

Aula 7

TRABALHANDO AS QUATRO HABILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS:

LISTENING E READING

META

Discutir as questões relacionadas ao ensino do *Listening e Reading*, de acordo com alguns métodos e abordagens, preparando o professor em formação para avaliação e elaboração de materiais nestas habilidades, de acordo com as necessidades de suas turmas.

OBJETIVOS

At the end of this class, it is expected that the students:

- Analisar conceitos referentes às concepções de habilidades escritas e orais;
- Analisar conceitos referentes às concepções de habilidades receptivas e produtivas;
- Discutir as questões relacionadas à habilidade de *listening* para o ensino de língua inglesa, a partir das concepções dos métodos e abordagens mais comuns;
- Discutir as questões relacionadas à habilidade de *reading* para o ensino de língua inglesa, a partir das concepções dos métodos e abordagens mais comuns;
- Analisar livros e materiais didáticos destinados ao ensino da língua inglesa, a partir das questões de *listening e reading*.

PRERREQUISITOS

- Ter conhecimento básico sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira;
- Ter conhecimento das orientações para o ensino de línguas estrangeiras, a partir dos PCN;
- Ter conhecimento das orientações para o ensino de línguas estrangeiras, a partir das OCEM;
- Ter conhecimento das orientações para o ensino de línguas estrangeiras, a partir do PNLD;

Elaine Maria Santos
Gildete Cecília Neri Santos
Rodrigo Belfort Gomes

INTRODUCTION

Na sétima aula do curso de Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês II entraremos em contato com as orientações para o ensino de leitura em língua inglesa, a partir das recomendações e passos encontrados nos métodos da gramática e tradução, método direto, método audiolingual, *task-based* e abordagem comunicativa, de modo a melhor orientar os professores em formação a preparar tais aulas, envoltos na concepção do pós-método. Assim, o docente terá a oportunidade de, conhecendo mais intimamente a teoria, apropriar-se dos conhecimentos discutidos, sendo capaz de teorizar a partir da sua prática e praticar a partir da sua teoria, conforme defendido por Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006).

Neste capítulo, após o estudo sobre o ensino de leitura e compreensão e produção escrita e oral, iremos analisar alguns livros didáticos, propor algumas reflexões sobre as atividades encontradas nessas obras e planejar algumas outras, tendo sempre em vista a análise particular e individual que cada turma deve ter.

Revise os conteúdos das aulas anteriores, recorrendo, também, aos materiais encontrados nas disciplinas Metodologia do ensino-aprendizagem de Inglês I. Estude os conteúdos aqui propostos com dedicação e afinco e siga todas as orientações, recorrendo à ajuda do seu tutor, sempre que necessário. Atividades complementares serão propostas de forma oportuna, ao longo da aula, pelo coordenador dessa disciplina.

Bons estudos e um excelente trabalho a todos

Quando falamos em habilidades linguísticas, geralmente pensamos no trabalho individualizado da fala, compreensão auditiva, escrita e leitura, como se cada uma dessas ações acontecesse individualmente sem interconexões. Você já pensou em um diálogo em que só se pratique a fala? Ninguém ouviria o que o outro falaria? E se essa conversação tivesse sido retirada de um livro didático? O aluno não teria que ler para compreender o que deveria ser feito? Percebeu como não podemos estudar habilidades comunicativas de modo individualizado?

Alguns autores, como Harmer (2007), dividem as habilidades em receptivas e produtivas. Para eles, o ensino de língua inglesa deve prever o trabalho com práticas em que os discentes possam entrar em contato com o *input* na língua inglesa, o que é conseguido com a leitura e a compreensão auditiva. Já nas práticas produtivas, a linguagem é produzida por meio da fala e da escrita. “*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*” (HARMER, 2007, p. 266).

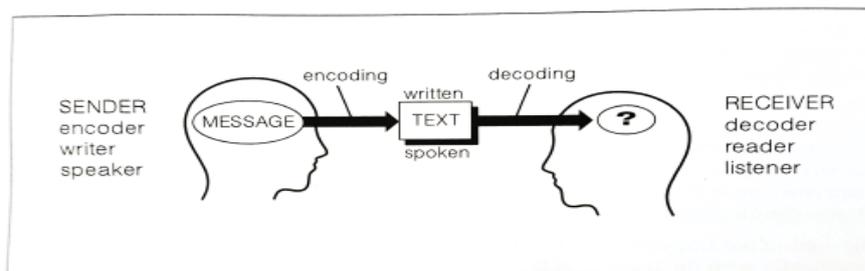
Aqueles que dividem as habilidades comunicativas em receptivas e produtivas, estão, dessa forma, analisando a língua a partir do *input* e *output*,

ou seja, do contato com vocabulário e estruturas na língua alvo (leitura e compreensão auditiva) e das práticas verificadas após esse contato inicial com o idioma (escrita e fala). Outros autores, como Hinkel (2010), dividem as habilidades comunicativas em orais e escritas, aproximando-as em decorrência da natureza da ação envolvida. Assim, as habilidades escritas envolvem a leitura e a escrita enquanto que as orais englobam a fala e a compreensão auditiva. Nesse contexto, os áudios auxiliariam os alunos na fala, enquanto os textos lidos guariam os discentes nas práticas de composição, de modo que "*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*" (HINKEL, 2010, p. 116).

