



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA

**A INTEGRAÇÃO DAS QUATRO HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA**

**ALYNE FERREIRA DE ARAÚJO**

CAJAZEIRAS – PB

2015

ALYNE FERREIRA DE ARAÚJO

**A INTEGRAÇÃO DAS QUATRO HABILIDADES LINGÜÍSTICAS NO ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

**Área de Concentração:** Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Daise Lilian Fonseca Dias

CAJAZEIRAS – PB

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
André Domingos da Silva - Bibliotecário CRB/15-730  
Cajazeiras - Paraíba

A663i Araújo, Alyne Ferreira de  
A integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa. / Alyne Ferreira de Araújo. Cajazeiras, 2015.  
65f.  
Bibliografia.

Orientador (a): Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.  
Monografia (Graduação) - UFCG/CFP

1. Linguística aplicada - Inglês. 2. Inglês – abordagem comunicativa. 3. Inglês – habilidades integradas. I. Dias, Daise Lilian Fonseca. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –81'33:811.111

**ALYNE FERREIRA DE ARAÚJO**

**A INTEGRAÇÃO DAS QUATRO HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

**APROVADO EM:** 19/03/15

**BANCA EXAMINADORA**

*Daise Lillian Fonseca Dias*

---

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Daise Lillian Fonseca Dias – UFCG – CFP - UAL**

*Elinaldo Menezes Braga*

---

**Examinador: Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga – UFCG – CFP - UAL**

*Francisco Francimar de Sousa Alves*

---

**Examinador: Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves – UFCG – CFP - UAL**

A Deus pelo dom da vida e  
pela oportunidade de concluir essa  
tão sonhada etapa da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade e sabedoria a mim concebidas e pela força que me proporcionou para concluir essa importante etapa da minha vida.

À minha família, pela compreensão, apoio e incentivo durante essa longa jornada, em especial a minha mãe, Maria Aparecida Ferreira, a quem devo o ser humano que me tornei.

À minha querida orientadora, Dr<sup>a</sup>. Daise Lilian Fonseca Dias, pela presteza no trabalho de orientação desta monografia e por toda orientação e incentivo a mim prestadas durante todo o curso, a qual me servirá sempre de inspiração, tanto como profissional como ser humano.

Aos professores da banca, Elinaldo Menezes Braga e Francisco Francimar de Sousa Alves pelas valiosas sugestões para melhoria deste trabalho.

À estimada Pr<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Iris Helena Guedes de Vasconcelos, por toda paciência, incentivo e confiança durante esses quatro anos.

A todos os professores do curso de Letras, por suas aulas muito proveitosas que contribuíram tanto para o meu desenvolvimento intelectual quanto para o meu crescimento pessoal.

A todos os meus colegas de curso tanto da turma de Português quanto da turma de Inglês, em especial a Bianca Gomes, Edson Freitas, José Ironildo Junior, Mayara Duarte e Vanuza Gonçalves, colegas que se tornaram grandes amigos. A estes agradeço imensamente por ter amenizado o estresse e a tensão nos momentos difíceis.

A todos que contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Who dares to teach must never cease to learn.”

(John Cotton Dana)

## RESUMO

Há algumas décadas, o ensino de Línguas tem como principal objetivo desenvolver as quatro habilidades comunicativas nos aprendizes, a saber: *Ouvir, Falar, Ler e Escrever*. Quando se estuda a história do ensino de Língua Inglesa, é possível perceber que, tradicionalmente, estas quatro habilidades são trabalhadas de forma segmentada, ou então, apenas uma ou duas delas têm destaque enquanto as outras continuam excluídas. No entanto, atualmente, muito se tem falado e pesquisado sobre tal processo de integração; a ideia é que se faça um trabalho voltado para a combinação delas com o intuito de desenvolver a competência comunicativa nos aprendizes. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é discutir questões pertinentes em relação a esse assunto, à luz da Abordagem Comunicativa, tomando como base os estudos de Brown (2007), Harmer (2007), Hinkel (2006), Larsen-Freeman (1986, 2000), dentre outros. Assim, este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, que pretende fazer um levantamento do estado da arte para melhor fundamentar as discussões e as propostas. Nele, serão pontuados o porquê e como pode se trabalhar as quatro habilidades de forma integrada. Além disso, serão sugeridas algumas atividades que contemplem tal integração.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Língua Inglesa. Abordagem Comunicativa. Habilidades integradas.



## ABSTRACT

Since a few decades ago, language teaching has had as its main objective to develop the four basic skills in the learners, namely: *Listening*, *Speaking*, *Reading* and *Writing*. Through the study of the history of English language teaching, it is possible to see that, traditionally, these four skills are approached in a segmented way, or else, only one or two of them are highlighted while the others remain excluded. However, currently, much has been spoken and researched about such integration process, the idea is to develop a work which combines them in order to enhance the communicative competence in the learners. In this context, the objective of this research is to discuss relevant issues in relation to this topic, through the lenses of the Communicative Approach, based on the studies of Brown(2007), Harmer(2007), Hinkel (2006), Larsen-Freeman (1986, 2000), among others. Thus, this study consists of a bibliographic research which aims to survey the state of the art to better found the discussion and proposals. In it, it will be showed why and how to integrate the four skills, besides, it will be suggested some activities that contemplate such integration.

**KEY-WORDS:** Teaching. English language. Communicative Approach. Integrating skills.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 ASPECTOS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA.....</b>	<b>21</b>
<b>2. O ENSINO DAS QUATRO HABILIDADES LINGUÍSTICAS .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 HABILIDADES ORAIS.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1.1 LISTENING .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1.2 SPEAKING.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 HABILIDADES ESCRITAS.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.1 READING.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.2 WRITING .....</b>	<b>37</b>
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 TIPO DE PESQUISA .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>43</b>
<b>4. INTEGRANDO AS QUATRO HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>46</b>
<b>4.1 POR QUE INTEGRAR AS QUATRO HABILIDADES? .....</b>	<b>46</b>
<b>4.2 COMO INTEGRAR AS QUATRO HABILIDADES? .....</b>	<b>50</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>

## INTRODUÇÃO

Tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz é uma antiga preocupação na área da educação. No que diz respeito especificamente ao campo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a exigência atual do mercado de trabalho brasileiro é que os alunos que estudam o idioma se tornem comunicativamente competentes, isto é, que consigam se comunicar de maneira adequada em qualquer situação comunicativa, no idioma-alvo. Entretanto, geralmente, os discentes terminam o ensino médio e não dominam sequer uma das habilidades linguísticas. Assim, se faz necessário repensar a concepção de ensino de Língua Inglesa das escolas públicas brasileiras com o intuito de reverter tal quadro.

Tradicionalmente, o ensino de Inglês nas escolas públicas tem tido como foco o estudo de regras gramaticais e de apenas uma das habilidades linguísticas, a leitura. O privilégio desta habilidade em detrimento das outras é justificado pela orientação dos documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1998, recomendam que o ensino de língua estrangeira enfatize a compreensão escrita, uma vez que os alunos, com raras exceções, não têm oportunidade de usar a língua-alvo oralmente. Além disso, os vestibulares e exames de admissão para cursos de Graduação e Pós-Graduação apenas exigem dos estudantes o domínio da leitura. Ademais, os documentos oficiais ainda destacam que uma grande parte das escolas públicas brasileiras não tem condições de trabalhar as quatro habilidades linguísticas por fatores que vão desde a carga horária insuficiente, o grande número de alunos por classe, profissionais despreparados até a escassez de materiais (BRASIL, 1998).

Entretanto, os PCNs (1998) não descartam totalmente a inserção das outras habilidades linguísticas no ensino. De acordo com tais documentos oficiais, dependendo das condições, o professor está livre para envolver as outras habilidades no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, o que se percebe é que, geralmente, apenas uma ou duas habilidades são trabalhadas nas aulas de Língua Inglesa no Brasil, o que pode ser um dos fatores responsáveis pela desmotivação dos alunos, pois estes não têm a oportunidade de estudar a língua de fato, mas estudam apenas aspectos segmentados desta. Nesse contexto, apreende-se que o ensino de Inglês, no molde descrito acima, não tem sido útil e significativo para os aprendizes, e, conseqüentemente, não atende as necessidades atuais destes. Os alunos precisam aprender a Língua Inglesa, de fato.

Aprender efetivamente uma língua estrangeira significa ser apto a comunicar-se através desta. O aluno só se torna comunicativamente competente quando consegue se comunicar oral e verbalmente de maneira apropriada. Deste modo, o ensino de Língua Inglesa deve ter como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. E isso só é possível se as quatro habilidades linguísticas, *Ouvir, falar, ler e escrever* [*listening, speaking, reading e writing*] forem trabalhadas de forma adequada, na sala de aula. Assim, nos últimos anos, algumas abordagens de ensino, a exemplo da Abordagem Comunicativa [*Communicative Approach*], trabalham as quatro habilidades de maneira integrada.

Diante do exposto, mediante a relevância dos assuntos abordados, as perguntas que motivam esse trabalho são as seguintes: Por que integrar as quatro habilidades? Como aplicar essa abordagem no ensino de Língua Inglesa? A integração das habilidades favorece o desenvolvimento da competência comunicativa nos aprendizes? Como a abordagem pode influenciar no fator motivação na sala de aula? Tendo considerado isso, o objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da integração das quatro habilidades no ensino de Língua Inglesa. Os objetivos específicos são: Elencar as principais teorias sobre o ensino das habilidades linguísticas e a integração das mesmas, e oferecer sugestões de atividades que promovam a integração das habilidades.

Assim, este trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo I, foi feito um apanhado histórico da trajetória do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, apresentando assim, métodos e abordagens, com ênfase para a Abordagem Comunicativa, que servirá de parâmetro para esta pesquisa. No capítulo II, serão tratados alguns aspectos sobre o ensino das quatro habilidades comunicativas. Já, o capítulo III tratará da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Por último, no capítulo IV, serão pontuados alguns aspectos sobre a integração das quatro habilidades e seus modelos.

## 1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

O capítulo I tem como objetivo apresentar um panorama geral da história do ensino de Língua Inglesa, apresentando assim, um breve relato sobre os métodos que mais se destacaram nessa área, e como cada método tratou do ensino das quatro habilidades linguísticas. A ênfase, contudo, será para a Abordagem Comunicativa.

### 1.1 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A crescente importância de aprender uma língua estrangeira (LE) ocorre por razões que vão desde *status*, prestígio social, relações de poder, a necessidade de comunicação no mundo globalizado, até possibilidade de se adequar e ter maiores vantagens no mercado de trabalho, o que justifica o surgimento de diversas teorias e métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especialmente de Língua Inglesa (LI). Considerando o grande interesse a respeito desta língua, no começo do século XIX, começou uma obsessão pela busca do método mais eficiente, o “método perfeito” (BROWN, 2007). Este “método perfeito” seria aquele que favorecesse o aprendizado de qualquer aluno em qualquer contexto de aprendizagem. Muitos autores associam o constante surgimento de métodos ao movimento de um pêndulo, uma vez que cada nova teoria objetivava enterrar radicalmente a anterior. Além disso, as teorias emergentes apresentavam seus conceitos e metodologias como os únicos meios eficientes para atingir uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, o campo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa foi considerado um campo de “fadas e heróis” (CELCE-MURCIA, 2001).

Neste pêndulo, muitos métodos e abordagens apareceram, alguns deles se tornaram importantes e dominantes por um tempo, alguns outros desapareceram, e outros ainda são utilizados atualmente. Entre os métodos e abordagens de mais importância, é válido destacar os seguintes, conforme Larsen-Freeman (1986): Método da Gramática e da Tradução [*Grammar-Translation Method*], Método Direto [*Direct Method*], Método Audiolingual [*TheAudiolingual Method*], Resposta Física Total [*Total Physical Response*], Método Silencioso [*Silent Way*], Sugestologia [*Suggestopedia*], e a Abordagem Comunicativa [*Communicative Approach*], a qual será analisada em mais detalhes no tópico adiante.

Contudo, primeiramente, é necessário que se esclareça a diferença entre método e abordagem. Leffa (1998), por exemplo, define abordagem como um conjunto de pressupostos teóricos acerca de uma língua e o ensino e aprendizagem desta. Já método, de acordo com o autor, é mais restrito, e pode estar contido em uma abordagem, não consistindo em pressupostos teóricos, mas nas normas de aplicação destes. Nesse sentido, Harmer (2007a, p. 62; tradução nossa) define método como “... a realização prática de uma abordagem”<sup>1</sup>. No entanto, Leffa (1998) diz haver problema com a nomenclatura de método e abordagem, uma vez que o termo “método”, muitas vezes, é empregado inadequadamente, em virtude de já ter sido consagrado tanto no sentido amplo como no restrito. Todavia, neste trabalho optou-se por usar o termo “método” para a maioria dos casos, tal como alguns importantes autores na área de ensino de língua inglesa fazem, a exemplo de Brown (2007) e Harmer (2007).

A respeito da história do ensino de Inglês como uma segunda língua, Richards e Rodgers (2001) afirmam que Inglês é atualmente a língua das relações internacionais, viagens marítimas e aéreas, do mundo dos negócios, educação, medicina, esportes, internet, etc. Entretanto, há quinhentos anos, esse título era dado ao Latim, que foi amplamente estudado, *a priori*, como uma língua viva e depois como uma língua morta. A queda do Latim foi resultante do surgimento de línguas vernáculas modernas como o francês, o italiano e o inglês.

Nesse contexto, a queda do Latim como uma língua viva abriu espaço para o estudo dessa língua de outra perspectiva: a análise de textos clássicos. Desde então, o foco dos estudos passou a ser basicamente regras gramaticais e tradução. Deste modo, quando as línguas modernas surgiram, elas foram ensinadas usando a mesma metodologia do ensino de Latim. Richards e Rodgers (2001, p. 4; tradução nossa) descreve esse tipo de ensino:

Livros didáticos consistiam em demonstrações abstratas de regras gramaticais, listas de vocabulário, e sentenças para traduzir. Se comunicar através da língua estrangeira não era o objetivo, e a produção oral era limitada a leitura dos alunos, em voz alta, de frases que eles mesmos traduziam. Essas sentenças eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e, conseqüentemente, não tem relação com a língua usada em contextos reais de comunicação<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>“... the practical realisation of an approach”.

<sup>2</sup>“Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the sentences they had translated. These sentences were constructed to illustrate the grammatical system of the language and consequently bore no relation to the language of real communication”.

Ao longo do século XIX, este foi o padrão de ensino de Inglês como uma segunda língua; livros e atividades enfatizavam estruturas gramaticais. Sentenças simples eram criadas apenas para exemplificar pontos gramaticais, isto é, sem contexto e sem nenhuma relação com a comunicação. Tal metodologia denomina-se *Método da Gramática e da Tradução* (MGT), que predominou por um longo tempo, e ainda hoje, é possível encontrar seus vestígios (LEFFA, 1988).

O principal objetivo do MGT é ensinar uma segunda língua (SL) a fim de que o aprendiz possa ler a literatura desta. Nesse cenário, o ensino das quatro habilidades é negligenciado e, conseqüentemente, não há espaço para a comunicação de outro modo. As habilidades mais importantes de serem estudadas são leitura e escrita. Celce-Murcia (2001, p. 6; tradução nossa) lista as principais características desse método:

1. A instrução é dada na língua materna dos estudantes.
2. Há pouco uso da língua para comunicação.
3. O foco é na análise gramatical, como por exemplo, na forma e inflexão das palavras.
4. Desde o início, são feitas leituras de textos difíceis.
5. Um típico exercício é traduzir frases da língua alvo para a materna (ou vice-versa).
6. Esse método, geralmente, resulta na incapacidade do aluno em usar a língua para se comunicar.
7. O professor não precisa ser apto a falar a língua-alvo<sup>3</sup>.

Tendo considerado esses aspectos, Brown (2001, p. 19; tradução nossa) enfatiza que o MGT "... não faz praticamente nada para melhorar a capacidade de comunicação do aluno na língua estudada"<sup>4</sup>. De fato, alunos que estudam uma Segunda Língua (SL) ou uma Língua Estrangeira (LE) através do método em apreço, mesmo depois de longos períodos de dedicação, não são capazes de se comunicarem usando a Língua-Alvo (LA). Neste caso, o processo de aprendizagem é considerado uma experiência difícil e tediosa, e sem resultados significativos, uma vez que os estudantes não se tornam comunicativamente competentes no uso da língua, frustrando assim, muitos aprendizes que tem tal objetivo. Nesse sentido,

---

<sup>3</sup>“1. Instruction is given in the native language of the students.

