

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL

ANA LETICIA LEMOS DANTAS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO IFAP MACAPÁ E SANTANA SOBRE A
HABILIDADE DE LISTENING EM AULAS DE INGLÊS COM ALUNOS INICIANTES**

MACAPÁ - AP

2025

ANA LETICIA LEMOS DANTAS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO IFAP MACAPÁ E SANTANA SOBRE A
HABILIDADE DE LISTENING EM AULAS DE INGLÊS COM ALUNOS INICIANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Klenilmar Lopes Dias

MACAPÁ

2025

Biblioteca Institucional - IFAP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- D192c Dantas, Ana Leticia Lemos
 Concepções de professores do IFAP Macapá e Santana sobre a
 habilidade de listening em aulas de inglês com alunos iniciantes / Ana
 Leticia Lemos Dantas - Santana, 2025.
 121 f.
- Dissertação (Mestrado) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e
 Tecnologia do Amapá, Campus Santana, Mestrado em Educação
 Profissional e Tecnológica, 2025.
- Orientador: Dr. Klenilmar Lopes Dias.
1. Concepção de professores de L2. 2. Compreensão oral. 3. Listening. I.
 Dias, Dr. Klenilmar Lopes, orient. II. Título.
-

ANA LETICIA LEMOS DANTAS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO IFAP MACAPÁ E SANTANA SOBRE A
HABILIDADE DE LISTENING EM AULAS DE INGLÊS COM ALUNOS INICIANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *Campus* Macapá, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



KLENILMAR LOPES DIAS

Data: 22/04/2025 19:47:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Klenilmar Lopes Dias

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP

Orientador

Documento assinado digitalmente



DIEGO ARMANDO SILVA DA SILVA

Data: 03/04/2025 00:02:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Diego Armando Silva da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP

Documento assinado digitalmente



MICHELLE ARAÚJO DE OLIVEIRA

Data: 07/04/2025 10:14:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Michelle Araújo de Oliveira
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

Aprovado em 10/03/2025

ANA LETICIA LEMOS DANTAS

DANTAS, Ana Letícia Lemos. **As If! (English Tracks)**. Santana: IFAP (podcast)

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



KLENILMAR LOPES DIAS

Data: 22/04/2025 19:47:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Klenilmar Lopes Dias
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP
Orientador

Documento assinado digitalmente



DIEGO ARMANDO SILVA DA SILVA

Data: 03/04/2025 00:02:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Diego Armando Silva da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP

Documento assinado digitalmente



MICHELLE ARAUJO DE OLIVEIRA

Data: 07/04/2025 10:14:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Michelle Araújo de Oliveira
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

Aprovado em 10/03/2025

AGRADECIMENTOS

Ao meu professor e orientador Klenilmar, por sua mansidão ao me corrigir, por ter investido seu tempo nesse trabalho e acima de tudo, por me mostrar que estar em um programa de pós-graduação pode ser leve.

À professora Michelle, que esteve comigo no início da minha jornada acadêmica, que me auxiliou nos meus primeiros passos na escrita e pesquisa científica, em um momento em que tudo o que tenho hoje parecia um sonho distante e impossível.

Ao professor Diego, que nos trouxe calma e tranquilidade ao ministrar suas aulas em minha turma e por seus auxílios necessários no decorrer da escrita desta pesquisa.

Aos meus amigos que continuam comigo apesar de dois anos sem receberem muito da minha atenção por conta desta pesquisa, mas compreenderam que esse seria um período necessário de sacrifícios e reclusão.

À minha família que sempre acreditou no meu potencial e me apoiou em pequenos gestos: uma tarde de silêncio, uma palavra amiga, uma carona do IFAP até a minha casa, um café da tarde fora de programação e o almoço diário. Nas palavras de Zeca Pagodinho: “Foi Deus quem pôs você no meu caminho/ Na hora certa, pra me socorrer/ Eu não teria chegado sozinho a lugar nenhum/ Se não fosse você”. Não conseguiria finalizar esse curso sem o auxílio de vocês. Obrigada.

RESUMO

Diversos autores relatam as dificuldades em relação à habilidade de compreensão oral enfrentadas pelos professores e alunos de Língua Inglesa (LI) (Bonk, 2000; Rees, 2003). Com a intenção de oportunizar mais discussões e melhorias nesse contexto, temos como objetivo geral investigar sobre as concepções dos professores de LI dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) dos *campi* Macapá e Santana. Ao realizarmos entrevistas semi estruturadas com professoras de LI e analisá-las a partir dos pressupostos da Análise do Discurso (AD) (Orlandi, 2006, 2012; Fernandes, 2005), pudemos perceber suas percepções sobre suas práticas e dificuldades frente ao ensino e aprendizagem de *listening*. As docentes consideram que esta é uma habilidade imprescindível, mas enfrentam empecilhos em relação à estrutura (ausência de materiais didáticos proveitosos, grande número de alunos e a inexistência de um Laboratório de Línguas) e à ansiedade dos alunos e sua falta de experiências linguísticas. Nesse contexto, introduzimos o Produto Educacional (PE) intitulado *As If! (English Tracks)* em formato de áudios disponibilizados no *Spotify*, bem como um Guia para Professores. Inserimos palavras cognatas e aspectos culturais com a intenção de facilitar a compreensão oral entre alunos iniciantes. A avaliação deste sugere que melhorias precisam ser realizadas, porém o *As If! (English Tracks)* pode ser um recurso facilitador no ensino e aprendizado de *listening*.

Palavras-chave: concepção de professores de L2; compreensão oral; listening; palavras cognatas; análise do discurso.

ABSTRACT

Several authors report the difficulties in relation to oral comprehension skills faced by English Language (EL) teachers and students (Bonk, 2000; Rees, 2003). With the intention of providing more discussions and improvements in this context, we aim to investigate the conceptions of EL teachers who work on Technical High School Courses on the Macapá and Santana campus. By carrying out semi-structured interviews with EL teachers and analyzing them based on the assumptions of Discourse Analysis (DA) (Orlandi, 2006, 2012; Fernandes, 2005), we were able to understand their perceptions about their practices and difficulties in teaching and learning listening. The educators consider this to be an essential skill, but they face obstacles in relation to the structure (lack of useful teaching materials, large number of students in class and the lack of a Language Laboratory) and the students' anxiety and lack of language experience. In this context, we introduced the Educational Product (EP) called *As If!* (English Tracks) in audio format available on Spotify, together with a Guide for Teachers. We incorporated cognate words and cultural aspects in order to facilitate oral comprehension among beginning students. The EP evaluation suggests that improvements need to be made, however *As If!* (English Tracks) can be a facilitating resource in teaching and learning listening.

Keywords: conception of L2 teachers; oral comprehension; listening; cognate words; discourse analysis.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1	A compreensão oral em L2: Discussões e Problemáticas	13
2.1.1	O papel do Listening nas Metodologias de Ensino de L2	15
2.1.2	Relações entre Translinguagem e Aprendizagem Significativa	20
2.1.3	Tecnologias digitais no ensino	22
2.1.4	O uso das Tracks no ensino de Língua Inglesa	25
2.2	Contextualização da EPT nos anos 2000	26
2.2.1	Termos condutores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	30
3	METODOLOGIA	33
3.1	Método de Coleta de Dados	35
3.2	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos	34
3.3	Riscos e Benefícios da Pesquisa	34
3.4	Etapas da Pesquisa	36
3.5	Limitações da Pesquisa	39
4	O PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	41
5	ANÁLISE DE DADOS	43
5.1	O contexto do Ensino de Inglês no IFAP	44
5.1.1	O Perfil das Entrevistadas	44
5.1.2	As práticas das Professoras e a Motivação dos alunos	46
5.2	Percepções das Professoras: Dificuldades e o PE de listening ideal	52
5.3	Avaliação do Produto Educacional	58
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	66
	APÊNDICE A - O PRODUTO EDUCACIONAL	71
	APÊNDICE B - PERGUNTAS DE ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO	75
	APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	77
	ENTREVISTADA 1	77
	ENTREVISTADA 2	92
	ENTREVISTADA 3	105

1 INTRODUÇÃO

Dentre as quatro habilidades de comunicação de uma língua, talvez a menos explorada é a compreensão auditiva. Conseqüentemente, é nesse ponto que os estudantes iniciantes apresentam mais dificuldade e ansiedade quando incitados a compreender os textos orais. Nesse sentido, a indagação central que norteia esta investigação é: quais são as concepções dos professores em relação ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral (*listening*) em aulas com alunos iniciantes, e de qual maneira as palavras cognatas podem contribuir para aprimorar esse processo?

É notável que estudantes iniciantes em língua inglesa frequentemente experimentam receio e insegurança diante da compreensão oral, o que impacta diretamente em seu desempenho e confiança no aprendizado da língua estrangeira. Nossa hipótese central é embasada na crença de que esses alunos podem desenvolver uma maior confiança e facilidade na aprendizagem e reconhecimento de vocabulário quando este é composto por palavras cognatas.

Ou seja, quando algumas palavras da L2 (Língua Inglesa) apresentam semelhanças na grafia e no som com a L1 (Língua Portuguesa), ocorre uma facilitação no reconhecimento oral das mesmas. Além disso, essa paridade pode auxiliar na ampliação e/ou construção de vocabulários na L2, uma vez que o aluno (re)utiliza os conhecimentos prévios de sua língua nativa de forma (re)adaptada.

Sabendo disso, decidimos criar um Produto Educacional (PE) intitulado *As If! (English Tracks)* que consiste em diversos áudios disponibilizados no *Spotify* contendo conversações e/ou monólogos ressaltando palavras cognatas e incluindo aspectos culturais do norte (viagem aos municípios do Amapá) e cotidianos nas vidas dos alunos (conversa de áudios de *whatsapp*, por exemplo).

Além dos áudios, disponibilizamos também um Guia para Professores em formato PDF para auxiliar no desenvolvimento das aulas. Consiste em um recurso essencial para auxiliar os docentes na implementação do PE em sala de aula. Nele contém as transcrições completas dos áudios, uma lista de vocabulário para ser explicado previamente aos alunos, o conteúdo gramatical a ser trabalhado e ideias de atividades para serem utilizadas depois de ouvir determinado episódio.

No contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), a habilidade de *listening* transcende a mera compreensão de áudios em língua inglesa, tornando-se uma ferramenta essencial para a formação integral do aluno. A capacidade de compreender a língua falada permite o acesso a informações, culturas e perspectivas diversas, preparando o estudante para um mercado de trabalho globalizado e para a participação ativa em uma sociedade multicultural.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é: Analisar as concepções de professores de Língua Inglesa do EMI (Ensino Médio Integrado) dos *campi* Macapá e Santana do IFAP frente ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Os objetivos específicos são: (1) Interpretar as concepções dos professores de língua inglesa do IFAP sobre o ensino da habilidade de *listening* com alunos iniciantes no idioma; (2) Analisar a importância da competência de compreensão oral (*listening*) no ensino de segunda língua (L2) e (3) Investigar se a articulação entre L1 e L2, utilizando cognatos e conhecimentos prévios, facilita na compreensão oral por alunos iniciantes em Língua Inglesa.

Ao alcançar tais objetivos, buscamos obter *insights* sobre as concepções de professores do EMI e identificar estratégias eficazes para aprimorar o ensino de *listening* com alunos iniciantes em Língua Inglesa.

Para tanto, utilizamos o método de pesquisa em campo e com a coleta de dados através de entrevista semi-estruturada e questionário de avaliação do PE pela plataforma *Google Forms*. A análise de dados das entrevistas ocorreu de forma qualitativa e a partir dos pressupostos da Análise do Discurso Francesa (ADF) enquanto que o questionário foi analisado de forma quantitativa.

A ADF permite compreender como as ideologias se materializam através da linguagem, revelando as concepções, valores e crenças dos professores sobre o ensino de *listening*. Através da análise do discurso, buscaremos identificar os sentidos construídos pelos professores, os não-ditos e as relações de poder que permeiam suas práticas pedagógicas.

Nos próximos capítulos iremos propor debates sobre temas que consideramos relevantes ao realizar esta pesquisa. No primeiro capítulo trataremos das discussões e problemáticas em relação à compreensão oral em L2, compilando estudos de diversos autores sobre o assunto. Dividimos esse tema em três

subcapítulos, em que tratamos de discorrer sobre as metodologias de ensino de LI; as metodologias de ensino translinguagem e aprendizagem significativa; e o uso dos tracks (áudios) no ensino de LI.

No segundo capítulo, trazemos uma contextualização da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) no país, em especial nos anos 2000. No subcapítulo, ainda abordamos os termos significativos e que conduzem a EPT, interligando-os com os objetivos desta investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A compreensão oral em L2: Discussões e Problemáticas

Desde os alunos iniciantes até aqueles que já possuem alguma experiência com a L2 alegam a dificuldade com o *listening*: "eu leio bem e até consigo me comunicar, o problema mesmo é entender o que os outros falam". Certamente os professores de línguas estrangeiras já ouviram frases nesse sentido. O déficit nessa área é inegável (Bonk, 2000, p. 15).

É comum a queixa dos alunos iniciantes de L2 (segunda língua) sobre a dificuldade em compreender textos orais, também chamado de *listening* pelos alunos e professores de língua inglesa (Bonk, 2000, p. 15). A falta de conhecimento de vocabulários, estruturas e a velocidade da fala são fatores que fazem com que essa habilidade seja dificultosa (Rees, 2003). Além disso, os alunos podem ficar ansiosos e estressados em ter que ouvir áudios de interação oral com pouco auxílio e, por vezes, sem poder repeti-lo ou interrompê-lo, ao contrário do que ocorre na leitura de textos (Vandergrift; Goh, 2012, p. 4-3).

A compreensão oral é a primeira das habilidades que desenvolvemos na infância. Apesar disso, o *listening* é pouco explorado e incentivado no ensino de L2 (Bailey, 2020, p. 61-63). Em seus estudos, Bailey (2020, p. 63) explica que ao lermos e ouvirmos na língua estrangeira, usamos conhecimentos da língua materna para auxiliar a compreensão da primeira. A isso chamamos de *schemata*. Em outras palavras, a L1 pode e deve ser utilizada para facilitar a compreensão na L2.

Ademais, os estudos de Vandergrift e Goh (2012, p. 24) esclarecem que alguns pontos são fundamentais para a compreensão oral: conhecimento de vocabulários, semântico, fonológico e gramatical da L2. Dessa forma, os autores afirmam que

Algumas palavras são facilmente compreendidas e podem ser mapeadas rapidamente na memória a longo prazo. Aí são incluídos os cognatos (...); efeitos sonoros e paralinguísticos que não são vinculadas à cultura; e cada vez mais, palavras inglesas relacionadas à tecnologia (...) que estão se tornando compreendidas universalmente. (Vandergrift; Goh, 2012, p. 24, tradução nossa).

Qing Wu e Yan Liu (2022, p. 03) trazem uma discussão importante de ser traçada. Diversos tipos de materiais são criados por pessoas não nativas na língua. Estar exposto a esse tipo de conteúdo faz com que possamos mostrar aos alunos a língua inglesa como Língua franca, em que os falantes podem ter sotaques diferentes. Ademais, o autor aponta que existem algumas dificuldades apresentadas em materiais de *listening*, como vocabulários e questões gramaticais difíceis, o que afeta na aceitação por parte dos alunos.

A translíngua é uma metodologia que vem ganhando mais visibilidade nas últimas décadas e corrobora com a ideia de que ambas L1 e L2 devem ser exploradas no processo de aprendizagem. Cen Williams (2003, p. 55-56) explica que o ato de translíngua é, basicamente, receber informações em uma língua (habilidade passiva) e em seguida, usar essa mesma informação em outra língua (habilidade ativa). Em outras palavras, a língua de input é diferente da língua de output (Garcia; Lin, 2017, p. 119). Conforme os estudos do autor, a translíngua é uma forma de utilizar ambas as línguas no ensino de L2.

Paralelamente, a aprendizagem significativa também corrobora com esses ideais. Procuramos amparar os alunos utilizando vocabulários parecidos nas duas línguas a fim de que eles possam acessar seus conhecimentos prévios e relacioná-los com a língua estrangeira.

Moreira (2016, p. 02-03) nos explica que a aprendizagem significativa ocorre quando um novo conhecimento é “ancorado” por um conhecimento prévio do estudante. Deve ocorrer de forma não-arbitrária (ou seja, há intenção de que o aluno acesse uma informação anterior) e substantiva (ou não-literal, não é ao pé da letra). Com isso, esses conhecimentos específicos ficam mais aprimorados e serão úteis para novas aprendizagens significativas (Moreira, 2016, p. 06).

Para compreendermos melhor a função da compreensão oral no ensino e aprendizagem de língua inglesa, trazemos, no próximo tópico, algumas metodologias de ensino de L2 e como o *listening* é empregado em cada uma delas. Ao fim do capítulo, também criamos uma tabela para melhor compreensão visual da temática.

Recentes pesquisas de campo mostram as dificuldades de *listening* entre alunos. Kobayashi e Zampini (2020) realizaram uma pesquisa com a participação de

alunos do ensino médio técnico. A investigação foi dividida em 3 tarefas, onde os alunos deveriam realizar atividades utilizando suas quatro habilidades (compreensão auditiva, escrita, leitura e fala) na língua inglesa. Ao produzir os trabalhos, os alunos precisaram entrar em contato com podcasts, vídeos e outros materiais em que os alunos poderiam treinar sua habilidade de *listening*.

Um relato é particularmente relevante para esta pesquisa por trazer evidência das dificuldades de compreensão enfrentadas no contato com o *listening* e em especial, com os materiais autênticos (Kobayashi; Zampini, 2020, p. 150). Entendemos como textos autênticos aqueles que não são pré-moldados para utilização em sala de aula, mas, ao invés disso, são textos produzidos de forma espontânea na vida real (Holden, 2009, p. 73). Russell e Murphy-Judy (2020, p. 167) também definem esse tipo de texto como “materiais ou recursos criados por e/ou falantes nativos da língua alvo”.

Os materiais autênticos, conforme detalhado pelos estudos de Williams e Abraham (2009, p. 159) podem gerar alguns contratempos ao serem utilizados para fins educativos. De antemão, os alunos podem se sentir sobrecarregados, pois, conforme mencionado, esses textos não são confeccionados com a intenção de serem utilizados no contexto de ensino-aprendizagem de L2.

Outrossim, há a problemática dos níveis de conhecimento e proficiência. Alguns alunos podem ter mais aptidão na língua estrangeira e considerar a atividade de *listening* fácil demais, enquanto outros podem ter pouca experiência com o idioma e ter muitas dificuldades ao realizar os exercícios (Abraham; Williams, 2009, p. 161).

É nesse contexto em que gostaríamos de inserir um produto educacional que facilitasse o entendimento dos textos orais entre alunos com baixa proficiência na L2, isto é, iniciantes. No próximo capítulo discutiremos sobre a incumbência dada ao *listening* nas várias metodologias de ensino de línguas estrangeiras.

2.1.1 O papel do *Listening* nas Metodologias de Ensino de L2

O ensino de línguas estrangeiras se tornou uma profissão no século XX. Nesse contexto, havia a necessidade de incorporar teorias de aprendizado para

justificar os métodos de ensino adotados e que mudariam de tempos em tempos. Essas mudanças refletem os níveis de proficiência que os alunos precisam adquirir.

Em outras palavras, verificou-se, por exemplo, que não era mais suficiente ensinar e aprender somente a leitura e tradução, mas que era necessário explorar outras habilidades, como a fala e a escuta (Richards; Rodgers, 2014, p. 01-03). Nesse sentido, diversas metodologias de ensino foram desenvolvidas consoante as necessidades e possibilidades de suas épocas.

Assim, temos como objetivo mostrar de forma gráfica que a habilidade da escuta foi negligenciada e até mesmo apagada das metodologias de ensino e aprendizagens de línguas, em especial aquelas mais antigas. Sobre isso, Field (1998, p. 110) nos explica que houve uma mudança em relação à forma como o *listening* é visto no ensino e aprendizagem de línguas, de forma que esta habilidade passou a ter mais prioridade.

Além disso, o autor destaca que houve a necessidade de relacionar a habilidade de escuta na vida real e em contexto de ensino. É com essa perspectiva que os alunos aprendem a inferir significados de palavras, por exemplo, visto que em contextos cotidianos a comunicação é rápida.

Finalmente, também fica reconhecida a necessidade de motivar a habilidade de escuta na L2, em que os alunos precisam desenvolver a capacidade de inferência e expectativas (prever o que irá acontecer em um diálogo, por exemplo), bem como perguntas e exercícios serão feitos para consolidar o conhecimento.

Field (1998, p. 111) tece críticas a respeito das metodologias que promovem a prática da compreensão oral, mas não ensina a habilidade em si. Essa é uma das grandes problemáticas que pretendemos abordar nesta pesquisa, uma vez que se o aprendiz não conhece estratégias que aperfeiçoe seu *listening*, os mesmos erros serão cometidos sequencialmente e nenhuma melhora será evidenciada.

Flowerdew e Miller (2005, p. 04-19) nos apresentam algumas metodologias do ensino de Língua estrangeira (L2) e como o *listening* é desenvolvido em cada uma delas. Decidimos esquematizar essas informações e resumi-las na tabela abaixo para facilitar o entendimento das mesmas.

Tabela 1 - Abordagens de ensino de L2

Abordagens	Características principais	O <i>listening</i> nas abordagens
Gramática-tradução	Ensino de regras gramaticais; tradução de vocabulário; foco na leitura e escrita de línguas mortas, como grego e Latim.	Não existe nenhuma meta em relação à compreensão oral. Uma vez que essa metodologia foi uma das primeiras a serem utilizadas no ensino de L2, não existiam equipamentos tecnológicos para exercitar a escuta. Além disso, as línguas aprendidas eram mortas.
Método direto	Aulas ministradas na L2 (ensino monolíngue); foco na comunicação oral e <i>listening</i> .	A compreensão oral é exercitada no momento de compreensão de perguntas feitas pelo professor e resposta das mesmas, mas não é ensinado aos alunos como desenvolver habilidades para aprimorar essa prática. Dessa forma, os alunos deveriam aprender por “osmose”.
Abordagem gramatical	As atividades que os alunos devem realizar são mais relacionadas com o contexto escolar do que o da vida cotidiana. São, portanto, úteis em caso de avaliações, como é a seção de <i>listening</i> da prova TOEFL (Test of English as a Foreign	É utilizado como um teste para verificar as habilidades de compreensão oral do aluno. Tarefas como ler e ouvir o texto e completar espaços em branco são exemplos de atividades dentro dessa perspectiva.

	Language)	
Áudio-lingual	Durante a Segunda Guerra Mundial, a L2 era ensinada com imitação, memorização e repetição de frases. Nesse momento a tecnologia já permite ouvir e gravar fitas. O aprendizado mediante leituras e <i>listening</i> de diálogos também eram enfatizados. Pretendia-se minimizar a interferência da língua materna (L1).	A compreensão oral não é o foco nessa metodologia. Apesar disso, os alunos deveriam ouvir frases e repeti-las até que ocorra a memorização das mesmas.
Item específico	Esse método deveria ser utilizado para desenvolver habilidades no início do curso de L2. Isso porque o foco está nos aspectos segmentais (sons individuais de vogal e consoante) e suprasegmentais do texto (sons como tom e estresse).	As atividades de <i>listening</i> são do tipo isolada, isto é, permite que os alunos encontrem e atentem para informações específicas. Um bom exemplo desse tipo de atividade é aquela (muito presente em livros de aprendizado de L2) em que os alunos devem ouvir verbos regulares no passado (terminados em -ed) e classificá-los, em uma tabela, conforme as diferentes formas de se pronunciar o som final. Dessa forma, os alunos conseguem discernir informações específicas.
Método comunicativo	Acredita-se que situações da vida real deveriam ser aprendidas nos cursos de L2 e por isso, as comunicações do cotidiano e situações de diálogos reais tem valor no aprendizado. Não há	As atividades devem envolver ações (desenhar, responder indagações, preencher formulários) e situações da vida real. Dessa forma, os alunos desenvolvem o <i>listening</i> para completar

	nenhuma ou pouca intervenção do professor e erros são tolerados desde que eles não afetem a comunicação.	atividades, interagir com o falante e entender o texto falado.
Método baseado em tarefa	Os estudantes são encorajados a entrar em contato com situações autênticas (semi roteirizadas) e “fazer algo” com elas. Os resultados das tarefas podem ser abertos, proporcionando ao aluno perceber que desfecho é mais importante do que entender todo o texto falado.	Os alunos são ouvintes ativos e são expostos a situações autênticas (com velocidade normal de fala). As atividades devem envolver diagramas e quadros para transformar o conteúdo ouvido em formas. O aluno deve escutar e anotar.
Método aprendiz-estratégia	Esse método busca desenvolver a autonomia dos alunos e a aprendizagem de forma independente. Os alunos, assim, podem fazer escolhas baseadas em suas preferências de aprendizado.	Os alunos são incentivados a desenvolverem estratégias de escuta que os beneficiem e em quais contextos usá-las para atingir determinado objetivo. As atividades relacionadas a essa abordagem são aquelas que pedem para que discentes escutem um áudio e encontre uma informação específica, como responder qual a previsão do tempo para o dia.

Método Integrado	Compreende que a variedade de métodos pode ser benéfica para o ensino de línguas. Diversos livros já trazem abordagens diferentes a fim de proporcionar diversos tipos de experiências.	O <i>listening</i> é dividido em: <i>prelistening</i> , <i>listening</i> e <i>follow-up</i> . No primeiro momento são observados os conhecimentos prévios e discussões sobre o tema principal são feitas. Após isso, no momento da escuta, os alunos podem trocar informações e dicas para checar seus entendimentos. No último momento, os alunos são levados de volta ao conteúdo principal para firmar os conhecimentos adquiridos sobre o tema.
------------------	---	---

Fonte: Flowerdew; Miller (2005, p. 04-19).

