e de seus professores.....	25
4.3.1	Dificuldades em compreensão oral.....	25
4.3.4	Facilidade x Fluência.....	27
4.3.4	Fatores que influenciam a CO.....	29
4.3.4	Características de um bom ouvinte.....	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	36
	ANEXOS.....	39
	QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Anexo 1).....	40
	ENTREVISTA: (Anexo 2).....	42

1. INTRODUÇÃO

No ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, se faz necessário o desenvolvimento de quatro habilidades: leitura, escrita, fala e escuta. Considerando a habilidade de escutar em língua estrangeira, doravante LE, percebemos que o desenvolvimento desta é um desafio a ser atingido tanto por professores como por alunos.

De acordo com Yagang (1993), é necessário que o professor de LE, especificamente língua inglesa, tenha uma noção geral sobre os processos que circundam a compreensão oral, doravante CO. Entretanto, muitos professores não têm o conhecimento suficiente sobre esses processos, o que acaba dificultando no ensino/aprendizagem desta habilidade. Segundo Almeida Filho (1992, p. 2), “A escassez de conhecimentos aprofundados sobre os processos de compreensão é parte da justificação da prática de se testar continuamente essa prática em vez de ensiná-la”.

A fim de encontrar meios para o ensino da CO em LE, muitos estudiosos pesquisam sobre os processos envolvidos nesta habilidade. Autores como Ur (1984), Yagang (1993), Field (2003), Anderson & Lynch (1998), Sheerin (1987), etc., acreditam que o ensino da CO deve estar pautado no uso de estratégias que permitirão o desenvolvimento desta habilidade por parte dos alunos. Segundo tais autores, os professores devem guiar seus alunos para que estes se utilizem de estratégias apropriadas que permitirão melhores resultados em atividades relacionadas à prática de escuta.

A motivação para esta pesquisa surgiu pelo interesse em relacionar crenças e CO. Percebemos que o estudo de crenças sobre ensino e aprendizagem trata-se de algo significativo, como aponta Barcelos (2001), e a escassez de pesquisas que relacionem crenças e CO justifica a relevância da pesquisa em questão. Neste sentido, a presente pesquisa tenciona investigar as crenças de alunos, as crenças de professores e comparar as crenças de professores e alunos. Portanto, pretendemos responder a três perguntas de pesquisa:

- 1) Quais as crenças de dois grupos de alunos sobre a CO em língua inglesa?
- 2) Quais as crenças dos professores desses alunos sobre a CO em língua inglesa?
- 3) Como as crenças desses professores sobre a CO em língua inglesa podem ser comparadas as crenças dos seus alunos?

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram dois grupos de alunos e os professores desses alunos, advindos dos cursos de língua inglesa oferecidos pela extensão da Central de Línguas, Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, doravante UFCG.

O primeiro grupo de alunos contém vinte participantes, que cursavam, no período da coleta de dados, língua inglesa II, denominados de alunos "A". A idade desses participantes varia entre 19 e 52 anos e o tempo de aprendizagem da língua inglesa entre seis meses e dez anos. Nenhum dos participantes deste grupo teve experiência com a língua inglesa no exterior.

O segundo grupo contém dezesseis alunos, que cursavam, no período da coleta de dados, língua inglesa V, denominados de alunos "B". A idade dos participantes varia entre 15 e 54 anos e o tempo de aprendizagem em língua inglesa entre dois a quatorze anos. Dois participantes já tiveram experiência com a língua inglesa no exterior, com tempo variando entre quarenta dias e dois anos.

O professor do primeiro grupo tem 26 anos e leciona apenas a turma de língua inglesa II. Há sete meses leciona língua inglesa na extensão da UFCG. Graduou-se em Arte e Mídia no ano de 2008 e em Letras, com habilitação em língua inglesa, no ano de 2010. Atualmente está complementando o curso de Letras, cursando a habilitação vernácula. Tal professor nunca teve experiência com a língua inglesa no exterior. Este será denominado de "professor A".

O professor do segundo grupo tem 34 anos e leciona atualmente língua inglesa a duas turmas, uma de língua inglesa II e outra de língua inglesa V. Há dez anos ensina língua inglesa na extensão da UFCG. Graduou-se em Letras no ano de 2004, e atualmente é doutorando em Estudos da Tradução. Tal professor também nunca teve experiência com a língua inglesa no exterior. Este será denominado de professor "B".

2.1. Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada em três etapas. Através da abordagem metacognitiva (ver fundamentação teórica, p.8), os instrumentos utilizados para esta pesquisa foram: questionários, contendo perguntas abertas e fechadas, e entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio.

Na primeira etapa, os dois grupos de alunos do curso de língua inglesa da extensão da UFCG participantes da presente pesquisa foram solicitados a responder a um questionário (ver Anexo 1). O questionário é dividido em duas partes. A primeira é composta por três perguntas que têm como finalidade obter informações a respeito do perfil desses alunos. A segunda parte compreende nove perguntas, sete fechadas e duas abertas, que têm como objetivo investigar as crenças dos dois grupos de alunos sobre a compreensão oral em língua inglesa.

Na segunda etapa, os professores foram solicitados a responder ao mesmo questionário que foi respondido pelos alunos, e que teve como objetivo verificar as crenças desses professores sobre a compreensão oral em língua inglesa, a fim de compará-las com as crenças dos seus alunos. .

Na terceira etapa, tanto o professor do primeiro grupo, quanto o professor do segundo, foram convidados a participar de uma entrevista semi-estruturada (ver Anexo 2 - Roteiro da entrevista). Tal entrevista foi dividida em duas partes. A primeira, composta por seis perguntas, teve como finalidade obter informações acerca do perfil desses professores. A segunda, que inclui sete perguntas, teve como objetivo verificar com mais detalhes as crenças desses professores sobre a compreensão oral em língua inglesa, a fim de compará-las com as crenças dos seus alunos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentaremos a fundamentação teórica em duas partes. Na primeira, abordaremos crenças, focalizando os termos utilizados para crenças, as definições relevantes sobre crenças e a definição que utilizaremos na nossa pesquisa. Incluiremos também um estudo sobre crenças e a relevância dessas para os estudos referentes ao ensino aprendizagem de línguas estrangeira, bem como as abordagens utilizadas para investigá-las. Na segunda, abordaremos CO, descrevendo os aspectos relacionados à CO, a complexidade da CO em língua estrangeira, a relação entre fluência e CO, o uso de estratégias para CO, fatores que afetam a CO e características de um bom ouvinte.

3.1. Crenças

3.1.1. Termos utilizados para crenças

Coelho (2006) afirma que é difícil definir o termo crenças, pois estas levam em conta aspectos cognitivos e sócio-culturais. As crenças podem ser classificadas como teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes que podem ser modificados.

De acordo com Pajares (1992 apud Coelho, 2006, p.129) e Barcelos (2001 apud Coelho, 2006, p.129), a definição do conceito de crenças não é fácil, pois existem vários termos para se referir a elas. Pajares (op. cit, p.129) aponta que as crenças podem ser denominadas como: “atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos internos mentais, estratégias de ação”.

Barcelos (2001) ressalta que na lingüística aplicada existe uma enorme indefinição sobre as terminologias que fazem referência às crenças. Tal fato existe pela falta de um termo específico para defini-las. As crenças, de acordo com a lingüística aplicada, podem ser classificadas como: “representação dos aprendizes”, “filosofia de aprendizagem de línguas”, “conhecimento metacognitivo” e “cultura de aprender línguas”. Dentre os termos da Linguística Aplicada (LA), Barcelos (1995) escolheu “cultura de aprender línguas” para designá-las. De acordo com a autora, tal termo é concebido a partir do conhecimento implícito

ou explícito dos alunos que é baseado em experiências educacionais anteriores, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. A existência do grande número de terminologias para designar as crenças em lingüística aplicada mostra o quanto elas são relevantes a tal área de estudo

3.1.2. Definições relevantes sobre crenças

Pajares (1992 apud Barcelos, 2001 p. 72) afirma que o conceito de crenças trata-se de algo complexo, no qual parte dessa complexidade deve-se ao fato de existirem diferentes termos usados a fim de denominá-las. Barcelos (2006) afirma que apesar dessa complexidade para defini-las, as crenças podem ser entendidas como construções da realidade ou maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos.

De acordo com Borg (2003), apesar da existência da popularidade acerca do conceito de crenças, não existe um consenso acerca deste. Para tanto, o autor elenca algumas características que são comuns ao conceito de crenças: (1) A crença é um estado mental no qual existe um conceito que é aceito como verdadeiro pelo indivíduo que a possui; (2) As crenças guiam os comportamentos e as ações dos indivíduos; (3) Alguns estudiosos defendem que as crenças são conscientes, enquanto outros acreditam que um indivíduo pode ser consciente de algumas crenças e inconsciente de outras; e (4) As crenças podem ser reconhecidas a partir de um aspecto avaliativo. O mesmo autor sugere que as crenças são proposições que podem ser conscientes ou inconscientes, são avaliativas, quando são aceitas como verdade pelo indivíduo; dessa forma as crenças são imbuídas de comprometimento emotivo e servem como guia para determinados pensamentos e comportamentos.

Garbuio (2006) cita algumas definições de crenças: (1) As crenças podem ser definidas como algo que temos ou possuímos por um período longo ou curto de tempo e, além disso, estas admitem graus, no sentido de que o indivíduo pode acreditar em algo fortemente, moderadamente ou suavemente; (2) As crenças podem ser definidas como toda e qualquer questão consciente ou não que é inferida naquilo que o indivíduo diz ou faz; e (3) As crenças podem ser classificadas como um tipo de conhecimento que pode ser considerado verdadeiro sem haver a necessidade da existência de evidências comprobatórias. Neste sentido, as crenças são vistas como compreensões psicológicas e afirmações sobre o mundo, consideradas como verdadeiras.

Coelho (2006) define crenças como: “impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou imaginário”.