Por questões meramente didáticas, iremos trabalhar, nesta aula, as habilidades de leitura e compreensão auditiva, mas é importante destacar mais uma vez que não temos como pensar em leitura, por exemplo, de forma descontextualizada, como se pudesse ser trabalhada sem que as demais habilidades estivessem envolvidas.

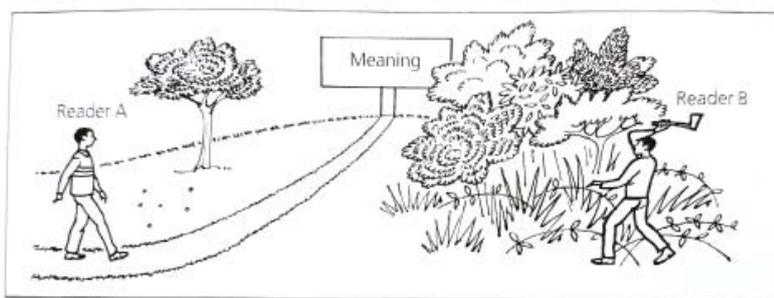
McDonough e Shaw (2003), ao discorrerem sobre as habilidades de *reading* e *listening*, questionaram a suposta natureza passiva de tais habilidades. Para os autores, "*Labelling listening and reading as a 'passive' skill is both misleading and incorrect. Listeners and readers are involved in guessing, anticipating, checking, interpreting and organizing*" (McDONOUGH; SHAW, 2003, p. 117). Ao lermos ou ouvirmos um áudio, os nossos repertórios de leitura são imediatamente ativados e interagimos o tempo todo com o texto, lançamos nossas expectativas sobre o que provavelmente será dito e temos nossas expectativas satisfeitas ou frustradas com o desenrolar da história. Da mesma forma, reagimos de formas diferentes diante de um mesmo texto, já que, em cada pessoa, sensações e emoções diferentes são ativadas, sendo impossível prever como o leitor irá receber um dado texto, seja ele escrito ou oral.

Nunca podemos ter a certeza de que o *reader* ou o *listener* entenderá a mensagem proferida tal qual idealizada pelo emissor, uma vez que um longo caminho é percorrido pelas mensagens, conforme detalhado na figura 01. A mensagem que está sendo processada na mente do emissor, seja ela escrita ou falada, ao ser enviada, é transformada em texto, e este texto irá ser internalizado de forma diferente em cada leitor/ouvinte.



Modelo de processamento da comunicação, apresentado por Christine Nuttall, em *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Fonte: NUTTALL, 2005, p. 4

Você analisou a figura 1? Percebeu como cada leitor decodifica a mensagem de forma diferente, baseado no seu repertório de leituras e nas suas expectativas, já que o processo de decodificação de mensagens é individual? Para que os objetivos de um texto possam ser alcançados e um sentido do que é lido possa ser assegurado, o leitor acaba por desbravar uma verdadeira floresta, sem conhecer o caminho tracejado, e o sentido do texto é construído de forma ativa, através do contato do leitor com o texto, e de como o mesmo desbrava os caminhos que encontra na floresta da leitura. Essa metáfora foi bem representada por Christine Nuttall (2005). Vamos conferi-la?



Visão da leitura em que o leitor se aproxima do sentido ativamente, apresentada por Christine Nuttall, em *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Fonte: NUTTALL, 2005, p. 11

Percebemos, ao analisar a Figura 2, que o caminho percorrido pelo leitor até o sentido do que é lido não pode ser facilmente traçado, uma vez que, a depender das experiências de vida e dos contatos com leituras prévias, o leitor pode chegar facilmente a uma compreensão do texto, talvez se aproximando do que o autor supostamente tinha em mente, ou, similarmente ao “Reader B” pode desbravar outros caminhos, diante de um repertório de leitura diverso, e chegar a outras conclusões que trazem um sentido próprio para o leitor.