A partir dos dados organizados na tabela, percebemos algumas informações importantes a serem destacadas neste estudo. Primeiramente, os métodos de ensino se relacionam com as mudanças sociais e históricas, além de serem motivados pelas necessidades do momento.

Ademais, as tecnologias digitais, desde suas invenções, foram aproveitadas pela escola e pelos professores para facilitar o ensino e torná-lo mais dinâmico. Prova disso é a ausência das delas apenas no primeiro método, momento em que os alunos usualmente aprendiam idiomas mortos a partir de leitura de textos. Essa é uma informação relevante para os estudos relacionando tecnologias e ensino. Iremos debater mais sobre esse tema no capítulo 2.1.4.

Dentre todos os métodos ressaltados, o mais significativo para esse estudo é o Método Integrado, que nos apresenta a divisão entre antes, durante e depois do *listening*. Iremos propor essa configuração de ensino no Guia para Professores disponibilizado juntamente com os áudios do PE.

No próximo capítulo iremos propor uma comparação entre duas metodologias, uma mais voltada para o ensino em geral e outra voltada para o ensino de Língua Estrangeira, em especial o inglês. Acreditamos que ambas as metodologias podem

trazer um novo olhar sobre o ensino de idiomas estrangeiros no contexto com o qual nos propomos pesquisar.

2.1.2 Relações entre Translinguagem e Aprendizagem Significativa

A translinguagem é uma metodologia desenvolvida por Cen Williams (1994) nas escolas no País de Gales, com alunos falantes do Galês. Sua prática, nesse momento, era a de utilizar uma língua no *input* (ler e ouvir) e outra no *output* (falar e escrever) (Baker, 2011, p. 281). Ilustrativamente, nesse contexto, os alunos podem ler um texto na L2 (segunda língua) e debater sobre o mesmo utilizando a sua L1 (língua materna). Colin Baker (2011, p. 281, tradução nossa), que primeiro traduziu o termo *translanguaging* para a língua inglesa, explica que essa alternância pode ser benéfica para os estudantes porque “se os alunos entenderam a matéria em duas línguas, eles realmente a entenderam”.

De fato, essa iniciativa é inovadora, uma vez que, até então, o ensino de L2 ocorria de forma a separar a L1 e a L2 e os ideais de “uma língua de cada vez” ou “somente a língua estrangeira” (Wei, 2018, p. 15, tradução nossa) eram a regra. Apesar do surgimento dessa nova possibilidade, certamente esse último modelo ainda é o mais aceito no ensino de L2. Entretanto, estudos mostram que a metodologia translingue tem mostrado bons resultados no ensino e aprendizagem de L2 (Wei, 2018, p. 15).

Nesse sentido, a translinguagem incentiva o uso completo do repertório linguísticos dos alunos para produzir significados, bem como promove o aprofundamento da compreensão de textos orais e/ou escritos (Garcia; Vogel, 2017, p. 01). Paralelamente, notamos a similaridade entre esta metodologia e aquela proposta por David Ausubel (1982) em ao menos dois fatores: ambos incentivam (1) a interconexão e integração de conceitos e (2) a construção de significados de forma flexível e adaptada.

A aprendizagem significativa requer uma ideia âncora (também chamada de subsunçor) ao qual, a partir dela, outros aprendizados ocorrem (Moreira, 2012, p. 02). Esse conhecimento prévio, no contexto de ensino e aprendizagem de L2, é a própria L1. Em outras palavras, os alunos podem se beneficiar de seus

conhecimentos sobre sua língua materna para compreender um texto, por exemplo, na língua estrangeira. Nesse contexto, Moreira (2012, p. 02) nos explica que aos novos conhecimentos é dado sentido, enquanto os conhecimentos prévios são estabilizados ou ampliados. De maneira semelhante, Baker dispõe reflexão semelhante sobre a translinguagem, ao evidenciar seus benefícios:

Em segundo lugar, a translinguagem pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades em sua língua mais fraca. Caso contrário, os alunos poderiam tentar a parte principal do trabalho na sua língua mais forte e então realizar tarefas relacionadas menos desafiadoras em sua língua mais fraca (Baker, 2011, p. 281, tradução nossa).

Esse trecho também nos permite perceber que a construção de significado, em ambas as metodologias, são encorajados a ocorrerem de forma flexível e adaptável. Em primeiro lugar, a teoria proposta por Ausubel proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolverem uma compreensão profunda sobre um tema (Júnior, 2023, p.64). Isso porque a aprendizagem significativa se diferencia da aprendizagem mecânica ao relacionar os conhecimentos prévios com os novos de formas distintas. Apesar disso, ambas fazem parte do mesmo *continuum* (Lemos, 2011, p. 49).

Ademais, a flexibilidade e adaptabilidade ficam evidentes na aprendizagem significativa por conta do seu caráter idiossincrático. Lemos (2011, p. 51) nos explica que, ao desenvolvermos essa metodologia com alunos, cada evento terá acontecimentos que não se repetirão, mesmo que a turma seja composta pelos mesmos alunos e no mesmo local. Essa singularidade ocorre porque “os sujeitos envolvidos (...) possuem perfis particulares que integram aspectos cognitivos, afetivos, atitudinais e contextuais.” (Lemos, 2011, p. 51).

Tanto a conexão de conceitos quanto a flexibilidade na construção de significados são características das metodologias de aprendizagem significativa e translinguagem. Propusemos, por isso, a comparação entre as duas, sendo a primeira uma estratégia vinculada ao ensino de diversas ciências, podendo ser adaptada a diversas áreas do conhecimento; enquanto que a segunda se adequa e é voltada especificamente ao ensino de línguas estrangeiras.

O processo de buscar correlações entre as duas metodologias se torna essencial uma vez que o produto educacional que visamos construir perpassa por essas duas interfaces: a da criação de um material potencialmente significativo e que incorpora palavras cognatas (que podem ser utilizadas como ideias-âncora) e o ensino de L2 que proporcione o translinguar, ou seja, o uso da L1 e a L2 para aprimorar o aprendizado tanto em uma quanto na outra.

2.1.3 Tecnologias digitais no ensino

Paiva (2008, p. 03-04) apresenta um panorama histórico das evoluções das tecnologias no contexto educativo, começando pelos livros até o auxílio da internet e o uso de tracks (faixas de áudio). A autora esclarece que os livros eram feitos a partir de rolos de papiro chamados de *volumen*.

Após isso, o códice, tipo de livro mais parecido com aqueles que temos hoje, eram feitos a partir de peles de animais ou papiros costurados um ao outros. Ao invés de enrolar as páginas, pode-se apoiar o livro em uma superfície e passá-las.

Em seguida, a imprensa inventada por Gutemberg foi a próxima grande revolução tecnológica. A autora compara as problemáticas desta com as que vimos com a introdução dos computadores. Em primeiro lugar, o códice era caro e por isso, acessado por poucos. Além disso, havia a censura de livros por parte da igreja católica e do estado e nem mesmo os didáticos conseguiram escapar desta prática.

Em relação aos livros no ensino de L2, a autora esclarece que os primeiros materiais didáticos eram voltados para ensino e aprendizagem de gramática. Isso se justifica uma vez que, como vimos anteriormente, as primeiras metodologias de ensino de língua estrangeira focavam primordialmente em aspectos gramaticais. O mais antigo exemplar de livro didático data do ano de 1578, que se tratava de um livro autodirigido, ou seja, o aluno aprende sozinho a partir das instruções do texto.

O uso dos livros didáticos foi visto como um empecilho por alguns educadores. Apesar de muitos considerarem sua utilidade, outros acreditavam que o momento em sala de aula deveria instigar os ouvidos dos alunos e não a utilização de materiais. Os livros, então, deveriam apenas ser usados antes das aulas, em casa (Paiva, 2008, p. 04).

Além da evolução dos livros e de sua propagação na sociedade e na educação, faz-se importante atualizar essa discussão e debater sobre as tecnologias digitais. Desde a década de 90 os computadores (*desktops*) se diferenciam das TVs analógicas por promoverem interações *online*. Em outras palavras, conforme explica Santos (2019, p. 29), a sociedade adentra em uma nova forma de comunicação, na qual somos “integrantes no espaço e no ciberespaço”. Em outras palavras, não somente recebemos as informações, mas também interagimos com elas.

Ao debater sobre as evoluções ocorridas dentro do ciberespaço, devemos considerar a Web 1.0 e a Web 2.0, explicadas por Paiva (2008, p. 31). O primeiro momento do ciberespaço não permitia tanta interatividade e cocriação que vemos na web 2.0. Os produtores de conteúdos eram especialistas na área e estes necessitavam ter conhecimentos avançados sobre HTML e informática. Lee e Barton (2013, p. 21) explicam que as audiências da TV e do teatro se assemelham àquelas dos primeiros momentos da web 1.0, bem como citamos anteriormente.

Já na fase 2.0 existe a possibilidade de criação e publicação de conteúdo online, como ocorre nas redes sociais e blogs, que podem ser somente de forma escrita, mas também com a utilização de imagens, áudios e vídeos (Lee; Barton, 2013, p. 09). Dessa forma, num primeiro momento, a internet era vista por professores como um repositório de informações que poderiam ser (re)utilizadas em sala. No segundo momento, além de buscar informações, os alunos também podem produzir seu próprio conteúdo autoral, conforme explica Santos:

Inicialmente essas autorias possuíam o formato de *homepages*, sites pessoais ou institucionais. A rede passou a ser habitada por páginas com informações das escolas, das disciplinas, dos projetos e dos professores. Os professores publicavam seus planos de cursos, conteúdos de aprendizagem, atividades e tarefas para que os alunos pudessem fazer uso fora da internet, em outros espaços, nomeadamente na sala de aula convencional e no laboratório de informática. Num segundo momento, os professores passaram a investir mais nas autorias dos estudantes, encorajando-os a publicarem seus projetos de autoria (Santos, 2019, p. 35).

Sobre as tecnologias, como um todo, Vieira Pinto tece críticas quanto ao seu uso pela sociedade e conseqüentemente, quanto ao seu uso no ensino. Podemos citar, ao menos, dois pontos importantes a serem debatidos no campo do

tecnocentrismo e o endeusamento tecnológico: A centralidade na obra e a transformação da técnica em mitologia (Costa, 2013, p. 847).

Vieira Pinto apresenta algumas possibilidades de conceituar tecnologia. Ao interpretá-la como “conjunto de todas as técnicas”, o autor traz a problemática de que há mais preocupação com a técnica em si do que com a população que irá recebê-la (Costa, 2013, p. 847). Faz-se necessário, então, que o foco esteja nas pessoas e não na tecnologia em si porque “Quando se coloca a centralidade mais na obra que no humano, tem-se por pressuposto que a obra cria o humano – quando é justamente o contrário, é o humano que cria a obra.” (Costa, 2013, p. 847).

Outra possibilidade de interpretação é a “Tecnologia como ideologização da tecnologia”, que provoca a mitologização da tecnologia. Isso significa que há a esperança irracional de que ali está a resposta para todos os males sociais, como se se tratasse de um culto à tecnologia (chamada pelo autor de “teologia tecnológica”) e que provoca “embasbacamento”. A consequência desse pensamento é dita pelo autor como “antropomorfização da técnica e a tecnificação do homem.” (Costa, 2013, p. 848-849).

Belloni (2005, p. 193-194) também disserta sobre uma questão semelhante, a qual ela denomina de “perigo do deslumbramento diante da inovação tecnológica”. A autora esclarece que o uso de tecnologias no cotidiano é um fato social e este é o motivo de a mesma ser aproveitada no contexto escolar. O que é novidade são os avanços extremamente rápidos das tecnologias que resultam num processo de mudança social chamado de “tecnificação da vida humana”.

Nesse sentido, corroborando com os pensamentos de Vieira Pinto, Belloni (2005, p. 194) esclarece a importância de não nos deslumbrarmos com as possibilidades que as tecnologias oferecem à educação. Em primeiro lugar, estas não devem ser tratadas como um fim em si mesmas e além disso, não serão substituidoras dos professores porque:

(...) é importante entender que a relação ensino-aprendizagem deve se constituir numa inter-relação entre sujeitos (professor-aluno, alunos-aluno), que pode ser ou não mediada pelas mídias ou tecnologias, em busca da autonomia na produção de conhecimentos que tenham significado social. É preciso não só radicalizar a democratização do acesso a esses materiais, mas também promover a apropriação criativa destas máquinas, de forma a permitir que o cidadão do novo milênio se torne um usuário criativo dos

artefatos tecnológicos e não seja dominado por eles (Belloni, 2005 p. 196).

Consideramos relevante ressaltar esse debate uma vez que o modo como interpretamos as tecnologias em sociedade influenciam a forma como as utilizamos em sala de aula. Exemplo recente consiste na resposta de alunos e professores frente à criação da Inteligência Artificial (IA) *ChatGPT*.

O site Brasil Escola (2023), vinculado ao UOL, publicou uma matéria em 2023 sobre os lados positivos e negativos dessa IA na educação. Antes de mais nada, a publicação já esclarece que a substituição dos professores por robôs inteligentes não irá ocorrer.

Além disso, o texto ainda ressalta a preocupação em relação à autossuficiência dos alunos em resolver problemas de forma autônoma, respeitando os direitos autorais e levando em consideração as informações falsas. Essas preocupações contemporâneas reforçam as análises feitas por Vieira Pinto em relação às percepções que temos, enquanto sociedade, sobre as tecnologias, sua idealização e mitologização.

No próximo capítulo abordaremos mais especificamente sobre as tecnologias de áudio utilizadas nas aulas de L2. Evidenciaremos as ferramentas utilizadas ao longo da história para desenvolver a habilidade de *listening* (escuta) e oralidade (fala).

2.1.4 O uso das Tracks no ensino de Língua Inglesa

Conforme constatamos ao estudar as metodologias de ensino de língua inglesa, as tecnologias passaram a ser utilizadas de acordo com o seu avanço e conforme os professores compreenderam sua utilidade para facilitação do ensino e aprendizagem.

O avanço dos equipamentos tecnológicos possibilitaram a gravação e reprodução de áudios, auxiliando no ensino e aprendizagem de línguas por meio da escuta. Paiva (p. 04, 2014) explica que as primeiras ferramentas reproduziam apenas som e em seguida ocorreu a invenção de equipamentos capazes de reproduzir imagens e, após isso, ferramentas capazes de reproduzir os dois ao mesmo tempo.

A partir dessas inovações, o ensino de L2 começou a focar nas interações orais, uma vez que havia a possibilidade de gravar pessoas nativas falando, prática que auxiliava na imitação e repetição por parte dos alunos (Paiva, 2014, p. 05). O uso de áudios nesse contexto começa a ser mais utilizado a partir da Primeira Guerra Mundial, mas há evidências de que experimentos com tecnologias de áudio foram feitos antes desse período (Kelly, 1969, pp. 240-241).

Os avanços tecnológicos proporcionaram novos meios de fazer a educação, bem como o paralelo sentimento de receio, pois os professores acreditavam que sua função seria substituída. Por isso, muitos rejeitavam as novas ferramentas, mas haviam também aqueles que aceitavam o desafio (Kelly, 1969 p. 240). Kelly (1969, pp. 239-249) nos apresenta algumas ferramentas tecnológicas de reprodução de som utilizadas ao longo dos tempos com a finalidade de ensinar línguas. As evidenciaremos a seguir.

O primeiro aparelho é o Fonógrafo, criado por Thomas Edison em 1878. A *International Correspondence School of Sacraton* na Pensilvânia utilizava essa tecnologia, reproduzindo as conversações (gravadas por falantes nativos) presentes nos livros didáticos. Em 1902 e 1903, eles publicaram cursos de Inglês, Alemão e Francês.

Na década de 1950, houve o surgimento das fitas. Um recurso útil, nesse contexto, foi a possibilidade de modificar a velocidade da reprodução. Dessa forma, havia uma alternativa de facilitar a compreensão oral, caso os alunos enfrentassem dificuldades com o ritmo da fala do áudio. Além disso, os alunos poderiam participar de forma mais ativa, gravando suas próprias fitas. Apesar disso, existiam dificuldades: os valores das fitas e discos eram altos e o número de alunos impossibilitava o acompanhamento individual ou em grupos, fazendo com que o restante da classe ficasse desamparada.

Os meios de comunicação também foram vistos como possibilidade para o ensino de L2. Um exemplo dado pela autora foi o programa de rádio da BBC transmitido na década de 40, momento em que havia programas de 5 minutos ensinando a língua inglesa.

Após a Guerra, a BBC continuou a produzir livros e *scripts* de áudio. Essa espécie de programa de áudio (bem parecido com as novelas) envolviam diálogos

sobre acontecimentos cotidianos com um número limitado de personagens. O público era fiel à programação de rádio e o interesse ultrapassava a vontade de aprender um novo idioma.

No início era da web 2.0, momento de interatividade e participação ativa dos usuários, surgem os *podcasts*, em meados de 2004. Nesse momento, em que o apogeu cibernético são os blogs, os *podcasts* oferecem uma alternativa diferenciada: ao invés de somente ler conteúdos, pode-se ouvir áudios enquanto se faz outra atividade (Geoghegan et al., 2012, p. 28). É um novo momento no período da comunicação e das redes sociais.

Com a invenção do *iTunes* e do *iPod*, os *podcasts* tinham uma plataforma na qual os espectadores poderiam se inscrever e acompanhar seus programas favoritos (GEOGHEGAN et al., 2012, p. 06). Isso foi possível por conta dos RSS (Really Simple Syndication), uma vez que este “revolucionou a forma que o conteúdo é entregue na internet, dando aos usuários controle de como e quanto eles recebem as informações que eles estão interessados” (Geoghegan et al., 2012, p. 08, tradução nossa).

Quanto aos espectadores, esses também foram os primeiros *podcasters* (quem faz programas de *podcast*). Tal qual os blogs, os *podcasts* podem ser gravados por qualquer pessoa e a temática pode abranger diversos conteúdos e pessoas de todo o mundo podem ter acesso. Além disso, faz-se importante ressaltar que esse é um espaço relativamente novo. De acordo com Geoghegan (et al., 2012, p. 38) até então existem (ainda) muitas ideias a serem exploradas nessa área, inclusive em relação à educação.

Por isso, Indahsari (2020, p. 106) realizou uma pesquisa envolvendo diversos artigos científicos (de 2010 até 2020) que testaram o uso de *podcasts* no ensino de L2. Houve a verificação de que, geralmente, os estudantes conseguiram melhorar suas habilidades fonéticas, em relação ao vocabulário, na compreensão auditiva, além de motivar os alunos.

Rosell-Aguilar (2007) divide os *podcasts* educativos em dois grupos: os textos autênticos, normalmente feitos por falantes nativos; e os cursos de línguas, feitos especificamente pensados nos alunos de L2. Esse conteúdo pode ser usado tanto para cursos livres, quanto como um suporte para aulas e cursos. Quanto a esse

último item, também pode ser dividido em dois subgrupos: aqueles designados para uma audiência específica e aqueles designados para alunos independentes. Essas divisões podem ser melhor compreendidas ao visualizarmos a figura disponibilizadas por Rosell-Aguilar (2007) disponibilizada abaixo:

Figura 1 - As subdivisões dos *Podcasts* no ensino



Fonte: Rosell-Aguilar (2007, tradução nossa)

No próximo tópico iremos discorrer sobre a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, ressaltando legislações importantes para seu desenvolvimento, bem como vocábulos condutores que nos auxiliam a compreender os caminhos que a EPT busca adentrar.

2.2 Contextualização da EPT nos anos 2000

No início dos anos 2000, em especial no Governo Lula, diversas movimentações foram feitas em relação ao reconhecimento da Educação profissional como aquela que potencializa a omnilateralidade e a politecnicidade (vocábulos que iremos explicar posteriormente). Conforme nos explica os estudos de Ramos (2014, p. 67), a expectativa era a de que o Ensino Médio fosse articulado à Educação Profissional, porém, o que ocorreu foi a chamada “posição descolada” entre ambos e a fragmentação no Ministério da Educação.

O decreto 2.208/97 foi revogado no ano de 2004 e substituído pelo decreto 5.154/04. Nesse momento, a esperança era de que o último decreto fosse apenas

transitório, ou seja, que ele existisse até que uma lei específica para a EPT fosse criada. Entretanto, um ano após a vigência deste, esses movimentos não ocorreram. Compreendemos, então, que a integração entre EM e EPT não era a intenção (Frigotto *et al.*, 2005, p. 1091).

É importante ressaltar que esta integração não pode ser confundida com simultaneidade, conforme nos explicam Frigotto e Ciavatta (2005, p. 1093). Integrar não significa a mera adição de um ano de estudo no ensino médio. De maneira similar, sobrepor as disciplinas consideradas gerais com aquelas consideradas específicas também não significa integrar, mas apenas tornar ambos os cursos simultâneos.

Em resumo, o decreto 5.154/2004 espelhou os ideais do governo de Fernando Henrique Cardoso, ou seja, dos interesses conservadores e mais voltados para a empregabilidade, visto que na década de 90 diziam que “não há falta de emprego, mas de ‘empregáveis’”. Em outras palavras, esse setor precisava ser estimulado conforme os ideais neoliberais (Frigotto *et al.*, 2005, p. 1095).

Apesar disso, este decreto especifica os cursos e programas ofertados pela educação profissional em seu artigo 1º. Assim, estipula-se a qualificação inicial e continuada, bem como a educação profissional de nível médio e tecnológica superior (graduação e pós-graduação).

Em relação ao ensino médio, ainda conforme o decreto 5.154/2004, pode ser dado de forma integrada, concomitante ou subsequente. Nessa pesquisa, a investigação será focada no primeiro citado, que se refere à habilitação técnica de ensino médio, conferindo ao estudante apenas uma matrícula.

Primeiramente, existe uma discussão a respeito dessa nomenclatura. A simultaneidade (diferentemente da integração) reforça a dicotomia entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho profissional (Ramos, 2014, p. 77; Frigotto *et al.*, 2005, p. 1095). Essa concepção vai de encontro à educação politécnica e outros temas relacionados à EPT que serão ressaltados posteriormente.

Em 2008, a Lei Nº 11.892 instituiu os Institutos Federais com natureza jurídica de autarquias. Além disso, é dada aos IFs autonomia para criar e extinguir cursos e certificar estudantes. Nessa mesma lei, entre outros, o IFAP é criado.

Em 2012, a resolução Nº 6 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica do Ensino Médio. Entre outras, estabelece, no capítulo ii, os princípios norteadores como o trabalho como princípio educativo, a articulação entre educação básica e EPT, a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a educação e a prática social.

Na resolução Nº 3 de 2018, de forma parecida com a anterior, traz os princípios específicos da educação profissional, elucidando termos que conduzem a EPT. Entre elas, a formação integral do estudante, a pesquisa como prática pedagógica para inovação e mais uma vez é citada a indissociabilidade entre educação e prática social e teoria e prática.

Esses são princípios importantes para o desenvolvimento do ensino de língua inglesa que não se minimize apenas no ensino de regras gramaticais e abordagens tradicionais. No próximo capítulo abordaremos mais especificamente os termos que orientam essa educação.

2.2.1 Termos condutores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

A politecnia é um dos termos que orbitam e direcionam a Educação Profissional e tecnológica, uma vez que os objetivos desta perpassam pela outra. Consoante os estudos de Ciavatta (2014, p. 197-198), pensar em uma educação integrada vai além da junção do Ensino Médio e a Educação Profissional, mas trata de retomar os ideais “de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária”, bem como a divisão de classes e a divisão do trabalho (intelectual e manual).

Nesse sentido, a formação politécnica apresenta-se em oposição aos ideais capitalistas (NOSELLA, 2007, p. 19-22). Se no capitalismo, por um lado, temos a ideologia do imediatismo, em que os trabalhadores aprendem “em doses homeopáticas” somente o suficiente para realizar seu trabalho, a proposta da politecnia, por outro lado, é o desenvolvimento integral do ser humano (Saviani, 1989, p. 17).

Assim, os trabalhos manuais e intelectuais devem estar articulados no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o homo faber e o homo sapiens

são inseparáveis, ou seja, a intelectualidade está imbricada ao trabalho e vice-versa (Gramsci, 1957, p. 121 *apud* Mészáros, 2008, p. 49)

No contexto da prática educativa, entender determinado assunto tanto na teoria quanto na prática resulta no entendimento abrangente sobre o tema, retomando o que Ausubel (1982) fala sobre a Aprendizagem significativa:

Se o ensino de segundo grau se constitui sobre esta base, e se esses princípios são absorvidos, assimilados, e se o educando que passa por essa formação adquire essa compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a Ciência é produzida, e do modo como a Ciência se incorpora à produção dos bens, ele adquire a compreensão de como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno. E nesse sentido ele estará habilitado a desenvolver qualquer uma dessas atividades específicas, porque os fundamentos, os princípios básicos ele assimilou. (Saviani, 1989, p. 18).

Certamente há uma contradição entre educação e trabalho enquanto luta pela superação da divisão social dos trabalhos intelectual e manual na sociedade capitalista. Há a necessidade de maximizar o trabalho produtivo do proletariado, mas, ao mesmo tempo, há a necessidade de que eles (os trabalhadores) possuam conhecimentos (gerais e sistematizados) para poderem produzir.

Em outras palavras, Saviani (1989, p. 13) explica que esses conhecimentos deveriam pertencer à classe social dominante, mas que, por conta dessa contraposição, faz-se necessário dar ao trabalhador parte desse conhecimento, somente o suficiente para que este possa realizar sua função.