Na nossa pesquisa consideraremos a definição de crenças proposta por Barcelos (2001 p. 72): “opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas”.

3.1.3. Estudo na área de Crenças

De acordo com Barcelos (2006), os trabalhos iniciais na área de crenças tinham por objetivo identificá-las e demonstrar a influência destas na prática do professor na aprendizagem dos alunos. Em um primeiro momento, os estudos sobre crenças verificavam se estas representavam ou não um empecilho à implementação do ensino autônomo. Atualmente, os estudos de crenças concentram-se nos seguintes aspectos: investigação de crenças mais específicas, crenças e sua relação com o contexto e experiências, crenças e o processo de reflexão, crenças e metáforas.

A presente pesquisa baseia-se no estudo feito por Massarollo (2002). Massarollo (2002) aponta que falar em língua estrangeira trata-se de algo difícil, no qual os professores acreditam não haver maneiras objetivas de se avaliar a produção oral, portanto, a avaliação é feita de forma subjetiva e intuitiva. A pesquisa tem por objetivo examinar as diferenças e semelhanças entre crenças de professores e alunos de LE sobre o ensino, aprendizagem e avaliação da habilidade de produção oral. A pesquisa ocorreu nos cursos extracurriculares da Universidade Federal de Santa Catarina e teve como participantes 56 alunos e 14 professores de Língua inglesa. Para a coleta de dados foram utilizados questionários contendo 17 perguntas, três das quais eram abertas, estes por sua vez foram respondidos tanto pelos professores quanto pelos alunos.

A análise dos dados coletados por Massarollo (2002) revela-nos que: (1) Professores e alunos consideram falar numa língua estrangeira algo difícil; (2) Tanto para os professores como para os alunos existe a falta de elementos para uma melhor elucidação acerca dos processos que circundam a produção oral; e (3) Ensinar, aprender e avaliar a produção oral trata-se de algo aleatório, no qual não existe uma intervenção efetiva. Massarollo (2002) sugere que estas crenças foram originadas pela falta de programas adequados à formação dos

professores de LE e de pesquisas que focalizem essa área de estudo. As crenças de professores e alunos foram obtidas fora de um contexto situacional, e sugeridas a partir das respostas obtidas nos questionários.

3.1.4. Relevância das crenças para os estudos referentes ao ensino aprendizagem de línguas estrangeiras

Barcelos (2001) menciona a relevância das crenças para o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Segundo a autora, a relevância consiste em: (1) As crenças exercem uma influência direta no processo de aprendizagem em língua estrangeira, nos aspectos concernentes à motivação, às atitudes e aos tipos de estratégias. Neste sentido, os alunos desenvolverão determinados comportamentos advindos das crenças que estes possuem sobre o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Portanto, as crenças servem como um guia tanto para os professores quanto para os alunos, na medida em que determinados comportamentos relacionados ao ensino-aprendizado de línguas são criados a partir das crenças destes; (2) Em muitos casos as crenças podem afetar o uso de estratégias na aprendizagem, ou seja, uma determinada estratégia pode não ter o efeito desejado por não ser condizente com as crenças dos indivíduos; (3) Estar ciente das crenças faz com que alunos e professores evitem situações conflitantes durante o processo de ensino/aprendizado, permitindo o uso de estratégias eficientes e uma maior motivação.

Segundo Barcelos (2006) as crenças são relevantes por permitirem uma melhor elucidação acerca dos processos que circundam o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras.

Atualmente, muitos estudos nessa área consideram importante relacionar as crenças dos alunos e dos professores. Levando em consideração a discussão entre as crenças dos alunos e dos professores sobre o ensino/aprendizado, Donaghue (2003) propôs um estudo para mostrar a relevância da relação entre as crenças de professores e alunos, ou seja, se faz necessário a investigação acerca das crenças dos alunos para que estas possam ser comparadas com as dos professores. A autora acredita que a discrepância entre as crenças dos professores e dos alunos pode interferir no processo de aprendizagem da LE. Massarollo (2002) acredita que as crenças de alunos e professores precisam ser discutidas e a incorporação dessa discussão permite que os obstáculos que impedem o bom entendimento entre professores e alunos sejam evitados, tornando, assim, o ensino/aprendizado de LE mais produtivo.

3.1.5. Abordagens utilizadas na investigação das crenças

De acordo com Vieira (2005), na investigação das crenças se faz necessário o uso de determinadas abordagens que possibilitarão a obtenção de informações sobre as crenças de professores e alunos. Barcelos (2001) afirma que as principais abordagens para a investigação das crenças são classificadas como: normativas, metacognitivas e contextuais.

Na abordagem normativa as crenças são inferidas através do uso de questionários fechados, do tipo “Likert-skale”. Tais questionários oferecem um conjunto pré-determinado de afirmações e cabe ao participante da pesquisa completá-los. Neste sentido, as crenças são percebidas como um conjunto pré-determinado de afirmações acerca das opiniões que alunos ou professores possuem sobre aspectos relacionados ao ensino de LE. Portanto, as relações entre crenças e ações são desconsideradas, como também o contexto.

A abordagem metacognitiva, por sua vez, faz o uso de entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e questionários semi-estruturados. Nessa abordagem, os participantes devem refletir sobre suas experiências relacionadas ao ensino/aprendizagem de LE. Tal abordagem infere as crenças através das reflexões dos participantes sobre suas ações e potenciais relacionados ao ensino/aprendizagem de LE. Assim como na abordagem normativa, neste tipo de abordagem a relação entre crenças e ações não merece atenção e o contexto é desconsiderado.

Por ultimo, temos a abordagem contextual, na qual as crenças são inferidas a partir de ações contextualizadas, ou seja, o contexto de atuação dos participantes é que vai revelar quais as suas crenças a partir da observação dos procedimentos utilizados por estes no ensino/aprendizado de LE. Portanto, diferentemente das primeiras abordagens, na abordagem contextual a relação entre as ações e as crenças é essencial, sendo esta observada no contexto no qual os participantes da pesquisa estão inseridos.

Na presente pesquisa utilizamos a abordagem metacognitiva, uma vez que utilizamos entrevistas e questionários para a nossa coleta de dados e não há uma relação entre as ações e as crenças dos professores.

3.2. Compreensão Oral

3.2.1. A complexidade da compreensão oral em língua estrangeira

Almeida Filho (2002) menciona que a habilidade de compreender textos orais em língua estrangeira é algo extremamente complexo, pois de certo modo tal habilidade não pode ser observada, uma vez que esta depende de fatores como: processos cognitivos internos aos indivíduos e as reações afetivas de conhecimento de mundo pertencentes a estes. Tais fatores não podem ser controlados pelo professor.

Goh e Taib (2006) afirmam que atividades que envolvem compreensão oral em língua estrangeira não são bem vistas por alunos dos níveis iniciais a intermediários, já que estes, na maioria das vezes, não conseguem processar rapidamente o que foi dito pelo falante nativo. Para os professores, a maior dificuldade consiste em ajudar os alunos a desenvolver tal habilidade, tendo em vista a inexistência de dados observáveis.

Ridgway (2000) relaciona a compreensão oral com a leitura, e, segundo o mesmo autor, a CO é mais difícil de ser desenvolvida do que a leitura. O texto escrito pode ser trabalhado de forma minuciosa, na qual o leitor pode consultar o dicionário, deduzir o significado das palavras através do contexto, deduzir o significado destas através de traços lexicais, etc. Tais estratégias, entretanto, não podem ser usadas em textos orais, já que o ouvinte deve acompanhar o ritmo da escuta, e compreender textos orais não permite que o estudante volte ao texto para checar ou revisar a compreensão.

Estudiosos enfatizam que a complexidade em ouvir e entender em língua estrangeira é dada pelo fato dessa habilidade exigir do ouvinte o conhecimento de habilidades e o uso destas de forma simultânea. Vandergrift (1999) aponta que o ouvinte ao se deparar com um texto oral precisa saber interpretar o discurso dos falantes, compreender as estruturas gramaticais e estar atento aos sentidos gerados pelos fatores sócio-culturais da língua estrangeira. Yagang (1993), por sua vez, afirma que o ouvinte deve ser capaz de entender o sotaque do falante, o uso gramatical e o vocabulário usado por este. Podemos dizer que compreender numa língua estrangeira trata-se de um desafio, pois esta habilidade não pode ser desenvolvida sem o conhecimento de outras.

3.2.2. Relação entre fluência e compreensão oral.

De acordo com Bell (2003), existe um grande número de variáveis que circundam o conceito de fluência em LE, entretanto, esta se atém em apenas dois conceitos. Em primeiro lugar, a fluência em LE pode ser classificada como o ponto mais alto da escala para medir os comandos da língua falada. Em segundo lugar, esta pode ser classificada a partir dos componentes da língua, tais como: a fonética, as expressões idiomáticas, estruturas gramaticais, enfim todas as especificidades da língua estrangeira. Levando em consideração o segundo conceito sobre a fluência em língua estrangeira, Field (1998) considera tal aspecto como um meio facilitador para a compreensão oral. Neste sentido, o autor considera que o professor deve ensinar aos alunos elementos que compõem a fluência em língua inglesa. Tais elementos são denominados pelo autor de sub-habilidades.

As sub-habilidades, por sua vez, são definidas como competências pertencentes aos ouvintes nativos, as quais os ouvintes não nativos precisam adquirir. Elas são representadas pela fonética, pelos padrões de referência, organização das palavras, ou seja, todos os elementos que compõem a estrutura da língua estrangeira. Portanto, os ouvintes de uma segunda língua devem ser treinados adequadamente a fim de adquirir as sub-habilidades que os tornarão fluentes na língua inglesa e farão com que estes consigam melhores resultados em atividades de compreensão oral.