2. There is little use of the target language for communication.

3. Focus in on grammatical parsing, i.e., the form and inflection of words.

4. There is early reading of difficult texts.

5. A typical exercise is to translate sentences form the target language into the mother tongue (or vice versa).

6. The result of this approach is usually an inability on the part of the student to use the language for communication.

7. The teacher does not have to be able to speak the target language”.

<sup>4</sup> “...does virtually nothing to enhance a student’s communicative ability in the language”.

Richards e Rodgers (2001, p.7; tradução nossa) destacam que não existe justificativa para o uso da MGT, sobretudo pelo fato de que: “É um método para o qual não há teoria. Não há literatura que ofereça uma lógica ou uma justificativa para este, ou que tente relacioná-lo a questões linguísticas, a psicologia ou teorias educacionais”<sup>5</sup>.

Como consequência dos aspectos negativos do MGT, e a procura por um método mais eficiente surgiu o Método *Direto* (MD). Ao contrário do seu antecessor, o MD... objetivava ensinar a Língua Inglesa sem a mediação da língua materna” (DOURADO, 2007, p. 169). Baseado no trabalho de Gouin, um Francês, professor de Latim, que observava o aprendizado de crianças em contextos naturais, o objetivo do MD era ensinar os estudantes como se comunicarem na LA, os quais deveriam aprender a pensar na língua estudada. Os adeptos desse método defendem que a aquisição de uma LE pode acontecer naturalmente, da mesma forma ou de maneira similar a aquisição da língua materna (LM). Com isto em mente, eles argumentam que a interação é essencial ao processo de aquisição de uma língua, e, por esta razão, a comunicação na sala de aula deve ser feita através da língua-alvo. Diante disso, o uso da língua materna e de atividades de tradução não são permitidos, assim como Harmer (2007a, p. 63; tradução nossa) afirma: “A tradução foi abandonada em prol da comunicação oral entre professor e alunos...”<sup>6</sup>.

Richard e Rodgers (2011, p. 12; tradução nossa) elencam as principais características do MD:

1. Na sala de aula, a instrução é dada exclusivamente na língua-alvo.
2. Apenas tópicos de vocabulário e frases utilizadas no dia-a-dia eram ensinados.
3. As habilidades orais de comunicação eram construídas de forma gradual e cuidadosamente organizadas em torno de perguntas e respostas trocadas entre professores e alunos, em turmas pequenas e intensivas.
4. A gramática era ensinada indutivamente.
5. Novos conteúdos eram ensinados através de modelos e prática.
6. Vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos e imagens; vocabulário abstrato era ensinado através de associação de ideias.
7. Tanto fala quanto compreensão auditiva eram ensinadas.
8. Pronúncia correta e precisão no uso da gramática eram enfatizadas<sup>7</sup>.

<sup>5</sup>“It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory”.

<sup>6</sup>“Translation was abandoned in favour of the teacher and the students speaking together...”

<sup>7</sup>“1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.

2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.

3. Oral communication skills were built up in a carefully traded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.

4. Grammar was taught inductively.

5. New teaching points were taught through modeling and practice.



Como foi visto acima, no MD, a gramática era ensinada indutivamente. Isto é, as estruturas eram expostas aos alunos sem nenhuma explicação, e estes, gradativamente, assimilavam as formas da língua. Tais formas eram automatizadas através da repetição, primeiramente, oral e, posteriormente, escrita (LEFFA, 1998). Além disso, as quatro habilidades eram trabalhadas, embora a linguagem oral tenha sido mais enfatizada. De acordo com Leffa (1998, p. 216), através deste método, “A integração das quatro habilidades (...) é usada pela primeira vez no ensino de línguas”.

Assim, o MD foi bastante popular, contudo, no começo do século XX, foi criticado por causa de sua fraca fundamentação teórica e perdeu espaço no campo de ensino e aprendizagem de LE. Entretanto, consoante Brown (2007) no meio do mesmo século, o MD reapareceu com uma nova roupagem e um novo nome: *o Método Audiolingual* (MAL). A este respeito, Richard e Rodgers (2007, p. 14, tradução nossa) enfatizam que o MAL “... oferecia uma metodologia que surgiu para mover o ensino de línguas para uma nova era. Ela marcou o começo da ‘era dos métodos’”<sup>8</sup>.

Quando os Estados Unidos se aliaram com os países europeus na segunda guerra mundial, houve a necessidade de os americanos se tornarem oralmente proficientes em alguns idiomas, tais como alemão, francês, italiano, chinês, japonês, entre outros. A fim de atender a essa necessidade, universidades americanas desenvolveram programas de língua estrangeira para os militares, que ficou conhecido como o *Programa de Formação Especializada do Exército* [*Army Specialized Training Program, ASTP*], ou informalmente, o *Método do Exército* [*Army Method*]. A principal característica desse curso foi a ênfase em atividades orais. Logo, foi adaptado e se tornou o *Método Audiolingual*, que é baseado na psicologia behaviorista e na linguística estrutural. Brown (2001, p. 22; tradução nossa) afirma que o MAL “... foi provavelmente a mais visível de todas as ‘revoluções’ do ensino de línguas na era moderna”<sup>9</sup>.

O MAL defende que a aprendizagem de uma língua é um processo de formação de um hábito, assim esta acontece através de exercícios repetitivos e memorização de estruturas. Nesse contexto, o ponto de partida da aula é um diálogo. As habilidades são apresentadas em uma ordem natural: ouvir – falar – ler – escrever, as duas primeiras são mais enfatizadas. A

---

6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.

7. Both speech and listening comprehension were taught.

8. Correct pronunciation and grammar were emphasized”.

<sup>8</sup> “... offered a methodology that appeared to move language teaching into a new era. It marked the beginning of the ‘methods era’”.

<sup>9</sup> “... was probably the most visible of all language-teaching ‘revolutions’ in the modern era”.

aprendizagem é indutiva, explicações gramaticais não são usadas, os alunos aprendem regras de gramática através de exemplos e exercícios de repetição. Harmer (2007a, p. 64) mostra um exemplo de um típico exercício de repetição do MAL:

TEACHER: There's a cup on the table... repeat.  
 STUDENTS: There's a cup on the table.  
 TEACHER: Spoon.  
 STUDENTS: There's a spoon on the table.  
 TEACHER: Book.  
 STUDENTS: There's a book on the table.  
 TEACHER: On the chair.  
 STUDENTS: There's a book on the chair.  
 ETC.

O MAL conquistou uma grande popularidade e foi dominante durante muitos anos (LEFFA, 1998). Entretanto, novas pesquisas surgiram e mostraram que a aprendizagem de uma língua não acontece através da formação de um hábito e exercícios repetitivos. Além disso, os aprendizes não alcançaram seus objetivos, ou seja, não se tornaram comunicativamente competentes:

Anos depois, os alunos que estudaram pelo método audiolingual ainda se lembram dos diálogos, mas não estão aptos a se comunicar através da língua estrangeira que estudaram. Portanto, o método não atingiu o objetivo principal. Era um método prescritivo, não havia espaço para a comunicação real acontecer na aula do MAL. Era ensinado aos estudantes um roteiro e as pessoas não se comunicam seguindo um roteiro particular (ZAINUDDIN et al, 2011, p.65; tradução nossa)<sup>10</sup>.

Como o seu antecessor, o *Método Direto*, o *Método Audiolingual* falhou no que diz respeito a tornar os alunos aptos a se comunicarem na língua-alvo, uma vez que não enfatizava a comunicação real, não dava a oportunidade de os alunos usarem o idioma espontaneamente, uma vez que eles eram apenas instruídos a repetir frases. No entanto, o MAL representou uma grande e significativa mudança no campo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tendo em vista que suas técnicas e procedimentos foram considerados importantes inovações na área. Esse método, em uma versão modificada, ainda é bastante utilizado atualmente em cursos livres de idiomas.

---

<sup>10</sup> “Years later, students who studied with the audiolingual method still remembered the dialogues but could not speak the foreign language they had studied. Thus, the method was not accomplishing the main goal. It was prescriptive; there was no opportunity provided for “true” communication to take place in the ALM classroom. Students had been taught a “script” and people do not speak following a particular script”.

Outro importante método que desfrutou de popularidade nos anos 70 e 80 foi o *Resposta Física Total* (RFT). Este foi desenvolvido pelo psicólogo James Asher e baseado na hipótese de que as pessoas aprendem melhor através de atividades físicas e mentais. Asher considera que o processo de aprendizagem de uma SL é similar ao processo de aquisição da língua materna. De acordo com o estudioso, a primeira forma de linguagem das crianças consiste em respostas físicas a comandos, e apenas depois de um determinado período, elas produzem respostas verbais; o psicólogo pretendia repetir esse processo natural para aprender uma SL (BROWN, 2007).

Nesse cenário, estudantes do RFT devem responder fisicamente a uma série de comandos. Assim, a aprendizagem acontece de uma maneira divertida, é um momento relaxante. Verbos no imperativo são as principais estruturas usadas para a comunicação; tanto estruturas gramaticais quanto vocabulário são introduzidos através desses verbos. A língua materna dos alunos é usada no começo do curso, mas depois é raramente usada. As habilidades são apresentadas na ordem natural em que se adquire uma língua: ouvir – falar (os aprendizes não são forçados a falar) – ler – escrever. Richards e Rodgers (2001, p. 77) mostram uma aula do curso de Asher para imigrantes adultos:

*Review.* This was a fast-moving warm-up in which individual students were moved with commands such as:

Pablo, drive your car around Miako and honk your horn.

Jeffe, throw the red flower to Maria.

Maria, scream.

Rita, pick up the knife and spoon and put them in the cup.

Eduardo, take a drink of water and give the cup to Elaine.

*New commands.* These verbs were introduced.

Wash your hands.

your face.

your hair.

look for a towel.

the soap.

a comb.

Hold the book.

the cup.

the soap.

Comb your hair.

Maria's hair.

Shirou's hair.

Brush your teeth.

your pants.

the table. (...)

Já o *Método Silencioso* (MS) [*Silent Way*] desenvolvido por Caleb Gattegno, na década de 70, também foi bastante popular. De acordo com tal método “... o professor deve ficar em silêncio o máximo possível, enquanto os alunos devem ser incentivados a falar tanto quanto possível” (RICHARD; RODGERS, 2001, p. 81; tradução nossa)<sup>11</sup>, sobretudo porque os alunos são responsáveis pelo seu próprio aprendizado. Richard e Rodgers (2001, p. 81; tradução nossa), listam os principais princípios dessa teoria de aprendizagem:

1. A aprendizagem é facilitada se o aluno descobre ou cria ao invés de lembrar e repetir o que deve ser aprendido.
2. A aprendizagem é facilitada pelo acompanhamento (mediação) de objetos físicos.
3. A aprendizagem é facilitada pela resolução de problemas envolvendo o material a ser aprendido<sup>12</sup>.

Neste método, a linguagem é usada para auto-expressão, assim o objetivo deste é que os estudantes sejam capazes de usar a língua-alvo para se expressarem. Nesse sentido, é utilizada uma codificação cognitiva (*Sound Color Chart, Colour Rods, Fidel Charts*), que ajuda os alunos a aprenderem; esse é o principal material de estudo. Embora o método em questão dê muita importância às estruturas da língua, explicações gramaticais não são utilizadas. A língua materna pode ser usada quando necessária e todas as habilidades são trabalhadas desde o início do curso.

Como muitos métodos, o MS foi criticado e teve seu declínio. Brown (2001, p. 29; tradução nossa) elenca razões que justificam as críticas ao método:

... o Método Silencioso era muito rigoroso, e o professor muito distante, para encorajar uma atmosfera comunicativa. Os alunos, geralmente, precisam de mais orientação e correção evidente do que o Método Silencioso permitia. Há uma série de aspectos da linguagem que podem ser “ditos” para os alunos em seu benefício...<sup>13</sup>

Outro método que teve destaque foi a Sugestologia, desenvolvido por George Lozanov, um búlgaro psiquiatra-educador. Tal método tem como objetivo eliminar as barreiras psicológicas que as pessoas têm em relação à linguagem, como por exemplo, que a

<sup>11</sup> “...the teacher should be silent as much as possible in the classroom but the learner should be encouraged to produce as much language as possible”.

<sup>12</sup> 1. Learning is facilitated if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned.

2. Learning is facilitated by accompanying (mediating) physical objects.

3. Learning is facilitated by problem solving involving the material to be learned”.

<sup>13</sup> “... the Silent Way was too harsh a method, and the teacher too distant, to encourage a communicative atmosphere. Students often need more guidance and overt correction than the Silent Way permitted. There are a number of aspects of language that can indeed be “told” to students to their benefit...”

aprendizagem de uma língua é um processo muito difícil e não poderá ser bem sucedido nessa tarefa. A este respeito, Lozanov afirma que os aprendizes estarão mais aptos a aprender se acreditarem que podem conseguir tal feito. Além disso, o estudioso também acredita que o ambiente de aprendizagem é um elemento muito importante nesse processo. Assim, de acordo com o autor, a atmosfera da aula não deve ser ameaçadora, mas relaxante, para isso, era muito comum o uso de fundos musicais na aula. Dessa forma, os alunos assimilam os conteúdos sem estresse e ansiedade, portanto, a “decoração brilhante da sala de aula, o fundo musical, a forma das cadeiras, a personalidade dos professores são considerados importantes na instrução como a forma do material instrucional em si” (BROWN, 2001, p.102)<sup>14</sup>.

Com relação à gramática, esta é ensinada indutivamente, porém o mínimo possível; a língua materna é usada. O principal material utilizado é composto por diálogos e as quatro habilidades são abordadas. Testes formais não são permitidos para não ameaçarem a atmosfera descontraída da aula. A grande inovação desse método é que o seu principal objetivo é tornar os alunos proficientes no idioma estudado através da sugestão aos aprendizes de que eles são capazes de alcançar a fluência.

Como os outros métodos, a Sugestologia também foi muito criticada pelos estudiosos da área. De fato, é difícil aplicar esse método em turmas regulares, pois é totalmente inadequado para grandes turmas e os livros didáticos não dão espaço para essa metodologia. Todavia, Brown (2011, p. 28; tradução nossa) aponta algumas vantagens e benefícios desse método para o campo de ensino de LE:

... a Sugestologia deu ao campo de ensino de línguas algumas ideias. Nós aprendemos a acreditar no poder do cérebro humano. Aprendemos que uma atmosfera relaxante pode ser benéfica na sala de aula. E muitos professores experimentaram várias formas de como a música pode manter os alunos sentados e relaxados<sup>15</sup>.

Além dos métodos discutidos acima, na década de 70, surgiu uma abordagem que viria a revolucionar o campo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a Abordagem Comunicativa (AC), a qual é atualmente a mais recomendada pelos estudiosos da área. No tópico a seguir serão apresentadas informações mais detalhadas sobre ela.

---

<sup>14</sup> “The bright decor of the classroom, the musical background, the shape of the chairs, and the personality of the teacher are considered as important in instruction as the form of the instructional material itself”.

<sup>15</sup> “... Suggestopedia gave the language-teaching profession some insights. We learned to believe in the power of the human brain. We learned that deliberately induced states of relaxation may be beneficial in the classroom. And numerous teachers have at times experimented with various forms of music as a way to get students to sit back and relax”.

## 1.2 ASPECTOS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Como uma reação da linguística estrutural e psicologia behaviorista americanas, surgiu a Abordagem Comunicativa [*Communicative Approach*], a qual:

... reconhece que estruturas e o vocabulário são importantes. No entanto, os adeptos do método sentem que a preparação para a comunicação será inadequada se apenas esses aspectos forem ensinados. Os aprendizes podem conhecer as regras da língua, mas serão incapazes de usá-la (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 123; tradução nossa)<sup>16</sup>.

Do ponto de vista de Larsen-Freeman (1986), a língua serve para a comunicação. Assim, ser comunicativamente competente é ser capaz de usar a língua apropriadamente em um determinado contexto social, tendo em vista que ela é usada para alcançar objetivos, tais como “discutir”, “persuadir”, “prometer”, dentre outros. Nesse sentido, a autora afirma que:

... a comunicação é um processo, não é suficiente para os alunos simplesmente terem conhecimento das formas, significados e funções da língua-alvo. Eles devem ser capazes de aplicar esse conhecimento na negociação designificado (LARSEN-FREEMAN, 1986, p.123; tradução nossa)<sup>17</sup>.