A politecnia discorda dessa lógica. Moura (*et al.* 2015, p. 1061) nos esclarecem que somente quando houver a conciliação entre os conhecimentos científicos e práticos os trabalhadores irão se colocar acima das classes dominantes. Retomando os ensinamentos de Marx, eles argumentam que a formação humana integral, a qual aqui chamamos de politecnia, será possível assim que não houver a hegemonia da classe burguesa.

Para Freire (1996), o ato de ensinar pressupõe a exigência ao respeito dos saberes dos educandos aproveitando suas experiências no local em que vivem para discutir temas que sejam relevantes à sua realidade social, estabelecendo uma intimidade entre os saberes escolares e suas experiências sociais.

Já Videira (2008), em suas pesquisas sobre a relação do Marabaixo e a educação escolar amapaense, nos ensina que o estudo sobre esta cultura, que reflete essencialmente aspectos sociais, raciais, culturais e religiosos dos povos afro-amapaenses, de forma genuína, seria sim uma excelente possibilidade de se trabalhar uma abordagem pedagógica que trouxesse uma aprendizagem mais significativa aos estudantes, pois o marabaixo tem relação intrínseca com a vida de cada sujeito nascido em solo amapaense.

Podemos dizer então que, fazer essa articulação entre os saberes dos estudantes com a prática pedagógica é ainda o grande desafio para nossas escolas, pois essa fusão dos conhecimentos entre escola e comunidade a que, diariamente, os estudantes deveriam estar expostos no ambiente escolar, e isso indo muito além de se trabalhar pontualmente datas comemorativas que fazem alusão ao povo afro-indígena, teria o potencial de se concretizar uma aprendizagem mais significativa para eles. Contudo, é preciso romper com o silenciamento e os meandros dessas escolas em se trabalhar essas temáticas anti-racistas que são tão importantes para a identidade cultural e social de todos os educandos da comunidade escolar.

Em geral, percebe-se o desconhecimento dos alunos e das alunas em relação à intolerância religiosa e sobre as religiões de matrizes africanas, sendo que isso pode ser resultado da falta de abordagem do tema por professores e professoras em sala de aula. Os educadores e as educadoras no Brasil sentem-se desconfortáveis para trabalhar sobre as relações étnico-raciais, no entanto, é notável também que eles e elas não foram preparados para desenvolver, no processo educacional, tal perspectiva de abordagem temática. Acreditamos que a falta de preparo dos e das docentes para trabalhar a temática é uma barreira difícil, mas que pode ser superada a partir do oferecimento e ampliação de cursos de formação continuada sobre a temática da história africana (Gama; Videira; Custódio, 2020, p. 108)

Nesse sentido, precisamos romper com essas barreiras pedagógicas que dificultam a disseminação desses saberes nas escolas amapaenses e promover uma educação que possa ser um reflexo positivo de todas as contribuições que os povos afro-indígenas trouxeram para a nossa formação cultural.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, utilizamos o método de pesquisa em campo e com a coleta de dados através de entrevista semi-estruturada e questionário de avaliação do PE intitulado *As If! (English Tracks)*. A análise de dados das entrevistas ocorreu de forma qualitativa enquanto que o questionário foi analisado de forma quantitativa.

Assim, adotamos a abordagem qualitativa, buscando compreender em profundidade as concepções dos professores sobre o ensino de *listening*. O método de entrevista semiestruturada foi escolhido por permitir flexibilidade na coleta de dados, possibilitando que os participantes expressem suas opiniões e experiências de forma espontânea e detalhada, além de permitir ao pesquisador uma certa liberdade em formular novas perguntas no decorrer da entrevista.

Objetivamos analisar as concepções de professores de Língua Inglesa frente ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Para tanto, realizamos entrevistas e aplicamos questionários. A entrevista (parte A e B), ocorreu antes da conclusão do produto educacional, enquanto que o questionário (parte C) foi realizado após a finalização do PE para que sua avaliação fosse possível.

Segundo os estudos de Minayo (2001, p. 56-62) a entrevista não é uma conversa sem pretensões e nem mesmo neutra. Os entrevistados são participantes críticos e por isso, esse método de coleta de dados pode nos ajudar a entender “os aspectos rotineiros, as relevâncias, os conflitos, os rituais (...)”.

A entrevista semi-estruturada nos permite estabelecer questionamentos previamente pensados, mas também refletir sobre novas interrogativas que surgem ao longo da conversa com o entrevistado. Isso nos é valioso porque “o informante (...) começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.” (Alves; Triviños, 2013, p. 147), enriquecendo a análise dos dados.

Na entrevista (parte A e B), abordamos questões relacionadas à formação dos professores, sua área de atuação e o tempo de experiência profissional, com o intuito de conhecer melhor o perfil dos participantes. Além disso, fizemos perguntas

mais específicas sobre suas práticas no ensino da língua inglesa, com foco na compreensão oral.

No questionário (parte C), os professores foram convidados a ouvir o *As If! (English Tracks)* desenvolvido e avaliá-lo. Foi enviado um formulário através da plataforma Google Forms, onde os professores puderam examinar o produto de forma anônima. Foram quatro perguntas fechadas e uma aberta, para que as professoras pudessem expressar suas ideias. Essas perguntas abordaram as percepções dos professores sobre os materiais de áudio, incluindo sua viabilidade e utilidade prática. Além disso, eles puderam deixar sugestões sobre os aspectos que, na opinião deles, podem ser aprimorados.

As entrevistas foram realizadas nos locais e dias de trabalho das docentes, por chamada de vídeo, conforme a preferência das mesmas. Contatamos as professoras via e-mail e após o aceite da participação, enviamos com antecedência as perguntas de entrevista a serem respondidas, bem como o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para assinatura.

Com o formato de entrevista em duas partes, pudemos compreender melhor sobre as percepções das professoras em relação ao *listening* e obter *feedback* valioso sobre o PE desenvolvido. Além disso, pudemos delinear os pensamentos das entrevistadas sobre o tema e identificar áreas de melhoria relevantes para o aprimoramento do ensino da compreensão oral em Língua Inglesa.

A análise de dados será feita a partir da Análise do Discurso Francesa (ADF), uma vez que esta permite a compreensão da forma como as ideologias se manifestam na linguagem, revelando concepções e crenças dos professores sobre suas experiências ao ensinar a habilidade de compreensão oral. Através da análise do discurso, buscamos identificar os sentidos construídos pelos professores, os não-ditos e as relações de poder que permeiam suas práticas pedagógicas.

Antes de cada entrevista explicamos a natureza da pesquisa, os objetivos do trabalho, seu direito a desistência de participação, bem como iremos assegurar seu anonimato e seus demais direitos, segundo o artigo 9º e 10º da Resolução 510 (BRASIL, 2016). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado

pelos participantes observando as etapas descritas no item IV da Resolução 466 (Brasil, 2012).

Os sujeitos da pesquisa compreendem seis 3 docentes de Língua Inglesa, sendo dois (2) deles do *campus* Santana e um (1) do *campus* Macapá. Os participantes selecionados para esta pesquisa foram exclusivamente os professores de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado (EMI) dos *campi* Macapá e Santana do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

Não foram considerados para este estudo os professores de outras disciplinas além de Língua Inglesa, nem quaisquer outros colaboradores do IFAP que não estejam diretamente envolvidos no ensino de Língua Inglesa nos referidos *campi*.

Ademais, os professores participantes foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa por meio do TCLE. Aqueles que, porventura, optaram por não assinar o documento, não serão incluídos na amostra desta pesquisa.

3.1 Método de Coleta de Dados

Utilizamos a técnica de entrevista semi-estruturada e individual com os professores de língua inglesa do ensino médio integrado do IFAP (*Campi* Macapá e Santana). Nessa modalidade, há um roteiro a ser seguido, porém, também é permitido fazer intervenções para que o entrevistador se aprofunde nas informações dadas pelo entrevistado (Minayo, 2001, p. 64).

O instrumento para coleta de dados no momento de avaliação do produto educacional (PE) foi o questionário de perguntas através da plataforma Google Forms. Os professores entrevistados tiveram acesso aos *tracks* e poderão avaliá-los de forma anônima. As perguntas da entrevista e do formulário de avaliação estão transcritas no Apêndice A.

3.2 Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

Para qualificar o processo de pesquisa com seres humanos e visando o processo de análise ética das investigações científicas, é necessário que os projetos de pesquisa sejam respaldados nos aspectos de ética previstos na Resolução de N°466 de 2016, bem como na Resolução de N°510 de 2016.

Dessa forma, este projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil para análise e homologação no dia 29 de Setembro de 2024. Entretanto não obtivemos resposta hábil pelo CEP ao qual o projeto foi direcionado. Ao compreender que o mesmo estava inativo, pedimos à Plataforma Brasil redirecionar o mesmo para um CEP ativo no dia 20 de Janeiro de 2025.

Sabendo que a data limite para defesa das dissertações é até o mês de março de 2025, consideramos viável iniciarmos as entrevistas com os professores apesar da (ainda) não apreciação do projeto pelo CEP. Nós justificamos essa decisão a partir da constatação de que a coleta de dados não ocorre de forma invasiva e apresenta baixo risco aos entrevistados.

Apesar disso, continuamos a esperar as apreciações do CEP em atividade. Além disso, não deixamos de assegurar aos entrevistados o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) contendo a explicação da pesquisa, seus riscos e benefícios e conferindo o anonimato.

3.3 Riscos e Benefícios da Pesquisa

Conforme descrito na Resolução CNS nº 466/12 (Brasil, 2012), às pesquisas de cunho investigativo que envolvam seres humanos podem acarretar tanto em riscos e/ou danos como em benefícios. Para lidarmos com os possíveis riscos, analisamos algumas possibilidades na interação individual em que poderá ser necessária a aplicação de medidas minimizadoras para assegurar os direitos dos entrevistados, bem como evitar ou minimizar os danos aos quais eles possam ser submetidos.

Tabela 2 - Riscos e benefícios da pesquisa

Método de	Riscos/danos possíveis	Medidas minimizadoras
------------------	-------------------------------	------------------------------

coleta de dados		
Entrevista	Desconforto, vergonha	Garantir um local isolado para que a pessoa entrevistada sinta-se à vontade para responder às indagações, uma abordagem humanizada, escuta atenta e acolhimento do participante.
	Quebra do anonimato	Garantir a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato. Garantir que nem o nome, nem as iniciais dos entrevistados serão divulgados.
	Invasão de privacidade	Garantir que as perguntas feitas serão estritamente para obtenção de informações necessárias para a pesquisa e apenas vinculadas às percepções sobre a temática do trabalho.
	Medo	Esclarecer a possibilidade de interrupção do processo quando desejar sem danos a si ou à pesquisa
	Cansaço	Garantir a possibilidade de pausas caso o entrevistado verbalize ou aparente cansaço.
	Aborrecimento	Garantir explicações necessárias para responder às questões e liberdade para não responder às perguntas que considerar invasivas
	Benefícios da Pesquisa	
Refletir e repensar o ensino de língua inglesa, mais		

	especificamente a respeito do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral com alunos.
	Ser o primeiro público a auxiliar no desenvolvimento e na avaliação do produto educacional desenvolvido na pesquisa.
	Levar a contribuição do produto educacional para a educação básica do IFAP e para a sociedade.

Fonte: Autora

3.4 Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa será dividida em quatro etapas distintas, detalhadas a seguir:

Etapa 1: Levantamento Bibliográfico

Realizamos um levantamento bibliográfico sobre as temáticas de interesse. Esta fase é fundamental, pois permite a atualização e construção do conhecimento, além de auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, na elaboração de hipóteses e na definição das problemáticas investigativas.

Etapa 2: Criação do Produto Educacional (PE)

Concomitantemente ao levantamento bibliográfico, trabalhamos na criação do Produto Educacional (PE). Este consiste em uma série de faixas de áudio em língua inglesa disponíveis na plataforma Spotify. Utilizamos palavras cognatas e termos que não são traduzidos (como nomes de cidades) para facilitar a compreensão oral dos alunos. Além disso, foi disponibilizado um Guia para Professores contendo transcrições dos áudios, vocabulário a ser ensinado previamente e sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Etapa 3: Pesquisa de Campo

Conduzimos uma pesquisa de campo com professores de inglês do ensino integrado dos campi Macapá e Santana. Os professores foram entrevistados de forma *online*, conforme suas disponibilidades de horário. As entrevistas visam

coletar dados qualitativos sobre suas práticas e percepções em relação ao ensino de compreensão oral.

Etapa 4: Análise dos Dados e Validação do Produto Educacional

Interpretamos os dados coletados de forma qualitativa, seguindo os passos propostos por Gil (2008) e Minayo (2001). Esse processo envolve a organização, decomposição e descrição dos achados, além da interpretação e inferência dos discursos em diálogo com a fundamentação teórica.

Ao final do processo, realizamos a validação do Produto Educacional (PE). Os professores participantes das entrevistas foram convidados a ouvir os áudios e, em seguida, responder a um questionário anônimo na plataforma Google Forms. O questionário incluiu perguntas sobre a qualidade, usabilidade e aplicabilidade do PE em sala de aula, levando em consideração as opiniões e vivências dos professores entrevistados.

Esta estrutura clara e detalhada permitirá uma condução organizada e transparente da pesquisa, garantindo a coleta e análise rigorosa dos dados. Para facilitar ainda mais a compreensão e a realização das etapas, apresentamos o esquema abaixo:

Etapa	Descrição
1. Levantamento Bibliográfico	Realização de um levantamento bibliográfico para atualização e construção do conhecimento, elaboração de hipóteses e definição das problemáticas da pesquisa.
2. Criação do Produto Educacional (PE)	Desenvolvimento de faixas de áudio em inglês no Spotify, incluindo um guia de uso com transcrições, vocabulário e sugestões de atividades para sala de aula.
3. Pesquisa de Campo	Entrevistas com professores de inglês dos campi Macapá e Santana, conduzidas presencialmente ou online para coletar dados qualitativos sobre suas práticas e percepções.

4. Análise dos Dados e Validação do PE	Interpretação qualitativa dos dados coletados, seguida da validação do PE por meio de questionário anônimo no Google Forms, avaliando qualidade, usabilidade e aplicabilidade em sala de aula.
--	--

3.5 Limitações da Pesquisa

Evidenciamos que este estudo apresenta limitações quanto ao tamanho da amostragem. Planejamos a investigação a partir das respostas de entrevistas de todos os 5 professores dos *campi* Macapá e Santana. Entretanto, apenas 3 professoras aceitaram participar desta investigação. Assim, os resultados dessa pesquisa compreendem a metade da população que inicialmente foi considerada.

Ademais, evidenciamos as limitações quanto ao tempo. Por se tratar de uma investigação feita num programa de mestrado de duração de dois anos, consideramos pertinente a pesquisa em apenas dois campi do IFAP para melhor aproveitamento dos dados aferidos.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

Segundo Kaplún (2003, p. 46-47), qualquer material pode ser considerado educativo, desde que este esteja no contexto benéfico para tal. Nesse sentido, muitos materiais que não foram originalmente programados para fins de ensino podem ser aproveitados em sala de aula.

Além disso, Kaplún esclarece que um Produto Educacional (PE), além de fornecer informação, deve facilitar o ensino e a aprendizagem. A criação de um material educativo, conforme explicado pelo autor, requer tanto uma pesquisa temática quanto uma pesquisa diagnóstica. É necessário estudar as pesquisas existentes sobre a temática e conhecer os contextos pedagógicos e, principalmente, os sujeitos aos quais o material se destina (Kaplún, 2003, p. 48). Para tanto, faz-se necessário:

saber o que sabem, o que querem, o que pensam, imaginam, ignoram do tema em questão, e a quais necessidades nosso material poderia responder. Isto será decisivo para construir o que chamaremos aqui de eixo pedagógico. Significa, além de tudo, conhecer seus códigos e seu universo cultural. (Kaplún, 2008, p. 49)

Partindo dessa construção, esta pesquisa se alinha com as explicações de Kaplún, ao buscar intencionalmente explorar as concepções dos professores em relação ao *listening*.

A segunda parte da produção do material educativo consiste no que Kaplún chama de itinerários, explicitando para o público-alvo o início do processo e o desfecho que se pretende auxiliar a atingir. O início é particularmente importante, pois corresponde ao ponto em que a audiência está, juntamente com as problemáticas e possibilidades averiguadas previamente. É crucial considerar também os conhecimentos prévios dos alunos (Kaplún, 2003, p. 49).

O PE desenvolvido nesta pesquisa consiste em uma série de faixas de áudio disponibilizadas gratuitamente na plataforma Spotify, na intenção de ser utilizado como material de auxílio nas aulas de *listening* entre alunos iniciantes. Nesse sentido, os áudios foram criados com foco nas necessidades dos alunos iniciantes,

incorporando palavras cognatas (e palavras que não podem ser traduzidas, como nomes de cidades) e temas do cotidiano, que podem servir como auxílio para facilitar o entendimento de frases e promover a construção e ampliação do vocabulário na L2.

Além do material em áudio, consideramos relevante a criação do Guia para Professores. Consiste em um recurso essencial para auxiliar os docentes na implementação do PE em sala de aula. Ele contém as transcrições completas dos áudios, uma lista de vocabulário para ser explicado previamente aos alunos, o conteúdo gramatical a ser trabalhado e ideias de atividades para serem utilizadas ao ouvir cada episódio.

5 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados coletados nas entrevistas, utilizaremos os pressupostos da Análise do Discurso Francesa (ADF). A ADF permite compreender como as ideologias se materializam através da linguagem, revelando as concepções, valores e crenças dos professores sobre o ensino de listening. Através da análise do discurso, buscamos identificar os sentidos construídos pelos professores, os não-ditos e as relações de poder que permeiam suas práticas pedagógicas.

O discurso que pretendemos analisar não faz referência àquele comumente ouvido e proferido em situações formais em que as pessoas leem um texto previamente escrito. O objeto da Análise do Discurso não é reduzido à texto, mas precisa dele para existir. O discurso é exterior à língua, ou seja, retoma aspectos sociais, históricos, políticos e por consequência, ideológicos (Fernandes, 2005, p. 12).

Assim, o discurso é definido por Orlandi (2015, p. 21) como “efeito de sentido entre locutores” produzidos em condições específicas. Esse sentido pode ser apreendido pelo analista, como pistas a serem seguidas para a compreensão do discurso que vai além do texto em si (Orlandi, 1999, p. 30), que não é encerrado ou inacabado (Fernandes, 2005, p. 19).

Além disso, um sentido pode ser outro (Barreto, 2006, p. 02) porque a mesma palavra pode ter sentidos diferentes dependendo das formações discursivas as quais estão inscritas. Então os sentidos não são homogêneos ou predeterminados, mas são formados nas/pelas formações discursivas (Orlandi, 1999, p. 44).

Dessa forma, para analisarmos os discursos dos entrevistados, necessitamos perceber não somente aquilo que é dito, mas também outros fatores, como os não-ditos e a polifonia, conceitos que serão abordados a seguir. Conforme nos explica Fernandes (2005, p. 15-16):

Como o discurso encontra-se na exterioridade, no seio da vida social, o analista/estudioso necessita romper as estruturas linguísticas para chegar a ele. É preciso sair do especificamente linguístico, dirigir-se a outros espaços,

para procurar descobrir, descortinar, o que está entre a língua e a fala, fora delas, ou seja, para compreender de que se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso, objeto a ser focalizado para análise.

Os estudos de Orlandi trazem a diferença entre a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão: É necessário apenas saber determinado idioma para que um texto se torne inteligível; quando interpretamos, o fazemos utilizando também nossas ideologias e a partir da nossa posição de sujeito; a compreensão, por sua vez, é entender o texto como parte da sociedade e da história e por isso, compreendê-lo enquanto produtor de sentidos (Orlandi, 2006, p. 03; Orlandi, 2012, p. 26). Por isso não há uma interpretação “verdadeira” e finalizada, mas sim a construção de um dispositivo teórico (Orlandi, 1999, p. 26).

No próximo capítulo analisaremos os discursos das professoras entrevistadas a partir dos conceitos da ADF. Sendo esta uma ciência interdisciplinar, também faremos uso de outras áreas de pesquisa (em especial ensino e aprendizagem de língua inglesa) para explicar e justificar os posicionamentos das entrevistadas.

5.1 O contexto do Ensino de Inglês no IFAP

5.1.1 O Perfil das Entrevistadas

Dentre os cinco professores de língua inglesa do IFAP *campi* Macapá e Santana, três concordaram em participar deste estudo, sendo duas docentes do *campus* Santana e uma do *campus* Macapá. Elas serão identificadas a partir de números de 1 a 3, seguindo a ordem de ocorrência das entrevistas.

Todas as professoras apresentam tempo de experiência vasta, quanto ao estudo da Língua Inglesa. A Entrevistada 1 é professora no IFAP Macapá há 7 anos, mas ministra aulas de inglês há pelo menos 30 anos. Já a Entrevistada 2 possui 10 anos como professora no IFAP Santana e estuda a língua há 17 anos. Já a Entrevistada 3 estuda a língua desde o início da graduação, em 2010 e trabalha como professora no IFAP Santana há 11 anos.

Um fator comum entre elas quanto ao percurso no aprendizado da Língua Inglesa é o estudo em escolas de idiomas. Todas as professoras afirmam que frequentaram instituições como essa, seja para aprender a língua quando elas já cursavam o ensino superior, ou até mesmo anteriormente ao curso de Letras.

Além disso, a escolha de estudar Letras-Inglês não foi a favorita num primeiro momento. A Entrevistada 1 só começou o curso após ter terminado um anterior. Por causa do seu curso em escolas de idiomas, ela já tinha experiência em lecionar no mesmo local em que estudava, apesar de não possuir a graduação específica. A partir dessa experiência, a mesma decidiu que gostaria de dar aula para o ensino superior:

Então, na verdade, é isso, eu queria dar aula em universidade e aula de língua inglesa, entendeu? Aí, eu fui fazer a faculdade, que aí eu saí do (instituição de ensino) em 2012, aí eu fui fazer letras. (Entrevistada 1)

Já a Entrevistada 2 admite que ela gostaria de realizar uma outra licenciatura:

É bem engraçado porque eu falo pra minha mãe que é porque ela não me deixou fazer história. Aí ela falou pra eu fazer letras, aí eu me inscrevi em letras. Eu fiz, na época não tinha o Enem ainda, ainda tava na transição do Enem. (Entrevistada 2)

A Entrevistada 3 explica que tentou entrar em outro curso de graduação, mas após não passar no vestibular, decide fazer a faculdade por conta dos benefícios empregatícios em sua cidade natal:

Mas eu adorava, então eu queria ser psicóloga, porque eu falo muito e tal, então eu gostava. Não passei no vestibular pra psicologia. Aí fui trabalhar, voltei pra casa, no tempo interior, fiquei em casa. Aí um amigo meu disse assim, (nome), por que que tu não faz de letras? Letras em inglês que tem muita carência aqui no município, no estado, por que que tu não faz? Eu disse assim, meu Deus do céu, porque eu nunca tinha estudado inglês, só o inglês do ensino médio mesmo, e assim, aquele inglês bem precário. (inaudível) Aí eu fiz o vestibular, passei e fui fazer letras-ingles. (Entrevistada 3)

Percebemos, assim, que as professoras apresentam histórias parecidas não somente ao escolherem cursar a faculdade de letras, mas também frente ao aprendizado da Língua Inglesa. Esse último quesito nos importa uma vez que suas experiências de aprendizado podem refletir na tomada de escolhas ao ensinar. Veremos mais sobre as práticas de ensino explicitadas pelas entrevistadas a seguir.

5.1.2 As práticas das Professoras e a Motivação dos alunos

A entrevistada 1, ao descrever suas práticas em aula, explica uma tarefa que comumente realiza ao início do ano letivo com os alunos do primeiro ano do ensino médio. Consiste em pedir aos alunos que gravem um áudio, a partir de um modelo dado pela professora, sobre suas vidas. A entrevistada, argumenta sobre esse tipo de exercício:

Então, isso é uma forma deles acompanharem o progresso deles, porque lá pro final, lá pro outro semestre, eu já peço pra eles fazerem de novo, que é pra eles verem o que eles melhoraram, né? Então, essa atividade, eu acho ela bem eficiente, ajuda bastante na prática da fala e da escuta. **Porque você fala e pratica a pronúncia e você mesmo se escuta pra você ver como é que tá sua pronúncia.** Aí eu digo, se você gravou, se não ficou legal, grave de novo. Aí eu escuto, eu pego meu fone e eu escuto.
(Entrevistada 1)

Nesse momento da entrevista, a professora defende que as gravações de áudio auxiliam no aprendizado dos alunos uma vez que duas habilidades são exercitadas ao mesmo tempo: a fala e a escuta. Além disso, ocorre uma autoavaliação, já que os próprios alunos percebem suas pronúncias e erros.

Outra professora também revela uma prática semelhante que usualmente realiza com os alunos:

Colocar leitura... escuta e leitura de poemas, música, filme, a própria peça ela é um exemplo muito grande porque **eles precisam escutar muito, muito, muito, muito mesmo para poder não errar na pronúncia.**
(Entrevistada 3)

Essas práticas evidenciam uma preocupação em incentivar os alunos a participarem de forma mais ativa nas aulas de Língua Inglesa. Além disso, mostra a concepção de ambas as professoras de que o *listening* pode auxiliar no desenvolvimento do *speaking*, uma vez que os alunos aprendem a pronúncia das palavras a partir da repetição das mesmas.