Ur (1984) afirma que o desenvolvimento da fluência auditiva é dado a partir da utilização de recursos que desenvolvem a escuta em situações reais da língua, como por exemplo: escutar notícias de jornal, anúncios, conversas em diversas situações sociais, etc. Segundo Field (1998), a exposição dos ouvintes a materiais autênticos promove a percepção de elementos constituintes da língua, como por exemplo: o ritmo, a entonação, a velocidade, etc. Neste sentido, o ouvinte vai desenvolver a fluência a partir do hábito de escutar áudios em usos reais da língua estrangeira, fazendo com que haja a promoção de uma melhor percepção sobre o discurso oral do falante nativo.

Yagang (1993) acredita que a fluência em língua inglesa é algo imprescindível ao desenvolvimento da compreensão oral. Para tanto, o autor propõe que o ouvinte não nativo da língua receba o devido treinamento para promovê-la, como por exemplo: identificar as formas fortes e fracas, reconhecer as elisões, perceber como é dado o agrupamento das palavras, treinar a fonética a partir da imitação da pronúncia dos nativos, etc.

De acordo com Field (2003), o ouvinte não nativo pode desenvolver sua fluência em compreensão oral a partir do treinamento da segmentação do léxico da língua estrangeira. Os ouvintes não nativos não possuem indicações regulares sobre onde começam ou terminam as palavras. Para isso, se faz necessário o treinamento da percepção, a fim de perceber como é dada a entonação, neste caso, à entonação da língua inglesa.

3.2.3. O uso de estratégias para compreensão oral

Field (1998) revela-nos que atualmente a compreensão oral não é mais vista como algo que vai auxiliar no desenvolvimento da língua estrangeira, mas sim como uma habilidade que precisa ser desenvolvida. O desenvolvimento desta habilidade trata-se de algo bastante complexo. Na maioria das vezes, esta é apenas testada ao invés de ser ensinada. Almeida Filho (2002) aponta que a exposição do aluno a um grande número de testes em compreensão oral instaura a crença de que essa exposição sem um direcionamento específico vai habilitar o indivíduo com a apreensão dos significados dos textos orais. Segundo Anderson e Lynch (1998), a mera exposição e o treino a partir de testagens sobre a compreensão oral não representa algo que vai aperfeiçoar a habilidade de compreensão oral nos indivíduos, e para que esta habilidade seja aperfeiçoada deve ser ensinada ao invés de testada.

Vários autores defendem o princípio de que o ensino da compreensão oral deve ser feito por meio do uso de estratégias. De acordo com Figliolini (2004 p.110) “A literatura sobre CO direcionada ao professor advoga fortemente em favor da inclusão do ensino de estratégias de aprendizagem no programa de compreensão oral”.

As estratégias para o ensino da compreensão oral podem ser ascendentes (bottom-up) ou descendentes (top-down). De acordo com Wilson (2003), as estratégias que se utilizam dos processos ascendentes trabalham com a identificação de todos os elementos do texto, já nas que se utilizam dos processos descendentes a identificação dos elementos textuais é negligenciada em detrimento dos significados gerados a partir do contexto. O mesmo autor afirma que se faz necessário a identificação de todos os elementos do texto oral, portanto defende o princípio do uso de estratégias bottom-up, a fim de obter um melhor detalhamento acerca dos processos que envolvem o processo de escutar em língua inglesa.

Field (1998) também acredita que o desenvolvimento da compreensão oral deve ser feito a partir de modelos ascendentes de escuta. Os ouvintes não nativos devem estar atentos a

todas as estruturas do texto, tendo em vista a relevância da percepção de todos os elementos do texto para que exista uma melhor elucidação dos motivos que levaram os ouvintes a não compreenderem determinadas informações.

Goh (2000 apud Wilson 2003, p.339) afirma que muitos pesquisadores defendem a idéia de que os estudantes podem não conseguir desenvolver sua compreensão oral em LE nas fases iniciais quando estes são expostos à escuta ascendente (bottom-up). Em muitos casos, os ouvintes tendem a não conseguir avançar na escuta ascendente por ficarem “estagnados” na tentativa de identificar todos os elementos do texto oral. Tais pesquisadores acreditam que nas fases iniciais, os alunos precisam desenvolver a habilidade auditiva aprimorando seus conhecimentos em processos descendentes (top-down), por não exigirem do ouvinte em questão o reconhecimento de todas as estruturas do texto oral.

Ridgway (2000) acredita que o desenvolvimento da CO não deve ser feito a partir do uso de estratégias “bottom-up”, principalmente por alunos iniciantes. Este afirma que o reconhecimento das palavras que compõem o texto oral é uma habilidade muito difícil de ser alcançada por não- nativos, pois mesmo os nativos da língua sentem dificuldade em identificar todas as estruturas do texto oral e o uso da escuta descendente é mais viável por poupar tempo e esforço por parte do ouvinte não nativo. A escuta descendente, por sua vez, é mais utilizada em situações reais da língua, como por exemplo: se o ouvinte quer saber o horário de um voo, este deve se ater apenas as informações sobre o horário deste. Wilson (2003) afirma que os processos “bottom-up” podem não ser aplicados em situações reais, mas estes vão forçar o aluno a ter mais atenção a determinados detalhes que provavelmente não seriam salientados.

Sheerin (1987) acredita que as estratégias de escuta devem estar embasadas em processos descendentes, pois, de acordo com o autor, a compreensão deve ser dada a partir da contextualização e não pela identificação de todas as estruturas do texto. Portanto, estratégias como: previsões, interpretações e o uso de suportes visuais devem ser consideradas por permitirem a contextualização do que vai ser escutado. Entretanto, Lund (1991 apud Almeida Filho, 2003, p.11) acredita que quando os indivíduos são forçados a usar modelos descendentes, tal procedimento pode levar a construção de contextos e o uso de esquemas inadequados. Podemos perceber que existem vantagens e desvantagens na utilização de processos ascendentes e descendentes e o uso das estratégias em CO devem levar em consideração as limitações pertencentes a estes processos.

3.2.4. Fatores que afetam a compreensão oral

Yagang (1993) considera a existência de quatro fatores que vão afetar a compreensão oral em língua inglesa: o conteúdo, o falante, conhecimentos prévios e fatores externos. Tais fatores vão ser responsáveis por facilitar ou dificultar a CO.

O primeiro fator é representado pelo conteúdo, caso o ouvinte não tenha o domínio deste, a compreensão do texto será afetada. O segundo fator consiste no falante, que, por sua vez, pode facilitar ou dificultar o processo de compreensão oral de três formas: (1) se o falante usar de redundâncias, as mesmas podem ser um fator positivo ou negativo, na medida em que as frases redundantes podem interferir na compreensão de ouvintes nas fases iniciais, e podem auxiliar ouvintes mais proficientes, na medida em que estes vão ter mais tempo pra refletir o que foi dito (Ur, 1984); (2) a velocidade que o falante profere seu discurso também deve ser considerada, pois quando a fala é muito rápida vai fazer com que a compreensão seja comprometida; e (3) o sotaque do falante que pode interferir na compreensão, ou seja, se o ouvinte é acostumado a ouvir áudios com sotaque americano, este provavelmente terá dificuldade em entender áudios contendo o sotaque britânico (Yagang, 1993).

O terceiro fator é representado pelos conhecimentos prévios do ouvinte, ou seja, quando o ouvinte não sabe interpretar os aspectos culturais inseridos no discurso do nativo pela falta de conhecimento desses. Anderson e Lynch (1997) consideram que a falta de conhecimento sócio-cultural e contextual vai implicar na criação de falsas interpretações do texto oral. Por fim, existem os fatores externos que são representados por aspectos físicos, como: a falta de clareza do material a ser escutado, a má qualidade do som, a presença de barulhos (chuva, carros, ventos fortes, etc.), que podem interferir numa escuta satisfatória.

Anderson & Lynch (1997) consideram que existem três fatores que vão afetar a compreensão oral: o insumo lingüístico, o objetivo da escuta e, por fim, o contexto em que o texto oral está inserido. Com relação ao primeiro fator, percebemos que o insumo lingüístico pode favorecer ou desfavorecer a compreensão oral, ou seja, quando o conteúdo é difícil e o vocabulário é desconhecido será mais difícil compreender. Com relação ao objetivo da escuta, podemos dizer que escutar para adquirir informações específicas é mais fácil do que escutar um texto a fim de identificar todas as suas estruturas. Por fim, temos o fator contextual, textos orais feitos para serem utilizados em (áudio-books) são mais fáceis de serem compreendidos do que os textos orais autênticos, como por exemplo: notícias de jornal, programas de TV, filmes, músicas, etc.

Boyle (1984) realizou uma pesquisa sobre os fatores que afetam a CO em língua inglesa. Tal estudo foi iniciado com a seleção dos fatores mais recorrentes mencionados na literatura em CO. Em seguida, professores e alunos receberam uma lista contendo os fatores selecionados, e foram solicitados a identificar os seis fatores mais relevantes.

Ao final deste estudo, os alunos elencaram fatores como: vocabulário, a relação entre os hábitos de leitura e a capacidade de compreender os textos em língua inglesa e, por fim, a memória. Os professores, por sua vez, mostraram uma perspectiva diferente citando a sintaxe da língua inglesa, o reconhecimento do stress e da entonação desta e as interferências da língua materna.

3.2.5. Características de um bom ouvinte

Na literatura em CO, identificamos quatro características pertinentes a um bom ouvinte em língua inglesa. O primeiro, refere-se à adoção do conhecimento metacognitivo. Flavell (1976 apud Goh & Taib, 2006, p.222) define tal conhecimento como a capacidade de saber o que se conhece e, a partir dessa capacidade, os indivíduos se apropriam da habilidade de poder explicar como uma determinada atividade é realizada.