Nesse contexto, o principal objetivo da AC é tornar os alunos capazes de se comunicar, interagir (e não apenas imitar) em diferentes situações comunicativas e desempenhar diferentes funções linguísticas, como negociar significados, expressar sentimentos, transmitir informações, etc. Os estudantes não precisam saber apenas formas linguísticas, mas seus significados e funções, uma vez que eles têm que escolher entre as formas mais apropriadas, considerando tanto o contexto social quanto os interlocutores.

Larsen-Freeman (1986, p. 132; tradução nossa) ainda destaca que: “A característica mais evidente da Abordagem Comunicativa é que quase tudo que é feito é feito com um intuito comunicativo”<sup>18</sup>. Com isto em mente, Richards e Rodgers (2001, p.172; tradução nossa) resumem os principais princípios da AC:

<sup>16</sup>... acknowledge that structures and vocabulary are important. However, they feel that preparation for communication will be inadequate if only these are taught. Students may know the rules of language usage, but will be unable to use the language”.

<sup>17</sup>... communication is a process, it is insufficient for students to simply have knowledge of target language forms, meanings, and functions. Students must be able to apply this knowledge in negotiating meaning”.

<sup>18</sup> “The most obvious characteristic of the Communicative Approach is that almost everything that is done is done with a communicative intent”.

- \*Os alunos aprendem uma língua usando-a para se comunicar.
- \*A comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades utilizadas na sala de aula.
- \*A fluência é uma dimensão importante da comunicação.
- \*A aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro<sup>19</sup>.

Além das considerações acima, as quatro habilidades linguísticas são trabalhadas de forma integrada e contemplando as seguintes competências comunicativas: *Gramatical*, *Sociolinguística*, de *Discurso* e *Estratégica*. A primeira se refere ao domínio do código linguístico. Já, a segunda diz respeito ao contexto social. A *Competência de Discurso*, por sua vez, é a habilidade de produzir um discurso coeso e coerente. Por último, a *competência estratégica*, se refere às estratégias que os falantes utilizam durante a comunicação.

Quanto à função do professor, na AC, este atua como um facilitador da aprendizagem, sua tarefa é facilitar o aprendizado dos alunos, oferecer situações que promovam comunicação. Já “Os alunos são, acima de tudo, comunicadores. Eles estão ativamente envolvidos na negociação designificados-na tentativa de se fazerem entender (...) Eles aprendem a se comunicar se comunicando” (LARSEN-FREEMAN, 1986, p.131; tradução nossa)<sup>20</sup>. Assim, a interação mais importante ocorre entre os estudantes, o professor, às vezes, age como um co-comunicador.

Ademais, cultura é um aspecto essencial na AC, sobretudo porque a língua não pode ser estudada dissociada da sua cultura, uma vez que esta reflete o cotidiano e o estilo de vida dos falantes nativos. Assim, a cultura se constitui como parte integrante do idioma-alvo, uma vez que ela é vista como prática social. Quanto ao uso da língua materna, esta não tem muito espaço na AC, ao passo que "... A língua-alvo é um veículo de comunicação, e não apenas um objeto a ser estudado" (LARSEN-FREEMAN, 1986, p.131; tradução nossa)<sup>21</sup>. Porém, uma vertente mais atual da *Abordagem Comunicativa* defende o uso da língua materna como ferramenta de ensino quando necessária para melhor compreensão.

Nesta abordagem, a gramática só é ensinada se os estudantes sentirem necessidade; nesse caso, a função e o contexto de uso das estruturas gramaticais também são abordados. O vocabulário é apresentado através de recursos visuais, imagens, *realia* dentro de um contexto. Além do mais, uma variedade de atividades é usada, tais como frases embaralhadas, jogos de

<sup>19</sup> “-Learners learn a language through using it to communicate.

- Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.

- Fluency is an important dimension of communication.

- Learning is a process of creative construction and involves trial and error”.

<sup>20</sup> “Students are, above all, communicators. They are actively engaged in negotiating meaning – in trying to make themselves understood (...) They learn to communicate by communicating”.

<sup>21</sup> “... the target language is a vehicle for communication, not just an object to be studied”.

linguagem, *role-play*, além do uso de materiais autênticos que permitem o estudo de artigos de revistas e jornais, músicas, contos, propaganda, vídeos de canais de TV, etc. Quanto à avaliação, tanto a precisão e fluência dos alunos são avaliados conforme seus desempenhos durante as aulas. Testes comunicativos formais também são realizados (LARSEN-FREEMAN, 1986).

A respeito de atividades comunicativas, os adeptos do AC afirmam que atividades verdadeiramente comunicativas apresentam três aspectos: *information gap*, *choice* e *feedback*. *Information gap* se refere ao conhecimento que um falante possui e outro não. *Choice* é quando o falante tem que escolher o que vai dizer e como vai fazê-lo. Finalmente, *feedback* é a resposta que o estudante recebe como resultado do seu esforço para se comunicar.

Grandes são as contribuições da AC para o campo da aprendizagem de LE. Esta é amplamente reconhecida por causa de seu sucesso ao alcançar o seu principal objetivo, que é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e "... continua a ser considerada a base popular mais plausível para o ensino de línguas atualmente..." (RICHARDS; RODGERS, 2011, p. 244; tradução nossa)<sup>22</sup>. Donnini *et al* (2010, p. 19), também decorrem sobre o grande impacto causado pela Abordagem Comunicativa na área de ensino de línguas:

A difusão do movimento comunicativo foi tão avassaladora que nenhum professor ou estudioso do ensino de línguas ousava - ou ousaria, ainda hoje - autoproclamar-se não comunicativo, mesmo que suas práticas ainda sejam altamente influenciadas pela visão estruturalista.

Assim, é por sua eficiência e consagração no campo de ensino de língua inglesa que tal abordagem servirá de parâmetro para este trabalho.

Todavia, mesmo sendo reconhecida a eficácia e os grandes avanços da Abordagem Comunicativa, os pesquisadores consideram impossível a elaboração de um "método perfeito". Com isso em mente, as pesquisas atuais não devem buscar o método ideal, mas aquele mais apropriado para determinados contextos de aprendizagem. Isto levou ao ecletismo, ou seja, muitos professores são flexíveis sobre as suas metodologias, usam princípios de dois ou mais métodos, levando em consideração as necessidades e objetivos dos alunos. A escolha de não seguir rigidamente um único método ou abordagem, mas buscar maneiras entre dois ou mais destes ficou conhecido como "A era pós-método" (BROWN, 2007).

---

<sup>22</sup> "... it continues to be considered the most popular plausible basis for language teaching today..."



## 2 O ENSINO DAS QUATRO HABILIDADES LINGUÍSTICAS

Neste capítulo, serão abordados os principais aspectos acerca do ensino das quatro habilidades linguísticas.

### 2.1 HABILIDADES ORAIS

#### 2.1.1 LISTENING

Embora *listening* seja uma habilidade fundamental no processo de aprendizagem de uma segunda língua, esta foi negligenciada por muito tempo pelos estudiosos da área, por ser considerada uma habilidade passiva. No entanto, Brown (2007, p. 299; tradução nossa) enfatiza que: “A importância de praticar a habilidade auditiva na aprendizagem de uma língua não pode ser subestimada”<sup>23</sup>, já que é por meio da audição que é possível receber e internalizar informações e estruturas linguísticas. Além disso, em um processo natural de aquisição, a compreensão auditiva é a base para o desenvolvimento da linguagem oral, e também é a habilidade mais usada na vida cotidiana. Felizmente, “Na década de 1970, o status da habilidade auditiva começou a mudar, deixando de ser tratada com negligência e ganhando importância na área” (CELCE-MURCIA, p. 69, 2001, tradução nossa)<sup>24</sup>. Atualmente, sua importância está consolidada no campo de ensino e aprendizagem de línguas.

Uma questão que merece destaque é o fato de que *listening* e *speaking* são geralmente trabalhadas juntas. Todavia, para iniciantes, a primeira merece mais atenção e prática, tendo em vista que é a chave para desenvolver a habilidade da fala, e faz parte da forma natural de se aprender uma língua. De acordo com Harmer (2007b, p. 133; tradução nossa):

A habilidade auditiva reflete de forma eficaz na pronúncia dos alunos (...) quanto mais eles escutam e entendem o inglês falado, mais eles absorverão a tonicidade e entonação e os sons tanto das palavras individuais como daquelas que aparecem juntas no discurso falado<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> “The importance of listening in language can hardly be overestimated”.

<sup>24</sup> “In the 1970s, the status of listening began to change from one of neglect to one of increasing importance”.

<sup>25</sup> “Listening is good for our student’s pronunciation (...) the more they hear and understand English being spoken, the more they absorb appropriate pitch and intonation, stress and the sounds of both individual words and those which blend together in connected speech”.

Quanto mais os alunos escutarem, melhor desenvolverão a habilidade auditiva, como também a fala. Ademais, através da audição, o vocabulário e o conhecimento gramatical dos alunos aumentarão, tal como Celce-Murcia (2001, p. 70; tradução nossa) destaca: “... atividades de compreensão oral são veículos usados no ensino de estruturas gramaticais e permitem que novos itens de vocabulário sejam contextualizados dentro de um âmbito de discurso comunicativo”<sup>26</sup>.

Embora *listening* seja de vital importância no processo de aprendizagem de uma língua, também é um processo muito complexo. Esta pode ser uma habilidade bastante desafiadora para os alunos, que quase sempre se sentem frustrados quando não conseguem entender aquilo que tentam escutar e isso geralmente acontece porque a linguagem falada é diferente da escrita.

Nesse contexto, Brown (2009, 304 – 307) lista algumas características peculiares da linguagem falada que podem tornar o processo de audição complexo: *Clustering* – a redução da linguagem em grupos menores de palavras; *Redundancy* [Redundância] – a reformulação, repetição e inserções de algumas expressões como “I mean”, “you know”; *Reduced Forms* [Formas reduzidas] – reduções de linguagem que podem acontecer a nível fonológico, morfológico, sintático e pragmático; *Performance variables* [Variáveis de desempenho] – a presença de hesitações, pausas, falsas partidas e correções no discurso; *Colloquial Language* [Linguagem coloquial] – a presença de gírias, formas reduzidas, expressões idiomáticas, etc; *Rate of Delivery* – quando lê um texto, o aprendiz pode controlar o processo de leitura, ao contrário, quando escuta, ele não pode controlar a velocidade com a qual o texto é falado; *Stress, rhythm and intonation* [Tonicidade, ritmo e entonação] – os elementos prosódicos da língua, que são de extrema importância para a compreensão da mensagem transmitida; *Interaction* [Interação] – aspecto que tem um papel essencial na compreensão auditiva, pois ouvir leva a responder, o que envolve negociação, esclarecimento. Segundo o autor, todos esses fatores podem causar no estudante uma grande carga de ansiedade, estresse, frustração e desânimo, o que pode interferir no processo de compreensão.

Considerando os desafios no desenvolvimento da habilidade auditiva, os professores precisam pensar cuidadosamente sobre como esta pode ser efetivamente trabalhada na sala de aula. A este respeito, Celce-Murcia (2001, p. 69; tradução nossa) destaca que: “Apesar da compreensão auditiva ser, atualmente, bem conhecida como um importante aspecto

---

<sup>26</sup> ...listening comprehension lessons are vehicle for teaching elements of grammatical structure and allow new vocabulary items to be contextualized within a body of communicative discourse.

da aprendizagem de línguas há muito trabalho a ser feita na teoria e na prática”<sup>27</sup>. Conforme Harmer (2007a), a combinação de atividades extensiva e intensiva de *listening* pode ajudar os alunos a melhorar a habilidade auditiva. Atividades extensivas de *listening* são, geralmente, feitas fora da sala de aula, por prazer, e os estudantes podem escolher o que ouvir, o que pode ser feito nas suas casas, carros, quando estão viajando ou em quaisquer outros lugares. Diante disso, é de extrema importância que o docente estimule seus alunos a praticarem a habilidade auditiva, isto é, sugerir aos estudantes que assistam filmes, escutem músicas, rádios, baixem *podcast* da internet, etc.

Já atividades intensivas de *listening* são realizadas na sala de aula, são feitas com o único intuito de melhorar a habilidade auditiva dos aprendizes e são totalmente controladas pelo professor. Brown (2007, p. 309; tradução nossa) mostra um exemplo de uma aula na qual foi usada uma atividade intensiva de *listening*:

- Os alunos escutam a fim de entender pistas em treinos em coral ou individualmente.
- O professor repete a palavra ou frase várias vezes para fixar na mente dos alunos.
- O professor pede aos alunos para ouvir uma frase ou um longo trecho de discurso e prestar atenção em um elemento específico, como entonação, tonicidade, uma contração, uma estrutura gramatical, etc.<sup>28</sup>.

Brown (2007) também mostra alguns tipos de aulas de *listening*. Além de atividades extensivas e intensivas de *listening*, o autor lista mais quatro tipos de aulas: “Reativa”, “Responsiva”, “Seletiva”, e “Interativa”. A primeira, “Reativa” [*Reactive*] é quando o aluno apenas escuta e repete. Segundo Brown (2007), este procedimento não promove comunicação, já que o papel do aluno se resume a fazer individualmente ou em grupos exercícios mecânicos, o foco é apenas na pronúncia. A “Responsiva” [*Responsive*] consiste em respostas imediatas que os aprendizes dão aos questionamentos ou comandos do professor, esta corresponde a uma significativa proporção das atividades de *listening* aplicadas na sala de aula. “Seletiva” [*Selective*] é quando é designado ao aluno escutar atentamente o áudio a fim de encontrar informações específicas, tais como nomes de pessoas, datas, localizações, ideias principais, etc. Por último, a aula “interativa” [*Interactive*] deve ser

<sup>27</sup> “Although aural comprehension is now well recognized as an important facet of language learning, much work remains to be done in both theory and practice”.

<sup>28</sup>• Students listen for cues in certain choral or individual drills.

• The teacher repeats a word or sentence several times to “imprint” it in the students’ mind.  
 • The teacher asks students to listen to a sentence or a longer stretch of discourse and to notice a specified element, such as intonation, stress, a contraction, a grammatical structure, etc”.

integrada com a habilidade da fala e envolve outros tipos de performances. Nesse processo, os aprendizes devem ser envolvidos em debates, conversação, dramatizações e outras atividades que promovam comunicação.

Além do apresentado acima, Brown (2007) também faz sugestões para ajudar os docentes a criarem técnicas e atividades de *listening* a fim de tornar seus alunos ouvintes eficientes. Assim sendo, o autor elenca seis importantes princípios. O primeiro é “Incluir um foco no ensino da habilidade auditiva em um curso que priorize a integração das habilidades” [*Include a focus on listening in an integrated-skills course*], mesmo que o currículo tenha como principal competência a integração das quatro habilidades, cada habilidade requer uma atenção especial e deve ser trabalhada cuidadosamente. “Use técnicas que sejam intrinsecamente motivadoras” [*Use techniques that are intrinsically motivating*] é o segundo princípio, o qual chama atenção para o fato de considerar o interesse e os objetivos dos alunos para poder envolvê-los efetivamente nas atividades.

O terceiro princípio é “Utilize linguagem autêntica e contextos” [*Utilize authentic language and contexts*]. Brown (2007) recomenda ao professor a usar linguagem autêntica, que é a linguagem usada pelos falantes nativos em situações de comunicação real. No entanto, segundo Harmer (2007b), usar linguagem autêntica com aprendizes iniciantes pode ser uma tarefa difícil, porém, em casos como este, o professor deve utilizar uma linguagem mais aproximada à usada na vida real, devendo introduzir linguagem autêntica o mais breve possível.