Essa relação entre fala e escuta é ressaltada novamente em outro momento da entrevista, quando a professora é indagada se haveria melhorias no ensino de inglês se houvesse mais ênfase na habilidade do listening:

Eu acho assim... porque o listening é uma das habilidades principais para as pessoas se comunicarem de forma mais efetiva. **Quem ouve bem, fala melhor.** Até de acordo com a BNCC, você sabe que hoje em dia, por exemplo, o importante é se comunicar. De acordo com a BNCC, não tem aquele inglês padrão, tudo mais. Se o aluno for exposto a... de listening, ele vai poder falar melhor. Então, o listening e a fala, as habilidades orais no caso, que é a escuta e a fala, elas estão interligadas, inteiramente interligadas. Então, uma praticamente depende da outra. Então, se a pessoa escutar bem, ela vai falar melhor, ela vai falar bem. Então, ela vai pronunciar melhor. (Entrevistada 1)

A relação entre escuta e fala ressaltada pela é coerente já que o primeiro consiste num *input*, enquanto que o segundo consiste num *output*. Assim, ambas as entrevistadas parecem sugerir uma integração entre duas habilidades, sendo uma mais passiva (o ato de ouvir seu próprio áudio ou ler o texto modelo) e a outra mais ativa (a fala ao gravar os áudios). Isso fica ainda mais claro quando a Entrevistada 1 enfatiza que ambos são co-dependentes.

Além disso, a Entrevistada 1 cita a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como mecanismo para confirmar sua alegação sobre a efetividade da comunicação. Esta citação de algo anterior ao discurso corrobora com o conceito de dialogismo apresentado por Bakhtin e explicado por Rehdan (2003, p. 46):

Nesta noção podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte. De outro lado, quando recebemos uma enunciação significativa, esta nos propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação, etc.

Nesse caso, o documento é prévio ao discurso da professora, que o traz à tona por ser uma norma de prestígio na área da educação e portanto, citá-lo pode fazer com que seu discurso seja legitimado e credibilizado. A Entrevistada 3 também apresenta em sua fala um recurso semelhante:

Eu acho porque o listening é universalmente utilizado. **E não sou eu que estou dizendo isso, são os teóricos que dizem isso.** Começa muito, você para adquirir a sua fala, você tem que escutar alguém falando para você aprender. (Entrevistada 3)

Podemos relacionar essa escolha com o interdiscurso e a memória discursiva, conceitos intrínsecos propostos por Orlandi (1999, p. 31-33). O primeiro faz referência ao que já explicamos anteriormente (ou seja, às referências de discursos anteriores num discurso posterior), enquanto que o segundo termo é o que torna possível saber sobre o que já foi dito e por isso chamado de memória.

A constituição determina a formação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (Orlandi, 1999, p. 33)

As professoras também explicam suas práticas em sala de aula, dando exemplos de atitudes que motivam os alunos.

Às vezes eu coloco um Tongue Twister, que é um trava-língua, coloco no quadro. Primeiro eu ensino, ensino como pronunciar, depois eu falo quem consegue acertar e eu dou um chocolate. **Sempre, todas as minhas aulas, eu levo um chocolate, eu levo um brinde,** aí eu faço alguma atividade pra... Sempre aquele reforço positivo. (Entrevistada 1)

Eu trabalho muito com bingo, O bingo, eles precisam escutar o vocabulário e preencher a cartelinha deles. E aí eu levo sempre um prêmio, que é muito disputado. É bem famoso o meu bingo também. (Entrevistada 3)

E aí vira uma competição entre as turmas, tem uma banca avaliadora, a banca avalia as peças e a turma que ganha, ela ganha um passeio. E aí eles vão pra esse passeio. Ano passado a gente foi conhecer o Campus Porto Grande e eles conheceram o Campus Porto Grande. Foram tomar banho de rio, foi uma diversão. Então eles já se preparam pra essa competição, pra

tentar ganhar, pra ganhar espacinho. (Entrevistada 3)

Nesses trechos evidenciamos a concepção de que os alunos se sentem mais motivados quando ganham algo após realizar uma tarefa corretamente. A Entrevistada 1 ainda ressalta essa convicção em outro momento, ao relatar um passeio a uma sorveteria na cidade. Lá, há uma aula interativa sobre a história do local, bem como sobre os vocabulários relacionados ao contexto.

Eu sempre faço com meus alunos. E aí eu pratico ali mesmo, eu faço eles repetirem, eu mostro o vocabulário. Nossa, eles aprendem muito, muito mesmo com isso. **Porque é uma aula diferente, né? Então eles não esquecem mais o que eles aprendem, né?** (Entrevistada 1)

Esse tema retorna em outro momento da entrevista, quando ela é perguntada sobre suas inseguranças no momento das aulas de *listening*. Apesar de a resposta ser negativa quanto às suas habilidades, a professora confessa que

Talvez a insegurança que eu tenho **é se os alunos vão gostar**. Não é em relação a mim. A insegurança que eu tenho não é em relação a mim, como professora, ou se eu sei a língua inglesa. **É em relação a eles, se aquilo vai agradá-los ou não**. E se eles vão me dar trabalho, se eles vão participar, entendeu? É isso. Na verdade, eu não sei nem se é insegurança. Talvez é uma dúvida, né? (Entrevistada 1)

A entrevistada 3 também reflete sobre suas inseguranças em relação à recepção dos discentes nas aulas:

(...) a gente sempre está nervoso, porque a chance de dar errado é muito grande. Então, a chance de não dar certo é grande. Então, você fica naquela tensão. Até quando termina, assim, respire aliviado, deu certo. (...) **é um momento de tensão, minha e dos alunos**, porque eu não sei como é que vão ser recepcionada aquela atividade, principalmente quando é uma atividade que eu não passei uma prévia, eles não tem aquele, eu não fiz um warm-up com eles ali. (Entrevistada 3)

Essa tensão pontuada pelas professoras acima pode ser explicada pela experiência das Entrevistadas 2 e 3 em suas aulas. Elas comentam sobre a forma que os alunos recepcionam atividades que o *listening* precisa ser trabalhado:

O primeiro impacto do vídeo, do áudio, é sempre negativo. Eles nunca vão compreender isso. Eu tô falando dos alunos de nível mais baixo que geralmente são a maioria. Então, eles nunca vão entender. Eles vão falar “**não entendi nada**”. (Entrevistada 2)

Ano passado eu tive uma aluna que ela é de Jarilândia. Essa menina, ela chorava na minha aula. Eu fiquei tão triste, sabe? Aí eu peguei e fui com ela. Ela disse “**professora, eu não sei, não adianta, eu não sei**”. (Entrevistada 3)

O comportamento ansioso dos alunos frente à aprendizagem de listening reforça a nossa teoria de que muitos alunos se sentem ansiosos nesses contextos. O estudo de White (2006, p. 118-119) explica que isso ocorre porque os estudantes sentem que estão sendo avaliados, transformando a aula de listening em uma prova. Para a estudiosa, uma forma mais rentável de ensinar a compreensão oral seria proporcionar aos alunos um maior engajamento com materiais interessantes e motivadores, além de incentivar uma forma mais autônoma de aprender.

Diante dessas experiências, é compreensível que as professoras entrevistadas demonstrem interesse em motivar os alunos de diversas formas. A Professora Entrevistada 1, como vimos, demonstra preocupação em escolher materiais que despertem o interesse dos alunos, pois acredita que isso incentiva o aprendizado dos educandos. Já a Professora Entrevistada 2 recorre aos brindes e passeios como forma de recompensar o grupo destaque nas apresentações de teatro.

Essas práticas sugerem a concepção de que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos recebem reforço positivo e quando os temas ou materiais de estudo que os agradem, usualmente aqueles que estão relacionados ao cotidiano dos estudantes. Isso porque, para ela, eles se sentiriam mais interessados e motivados a aprender quando percebem que o tema será abordado a partir de algo que eles já conhecem e gostam.

O estudo de Zolnier (2007, p. 111, grifo nosso) nos auxilia a compreender o papel da motivação no ensino e aprendizagem. Ela confirma que “a valorização de uma disciplina pela comunidade escolar, começa quando ela é agradável para os alunos, ou seja, quando eles possuem **motivação intrínseca (...)**”.

Entretanto, Pedro (2015, p. 32) alerta que alguns professores tentam motivar os alunos com recompensas extrínsecas (como os brindes citados pela Entrevistada 1), sem saber, porém, que ao fazê-lo, não estão motivando-os intrinsecamente. A pesquisa dessa estudiosa revela que os estudantes que são expostos à motivação intrínseca manifestam interesse e persistência na realização de tarefas, além da curiosidade em aprender (Pedro, 2015, p. 59).

Ademais, podemos justificar o ânimo por parte das entrevistadas em recompensar os alunos que realizam as tarefas propostas, uma vez que é ressaltada a preocupação de que os alunos “deem trabalho” à Entrevistada 1, por exemplo. Podemos inferir, então, que algumas atividades podem não ser bem vistas pelos discentes, ocasionando a falta de interesse e a não participação dos mesmos e provocando, assim, seu mau comportamento em sala. Vale ressaltar que uma dificuldade apontada pelas professoras foi o número de alunos em sala de aula, que pode chegar até o número de 40.

Ainda no tema das motivações, a entrevistada 1 aponta:

Então, se as atividades de listening forem implementadas no ensino médio, forem melhoradas e tiverem recursos que os alunos possam praticar essas habilidades orais de de forma mais eficiente, **eles vão se sentir mais motivados, não vão ficar naquela mesmice de gramática, de leitura, de quadro, pincel, de decoração, de decoreba.** Então, eles vão se sentir melhor, ainda mais se for, por exemplo, o uso de um aplicativo, que os alunos adoram. Então, é uma tecnologia, uma tecnologia nova, que satisfaz muito, principalmente os mais jovens. Então, os alunos vão aprender inglês de uma forma **divertida, que agrada mais a eles.** Eles gostam de aprender de forma dinâmica e divertida. É algo que eles já utilizam, que é o que? É a tecnologia, que eles gostam muito, né? (Entrevistada 1)

Mais uma vez a entrevistada mostra sua preocupação em motivar os alunos nas aulas de inglês. Nesse trecho, ela sugere as tecnologias digitais e os jogos como ferramentas para agradar os alunos, pois é algo dinâmico e já conhecido pelos alunos. Além disso, ela se posiciona ideologicamente em relação ao ensino e mais uma vez temos a polifonia: Sua concepção de que as aulas tradicionalistas não satisfazem os alunos e não auxiliam no ensino de línguas.

Apesar disso, seu silenciamento em relação às perspectivas dos professores frente ao uso dessas tecnologias em sala é relevante. Além disso, percebemos o papel de destaque das tecnologias em sua fala, como se estas somente pudessem ser capazes de melhorar o ensino e motivar os alunos.

Para Orlandi (1999, p. 82-85) o não-dito carrega significado dentro dos discursos. O silêncio, para a autora, é uma das formas de se investigar os não-ditos e são importantes para a análise porque “o dizer tem relação com o não dizer”. Além disso, esse não-dizer é necessário e algumas informações se tornam pressupostas ou subentendidas.

Se digo “Deixei de fumar” o pressuposto é que eu fumava antes, ou seja, não posso dizer que “deixei de fumar” se não fumava antes. O dito (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente). Mas o motivo, por exemplo, fica como subentendido. Podemos pensar que é porque me fazia mal. Pode ser também que não seja essa a razão. O subentendido depende do contexto. (Orlandi, 1999, p. 82)

Então quando a professora diz que os alunos aprendem melhor com aplicativos porque é uma forma que “agrada mais a eles”, nos mostra o pressuposto de que existem outras formas que não os agrada tanto, possivelmente aquela que ela mesma explicita: os “decorebas”, quadro, etc.

De forma semelhante, o uso da expressão “mesmice” nos faz presumir que existe um padrão de ensino observado pela professora. A esse respeito, subentende-se que há uma repetição de atitudes dos professores (no uso de materiais, por exemplo) que faz com que o aluno não tenha interesse pelos conteúdos por conta da monotonicidade.

Ainda no escopo da motivação mas falando especificamente sobre o *listening*, ao ser perguntada sobre o material de áudio ideal (ou seja, aquele que ela usaria com seus alunos em suas aulas), ela revela:

Porque às vezes o professor, digamos, só fala em português, português, português, aí vai um áudio todo em inglês e ele (aluno) diz que tá rápido. Aí, claro que eles não vão entender. **E claro, a gente não pode falar só em inglês, eu já tentei, porque desmotiva os alunos**, eles não sabem. Mas você vai sempre **equilibrando**, você vai sempre utilizando as palavras, às

vezes traduzem quando é uma palavra diferente, você pode até traduzir um pouco, você pode **explicar o contexto**. (Entrevistada 1)

Nesse trecho podemos analisar alguns tópicos relevantes para esta pesquisa. Primeiramente, observamos que a professora manifesta sua concepção a respeito das aulas inteiramente na L1 ou na L2. Ela explica sua tentativa de ministrá-las em inglês, que não são bem sucedidas uma vez que a maioria dos alunos são iniciantes.

Além disso, há uma preocupação de integrar ambas as línguas. Ao ser indagada sobre as dificuldades dos alunos, a Entrevista 2 aponta:

Além do bloqueio que eu já te falei, né? Eles não gostarem mesmo do inglês, muitos vem com dificuldades do português. **Eu tento fazer associação, sabe?** Eu não sou daquela vibe que diz que tem que esquecer o português ou que não pode traduzir. A gente já viu em muitos estudos de que o cérebro faz essa associação. E aí talvez fique mais fácil, principalmente para quem nunca estudou inglês antes. (Entrevistada 2)

Assim, essas “associações” citadas pela professora podem ser relacionadas com a Teoria de Ausubel e com a Translinguagem, termos já explicitados anteriormente. Ademais, conciliar ambas as teorias de forma a facilitar o ensino e aprendizagem de língua inglesa é o princípio deste estudo.

5.2 Percepções das Professoras: Dificuldades e o PE de *listening* ideal

Apesar de as professoras se interessarem em associar a L1 e a L2, enfatizando as semelhanças entre ambas na intenção de facilitar o aprendizado, algumas dificuldades são relatadas pelas entrevistadas. A pouca experiência com a língua inglesa é uma problemática apontada pela Entrevistada 2:

Talvez... **A não proximidade com a língua**. Eles não são próximos. Tem alunos que eu pergunto “tu gosta de alguma música em inglês?” Eles falam “não”, “o que é que tu ouve?” “Gospel”. Ou então, “o que é que tu ouve?” “Melody”. Entendeu? Então, realmente, eles não ouvem e eles não saem daquilo. Eles não saem do melody, por exemplo. Aí eu vou ter que falar que o Melody, a maioria das músicas é uma versão de uma música em inglês e não sei o que, entendeu? Então é muito isso de não ouvir. Eles assistem filmes e

séries, mas é sempre em português. Então é o contato com a língua. **Eu acho que essa é a maior dificuldade, a falta do contato com a língua.** (Entrevistada 2)

Esse fator já foi evidenciado por Burford (s.d.) em seu artigo intitulado “*What Problems do Your Learners Have with Listening?*”. Ao relatar sua experiência ao ensinar inglês no México, ela percebe que desenvolver a habilidade de *listening* pode ser frustrante por conta de uma série de fatores.

Um grande problema que meus alunos têm, em contraste com os alunos que estudam inglês nos Estados Unidos, é que eles não têm nenhuma ou tem pouca experiência no listening “real” para recorrer, eles não têm memória de aprendizado passado ou de experiências sociais. (Buford, s.d.)

A Entrevistada 3 aponta que, ao escolher um material de áudio para trabalhar com os docentes, ela pondera, principalmente, sobre a duração do mesmo:

No segundo ano **eu pego textos pequenos**, então a primeira característica tem que ser pequenininha, tem que ser ali no máximo cinco linhas para que eles realmente consigam fazer e eu tenha um resultado, porque se eu colocar um texto muito grande ali com dez linhas, por exemplo, eles não vão fazer, vai sair muito ruim. (Entrevistada 3)

Além disso, o tempo, além da quantidade de alunos na sala e a necessidade de cumprir os conteúdos da ementa anual são aspectos difíceis de conciliar:

É, você tem que saber ali a carga horária versus... **Carga horária versus conteúdo.** Aí você sabe que é uma queda de braço, né? (Entrevistada 1)

E se a gente estiver falando de ensino público, a quantidade de alunos, porque se a gente for no cursinho, vão ter cinco alunos, seis alunos, e aí o professor consegue trabalhar com aqueles alunos. **Dá pra todo mundo falar, dá pra todo mundo ouvir. Mas numa sala que tem 40 alunos?** A não ser que a gente faça um bimestre, um semestre só fazendo atividade de listening, só fazendo atividade de speaking. tentando ali mediar, só que aí tem que incluir todos os outros conteúdos e aí acaba ficando um tempo reduzido. (Entrevistada 2)

Então, se a gente tem ali **uma turma de 40 alunos**, a gente tem mais ou menos de 15 a 20 alunos que sabem muito de inglês e a outra parte que sabe mediano e tem ali uns 10 que são zerados mesmo. Hoje a nossa

realidade, ela não é muito grande de alunos que não sabem inglês, **mas também o nível ele oscila muito.** (Entrevistada 3)

Ainda, os livros didáticos não são utilizados uma vez que os conteúdos não condizem com o nível de conhecimento que os alunos apresentam na língua.

Olha, eu vi que tem, assim, eles têm os livros deles, só que o que eu vi de língua inglesa, de edificações, eu não vi, tipo, eles me mostraram o livro deles, porque o que eu vi do livro deles não está muito condizente com a ementa do curso, com a ementa, no caso, de língua inglesa. Tem algumas coisas lá, **mas não tem... Por exemplo, a prática de listening, não tem, somos nós que elaboramos o material.** Aí a gente, eles têm um livro, eu poderia até usar agora esses livros que vêm para o ensino médio, eles têm mais leitura, eles têm muita leitura, né? E aí, às vezes não é tão eficiente, né? (Entrevistada 1)

O livro já vem com textos complexos, mesmo que seja no presente, mas já vem com textos complexos. Não faz muito, entendeu? Não tem como usar o livro. Então, eu vou montar algumas apostilas bem simples, bem básicas, né? Uso algum material da internet, eu uso muito vídeo, né? Música, clássico, música, vídeo, né? Falo um pouco de cultura. **Então, eu que vou montando mesmo o material.** (Entrevistada 2)

A gente não trabalha (com o livro) porque é muita gramática, muita coisa assim, muito preso. **Aí a gente decide fazer o nosso próprio material.** Então a gente pega, monta. Eu tô fazendo um material agora autoral, baseado mesmo nas vivências do Amapá. A gente tem muito aluno que é ribeirinho, que é muita coisa. Eu sempre fico naquela coisa assim, poxa, por que a gente não faz um material que seja específico da área, da região, que o aluno ele vai se sentir realmente pertencente à região e entender o inglês de verdade com situações reais, né? (Entrevistada 3)

Assim, compreendemos que existem preocupações em relação ao material de estudo. As professoras, unanimemente, concordam que não conseguem utilizar o livro proposto pela instituição. A formulação de um material original, montado por elas, é uma prática comum.

Além disso, a Professora 3 revela sua preocupação em criar materiais que relacionem a língua inglesa com a realidade dos alunos, a fim de que eles possam conectar suas práticas cotidianas com o aprendizado da língua, tal qual discutimos anteriormente.

As professoras também foram indagadas a respeito das características que um material de *listening* deveria ter para ser considerado ideal para trabalhar com os alunos do Ensino Médio Integrado do IFAP:

Primeiro a questão do conteúdo, **se o conteúdo se aproxima** (...) E aí, se tem proximidade com a parte etária deles também. Pode ser alguma coisa que eles se interessem. Ou então, por exemplo, eu tenho que pegar um telejornal (...) Dá pra entender sim, mas é muito rápido, então a gente não vai trabalhar tanto o áudio. Mas ele vem junto com palavras-chave. Vai aparecendo na tela, sabe? Palavras-chave. E aí eles conseguem pegar e compreender aquilo do que está sendo tratado na notícia, por exemplo, **por causa das palavras dos cognatos**. (Entrevistada 2)

Aqui percebemos o dilema da professora quanto ao conteúdo. Para ela, o material ideal deve estar em concordância com aquilo que está previsto na ementa de aprendizado dos alunos. Como já vimos, essa é uma das dificuldades que ocasionam no desenvolvimento de materiais próprios pelos professores.

Além disso, outra característica que o material deve apresentar são vocabulários já conhecidos pelos alunos. Essa experiência evidencia a hipótese desta pesquisa e o estudo de diversos outros autores que também demonstraram a eficácia da utilização da L1 como subsunçor no aprendizado de idiomas.

Eu acho que o áudio **tem que ter o vocabulário que os alunos já viram antes** (...) claro que o áudio sempre tem palavras novas, mas o áudio tem que ter vocabulário que o aluno já utilizou, que ele já conhece (...) e também pode ser um **pre-listening, por exemplo, uma explicação, uma contextualização da situação antes**. Então, acho que duas coisas que ajudam é o aluno já ter, já ouvir naquele áudio palavras as quais ele já foi exposto e antes ser exposto a uma contextualização do que vem da situação contida no áudio. Isso aí facilita bastante o aprendizado. (Entrevistada 1)

Nesse trecho, a Professora 1 também elucida dois aspectos que levamos em consideração ao desenvolvermos no Produto Educacional (PE): A necessidade de haver vocabulários adequados e a organização do antes, durante e depois de ouvir o material.

Primeiramente, o material de *listening* deve conter vocabulários que os alunos já conheçam previamente e que eles possam revisar no momento da escuta. Por esse motivo o PE apresenta, além das palavras cognatas presentes nos áudios, uma lista de vocabulários (presentes no Guia para Professores) que podem ser ensinados no momento de pre-listening. Esta prática já é explorada por uma das professoras entrevistadas:

“Gente, amanhã ou na outra semana a gente vai trabalhar a música tal. Escutem ela”. **Aí eles passam a semana escutando**. Quando eu venho com a minha atividade, com a minha prática de escuta, ela já vem pra reorganizar o texto, reorganizar as informações. E aí os parágrafos vêm trocados. E aí quando eles escutam, eles lembram. Aí eles já vão organizando, **eles já sabem porque eles já escutaram**. Então, eu gosto muito de trabalhar primeiro, previamente, do **material prévio**. Pra quando chegar na atividade, eles já consigam com mais facilidade. (Professora Entrevistada 3)

Flowerdew e Miller (2005, p. 04-19) separam a aula de compreensão auditiva em 3 momentos: *Prelisting*, *listening* e *follow-up*. O primeiro momento é aproveitado para introduzir o conteúdo que será ministrado e palavras que os alunos podem não conhecer. Após isso, os alunos devem ouvir o material e trabalhar em conjunto, trocando dicas, para realizar a tarefa. Por fim, pode haver uma discussão ou atividade para firmar o conteúdo que foi aprendido.

Vandergrift e Goh chamam o *prelistening* de fase de planejamento. Durante essa etapa, os alunos devem, dentre outros,

antecipar palavras e ideias que eles podem ouvir; determinar onde prestar atenção e decidir quantos detalhes existem para serem encontrados, baseado em seu propósito do *listening*, com a intenção de direcionar seus esforços de escuta; prever o que eles vão ouvir, baseado nas informações trazidas à consciência e qualquer informação contextual relevante e preparar as condições para a escuta, clareando suas mentes de distrações e focando suas atenções (Vandergrift; Goh, 2012, p. 106, tradução nossa)

Esse tipo de atitude, entretanto, preconiza a possibilidade de os alunos desenvolverem suas habilidades de listening de forma autônoma. White (2006, p. 119) defende que os alunos deveriam ter a oportunidade de controlar o equipamento que reproduz o áudio, retomar partes importantes e/ou difíceis. Para a autora, o

engajamento com o material de *listening* é uma forma de os alunos participarem de forma mais ativa do processo de aprendizado.

De acordo com o pesquisado, esta não seria uma possibilidade na situação atual dos IFAP Macapá e Santana. Apesar disso, as professoras citam a necessidade e importância da criação de um laboratório de línguas.

(...) você tem que ir atrás, você tem que... Ou só se você levá-los pra laboratório pra praticar, porque não tem ainda o laboratório de língua. **De um laboratório que o aluno possa pegar, escutar e praticar.** Ainda não tem, vai ter esse ano, a partir desse ano já tem, sabe? (Entrevistada 1)

Com relação à estrutura, pelo menos lá no campus a gente, por exemplo, não tem um laboratório de línguas. Então, tudo que a gente consegue utilizar na parte tecnológica, de ferramentas, é muito em sala de aula (...) O laboratório que a gente tem é o laboratório de informática, então ele é utilizado por todo mundo, **mas nem sempre vai ter um headphone, não vai ter um programa específico, igual um laboratório de línguas teria**, por exemplo. (Entrevistada 2)

Assim, percebemos que existe o anseio de proporcionar aos alunos experiências diferenciadas no aprendizado de L2, entretanto os fatores acima explicitados ressaltam as dificuldades em alcançar esses anseios. Uma das professoras entrevistadas exprime seu interesse em criar um contexto de ensino em que os estudantes são ativamente participativos:

Eu gravo uns áudios e eles precisam escutar e tentar colocar aquilo que eles estão escutando. Então, até para que eles tenham essa experiência, **que eles podem também ser protagonistas da sua aprendizagem, criando também**, desenvolvendo algumas atividades que não estejam em rede. (Entrevistada 3)

Apesar da falta de um laboratório de línguas, as tentativas ocorrem de acordo com as possibilidades existentes. Certamente a existência de um espaço adequado e com materiais disponíveis são necessários para a realização de aulas de listening em que o aluno é agente central no processo de aprendizado.

Além disso, uma das problemáticas elucidadas pelas professoras está relacionada ao material. As docentes precisam organizar seus próprios materiais,

usualmente na forma de apostila. Para tanto, há a necessidade de muita pesquisa e assim, seu tempo de trabalho fora das salas só aumenta.