Um estudo feito por Goh (1997) demonstrou que a aquisição da metacognição pelos estudantes permitiu que estes atingissem melhores resultados em atividades relacionadas à compreensão oral. Tal avanço foi possível pelo seguinte motivo: os indivíduos que se apropriam da metacognição conseguiram identificar os fatores que os impediram de realizar tal prática de maneira satisfatória e tal reflexão permitiu que estes fizessem o uso de estratégias apropriadas. Sendo assim, os alunos se tornaram conscientes de suas limitações e souberam utilizar os procedimentos adequados de maneira autônoma, na qual cada indivíduo está ciente de sua dificuldade.

A segunda característica é que um ouvinte deve perceber a escuta como algo ativo. De acordo com Vandergrift (1999), a CO não pode ser considerada uma atividade passiva, e uma das principais características de um bom ouvinte é ser ativo no momento da escuta, na medida em que este deve se posicionar criticamente, fazendo inferências sobre o conteúdo apresentado.

A terceira característica de um bom ouvinte é saber selecionar, interpretar e resumir aquilo que foi escutado. Anderson & Lynch (1998) consideram que muitos ouvintes podem reproduzir com exatidão as informações que lhes foram transmitidas, entretanto, muitas vezes

estes sabem apenas reproduzir o que foi escutado e não percebem os sentidos do texto em questão. Portanto, um bom ouvinte é aquele que sabe dar informações precisas acerca do conteúdo que foi escutado.

A quarta característica de um bom ouvinte é ter fluência na língua estrangeira. Field (1998) e Yagang (1993) acreditam que ouvintes não nativos precisam se habilitar de conhecimentos que irão lhes proporcionar uma melhor fluência em LE.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos a análise em três partes, de acordo com as perguntas de pesquisa propostas. Na primeira, abordaremos os dados que respondem a primeira pergunta: Quais as crenças de dois grupos de alunos de níveis II e V sobre a CO em inglês? Na segunda, apresentaremos os dados que respondem à segunda pergunta de pesquisa: Quais as crenças dos professores desses alunos? Na terceira, descreveremos os dados que respondem a terceira pergunta: Como as crenças desses alunos e de seus professores sobre a CO em língua inglesa podem ser comparadas? Os dados que respondem às três perguntas propostas foram agrupados em cinco categorias: (1) Dificuldades em CO; (2) Facilidade x Fluência; (3) O uso de estratégias para a CO; (4) Fatores que influenciam a CO; e (5) Características de um bom ouvinte.

4.1. Crenças dos alunos

4.1.1. Dificuldades em compreensão oral

Para verificar as crenças sobre as dificuldades em CO, os dois grupos de alunos responderam a segunda e a sexta questão do questionário, que são fechadas e permitem três possibilidades de resposta (ver Anexo1).

A partir da resposta dada à segunda pergunta do questionário, tanto os alunos do segundo nível, denominados de alunos "A", quanto os alunos do quinto nível, denominados de alunos "B", afirmam que a CO em língua inglesa trata-se de uma habilidade difícil, sendo esta afirmativa assinalada por 75% dos alunos "A" e 87,5% dos alunos "B".

De acordo com a sexta questão do questionário, em dados percentuais, 70% dos alunos “A” e 62, 5% dos alunos “B” assinalaram o item que considera a CO como sendo a habilidade mais difícil.

Podemos dizer que ambos os grupos tiveram a mesma opinião sobre a CO em língua inglesa, considerando-a como uma habilidade complexa de ser desenvolvida (ver Fundamentação Teórica, p. 9).

4.1.2. Facilidade x Fluência oral

Para verificar se os alunos consideravam a fluência em língua inglesa como sendo um recurso facilitador para a CO, os alunos responderam a terceira pergunta do questionário, sendo este fechado com três possibilidades de escolha (ver Anexo1).

Em dados percentuais, 100% dos alunos “A” e 100% dos alunos “B” consideram que falantes fluentes da língua inglesa têm uma maior facilidade de compreender textos orais.

Percebemos que os dois grupos de alunos reconhecem a importância da fluência, vendo esta como um recurso que vai permitir que o ouvinte não nativo consiga melhores resultados em CO.

Yagang (1993) e Field (2003) acreditam que o desenvolvimento da fluência na língua inglesa trata-se de algo que vai permitir que indivíduos não nativos obtenham melhores resultados em atividades que envolvem CO. Sendo assim, as respostas dos alunos corroboram as afirmações de Yagang (1993) e Field (2003) (ver Fundamentação Teórica, p.10).

4.1.3. O uso de estratégias para a CO

A fim de verificar o tipo de estratégia para CO utilizada pelos dois grupos de alunos, os mesmos foram solicitados a responder a quinta questão, sendo esta fechada contendo duas possibilidades de escolha (ver Anexo1).

Os alunos “A” e “B” consideram o mesmo tipo de estratégia quando estes se deparam com uma situação envolvendo a CO. Baseados na situação apresentada pela quinta questão,

ou seja, escutar músicas em inglês, 60% dos alunos “A” e 68,7% dos alunos “B” afirma que escutam a música em língua inglesa com o objetivo de entender todas as palavras.

Percebemos, assim, que estes alunos acreditam em estratégias que são embasadas em modelos ascendentes, ou seja, nestes modelos se faz necessário o reconhecimento de todas as estruturas presentes no texto oral. Wilson (2003) e Field (1998) apontam que o uso de estratégias ascendentes, “bottom-up”, permitem um melhor detalhamento sobre os processos envolvidos na CO. Entretanto, outros autores consideram pertinente o uso de estratégias descendentes “top-down”, por serem mais acessíveis principalmente aos ouvintes não nativos (ver Fundamentação Teórica p. 11)

4.1.4. Fatores que influenciam a CO

A fim de identificar que fatores influenciam a CO dos alunos, os dois grupos foram solicitados a responder a sétima pergunta do questionário, sendo esta uma pergunta aberta (ver Anexo 1).

Tal questionamento foi feito com a finalidade de verificar, na perspectiva desses alunos, os fatores que vão influenciar a CO. Foram selecionados três fatores, sendo estes os mais recorrentes. Em relação aos alunos do primeiro grupo, percebemos que os fatores selecionados foram: em primeiro lugar a velocidade, em segundo lugar o sotaque e em terceiro lugar a maneira como as palavras se agrupam, ou seja, na língua inglesa muitas palavras parecem se unir formando um único vocábulo, e isto, de acordo com os alunos, interfere na CO. A partir das respostas dos alunos do primeiro grupo podemos comprovar a existência desses fatores:

A1: Acho muito rápido, e quando as palavras se unem é como se formassem outra palavra.

A6: A rapidez de como se fala o texto, muitas vezes o sotaque possui algumas diferenças, às vezes é britânico, outra vez é americano.

A7: A velocidade da fala e também a assimilação das palavras (pois muitas são abreviadas ao serem faladas rapidamente).

A18: Rapidez na fala, junção das palavras, pronúncias diferentes (sotaque).

Através da resposta de A1, é possível perceber que ele acredita que a velocidade e a forma como as palavras se unem são fatores que vão influenciar na CO. Assim como A1, A7 também acredita que a velocidade e a forma como as palavras se unem em língua inglesa vão influenciar na CO.

Já A6 e A7 consideram que, além da rapidez, outro fator que vai interferir na CO consiste no sotaque do falante. Com isso, percebemos que os alunos acreditam que o falante vai interferir na CO, sendo este um dos fatores mencionados por Yagang (1993) (ver Fundamentação Teórica, p. 13).

Em relação aos alunos do segundo grupo, percebemos que os fatores selecionados por estes foram: em primeiro lugar a velocidade, em segundo lugar o vocabulário e em terceiro lugar o sotaque. Podemos perceber esses fatores a partir das seguintes respostas:

B2: A diversidade de sotaques entre as pessoas que falam inglês e algumas gírias utilizadas.

B5: A velocidade que falam e algumas vezes o vocabulário.

B10: Velocidade por parte de quem fala e o vocabulário específico.

B13: A pouca prática que tenho. E às vezes desconhecimento sobre a pronúncia correta de algumas palavras (sotaque). Também pode dificultar a falta de conhecimento do vocabulário como também a velocidade em que a língua é falada.

A partir das respostas dos alunos B5, B10 e B13, percebemos que os dois fatores recorrentes foram: a velocidade e o vocabulário.

Entretanto, a resposta do aluno B13 elencou outros fatores como: a pouca prática e a falta do conhecimento da fonética da língua inglesa, relacionando-o ao conhecimento do sotaque. O aluno B2, por sua vez, elencou fatores como o sotaque e o uso do vocabulário.

O Quadro a seguir sumariza os fatores apresentados pelos dois grupos:

Quadro: Fatores que dificultam a CO.

Fatores	Grupo A	Grupo B
(1)	Velocidade	Velocidade
(2)	Sotaque	Vocabulário
(3)	Junção das palavras	Sotaque

Como mostra o Quadro, ambos os grupos atribuíram os fatores que vão influenciar a CO ao falante, pois estes citaram o sotaque e o vocabulário, e ao conteúdo, já que os alunos “B” citaram o vocabulário.

4.1.5. Características de um bom ouvinte

A fim de identificar que características, na perspectiva dos alunos, são necessárias a um bom ouvinte em língua inglesa, os grupos de alunos responderam a nona questão do questionário, sendo esta uma questão aberta (ver Anexo1).

Foram selecionadas três características principais aos bons ouvintes de língua inglesa. Os alunos “A” elencaram as seguintes características: em primeiro lugar a exposição a áudios autênticos em língua inglesa, em segundo lugar aspectos relacionada à fluência e em terceiro lugar a dedicação. Tal fato pode ser comprovado a partir das seguintes respostas:

A1: Ouvir muito, praticar a fala e aumentar o vocabulário.

A6: Escutar músicas, áudios de filmes em inglês, treinar na sala de aula também a pronúncia.

A8: Acredito que a prática em ouvir o máximo de filmes e músicas em inglês, por exemplo, facilitam e contribuem para formação de um bom ouvinte.

A17: Acredito que ser curioso, buscar ouvir depoimentos, músicas, assistir filmagens com legenda, etc. Procurar ter o máximo de dedicação para entrar intensamente em contato com a língua, de diversas formas.