Outro relevante princípio sugerido por Brown (2007) é “Considere cuidadosamente a forma como os alunos respondem” [*Carefully consider the form of listeners’ responses*]; é difícil para o professor saber se a compreensão foi atingida ou não, assim o docente deve desenvolver técnicas para verificar a compreensão dos aprendizes. A este respeito Lund (1990) *apud* Brown (2007, p. 311; tradução nossa), faz algumas sugestões sobre como o professor pode resolver essa situação:

- fazer - o ouvinte responde fisicamente a um comando
- escolher - o ouvinte seleciona alternativas, como fotos, objetos e textos
- transferir - o ouvinte desenha um retrato do que é ouvido
- responder - o ouvinte responde a perguntas sobre a mensagem
- condensar - o ouvinte esboça ou faz anotações de uma palestra
- prolongar - o ouvinte proporciona um final para a história ouvida
- duplicar - o ouvinte traduz a mensagem para a língua nativa ou a repete textualmente

- modelar - o ouvinte pede uma refeição, por exemplo, depois de ouvir a ordem do modelo
- conversar - o ouvinte se envolve em uma conversa que indica o processamento adequado de informações<sup>29</sup>.

“Estimular o desenvolvimento de estratégias de audição” [*Encourage the development of listening strategies*] é o quinto princípio apontado por Brown (2007). Para alguns estudantes, *listening* pode ser a habilidade mais difícil de estudar, pois eles simplesmente não sabem o que fazer para melhorar suas habilidades auditivas. Assim, o professor deve os discentes a desenvolver estratégias que os auxiliem nessa tarefa, tais como:

- procurar por palavras-chave
- procurar por sinais não-verbais para entender o significado
- predizer o intuito do falante através do contexto do discurso falado
- associar informação com uma estrutura cognitiva existente (ativando o conhecimento prévio)
- adivinhar significados
- pedir esclarecimentos
- ouvir para entender a ideia geral
- utilizar diversas estratégias para testar a compreensão auditiva (BROWN, 2007, p. 312; tradução nossa)<sup>30</sup>.

E, finalmente, o último princípio, “Inclua técnicas de *bottom-up* e *top-down*” [*Include both bottom-up and top-down listening technique*]. Conforme uma das teorias da linguagem, dois processos distintos estão envolvidos no desenvolvimento das habilidades de *listening* e *reading: Bottom-up* e *Top-down*. O processo de *Bottom-up* ocorre quando o ouvinte usa o conhecimento linguístico que tem para entender a mensagem que está sendo transmitida. Por outro lado, o processo de *Top-down* acontece quando o ouvinte usa o conhecimento prévio

---

<sup>29</sup>• doing – the listener responds physically to a command  
 • choosing – the listener selects from alternatives such as pictures, objects, and texts  
 • transferring – the listener draws a picture of what is heard  
 • answering – the listener answers questions about the message  
 • condensing – the listener outlines or takes notes on a lecture  
 • extending – the listener provides an ending to a story heard  
 • duplicating – the listener translates the message into the native language or repeats it verbatim  
 • modeling – the listener orders a meal, for example, after listening to a model order  
 • conversing – the listener engages in a conversation that indicates appropriate processing of information”.

<sup>30</sup>• looking for key words  
 • looking for nonverbal cues to meaning  
 • predicting a speaker’s purpose by the context of the spoken discourse  
 • associating information with one’s existing cognitive structure (activating background information)  
 • guessing at meanings  
 • seeking clarification  
 • listening for the general gist  
 • various test-taking strategies for listening comprehension;

para entender a mensagem. Desta forma, é importante que o professor disponha de atividades de *listening* através das quais os discentes possam usar os dois processos comentados acima, “uma vez que ambos os processos podem oferecer dicas que ajudam na compreensão do discurso falado” (BROWN, 2007, p. 312; tradução nossa)<sup>31</sup>. Assim, também é válido lembrar que o processo de compreensão auditiva não envolve apenas *bottom-up* e *top-down*, mas também o processo interativo, o qual inclui tanto o conhecimento prévio como o linguístico na compreensão das mensagens.

### 2.1.2 SPEAKING

Atualmente, *Speaking* é considerada a principal habilidade quando se pretende aprender uma língua estrangeira. Porém, nem sempre a habilidade oral teve seu valor reconhecido na área de ensino de Língua Inglesa. A maioria dos métodos controlava drasticamente a produção oral dos alunos, ou simplesmente não trabalhava com isso, como pode ser visto no capítulo I desta monografia. Entretanto, com o surgimento da Abordagem Comunicativa e da ideia de competência comunicativa, *speaking* se tornou o foco das aulas de Língua Inglesa. Celce-Murcia (2001, p. 12; tradução nossa) destaca a importância da habilidade oral: “As habilidades orais não são críticas apenas para a comunicação na sala de aula de Língua Inglesa, mas são necessárias para a comunicação no, e com o mundo de falantes de Inglês”<sup>32</sup>.

Sabendo da importância da produção oral, Harmer (2007b) aponta algumas razões pelas quais os alunos devem ser estimulados a falar inglês na sala de aula. De acordo com o autor, atividades de *speaking* dão aos aprendizes oportunidades de ensaiar o ato comunicativo, de praticar a fala para a vida real. Além disso, através dessas atividades, o professor pode avaliar a aprendizagem do estudante, pois estas, na maioria das vezes, requerem que o aluno use todo o seu conhecimento linguístico. Por último, quanto mais o aluno praticar, mais isso se tornará uma atividade simples e logo o discente desenvolverá autonomia no uso da língua.

Embora os benefícios de trabalhar *speaking* na sala de aula sejam numerosos e de extrema relevância na aprendizagem, alguns fatores podem tornar este trabalho difícil para os alunos e desafiador para os professores. Elocução de fala fluente, formas contraídas, elisão,

<sup>31</sup> “... since both can offer keys to determining the meaning of spoken discourse”.

<sup>32</sup> “Oral skills are not only critical for communication in the ESL classroom, they are necessary for communication in, and with, the English-speaking world”.

redução de sons vocálicos, uso de gírias, linguagem coloquial, a velocidade dos áudios que não pode ser controlada, o ritmo e a entonação e a dificuldade de lidar com situações de interação podem tornar a produção oral um processo complexo (BROWN, 2007). Nesse cenário, o docente deve procurar minimizar esses aspectos a fim de ajudar o aluno a desenvolver a fala.

Assim, para falar naturalmente, o aluno terá que ter consciência que em certos contextos, ele terá que fazer uso da linguagem coloquial, como por exemplo, precisará usar contrações, *chunks* de linguagem, fazer uso de redundância para ser melhor compreendido, usar pausas e hesitações, como “Uh, oh, um, well, you know, I mean, like, etc” (BROWN, 2007, p. 326). Além disso, acentuar as palavras adequadamente e utilizar a entonação correta também são importantes na transmissão da mensagem. E, acima de tudo, o aluno deve saber como interagir, como expressar-se e negociar significados, o que ele só vai aprender na prática. Brown (2007) ainda afirma que esses fatores que podem dificultar o processo de produção oral, podem da mesma forma, torná-lo mais fácil. Desse modo, cabe ao professor trabalhar de forma que tais aspectos favoreçam a aprendizagem do aluno.

Outro fator que também pode dificultar o ensino da habilidade oral é a timidez dos alunos, como aponta Harmer (2007a, p. 345, tradução nossa):

Os alunos são muitas vezes relutantes em falar porque são tímidos e não estão predispostos a expressarem na frente de outras pessoas, especialmente quando eles são solicitados a dar informações ou opiniões pessoais. Frequentemente, também, há uma preocupação em cometer desvios de pronúncia e, portanto, ficarem com uma imagem ruim diante de seus colegas de classe<sup>33</sup>.

Nesse cenário, Harmer (2007a, p. 345-347) elenca algumas formas de como o professor pode ajudar o aluno em situações como a descrita acima. “Preparar” [*Preparation*] o discente antes do momento da fala é imprescindível para alunos tímidos. Dar alguns minutos para os alunos pensarem, organizarem as ideias; planejar o que vão falar os deixará mais à vontade para participar e, conseqüentemente, o resultado será melhor. Porém, o teórico adverte que haverá momentos que exigirão que os estudantes falem espontaneamente. A “repetição” [*The value of repetition*] também pode ser uma boa aliada contra a timidez dos alunos, que provavelmente é ocasionada pela falta de segurança para usar o idioma; assim quanto mais

---

<sup>33</sup> Students are often reluctant to speak because they are shy and are not predisposed to expressing themselves in front of other people, especially when they are being asked to give personal information or opinions. Frequently, too, there is a worry about speaking badly and therefore losing face in front of their classmates.

repetirem, mais seguros eles ficarão. Para tanto, o docente deve oportunizar momentos nos quais os aprendizes possam treinar antes de se apresentarem ao grupo.

Para os alunos que não se sentem à vontade em momentos nos quais ficam em evidência, sendo observados por toda a turma, a sugestão é colocá-los para trabalhar em grupos menores. Outra proposta é estabelecer rotinas na aula, isto é, acostumar os discentes desde o princípio a participarem da aula; assim, tarefas devem ser designadas a todos. Desta maneira, os alunos perceberão que todos têm a responsabilidade de construir a aula e, gradativamente, vão perceber a importância do engajamento de todos.

No que diz respeito à abordagem da habilidade *speaking* na sala de aula, Brown (2007, p. 331) elenca sete importantes princípios. O primeiro deles é “Focar tanto na fluência quanto na precisão dependendo dos seus objetivos” [*Focus on both fluency and accuracy, depending on your objective*]; o autor alerta ao professor a não priorizar a fluência em detrimento da precisão ou vice-versa, pois para alcançar a aprendizagem efetiva os alunos precisam ter tanto fluência quanto precisão no uso da língua. O segundo, “Fornecer técnicas intrinsecamente motivacionais” [*Provide intrinsically motivating techniques*]; o teórico destaca a importância de considerar os objetivos, interesses e necessidades dos aprendizes para que o ensino se torne mais significativo e motivador. O terceiro princípio é “Incentive o uso de linguagem autêntica em contextos significativos” [*Encourage the use of authentic language in meaningful contexts*]. Acerca desse tema, Brown (2007, p. 331; tradução nossa) diz que esta é uma tarefa muito difícil que requer “energia e criatividade”<sup>34</sup>, porém é possível se o professor tiver um bom acervo de materiais.

O quarto princípio é “Forneça resposta e correção apropriada” [*Provide appropriate feedback and correction*]. Na maioria das situações, os alunos são dependentes do *feedback* do professor para saber como está o seu desenvolvimento na aprendizagem. O quinto princípio é “Aproveite a ligação natural entre *speaking* e *listening*” [*Capitalize on the natural link between speaking and listening*], visto que as atividades de *speaking*, na maioria dos casos, envolvem *listening*. Assim, o docente pode aproveitar essa coincidência e, como aconselha Brown (2007), integrar essas duas habilidades.

O sexto princípio envolve o fato de “Dar oportunidade de iniciar uma conversa” [*Give students opportunities to initiate oral communication*]. Nas aulas de inglês, como os docentes são responsáveis pelos comandos e direções da aula, “... os alunos estão condicionados a falar apenas quando falarem com eles” (BROWN, 2007, p.332; tradução

---

<sup>34</sup> “energy and creativity” .



nossa)<sup>35</sup>. No entanto, iniciar uma conversação é essencial para os discentes desenvolverem a competência comunicativa. Nessa perspectiva, o docente além de permitir, deve criar oportunidades para que isso aconteça. Por último, “Incentive o desenvolvimento de estratégias de *speaking*” [*Encourage the development of speaking strategies*]. De acordo com esse princípio, os aprendizes devem ter consciência da importância de desenvolver e usar estratégias de *speaking*, tais como as que seguem abaixo:

- pedir esclarecimentos (What?)
- pedir a alguém para repetir algo (Huh? Excuse me?)
- usar fillers (uh, I mean, Well), a fim de ganhar tempo para processar as informações
- utilizar pistas de manutenção da conversa (uh-huh, Right, Yeah, Okay, Hm)
- chamar a atenção de alguém (Hey, Say, So)
- utilizar paráfrases para estruturas difíceis de se produzir
- apelar para a intervenção do interlocutor (para obter uma palavra ou frase, por exemplo)
- usar expressões estereotipadas (na fase de sobrevivência) (How much does \_\_\_ cost? How do you get to the \_\_\_\_\_?)
- Usar mímica e expressões não verbais para ser compreendido (BROWN, 2007, p. 332; tradução nossa)<sup>36</sup>.

Além de todas as considerações feitas acima e sabendo da importância de desenvolver a habilidade da fala nos aprendizes, uma vez que estes avaliam o sucesso na aprendizagem através do desempenho no uso desta habilidade, faz-se necessário que o professor designe atividades que realmente envolvam os alunos em situações de interação. Assim, além das tradicionais atividades de perguntas e respostas, o professor também deve incluir atividades em que o aluno tenha oportunidade de falar espontaneamente. Para isso, o docente deve criar situações reais de comunicação dentro da sala de aula.

---

<sup>35</sup> “... the students have conditioned only to speak when spoken to”.

<sup>36</sup>• asking for clarification (What?)

- asking for someone to repeat something (Huh? Excuse me?)
- using fillers (uh, I mean, Well) in order to gain time to process
- using conversation maintenance cues (uh-huh, Right, Yeah, Okay, Hm)
- getting someone’s attention (Hey, Say, So)
- using paraphrases for structures one can’t produce
- appealing for assistance from the interlocutor (to get a word or phrase, for example)
- using formulaic expressions (at the survival stage) (How much does \_\_\_ cost? How do you get to the \_\_\_\_\_?)
- Using mime and nonverbal expressions to convey meaning”.

## 2.2 HABILIDADES ESCRITAS

### 2.2.1 READING

A habilidade de *reading* é de extrema importância tanto para o crescimento pessoal do aprendiz quanto para seus estudos acadêmicos e sucesso profissional. Geralmente, ela é a habilidade mais importante para alunos que estudam inglês como língua estrangeira, pois os exames de admissão de cursos de Graduação e Pós-Graduação requerem o domínio desta. Em consequência da sua relevância, surgiram muitas teorias sobre leitura em língua estrangeira, sendo uma das principais a teoria dos processos *Bottom-up* e *Top-down*, que também se aplica a habilidade de *listening*, como foi destacado anteriormente. A respeito da leitura, o primeiro processo se refere ao uso do conhecimento linguístico, isto é, trabalha o léxico do texto, já o último está associado ao conhecimento prévio do aluno, que também é usado durante o processo de leitura. Pesquisas atuais mostram que a combinação entre *Bottom-up* e *Top-down* é, geralmente, a forma mais adequada de se ensinar leitura, pois trabalha tanto o conhecimento sistêmico como o conhecimento de mundo do aluno (BROWN, 2007).

Sendo a leitura uma atividade complexa, há vários fatores que o professor deve considerar para ensinar essa habilidade. A princípio, vale destacar que a linguagem escrita tem algumas características peculiares que tanto podem dificultar como facilitar o processo de compreensão. O fato de a linguagem escrita ser permanente facilita bastante a vida do leitor, pois ele pode voltar várias vezes a um trecho do texto de difícil compreensão, ou até reler o texto completo quantas vezes desejar, o que não é possível na compreensão oral. Além do mais, o aluno pode controlar a velocidade da leitura, não sendo forçado a acompanhar o ritmo de outra pessoa, como acontece com a compreensão da linguagem oral. Outro fato importante a destacar é que trabalhando com textos escritos, o leitor não pode confrontar ou questionar o autor sobre algum aspecto do texto. Ademais, o nível da formalidade da linguagem escrita exige um maior conhecimento do leitor e, até mesmo em se tratando de leitores experientes, esse fator pode dificultar a compreensão (BROWN, 2007).

Sendo também a habilidade mais trabalhada nas escolas públicas brasileiras, foram desenvolvidas várias formas de se trabalhar tal habilidade na sala de aula, sendo as principais as leituras oral, silenciosa, intensiva e extensiva. Leitura oral é uma atividade bastante utilizada, a qual o professor pode aproveitar para praticar pronúncia, ritmo e entonação. Entretanto, tal procedimento vai contra a forma natural como as pessoas leem, assim não se

constitui em uma atividade autêntica. E enquanto um aluno lê, os outros podem perder a atenção ou ler silenciosamente o próximo parágrafo (BROWN, 2007). Além disso, ao se concentrar na pronúncia, o aluno esquece o conteúdo do texto e tais atividades tomam bastante tempo da aula.

Allen (1977, p. 31; tradução nossa) também trata acerca desse assunto:

Eu não sou a favor de muita leitura em voz alta feita pelos alunos, pelo menos não na presença de outros alunos, porque a forma como eles leem afeta a compreensão de seus colegas de classe, às vezes, de forma adversa<sup>37</sup>.