Isso ocasiona na exaustão de muitos professores, que além da correção de provas e preparação de planos de aula, precisam ainda investir seu tempo na confecção de materiais que já deveriam estar prontos. Foi propriamente por conta desses impasses que propomos a composição de um PE que possa auxiliar os professores a reduzir seu trabalho extraclasse.

As entrevistas revelaram que as professoras utilizam diversas estratégias para o ensino de *listening*, como a utilização de músicas, poemas e a criação de materiais originais, na tentativa de tornar as aulas mais dinâmicas. Entretanto, enfrentam dificuldades com a falta de recursos, com a superlotação das turmas e a necessidade de adaptar materiais às necessidades dos alunos.

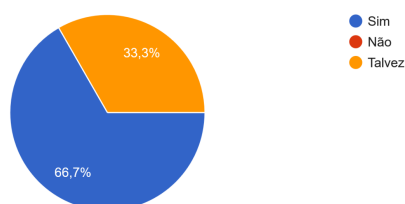
Pensando nisso, disponibilizamos o Produto Educacional para as professoras entrevistadas pudessem experimentá-lo e refletir sobre sua usabilidade no contexto de ensino do IFAP Macapá e Santana.

5.3 Avaliação do Produto Educacional

As professoras entrevistadas foram convidadas a responder o questionário de avaliação do PE de forma anônima. Elas tiveram acesso aos áudios na plataforma Spotify e ao Guia Para Professores para responder os cinco questionamentos sobre o produto. Dentre eles, quatro perguntas são fechadas e uma é aberta. As respostas estão detalhados nos gráficos abaixo:

Figura 2 - Pergunta e resposta de Questionário

Você acha que os alunos se sentiriam envolvidos e interessados por esse produto?
3 respostas

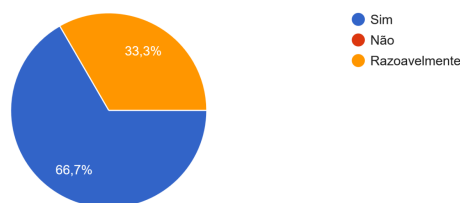


Fonte: A autora

Duas a cada três professoras consideram que o PE seria interessante e envolvente para os alunos de EMI. Uma delas considera que há apenas a possibilidade desse envolvimento. As justificativas disso serão melhor explicadas na última pergunta.

Figura 3 - Pergunta e resposta de Questionário

As instruções do guia para professores são claras e diretas?
3 respostas



Fonte: A autora

Quanto ao Guia para Professores, a maioria das professoras entrevistadas considera que as informações contidas nele são claras e diretas. Uma delas considera que estes aspectos são avaliados como razoavelmente coerentes.

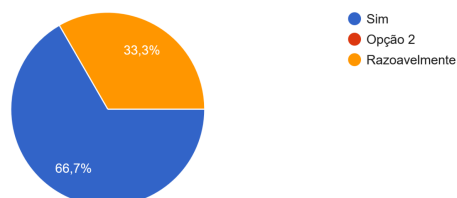
Porventura, essa crítica se deve ao fato de que o Guia para Professores seja organizado a partir de cores e ícones que indicam os temas a serem tratados (como os vocabulários, os temas gramaticais, as ideias de atividades, etc.). Apesar de apresentarmos uma legenda dos significados desses elementos, devemos considerar a possibilidade de modificar o visual do Guia para que o mesmo apresente características que o facilite seu uso e interpretação.

Essas respostas nos impulsionam para realizar melhorias nessa seção PE e organizá-lo de forma mais sistematizada, melhorando o *layout* e dando mais evidências às legendas de apoio.

Figura 4 - Pergunta e resposta de Questionário

O produto permite a criação de planos de aula personalizados?

3 respostas



Fonte: A autora

Mais uma vez, duas a cada três professoras consideram que o PE permite a criação de planos de aula personalizados. Uma das professoras considera que pode ocorrer uma razoável personalização das aulas.

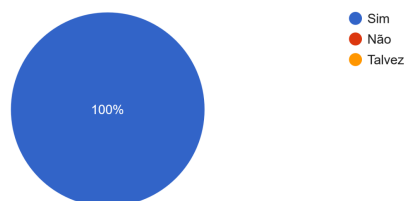
Ambas as respostas são justificáveis: por um lado, os áudios trazem temáticas e conteúdos específicos, o que pode ser visto como uma limitação para a personalização de planos de aula. Por outro lado, o Guia para Professores oferece ideias de atividades que podem ser (re) adaptadas ao contexto de cada instituição.

Tivemos a intenção de criar o *As If! (English Tracks)* como um material que possibilitasse o desenvolvimento de aulas de *listening* de forma a facilitar o aprendizado dos alunos a partir das palavras cognatas e, paralelamente a isso, pudesse auxiliar no trabalho docente frente ao preparo de aulas a partir do PE. Por esse motivo decidimos inserir ideias de exercícios para serem feitos a partir da escuta dos áudios. Além disso, nosso objetivo era estimular a criatividade dos docentes, possibilitando a customização das aulas e atividades *pré-listening* e *pós-listening*.

Figura 5 - Pergunta e resposta de Questionário

Você recomendaria esse produto educacional para outros professores e/ou alunos?

3 respostas



Fonte: A autora

Apesar das críticas tecidas ao PE, todas as professoras alegam que recomendariam o *As If! (English Tracks)* para alunos e outros professores. Essa informação é relevante porque evidencia, mais uma vez, que materiais dessa natureza ainda são escassos, dificultando a formulação de aulas de compreensão oral, em especial entre alunos iniciantes, além de proporcionar o sobrecargo dos professores ao procurar materiais compreensíveis entre alunos desse nível.

Figura 6 - Pergunta e resposta de Questionário

Quais recursos e/ou ideias você acha que poderiam ser adicionados para melhorar o produto educacional (áudio e guia para professores)?

2 respostas

O produto é muito pequeno, acredito que precisa de um roteiro maior, e o Amapá poderia ser melhor explorado já que começa pelo Oiapoque, inclusive nessa parte começa com Going to, mas a gramática foca no Will. Acho que precisa ser melhor organizado para não confundir os alunos. A proposta é ótima, mas precisa de mais consistência e um roteiro bem estruturado. O produto poderia focar em viagens pelo município do Amapá, comidas típicas, cinema local, música amapaense. Acho que falta esse roteiro mais estruturado para melhorar a proposta que já é ótima.

Adicionar outras atividades, como desenho descrevendo o que está acontecendo no áudio do Oiapoque, ou fazer uma atividade de sobre direções (tipo google maps) no áudio do shopping

Fonte: A autora

Na resposta subjetiva, uma das professoras sugere que os textos deveriam conter mais elementos culturais do Amapá, como uma viagem pelas cidades, comidas típicas e música local. Essa ponderação é relevante uma vez que, caso

essas características sejam mescladas ao PE, os alunos podem se sentir mais pertencentes e interessados.

Ademais, a mesma aponta que o produto é “muito pequeno”. Acreditamos que a professora não se sentiu satisfeita em ouvir apenas 4 episódios e que, de fato, esse não seria o número ideal para a utilização do PE durante todo o ano de atividade letiva. Entretanto, o *As If! (English Tracks)* não apresenta ponto de finalização, uma vez que este consiste numa produção de fluxo contínuo, ou seja, novos roteiros serão elaborados, gravados e disponibilizados.

Com base nessas respostas, entendemos que o PE necessita de melhorias, tanto em relação aos áudios (para que os alunos se sintam atraídos pelas temáticas contidas neles), quanto em relação ao Guia para Professores (para que o mesmo seja útil no cotidiano dos docentes).

Além disso, uma das professoras sugere que mais atividades deveriam ser adicionadas. Ela cita os áudios *Going to Oiapoque!* e *Audio Conversation 1 e 2* para sugerir tarefas sobre direções e desenhos descritivos. Faz-se necessário ressaltar que as ideias apresentadas no Guia para Professores são sugestões que podem ser executadas tal qual consta no documento ou mesclado com outras propostas. Ainda, os professores têm liberdade para criar tarefas inteiramente novas, o que assegura sua liberdade em criar planos de aula que se adequem às especificidades da escola e dos alunos.

Assim, consideramos que são pequenas as imperfeições citadas acima e as mesmas podem ser reparadas ao longo dos próximos episódios a serem adicionados. Isso porque, apesar dessas deficiências, todas as professoras recomendariam esse PE para outros professores e/ou alunos. Esse é um indicativo positivo de que estamos no caminho certo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de valorizar a habilidade de listening no contexto do EMI, oferecendo formação continuada aos professores e investindo em recursos pedagógicos que facilitem o ensino da compreensão oral.

A criação e a utilização do PE desenvolvidos nesta pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de *listening* entre alunos iniciantes na Língua Inglesa, que, por vezes, apresentam dificuldades nessa área. Essa é uma barreira que ocasiona ansiedade e a crença de que nunca serão capazes de aprender o idioma.

Sabendo disso, tínhamos como objetivo analisar as concepções dos professores de Língua Inglesa do EMI dos *Campi* Macapá e Santana do IFAP frente ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, também chamada de *listening*.

A partir dos dados obtidos, fomos capazes de debater sobre as práticas das professoras frente ao ensino de listening, as dificuldades no ensino de Língua Inglesa IFAP, bem como a tentativa das docentes em motivar os alunos frente às adversidades (tanto em relação à aprendizagem dos alunos, quanto à estrutura do Instituto).

Ademais, pudemos verificar que as professoras entrevistadas consideram primordial o desenvolvimento da habilidade de *listening* entre os alunos. Elas se esforçam para realizar tarefas interessantes e até mesmo desenvolvem apostilas para serem utilizadas como materiais de apoio, visto que elas consideram o livro didático improdutivo.

Conforme discurremos anteriormente, os alunos apresentam inseguranças ao ouvir em Língua Inglesa por conta de diversos fatores, entre eles: pouca experiência com a língua, o que ocasiona receios em errar e a crença de que nunca aprenderão. Além disso, os alunos raramente têm domínio sobre o fluxo do áudio, ou seja, não podem retomá-lo ou pará-lo de forma independente. Ademais, o baixo nível de vocabulário entre os docentes que ainda estão iniciando seus estudos.

Além disso, a escassez de materiais de áudio destinados aos alunos iniciantes (a maioria dos alunos do EMI do IFAP) é um empecilho enfrentado pelas professoras. Isso acarreta em horas extras de trabalho por conta da necessidade de desenvolverem atividades e apostilas autorais.

Além disso, a língua inglesa não faz parte da rotina dos alunos. As professoras relatam que os alunos não consomem conteúdos na L2 e acabam por consumi-la somente nas aulas.

Ainda, as professoras entrevistadas destacam as características de um PE de *listening* ideal. Elas ressaltam que, por se tratar de alunos iniciantes na língua, seria fortuito que esses áudios contivessem vocabulários já conhecidos pelos alunos.

Além disso, elas consideram interessante o momento de *prelistening*, em que os alunos e professores comentam sobre o assunto a ser tratado nos áudios. Por fim, elas também consideram importante que esses *tracks* tragam conteúdos que já são previstos no ano letivo dos alunos. Dessa forma, o PE pode ser incorporado ao ensino de forma a reforçar o que já foi aprendido.

Diante desse cenário, consideramos significativo a criação do PE intitulado “*As If! (English Tracks)*” como um material potencialmente vantajoso para os professores que buscam aperfeiçoar o *listening* entre os alunos iniciantes. Introduzimos esse material na tentativa de reduzir as problemáticas reproduzidas nos relatos das professoras entrevistadas.

Apesar disso, enfrentamos algumas limitações no decorrer desta pesquisa. Primeiramente, o número de professores entrevistados compreende somente a metade do número total que foi previamente estipulado. Além disso, tivemos impasses em relação ao tempo para a análise das entrevistas, uma vez que o projeto de pesquisa foi primeiramente encaminhado à um CEP em inatividade, ocasionando atrasos.

Nesse sentido, sugerimos que as pesquisas posteriores levem em conta as concepções de professores e alunos de diversas áreas e modalidades na intenção de criar um Produto Educacional que vise a resolução de problemas. As considerações do público alvo são de extrema utilidade para garantir que o PE seja aproveitável e atenda às necessidades dos futuros usuários de maneira eficiente.

Ademais, sugerimos pesquisas em temáticas que, apesar de serem orbitantes durante esta investigação, não puderam ser aprofundadas. Acreditamos ser fundamental os estudos sobre as redes públicas de ensino, visando não somente (re)descobrir as dificuldades de ensino e aprendizagem, mas criar meios para reduzir essas adversidades.

No contexto da Língua Inglesa, as próprias professoras entrevistadas afirmam que suas experiências ao aprender inglês em instituições públicas não foi eficaz. Todas elas precisaram recorrer às escolas de idiomas para, de fato, chegarem à proficiência na língua. Essa é a realidade de muitos alunos que foram ou ainda são alunos da rede pública de ensino, mas que, ao contrário das entrevistadas, não possuem recursos financeiros necessários para custear um curso que pode durar anos.

Sabendo disso e levando em consideração a problemática da quantidade numerosa de discentes em uma só sala, reconhecemos frutífero o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à melhorias no aprendizado de Língua Inglesa similares ao Centro de Língua Francesa Danielle Mitterrand e Centro Cultural Franco Amapaense.

Essa seria uma alternativa para encaminhar diversos alunos para um ensino de Língua Inglesa gratuito e de qualidade. Consideramos que este plano pode ser viável por conta do êxito na formação de alunos bilíngues oportunizado por ambas as instituições citadas anteriormente.

Assim, temos a convicção de que, apesar das adversidades, típicas em qualquer Trabalho de Conclusão de Curso na Pós-Graduação, conseguimos alcançar os objetivos previamente citados. Além disso, ressaltamos a necessidade de realização de novas investigações sobre o ensino de *listening* em escolas públicas e privadas para a constante atualização das necessidades dos alunos e professores, suas dificuldades e projetos de melhoria no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

ALVES, Natália Cristina; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. **Formação (Online)**, v. 1, n. 20, 2013.

BAILEY, Kathleen M. **Teaching listening and speaking in second and foreign language contexts.** London: Bloomsbury Academic, 2020.

BARRETO, Raquel Goulart. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. **Revista Teias**, v. 7, n. 13-12, p. 7-7, 2006.

BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism.** Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.** Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Decreto Federal nº 2.208/1997: regulamenta a educação profissional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 145, n. 252, p. 1-1, 2008.

BRASIL ESCOLA. **ChatGPT na Educação: Especialista comenta sobre a inteligência artificial no campo educacional.** Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/noticias/chatgpt-na-educacao-especialista-comenta-so-bre-a-inteligencia-artifi>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BONK, William J. Second language lexical knowledge and listening comprehension. **L2 Lexical Knowledge**, p. 15-31, 2000.

BURFORD, Lindsay. **What problems do your learners have with listening:** language school. Tijuana: UABC, [s.d.].

CARDOSO, Severino. **Entrelaçando polifonia, dialogismo e interdiscurso nas canções de Chico Buarque**. Monografia. 2016. 29f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, 2016.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

COSTA, Gildemarks et al. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, 2013.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. Belo Horizonte: Trilhas Urbanas, 2005.

FIELD, John. **Skills and strategies:** towards a new methodology for listening. 1998.

FLOWERDEW, John; MILLER, Lindsay. **Second language listening:** theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel M. Y. **Translanguaging in bilingual education**. Cham: Springer International Publishing, 2017.

VOGEL, Sara; GARCÍA, Ofelia. **Translanguaging**. New York: Cuny, 2017.

GEOGHEGAN, Michael et al. **Podcast academy:** the business podcasting book: launching, marketing, and measuring your podcast. Boca Raton: CRC Press, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services, 2009.

INDAHSARI, Dyan. Using podcast for EFL students in language learning. **JEES - Journal of English Educators Society**, v. 5, n. 2, p. 103-108, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Histórico**. Disponível em: <https://www.ifap.edu.br/index.php/quem-somos/historico>. Acesso em: 01 mai. 2024.

JÚNIOR, João Fernando Costa *et al.* Um olhar pedagógico sobre a aprendizagem significativa de David Ausubel. Revena. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 51-68, 2023.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003.

KELLY, Louis G. **25 centuries of language teaching**. [S. l.: s. n.], 1969.

KOBAYASHI, Eliana; DE FELIPE ZAMPINI, Eugenio. Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 160-188, 2020.

LEE, Carmen; BARTON, David. **Language online: investigating digital texts and practices**. London: Routledge, 2013.

LEMOS, Evelyse dos Santos. A teoria de aprendizagem significativa e sua relação com o ensino e com a pesquisa sobre o ensino. **Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación**, n. 8, p. 111-118, 2007.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Scielo**, v. 2, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOURA, Dante Henrique *et al.* Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. **Curriculum**, La Laguna, Espanha, 2012.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137-151, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente.**[S. l.: s. n.], 2008. p. 21-34.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: IFPR, 2014.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. Dialogismo ou polifonia. **Revista de Ciências Humanas**, v. 9, n. 1, p. 45-54, 2003.

REES, Gareth. **Pre-listening activities.** British Council, 2003. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/planning-lessons-and-courses/article>. Acesso em: 17 mai. 2024.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, **Theodore S. Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROCHA, Termisia Luiza; DA SILVA, Gilson Pequeno; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago. Metodologia de pesquisa científica: análise do discurso - conceitos e possibilidades. **Cadernos da FUCAMP**, v. 21, n. 53, 2022.

RUSSELL, Victoria; MURPHY-JUDY, Kathryn. **Teaching language online: a guide for designing, developing, and delivering online, blended, and flipped language courses.** London: Routledge, 2020.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

VANDERGRIFT, Larry; GOH, Christine C. M. **Teaching and learning second language listening.** London: Routledge, 2012.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018.

WHITE, G. Teaching listening: time for a change in methodology. In: USÓ-JUAN, E.; MARTÍNEZ-FLOR, A. **Current trends in the development and teaching of the four skills.** Amsterdam: Mouton de Gruyter, 2006.

WILLIAMS, Cen. **Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog.** Bangor: Bangor University, 1994.

WILLIAMS, Cen. **Learning in two languages**. Bangor: University of Wales, 2003.

WILLIAMS, Lawrence; ABRAHAM, Lee B. **Electronic discourse in language learning and language teaching**. [s.]: JBPublishing Company, 2009.

WU, Qing; LIU, Yan. The implementation of ideological and political education in listening courses for foreign language majors. **Creative Education**, n. 13, 2022.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

APÊNDICE A - O PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional é dividido em duas partes: Os áudios de conversações em Língua Inglesa e o Guia Para Professores. Pensamos primeiramente em gravar áudios que apresentassem palavras cognatas na intenção de facilitar o reconhecimento de vocabulários por alunos iniciantes.

Decidimos que o título do canal na plataforma seria “*As If! (English Tracks)*”¹, escolhido por dois motivos: primeiro, por propor um jogo de palavras com o termo “if”, que pode significar a sigla para Instituto Federal e o vocábulo inglês “se”. Em segundo lugar, pela expressão “*As If*”, que significa “até parece”, “como se” ou “quem me dera!”, julgada apropriada para o produto educacional, visando facilitar a compreensão da Língua Inglesa.

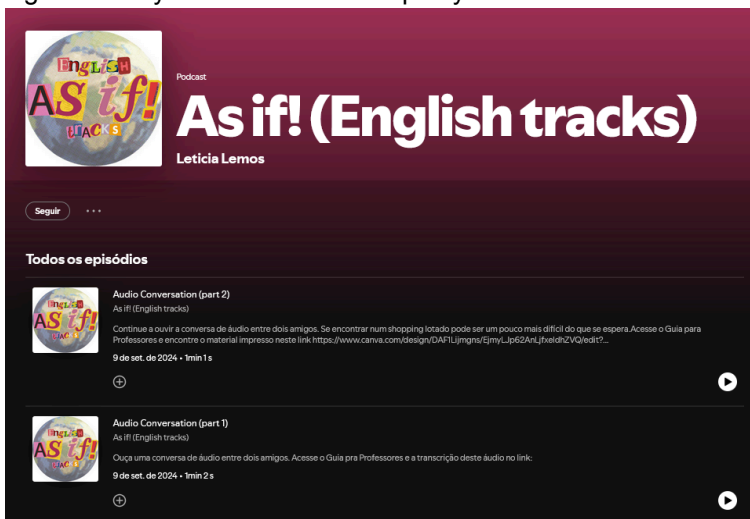
Quando começamos as gravações dos áudio, percebemos que seria necessário disponibilizar as transcrições dos mesmos para que os professores pudessem estudá-los e até mesmo imprimi-los ou escrevê-los no quadro. Assim criamos o Guia para Professores que contém:

- 1 - As transcrições de cada áudio;
- 2 - Lista das palavras importantes presentes no áudio que podem ser ensinadas previamente;
- 3 - Conteúdos gramaticais presentes em cada episódio;
- 4 - Ideias de atividades para realizar em sala de aula, considerando o tema dos áudios;

Abaixo apresentamos a página inicial do *podcast*, bem como parte do Guia para Professores.

¹ Disponível no *link*: <https://open.spotify.com/show/0c4W08d14zOqVBR6Q272YF?si=24069ddde8974f3a>

Figura 7 - Layout na Plataforma Spotify



Fonte: A autora

Figura 8 - Transcrição de áudio no Guia para Professores

TV PROGRAMMES I LIKE

Uh... I hate this movie! I don't like action movies, they are so repetitive! I prefer comedy and romance...

Well, let me try to find an interesting movie on television.

Channel 4 is showing the news.

Channel 10 is showing Star Wars. I don't like science fiction...

Channel 13 is showing Moana. I like cartoons!

Channel 7 is showing The Voice Brasil. I don't like talent shows...

Channel 12 is showing Big Brother Brasil, a reality show! But... I don't like the participants.

You know what? I think I will watch some TikToks.

Fonte: A autora

Figura 9 - Ideias de atividade, conteúdos, vocabulários e perguntas norteadoras no Guia para Professores

TV PROGRAMMES I LIKE IDEIAS DE ATIVIDADES



Os alunos listam os programas que eles conhecem e assistem na tv. Depois disso, fazem uma lista com suas séries e filmes favoritos. Ao lado, eles devem preencher qual gênero eles pertencem.



Os alunos criam seus próprios canais de TV. Eles escolhem o nome e ainda os horários de cada programa. Eles podem fazer uma breve apresentação oral dizendo: at 9 O'clock, channel 11 is showing a talent show.

CONTEÚDOS: PROGRAMAS DE TV; NÚMEROS; GÊNEROS DE FILMES; I LIKE/I DON'T LIKE

VOCABULÁRIO:
I HATE;
ACTION;
COMEDY;
ROMANCE;
THE NEWS;
SCIENCE
FICTION;
CARTOON;
TALNT SHOW;
REALITY
SHOW;

PERGUNTAS NORTEADORAS:
1. QUAIS PROGRAMAS OS ALUNOS GOSTAM E NÃO GOSTAM DE ASSISTIR?
2. QUAIS EXEMPLOS DE FILMES OU SÉRIES DE FICÇÃO CIENTÍFICA? DE ROMANCE? DE REALITY SHOW?
3. O QUE A PERSONAGEM DECIDE FAZER AO FIM?
4. QUAIS OUTROS PROGRAMAS FAZER QUANDO NADA NA TV LHE AGRADA?

07

Fonte: A autora

Até a data de entrega deste trabalho, disponibilizamos 4 episódios na plataforma Spotify. Dentre eles, 2 são monólogos e os outros 2 são diálogos. Eles foram gravados no aplicativo de gravador do *smartphone* e em seguida editados e melhorados no aplicativo *Audacity*. Com o uso do mesmo também inserimos sons que auxiliam no entendimento dos áudios.

Os textos presentes neste material são inéditos e desenvolvidos pela autora. A criação dos diálogos e/ou monólogos foi a parte mais criativa desse processo, que começava a partir de uma ideia de cenário ou de conjunto de palavras cognatas que poderiam ser utilizadas no PE.

Depois disso, precisávamos inserir um conteúdo gramatical que os alunos usualmente aprendem ao iniciarem os estudos de Língua Inglesa. Ademais, também refletimos sobre assuntos que os alunos poderiam se sentir pertencentes.

Após isso, iríamos para a parte da escrita de fato. Nesse momento, pensamos na quantidade de personagens (se será diálogo ou monólogo), nas palavras cognatas que podem ser utilizadas e até mesmo nos sons que podem ser adicionados na edição. Também pensamos em inserir os diálogos ou monólogos em contextos do cotidiano. Por isso, essa é a ocasião de tomada de muitas decisões. Abaixo apresentamos algumas imagens que representam essa fase do processo.

Figura 10 - Rascunho de episódio

have to
family
places
noun

's → finding things!
Encounter

A: Hey, you have to encounter mem's telephone.

B: (Okay, let me check... (barulho)
Is this mom's phone?

A: NO, it's dad's phone.

B: (Okay, (barulho), Is this mom's phone?

A: Yes, that's correct! NOW you have to encounter dad's computer.

B: I know! It's in the kitchen!

A: Okay. Now encounter Ana's headphones.

B: ^{and headphones} are in the garage!

A: Now encounter grandma's necklace.

B: Oh, it's in the dog's house (ruim)

A: Okay, now grandpa's map.

B: (barulho) is this grandpa's map?

A: No, this is a calendar.

B: Oh! grandpa's map is in the toilet.

A: Oh, my god...

2 =

CADERNO INTELIGENTE®

Fonte: A autora

Figura 11 - Rascunho de episódio

DATA

ING Let's when where what 1st 2nd 3rd

Audio Conversation

or phone call

(som de áudio gravado)

A: Hi, Sam! What are you doing now? I'm bored. It is so tedious here.

(som de áudio gravado)

B: Hi, Dora! I'm just watching Youtube, and you?

A: I'm ^{baking} a cake for my birthday, I'm so happy!