A partir das respostas dos alunos A1, A6, A8 e A17, percebemos que existe uma característica comum, ou seja, o bom ouvinte precisa estar exposto ao áudio em língua inglesa; tal característica nos faz crer que, segundo esses alunos, um bom ouvinte é aquele que se expõe ao áudio.

O aluno A8, por exemplo, acredita que esta exposição vai permitir que o ouvinte não nativo desenvolva a CO.

Já os alunos A1 e A6 acreditam que o bom ouvinte, além de estar exposto ao áudio em língua inglesa, deve conhecer elementos que fazem parte da fluência, como, por exemplo, o bom ouvinte deve praticar a fala, treinar a fonética e aumentar o vocabulário.

O aluno A17, por sua vez, acredita que um bom ouvinte, além de estar exposto ao áudio, deve ter o máximo de dedicação, sendo esta propiciada pela curiosidade que o indivíduo vai ter para tentar compreender textos orais.

Os alunos “B” elencam as seguintes características: em primeiro lugar consideram a fluência dos ouvintes na língua inglesa, em segundo lugar a dedicação do ouvinte e em terceiro lugar a exposição ao áudio. Percebemos tais características através das seguintes respostas:

B3: Muita dedicação: identificar e corrigir os erros cometidos com maior frequência e trabalhar na habilidade que o indivíduo sente-se menos confiante.

B6: Bom conhecimento da língua e muita prática.

B7: Convívio com a língua, entendimento de expressões locais, bom foco e acima de tudo interesse em querer ouvir.

B10: Compreensão de boa parte das palavras faladas em inglês (pronúncia) e o conhecimento de muitas palavras em inglês.

B12: Acredito que o treinamento contínuo do ouvido com reportagens, filmes e músicas faz com que o ouvinte possa entender o inglês em todas as suas formas.

Através das respostas dos alunos B6, B7 e B10, percebemos que um indivíduo para se tornar um bom ouvinte em língua inglesa precisa ter o conhecimento de elementos que fazem parte da fluência em língua inglesa.

O aluno B6 revelou-nos tal conhecimento de forma mais generalizada, ou seja, um bom ouvinte deve ter um bom conhecimento da língua e muita prática. Já os alunos B10 e B7 elencam elementos mais específicos constituintes da fluência em língua inglesa: saber como as palavras são pronunciadas (conhecimento fonético) e ter o conhecimento do vocabulário.

Os alunos B3, B6 e B7 acreditam que um bom ouvinte é aquele que se utiliza da dedicação: o aluno B3 acredita que um bom ouvinte é aquele que reconhece suas limitações e focaliza em aspectos que o impedem de realizar a CO de maneira efetiva.

O aluno B6, por sua vez, acredita que esta dedicação é adquirida através da prática, já o aluno B7 acredita que esta dedicação é proveniente de um bom direcionamento e do interesse em querer compreender. O aluno B12 nos revela que um bom ouvinte é aquele que está exposto aos diversos gêneros orais, sendo assim, este vai desenvolver melhor a sua capacidade de CO.

Percebemos que os dois grupos de alunos elencaram características semelhantes para caracterizar o perfil de um bom ouvinte em língua inglesa, sendo estas: exposição, fluência e dedicação.

De acordo com Field (2003) os indivíduos precisam estar expostos a áudios autênticos, pois tal atitude vai fazer com que estes reconheçam o ritmo e a entonação da língua estrangeira.

Yagang (1993) e Field (1998) acreditam que para o indivíduo se tornar um bom ouvinte deve adquirir elementos que fazem parte da fluência da língua inglesa. A dedicação trata-se de um elemento muito importante, como afirma o aluno B3, e o indivíduo ao se dedicar a atividades de CO precisa reconhecer suas limitações. Tal reconhecimento é dado através da metacognição, segundo Goh e Taib (2006).

4.2. Crenças dos professores

4.3.1 Dificuldades em compreensão oral

Para identificar as crenças dos dois professores sobre as dificuldades em CO, estes foram solicitados a responder a segunda e a sexta pergunta do questionário, que são fechadas e permitem três possibilidades de resposta (ver Anexo1).

O professor do grupo de alunos do nível II, denominado de professor “A”, doravante PA, e o professor do grupo de alunos do nível V, denominado de professor “B”, doravante PB, ao responderem a segunda pergunta do questionário, assinalaram a alternativa que afirma que a CO trata-se de uma habilidade difícil.

Com relação à sexta pergunta do questionário, PA assinalou a alternativa que considera a CO como sendo a habilidade na qual este tem mais dificuldade. Já PB assinalou a alternativa que considera “escrever” em língua inglesa como sendo a habilidade na qual este apresenta maiores dificuldades.

Percebemos que ao responderem a segunda questão do questionário, os dois professores tiveram a mesma opinião sobre a CO, considerando-a como difícil. Entretanto, ao responderem a sexta questão do questionário, os dois professores tiveram posicionamentos diferentes: enquanto PA considera a CO como sendo a habilidade na qual este apresenta maiores dificuldades, PB afirma que a habilidade que apresenta maiores dificuldades é ‘escrever’ em língua inglesa.

4.2.2 Facilidade x Fluência oral

A fim de verificar se os professores consideravam a fluência oral em língua inglesa como sendo um recurso facilitador para CO, estes responderam a terceira pergunta do questionário, sendo esta fechada com três possibilidades de escolha (ver Anexo I).

A partir da resposta dada a terceira pergunta do questionário, PA acredita que falantes fluentes da língua inglesa vão ter mais facilidades em compreender nesta língua. PB, por sua vez, afirma que falantes fluentes da língua inglesa não terão mais facilidades na CO.

Podemos dizer que a resposta apresentada por PA se relaciona às teorias abordadas por Field (2003) e Yagang (1993), que defendem a fluência em língua inglesa como sendo um recurso facilitador ao desenvolvimento da CO. Entretanto, PB posiciona-se de forma contrária ao afirmar que falantes fluentes em língua inglesa não terão mais facilidade na habilidade de CO.

4.2.3 O uso de estratégias para a CO

A fim de identificar o tipo de estratégia utilizada pelos dois professores, estes responderam a quinta pergunta do questionário, sendo esta fechada contendo duas possibilidades de escolha (ver Anexo1).

PA assinalou a alternativa que considera a seguinte estratégia: escutar músicas em inglês com o objetivo de entender todas as palavras. Podemos dizer que tal professor faz o uso de estratégias “bottom-up”, ou seja, estratégias que vão considerar todos os elementos do texto. Wilson (2003) e Field (1998) afirmam que tais estratégias permitem uma melhor elucidação sobre os processos envolvidos na CO.

Já PB assinalou a alternativa que considera a seguinte estratégia: escutar músicas em inglês sem se preocupar em entender todas as palavras. Tal professor se utiliza de estratégias “top-down”. Sheerin (1987) aponta que tais estratégias percebem a escuta de forma contextualizada, ou seja, o ouvinte não precisa entender todas as palavras do texto oral, mas conseguir compreender o sentido geral do mesmo.

Percebemos que os professores apresentaram posicionamentos diferentes quanto ao uso de estratégias para CO: enquanto PA acredita em modelos ascendentes de escuta, PB defende o uso de modelos descendentes (ver Fundamentação Teórica, p.11).

4.2.4 Fatores que influenciam a CO

A fim de verificar os fatores que influenciam a CO, os dois professores responderam a sétima pergunta do questionário, sendo esta pergunta aberta (ver Anexo1). Vale salientar que PB recusou-se a responder tal questão, portanto analisaremos apenas os fatores elencados por PA. Este salientou quatro fatores que vão influenciar na CO, sendo estes: velocidade, vocabulário, sotaque e o uso de estratégias ascendentes. Percebemos a existência desses fatores a partir da resposta apresentada pelo professor em questão:

PA: *A rapidez com que os falantes produzem o texto oral, os sotaques, a falta de conhecimento de vocabulário, a necessidade de entender tudo que o que está sendo dito, mesmo quando o professor pontua o que deve ser selecionado.*

Através da resposta de PA, percebemos que a velocidade é um fator que vai influenciar na CO, na medida em que este mencionou a rapidez com que os falantes produzem o texto oral. Em seguida, PA salienta a diversidade dos sotaques, a falta de conhecimento de vocabulário e o uso de estratégias ascendentes (ver Fundamentação Teórica, p.10).

Os dois primeiros fatores citados por PA, velocidade e sotaque, são considerados por Yagang (1993) como fatores relacionados ao falante. Segundo o mesmo autor, o falante pode ser responsável por facilitar ou dificultar o processo de CO, através de elementos como: a velocidade em que o discurso é proferido, a maneira como este pronuncia as palavras, etc. O terceiro fator mencionado por PA foi a falta de conhecimento de vocabulário, e, de acordo com Yagang(1993), trata-se de um fator relacionado ao conteúdo (ver Fundamentação Teórica p.12).

O quarto fator, por sua vez, está relacionado à escolha da estratégia. PA afirma que um dos fatores que influenciam na CO consiste na necessidade de querer entender tudo que está sendo dito. Segundo Goh (2000 apud WILSON, 2003, p.339), ouvintes em fases iniciais ficam estagnados em atividades de CO, por tentarem entender todos os elementos do texto oral.

4.2.5 Características de um bom ouvinte

A fim de identificar as características de um bom ouvinte, os dois professores foram solicitados a responder a nona pergunta do questionário, sendo esta aberta (ver Anexo1).