Mas como podemos trabalhar a leitura em sala de aula? Você lembra as recomendações encontradas nos PCNs e nas OCEM? De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), devemos aplicar atividades que estejam baseadas nos estágios de pré-leitura, leitura e pós-leitura, enquanto que as OCEM (BRASIL, 2006) nos orientam a buscar ações reflexivas e que levem o aluno a procurar um real sentido do que está sendo lido, relacionando os conteúdos apresentados com a sua realidade e com o mundo que o cerca, e problematizando sempre o que é posto, uma vez que por trás de um texto temos sempre uma ideologia que o perpassa, já que o texto nunca é neutro. Iremos, assim, propor um trabalho com leitura que esteja baseado nas questões linguísticas, conforme orientação dos PCN (BRASIL, 1998), mas que extrapole o sentido texto e trabalhe com o letramento crítico, como defendido pelas OCEM (BRASIL, 2006).

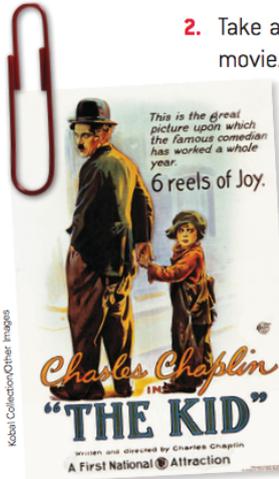
De acordo com Grellet (2010), as principais formas de leitura incluem o *skimming*, *scanning*, *extensive reading* e *intensive reading*. Pelo *skimming*, fazemos uma leitura rápida, somente para pegar o sentido geral do texto, já no *scanning*, tem-se uma leitura um pouco mais cuidadosa, ao mesmo tempo, focada, pois estamos procurando informações específicas e detalhadas do que se está lendo. Vamos exemplificar? Quando lemos uma notícia de jornal rapidamente, para sabermos do que se trata, estamos fazendo *skimming*. Mas, para que possamos pegar informações mais detalhadas, fazemos usar de técnicas de *scanning*. A *extensive reading*, segundo o autor, é aquela geralmente associada a leituras prazerosas, de longos textos, que envolvem a necessidade de se obter um entendimento geral. Por outro lado, a *intensive reading* está focada na leitura de pequenos textos, para a extração de informações específicas.

Agora que já temos uma ideia do que é a leitura na sala de aula, vamos pensar nas fases de pré-leitura e pós-leitura? De acordo com Brown (2007), a etapa de pré-leitura é o momento em que o professor introduz o tema, faz com que os alunos se interessem pelo que vai ser lido e apresenta palavras desconhecidas, com o objetivo de auxiliar o aluno. Na leitura, propriamente dita, temos um primeiro momento que foca no *skimming*, ou seja, no entendimento geral do que é lido, partindo-se para perguntas mais detalhadas sobre o texto, *scanning*. Perceberam como, até este momento, a compreensão do que está escrito no texto é o que realmente importa? As impressões dos alunos podem ser levadas em consideração no *pre-reading*, mas podem ser melhor valorizadas na fase seguinte, de *post-reading*. Nesse momento, os alunos poderão relacionar os temas discutidos com a sua realidade, mas geralmente os livros focam na leitura crítica, e não no letramento crítico. Lembra da diferença?

A leitura crítica ainda fica muito focada no texto, mas, no letramento crítico, tem-se uma problematização do que é lido, de modo que os alunos possam extrapolar os limites do texto e se perguntar o porquê dadas situações ocorrem. Assim, o aluno pode reagir aquele tema, à luz de questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Podemos, então, trabalhar o texto em busca de uma compreensão textual, e, logo após, expandir a leitura, através de práticas que privilegiam o letramento crítico. Vamos ver essas etapas em uma atividade de leitura?

Na seção “*Let’s read*”, do livro *Alive 9o ano*, tem-se, inicialmente, a seguinte pergunta: “*Have you ever seen a silent movie? Can you name some famous silent movies? What are they about?*” (MENEZES, 2014, p.12). Trata-se de uma questão de *pre-reading*, uma vez que não há a necessidade da leitura do texto para a sua resposta, e o objetivo da atividade é o de situar o aluno no tópico do texto, trazendo uma discussão e reflexão sobre o tema proposto e, a partir das respostas dadas, ensinar vocabulário pertinente para o trabalho textual. Percebemos que o texto tem como tema o cinema mudo. Vamos ler o texto proposto?

2. Take a look at the poster and read the review of this famous silent movie. Then, answer the questions.



Often cited as being overly sentimental, Charlie Chaplin prefaces *The Kid* with an inter-title proclaiming that it is "a story with a smile – perhaps, a tear". The film certainly pulls on the heart strings, most notably when social workers threaten to tear the kid away from the Tramp in a scene that comes from Chaplin's own experience at seven when his mother was committed to a mental institution. Charlie and his brother Sydney were assigned to an orphanage, and Chaplin clearly was emotionally scarred by the experience. So, in a very real sense, *The Kid* stands as a landmark for Chaplin. Not only is this his most personal film, but it marked a turning point in his career.