De acordo com a autora, possíveis desvios de pronúncia na leitura oral podem afetar de modo negativo a compreensão dos outros alunos. Entretanto, a pesquisadora reconhece que em alguns momentos, o professor pode fazer uso dessa técnica, embora seja preferível que ele mesmo faça essa atividade com os estudantes: “Leitura em voz alta feita pelos alunos tem o seu lugar. Mas, principalmente, eu espero que a leitura em voz alta seja feita pelo professor, enquanto os alunos seguem com os olhos” (ALLEN, 1977, p. 31)<sup>38</sup>.

Já a leitura silenciosa, em contraste com a oral, é a forma natural de como as pessoas leem tanto na sala de aula como fora dela. Neste caso, os discentes podem ler no seu próprio ritmo, e reler quantas vezes precisarem. Além do mais, esse tipo de leitura permite ao estudante se concentrar mais no conteúdo do texto. Porém, impossibilita o aprendiz de praticar a língua oralmente.

Diante disso, o que o docente pode fazer é combinar essas duas formas de abordar a leitura, procurando minimizar as desvantagens de ambas. Outra maneira seria alternar entre uma e outra forma, de modo que os discentes possam aproveitar as vantagens tanto da leitura em voz alta quanto da silenciosa, além de também evitar a monotonia da aula. Além disso, para diminuir a ocorrência de desvios de pronúncias por parte dos alunos na leitura oral, o professor pode, *a priori*, ler o texto em voz alta, tirar as dúvidas de pronúncia e pedir aos estudantes para repetirem antes de lerem o texto individualmente.

De acordo com Brown (2007) a leitura silenciosa pode ser dividida em intensiva e extensiva. A leitura intensiva é aquela feita com o intuito de estudar a língua, isto é, a leitura que, geralmente, é feita na sala de aula. Enquanto que a leitura extensiva é aquela feita por prazer, que acontece, na maioria das vezes, fora da sala de aula. Conforme Harmer (2007a, p.

---

<sup>37</sup> “I’m not in favor of having much reading aloud done by the students, at least in the presence of other students, because the way they read aloud affects the understanding of their classmates, sometimes adversely”.

<sup>38</sup> “Reading aloud by students does have its place. But mostly I would hope the reading aloud would be done by the teacher, while the students follow with their eyes”.

283; tradução nossa), "Para obter o máximo benefício a partir de sua leitura, os alunos precisam estar envolvidos em leitura extensiva e intensiva"<sup>39</sup>. Assim, o professor deve procurar meios para motivar o aluno a ler extensivamente na sala de aula, e também deve incentivar e indicar aos estudantes leituras extra-classe.

Segundo Ward (1980, p. 2; tradução nossa), leitura é a habilidade mais difícil de ensinar, uma vez que: "... envolve diferentes elementos: o movimento mecânico do olho, gramática, vocabulário, fonética, ortografia e compreensão intelectual"<sup>40</sup>. Por outro lado, o autor afirma que embora seja uma habilidade difícil de trabalhar, "Também é uma das habilidades mais produtivas para ensinar" (WARD, 1980, p. 2; tradução nossa)<sup>41</sup>.

Nesse contexto, Brown (2007, p. 373-376) elenca alguns princípios que devem ser considerados pelo professor ao ensinar *reading*. O teórico recomenda ao docente usar técnicas que motivem os alunos, procurando textos que sejam interessantes e úteis para a vida deles. Os PCNs (1998) sugerem que os alunos podem até participar da coleta de textos a serem trabalhados. Harmer (2007b) também destaca a importância de o aprendiz se envolver com o conteúdo do texto e as atividades referentes a ele, mas isso só será possível se os temas trabalhados forem relevantes para os estudantes.

Outra importante recomendação feita por Brown (2007) é balancear a autenticidade e a legibilidade ao escolher os textos. Embora saiba-se da importância de trabalhar com linguagem autêntica, muitas vezes, é preciso simplificar um texto para que este se adapte ao nível dos alunos. O autor aconselha ainda que ao invés de simplificar os textos é preferível, sempre que possível, procurar por materiais mais simples.

O desenvolvimento de estratégias de leitura também se constitui uma importante ferramenta para alcançar a eficiência na compreensão escrita. Dentre as estratégias existentes, Brown (2007, p. 367-371) sugere dez: "Identificar a finalidade da leitura" [*Identify the purpose in reading*], "Usar regras e padrões grafêmicos para auxiliar na decodificação no processo de *bottom-up*" [*Use graphemic rules and patterns to aid in bottom-up decoding*], "Usar técnicas eficientes de leitura silenciosa para melhorar a fluência" [*Use efficient silent reading techniques for improving fluency*], "Ler o texto para encontrar as ideias principais" [*Skim the text for main ideas*], "Ler atentamente o texto para encontrar informações específicas" [*Scan the text for specific information*], "Usar mapeamento ou agrupamento

<sup>39</sup> "To get maximum benefit from their reading, students need to be involved in both extensive and intensive reading".

<sup>40</sup> "... it involves so many different elements: mechanical eye movement, grammar, vocabulary, phonetics, spelling, and intellectual comprehension".

<sup>41</sup> "It is also one of the most fruitful skills to teach".

semântico” [*Use semantic mapping or clustering*], “Supor quando você não tiver certeza” [*Guess when you aren’t certain*], “Analisar o vocabulário” [*Analyze vocabulary*], “Diferenciar sentido literal e implícito” [*Distinguish between literal and implied meanings*], “Prestar atenção aos marcadores de discurso para entender as relações entre as orações” [*Capitalize on discourse markers to process relationships*].

Outro relevante princípio sugerido por Brown (2007, p. 375; tradução nossa) é seguir a técnica da sequência SQ3R (Survey, question, read, recite, review), a qual é constituída por cinco passos:

1. Pesquisar: Leia o texto por alto para se ter uma visão geral das idéias principais.
2. Perguntar: O leitor faz perguntas sobre o que ele ou ela deseja obter do texto.
3. Ler: Leia o texto enquanto procura respostas para as perguntas previamente formuladas.
4. Recitar: Reprosse os pontos mais importantes do texto por meio da linguagem oral ou escrita.
5. Revisar: Avalie a importância do que se acaba de ler e incorpore em associações de longo prazo<sup>42</sup>.

O autor ainda enfatiza que esta técnica é apenas um procedimento que pode ser aplicado em aulas de leitura, mas que provavelmente não é adequado a todos os contextos.

Outro princípio indicado por Brown (2007) que também é uma recomendação dos PCNs (1998) é que para as atividades de leitura serem melhor trabalhadas, estas devem ser divididas em fases, pois segundo o autor, é muito comum os professores não darem sentido à atividade e nem auxiliarem os alunos durante sua execução; alguns docentes simplesmente dizem: “Ok, alunos, agora leiam as próximas duas páginas silenciosamente” (BROWN, 2007, p. 375, tradução nossa)<sup>43</sup>. Nesse contexto, o autor sugere três etapas a serem seguidas ao ensinar leitura: “Pré-leitura” [*Before you read*], “Leitura” [*While you read*] e “Pós-leitura” [*After you read*].

“Pré-leitura” é a etapa na qual o professor deve introduzir a temática geral do texto, encorajar os alunos a lerem, ativar o conhecimento que eles já têm do tema, despertar sua curiosidade sobre ele e ainda incentivá-lo a usar estratégias que facilitem a leitura. Na segunda etapa, “Leitura”, os alunos devem ler e tirar suas conclusões, tomarem nota do que

<sup>42</sup> “1. Survey: Skim the text for an overview of main ideas.

2. Question: The reader asks questions about what he or she wishes to get out of the text.

3. Read: Read the text while looking for answers to the previously formulated questions.

4. Recite: Reprocess the salient points of the text through oral or written language.

5. Review: Assess the importance of what one has just read and incorporate it into long-term associations”.

<sup>43</sup> “Okay now, class, read the next two pages silently”.

acharem importante. E na última etapa, “Pós-leitura”, o professor pode fazer uma atividade de compreensão; ademais, deve também abordar o vocabulário presente, a estrutura gramatical, o “objetivo” do autor e incentivar os alunos a fazerem uma leitura crítica.

Outra sugestão de Brown (2007) é que o professor crie meios de avaliar o desenvolvimento do aluno a respeito da habilidade de leitura, pois as habilidades receptivas de leitura e audição são de difícil avaliação, tendo em vista que não tem como saber se realmente os estudantes estão entendendo o que leem e ouvem. Assim, o teórico indica alguns procedimentos para que o professor avalie a compreensão dos alunos:

1. Fazer - o leitor responde fisicamente a um comando.
2. Escolher - o leitor seleciona alternativas oralmente ou por escrito.
3. Transferir - o leitor resume oralmente o que se lê.
4. Responder - o leitor responde perguntas sobre trechos do texto.
5. Condensar - o leitor esboça ou toma notas de um trecho.
6. Estender - o leitor fornece um final para a história.
7. Duplicar - o leitor traduz a mensagem para a língua nativa ou a copia (para o nível iniciante, apenas trechos muito curtos).
8. Modelar - o leitor reúne partes de um brinquedo, por exemplo, para montá-lo depois de ler as instruções
9. Conversar - o leitor se envolve em uma conversa que indica o processamento adequado das informações (BROWN, 2007, p. 376; tradução nossa)<sup>44</sup>.

Geralmente, responder a perguntas sobre trechos do texto é a forma mais utilizada para verificar a compreensão dos alunos, o que leva as atividades de leitura à monotonia e desestimula os discentes, especialmente quando esse é o único fim da atividade. Assim, variar as maneiras de avaliar a compreensão escrita dos estudantes evitará a monotonia e levará também a prática das habilidades orais.

### 2.2.2 WRITING

---

<sup>44</sup> “1. Doing – the reader responds physically to a command.  
 2. Choosing – the reader selects from alternatives posed orally or in writing.  
 3. Transferring – the reader summarizes orally what is read.  
 4. Answering – the reader answers questions about the passage.  
 5. Condensing – the reader outlines or takes notes on a passage.  
 6. Extending – the reader provides an ending to a story.  
 7. Duplicating – the reader translates the message into the native language or copies it (beginning level, for very short passages only).  
 8. Modeling – the reader puts together a toy, for example, after reading directions for assembly.  
 9. Conversing – the reader engages in a conversation that indicates appropriate processing of information”.

No mundo globalizado atual, a habilidade de *writing* ganhou mais *status*, pois além de permitir comunicação à distância, é a base dos negócios, uma vez que toda relação é estabelecida por meio de contratos, um tipo de produção escrita. Além disso, Celce-Murcia (2001, p. 213; tradução nossa) mostra como tal habilidade é importante para o aprendiz:

Escrever, além de ser uma habilidade comunicativa de vital importância, é uma habilidade que permite ao aluno planejar e repensar o processo de comunicação. Ela fornece ao aluno a oportunidade de focar tanto na precisão linguística quanto no conteúdo<sup>45</sup>.

Entretanto, trabalhar a escrita na sala de aula de língua estrangeira pode ser uma tarefa bastante desafiadora para o professor, pois é muito comum encontrar alunos que se negam a escrever, que simplesmente dizem não gostar ou não saber fazê-lo. O fato de os estudantes serem resistentes à produção escrita também pode ser resultante da falta de sentido das atividades. Os alunos só se sentirão motivados a aprender caso a atividade seja significativa, escreverão melhor se tiverem um propósito real e autêntico e também um público-leitor.

Assim, *Writing* só será trabalhado de forma comunicativa se tiver como principal propósito, a comunicação, e não apenas conhecimento linguístico. Brown (2007, p. 403-404; tradução nossa) indica algumas formas de trabalhar a produção escrita de forma autêntica e comunicativa:

Compartilhar as atividades de escrita com outros alunos da turma é uma maneira de adicionar autenticidade. Publicar um boletim de classe para pessoas de fora da classe, escrever um roteiro para um esquete ou apresentação dramática, escrever um currículo, escrever anúncios...<sup>46</sup>

Ainda sobre como estimular o aluno no desenvolvimento da escrita, Harmer (2007a) enfatiza que o professor deve ajudar o discente a criar o hábito de escrever e uma maneira de estimular o aluno a conseguir isso, além de optar por tarefas motivadoras, é usar uma grande variedade de atividades a fim de tornar a aula mais dinâmica e atrativa:

---

<sup>45</sup>“Writing, in addition to being a communicative skill of a vital importance, is a skill which enables the learner to plan and rethink the communication process. It provides the learner with the opportunity to focus in both linguistic accuracy and content”.

<sup>46</sup>“Sharing writing with other students in the class is one way to add authenticity. Publishing a class newsletter to people outside of class, writing a script for a skit or dramatic presentation, writing a résumé, writing advertisements ...”.

Podemos promover escrita instantânea ditando a metade de uma frase para os alunos completarem (ex. *Before I am thirty I would like to...*). Podemos levá-los a escrever três frases na negativa usando *Don't* para uma nova escola (ex. *Don't run in the corridors*). Podemos estimular os alunos a fazerem atividades sobre música sugerindo que eles escrevam palavras que descrevam uma cena de um filme ou um trecho de música. Eles podem escrever sobre como um trecho da música os faz sentir ou escrever histórias que a música 'diz-lhes para escrever' (HARMER, 2004, p. 66 *apud* HARMER, 2007a, p. 329)<sup>47</sup>.

Além de sugerir diversas outras atividades além das descritas acima, Harmer (2007a) também recomenda que o docente só deve designar atividades que os alunos tenham informação e conhecimento linguístico e de organização textual suficientes para fazê-las. Ademais, sempre se deve começar com tarefas mais simples (mas não tão simples a ponto de que não sejam desafiadoras para o discente); gradativamente, o nível de dificuldade deve aumentar.

Nesse sentido, há alguns aspectos que o professor deve considerar antes de designar atividades de *writing*. Em princípio, é importante diferenciar o que Harmer (2007a, p. 330) denomina “Escrever para aprender” [*Writing-for-learning*] e “Escrever por escrever” [*Writing-for-writing*]. O primeiro se refere a um tipo de atividade escrita que serve para estudar a língua ou para testar o conhecimento dos alunos, por exemplo, quando o professor pede para os alunos escreverem algumas frases usando uma determinada estrutura ou tópico de vocabulário estudados. Já quando o objetivo é, sobretudo, desenvolver a habilidade linguística de escrever, a atividade é classificada como “Escrever por escrever”. A este respeito, Harmer (2007a, p. 330; tradução nossa) afirma que:

Se quisermos construir as habilidades de escrita dos alunos (em oposição à construção de seus hábitos de escrita ou levá-los a escrever para praticar a língua), teremos que optar por atividades de “Escrever por escrever”<sup>48</sup>.

Harmer (2007b, p. 113) também elenca outros três aspectos de extrema relevância para os alunos desenvolverem a habilidade de escrever: “gênero” [*genre*], “o processo de escrita” [*The writing process*] e a “construção do hábito de escrever” [*Building the writing habit*]. Ao planejar ou escolher atividades de escrita, o docente deve refletir sobre quais gêneros seriam

<sup>47</sup> “We can promote instant writing by dictating half of a sentence which the students have to complete (eg. *Before I am thirty I would like to ...*) We can get them to write three *Don't* sentences for a new school (eg. *Don't run in the corridors*). We can get students to respond to music by writing what words or scenes a piece of music suggests, or by describing the film scene a piece of music might accompany. They can write about how a piece of music makes them feel or write stories that the music ‘tells them to write’”.

<sup>48</sup> “If we are to build the students’ writing skills (as opposed to building their writing habits or getting them to write for language practice), we will have to use such writing-for-writing activity”.



relevantes e interessantes para os estudantes. Além disso, antes de designar uma atividade, deve ser decidido que gênero o aluno vai produzir. Tendo feito isso, o professor deve mostrar vários textos que se constituem como o gênero escolhido, assim, os alunos poderão assimilar as características próprias daquele gênero e poderão produzir um exemplo deste adequadamente.

Sobre o processo de escrita, o docente deve conscientizar o aluno que, para se chegar a um bom produto, tem que se cumprir um processo que às vezes pode se tornar árduo e demorado. Segundo Harmer (2007b, p. 113; tradução nossa), "... Isso normalmente envolve planejar o que vamos escrever, esboçar isso, revisar e editar o que temos escrito e, em seguida, produzir uma versão final (e satisfatória)"<sup>49</sup>. O autor ainda destaca que esse não é um processo linear e que as etapas podem ser repetidas várias vezes: "Nós podemos planejar, esboçar, editar, re-editar, re-planejar, etc, antes de se produzir a versão final" (HARMER, 2007b, p. 113; tradução nossa)<sup>50</sup>.