Conseguimos observar as características de um bom ouvinte a partir das respostas dadas pelos professores a nona pergunta do questionário, mostradas a seguir:

PA: *A autonomia como recurso de aprendizado, a motivação, ter um objetivo para aprender a língua estrangeira, sobretudo perceber que a aprendizagem não depende apenas do que o professor oferece, mas que deve partir do próprio aluno em desenvolver o seu aprendizado.*

PB: *Ouvir uma gama diversificada de gêneros orais, a princípio sem fins, apenas por prazer e a partir de então ao habituar o ouvido parte-se para uma prática específica.*

A partir da resposta dada por PA, percebemos que este enfatiza a questão da autonomia no aprendizado. Na concepção deste professor, bons ouvintes em língua inglesa devem primar pelo aprendizado autônomo. De acordo com PA, o bom ouvinte deve perceber que a aprendizagem não depende apenas do que o professor oferece, este deve buscar meios para se aperfeiçoar. De acordo com Goh (1997), a autonomia consiste numa característica imprescindível ao desenvolvimento da CO. Outro aspecto apresentado por PA consiste na motivação, ou seja, o indivíduo deve ter um objetivo para aprender.

PB acredita que um bom ouvinte deve estar exposto a diversos gêneros orais para que se instaure o hábito da escuta na língua estrangeira. Vale salientar que a exposição a diversos gêneros orais ajuda a promover a fluência auditiva dos indivíduos e o desenvolvimento das sub-habilidades em LE promovem a fluência oral (Field, 1998).

Percebemos que PA elencou duas características do bom ouvinte: autonomia e motivação; enquanto PB elencou uma característica: fluência oral.

4.3. Comparação entre as crenças dos alunos e de seus professores

4.3.1 Dificuldades em compreensão oral

As crenças dos dois grupos de alunos relacionadas às dificuldades em CO revelaram-nos que 75% dos alunos “A” e 87, 5% dos alunos “B” acreditam que CO trata-se de uma habilidade difícil, sendo tal assertiva percebida através da segunda pergunta do questionário (ver Anexo 1). Além disso, 70% dos alunos “A” e 62, 5% dos alunos “B” consideram a CO como sendo a habilidade mais difícil, tal afirmativa é observada na sexta pergunta do questionário (ver Anexo1).

PA, ao responder a segunda e a sexta pergunta do questionário, teve a mesma opinião dos alunos. Entretanto, PB, apesar de considerar a CO como sendo difícil, acredita que “escrever” trata-se da habilidade mais difícil. De acordo com a primeira pergunta da entrevista (ver Anexo 2), os professores posicionaram-se da seguinte forma:

PA: *¹/.../ eu acho que a maior dificuldade deles... é a coisa que eles mais reclamam pelo... assim ao entender... eu acho que eles reclamam mais quando tem atividades de*

¹ As entrevistas foram transcritas a partir das normas para transcrição do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Lingüística Culta (Projeto NURC) apresentadas por Dionísio (2001). Os símbolos utilizados nesta pesquisa são: ... (pausas), ?

listening ... eles têm mais dificuldade quando tem (atividade de listening)... pelo menos é o que eles... é:: são as reclamações que eles têm...porque as vezes... eles têm dificuldade de entender.... é:: acham que as vezes... o listening é muito rápido/.../

PB: *Vamos lá... no meu ponto de vista... tanto a habilidade auditiva...quanto a habilidade de escrita... elas são tidas como um certo desafio pra professores e alunos ... ouvir em sala de aula é:: trechos de áudios como os áudios books ... o que traz no áudio é uma coisa... porque é algo prontinho... feito em laboratório [muito bonitinho]... por mais que se tenta ter uma:: digamos uma reconstrução do uso de inglês no dia-a-dia ... a gente vê que é algo feito em laboratório ... então... os alunos não têm muita dificuldade quando estão expostos a esse tipo de atividade/.../*

Através da resposta do PA, podemos inferir que ele considera a CO como sendo uma habilidade difícil para os alunos. PA afirma que os alunos não apreciam atividades de *listening*, por não conseguirem realizá-las satisfatoriamente. Ele acredita que a rapidez com a qual o discurso é proferido nas atividades de *listening* faz com que os alunos as considerem como difíceis. Já PB nos revela que quando os alunos são expostos a áudios editados, estes não terão dificuldades em realizar atividades envolvendo a CO. Entretanto, a dificuldade surgirá quando estes forem expostos a atividades de *listening* que se utilizam de áudios autênticos.

Podemos dizer que as crenças desses professores surgiram a partir de experiências pessoais. Coelho (2006) define crenças como “impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou imaginário”. Neste sentido, as crenças desses professores surgiram a partir das impressões que estes tiveram sobre as reações dos alunos em um contexto de atuação real (sala de aula) diante das atividades de CO.

Percebemos que PA considera a CO como sendo a habilidade mais difícil de ser desenvolvida pelos alunos, na medida em que os alunos deste professor têm reações negativas com relação a tal tipo de prática. PB, por sua vez, acredita que a CO só vai ser dificultada quando forem utilizados áudios autênticos, tal atitude deve ter sido percebida por esse professor ao observar como seus alunos procediam diante de áudios autênticos ou editados.

(interrogação), : (alongamento de vogal) e letras maiúsculas (ênfase). Além desses símbolos utilizamos o símbolo /.../ para expressar cortes de fala e [] para complementar uma idéia do professor que estava em falas anteriores.

Portanto, percebemos que PB considera a CO como sendo relativamente difícil, pois ele acredita que áudios editados são fáceis de serem trabalhados, entretanto, a dificuldade para compreender textos orais existirá quando forem utilizados áudios autênticos.

Concluímos que as crenças de PA foram semelhantes às crenças dos dois grupos de alunos, enquanto que as crenças de PB foram divergentes. Enquanto PA afirma que a maior reclamação dos alunos são as atividades de *listening*, considerando-a como a habilidade mais difícil de ser desenvolvida, PB afirma que tais atividades são fáceis, entretanto, elas podem ser dificultadas a partir da utilização de áudios autênticos. Neste sentido, sua crença foi diferente da crença dos dois grupos de alunos.

4.3.4 Facilidade x Fluência oral

De acordo com a resposta referente à terceira pergunta do questionário (ver Anexo 1), os dois grupos de alunos acreditam que falantes fluentes terão mais facilidade em desenvolver atividades de *listening*, sendo esta assertiva válida para 100% dos alunos. PA assinalou a mesma alternativa dos alunos, e ao responder a segunda pergunta da entrevista (ver Anexo 2), este se posicionou da seguinte forma:

PA: /.../ é um aluno que tem mais fluência por ter sido mais exposto as situações diversas de uso da língua ouvindo... ai:: ele tem mais facilidade de ouvir e de compreender o ouvido /.../ (de compreender o que ouviu) e a partir daí falar sobre, ou perguntar sobre /.../

Através da resposta de PA, percebemos que ele acredita que a fluência vai facilitar o processo de CO. Ele afirma que quando o indivíduo é exposto a diversas situações envolvendo a escuta da língua inglesa, este vai adquirir a fluência auditiva e tal aquisição vai fazer com que a CO seja facilitada.

De acordo com PA, com a aquisição da fluência, o indivíduo terá uma melhor performance ao se deparar com situações envolvendo a CO, na medida em que este vai

conseguir falar sobre ou perguntar sobre. De acordo com Ur (1984), a exposição do indivíduo aos diversos gêneros orais vai permitir que esse desenvolva a fluência auditiva, sendo este um recurso facilitador à CO.

PB, por sua vez, posiciona-se contrariamente, ao responder a terceira pergunta do questionário (ver Anexo 1), assinalando a alternativa que afirma que falantes fluentes em língua inglesa não terão mais facilidades em atividades envolvendo a CO.

Neste sentido, a crença deste professor é divergente das crenças dos dois grupos de alunos e da de PA. De acordo com a segunda pergunta da entrevista (ver Anexo2), PB se posicionou da seguinte forma:

PB: *Essa questão do aluno ter ou não uma fluência a uma melhor compreensão da língua...se eles tem fluência ou não é um tanto relativa... eu creio que tudo depende como ele alcançara essa fluência.../.../ é... um aluno que tem mais fluência por ter sido mais exposto as situações diversas de uso da língua [ouvindo]... ai ele tem mais facilidade de ouvir e de compreender o ouvido (de compreender o que ouviu)... e a partir daí falar sobre... [ou perguntar sobre]... ou como se diz interagir [é uma questão] e aquele aluno que tem a capacidade de entender o que é dito... sem saber o que é dito mas porque seu ouvido já está tão habituado... que ele consegue até reproduzir o que está lá... o que foi dito.... mas ele não sabe ainda o que foi dito/.../*

A partir da resposta de PB, percebemos que ele acredita que a questão de o aluno ter fluência auditiva ou não é um tanto relativa, pois mesmo que o indivíduo saiba reproduzir com exatidão o que foi escutado, se este não tiver a capacidade de entender o que foi dito, a fluência auditiva deste não vai ser um recurso facilitador à CO.

De acordo com Anderson & Lynch (1998), os indivíduos que conseguem reproduzir com exatidão aquilo que foi escutado, mas não conseguem compreender o que foi escutado, a capacidade que este tem de reproduzir o que foi dito não vai permitir que este se engaje nas práticas sociais que envolvam situações de CO, portanto a fluência oral deste não será um recurso facilitador à CO.

Neste sentido, PB teve o mesmo posicionamento dos autores, uma vez que, na visão deste professor, não se faz necessário o indivíduo ter apenas capacidade de reproduzir com

exatidão aquilo que foi escutado, este deve saber interpretar aquilo que foi escutado, não sendo um mero reprodutor do discurso.

Concluimos que PA acredita que a exposição do indivíduo a uma gama de gêneros orais permitirá que este adquira fluência auditiva, sendo este um recurso facilitador a CO (ver Fundamentação Teórica, p.9). Entretanto, PB acredita que ter fluência auditiva é algo relativo, pois nem sempre um indivíduo fluente na oralidade é capaz de compreender o que foi escutado, conseguindo apenas reproduzir; neste sentido, a fluência oral deste indivíduo não será um recurso facilitador à CO. Portanto, a crença de PB foi divergente da crença dos dois grupos de alunos e de PA.