Adapted from: < http://oldschoolreviews.com/rev_20/kid.htm > .
Accessed on: August 20, 2011.

Texto retirado da seção Let's read, da unidade 1, do livro Alive 9o ano. Fonte: MENEZES, 2014, p. 12

- Who wrote the movie? _____
- Who directed it? _____
- Which character does Chaplin play in the movie? _____
- Underline the words that express that the movie is touching.
- Circle the words which are associated with Chaplin's career.

Questões de leitura da seção Let's read, da unidade 1, do livro Alive 9o ano. Fonte: MENEZES, 2014, p. 12

As questões propostas, na sua opinião, estão relacionadas a estratégias de *skimming* ou *scanning*? Ou seja, as questões são de entendimento geral ou voltadas à busca de informações específicas? Se você respondeu *scanning*, você acertou! Uma pergunta de entendimento geral poderia ser algo relacionado à ideia geral do texto, ou seja, sobre o que você entendeu. Mas as perguntas colocadas nesta seção do livro buscaram um conhecimento mais detalhado do texto.

O livro também não apresentou uma pergunta de pós-leitura, devendo ser o papel do professor inserir tais questões, buscando a reflexão e a problematização do tema proposto. Que tal sugerirmos algumas questões de pós-leitura focadas no letramento crítico? Poderiam ser feitas algumas perguntas relacionadas à experiência do garoto, como, por exemplo, o que faz com que crianças como essas sejam enviadas a orfanatos? O que poderia ser feito para que essas crianças tivessem outra opção e não fossem mandadas para um orfanato? Quais as consequências de uma situação como essa? Por que crianças que são enviadas para orfanatos acabam não tendo as mesmas oportunidades na sociedade? Esses são apenas alguns questionamentos que podem ser levantados, e como já trabalhamos a língua nas outras etapas, essa discussão pode ser conduzida na língua materna ou misturando estruturas na língua alvo e no português.

Vamos analisar um pouco a habilidade de compreensão auditiva para que possamos consolidar melhor os assuntos aqui discutidos? Como o *reading* e o *listening* são *receptive skills*, suas características são bastante similares, e o modo pelo qual o professor pode preparar atividades é muito parecido. Vamos ler um pouco sobre o *listening*, então? De acordo com Celce-murcia (2009), “*listening is the most frequently used language skill in every day life. [...] we listen to twice as much language as we speak, four times as much as we read, and five times as much as we write!*” (CELCE MURCIA; OLSHTAIN, 2009, p. 102).

Levando-se em consideração a importância em se trabalhar com atividades de *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening*, Celce-Murcia e Olshtain (2009) destacaram a necessidade de utilizar vários tipos diferentes de atividades, que possam ser, ao mesmo tempo, interessantes, motivantes e focados na identificação e reconhecimento de sequências orais, partindo-se de atividades mais fáceis para as mais complexas, sem se esquecer de planejar uma atividade final de reflexão.

De acordo com McDonough e Shaw (2003, p. 127), as atividades de compreensão auditiva devem ser iniciadas com uma atividade de *pre-listening*, com o objetivo de estabelecer “*a framework for listening so that learners do not approach the listening practice with no point of reference*”, assim sendo, de acordo com os autores, nesta primeira fase, é importante descrever o cenário do que vai ser ouvido, discutir o tópico com os alunos, fazer algumas atividades voltadas para o ensino de palavras importantes e desconhecidas, sem esquecer de proporcionar oportunidades para que as figuras e layouts sejam trabalhados. Como exemplos de atividades de *pre-listening*, foram listados:

A short Reading passage on a similar topic
Predicting content from the title
Commenting on a picture or photograph
Reading through comprehension questions in advance
Working out your own opinion on a topic (McDONOUGH; SHAW, 2003, p. 128).

No que se refere ao *while-listening*, os referidos autores reforçaram a importância em se propor, inicialmente, atividades voltadas para a compreensão geral do áudio (*listening for gist*), com o objetivo de trabalhar a confiança do aluno e prepará-lo para perguntas mais específicas e detalhadas. Nesta fase, são comuns as atividades em que há valorização do *note-taking*, colocação de figuras na sequência correta, e marcação de itens mencionados pelas pessoas do áudio, sendo também possível trabalhar com as previsões do que acontecerá em seguida.