Além das sugestões apresentadas acima, Brown (2007, p. 402-404; tradução nossa) sugere que o professor forneça aos alunos dicas e técnicas para escrever efetivamente. Nesse contexto, de acordo com o estudioso, um bom autor tem que:

- focar em um objetivo ou idéia principal da escrita,
- sondar seu público perceptivelmente,
- passar algum tempo (mas não muito!) planejando o que vai escrever,
- deixar suas primeiras idéias fluírem sobre o papel facilmente,
- seguir um plano organizacional geral...,
- solicitar e utilizar o *feedback* sobre a sua escrita,
- não se apegar a certas estruturas superficiais,
- rever o seu trabalho voluntariamente e de forma eficiente,
- pacientemente fazer tantas revisões que forem necessárias<sup>51</sup>.

É imprescindível que o professor auxilie o aluno no processo de escrita, mostrando as diferentes variedades de linguagem existentes e em quais contextos deve-se usar cada uma

<sup>49</sup> "... this typically involves planning what we are going to write, drafting it, reviewing and editing what we have written and then producing a final (and satisfactory) version".

<sup>50</sup> "We may plan, draft, edit, re-edit, re-plan, etc before we produce our final version".

<sup>51</sup> "...

- focus on a goal or main idea in writing,
- perceptively gage their audience,
- spend some time (but not too much!) planning to write,
- easily let their first ideas flow on the paper,
- follow a general organizational plan...
- solicit and utilize feedback on their writing,
- are not wedded to certain surface structures,
- revise their work willingly and efficiently,
- patiently make as many revisions as needed".

delas; os tipos textuais, como construir um bom parágrafo, como e quando usar elementos coesivos, organizar a sequência de ideias e/ou fatos, escrever com clareza e coesão, entre outros.

Nesse contexto, Harmer (2011, p. 41-42) lista alguns deveres do professor antes, durante e após as atividades de escrita. Segundo o estudioso, é tarefa do docente “Demonstrar” [*Demonstrating*], “Motivar e provocar” [*Motivating and provoking*], “Dar suporte” [*Supporting*], “Responder” [*Responding*] e “Avaliar” [*Evaluating*]. Desse modo, é importante que o professor mostre aos discentes todos os aspectos da língua que eles precisam saber para escrever. Motivar e provocar o aluno a escrever também é essencial, assim deve-se estimular a mente do discente para que surjam ideias e tentar convencê-lo do quão divertido isso pode ser. Conforme mencionado no parágrafo anterior, durante atividades de escrita, o docente deve estar disposto a auxiliar o estudante no que ele precisa, seja com ideias ou informações sobre o assunto ou qualquer problema linguístico, tipológico e estrutural. Além do mais, de acordo com o autor, há duas maneiras de dar um *feedback* aos trabalhos de escrita dos alunos: “Responder” [*Responding*] e “Avaliar” [*Evaluating*]. A primeira se refere às sugestões do professor no processo de construção do texto, a fim de melhorá-lo. A segunda consiste em realmente avaliar o trabalho, mostrar os erros e acertos dos estudantes.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o tipo de pesquisa utilizado neste trabalho e suas características, além dos procedimentos de realização.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando a busca incessante do ser humano por informações, a pesquisa científica se destaca como extremamente importante, sobretudo na sociedade atual, tendo em vista que tem como objetivo buscar informações que de alguma forma possa beneficiar a sociedade. A palavra “pesquisa” deriva do termo em latim *perquirere*, que significa “procurar com perseverança”. De acordo com Moresi (2003, p. 8):

Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Gil (2002, p. 17) também define pesquisa como “... o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Consoante Gil (2002), quanto aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa científica pode ser classificada como: Pesquisa Bibliográfica, Documental, Experimental, *Ex-post Facto*, Estudo de Coorte, Levantamento, Estudo de Campo, Estudo de Caso, Pesquisa-ação, e Pesquisa Participante. Entre estas, a que se adequa a este trabalho é o modelo Bibliográfico.

A pesquisa bibliográfica é aquela realizada através de teorias já publicadas em livros, artigos ou outros trabalhos de natureza científica. Em outras palavras, o pesquisador deve identificar e analisar as teorias relacionadas com o tema em investigação. Nesse contexto, Kochê (2011, p. 122) afirma que “O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa”. Gil

(2002) ainda destaca que algumas pesquisas são exclusivamente bibliográficas, a exemplo daquela realizada nesta monografia.

Uma das maiores vantagens de se realizar uma pesquisa bibliográfica é que esta permite ao pesquisador abordar um tema bem mais amplo, inclusive quando se trata de colher dados dispersos no espaço. Além disso, tal modelo, muitas vezes se torna imprescindível para os estudos históricos, uma vez que para se realizar estudos diacrônicos é preciso revisar dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

Nesse contexto, Kochë (2011, p. 122) elenca diferentes objetivos da pesquisa bibliográfica:

- a) ... ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa;
- b) ... dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação das hipóteses;
- c) ... descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

Assim, levando em consideração os pressupostos apresentados acima e também considerando os objetivos deste trabalho, optou-se por usar, exclusivamente, a pesquisa bibliográfica.

### **3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica envolve algumas importantes etapas: “Escolha do tema”; “Levantamento bibliográfico preliminar”; “Formulação do problema”; “Elaboração do plano provisório de assunto”; “Busca das fontes”; “Leitura do material”; “Fichamento”; “Organização lógica do assunto”; e “Redação do texto”. No entanto, o autor destaca que esse não é um roteiro rigoroso e que não necessariamente toda pesquisa bibliográfica deve seguir tais etapas, pois as fases da pesquisa, muitas vezes, dependerão do objeto de estudo.

Assim, estas etapas foram seguidas para a realização desta pesquisa. Quanto à escolha do tema, optou-se por trabalhar com a integração das quatro habilidades no ensino de língua

inglesa, uma vez que há uma grande necessidade de se pesquisar temas relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, a fim de desenvolver técnicas de ensino mais efetivas e, conseqüentemente, obter melhores resultados em relação à aprendizagem da língua. Após a escolha do tema, assim como Gil (2002) sugere, foi feito um levantamento bibliográfico preliminar, com o intuito de selecionar textos para leitura que melhor fundamentassem as discussões sobre o assunto escolhido.

Inicialmente, pesquisou-se sobre a situação do ensino de Língua nas escolas públicas, detectando-se que as quatro habilidades linguísticas, geralmente, não são trabalhadas de forma adequada, ou, em casos extremos, nem são abordadas, sendo o ensino focado na memorização de regras gramaticais. Também foi possível perceber que entre as quatro habilidades linguísticas, a leitura é priorizada e, muitas vezes, ela é a única habilidade realmente trabalhada nas escolas. Ademais, através das pesquisas realizadas, também foi constatado que há uma grande desmotivação por parte dos alunos para estudar inglês e um baixo rendimento de aprendizagem.

Deste modo, é possível observar que esses graves e recorrentes problemas no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua inglesa podem ser resultantes da incoerência do ensino de inglês que privilegia uma única habilidade, ou ignora todas e se volta ao ensino de gramática, privando os estudantes de estudar a língua de forma holística. Nesse contexto, considera-se que a integração das habilidades possa influenciar, positivamente, no ensino de Língua de Inglesa de modo a mudar tal situação. Considerando isso, é possível notar que o levantamento bibliográfico preliminar levou a solidificação do problema e das hipóteses deste trabalho.

O passo seguinte foi a elaboração do plano provisório do assunto, isto é, foi definido o passo a passo do trabalho, optando-se por dividi-lo em quatro capítulos: o primeiro sobre o ensino de língua inglesa de modo geral, o segundo tratando de alguns aspectos a respeito do ensino das quatro habilidades linguísticas, o terceiro abordando a metodologia usada para a realização desta pesquisa, e o último a respeito da integração das habilidades.

Tendo feito o plano de assunto e determinado o principal objetivo deste trabalho, que é mostrar o porquê e como o professor pode integrar as habilidades no ensino de língua inglesa, foi realizada uma busca por fontes que contenham informações sobre o tema proposto. Tarefa esta que já havia sido iniciada no levantamento bibliográfico. A diferença entre estas duas etapas reside no fato de que levantamento bibliográfico não é de caráter definitivo, uma vez que o problema e as possíveis hipóteses ainda não haviam sido formuladas. Desse modo, foram selecionadas as obras de Brown (2007), Celce-Murcia (2001), Harmer (2007, 2011),

Hinkel (2006, 2010), Larsen-Freeman (1986, 2000, 2007), Oxford (2001), Richards e Rodgers (2001) e Richards (2006), as quais se constituem na principal fundamentação teórica desta monografia. Ademais, também foram feitas pesquisas na internet a fim de encontrar revistas eletrônicas especializadas na área de ensino de língua inglesa que dispusessem de artigos sobre o tema proposto, além de outros trabalhos científicos.

Tendo coletado material bibliográfico suficiente, a etapa seguinte foi a leitura deste. Conforme Lima e Miotto (2007), tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, a principal técnica utilizada é a leitura. Gil (2002, p. 77) argumenta que a leitura deve ser direcionada por objetivos tais como:

- a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso;
- b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto;
- c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.

Além disso, o referido autor ainda afirma existir vários tipos de leitura que são realizados durante a realização de uma pesquisa, entre elas, a “leitura exploratória”, que é uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se os materiais coletados são relevantes para a pesquisa, a fim de descobrir isso, o pesquisador deve verificar a folha de rosto, o sumário, a introdução, a bibliografia ou até mesmo a orelha dos livros, para se ter uma ideia geral do que a obra trata e a utilidade desta para a pesquisa. A “leitura seletiva”, que tem como objetivo analisar e selecionar as informações pertinentes para a pesquisa e descartar aquilo que não tem relação com os objetivos do estudo que se pretende realizar. Já a “leitura analítica” é uma leitura crítica realizada a fim de organizar e/ou sumarizar as ideias e informações contidas nos textos em estudo, é uma leitura mais profunda através da qual o pesquisador deve identificar e compreender as ideias dos autores. Por fim, a “leitura interpretativa” que consiste em uma leitura mais complexa, uma vez que o pesquisador tem que interpretar as informações encontradas para que possa relacioná-las com os objetivos da sua pesquisa (GIL, 2002). Durante a construção deste trabalho, todos esses tipos de leitura foram realizados.

Lido todo o material, prosseguiu-se para a etapa do fichamento. Conforme Gil (2002) há dois tipos de fichas, a bibliográfica e a de apontamentos. A primeira consiste na anotação das referências bibliográficas e a segunda consiste em registrar o conteúdo das obras consultadas. Ambos os tipos de ficha foram feitas na produção deste trabalho. Por último, foi feita a ordenação do conteúdo em uma sequência lógica e a redação do texto, que passou por várias reformulações até se chegar ao produto final.

## 4 INTEGRANDO AS QUATRO HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

No capítulo IV, serão pontuados alguns aspectos sobre a integração das quatro habilidades linguísticas, bem como serão destacados alguns modelos da Abordagem Integrada e atividades que exemplificam cada modelo dela.

### 4.1 POR QUE INTEGRAR AS QUATRO HABILIDADES?

Tradicionalmente, o ensino de Língua Inglesa trata as quatro habilidades linguísticas, *Falar, Ouvir, Ler e Escrever*, de forma separada. Geralmente, organizam-se os horários, de modo a cada aula tratar especificamente de uma única habilidade e, posteriormente, abordar as outras. Há também uma tendência nas escolas públicas de se trabalhar apenas uma ou duas habilidades e ignorar o restante. Esse tipo de metodologia não desenvolve a competência comunicativa no aluno, pois tal abordagem segue a contramão da maneira natural através da qual as pessoas aprendem a se comunicar. Assim, essa forma de ensino não resulta em uma aprendizagem efetiva, pois conforme Davis & Pearse (2000, p. 99, *apud* JING, 2006; tradução nossa) “O real sucesso no ensino e aprendizagem em língua inglesa só acontece quando os alunos, de fato, podem se comunicar em inglês dentro e fora da sala de aula”<sup>52</sup>.

Em contextos reais de comunicação do dia-a-dia, mais de uma habilidade linguística são usadas simultaneamente, tal como Harmer (2007a, p. 265; tradução nossa) destaca:

Quando estamos envolvidos em uma conversa, somos fadados a ouvir, bem como a falar (...). Palestras frequentemente contam com notas que foram escritas previamente, e as pessoas que assistem à palestras, muitas vezes, escrevem notas por conta própria. Mesmo a leitura, geralmente considerada como uma atividade privada, geralmente, provoca conversa e comentário<sup>53</sup>.

Assim, pode-se notar que o uso de uma habilidade leva ao uso de outras. Dessa forma, não faz sentido isolar as habilidades para estudá-las. Nesse sentido, Hinkel (2006, p. 113;

---

<sup>52</sup> “Real success in English teaching and learning is when the learners can actually communicate in English inside and outside the classroom”.

<sup>53</sup> “When we are engaged in conversation, we are bound to listen as well as speak (...). Lectures frequently rely on notes they have written previously, and people listening to lectures often write notes on their own. Even reading, generally thought of as a private activity, often provokes conversation and comment”.

tradução nossa) enfatiza que "Emcomunicação significativa, as pessoas empregamcompetências linguísticasincrementaisnão isoladamente, mas em conjunto"<sup>54</sup>. Nesse cenário, há uma nova tendência no campo de ensino de Língua Inglesa: a integração das quatro habilidades linguísticas. Sobre isto, Brown (2007, p. 284; tradução nossa; grifo do autor) afirma: "Apesar da nossa históriatratadas quatro habilidades emsegmentos separadosdeum currículo, há uma tendência recente de **integração** dessas habilidades"<sup>55</sup>. Tal abordagem pretende, por meio da integração das habilidades, desenvolver a competência comunicativa nos estudantes, tendo em vista que foca na comunicação real. Brown (2007, p. 284-285; tradução nossa) mostra um exemplo de aula, que, mesmo tendo como foco principal a leitura, por exemplo, integra esta às outras habilidades linguísticas:

- uma discussão de pré-leitura do tema para ativar o conhecimento prévio do aluno;
- ouvir o monólogo de um professor ou uma série de informações sobre o tópico de um trecho a ser lido;
- foco em uma determinada estratégia de leitura, digamos, *scanning*;
- escrever uma resposta ou paráfrase de um trecho da leitura<sup>56</sup>.

Como pode ser visto na citação acima, a integração das quatro habilidades coincide com a maneira como ocorre a comunicação real, tornando a aprendizagem o mais real e significativa possível. Desse modo, tal abordagem prepara os alunos para usarem as habilidades linguísticas em contextos reais de comunicação, o que favorece o desenvolvimento da competência comunicativa, tal como Hinkel (2006, p. 113; tradução nossa) destaca:

Na era da globalização, objetivos pragmáticos de aprendizagem de línguas passaram a dar mais importância a modelos instrucionais que trabalhem várias habilidades de forma integrada e dinâmica com foco na comunicação significativa e no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes<sup>57</sup>.

---

<sup>54</sup> "... in meaningful communication, people employ incremental language skills not in isolation but in tandem".

<sup>55</sup> "Despite our history of treating the four skills in separate segments of a curriculum, there is a recent trend toward skill **integration**".

<sup>56</sup>• a prereading discussion of the topic to activate schemata;  
• listening to a teacher's monologue or a series of information statements about the topic of a passage to be read;  
• a focus on a certain reading strategy, say, scanning;  
• writing a response to or paraphrase of a reading passage".

<sup>57</sup>"In an age of globalization, pragmatic objectives of language learning place an increased value on integrated and dynamics multiskill instructional models with a focus on meaningful communication and the development of learners communicative competence".



De acordo com Hinkel (2010), a grande inovação da abordagem comunicativa é exatamente a integração das quatro habilidades. Assim, desde a década de 70, muito se tem discutido a respeito do assunto e, atualmente, esta abordagem tem sido aceita como uma das melhores formas de se trabalhar as quatro habilidades linguísticas e desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes (JING, 2006).