4.3.4 Fatores que influenciam a CO

A partir da resposta dada a sétima pergunta do questionário (ver Anexo 1), os dois grupos de alunos acreditam que os fatores que influenciarão a CO são: velocidade, junção das palavras, sotaque e vocabulário. PA, ao responder a mesma pergunta do questionário, acredita que os fatores que influenciam a CO são: velocidade, sotaque e vocabulário.

Com relação à terceira pergunta da entrevista (ver Anexo2), PA posicionou-se da seguinte forma:

PA: (1) /.../ *o tempo que se dá a esse tipo de atividade de listening...porque eu acho que é uma habilidade mais difícil da gente trabalhar... porque é uma coisa que não ta recorrente o tempo todo...ou que o aluno não presta atenção o tempo todo/.../*

(2) /.../ *alguns alunos eles tem a prática de toda vez que eles vêem alguma informação em inglês... eles trazem pra sala [eles procuram traduzir]...mas aí a maioria das vezes acontece com... com... coisas escritas e o listening ele não é priorizado pelos alunos/.../*

(3) /.../ *eles não têm essa autonomia, venho de novo falar de autonomia ...porque eu acho que o aluno...ele ainda não desenvolveu esse tipo de ciência...ele não sabe da capacidade que ele tem de trabalhar...ele não sabe qual é a disposição que ele tem pra trabalhar sozinho.*

A partir da resposta de PA, percebemos que ele acredita na existência de três fatores que influenciam a CO. O primeiro fator consiste no tempo fornecido para as atividades de listening. Na perspectiva deste professor, o tempo fornecido a estas atividades é insuficiente, pois elas são consideradas como atividades difíceis, portanto demandam mais tempo para a sua execução. De acordo com Vandergrift (1999), estudos mostram que os adultos passam 40% e 50% da comunicação escutando, portanto o tempo para a realização dessa prática deveria ser aumentado.

O segundo fator trata-se da falta de interesse que os alunos têm pela prática de *listening*, na medida em que eles não procuram trabalhar com tal prática fora da sala de aula. O terceiro fator elencado por PA consiste na falta de autonomia dos alunos. Este professor acredita que o aluno não desenvolveu tal tipo de ciência e, por isso, este não é capaz de perceber a sua própria capacidade de execução para uma determinada prática, neste caso a prática da CO em língua inglesa.

Uma vez que PB recusou-se a responder a sétima pergunta do questionário (ver Anexo 1), os fatores elencados por esse professor foram obtidos na resposta que este forneceu a terceira pergunta da entrevista (ver Anexo 2):

PB (1) /.../ *o espaço físico é um problema é uma questão que a gente... por exemplo: : a gente aqui na universidade... na extensão...a gente não tem um espaço físico favorável a isso... em que se possa trabalhar com equipamentos que ajudem o aluno...então a acústica da sala... os sons que a gente usa... então tudo não contribui de certa forma/.../*

(2) /.../ *na fala... nas línguas digamos... de qualquer língua...no caso da língua inglesa... características que dificultam a compreensão desse aluno se ele não é exposto ou não aprendeu isso... identificação de formas fracas... entonações...NÉ? questão de sílaba forte...tudo isso que muda...não é mudar... que pode comprometer a compreensão dele e aí:: dificultar a sua aprendizagem em geral seria isso.*

A partir da resposta de PB à terceira pergunta da entrevista (ver Anexo 2), percebemos que este professor acredita na existência de dois fatores que influenciam a CO. O primeiro fator é o espaço físico, ou seja, a acústica do ambiente pode desfavorecer o ouvinte, na medida em que este pode ser prejudicado pela falta de clareza do som. PB acredita que na

universidade onde ele ensina não existe um espaço físico favorável, o que vai prejudicar a CO dos alunos. De acordo com Yagang (1993), esses fatores são considerados como externos, sendo representados pelas interferências causadas pelo espaço físico (ver Fundamentação Teórica, p. 13).

O segundo fator consiste na falta de fluência auditiva na língua inglesa, ou seja, a falta de recursos como: exposição a áudios em língua inglesa e o conhecimento da entonação desta. Field (1998) acredita que falantes não nativos precisam desenvolver a fluência, a fim de terem melhores desempenhos em atividades envolvendo a CO (ver Fundamentação Teórica, p.13).

Percebemos que PA, ao responder a sétima pergunta do questionário, teve a mesma opinião dos alunos, na medida em que este elencou fatores como: velocidade, sotaque e vocabulário. Entretanto, a resposta dada a terceira questão da entrevista (ver Anexo 2) nos revela uma perspectiva diferenciada, na medida em que este mencionou três fatores diferentes: a insuficiência do tempo dado as atividades de *listening*, a falta de interesse e autonomia dos alunos. PB, ao responder a terceira pergunta da entrevista (ver Anexo 2), também elencou fatores distintos dos alunos, na medida em que elencou o espaço físico e a fluência. Assim como no estudo proposto por Boyle (1984), alunos e professores elencaram distintamente os fatores que influenciam a CO (ver Fundamentação Teórica, p.13).

4.3.4 Características de um bom ouvinte

A partir das respostas fornecidas pelos dois grupos de alunos a nona questão do questionário (ver Anexo 1), identificamos três características de um bom ouvinte: exposição, dedicação e fluência. PA elencou duas características: autonomia e motivação, enquanto PB percebeu apenas uma característica: fluência auditiva.

De acordo com a resposta dada a sétima questão da entrevista (ver Anexo 2), os dois professores tiveram as seguintes opiniões:

PA: (1) /.../ no caso bom ouvinte... pra escrever... pra ler e tudo mais é o contato o mais, o mais intenso que você puder ter com a língua NÉ?

(2) /.../ e você prestar atenção no seu ritmo de aprendizagem...porque todo aluno eu acho.... acredito que a maioria dos alunos enquanto eles não percebem a necessidade

da autonomia que eles tem que ter...qualquer coisa que eles estão aprendendo... se eles pensarem que sempre vão depender do professor (eu acho que fica muito difícil) /.../

Percebemos que PA revela-nos duas características de um bom ouvinte. A primeira consiste no contato que o aluno deve ter para que este desenvolva tal habilidade, ou seja, tal professor acredita que a exposição do aluno a práticas de *listening* na LE vai permitir que este desenvolva a CO. A segunda consiste na autonomia que o aluno deve ter para que este tenha um melhor desempenho nas atividades envolvendo a CO. Este professor acredita que se os alunos não perceberem a necessidade da autonomia que estes devem desenvolver, torna-se difícil o aprendizado de qualquer habilidade. Já PB apresentou o seguinte posicionamento, como mostrado a seguir:

PB (1) */.../ é conselho meus alunos ... eu tenho turmas de iniciantes a habituar o ouvido... entendeu ...essa questão do hábito... quando eu falo habituar o ouvido [é o aluno] o aprendiz é se acostumar com a língua...seus efeitos... a musicalidade da língua ... a velocidade da língua...como ela ocorre...os sons /.../*

(2) */.../ eu vejo no aluno, primeiro de estar apto para... de querer aprender...e de ter essa eu não diria facilidade...mas esse hábito com a língua estrangeira...porque pra eles é estranho mesmo/.../*

Através da resposta de PB, percebemos que este elencou duas características de um bom ouvinte. A primeira consiste na exposição que o aluno deve ter a LE, ou seja, tal professor acredita que o aluno deve se habituar aos sons da LE, e, a partir desse hábito, este indivíduo terá mais facilidade de compreender. PB acredita que essa prática deve ser instaurada desde o momento em que o indivíduo decide aprender uma LE. A segunda característica consiste na motivação que o aluno deve ter, ou seja, este deve querer aprender; a partir desse desejo do aluno, o aprendizado da CO será facilitado. Percebemos que a exposição foi uma característica comum tanto para os professores como para os alunos, ambos acreditam que um bom ouvinte deve estar exposto aos diversos gêneros orais da LE.

De acordo com Field (1998), os alunos devem estar expostos aos sons da LE, em específico língua inglesa, porque estes precisam perceber que numa LE o ritmo da fala é diferente e as características conversacionais são completamente distintas. Vandergrift(1999) também acredita que a exposição trata-se de um recurso muito importante por permitir que o aluno desenvolva melhor o aprendizado na LE. Este autor nos revela que o aprendizado ocorrerá satisfatoriamente, quando os alunos forem expostos aos diversos gêneros orais da LE.

Os dois grupos de alunos e PB acreditam que a fluência consiste numa característica de um bom ouvinte, ou seja, além de estarem expostos a LE, de acordo com PB e os dois grupos de alunos, o indivíduo deve salientar aspectos concernentes à língua: identificar formas fortes e fracas, praticar a fala a partir dos aspectos fonéticos, etc. Tal característica é apontada por Field (1998) e Yagang (1993) (ver Fundamentação Teórica, p.14).

PA revelou-nos uma característica distinta de PB e dos dois grupos de alunos: a autonomia. Este professor acredita que um bom ouvinte é aquele que desenvolve o aprendizado através do seu próprio ritmo de aprendizagem, não tendo a dependência do professor. Já PB elencou a motivação, sendo esta uma característica distinta de PA e dos dois grupos de alunos. PB acredita que o indivíduo pode se tornar um bom ouvinte quando este estiver motivado para aprender.

Percebemos que as duas características distintas elencadas por PA e por PB são reveladas por comportamentos que estes professores esperam de seus alunos. Para PA, o aluno deve ser autônomo; ele acredita que a autonomia vai propiciar o aprendizado, enquanto que para PB o aluno deve estar motivado. Neste caso a motivação vai propiciar o aprendizado deste aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou responder a três questões: (1) Quais as crenças de dois grupos de alunos sobre a CO em língua inglesa? (2) Quais as crenças dos professores desses alunos sobre a CO em língua inglesa? e (3) Como as crenças desses professores sobre a CO em língua inglesa podem ser comparadas às crenças dos seus alunos?