B: When is your birthday?

A: My birthday is on September ~~the~~ 2nd

B: So... what do you want ^{as} a present?

A: Well, I like perfume, makeup, accessories...

B: Let's ~~go to the shopping mall and~~ get a present for you?

A: OK! Let's meet in ~~20 minutes~~ where? in front of the shopping mall.

B: Let's go to the mall!

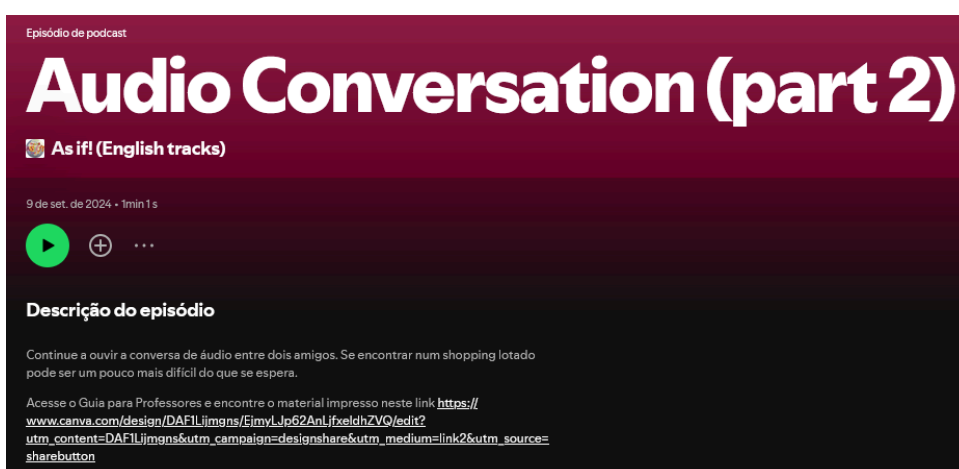
A: Okay, let's meet in 20 minutes in front of the supermarket.

CADERNO INTELIGENTE®

Fonte: A autora

Uma vez que concluímos essa etapa, partimos para a gravação dos áudios. Usamos o gravador do telefone para gravar cada frase do diálogo ou monólogo de forma pausada, ou seja, uma frase por vez. Quando todas as frases estão gravadas, as juntamos com a utilização de um aplicativo gratuito de edição de áudio chamado *Audacity*. Inserimos os sons de apoio e melhoramos a qualidade do áudio para que o mesmo se torne mais inteligível.

Figura 12 - Descrição de episódio no *Spotify*



Fonte: A autora

Por fim, quando o áudio fica pronto, o mesmo é disponibilizado na plataforma Spotify através do aplicativo *Spotify for Creators*. Nesse app, também conseguimos ter acesso ao número de pessoas que visitam o perfil e o engajamento do mesmo. Ademais, na descrição de cada episódio adicionamos um breve resumo e o link que direciona o ouvinte até o Guia para Professores, conforme a imagem acima.

Quando todos esses passos são finalizados, qualquer pessoa *online* pode ter acesso aos áudios. Sabemos que a relevância de um podcast aumenta de acordo com o número de *streams*. Para alcançarmos tal feito, precisamos construir uma rede de ouvintes recorrentes de alunos e professores. Nesse contexto, consideramos fundamental continuarmos as produções dos áudios, melhorando-os e ampliando o impacto do *As if! (English Tracks)*.

APÊNDICE B - PERGUNTAS DE ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO

A. Perguntas sobre o pessoal e profissional

1. Qual/quais formações? (Graduação, pós-graduação)
2. Qual/quais motivações para esta formação? (contexto de estudos, vestibular, escolhas de cursos, etc.)
3. Há quanto tempo estuda a língua inglesa?
4. Há quanto tempo atua na instituição (IFAP)?
5. Em quais cursos do Ensino Médio Integrado o(a) professora(a) atua?

B. Sobre a atuação nas aulas de inglês quanto à habilidade de *listening*

1. Como são ministradas as aulas de inglês? (Materiais, conteúdos, planejamentos...)
2. Como você avalia o “nível” de inglês dos seus alunos?
3. Quais as principais dificuldades no ensino de inglês no IFAP? (recursos, materiais, níveis de proficiência, exposição à língua fora da escola, desmotivação, limitação do tempo, influência da língua materna, comportamento...)
4. Dentre as habilidades (escuta, escrita, fala e leitura) qual a mais explorada nas aulas? Qual a menos explorada nas aulas?
5. Com qual frequência a habilidade de *listening* é explorada nas aulas? Como? Quais as atividades/dinâmicas utilizadas?
6. Quais as dificuldades encontradas ao se explorar o *listening* com os alunos? (velocidade, sotaques, falta de vocabulário, falta de materiais para alunos iniciantes, interferência da língua materna, ansiedade e falta de confiança)
7. Na sua opinião, o que faz com que alguns alunos tenham dificuldades na compreensão oral da língua inglesa? (falta de prática, ansiedade, ritmo da fala, falta de experiência com o inglês)

8. Em relação aos áudios de *listening*, com qual frequência você os utiliza?
9. Na sua opinião, o que um áudio precisa ter para facilitar a compreensão dos alunos? (características, conteúdos, qualidade, suporte para uso, vocabulário adequado, duração, ritmo e clareza adequados, etc.)
10. Quais materiais são usados nas aulas em que o(a) professor(a) deseja trabalhar a compreensão oral (filmes, áudios, músicas, podcasts)?
11. O quão preparado(a) você se sente em ensinar a habilidade de *listening*? Ocorrem inseguranças de sua parte? Por quê?
12. Na sua opinião, haverá melhorias no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa se dermos mais ênfase na habilidade de *listening*? Por quê?
13. Com qual frequência as tecnologias são usadas nas aulas de inglês? Quais?

C. Avaliação do Produto Educacional (Questionário)

1. Você acha que os alunos se sentiriam envolvidos e interessados por esse produto?
Sim () Não () Talvez ()
2. As instruções do guia para professores são claras e diretas?
Sim () Não () Talvez ()
3. O produto permite a criação de planos de aula personalizados?
Sim () Não () Talvez ()
4. Você recomendaria esse produto educacional para outros professores e/ou alunos?
Sim () Não () Talvez ()
5. Quais recursos e/ou ideias você acha que poderiam ser adicionados para melhorar o produto educacional (áudio e guia para professores)?

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTADA 1

Entrevistada 1

Ah, que legal Aí é muito trabalho, mas vale a pena, vale a pena.

Entrevistadora

Tu és do IFAP de Santana, ou não?

Entrevistada 1

Não, Campus Macapá Aí eu sou do Campus Macapá e da reitoria, entendeu? Porque como professora eu sou vinculada ao Campus Macapá E como assessora eu sou vinculada à reitoria, sabe?

Entrevistadora

Tá bom Então agora a gente começa com as perguntas sobre... As perguntas pessoais para a gente ver um perfil, para a gente traçar um perfil. E também sobre as perguntas da formação. Então aqui eu já entendi que tu tens duas formações, é isso? Ou não?

Entrevistada 1

Olha, eu tenho duas formações, mas não de assessora de relações internacionais, há formação em relações internacionais. Eu tenho formação em secretariado executivo, é o meu primeiro curso, secretariado executivo e letras, português e inglês. É por isso que eu ainda não tenho mestrado, porque eu não era graduada em letras, eu não tinha licenciatura. Eu sou professora de língua inglesa, Letícia, há 30 anos, mas eu não tinha a licenciatura, entendeu? Eu já era professora em faculdades particulares, escolas particulares, escola de idioma, mas eu não tinha. Aí, agora, a minha última formação é em letras, né?

Entrevistadora

Ah, então, na verdade, tu começou a dar aula, mas sem ter a licenciatura, só com os teus conhecimentos ali da língua inglesa, é isso?

Entrevistada 1

Eu terminei o curso de inglês e como no curso de secretariado a gente estuda bastante língua inglesa, a gente estudou oito níveis de língua inglesa, nem letras, e eu já era bastante fluente em inglês quando eu terminei o curso de secretariado, mas não foi nem por causa do curso secretariado, foi porque eu estudava curso de Dilma, entendeu? Aí eu comecei, eu terminei em 95, aí eu já comecei a dar aula em 95 mesmo, 96 de língua inglesa. Aí eu sou professora de língua inglesa há 30 anos. Aí eu fiz especialização em língua inglesa, que eu acho que você vai perguntar. Em 2003...

Entrevistadora

A sua formação em letras é de quando?

Entrevistada 1

Terminei em 2017. Só que como eu te falei, olha aí, tudo ao contrário, a minha especialização em letras, eu terminei em letras já, em ensino da língua inglesa, eu terminei em 2004 ou 2005. Aí, o meu curso, só que eu continuei dando aula no (instituição de ensino), continuei dando aula porque eu não queria estudar letra, não queria estudar língua portuguesa, literatura, latim, essas coisas. Só que depois que eu saí do (instituição de ensino), eu vi que pra eu dar aula, dar aula em um lugar melhor, em colégios renomados, escola pública, educação pública, educação básica, ensino superior nas universidades, eu teria que ter A licenciatura, o diploma de licenciatura, entendeu Letícia? Aí quando eu fui fazer o curso de letras só por causa disso, mas eu já dava aula muitos anos. Alguns dos professores lá da Unifap foram meus alunos, entendeu? Foi só por uma questão de papel mesmo, de diploma, de certificado. Mas eu já tinha... Tanto é que eu terminei em 2017, isso, eu só cursei dois

anos e pouco porque eu acreditei muitas disciplinas do meu curso anterior, Secretariado Executivo.

Entrevistadora

E o seu curso? Pode continuar.

Entrevistada 1

Quando eu terminei... Letras 2017, terminei em dezembro de 2017, aí eu já fiz o curso 2018 no IFAP, aí eu passei.

Entrevistadora

Nossa, que bom. O seu curso de secretariado é de que ano?

Entrevistada 1

Terminou em que ano? De 1991 a 1995. Eu sou da primeira turma de secretariado da Unifap, eu sou do primeiro vestibular da Unifap. Eu sou histórica.

Entrevistadora

E essa sua área do secretariado, a senhora não tem pós? A senhora foi mesmo para a área da letras?

Entrevistada 1

Não, porque olha como a minha vida foi uma ironia. Eu escolhi secretariado porque quase todos os outros cursos eram licenciatura e eu não queria ser professora. Por isso que eu escolhi, mas eu não gostava. Eu terminei o curso sem gostar. Onde é que eu me dava bem? Disciplina de língua inglesa e língua francesa. Eu falo outras línguas também, além do inglês. Aí eu vi que eu gostava mesmo era de dar aula de inglês. Aí eu comecei a dar aula no (instituição de ensino). Tenho aula 17 anos no Antigo Iácido, que era aquele lá na Santos Dumont, que hoje é uma academia. E aí quando eu saí de lá, que eu fui ser secretária lá no..., lá na prefeitura, eu odiei. Eu vi que realmente eu não queria ser secretária. eu queria ser mesmo era professora. Então, por isso que eu não fiz um mestrado assim antes, até porque, Letícia, o primeiro mestrado em Educação do Estado do Amapá, da Unifap, ele foi em 2017. Começou em 2017 e eu estava terminando o curso de Letras, fazendo o TCC, eu estava muito... é por isso que eu nem meti a minha cara, até porque ia ser muito concorrido pelos próprios professores de lá, que não tinham, muitos não tinham mestrado. E aí eu nem meti minha cara. Então é isso, a minha primeira formação é Secretariado Executivo de 1991 a 1995. E a minha segunda e principal formação é Letras Português-Inglês de 2014 a 2017. Certo.

Entrevistadora

Aí eu queria saber um pouco sobre o antes, né? Ali antes de entrar na faculdade de secretariado. A senhora comentou que foi o primeiro vestibular da Unifap.

Entrevistada 1

Sim. Por quê? Porque antes não tinha. Não tinha universidade no Amapá, não tinha. Não sei se você lembra, se você é bem novinha, talvez a sua mãe deve saber, né? Então, assim, as pessoas que queriam estudar, que queriam fazer faculdade, fazer universidade, elas não tinham que ir pra fora. Meus irmãos todos, eu sou a mais nova, meus irmãos todos estudaram em Belém, em Manaus, em Minas, todos estudaram fora porque não tinha universidade no Amapá. Tinha um núcleo universitário aqui que era curso de pedagogia, formava curso de pedagogo, essas coisas. Aí tinha aquele, não sei se você lembra, era o IETA, que hoje é o UEA. Era Instituto de Educação do Território do Amapá, era o IETA, que formava aqueles professores lá das antigüidades, que era pedagogo, professor de ensino fundamental, dos primeiros anos do ensino fundamental. Aí, realmente, o primeiro vestibular do Amapá, da Unifap, que foi a Unifap, ela foi fundada em 1990, eu fiz o vestibular em 1990 ainda, final de 1990, e saiu o resultado início de 1991. Certo, quando a senhora começou. Sim, aí eu terminei o meu ensino médio em 1989. Detalhe, eu tenho 53 anos, tá? Por isso que eu tenho essa vasta experiência, né? Eu costumo dizer, eu não sou velha, eu sou experiente.

Entrevistadora

Tá certo.

Entrevistada 1

Aí eu entrei, aí o quê? Como não tinha opção, porque a Unifap, os primeiros cursos que a Unifap teve foram nove cursos, primeiro vestibular. Desses 9 cursos, só direito, enfermagem e secretariado, que não eram licenciatura. O resto era tudo licenciatura. E eu não queria ser professora, mas eu sempre tive facilidade com línguas. Também não queria fazer direito, não tinha afinidade. Enfermagem muito menos, negócio de sangue, negócio de hospital, de corpo, de cadáver, isso não é comigo. E aí eu escolhi secretariado, aí eu fiz, porque meu pai não queria que eu fosse mais estudar fora, os outros filhos já tinham ido e tudo mais. Ah, já tinha vestibular aqui. Aí sabe o que eu queria, Letícia? Ou era turismo, graças a Deus não fiz, porque não ia dar aqui pra mapar, ou psicologia. Então, é um curso que eu sempre gostei, psicologia. Aí eu fiz secretariado, aí eu vi que lá, eu me sobressaía na língua inglesa. Ah, e o ano que eu entrei na Unifap, eu entrei no inglês. Eu comecei a estudar inglês. Não sei se é pra falar assim.

Entrevistadora

Pode falar, pode falar.

Entrevistada 1

Eu comecei a estudar inglês. que foi o (instituição de ensino), foi lá pra rua, lá da minha casa, já perto da Sorveteria Santa Helena. Eles começaram ali na Feliciano. Aí eu bati meu pé, falei, não, meu pai, eu quero, eu quero estudar inglês. Tá, me matriculou. Eu tinha com três semestres, eu já era praticamente fluente. Eu, assim, só precisava de... Eu só precisava de um empurrãozinho. Aí, na faculdade, eu me sobressaí, eu tirava 10 de todas as provas, eu tinha uma boa pronúncia. Eu, em francês também, que a gente estudou francês na faculdade, também tirava 10. E eu fui até terminar a língua inglesa, terminei o meu curso, Acho que terminei antes a língua inglesa, antes de terminar o curso de secretariado, terminei o estudo da língua inglesa. Só que aí, como o professor José Luiz, que era diretor do (instituição de ensino) na época, era professor na UNIFAP, ele viu que as minhas provas todas eram todas notas perfeitas, notas 100, era nem 10, eu acho que era 100, uma boa pronúncia, tudo. Aí eu fui estudar depois no (instituição de ensino), aí quando eu terminei, me convidou para dar aula lá. Só que aí eu já estava cansada, eu não queria mais dar aula. A verdade não era nem que eu não queria mais ser professora no final, eu não queria mais, era escola de idiomas, porque aí a gente tinha que pegar o que tivesse, era adulto, era criança, era adolescente. E eu já estava cansada, eu não aguentava mais dar aula, porque o nosso maior público era criança e adolescente. Eu dava aula para adulto, mas tinha criança e adolescente, e eu não queria mais. Então, na verdade, é isso, eu queria dar aula em universidade e aula de língua inglesa, entendeu? Aí, eu fui fazer a faculdade, que aí eu saí do (instituição de ensino) em 2012, aí eu fui fazer letras. E aí eu acabei me identificando mesmo com a língua portuguesa, mesmo com a latina e tanto, mas com línguas, com linguística, entendeu? Isso eu gostei. Linguística. Não gostei muito de estudar fonética. Não gostei tanto da língua inglesa quanto da língua portuguesa. Quando eu terminei o curso na faculdade, na UNIFAP, Eu fiz dois anos e meio. Aliás, acabou sendo em três, eu acho, porque teve uma greve. Teve uma greve de cinco meses, né? Então, senão seria dois anos e pouco. Mesmo assim, olha, eu entrei em agosto ou setembro de 2014. Aí eu saí final de 2017. Certo. No caso, três anos, né?

Entrevistadora

Sim.

Entrevistada 1

E aí eu fiz o... Ah, aí quando eu... Enquanto eu estudava no... trabalhava no (instituição de ensino), eu fiz a especialização em língua inglesa, que naquela época era o "nossa", né? Que não tinha especialização, que não tinha aqui no Amapá.

Entrevistadora

Fez por fora, então? Fora do Amapá?

Entrevistada 1

Não, foi no IESAP, foi a primeira vez que foi.

Entrevistadora

Ah, foi no IESAP. Ah, sim, sim.

Entrevistada 1

Ensino da língua inglesa. Aí assim, como eu casei em 94, aí eu tive meu primeiro filho em 95, que é esse que vai ter uma neném agora, que casou em 2023. Ele vai fazer 30 anos agora, sábado. E aí, depois, a minha segunda filha, 2004, aí, assim, eu não podia me ausentar, estudar fora, fazer mestrado fora, até porque eu era só professora de uma escola particular, entendeu? Aí, é por isso que eu nunca, assim, investi. Mas, hoje, eu, assim, me arrependo de não ter metido a cara antes. Mas enfim, eu acho que nunca é tarde, Letícia. Nunca é tarde pra você começar, pra você recomeçar. Eu praticamente recomecei, porque eu fui fazer meu curso com 46 anos, o curso da minha vida. Eu digo pros meus filhos e pra minha filha, principalmente, que ela tem 20 anos e estuda Psicologia, a mais nova. Terminei com 40 e foi final de 2017. É, não, eu terminei com 46 anos. Comecei com 44, ia fazer 44, terminei com 46. Entrei no IFAP com 48. Olha aí, 47. Eu tô no IFAP há cinco anos e pouco. Então eu vou fazer 54 anos esse ano. Então nunca é tarde. Assim, em contrapartida a tudo isso, eu tenho uma vasta experiência. não só com a fala, mas com a escrita, com a tradução, com a pronúncia, com a escuta, com a fluência. Então, por quê? Eu penso, se eu não tivesse dado aula, aliás, de tantos anos, eu não seria talvez tão fluente, porque o professor de escola de idioma, e eu dava aula de avançado também, dava aula do 1 ao 10, do primeiro livro ao último livro. Eu dava aula de avançada, era o que eu mais gostava, porque eu tinha que estudar mais, me treinar mais. Então, assim, aí eu viajei para os Estados Unidos, Inglaterra, fiz curso nos Estados Unidos, Inglaterra, trabalhei nos Estados Unidos, Inglaterra. Canadá, já vai ser a terceira vez que eu vou levar o grupo de intercâmbio, eu estudei, trabalhei no Canadá. E outros países, a França, estudei, porque eu falo francês também, Enfim, então assim, toda experiência que a gente passa, embora a gente possa pensar que não era pra ter sido assim, mas todas nos trazem ganhos, trazem lições e nos dão um grande valor. Hoje em dia eu posso dizer que eu sou muito experiente, não querendo ser arrogante. Eu poderia ser melhor, já era pra eu ter mestrado, já era pra eu ter doutorado pela minha idade, pela minha experiência, mas é como eu te falei, Era diferente antes, minha vida era diferente antes, a situação era diferente Cada um tem os seus motivos pelos quais eles ainda não chegaram a certo ponto, né?

Entrevistadora

Então, o seu curso de inglês foi em 91, é isso? Começou em 91?

Entrevistada 1

Sim, o meu curso de língua inglesa numa escola de idiomas foi de 91 a 92

Entrevistadora

Antes de 91, a senhora não tinha ainda o contato com a língua inglesa, é isso?

Entrevistada 1

Só na escola, só na escola no ensino médio. Porque só tinha uma escola de idiomas em Macapá, que era o (instituição de ensino). Que era lá na Cândido Mendes, não sei se vocês lembram.

Entrevistadora

Sei.

Entrevistada 1

Hoje tem até uma clínica do coração. Era o (instituição de ensino). Então, era longe da minha casa. Meu pai é muito antigo, idoso. Para quê? Não necessita. E ele viu depois. Ele faleceu 6 anos atrás, com 89 anos. Ele viu depois o quanto aprender inglês me ajudou. Foi isso. Eu não fiz antes por falta de oportunidade, mas quando apareceu a oportunidade perto da minha casa, em que eu já estava maior de idade, eu tinha 19 anos, falei, pai, eu quero agora. Eu quero estudar. Ah, mas isso não vai...

Vai, vai me ajudar. Aí eu fiz de 91 a 94 o curso. Comecei no (instituição de ensino), E terminei no (instituição de ensino) porque o (instituição de ensino) já não tinha turma. Eram poucos alunos, aí a minha turma fechou, não tinha mais turma pra mim, aí eu fui pro (instituição de ensino). Aí foi lá que eu comecei a dar aula, né?

Entrevistadora

Certo. E a senhora tá no IFAP há cinco anos, então?

Entrevistada 1

Sim.

Entrevistadora

Faz cinco anos esse ano?

Entrevistada 1

Não, ano passado.

Entrevistadora

Então vai fazer seis.

Entrevistada 1

Vai fazer seis, é..., porque foi em dezembro de 2019. Foi em dezembro, né? Faz cinco anos e um mês que eu tô no IFAP.

Entrevistadora

Sim, sim, sim. E agora sobre o ensino médio. A senhora dá aula para o ensino médio integrado, né?

Entrevistada 1

Também. Lá no Instituto Federal da Amapá, a gente dá aula para o ensino médio, o ensino técnico e o ensino superior.

Entrevistadora

Certo.

Entrevistada 1

É, a gente dá aula pra proeja, pra todo tipo de ensino lá, entendeu?

Entrevistadora

Sim, sim. Agora, só falando sobre o integrado, quais são os cursos que a senhora dá aula? Tem...

Entrevistada 1

Esse ano, 2024, e terminou agora, vai terminar ainda agora, semana que vem, 2025, porque a gente teve uma greve ano passado. Então, a gente ficou pagando aula, por isso que a gente não encerrou ainda o ano de 2024. Esse ano foi o curso de edificações, segundo ano médio integrado de edificações. Lá, eles já saem como técnicos. integrada ensino médio e ensino técnico. E é integral, eles têm aula de manhã e de tarde, né?

Entrevistadora

Foi só esse do ensino integrado que a senhora pegou de 2024?

Entrevistada 1

Esse é o agora, porque a minha carga horária é menor. Como eu tenho um cargo de assessora de relações internacionais, é 20 horas. É 20 horas docentes e 20 horas como assessora, entendeu? Então a minha carga horária é menor. Aí eu peguei. Por exemplo, atualmente esse semestre aqui, aí eu pego o ensino médio, é anual, e o ensino técnico e superior é semestral, entendeu? Porque o ensino médio é por ano, então eu peguei ele já ano passado e isso no semestre professora. Primeira

professora deixou a turma e eu peguei. Mas é porque antes eu tava dando aula só pro superior e pro técnico, entendeu? Mas eu já peguei pra cursos de... Geralmente eu pego o segundo ano lá no Instituto Federal do Amapá. Primeiro e segundo ano a língua que eles estudam é a língua inglesa. E no terceiro ano, a língua que eles estudam é a espanhola. Então, os professores de inglês no Instituto Federal do Amapá, no ensino médio, pegam primeiro e segundo ano. Aí eu já peguei alimentos, técnico em alimentos, curso técnico integrado em alimentos, curso técnico integrado em redes de computadores, curso técnico integrado em edificações, que é o que eu estou dando aula agora, Curso técnico integrado em química também. Eu acho que eu tinha química no passado também, em 2023. E curso técnico em mineração também, técnico integrado. Técnico integrado, quando a gente fala integrado é porque eu ensino médio mais o técnico.

Entrevistadora

E aí todos esses cursos envolvem o inglês de alguma forma, né? Tem que estar previsto, né?

Entrevistada 1

A língua inglesa. Sim, todos os cursos do ensino médio do IFAP, do ensino médio integrado, eles têm a língua inglesa, né? Aí assim, eles têm o conteúdo gramatical, tudo, tem o conteúdo instrumental, de técnicas de leitura, e tem o conteúdo de estudo de vocabulário técnico específico do curso deles, entendeu?

Entrevistadora

Ah, entendi. E aí a gente já vai entrar nesse assunto mesmo, porque eu queria saber sobre as aulas especificamente. Então, os materiais, eles têm um livro específico de cada curso, ou não?

Entrevistada 1

Olha, eu vi que tem, assim, eles têm os **livros** deles, só que o que eu vi de língua inglesa, de edificações, eu não vi, tipo, eles me mostraram o livro deles, porque o que eu vi do livro deles não está muito condizente com a ementa do curso, com a ementa, no caso, de língua inglesa. Tem algumas coisas lá, mas não tem... Por exemplo, a prática de listening, não tem, somos nós que elaboramos o material. Aí a gente, eles têm um livro, eu poderia até usar agora esses livros que vêm para o ensino médio, eles têm mais leitura, eles têm muita leitura, né? E aí, às vezes não é tão eficiente, né?

Entrevistadora

Certo. E os conteúdos são aqueles já previstos na Ementa, né? Vocês se baseiam a partir dali.