As questões de “*listening for specific information*”, como o próprio nome indica, estão relacionadas a identificação de informação bem específica e detalhada, sendo necessária uma atenção maior ao que é dito no áudio. Entre as atividades possíveis, destacam-se questões em que é necessário

seguir direções em mapas, completar quadros e tabelas, assinalar verdadeiro ou falso, selecionar alternativas corretas, inferir opiniões, reconhecer exatamente o que foi dito e preencher espaços vazios (McDONOUGH; SHAW, 2003, p. 128).

Como atividades de *post-listening*, encontramos aquelas em que outras habilidades linguísticas podem ser trabalhadas, com o predomínio da fala. Trata-se de uma excelente oportunidade para que o letramento crítico seja trabalhado, fazendo com que o aluno reflita sobre a sociedade que o cerca. Assim, podem ser encontradas atividades em que são utilizadas notas feitas durante as atividades, para que resumos sejam feitos, textos possam ser lidos, *role-plays* possam ser praticados, os alunos escrevam sobre o mesmo tópico, estruturas gramaticais sejam estudadas e a pronúncia seja aprimorada. Podem, também, ser administradas no *post-listening*, tanto questões abertas, incluindo o estabelecimento de debates e discussões (McDONOUGH; SHAW, 2003, p. 129). O foco no processo do *listening* deve estar entre as preocupações do professor de línguas, de modo que não apenas a prática seja garantida, mas também o incentivo ao desenvolvimento de ouvintes mais comprometidos com o processo de ensino aprendizagem de idiomas, uma vez que “*Our aim is not simply to provide practice, but to produce better and more confident listeners*” (RICHARDS, 2002, p. 247).

Você compreendeu a diferença entre pre-listening, while-listening e post-listening? Vamos fazer uma atividade de reconhecimento destas atividades?



Use the cues to write two more dialogues.

- 1 fashion show at Top Style / clothes / swimming
- 2 aquarium on the seafront / fish / bowling
- 3 art exhibition at the Hayward Gallery / paintings / ice-skating

Example:

A: Let's go to the fashion show at Top Style.

B: I don't really want to look at clothes.

A: OK. We could do something sporty instead.

B: Yes. Why don't we go swimming?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Atividade de *listening* retirada do livro *Listening activities: photocopiable resource book – elementary, pre-intermediate*. Fonte: JOHNSTON, 2001, p. 8

▶ Listen again and write T (True) or F (False). Correct the false sentences.

- | | | |
|--|--------------------------|---------------------------------------|
| 1 Lisa wants to buy some shoes. | <input type="checkbox"/> | F Lisa wants to buy some jeans. _____ |
| 2 Mario wants to go shopping. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 3 Mario has already been to the Brighton Pavilion. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 4 Luke wants to do something sporty. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 5 Mario suggests cycling along the seafront. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 6 Lisa wants to go swimming in the sea. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 7 They're going to go ice-skating in the morning. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 8 They're going to come home for lunch. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 9 They aren't going to go bowling. | <input type="checkbox"/> | _____ |

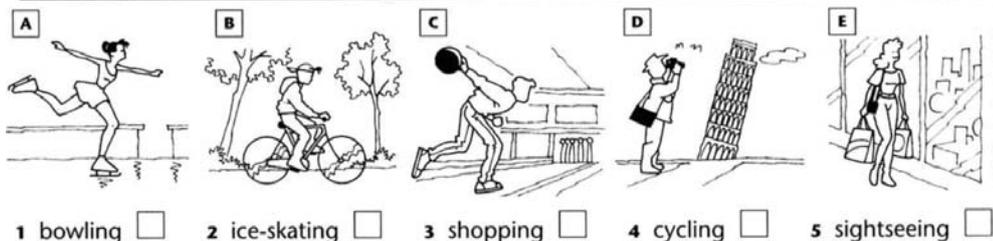
Atividade de *listening* retirada do livro *Listening activities: photocopiable resource book – elementary, pre-intermediate*. Fonte: JOHNSTON, 2001, p. 13

▶ Listen and list the activities in the order Luke and Lisa suggest them.

- 1 shopping 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

Atividade de *listening* retirada do livro *Listening activities: photocopiable resource book – elementary, pre-intermediate*. Fonte: JOHNSTON, 2001, p. 18

1. Match the pictures with the activities.



Atividade de *listening* retirada do livro *Listening activities: photocopiable resource book – elementary, pre-intermediate*. Fonte: JOHNSTON, 2001, p. 30

COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Antes de responder à questão, releia todo o material com atenção, principalmente no que se refere às etapas das atividades de compreensão auditiva. Caso ainda tenha dúvidas, entre em contato com o seu tutor, solicitando explicações adicionais.