Dois professores de língua inglesa advindos do curso de extensão da Universidade Federal de Campina Grande e seus respectivos alunos participaram da pesquisa. A fim de coletar os dados, um questionário contendo perguntas fechadas e abertas e entrevistas semi-estruturadas foram utilizados.

A análise dos dados revelou-nos as seguintes crenças dos dois grupos de alunos, referidos como alunos "A" e alunos "B": (1) 75% dos alunos "A" e 87,5% dos alunos B acreditam que a CO é uma habilidade difícil de ser desenvolvida, bem como 70% dos alunos "A" e 62,5% dos alunos "B" percebem tal habilidade como a mais difícil; (2) todos os alunos acreditam que falantes fluentes da língua inglesa terão mais facilidades em atividades envolvendo a CO; (3) 60% dos alunos "A" e 68,7% dos alunos "B" acham apropriado o uso de estratégias ascendentes; (4) os alunos "A" acreditam que os fatores que influenciam a CO são: velocidade, sotaque e junção das palavras. Os alunos "B", por sua vez, acreditam que estes fatores são: velocidade, vocabulário e sotaque; (5) tanto os alunos "A", quanto os alunos "B" acham que bons ouvintes precisam de: exposição, fluência e dedicação.

Com relação às crenças dos dois professores, a análise dos dados permitiu-nos identificar as seguintes crenças: (1) PA acredita que a CO trata-se de uma habilidade difícil, enquanto que PB acredita que esta dificuldade é relativa; (2) PA acredita que falantes fluentes terão mais facilidade em entender textos orais, já PB posiciona-se contrariamente, pois este não acredita que falantes fluentes terão mais facilidades em atividades envolvendo a CO; (3) PA defende o uso de estratégias ascendentes, enquanto que PB acredita em estratégias descendentes; (4) PA acredita que os fatores que influenciam a CO são: velocidade, sotaque e vocabulário, e PB, por sua vez, recusou-se a responder a sétima questão do questionário; (5) PA acha que bons ouvintes precisam de: exposição e autonomia, e PB também acredita na exposição como um elemento fundamental ao desenvolvimento de um bom ouvinte.

Ao compararmos as crenças dos dois grupos de alunos com as crenças dos professores, identificamos que PA, na maioria das vezes, teve as mesmas crenças dos dois grupos de alunos, enquanto que PB apresentou um posicionamento diferente desses grupos, na medida em que este afirmou que: (1) escrever em língua inglesa trata-se da habilidade mais difícil; e (2) falantes fluentes terão melhor desempenho em atividades que envolvam a CO. Com relação aos fatores que influenciam a CO, as crenças destes são diferentes das dos alunos, por mencionarem fatores como: tempo, interesse, autonomia, espaço físico e fluência. Tanto os dois grupos de alunos, quanto os professores acreditam que a exposição é algo primordial para

que um indivíduo torne-se um bom ouvinte. Ao posicionarem-se sobre as características dos bons ouvintes, os dois professores mencionaram comportamentos que estes esperam dos alunos para que se tornarem bons ouvintes: PA considerou a autonomia como uma característica de extrema relevância, e PB, por sua vez, salientou a motivação.

De acordo com Donaghue (2003), o estudo das crenças deve ser comparativo. Para este autor, as crenças de professores e alunos precisam ser comparadas, por permitirem melhores elucidações sobre os processos que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Portanto, a pesquisa em questão utilizou-se da comparação das crenças de professores e alunos, a fim de compreender melhor a percepção de professores e alunos sobre a CO e identificar como esta percepção pode influenciar no ensino-aprendizagem desta habilidade.

De acordo com Massarollo(2002) as investigações sobre as crenças precisam ser menos descritivas. Neste sentido as crenças precisam ser contextualizadas e personalizadas no modo como são expressas. Nesta pesquisa as crenças identificadas foram apenas sugeridas a partir das respostas obtidas no questionário (Anexo 1) e na entrevista (Anexo 2). Ao final desta pesquisa, percebemos que é preciso que futuras investigações a respeito das crenças sobre CO sejam realizadas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA FIHO, JCP & EL DASH, LG *Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira*. Revista Horizontes da Lingüística Aplicada, LE/UnB, vol, n.01(p.19-37), Brasília 2002.

ANDERSON, A & LYNCH, T. *Listening*. China: Oxford University Press, 1997.

BARCELOS, A. M. F. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: ABRAHÃO, M. H. V., BARCELOS, A. M; F. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A. M. F. *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*. In: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.1, n.1, 2001. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender Língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

BELL, C.L2 speech rate in monologic and dialogic activities. *Linguagem & Ensino*, vol 6/2, Educat: Pelotas,2003.p.57-79

BORG, M. Teachers' beliefs. In: *ELT Journal*, v. 55, n. 2. Oxford: Oxford University Press, 2001, p. 186-188.

BOYLE, J. P. *Factors affecting listening comprehension*. In *ELT Journal*, v. 38/1,1984.

COELHO, H. S. H. "É possível aprender inglês na escola?" *Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas*. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS,A. M. F. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

DIONÍSIO, A. P. *Análise da conversação*. In: BENTES, A.; MUSSALIN, F. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

DONAGHUE, H. An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. In: *ELT Journal*, v. 57, n. 4. Oxford: Oxford University Press, 2003, pp. 344-351.

FIELD, J. *Promoting perception: Lexical segmentation in L2 Listening*. In: *ELT journal*, v. 57/4. 2003.

FIELD, J. *Skills strategies: towards a new methodology for listening*. In: *ELT journal*, v. 52/2. 1998.

FIGLIOLINI, M. C. R. A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras. IN: CONSOLO, D. A; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Pesquisa em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo, Editora UNESP, 2004. GOMES, R. A. Estratégias de aprendizagem e o sintagma nominal inglês. (Dissertação).

GOH, C. TAIB, Y. *Metacognitive instructions for young learners*. In: *ELT journal*, v60/3, 2006.

GOH, C. *Metacognitive awareness and second language listeners*. In: *ELT journal*, v. 51/4, 1997.

MASSAROLO, J.; FORTKAMP, M. B. M. *Professores, alunos e suas crenças sobre o processo de ensino, desenvolvimento e avaliação da produção oral em LE*. In: FILE, III Pelotas: Scriptor, 2002. *Anais...*, Pelotas: Scriptor, 2002. p. 1-6.

RIDGWAY, T. *Listening strategies-I beg your pardon?* In: *ELT journal*, v54/2. 2000.

SHEERIN, S. *Listening comprehension: teaching or testing?* In: *ELT Journal*, v. 41/2. 1987.

UR, P. *Teaching Listening Comprehension*. United Kingdom: Cambridge, 1984

VANDERGRIFT, L. *Facilitating second language comprehension: acquiring successful strategies*. In *ELT Journal*, v.53-3, 1999.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA ABRHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes Editores, 2005.

WILSON, M. *Discovery listening-improving perceptual processing*. In: *ELT Journal*, v. 5/4, 2003.

YAGANG, F.; *Listening: Problems and Solutions*. In: *English Teaching Forum*, v. 31, n.1, p.16-19, 1993.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Anexo 1)

Caro aluno,

Estou trabalhando em uma pesquisa científica e gostaria de contar com a sua colaboração respondendo ao questionário abaixo.

Muito obrigado!

Parte 1:

1. Qual a sua idade? _____
2. Há quanto tempo você estuda inglês? _____
3. Você já teve experiência em língua inglesa no exterior? Se sim, durante quanto tempo? _____

Parte 2:

1. Você acredita que o ensino de língua inglesa é importante?
 Sim Não Nunca pensei sobre o assunto.
2. Para você escutar e entender em língua inglesa é:
 Fácil Muito fácil Difícil Muito difícil
3. Você acredita que indivíduos que falam inglês fluentemente vão ter mais facilidade em compreender textos orais?
 Sim Não Nunca pensei sobre o assunto
4. Você acha que o tempo gasto em sala de aula em atividades de *listening* deveria ser aumentado:
 Sim Não Nunca pensei sobre o assunto
5. Ao escutar músicas em inglês, qual a estratégia que você mais usa?
 Escuta a musica em questão com o objetivo de entender todas as palavras
 Escuta a música sem se preocupar em entender todas as palavras
6. Considerando as habilidades de falar, ler, escutar e escrever em língua inglesa, em qual você tem mais dificuldade?
 Ler Escutar e entender Falar Escrever
7. Ao realizar uma atividade de compreensão oral em sala de aula, quais os fatores que dificultam a sua compreensão do texto escutado? _____

8. Como você se sente diante de uma atividade de *listening* mal sucedida?
() Frustrado () Inseguro () Indiferente () Tenta identificar os motivos que o/a impediram de realizar tal atividade.

9. Quais as características que fazem com que um indivíduo se torne um bom ouvinte em língua inglesa? _____

ENTREVISTA: (Anexo 2)**Parte I**

1. Qual a sua idade?
2. Quais os níveis do curso de extensão em língua inglesa você leciona?
3. Qual a sua formação?
4. Se graduado, Em que ano você se graduou?
5. Há quanto tempo você ensina na extensão?
6. Você já teve experiência com a língua inglesa no exterior? Durante quanto tempo?

Parte II

1. Qual habilidade no ensino de língua inglesa você acha que os alunos têm mais dificuldades (falar) (escrever) (ouvir e entender) (ler) e por quê?
2. Em sua opinião os alunos que têm uma melhor fluência com a língua inglesa têm mais facilidade em compreender a língua inglesa?
3. Para você quais são os principais fatores que dificultam as atividades de listening para os alunos?
4. Você acha que o tempo demandado nas atividades de listening escuta deveria ser aumentado? justifique sua resposta.
5. Qual a reação dos alunos quando estes não conseguem entender um texto oral?
6. Você considera que os alunos acham a atividade de compreender em língua inglesa algo muito difícil?
7. Quais as características que fazem com que um indivíduo se torne um bom ouvinte em língua inglesa?