Entrevistada 1

A gente na ementa tem os conteúdos e aí, por exemplo, primeiro ano pega... eu ainda não vi a ementa do primeiro ano, mas é pelo que eu vi, pela sequência que eu vejo no segundo ano é... Pelo primeiro ano, deve estudar o presente simples, por exemplo. Aí, no segundo ano, a gente estuda o presente simples e o passado. No segundo ano, você me dá só um minutinho, que eu esqueci de... Eu tenho que botar a bateria pra carregar, porque eu pensei que... que ia dar, não pensei que... acabou que a conversa tá demorando um pouco, que eu.

Entrevistadora

Falo... tudo bem, pode colocar.

Entrevistadora

E aí os planejamentos das aulas, como que a senhora faz esses planejamentos do ensino integrado, né?

Entrevistada 1

Aí a gente... Nós pegamos a ementa, então nós temos que entregar para o setor pedagógico e para o coordenador do curso, os planos de ensino. Então, o plano de ensino é a ementa do curso e vem o plano de ensino em si. No caso, por exemplo, a primeira etapa, o ensino médio, eles têm quatro etapas de ensino, que corresponde às outras escolas aos bimestres, no caso. Então, nós distribuimos

os conteúdos por aulas e por bimestres, são 80 horas-aulas no ano, no caso a língua inglesa são 80 horas-aulas, e aí nós distribuimos esses conteúdos pelas datas, de acordo com o calendário letivo, de acordo com as datas, a gente distribui os conteúdos, as aulas, a gente planeja, E aí, Letícia, nessas aulas a gente tem a bibliografia, tem a bibliografia que a ementa propõe, tem o livro de gramática, né? didática, de gramática principalmente. Aí a gente se baseia no livro, mas eu, por exemplo, eu busco muito material na internet de sites de excelência da Cambridge, Oxford, British Council, toda matéria, até Infoescola, até Brasil Escola, dependendo, né? Eu não uso muito coisa assim que tá muito em português, mas aí eu vou mesclando. Aí só que para a prática de listening, eu não sei se você já vai perguntar, e aí quando você perguntar eu já lhe falo o que eu faço, né?

Entrevistadora

Certo. Aí, antes de a gente falar sobre isso, eu queria só saber sobre os alunos. Que a gente usa essa expressão, né? Ah, qual o nível dos alunos, né? Mas eles já trazem... Oi?

Entrevistada 1

Nível linguístico, né?

Entrevistadora

E isso, eles já trazem algum conhecimento anterior, ou alguns sim, alguns não?

Entrevistada 1

Olha, a grande maioria não, porque nós estamos numa instituição pública de ensino. Então, a maioria dos alunos, a grande maioria mora ali pela Zona Norte mesmo, é que o IFAP localiza os seus campos em áreas estratégica, ali na Zona Norte, onde moram as pessoas mais necessitadas, muitos alunos ali do Macapaba, alguns enfim, de periferias ou alunos em situação econômica vulnerável, então eles não têm Assim, não tem como pagar um curso de idiomas. E a grande maioria, quando vai, é zerada mesmo da língua. Aí tem um ou outro que já estudou, que tá estudando. E aí, cabe ao professor, quando nós estamos em sala, incentivá-los. Olha, então vão pela internet, dá pra vocês acharem de graça, dá pra vocês estudarem. Aí eu indico os sites, entendeu? Muitos se interessam, mas... Tem alguns que não querem muita coisa, não. Tem gente que não gosta mesmo, né?

Entrevistadora

Sim. E aí a gente já falou um pouco sobre isso, mas se tiver mais alguma coisa sobre as dificuldades, né? Então, eu estudei no IFAP de Santana e eu queria saber sobre os recursos, assim, porque eu vi que as salas, a parte estrutural é muito boa, né? Comparado, por exemplo, a uma escola pública que eu dou aula, por exemplo. Mas eles dão outros **recursos**? Por exemplo, vocês têm data show disponível lá para vocês usarem?

Entrevistada 1

Na verdade, lá no ESFAP é muito bem estruturado tudo. Já tem o data show, as salas do ensino médio todas já tem o seu data show lá, o seu projetor. Você só faz puxar ali o fio, conectar no seu computador e dá a sua aula, mas já vem com caixa de som, ou eu, por exemplo, não é que venha com caixa de som, muitos já tem microfone, já tem fone ali, sai o som bem alto, e outros não, aí eu levo a minha caixa de som. Então, assim, isso aí é muito bem estruturado, além que a gente sempre. Por exemplo, a gente oferece oportunidades, o aluno vai estudar no exterior, às vezes participar em um programa, uma olimpíada, uma competição, pode se envolver em pesquisa, pode se envolver em alguns programas que dão premiações, às vezes premiações internacionais. E a dificuldade, Letícia, é por exemplo, um professor de língua, de língua inglesa, especificamente, você deve saber, ele já está aí numa turma cheia, muito cheia, de 30 alunos, de 37 alunos, de 35 alunos. Já é mais difícil de controlar, já é mais difícil de aplicar uma atividade, uma atividade de, vamos, se você está falando, quer falar de listening, uma atividade de listening. Aí, o que é que eu faço? Qual é a dificuldade? Eu não tenho, assim, um material já pronto como era na minha escola de idiomas, que o material era pronto, era da época do CD ainda, do CD mesmo, né? Ou então, se eu colocasse, quando eu dava aula particular, colocava o CD, ainda vinha CD, colocava no computador, dava para o aluno escutar. Hoje em dia não tem mais isso. Então, se o professor quiser implementar as aulas com recursos de escuta, no caso da oralidade, do listening, ele tem que ir atrás. Então, ele pega exercícios, eu pego

vídeos do YouTube, faço eles... eles repetirem o que tá dizendo no áudio, as frases, faço prática de diálogo, não sei se você vai chegar lá perguntando o que é que eu vou utilizar, por isso que eu não vou falar agora tudo, né? Então, ou seja, o professor, ele tem que se esforçar bastante pra ele conseguir um pouco mais de eficiência na sala de aula, para que os alunos aprendam, para que eles se concentrem. E outra coisa, hoje a gente compete muito com o celular. O aluno está ali, a gente está dando aula, ele está no celular. As minhas aulas, eu mando o material para o nosso sistema, que a gente chama, que é o SUAP, o aluno baixa o material para estudar. Aí eu autorizo eles a lerem ali o material. Mas tem uns que já se aproveitam, eles fazem que estão lendo material, mas estão vendo outras coisas no celular, estão jogando, né? Isso realmente é muito triste, né? Eu acho, sabe Letícia, que a maior dificuldade hoje em dia para um professor, não é só professor de língua não, professor em geral, é o uso do celular em sala pelo aluno. Já tem até uma lei que proíbe, mas mesmo assim eles insistem, né?

Entrevistadora

É verdade. Aí, então, quer dizer que tem a presença das tecnologias, mas acaba que eles ainda não entenderam que é a tecnologia, mas que é para usar ali no momento certo e para o motivo certo, para uma motivação. E aí, o... Então, tem internet. Os alunos têm acesso à internet, ao Wi-Fi.

Entrevistada 1

Lá tem internet, tem Wi-Fi. Eu não sei se eles podem ter acesso ao Wi-Fi de lá, mas eu acho que tem sim, porque às vezes tá sem internet, aí eles falam, é, tá sem internet, a gente não consegue acessar.

Entrevistadora

Entendi.

Entrevistada 1

Mas assim, é o Wi-Fi. É para o próprio professor fazer a chamada no seu diário online, é para ele acessar os recursos lá da internet para melhorar suas aulas, para dar uma aula diferente. Isso tem, isso tem. Lá também tem laboratórios de informática para os alunos irem para pesquisarem, para praticarem, também tem. A escola é bem estruturada.

Entrevistadora

É verdade, é verdade. Eu não conheço muito o IFAP de Macapá, porque eu moro aqui perto da Fazendinha, aí eu até dei graças a Deus que o meu, o Prof. EPT, foi o único ano que foi lá em Santana. Então, quando eu estudei, eu fui lá pra Santana. Aí agora já voltou pra Macapá de novo, porque lá realmente... Era em Santana.

Entrevistada 1

Na verdade, era em Santana.

Entrevistadora

É, então, aí quando eu passei foi lá em Santana, mas ainda bem, porque olha, eu saí daqui de Fazendinha pra ir lá pra Zona Norte, nossa, não sei não. Complicado.

Entrevistada 1

Mas de alguma forma é longe ainda pra ti, porque onde é, é no Campo Santana, né?

Entrevistadora

Sim, sim.

Entrevistada 1

É no Campo Santana, que é longe da Fazendinha, né, mas aí dá pra.

Entrevistadora

Dar uma... Que eu ia ali pro Santana.

Entrevistada 1

Se fosse em Macapá, né?

Entrevistadora

Com certeza. Até por causa do trânsito, né? Complicado.

Entrevistada 1

Verdade, verdade.

Entrevistadora

Aí, essa pergunta aqui, ó. Dentre as habilidades, né? Que são quatro. Escuta, escrita, fala e a leitura. Qual é a mais explorada nas aulas e qual é a menos explorada? Na sua opinião. Pensando nessas dificuldades, né? Questão de material.

Entrevistada 1

Mais explorada talvez seja, é leitura e escrita, nesse caso, eu nem digo se é escrita mais explorada, porque, por exemplo, os materiais são todos no celular, no caso, no sistema, então, aí eles fazem, eles leem e acompanham tudo, mas que eles fazem para me dar, para me apresentar, são escritas. Ou, às vezes, escritas, eles enviam pelo SUAP. Então, vamos dizer que a habilidade mais explorada é a... Leitura. Eu nem sei, leitura ou escrita. A menos, eu acho que é a escuta. Porque, como eu te falei, dessas dificuldades que realmente não tem nada pronto. Você tem que ir atrás, você tem que... Ou só se você levá-los pra laboratório pra praticar, porque não tem ainda o laboratório de língua. De um laboratório que o aluno possa pegar, escutar e praticar. Ainda não tem, vai ter esse ano, a partir desse ano já tem, sabe? Ah, já tem, já vai ter, já falaram que vai ter Laboratório de Línguas. É, eu acho que já vai inaugurar agora em fevereiro, agora em janeiro, já.

Entrevistadora

E esse laboratório é uma sala com computadores?

Entrevistada 1

É uma sala com computadores, com fone de ouvido, microfone... tudo preparado para o aluno ter melhores, aí sim, aí eu vou investir mais na prática da oralidade. O que eu acho, a gente disse aqui, o principal é a oralidade, só que assim, você sabe que no ensino médio, educação básica é diferente, não é? O aluno não é preparado para ele falar, para ele interagir, a gente é que tem que, é a gente que tem que A gente tem que fazer isso, a gente tem que inventar vários meios para... Se a gente quiser que o aluno fale um pouco, aprenda a escutar e tudo, a gente tem que fazer aula diferente mesmo. Se depender de livro didático, se depender da ementa, a ementa é só gramática. É só gramática. Então se você seguir só o que tem na ementa, tudo bem. Na ementa é gramática, mas eu faço daquela gramática momentos para eles praticarem a oralidade, sabe?

Entrevistadora

Certo. Então o listening, ele na verdade é quase nunca explorado nas aulas. É isso?

Entrevistada 1

Não, ele é menos explorado. Ou pouco, talvez. Talvez pouco, porque falta... Eu não sei se você vai perguntar. **Como é que eu exploro...**

Entrevistadora

Sim, é isso mesmo que eu quero saber.

Entrevistada 1

Por exemplo, uma das coisas... coloco diálogos no YouTube, eu coloco vídeos, coloco diálogo, peço para eles repetirem, aí eu pauso, peço para eles repetirem. Ou então, quando eu escrevo frases no quadro, eu falo, peço para eles repetirem, corrijo pronúncia, falo como é que pronuncia. Outra coisa que eu faço, Letícia, que eu acho muito legal, eu sempre no início do ano, eu peço para eles gravarem um áudio E falando sobre eles, aí eu faço tipo um modelo no quadro, se apresentando,

falando um pouco da vida, da origem, de onde estuda, do que gosta, do que não gosta, falando deles em si, das preferências. Aí ele escreve, aí ele pratica, acaba praticando as quatro habilidades, porque ele escreve, pratica a escrita, ele de alguma forma tá lendo, Aí ele vai treinar, aí eu digo para eles treinarem, treinarem, gravarem o áudio. Grava o áudio e escuta com o fone de ouvido deles. Geralmente eu peço para eles levarem o fone e escutarem o que eles falaram. e depois ele manda pra mim, ouço, o aluno permite, eu coloco ali no computador, aí sai o áudio, né? Então, isso é uma forma deles acompanharem o progresso deles, porque lá pro final, lá pro outro semestre, eu já peço pra eles fazerem de novo, que é pra eles verem o que eles melhoraram, né? Então, essa atividade, eu acho ela bem eficiente, ajuda bastante na prática da fala e da escuta. **Porque você fala e pratica a pronúncia e você mesmo se escuta pra você ver como é que tá sua pronúncia.** Aí eu digo, se você gravou, se não ficou legal, grave de novo. Aí eu escuto, eu pego meu fone e eu escuto. Aí eu digo, olha, essa pronúncia é assim, aí eu peço para eles gravarem de novo. É assim, então eu faço com alunos de todos os níveis lá, então eles gravam. Eu ajudo, faço, aí ajudo, ajudo com a pronúncia, com o vocabulário, peço que eles treinem bastante, o que é que eu faço? Aí eu digo, olha, vão para um lugar afastado para não dar ruído e treinem bastante e gravem o áudio. Nem que seja lendo, mas se eles estão lendo ali, gravando, lendo, eles já estão praticando também, leitura, praticando. A leitura também não é só as estratégias de leitura, né? É da forma como ele lê, como ele pronuncia também. Aí eu pratico vários aspectos aí. Essa é uma das preferidas que eu gosto de fazer, né? É também com música. Eu passo música pra eles. Primeiro eu coloco a música. Para eles lerem, eu coloco um vídeo com a legenda, para eles lerem, eles escutarem, prestarem atenção na pronúncia, aí a segunda vez eu coloco já para eles cantarem, para eles lerem a legenda e cantarem. Essa é uma forma de praticar também, tanto o vocabulário quanto a... A parte de escuta, né? A parte da oralidade também, de pronúncia, né? Essa é uma das coisas. Ensino de música, ensino de prática com áudio, como eu falei. Também vídeos no YouTube de diálogos, pessoas dialogando e você repetindo, né? Às vezes eu coloco um Tongue Twister, que é um trava-língua, coloco no quadro. Primeiro eu ensino, ensino como pronunciar, depois eu falo quem consegue acertar e eu dou um chocolate. Sempre, todas as minhas aulas, eu levo um chocolate, eu levo um brinde, aí eu faço alguma atividade pra... Sempre aquele reforço positivo.

Entrevistadora

Legal. Aí, bora pegar esse exemplo do diálogo do YouTube e também da música. Quando eles têm que ouvir as pessoas falando, quando eles têm que ouvir a música, quais são as dificuldades que tu percebes neles, que eles reclamam? “Ah, é muito difícil. Ah, é muito rápido”.

Entrevistada 1

Eles têm **vergonha de pronunciar errado, eles dizem que é rápido**. A maior dificuldade é a fluência e a pronúncia. Eles têm dificuldade porque você vendo ali uma música tocar, é uma coisa, uma hora que você vai falar, né? Aí, assim, quando é todo mundo junto, eles até cantam porque eles se fiam no outro colega que vai encobrir a voz dele, né? Mas quando eu boto a pessoa pra falar alguma coisa, Aí ele já tem medo. Eu tenho um monte de áudio aqui no meu celular. Falei, meu Deus, vou encher meu celular, minha memória, sei lá. Aluno que me manda áudio gravando aí. Eu ajudo, por exemplo, o que é gramática, mas eu ajudo a transformar em outra coisa. O aluno lê, aí lê, aí grava, aí grava o áudio, aí me manda, entendeu? Aí não fica a gramática em si. Aí também, eles fazem uma... Quando eles fazem prática de diálogo, Aí, tá, é gramática, é present perfect. Aí eles praticam ali, fazem um diálogo, eles fazem um diálogo no present perfect, aí eles praticam bastante, aí eles apresentam lá pra mim, entendeu? Apresentam lá na sala. Também é uma boa forma de praticar vários aspectos, várias habilidades, né?

Entrevistadora

Entendi. Beleza, então essas são as dificuldades quando eles ouvem.

Entrevistada 1

É, a dificuldade quando eles ouvem é a compreensão em si, é a pronúncia. Por exemplo, às vezes eu coloco quando a gente vai fazer música, eu coloco a música lá toda em inglês, mas depois eu dou um papel, eu pego a música a letra da música com o inglês e ela traduzida para eles verem o que é. Às vezes a gente vai discutir aquele assunto da música. Então, várias formas de praticar, né? A escuta, a

fala.

Entrevistadora

Certo. Então, aí eu queria saber sobre a **frequência**, então, desses áudios, né? Desses vídeos que eles precisam ouvir. **Com qual frequência é utilizado nas aulas?** Se fosse dar uma média aí, mais ou menos?

Entrevistada 1

Olha, eu posso dizer a cada, digamos, a cada duas aulas eu sempre dou uma prática, três aulas, entendeu? Toda fase de ensino, todo bimestre tem uma avaliação que intui, a fala e a escuta. Agora sim, como eu falo, é uma vez por semana que eu tenho a aula, são duas aulas na semana. Às vezes aquela aula ali, ela não permite muito a prática de listening, mas o que é que eu tô fazendo? Ultimamente eu tô fazendo assim, quando é um assunto novo, eu sempre começo a aula com um vídeo, é um vídeo do YouTube, eu sempre começo a aula com um vídeo, Aí depois eu vou para a parte da explicação, da gramática, e nesse vídeo eu já peço para eles prestarem atenção, para eles repetirem, né? Então assim, é frequentemente, mas não é tanto quanto eu acho que deveria ser para o aluno ficar mais fluente, né?

Entrevistadora

É, e também eu acho que o tempo, né? A gente que é professor, de repente quando tu vê...

Entrevistada 1

É muita, nossa, é muita coisa pra pouco tempo.

Entrevistadora

Aí quando tu vê já tem que fazer a prova, aí tem que fazer a reavaliação, aí, meu Deus, quando tu vê já tá...

Entrevistada 1

É, você tem que saber ali a carga horária versus... carga horária versus conteúdo. Aí você sabe que é uma queda de braço, né? Eu levei eles, esse... Eu levei lá no IFAP, não sei como é na sua escola, a gente tem as visitas técnicas, aí eu levei eles para o Museu Sacaca, para eles aprenderem como são as edificações, ver o tipo de casas indígenas, das casas de material usado, material de construção, tudo depois em inglês. Fui pedindo para eles passarem para o inglês, Aí, ali, eu não pude praticar a escuta, a fala, porque era visita guia, tinha um guia. Mas, às vezes, quando o guia parava e dizia, olha, isso aqui em inglês é tal coisa, borracha em inglês é rubber, isso aqui, borracha, isso aqui, palha, é tal coisa. Aí, eu mandava eles repetirem. Lá na sala de aula é que a gente terminou também. E lá, outra visita foi lá na Santa Helena, que é a visita da minha família, a sorveteria. Eles foram lá, aprenderam várias coisas. O que eu fiz? Eu fiz um comparativo. Como é a primeira sorveteria do Estado do Amapá, eu fiz a diferença entre o Present Perfect e o Simple Past. Eu ia falando frases no Present Perfect e no Simple Past, eu falei da história da sorveteria, usando as palavras no simple past, present perfect, fazia eles repetirem, por exemplo, ensinei os sabores de sorvete, fazia de repetirem, prática da repetição, é boa quando o aluno aprende novo vocabulário, é boa para melhorar a pronúncia, né?

Entrevistadora

É, bacana, muito bacana mesmo, poxa. É muito legal, boa ideia.

Entrevistada 1

Eu sempre faço com meus alunos. E aí eu pratico ali mesmo, eu faço eles repetirem, eu mostro o vocabulário. Nossa, eles aprendem muito, muito mesmo com isso. Porque é uma aula diferente, né? Então eles não esquecem mais o que eles aprendem, né?

Entrevistadora

Sim. Aí a gente já está terminando, estamos quase lá terminando. Tem uma pergunta aqui assim, ó. Na sua opinião, o que um áudio, né, desses áudios de conversação, precisa ter para facilitar a

compreensão dos alunos? Então, pensando nas dificuldades deles, se fosse assim para pensar, falar assim “**esse áudio... é perfeita essa conversação, perfeita para eu mostrar para os meus alunos lá**”, que são alunos ainda iniciantes, né? Às vezes não tem nenhuma ou quase nenhuma experiência.

Entrevistada 1

Eu acho que o áudio tem que ter o vocabulário que os alunos já viram antes. Como exemplo, lá na sorveteria, aí eu tava dando o exemplo, né? aí do present perfect simple past, aí eu utilizava, por exemplo, a gente utiliza o auxiliar, a gente usa os verbos que eles já conhecem, por exemplo, arrived, vocês sabem o que é arrived, então o áudio eu acho assim, o áudio, claro que o áudio sempre tem palavras novas, mas o áudio tem que ter vocabulário que o aluno já utilizou, que ele já conhece, para ele sentir que ele já aprendeu e principalmente que o professor já tenha exposto o aluno a escuta, a situação de prática de escuta do listening para ele se familiarizar com aquelas palavras e com os sons para quando ele ouvir um áudio, ele já conseguir fazer a atividade contida naquele áudio. Entendeu, Letícia? Porque às vezes o professor, digamos, só fala em português, português, português, aí vai um áudio todo em inglês e ele diz que tá rápido. Aí, claro que eles não vão entender. E claro, a gente não pode falar só em inglês, eu já tentei, porque desmotiva os alunos, eles não sabem. Mas você vai sempre equilibrando, você vai sempre utilizando as palavras, às vezes traduzem quando é uma palavra diferente, você pode até traduzir um pouco, você pode explicar o contexto. Eu acho assim, vocabulário que o aluno já aprendeu e também pode ser um **pre-listening**, Por exemplo, uma explicação, uma contextualização da situação antes. Então, acho que duas coisas que ajudam é o aluno já ter, já ouvir naquele áudio palavras as quais ele já foi exposto e antes ser exposto a uma contextualização do que vem da situação contida no áudio. Isso aí facilita bastante o aprendizado. Se você olhar, alguns sites na internet, aquele lab, language lab, né, tudo, aí eles têm... Aí eles têm a fulana, primeiro dia da escola, vai, aí às vezes eles colocam lá em cima, palavras que você pode necessitar, tal, tal, tal, tal, entendeu? Aí, quando o aluno vai aprender lá, ele vai escutar o áudio, ele já sabe mais ou menos o que ele vai escutar, né? Então, ele já sabe algumas palavras que ele já aprendeu antes, facilita muito. Então, contextualização, como eu tô falando, e experiência prévia, no caso, aprendizado, ensino prévio, de vocabulário prévio, entendeu?

Entrevistadora

E em relação à duração? Porque a gente sabe que os alunos dispersam, né? Aí perde a...

Entrevistada 1

A duração tem que ser curta, porque dispersa a atenção, fica chato para o aluno, o aluno já não consegue mais entender, O aluno não já... causa uma sensação de impotência no aluno, porque dele saber que ele não... poxa, eu não sei, não estou entendendo nada disso aqui. Então, tem que ser, lá pra nós, tem que ser uma coisa acessível, até fácil, que o aluno saiba que ele vai aprender, que ele tem aquela sensação do aluno que ele, poxa, ele entendeu. **Não tem que ser nada pra frustrar o aluno**, tem que ser um áudio Simples, fácil, rápido, acessível, contextualizado e não totalmente desconhecido. Não com vocabulário totalmente desconhecido. Que aí o aluno vai sendo assim, ele já vai ficar mais motivado. Poxa, eu tô realmente aprendendo.

Entrevistadora

Sim. Bacana.

Entrevistada 1

É isso. Acho que deu pra você entender.

Entrevistadora

Sim, sim, tá ótimo.

Entrevistada 1

É, eu acho que você deve estar gravando, né?

Entrevistadora

Tô. Não, eu tô gravando tudinho. Aí tem um aplicativo que ele pega o áudio e coloca tudo em texto, né? Aí dá uns erros, dá uns erros mas a gente ajeita depois.

Entrevistada 1

Mas você sabe, esse aplicativo, meu Deus, vou dar um trabalho pra esse aplicativo. Que eu falo muito. (risos)

Entrevistadora

Não, mas aí depois a gente vai ouvir direitinho.

Entrevistada 1

Eu tenho também uma longa experiência de vida, uma experiência profissional, didática. É assim, como eu dou aula há muito tempo, E eu já dei aula de tantas formas, em tantos lugares, de tanto jeito, de tantos recursos eu utilizei. Eu já experimentei vários e vários recursos e continuo experimentando. Por isso que eu tenho muita experiência para trocar. Compartilhamento de informação, de experiência, né, Letícia?

Entrevistadora

Sim. Aí até foi legal que a senhora falou isso porque a próxima pergunta, eu já sei mais ou menos a sua resposta (risos), mas eu vou perguntar mesmo assim. **O quão preparada você se sente em ensinar a habilidade do listening?** Ocorrem inseguranças? E se sim ou se não, por quê?