Vamos analisar uma atividade de *listening*, retirada de um livro didático? Dessa vez, iremos nos debruçar sobre uma atividade do livro *21st century communication: listening, speaking, and critical thinking 1*, da editora Cengage, em que são trabalhados TED talks. Nesta atividade, retirada da parte 2, da unidade 1, é discutido o modo pelo qual podemos reduzir o uso de papel toalha e ajudar o meio ambiente. Nas questões propostas de vocabulário, tem-se uma atividade de *pre-listening* focada no ensino de palavras novas, que serão retomadas no vídeo. O assunto de reciclagem é tratado, também,

na questão seguinte, como forma de auxiliar o aluno a estabelecer uma sintonia com o tema que vai ser trabalhado, conforme pode ser observado na figura 10.

VOCABULARY

C  **1.8** The sentences below will help you learn words in the edited TED Talk. Read and listen to the sentences. Choose the meaning of each word in bold.

1. I used a calculator to add the long list of **figures**.
 - a. names
 - b. shapes
 - c. numbers

Atividade de vocabulário, retirada da parte 2, da unidade 1, do livro *21st century communication: listening, speaking, and critical thinking 1*, da editora Cengage. Fonte: BAKER; BLASS, 2017, p. 13

Como atividade de *while-listening*, na seção “*Watch*”, tem-se uma pergunta na qual, após assistir ao vídeo, o aluno deve sinalizar a principal ideia trabalhada no texto. Trata-se de uma atividade de *listening for gist*, pois é cobrado apenas um entendimento geral do que é dito. Como pode ser observado na Figura 11, a questão seguinte já está relacionada ao *think critically* e, portanto, caracteriza-se como *post-listening*. Dessa forma, não temos uma questão de *listening for specific information*, que pode ser criada pelo professor, caso deseje trabalhar com esta etapa do trabalho de *listening*.

WATCH

E  **1.2 WATCH FOR MAIN IDEAS** Read the statements. Then watch the edited TED Talk and check [✓] the main idea.

1. _____ There are many kinds of paper towel dispensers.
2. _____ You should follow two steps to use a paper towel correctly.
3. _____ People waste too much paper.
4. _____ We should use recycled paper to dry our hands.

F THINK CRITICALLY Reflect. Work with a partner. Compare your answer to exercise E. Then discuss these questions.

1. Besides paper towels, what are some other kinds of paper we should try to conserve?
2. Think of your daily life. Where do you see paper waste?
3. Some restrooms do not have paper towel dispensers. What do they have instead for people to dry their hands?

Questão da seção, retirada da parte 2, da unidade 1, do livro *21st century communication: listening, speaking, and critical thinking 1*, da editora Cengage. Fonte: BAKER; BLASS, 2017, p. 15

A abordagem empregada nesse livro sobre *TED talks* faz com que o professor repense o modo pelo qual a língua inglesa é vista em sala de aula. Se a língua é associada apenas à ideia de meio de comunicação, todas as atividades de *reading* e *listening* (bem como as demais habilidades) girarão apenas em torno da aquisição de uma língua estrangeira, desconsiderando-se, assim, a característica sociodiscursiva da linguagem e do valor que a língua tem para a transformação do indivíduo. Os livros didáticos geralmente apresentam atividades focadas no desenvolvimento linguístico, cabendo a nós, professores de línguas, adaptar o livro e inserir questões que possam problematizar as situações apresentadas e gerar uma verdadeira reflexão sobre a sociedade e a interação indivíduo-comunidade. Brian Morgan (2016, p. 714), ao discutir a identidade do professor de línguas, reforça a importância em trabalharmos um currículo que possa estar conectado com o mundo social e que possa ser capaz de desenvolver “*intrinsically motivating and socially relevant lesson plans for students*”, o que está em consonância com os escritos de Cook (2014, p. 24), ao afirmar que “*treating language as nothing but information exchange cuts out from the classroom most of what makes second language learning relevant and meaningful*”.

Agora que vimos como trabalhar a leitura e a compreensão auditiva a partir de uma abordagem comunicativa e do que é prescrito no PCN (BRASIL, 1998) e nas OCEM (BRASIL, 2006), adicionando criticidade ao trabalho feito, a partir dos questionamentos que podem ser levantados, relacionados a questões socioculturais e político-econômicas, que tal discutirmos como outros métodos trabalham essas duas habilidades? Vamos lá?!