Muitos autores destacam os grandes benefícios da integração, como também mostram que, naturalmente, as habilidades são interligadas, uma reforça o estudo da outra. A este respeito, Brown (2007, p. 286, grifos do autor; tradução nossa), por exemplo, lista algumas razões e vantagens da referida abordagem:

1. Produção e recepção são simplesmente dois lados da mesma moeda; não se pode dividir a moeda em duas partes.
2. Interação significa enviar e receber mensagens.
3. A língua escrita e falada muitas vezes (mas nem sempre) têm uma relação entre si; ignorar a relação da linguagem escrita e falada é ignorar a riqueza da língua.
4. Para os alunos letrados, a inter-relação da linguagem escrita e falada é um reflexo intrinsecamente motivador da língua e da cultura na sociedade.
5. Ao enfatizar, principalmente aquilo que os alunos podem *fazer* com a linguagem, e só, secundariamente, suas formas, é possível envolver qualquer uma ou todas as quatro habilidades que são relevantes na sala de aula.
6. Muitas vezes, uma habilidade reforçará a outra; aprendemos a falar, por exemplo, em parte, modelando o que ouvimos e aprendemos a escrever, examinando o que podemos ler (...)<sup>58</sup>.

Segundo Tajzad e Namaghi (2014, p. 94), através da segregação das quatro habilidades o aprendiz pode até adquirir conhecimento linguístico, mas não saberá como usá-lo adequadamente numa situação real de comunicação. Já a integração prioriza o uso da língua, visto que simula como ocorre a comunicação em contextos reais. Seguindo a mesma linha de pensamento, Aykut (2008, p. 3; tradução nossa) também argumenta a favor da integração: “... não é suficiente praticar uma ou duas faculdades linguísticas; precisamos

---

<sup>58</sup>1. Production and reception are quite simply two sides of the same coin; one cannot split the coin in two.  
 2. Interaction means sending *and* receiving messages.  
 3. Written and spoken language often (but not always) bear a relationship to each other; to ignore the relationship of written and spoken language is to ignore the richness of language.  
 4. For literate learners, the interrelationship of written and spoken language is an intrinsically motivating reflection of language and culture society.  
 5. By attending primarily to what learners can *do* with language, and only secondarily to the forms of language, we invite any or all of the four skills that are relevant into the classroom arena.  
 6. Often one skill will reinforce another, we learn to speak, for example, in part by modeling what we hear, and we learn to write by examining what we can read”.

proporcionar amplas oportunidades para melhorar todos os aspectos da linguagem”<sup>59</sup>. Segundo o autor, o professor não pode privar os alunos de conhecer a língua de forma holística.

Além das considerações feitas acima, a integração das quatro habilidades apresenta vários outros benefícios à aprendizagem de Língua Inglesa. Quando as habilidades são tratadas de forma separada, uma em cada aula, nem sempre há tempo suficiente para abordar as quatro. Porém, quando são apresentadas de forma integrada, haverá possibilidade de o aluno praticar tais habilidades em um contexto comunicativo. Além disso, a abordagem também ajuda a aumentar a motivação e a confiança dos alunos, uma vez que aprender a interagir através da língua é bem mais útil do que simplesmente adquirir conhecimento sobre ela sem ter nenhum propósito autêntico. Ademais, vale destacar que a integração possibilita um maior tempo para o aluno refletir antes de interagir com toda a turma toda, já que, primeiramente, ele é convidado a ler um texto, refletir sobre suas ideias, para depois socializar com a turma (TAJZAD & NAMAGHI, 2014).

Outro aspecto relevante é que a integração pode reduzir o estresse dos aprendizes, visto que “a abordagem integrada se concentra mais no significado do que na forma; mais na comunicação do que na linguagem; mais na fluência do que na precisão; mais na leitura de informações do que no domínio de formas de linguagem” (TAJZAD & NAMAGHI, 2014, p. 95; tradução nossa)<sup>60</sup>. Assim, a aula planejada de acordo com os princípios dessa abordagem é bem relaxante, pois os estudantes aprendem, naturalmente, especialmente porque a principal tarefa deles é interagir uns com os outros, ao invés de memorizarem regras e fazerem exercícios mecânicos.

Além disso, integrar as quatro habilidades significa oferecer aos aprendizes uma maior variedade de atividades. Dessa forma, maiores serão as oportunidades para os discentes participarem da aula, o que aumenta a motivação deles, além de evitar a monotonia. Ademais, tal variedade de atividades satisfaz os diferentes estilos de aprendizagem que o professor possa encontrar na sala de aula. Nesse contexto, os alunos podem aprender de forma prazerosa e confortável. Outro vantajoso fator é que a abordagem discutida aqui também possibilita uma continuação de atividades que, neste caso, não são realizadas de forma isolada, mas são extremamente relacionadas e dependentes umas das outras.

---

<sup>59</sup> “... it is not enough to exercise one or two language faculties; we need to provide ample opportunities for enhancing all facets of language”.

<sup>60</sup> “...The integrated approach focuses on meaning rather than form; communication rather than language; fluency rather than accuracy; reading for information rather than mastery of language forms”.

## 4.2 COMO INTEGRAR AS QUATRO HABILIDADES?

De acordo com Hinkel (2010, p. 116) há várias formas de se integrar as quatro habilidades no ensino de Língua Inglesa. A forma mais simples consiste em combinar as habilidades de acordo com a modalidade. A modalidade oral inclui as habilidades de *listening* e *speaking*, e a modalidade escrita envolve *reading* e *writing*. Desse modo, "... no meiofalado, seleções de escuta são usadas como modelos para habilidades da fala, interação e pronúncia, e na modalidade escrita, a leitura fornece modelos para a escrita" (HINKEL, 2010, 116; tradução nossa)<sup>61</sup>.

É importante lembrar que *listening* e *reading* são consideradas habilidades receptivas, pois é através delas que o aluno assimila informações e estruturas da língua. Já através de *speaking* e *writing*, os alunos produzem linguagem oral e escrita, por isso, denominam-se habilidades produtivas. Assim, as habilidades receptivas servem de modelo para as produtivas. Além disso, "As habilidades produtivas e receptivas completam uma a outra de várias maneiras. O que falamos ou escrevemos é fortemente influenciado pelo que ouvimos e vemos" (HARMER, 2007a, p. 266; tradução nossa)<sup>62</sup>.

Ao se referir a *listening* e *speaking*, Brown (2007, p. 331, tradução nossa) aconselha ao professor a aproveitar a ligação natural entre essas duas habilidades e trabalhá-las em conjunto: "Não perca a oportunidade de integrar essas duas habilidades. Como você está, talvez, concentrado em desenvolver metas em relação à fala, metas da habilidade auditiva podem naturalmente coincidirem, e as duas habilidades podem se reforçar mutuamente"<sup>63</sup>.

A atividade abaixo mostra a integração das habilidades de *listening* e *speaking*.

### JOHN LENNON'S PERFECT WORLD

Find the lyrics to John Lennon's Imagine online, print them and cut up each line into strips. Divide your students into pairs and give each pair a set of the cut up lyrics. Tell your students that they are going to listen to a song by John Lennon, where he describes his ideal world. As a pre-task, students try to arrange the cut up lyrics before they listen to

<sup>61</sup> "... in the spoken medium, listening selections are used as models for speaking, interaction, or pronunciation skills, and in the written medium, reading input supplies models for writing".

<sup>62</sup> "Receptive and productive skills feed each other in a number of ways. What we say or write is heavily influenced by what we hear and see".

<sup>63</sup> "Don't lose out the opportunity to integrate these two skills. As you are perhaps focusing on speaking goals, listening goals may naturally coincide, and the two skills can reinforce each other".

the song. While they listen, they check if they have put the lyrics into the correct order. Allow them to listen to the song as often as they need – some of them might even like to sing along. Next, have students form discussion groups of four. Give each group a copy of the following discussion questions and tell them to use English only.

1. What is the main theme of the song Imagine?
2. What would the world be like without countries?
3. Why does Lennon mention religion in his song?
4. How does religion affect peoples' lives in the world today?
5. What do you think the world would be like without religion?
6. What do you think the world would be like without possessions?
7. How do possessions affect peoples' lives?
8. What are the main reasons for war in the world that we live in?
9. Would you like to live in the world that John Lennon imagined? Why? /Why not?
10. Do you think there will ever be peace in the world? How can we accomplish it?

Adaptado de Lúðvíksdóttir (2011).

Sobre *reading* e *writing*, Lakshminarayanan (1977, p. 37; tradução nossa) destaca que:

A prática da escrita anda de mãos dadas com a prática de leitura. Aquela ajuda a fixar a nova linguagem de forma permanente na mente do aluno. O aluno vai se sentir muito mais à vontade com as novas expressões uma vez que ele já as escreveu. Ele ganha confiança em si mesmo, à medida que escreve as ideias que compreendeu na leitura<sup>64</sup>.

Brown (2007) também sugere ao professor integrar essas duas habilidades, uma vez que o aluno aprende a escrever através daquilo que lê, sobretudo porque ler uma variedade de textos fornece ao aluno como e o que este pode escrever. Com isto em mente, Celce-Murcia (2001) afirma que a interação dessas habilidades sempre teve destaque na área de metodologia de ensino de Língua Inglesa.

---

<sup>64</sup> Training in writing goes hand in hand with training in reading. It helps fix the new language permanently in the learner's mind. The learner will feel much more at home with the new expressions once he has penned them. He gains confidence in himself as he puts in writing the ideas he has comprehend through his reading.

Na atividade a seguir, as habilidades de *writing* e *reading* são trabalhadas de forma integrada:

### TEXTUAL INTERVENTION

#### Preparation:

- Choose various well-known short poems or rhymes
- Write a list of rhyming words
- Write the instructions on the board

#### Procedure:

1. Divide the class into groups of four students.
2. Distribute the poem or rhyme; each group should receive a different one together with the list of words.
3. Set a time limit to create a new rhyme.

#### EXAMPLE:

Roses are red  
Violets are blue  
Honey is sweet  
And so are you!

White	blue	red	pink	green	black
Knite	shoe	bed	think	team	Jack
Night	you	head	link	bean	snack

This is one possibility:

Roses are red  
Beans are green  
I can't wait  
To play on your team!

Adaptado de Snarski (2012).

Vale salientar que embora se tenha ressaltado a combinação de uma habilidade receptiva com uma produtiva, também é possível combinar habilidades de diferentes modalidades.

Além das formas de integração comentadas acima, Hinkel (2010, p. 16) também chama atenção para um tipo de integração considerado mais complexo, o qual envolve mais de duas habilidades linguísticas. A este respeito, Oxford (2001) destaca dois modelos: *Content based instruction* [Instrução baseada em conteúdo] e *task based instruction* [Instrução baseada em tarefas]. Segundo Richards (2006, p. 27; tradução nossa) esses dois

modelos são “... extensões do movimento comunicativo, mas que tomam diferentes rotas (...) para desenvolver a competência comunicativa dos alunos”<sup>65</sup>.

*Content-based instruction* (CBI) consiste na integração do ensino de assuntos acadêmicos com o ensino de uma língua estrangeira, tal como Larsen-Freeman (2000, p. 137; tradução nossa) afirma: “A contribuição especial da instrução baseada em conteúdo é que esta integra a aprendizagem da língua com a aprendizagem de alguns outros conteúdos, muitas vezes assunto acadêmico”<sup>66</sup>. Sobre isto, Richards (2006, p. 28) argumenta que qualquer lição que trate de língua envolve um conteúdo, porém em abordagens tradicionais, o conteúdo é o último a ser escolhido, por exemplo, se o professor pretende ensinar o presente simples, ele procurará um assunto que possibilite o estudo desse tempo verbal. Já na CBI, o conteúdo é o ponto de partida para se elaborar a lição, isto é, a partir da decisão do assunto a ser tratado é que as outras decisões a respeito de gramática, vocabulário, etc. serão tomadas, em conformidade com o assunto escolhido. Seguindo a mesma linha de pensamento, Brown (2007) destaca que nessa abordagem, a língua é um veículo através do qual o aluno aprenderá sobre assuntos interessantes e relevantes.

Conforme Richards (2006, p. 28; tradução nossa), a CBI é baseada nos seguintes princípios:

- As pessoas aprendem uma língua com mais sucesso quando a usam como um meio de aquisição de informação, e não como um fim em si mesmo.
- A CBI reflete melhor as necessidades dos alunos para a aprendizagem de uma segunda língua.
- O conteúdo fornece um quadro coerente que pode ser usado para conectar-se e desenvolver todas as habilidades linguísticas<sup>67</sup>.

De acordo com os pressupostos mencionados acima, a abordagem em questão pode ser extremamente motivadora uma vez que o estudo da língua não tem um fim em si mesmo, mas tem como principal objetivo adquirir informações sobre um determinado assunto, como Brown (2007, p. 56; tradução nossa) destaca: “Aulas baseadas nos princípios da *Content-based instruction* tem o potencial de aumentar a motivação e capacidade intrínsecas, visto que

<sup>65</sup> “... extensions of the CLT movement but which take different routes (...) to develop learners’ communicative competence”.

<sup>66</sup> “The special contribution of content-based instruction is that integrates the learning of language with the learning of some other content, often academic subject matter”.

<sup>67</sup> “• People learn a language more successfully when they use the language as a means of acquiring information, rather than as an end in itself.

- CBI better reflects learners’ needs for learning a second language.
- Content provides a coherent framework that can be used to link and develop all of the language skills”.

os alunos se concentram em um assunto que é importante para suas vidas”<sup>68</sup>. Assim, enfatiza-se a importância de escolher temas que atendam as necessidades do aluno. Ainda, em consonância com os princípios elencados acima, trabalhar com conteúdos possibilita a integração das quatro habilidades linguísticas, uma vez que os aprendizes terão que ler, discutir, o que envolve interação, e escrever sobre o tema. Em outras palavras, “Na content-based instruction, os alunos praticam a língua de uma forma altamente comunicativa e integrada enquanto aprendem conteúdos como ciências, matemática e estudos sociais” (OXFORD, 2001, p. 4)<sup>69</sup>.

Oxford (2001) ainda enfatiza que a CBI é útil para todos os níveis de proficiência, porém o grau de complexidade dos conteúdos abordados dependerá do nível da turma. Para iniciantes, a autora sugere que sejam trabalhados assuntos acerca das habilidades de comunicação pessoal e social básica. Já para níveis mais avançados, os conteúdos devem ser mais acadêmicos e complexos.

Conforme Larsen Freeman (2000) há pelo menos quatro tipos de modelos de *Content-based instruction*: *Language immersion* [Imersão na linguagem], *Adjunct model* [Modelo adjunto], *Sheltered-language instruction* [Instrução baseada na proteção], *Competency-based instruction* [Instrução baseada na competência]. O primeiro modelo se refere ao ensino de conteúdos acadêmicos como matemática, ciências, etc, através de uma língua estrangeira. Já *Adjunct model* é quando os alunos fazem um curso acadêmico e um curso de língua, embora ambos sejam cursos diferentes estão extremamente relacionados, uma vez que o curso de língua dá suporte ao acadêmico, e o professor de língua ajuda os estudantes a fazerem as atividades acadêmicas. O terceiro modelo, *Sheltered-language instruction*, por sua vez, é voltado ao desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira nos aprendizes, apresentando o conteúdo de forma mais simplificada, de acordo com o nível dos alunos para que ele tenha acesso ao ensino superior, mesmo sem ser fluente ainda no idioma-alvo. Por último, *Competency-based instruction*, é um modelo bastante efetivo para adultos imigrantes, pois estes têm a oportunidade de desenvolver a competência comunicativa na língua-alvo enquanto estão enfrentando situações reais como atender um telefonema, fazer uma inscrição, etc.

A seguir, um plano de aula no qual foram aplicados os princípios da *Content-based instruction*:

---

<sup>68</sup> “Content-based classrooms have the potential of increasing intrinsic motivation and empowerment, since students are focused on subject matter that is important to their lives”.

<sup>69</sup> “In content-based instruction students practice all the language in a highly integrated communicative fashion while learning content such as Science, mathematics, and social studies”.

**ACTIVITY 1:**

Gathering information about security risks on the internet from different websites. The instructor will make a short introduction about the security risks of the information technologies. Then, he/she will ask students whether they have faced with such a problem. After this, the students will be asked to visit <http://www.staysafeonline.org/pdf/i-SAFESecurityGrade8.pdf> website to collect information about possible harmful things for their computers. The teacher will lead students to get information and the teacher will help students when they have questions about computer security.