No método da gramática e tradução, a leitura é vista como a habilidade principal a ser trabalhada, de modo que o texto precisa ser traduzido pelo aluno na língua materna e deve ser utilizado nas demais aulas da unidade, uma vez que deve servir de fonte para o trabalho de vocabulário, a partir da memorização de listas de palavras, e de ensino gramatical, de forma dedutiva. As questões de leitura são sempre de busca de informação específica, sem que haja a necessidade de uma significação para o aluno. O *listening* não é uma prioridade do *grammar translation method*, não havendo uma preocupação em trabalhar essa habilidade em sala de aula (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 13-21).

O método direto preconiza que a leitura seja desenvolvida desde o início dos estudos na língua estrangeira, devendo, no entanto, estar sempre associada à fala, já que “*language is primarily speech*”. A leitura em voz alta é incentivada, e após a leitura dos excertos, tem-se uma sequência de perguntas cobrindo toda a extensão do texto, exigindo-se respostas completas, para que o aluno possa praticar e adquirir vocabulário e estruturas gramaticais. O *listening* é incentivado desde a primeira aula, uma vez que o uso da língua materna é proibido e todos os textos são apresentados com o áudio respectivo. Os alunos precisam ouvir e ler o texto, com o objetivo de prestar

atenção na pronúncia, que é muito valorizada no método direto (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 25-34).

Para o método audiolingual, a leitura pode ser ensinada, mas somente após um trabalho anterior com a oralidade, por ser este o objetivo principal do ensino de línguas. A leitura é quase sempre baseada nos diálogos que foram extensivamente trabalhados no *listening*, e repetidos de maneira exaustiva. Trata-se de uma leitura que tem como objetivo a memorização e a repetição, e os exercícios apresentados são geralmente de busca de informação específica do texto. “*After a dialogue has been presented and memorized, specific grammatical patterns in the dialogue are selected and become the focus of various kinds of drill and pattern-practice exercise*” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 53).

Para o *task-based*, é importante entender o objetivo que se quer com a atividade de leitura que é proposta, já que as atividades voltadas para o ensino de uma LE estão pautadas no cumprimento de tarefas. Assim, os *reading skills* podem ser necessários para preencher um formulário, preencher uma nota, preparar uma lista, interpretar sinais de trânsito, etc. Para que a tarefa seja cumprida, o aluno pode se utilizar de qualquer estratégia que considerar útil, pois o que importa é finalizar o que foi solicitado. Assim, o aluno pode se utilizar de *skimming*, *scanning* e inferência, por exemplo. As experiências e os repertórios de leitura são importantes para as atividades de leitura do *task-based*, pois auxiliam o aluno a percorrer o caminho necessário para que a atividade seja finalizada (NUNAN, 2001, p. 32-25).

Vamos fazer uma outra atividade para consolidar as informações aprendidas ao logo do curso?



Baseado (a) nas discussões da aula 07, preencha o quadro a seguir, apontando as principais ideias relacionadas ao ensino da leitura e da compreensão auditiva, de acordo com o que se pede:

Documentos, métodos ou abordagens	Concepções relacionadas ao ensino de <i>listening</i> e <i>reading</i>, de acordo com documentos, métodos ou abordagens específicas
PCN	

OCEM	
Método da Gramática e Tradução	
Método Audiolingual	
Método Direto	
Abordagem Comunicativa	
<i>Task-based</i>	

COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Antes de responder à questão, releia todo o material com atenção e, se necessário, estude o conteúdo apresentado nas primeiras aulas e na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I. Faça anotações de todas as informações que julgar relevantes e, só então, redija seu texto, conforme solicitado. Caso ainda tenha dúvidas, entre em contato com o seu tutor, solicitando explicações adicionais.

Chegamos ao final de mais uma aula! Entramos em contato com as orientações relacionadas ao ensino de leitura e da compreensão auditiva, a partir de documentos oficiais, como os PCN e as OCEM, do letramento crítico e de alguns métodos e abordagens. Espero que tenham aproveitado para refletir um pouco sobre o papel ativo do professor, essencial na preparação e condução de suas aulas. Até a próxima aula!

CONCLUSION

Ao final de nossa sétima aula, pudemos rever alguns conceitos e orientações, no que se refere ao ensino do *listening* e do *reading*. Conforme já mencionamos em outras aulas, o ensino de línguas está atualmente envolto nas concepções do pós-método e da formação de um professor reflexivo. Mas, para que possamos ser os verdadeiros autores de nossas aulas e possamos teorizar da nossa prática e praticar da nossa teoria, precisamos estudar e nos aprofundar sobre métodos e abordagens, de modo que,

diante de um grande número de possibilidades e das necessidades que identificamos nas nossas turmas, possamos planejar nossas aulas com efetividade, decidindo o que utilizar e, o mais importante, porque deve ser utilizado, caso contrário continuaremos repetindo procedimentos defendidos por um método X ou uma abordagem Z. Para que possamos cobrar criticidade de nossos alunos, devemos ser críticos durante a fase de planejamento de nossas aulas.