**ACTIVITY 2:**

In order to make it more concrete the teacher will use some videos to make students aware of the possible problems. The instructor will choice two or three suitable videos from <http://www.researchchannel.org/securityvideo2007/index.aspx> website and will ask students to watch them. In these videos students will understand the topic better and they have fun while learning. In order to assess students' progress the teacher will make a discussion about the possible ways that are suggested in these videos. Also, the students will make a review of the ways to be protected.

**ACTIVITY 3:**

At the end of the lesson the teacher will let students to play one of the four games from <http://www.cybertreehouse.com> interactive website. In this site students will check their knowledge and will have fun.

Disponível em:  
[http://guide.ceit.metu.edu.tr/ceit419\\_2007\\_1/PersonalProjects/BekirSoylu/activity.aspx](http://guide.ceit.metu.edu.tr/ceit419_2007_1/PersonalProjects/BekirSoylu/activity.aspx)

*O Task-based instruction*, por sua vez, é um modelo de ensino baseado no uso de atividades sequenciadas. Em outras palavras, tal modelo “... começa a partir da ideia básica de que os alunos aprendem uma língua através da realização de tarefas. O princípio central da



abordagem é a tarefa em si” (MOGHADAM & ADEL, 2011, p. 1645; tradução nossa)<sup>70</sup>, isto é, a aula é organizada em torno de atividades práticas que promovem o uso das quatro habilidades linguísticas, com o principal objetivo de desenvolver a habilidade comunicativa dos aprendizes. Nesse cenário, Richards (2006, p. 31; tradução nossa) elenca algumas importantes características de uma atividade:

- É algo que os alunos fazem ou executam utilizando os recursos linguísticos que têm.
- Tem um resultado que não é simplesmente ligado à aprendizagem de línguas, embora a aquisição da linguagem possa ocorrer enquanto o aluno realiza a tarefa.
- Envolve foco no significado.
- No caso de tarefas que envolvam dois ou mais alunos, isso requer o uso de estratégias de comunicação e habilidades de interação dos alunos<sup>71</sup>.

Assim, pode-se concluir que uma atividade requer que o aluno se comunique através da língua-alvo, enfatizando o sentido em detrimento da forma, para alcançar um determinado objetivo. Desse modo, a abordagem *task-based* oferece aos alunos a oportunidade de usar a língua em um contexto natural, envolvendo-os em atividades interativas (LARSEN-FREEMAN, 2000). A respeito de atividades, Oxford (2001, p. 4) destaca que utilizar atividades em pares e grupos pode favorecer bastante o aprendizado, tendo em vista que estas estimulam interação e colaboração entre os alunos. Assim, a autora sugere alguns exemplos de atividades como a produção de um jornal, de um comercial de TV, dramatização.

Sobre isto, Nunan (2004, p. 1) distingue dois tipos de atividades bastante utilizadas no ensino de línguas: *real world* [mundo real] ou *target tasks* [atividades alvo] e *pedagogical tasks* [atividades pedagógicas]. De acordo com Brown (2007, p. 51), a primeira se refere às atividades baseadas em situações reais de comunicação, a exemplo de uma entrevista em que o aluno informa seus dados pessoais, enquanto que a segunda é utilizada para adquirir conhecimento linguístico ou praticar algumas habilidades e, normalmente não é encontrada fora da sala de aula, como por exemplo, formar várias frases usando advérbios de frequência.

<sup>70</sup> “... starts from the basic idea that students learn a language by performing tasks. The central tenet of task based approach is the task itself”.

<sup>71</sup> “• It is something that learners do or carry out using their existing language resources.  
• It has an outcome which is not simply linked to learning language, though language acquisition may occur as the learner carries out the task.  
• It involves a focus on meaning.  
• In the case of tasks involving two or more learners, it calls upon the learners’ use of communication strategies and interactional skills”.

Com relação à adequação do modelo em destaque com o nível de proficiência dos alunos, Oxford (2001, p. 4-5) afirma que *task-based instruction* é proveitosa tanto para iniciantes quanto para níveis mais avançados, contanto que as atividades estejam em consonância com a proficiência dos estudantes. No entender da autora, para alunos iniciantes deve-se optar por atividades como apresentação pessoal. Já níveis mais avançados requerem atividades mais complexas como a realização de uma pesquisa em uma escola, universidade ou em um *shopping*.

Abaixo, a sequência de uma aula baseada nos princípios da *task-based instruction*:

**Pre-task:** The teacher explains the woman's situation and asks the students, in pairs, to brainstorm three consecutive steps they might take to help cure the woman of her phobia.

**Task:** Pairs list possible ways to help the woman get over her phobia.

**Planning:** Pair rehearse how to explain the steps they recommend, and justify the order they are in.

**Report and reading:** The pairs tell the class their proposals and justify them. The class listens and counts how many ideas they come up with.

The teacher lets the class decide and vote on which three steps might be similar to those in a newspaper report about the phobic woman's dilemma. She writes these on the board.

The teacher gives out the text. She asks students to read to see whether their three steps were in the report. Finally, she asks which pair had the most steps that were similar.

**Language focus:** The teacher helps students with any mistakes she heard during the task. She then directs students back to the article and they analyse it for topic vocabulary, time expressions, syntax elements, etc.

Retirado de Harmer (2007a).

Além dos dois modelos comentados acima, Brown (2007) cita alguns outros como *Theme-based Instruction*, *Experiential Learning* e *The Episode Hypothesis*, os quais não serão abordados nesse trabalho, tendo em vista a delimitação desta pesquisa e o fato de que o *Content-based instruction* e o *Task-based instruction* são os modelos de mais destaque e importância na área de ensino de língua inglesa. Hinkel (2006) ressalta, inclusive, que estes são, provavelmente, os modelos de integração mais adotados. Donnini *et al* (2010), por sua vez, afirmam que esses dois modelos buscam ampliar as dimensões do movimento comunicativo. Assim, tais modelos atualmente se destacam como os mais proeminentes na área.

Sobre a aceitação da abordagem integrada e seus modelos, Hinkel (2010, p. 12; tradução nossa) afirma que

... parece fácil prever que a integração das habilidades no ensino de línguas continuará a dominar entre os vários tipos de modelos pedagógicos. Há pouca dúvida, no entanto, que a evolução e mudança dos modelos e métodos do ensino integrado continuarão a ser uma das principais - senão as principais - característica definidora do ensino de línguas em todo o mundo<sup>72</sup>.

Desta maneira, é possível perceber que, atualmente, a integração das habilidades se destaca como uma das principais e mais promissoras metodologias para o ensino de línguas estrangeiras, o que se deve ao fato desta abordagem ter apresentado resultados bastante positivos no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência nos aprendizes.

---

<sup>72</sup> "...it seems easy to predict that integrated language teaching will continue to dominate among the various types of pedagogical models. There is little doubt, however, that the evolution and change of integrated teaching models and methods will remain one of the main -- if not the main -- defining characteristic of language teaching around the world".

## CONCLUSÃO

Num contexto social no qual a língua inglesa domina as relações internacionais, o principal objetivo da maioria dos alunos que a estuda, obviamente, é se tornarem comunicativamente competentes no uso do referido idioma. Assim, sendo esse o principal objetivo dos aprendizes, também deve ser o principal objetivo do ensino desta língua, seja em escolas ou em cursos livres. Dessa forma, se o professor pretende desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, este deve trabalhar as quatro habilidades linguísticas de forma integrada, conforme as reais situações de comunicação requerem. A própria palavra *comunicação* já sugere um trabalho integrado das quatro habilidades, conforme ressalta Richards (2006, p. 22; tradução nossa): “A comunicação é um processo holístico que geralmente requer o uso de várias habilidades ou modalidades da linguagem”<sup>73</sup>.

Pesquisas já comprovaram que, em muitos casos, a segregação das quatro habilidades é menos efetiva do que a integração delas, uma vez que na comunicação real as habilidades não são usadas de forma segmentada. Além disso, as pesquisas ainda apontam que, após alguns anos de exposição e imersão nessa abordagem, os alunos realmente alcançam a desejada fluência no idioma-alvo (HINKEL, 2010).

Diante do exposto, sendo comprovada a eficiência da integração das habilidades, é altamente recomendável que o professor, sempre que possível, adote essa metodologia em suas aulas de Língua Inglesa. Conforme visto no capítulo IV deste trabalho, qualquer professor de língua estrangeira pode desenvolver um trabalho voltado para a integração das habilidades, desde que conheça os princípios e modelos desta. Além de dinamizar a aula com uma grande variedade de atividades, visto que as quatro habilidades são trabalhadas, através da abordagem integrada, o professor estará priorizando a comunicação real e preparando os discentes para usar tais habilidades linguísticas de forma adequada para interagir nas mais diversas situações comunicativas. Ademais, esta abordagem pode influenciar positivamente no fator motivação, considerando que alunos terão um motivo autêntico para estudar a língua, a comunicação. Nesse contexto, a integração se constitui como uma importante alternativa para reverter o quadro de desinteresse pela disciplina de Língua Inglesa e baixo nível de aprendizagem.

Desse modo, espera-se que esse trabalho sirva como um guia teórico para os docentes que pretendem adotar a integração nas suas aulas de língua estrangeira. Espera-se também que

---

<sup>73</sup>“Communication is a holistic process that often calls upon the use of several language skills or modalities”.

esta monografia venha a ser como uma espécie de banco de informações para conduzir pesquisas similares. Por último, recomenda-se para futuras pesquisas que todos os modelos de integração sejam abordados e que sejam testadas sua eficiência e aplicabilidade na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALLEN, Virginia French. Teaching Beginning Reading: An Interview with Virginia French Allen. In: **English Teaching Forum**. United States of America: n. 1, p. 27-31, 1977.

ANDRADE, Miguel Eleutério Abrantes. **Improving how listening skills are taught in the EFL classroom**: guidelines to producing better speakers of the English language. Praia: ISE, 2006. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2440/1/Monografia%20de%20Miguel%20Andrade.pdf>. Acesso em 07 set. 2014.

AYDOĞAN, Hakan; AKBAROV, Azamat A. The Four Basic Language Skills, Whole Language & Intergrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. In: **Mediterranean Journal of Social Sciences**. Rome, v. 5, n. 9, p. 672-680, maio, 2014. Disponível em: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/2687>. Acesso em 19 jan. 2015.

AYKUT, Arslan. Implementing a Holistic Teaching in Modern ELT Classes: Using Technology and Integrating Four Skills. In: **International Journal of Human Sciences**. v. X, 2008. Disponível em: <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/20707/>. Acesso em 01 jan. 2015.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. United States of America: Pearson Longman, 2007.

BROWN, Steven. **Teaching Listening**. United States of America: Cambridge University Press, 2006.

CELCE-MURCIA, Marianne (ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. United States of America: Heinle, Cengage Learning, 2001.

**Content Based Lesson Plan**. Disponível em: [ttp://guide.ceit.metu.edu.tr/ceit419\\_2007\\_1/PersonalProjects/BekirSoylu/activity.aspx](http://guide.ceit.metu.edu.tr/ceit419_2007_1/PersonalProjects/BekirSoylu/activity.aspx). Acesso em 02 fev. 2015.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DOURADO, Maura Regina. Tendências Atuais no Ensino de Língua Inglesa e Implicações para Formação de Professores. In: **Ariús: Revistas de Ciências Humanas e Artes**. v. 13, n. 2, p. 168-175, jul./dez. 2007. Disponível em: [http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01\\_revista/v3n2/07\\_arius\\_13\\_2\\_tendencias\\_atuais\\_no\\_ensino\\_de\\_lingua\\_inglesa.pdf](http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revista/v3n2/07_arius_13_2_tendencias_atuais_no_ensino_de_lingua_inglesa.pdf). Acesso em 19 set. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. Excess: Logman, 2007a.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. China: Pearson Education Limited, 2007b.

HARMER, Jeremy. **How to teach writing**. Malaysia: Pearson Education Limited, 2011.

JING, Wu. Integrating Skills for Teaching EFL —Activity Design for the Communicative Classroom. In: **Sino-US English Teaching**. USA: v. 3, n. 9 dec. 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/39417248/Integrating-Skills-for-teaching-a-foreign-language#scribd>. Acesso em 9 jan. 2015.

KADER, Carla Callegaro Corrêa. Teaching reading in the foreign language classroom. In: **VIDYA**. Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 105-112, jan/jun, 2009.

KOCHË, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

HINKEL, Eli. Current Perspectives on Teaching the Four Skills. In: **TESOL's 40th Anniversary Issue**. USA: v. 40, n. 1, p. 157-181, mar. 2006. Disponível em: [http://203.72.145.166/tesol/TQD\\_2008/VOL\\_40\\_1.pdf](http://203.72.145.166/tesol/TQD_2008/VOL_40_1.pdf). Acesso 8 jan. 2015.

HINKEL, Eli. Integrating the four skills: current and historical perspectives. In: **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. United States of America: Oxford University Press, 2010.

LAKSHMINARAYANAN, K.R. Teaching English to Foreign Children – A foreigner's view. In: **English Teaching Forum**. United States of America: n. 1, p. 36-37, 1977.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford University press, 1986.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principle language teaching**. New York: Oxford University press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. From Unity to Diversity: Twenty-five Years of Language – Teaching Methodology. In: **English Teaching Forum**. United States of America: v. 50, n. 2, p. 28-38, 2012.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211 - 236. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). Acesso em 14 jan. 2014.

LIMA, Nayara Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de Língua Inglesa. In: **Web-Revista SOCIODIALETO**. Campo Grande, v. 3, n. 9, p. 1-27, mar. 2013. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf>. Acesso em 14 jul. 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Revista Katálysis**. Florianópolis: v. 10, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext). Acesso 08 fev. 2015.

LÚÐVÍKSDÓTTIR, Hólmfríður Jóhanna. **Topic-based instruction in the EFL classroom: Topic-based lesson ideas for teaching students at the lower secondary level**. Prentun: Bóksala Menntavísindasviðs, 2011.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2010.

MOGHADAM, Javad Nabizadeh; ADEL, Seyyed Mohammad Reza. The Importance of Whole Language Approach in Teaching English to Intermediate Iranian EFL Learners. In: **Theory and Practice in Language Studies**. Finland: vol. 1, n. 11, p. 1643-1654, nov. 2011. Disponível em: <http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/viewFile/011116431654/3888>. Acesso em 24 jan. 2015.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília. 2003. Disponível em: [http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1370886616.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf). Acesso em 6 fev. 2015. (APOSTILA)

NUNAN, David. **Task-based Language Teaching**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.



OXFORD, Rebeca. **Integrated skills in the ESL/EFL classroom**. ERIC Digest. ERIC Identifier: ED456670, 2001.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today**. New York: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, Jack C. **Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice**. New York: Cambridge University Press, 2008.

SNARSKI, Maria (ed.). **The Monster Book of Language Teaching Activities: A Teacher's Resource Book of Fun Template Activities For Use in the English Language Classroom**. São Paulo: Regional English Language Office, 2012.

TAJZAD, Maryam; NAMAGHI, Seyyed Ali Ostovar. Exploring EFL Learners' Perceptions of Integrated Skills Approach: A Grounded Theory. In: **English Language Teaching**. Canadá: v. 7, n. 11, out. 2014. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/view/41508/22743>. Acesso em 19 jan. 2015.

TOLSTYKH, Olga; KHOMUTOVA, Anastasia. **Developing the Communicative Competence of the University Teaching Staff: An Integrated-skill Approach**. General and Professional Education. Disponível em: <http://genproedu.com/paper/2012-02/038-043.pdf>. Acesso em 01 jan. 2015.

UR, Penny. **A Course in Language Teaching – Practice and Theory**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1999.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de Ensino de Língua Estrangeira: fundamentos críticas e ecletismo. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. S/L, v. VII, n. XXVI, jul.-set. 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/marcio.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf). Acesso em 19 set. 2014.

WARD, James. Techniques for Teaching Reading. In: **English Teaching Forum**. nº 4. United States of America, 1980, p.2.

ZAINUDDIN et al. Methods/Approaches of Teaching ESOL: A Historical Overview. In: \_\_\_\_\_. **Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms.** Kendall Hunt Publishing Co: s/l, 2011. Disponível em: [http://www.kendallhunt.com/uploadedFiles/Kendall\\_Hunt/Content/Higher\\_Education/Uploads/CH11\\_Zainuddin\\_3e.pdf](http://www.kendallhunt.com/uploadedFiles/Kendall_Hunt/Content/Higher_Education/Uploads/CH11_Zainuddin_3e.pdf). Acesso em 19 set. 2014.