Esta aula, então, pode assumir um papel importante para o professor em formação, por promover algumas reflexões importantes sobre o papel do professor e a sua relação com os métodos de ensino no momento de planejamento de atividades voltadas para a leitura e compreensão auditiva.

Lembramos, mais uma vez, que atividades extras e complementares poderão ser postadas pelo seu professor na plataforma do seu curso.

Bons estudos e um ótimo desempenho a todos!!



SUMMARY

Na aula 7, estudamos alguns conceitos importantes para que possamos planejar atividades de leitura e de compreensão auditiva. Revisamos as orientações presentes nos PCN e nas OCEM e percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão focados nas orientações para um trabalho linguístico, orientando para que o professor execute atividades de *pre, while e post-reading e listening*. Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio se preocuparam com discussões mais teóricas sobre a importância em trabalhar a reflexão e a criticidade em sala de aula, a partir das contribuições do letramento crítico.

Nesta aula, revisamos as concepções de leitura e compreensão auditiva que estão presentes em orientações elaboradas para alguns métodos e abordagens, como o método da gramática e tradução, o método direto, o método audiolingual, o *task-based* e a abordagem comunicativa. Estudamos as orientações para preparação de atividades de *pre, while e post-reading e listening*, analisando alguns tipos de questões e atividades propostas por livros didáticos, mas, ao final, fomos instigados a desenvolver questionamentos mais problematizadores e que levam a uma verdadeira reflexão por parte dos alunos, de modo que eles possam perceber o seu papel na sociedade e relacionar os tópicos apresentados com questões socioculturais e político-econômicas, partindo-se do pressuposto que nenhum texto é neutro.

As atividades apresentadas para análise consolidaram o conhecimento discutido na aula 7, auxiliando o professor em formação a se posicionar diante de atividades apresentadas por livros didáticos para o ensino da língua inglesa.



SELF-EVALUATION

- 1) Sou capaz de compreender os conceitos referentes às concepções de habilidades escritas e orais?
- 2) Sou capaz de compreender os conceitos referentes às concepções de habilidades receptivas e produtivas?
- 3) Sou capaz de discutir as questões relacionadas à habilidade de *listening* para o ensino de língua inglesa, a partir das concepções dos métodos e abordagens mais comuns?
- 4) Sou capaz de discutir as questões relacionadas à habilidade de *reading* para o ensino de língua inglesa, a partir das concepções dos métodos e abordagens mais comuns?
- 5) Sou capaz de analisar materiais didáticos destinados ao ensino da língua inglesa, a partir das questões de *listening* e *reading*?



NEXT CLASS

O tema da nossa próxima aula será *Trabalhando as quatro habilidades no ensino de línguas: speaking e writing*, e discutiremos um pouco sobre como trabalhar a fala e a escrita nas aulas de língua inglesa

REFERENCE

- BAKER, Lida; BLASS, Laurie. **21st century communication: listening, speaking, and critical thinking 1**. Boston: Cengage, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. United States of America: Pearson Longman, 2007.
- CELCE-MURCIA, Marianne (ed.). **Teaching English as a Second or**

- Foreign Language.** United States of America: Heinle, Cengage Learning, 2001.
- CELCE-MURCIA, Marianne.; OLSHTAIN, **Elite Discourse and context in language teaching:** a guide for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- COOK, Vivian. Communication is a worn-out word. *Contact English Language Learning Magazine*, 2014, p. 23-24.
- GRELLET, Françoise. **Developing Reading Skills.** A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching.** Excess: Logman, 2007.
- 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.
- 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. Acesso 8 ago. 2017.
- 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 jun. 2017.
- JOHNSTON, Olivia. **Listening activities:** photocopiable resource book – elementary, pre-intermediate. Recanati, Italy: ELI, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. **Toward as postmethod pedagogy.** *TESOL Quarterly*, v. 35, n.4, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods:** Macrostrategies for Language Teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching:** from method to postmethod. Mahwah: Erlbaum, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society.** Routledge: Taylor& Francis, 2012.
- 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 principle language teaching.** New York: Oxford University press, 2011.
- McDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher. **Materials and methods in ELT:** a teacher's guide. Oxford: Blackwellpublishing, 2003.
- MENEZES, Vera et al. **Alive:** 9º ano ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2014.

MORGAN, Brian. **Language teacher identity and the domestication of dissent**: an exploratory account. In: TESOL Quarterly, vol. 50, No. 3, September, 2016.

NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom**, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Macmillan ELT, 2005.

RICHARDS, Jack C. **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.