Entrevistada 1

Não, não ocorre. Em relação à experiência, aos improvisos, não ocorre insegurança. Às vezes, ocorre uma desmotivação, uma frustração, porque pela falta de colaboração de alguns alunos, como eu falei para você. Agora, não de insegurança. Eu não tenho insegurança que eu não vá compreender. Primeiro que, antes de eu colocar um áudio, eu estudo bastante ele, então eu escuto, eu vejo se tem alguma coisa que eu não compreendo, eu vou pesquisar, então eu pesquiso muito e assisto, estudo muito antes de eu colocar aquilo para o aluno. Então, eu não tenho insegurança. Talvez a insegurança que eu tenho é se os alunos vão gostar. Não é em relação a mim. A insegurança que eu tenho não é em relação a mim, como professora, ou se eu sei a língua inglesa. É em relação a eles, se aquilo vai agradá-los ou não. E se eles vão me dar trabalho, se eles vão participar, entendeu? É isso. Na verdade, eu não sei nem se é insegurança. Talvez é uma dúvida, né? Espero que eu tenha respondido a sua pergunta.

Entrevistadora

Sim. Eu trabalhei durante pouco tempo em escola de idiomas e é uma preparação, né? Trabalhar em escola de idiomas é algo assim... Eu tive que dar aula em inglês, né? Então eu dei aula também pra criança, dei aula pra adolescente, mas, nossa, foi ali uma escola mesmo. O meu início, né? Antes de eu me formar, eu dei aula em escola de idiomas. Então, acho que traz uma segurança pra gente.

Entrevistada 1

Sim, sim. Eu acho assim que o preparo, Letícia, ele te traz segurança. Então, por isso que eu digo, eu não me sinto insegura porque eu me preparo bastante e eu tenho muitos anos de preparo. Então, eu não quero parecer arrogante. Você pode dizer, ah, ela se acha que ela sabe, mas não. Eu acho que o negócio é a gente não se acomodar e se a gente realmente ensinando uma outra língua, então a gente tem que se preparar. Sempre estudar, eu estou sempre estudando, sempre procurando me atualizar, sempre surgem palavras novas, vocabulário novo, que é gíria nova, tem muita gíria, tem gírias que caem em desuso, tanto na nossa língua quanto na língua estrangeira, nas línguas estrangeiras. E aí, então, a gente tem que se preparar bastante, tem que estudar e pesquisar. Então, eu me sinto preparada, eu não tenho a mínima insegurança em relação ao ensino da língua inglesa. Por quê? **Porque na escola que eu estudei e que eu me formei, que eu trabalhei por 17 anos, eu tive muita prática.** Eu, naquela época, eu tinha um pouco de insegurança. Poxa, será que eles vão perguntar uma palavra que eu não sei? Hoje, não. Se por acaso o aluno perguntar, eu digo assim, olha, eu vou pesquisar, porque eu não lembro se eu já aprendi. É comum a gente não saber, uma

língua é muito vasta, né? Mas, não, de resto, não. Porque, como eu te falo, eu já tive muitos anos, já fui para os Estados Unidos, para o Canadá, Já trabalhei de intérprete tradutora, dias e dias na floresta lá com os gringos lá do Canadá, da Inglaterra. Nossa, inglês da Inglaterra é muito ruim de entender. Eu procuro algo ouvido, eu entendi, eu falava, eu fui sabatinada, entendeu? E já fui intérprete assim. das piores coisas que você imagina, piores de entender. Uma reunião com prefeitos americanos, canadenses e ingleses ali, com o prefeito (nome), estava o desembargador, o procurador, não sei mais quem, as autoridades. Então isso aqui traduz, olha isso aqui, tradução simultânea, lá no Jardim Botânico, que hoje é Bioparque. Uns anos atrás, ainda não era. Então, eu fui lá levar todo mundo lá e os estrangeiros, lá que o regulamento interno aqui do parque, abriram um banner em português, traduz aí. Aí eu já fui lendo ele em português, já lendo ele em inglês. Então, por isso que eu realmente, como eu já fui muito sabatinada, Então, estou muito preparada para isso. Eu realmente não tenho insegurança linguística, não tenho insegurança linguística. Eu só tenho, às vezes, se eles vão aceitar, se eles vão gostar. Às vezes eu quero usar uma música que tem o conteúdo que eu quero, mas a música é antiga, eles podem não gostar. Hoje em dia os jovens... Tudo é muito passageiro, é muito líquido, é muito rápido, né? E você tem que se atualizar o tempo todo, né?

Entrevistadora

Com certeza. Ainda mais na língua, né? A verdade é que a gente nunca vai parar de estudar, porque tudo muda. A todo momento.

Entrevistada 1

Constante movimento, em constante mudança, a gente tem que, na nossa língua, a gente já tem que se atualizar e eu (inaudível) imagino que nenhuma língua não deveria, né? Até em português, né? Às vezes eles começam a falar de um jeito que eu fico, meu Deus, o que é isso? Aí é uma música, aí é uma expressão. Aquelas siglas da internet, que eu não me sinto velha. Claro, eu não sou velha, mas eu já sou bem experiente, já vou fazer 54 anos. É umas gírias, umas siglas ali, que às vezes até em inglês eu sei o que aquilo quer dizer, mas naquela situação que o brasileiro usa, o que eles querem dizer?

Entrevistadora

Exatamente.

Entrevistada 1

Às vezes gera insegurança aí, se é a questão dos modernistas, né, que usam, né?

Entrevistadora

Aí só mais duas perguntas agora. Na sua opinião, **haverá melhorias no ensino e na aprendizagem de inglês se a gente der mais ênfase na habilidade do listening?** E por quê?

Entrevistada 1

Com certeza haverá. Eu acho assim... porque o listening é uma das habilidades principais para as pessoas se comunicarem de forma mais efetiva. **Quem ouve bem, fala melhor.** Até de acordo com a BNCC, você sabe que hoje em dia, por exemplo, o importante é se comunicar. De acordo com a BNCC, não tem aquele inglês padrão, tudo mais. Se o aluno for exposto a... de listening, ele vai poder falar melhor. Então, o listening e a fala, as habilidades orais no caso, que é a escuta e a fala, elas estão interligadas, inteiramente interligadas. Então, uma praticamente depende da outra. Então, se a pessoa escutar bem, ela vai falar melhor, ela vai falar bem. Então, ela vai pronunciar melhor. Então, se as atividades de listening forem implementadas no ensino médio, forem melhoradas e tiverem recursos que os alunos possam praticar essas habilidades orais de forma mais eficiente, eles vão se sentir mais motivados, não vão ficar naquela mesmice de gramática, de leitura, de quadro, pincel, de decoração, de decoreba. Então, eles vão se sentir melhor, ainda mais se for, por exemplo, o uso de um aplicativo, que os alunos adoram. Então, é uma tecnologia, uma tecnologia nova, que satisfaz muito, principalmente os mais jovens. Então, os alunos vão aprender inglês de uma forma divertida, que agrada mais a eles. Eles gostam de aprender de forma dinâmica e divertida. E algo que eles já utilizam, que é que é a tecnologia, que eles gostam muito, né?

Entrevistadora

Sim, é a língua franca, né?

Entrevistada 1

A língua franca, o inglês é a língua franca, queira ou não queira, é a língua franca, sempre de um tempo pra cá, a comunicação mundial, eu digo de um tempo pra cá porque foi depois da Revolução Industrial, que o inglês se espalhou pelo mundo, então, tudo é baseado no inglês, a comunicação mundial é baseada na língua inglesa, que é a língua franca, que é muito necessário que os alunos aprendam na escola e o listening é uma das habilidades principais, eu acredito, junto com a fala, que é para facilitar a comunicação e que ajuda o aluno se comunicando melhor em língua inglesa, ajuda o aluno a ser um cidadão, cidadão do mundo, a ser um cidadão mais antenado, a estar mais antenado com as mudanças do mundo, com a comunicação, com o desenvolvimento mundial, enfim, vai por esse lado, sabe?

Entrevistadora

Agora, é que eu gostei muito que tu falou sobre o aplicativo, né? De repente tem um jogo, algo assim, né? Sim. Que... Sim. Um jogo sobre a escuta, não sei, algo assim. Aí eu queria saber... Sim. Ah, pode falar.

Entrevistada 1

Eu vou te dizer aqui. Tem um... Tem, eu acho que você sabe, um recurso de ensino que é o Wordwall, né?

Entrevistadora

Sim.

Entrevistada 1

Então, o Wordwall tem vários joguinhos em inglês. Você joga lá o assunto tal. aí aparece vários jogos. Os alunos amam, eles amam qualquer jogo, eles gostam de jogo no celular, então é um jogo no celular. Então, a questão do aplicativo vai ser uma salvação, se você quiser desenvolver um aplicativo que o aluno possa praticar, você coloca uma historinha lá, uma história curta e o aluno consegue tá e vai lá e marcar, em forma de joguinho mesmo. Nossa, vai ser muito bom, vai ajudar muito o trabalho dos professores, porque a gente fica se matando pra pegar vídeo da internet, pra praticar, pra falar. Assim, o joguinho que ele pratica, escuta, por meio do aplicativo, vai ser muito bom, eles vão adorar.

Entrevistadora

E as tecnologias, a gente já falou sobre isso. É a última pergunta, né? Com qual frequência elas são usadas nas aulas e quais são as tecnologias?

Entrevistada 1

Olha, eu uso praticamente toda aula. No caso, eu coloco O YouTube, eu coloco uma plataforma de internet, eu coloco vídeos de internet, a caixa de som, data show, no caso os jogos, como eu falei, o Wordwall é um que eu uso muito. Músicas, aula de músicas. Então, o que que eu coloco? Músicas, vídeos e jogos. Assim, os principais das tecnologias. Músicas, vídeos e jogos. Falando em tecnologia, eu tô querendo me lembrar se tem mais alguma outra coisa agora, assim, disso aí. Porque é um geral, música, vídeos e jogos. Nesses vídeos vêm filmes, não vêm só vídeos curtos de internet, de YouTube, de gramática. Vêm filmes também. Então, filmes, vídeos, incluindo filmes e vídeos didáticos. E a música, jogos e prática de áudio no celular, como eu te falei, gravação de áudio no celular. É muito bom pra eles praticarem antes que eles fazerem um texto e, olha, tragam a próxima aula a coisa de vocês, o fone de ouvido, que todo mundo quase tem, nem que seja do mais barato. Aí vai e pratica. Olha, vão ali pra um canto, falem, pratiquem isso aqui que vocês escreveram. Treinem bastante, escutem. Depois eu quero escutar. Mas eles mesmo dão no celular, eles dão o áudio, coisa aqui pra você escutar, o fone. Então, você manda o seu fone, você leva o seu fone, entendeu? E essa prática de áudio eu utilizo bastante. Então, toda aula eu utilizo alguma tecnologia pra eles, sabe? Essa questão dos jogos, eles gostam. Se você fizer um aplicativo, faça um joguinho. Já uma sugestão e até um pedido. Um joguinho praticando o listening. Esse aplicativo que seja um joguinho pra

praticar o listening.

Entrevistadora

Sim. Ai, já tô tendo várias ideias, meu Deus.

ENTREVISTADA 2

Entrevistadora

Égua, uma luta. Já podemos começar? Vamos lá. Dez e nove. Primeiro, a gente começa com as perguntas mais do cunho pessoal. Queria saber sobre a tua formação. Você tem graduação em letras?

Entrevistada 2

Isso. Eu sou da turma de 2009 na UNIFAP, letras em inglês. Essa turma, ela foi a primeira quando mudou o programa. Que antes era todo mundo junto português, francês ou inglês, né? E aí, na hora da língua, o pessoal se dividia. Aí, quando foi a minha turma, já foi só português e inglês.

Entrevistadora

Uma turma específica só de inglês. Ah, sim.

Entrevistada 2

Isso, aí já tinha mudado, que foi meio que cobaia, assim, a turma. E aí, então, é português, inglês e literatura, né?

Entrevistadora

Sim.

Entrevistada 2

Aí eu tenho especialização em língua inglesa e mestrado em ensino.

Entrevistadora

Bacana. Fez pelo IFAP também, não?

Entrevistada 2

Não, eu fiz lá no Rio Grande do Sul, por isso que eu tava falando. Eu fiz lá no Rio Grande do Sul, na Univates.

Entrevistadora

Ah, sim. Nossa, que bacana. Eu fiquei relativamente perto da Univates, mas foi numa cidade ali perto de Estrela. Onde foi que tu fez?

Entrevistada 2

É Lajeado. Lajeado.

Entrevistadora

Sim, que bacana. Legal, legal.

Entrevistada 2

E aí foi bem bacana, assim, pra gente. Tem vários outros colegas que fizeram lá também porque ele é modular, né? Então a gente conseguia fazer em janeiro e julho, durante as férias, que a gente não conseguiu o afastamento, né? E aí foi o que deu certo, assim, pra gente. Em janeiro e julho.

Entrevistadora

É (inaudível) todo janeiro, todo julho, sair daqui pra lá e depois voltar.

Entrevistada 2

Passavam uns 20 dias, mas assim, foram três vezes, janeiro, julho e janeiro. Que vai pra assistir as aulas e depois fica só no trabalho, na dissertação, na pesquisa e depois só vai pra defender. Então vai três vezes só.

Entrevistadora

Entendi. E em que ano foi isso? Em que ano tu começou?

Entrevistada 2

Eu comecei em 2017, só que eu engravidei. Aí eu entrei de licença maternidade, então só terminei em 2019, eu consegui terminar. Quase dois mil e quinze. Então já tem aí uns seis anos aí.

Entrevistadora

E agora eu queria saber sobre a tua motivação pra cursar letras. Foi a única graduação que tu fez? Letras?

Entrevistada 2

Sim, sim. É bem engraçado porque eu falo pra minha mãe que é porque ela não me deixou fazer história. Aí ela falou pra eu fazer letras, aí eu me inscrevi em letras. Eu fiz, na época não tinha o Enem ainda, ainda tava na transição do Enem. E agora nem tem mais, já tá retrocedendo. Então eu fiz o vestibular mesmo da Unifap e eu fiz o da UEAP também na época. Só que eu não passei na UEAP. E aí eu sempre fui de linguagens. Sempre fui mais voltada pra linguagem, mais aptidão, mais facilidade pra português, o próprio inglês, o espanhol pra línguas. Eu sempre tive mais facilidade e sempre gostei muito. Então, por isso foi essa escolha.

Entrevistadora

De qualquer forma, tu queria fazer história.

Entrevistada 2

É, eu pensei muito em fazer história. Eu gosto de história, né? Também sou da parte mais humana. Mas aí fui pra letras.

Entrevistadora

Certo.

Entrevistada 2

Tinha outras possibilidades, né? Além de ser professor, mas acabou que não teve jeito.

Entrevistadora

Sim. Aí, a tua graduação, tu começou em qual ano?

Entrevistada 2

2009, aí me formei em 2013. A gente já pegou greve, foi em 2013. Eram quatro anos e meio, acho que a gente fez em cinco anos.

Entrevistadora

Certo. E em relação à tua língua inglesa, a tua história com a língua inglesa? Fez cursinho? Estudou no ensino médio?

Entrevistada 2

Fiz cursinho. É, eu estudei inglês a maior parte do tempo, também tive um pouco de francês, espanhol também no terceiro ano, mas eu só fui começar a fazer cursinho mesmo quando eu tava no terceiro ano. Aí eu fazia lá no (instituição), inclusive a (nome de professora) foi minha professora. E aí eu fazia lá no (instituição), só que eu não... Como eu estava no início, eu percebi que eu não ia dar conta de fazer o vestibular para inglês, então eu escolhi espanhol.

Entrevistadora

Ah! Tinha que escolher uma língua estrangeira?

Entrevistada 2

Tinha que escolher. Isso. Tinha que escolher a língua estrangeira e eu fiz para espanhol, porque ainda estava muito no iniciante, no inglês. Então, por questão de estratégia, eu fiz o espanhol. E aí eu comecei a (instituição) em 16 anos, então eu tenho 33 agora e já tenho uns 17 anos estudando inglês.

Entrevistadora

Bacana. Aí começou e finalizou lá no (instituição).

Entrevistada 2

Foi, mas eu levei praticamente 17 anos pra terminar, porque eu iniciei, aí depois eu parava, aí depois eu voltava, e aí parava de novo, e aí não dava, questão de dinheiro, muitas coisas, muitos motivos. E aí, ano passado, eu consegui finalizar o último nível no (instituição) também. Ah, legal, bacana. Eu nunca fui pra nenhuma outra escola, eu sempre gostei do (instituição), e aí eu sempre (inaudível). E aí ano passado consegui pegar o certificado.

Entrevistadora

Ah, que bom. E tu é servidora do IFAP há quanto tempo?

Entrevistada 2

Esse ano já vai fazer dez anos.

Entrevistadora

Caramba, faz bastante tempo já.

Entrevistada 2

Em março faz dez anos. Também minha primeira experiência em sala de aula, eu não tinha experiência. Quando eu fiz o concurso pro IFAP foi em 2013. Eu ainda não tinha me formado. E... E aí eu fiz, naquela época era direcionado pros campos, né? Hoje não é unificado. Mas naquela época eu já me inscrevi pro Laranjal de Jari. Então eu fui pra Laranjal, passei um ano lá. E depois que eu fui, removida pra Santana. E hoje eu trabalho no IFAP de Santana. E aí, fiz em 2013. Aí eu fiquei em segundo lugar. E aí só que 2015 que me chamaram, dois anos depois, quase perto de vencer o curso. E aí eu já tinha me formado, já tinha feito a especialização também.

Entrevistadora

Ah, sim, então deu tempo. Foi ótimo, né?

Entrevistada 2

Muito bom.

Entrevistadora

E agora, quais são os cursos do ensino médio integrado que tu dá aula? Eu percebi que vocês... depende muito do ano, né? A cada ano vocês pegam cursos diferentes, é isso?

Entrevistada 2

Não necessariamente, depende do campus na realidade. Aqui no nosso campus em Santana a gente lida muito com a parte de gestão e negócios. Então a gente tem comércio exterior, logística, marketing e publicidade. São quatro cursos. Eu geralmente pego os primeiros anos. Então eu dou aula para os quatro cursos, são quatro turmas de primeiro ano. Para os quatro cursos diferentes. E também tem o superior. A gente tem o superior de Comércio Superior que tem inglês também.

Entrevistadora

Então tu pega todos os cursos do Médio e do Integrado, tu pega os primeiros anos.

Entrevistada 2

Isso, eu geralmente pego... nós somos duas professoras aqui no campus, então eu geralmente pego os primeiros anos e os segundos, dependendo da quantidade de turma, e a outra professora pega o terceiro ano, e aí a gente alterna no superior também, então a gente divide ali a carga horária.

Entrevistadora

E no terceiro não tem inglês, no terceiro ano deles?

Entrevistada 2

Tem um, mas eu não gosto de pegar o terceiro ano.

Entrevistadora

Entendi.

Entrevistada 2

Porque o terceiro ano, na verdade, é o inglês técnico. Só que além dele ser inglês técnico, ele é meio que preparatório para o Enem. Então tem que fazer uma mescla, sabe? Do inglês técnico com o conteúdo para o Enem, eu trabalhar as habilidades ali para fazer o Enem. Então eu não gosto muito. Não gosto muito de cursinho. Tanto que eu não vou falar no cursinho. Mas eu gosto muito de pegar o superior que é inglês técnico também. Então isso daí é uma coisa diferente porque a gente não... Quando a gente entra no IFAP é outro mundo porque a gente não aprende nada do que a gente administra no IFAP na universidade. Do que eu estou falando, do inglês técnico. Porque, olha, por exemplo, no superior e até no integrado terceiro ano, caem conteúdos, por exemplo, de comércio exterior. A gente fala, por exemplo, de... de exportação, importação, estrutura do porto, que a gente fala de porto ou do aeroporto, partes de navio, documentos. Isso a gente não sabe nada da graduação. Então a gente tem que estudar para poder ministrar o conteúdo porque os documentos são em inglês, tem termos técnicos em inglês. E aí tu tem que saber pelo menos um pouco da teoria daquele conteúdo pra te ministrar, porque senão tu vai só dar aula de vocabulário. Aí não faz sentido, né? Então isso aí é uma... inclusive uma dificuldade que a gente tem, porque a gente tem que estudar por conta própria. Não tem uma... sei lá, um nivelamento, não tem uma formação pra isso. É a gente que vai atrás, entendeu? Eu, pelo menos, o que eu sei é muito aula de... videoaula do YouTube. Entendeu? Então, perguntando pro professor da área, pedindo referências, entendeu? E aí, o terceiro ano tem muito isso. Aí, por que eu não gosto de dar aula no terceiro ano? Porque no terceiro ano, tu dá aula um ano todo, né? São 80 horas, só que dividido no ano todo. E no superior, são as mesmas 80 horas, só que em um semestre.

Entrevistadora

Certo.

Entrevistada 2

Então, em seis meses. E aí, por isso que eu gosto do superior, que é mais rápido.

Entrevistadora

Sim, sim, entendo.

Entrevistada 2

No primeiro ano, não. No primeiro ano, não. Já é só gramática. Já é a BNCC, já é mais voltado pra isso. A gente inclui algumas coisas, mas não entra no conteúdo deles, né? específico da área, é mais temática.

Entrevistadora

Entendi. É como se fosse aquele inglês, tipo assim, estou te apresentando a língua primeiro, para mais tarde eu te apresentar as partes específicas.

Entrevistada 2

Isso, exatamente.

Entrevistadora

Entendi. E aí vamos falar sobre isso, né? Sobre as aulas mesmo de inglês. Eu queria saber sobre os materiais que vocês usam e o conteúdo. O conteúdo tem um documento, né?

Entrevistada 2

Tem a ementa que eu posso até te mandar, se tu quiser. Primeiro ano é bem o básico. A gente segue muito a BNCC ali, as orientações da BNCC, mas é o básico. Primeiro ano vai ser sempre o verbo to be. Sempre o verbo to be, o temido verbo to be. Simple present, present continuous, aí vai até ali o simple past. que é o quarto bimestre (inaudível), aí no segundo ano já continua Past Continues e Future. Aí finaliza o básico. Então, o que a gente trabalha? Principalmente no primeiro ano tem muito presente, a gente trabalha apresentação pessoal, talvez uma biografia, alguns textos, biografia. Aí o que eu uso? Infelizmente eu não consigo utilizar o livro. Primeiro que os livros que vieram... recentes, né, que foram modificados, eles não veem um livro de inglês. Veem um livro de linguagens e lá no meio tu tem que procurar alguma coisa que vai ter de inglês. Nos livros que chegaram pra gente, eu não uso o livro. Não tem como usar o livro. Primeiro porque muitos alunos que chegam pra gente são alunos lá de Santana, das proximidades e muitas escolas ofertam francês, então eles nunca viram inglês, né? E segundo, porque ele já não gosta do inglês, já vem com bloqueio do inglês. Já chega falando só do verbo to be, que nunca aprenderam o verbo to be. E o livro não tem isso. O livro já vem com textos complexos, mesmo que seja no presente, mas já vem com textos complexos. Não faz muito, entendeu? Não tem como usar o livro. Então, eu vou montar algumas apostilas bem simples, bem básicas, né? Uso algum material da internet, eu uso muito vídeo, né? Música, clássico, música, vídeo, né? Falo um pouco de cultura. Então, eu que vou montando mesmo o material. É assim que a gente vai fazendo, de acordo com o que eles sabem, tudo.

Entrevistadora

Então aí, tu já falou, né? Os alunos vêm com muita dificuldade já, né? E aí, então, meio que o nível de inglês deles, pelo menos da maioria, como que tu definiria?

Entrevistada 2

É bem básico, é bem básico. Tem os que vêm, por exemplo, muitos, agora o perfil do IFAP já tá mudando, tem muita gente de escola particular, então eles já vêm com um nível melhor de inglês. Já fazem cursinho, tudo, ou então os que gostam do videogame, por exemplo. A gente consegue aproveitar ali o pessoal que gosta do videogame, o pessoal que gosta de música. Agora vem gente que vem, além deles não terem visto o inglês por muito tempo, eles vêm com bloqueio muito grande. Certo. E tem uma coisa que não entra mesmo, o verbo to be não vai entrar. Enfim, é bem complicado. Então o nível é bem baixo. E aí a gente tenta ler o pessoal que tá mais aqui e o que tá bem aqui.

Entrevistadora

Então.

Entrevistada 2

Dá uma nivelada.

Entrevistadora

Sim, sim, sim. E em relação às dificuldades, eu até estava falando para a (nome de professora) que eu estudei no campus de Santana, né? E eu percebi, assim, as salas bem equipadas estruturalmente é muito bom, né? O IFAP é muito bom, a estrutura é muito boa. E aí eu queria saber sobre as dificuldades.

Entrevistada 2

Oi?

Entrevistadora

Não, não, no mestrado, né? Eu fiz o mestrado lá em Santana.

Entrevistada 2

Eu não lembro. Você não pode me ouvir.

Entrevistadora

Não, não. Observei os alunos. A gente ficava meio ali com os alunos, né? E aí eu queria saber sobre essas dificuldades.

Entrevistada 2

Com relação à estrutura, pelo menos lá no campus a gente, por exemplo, não tem um laboratório de línguas. Então, tudo que a gente consegue utilizar na parte tecnológica, de ferramentas, é muito em sala de aula. E aí, usa muito a internet, que também é precária. Tem vezes que não funciona, mas isso é questão do estado mesmo. Então, é muito internet. Aí, eu nem sei como é que vai ser agora que não pode usar o celular. Não sei como vai ser, porque eu usava celular também. Eu permitia que eles usassem, porque... Olha, pessoal, tem a apostila aí. Eles não vão imprimir a apostila. Muitos não têm dinheiro pra imprimir a apostila. Então, eles olham no celular. Até a questão de tirar foto mesmo, eles vão tirar foto do quadro e vai ficar no celular. Agora não vão ter mais como fazer isso. Não sei como é que vai ficar. Então, essa parte, o que a gente utiliza? É o celular, é a internet, é mais isso, né? É uma caixa de som. A parte de ferramentas, é essa. **A gente não tem o centro de línguas.** Eu acho que o campus Macapá, não sei se a (nome de professora) falou, acho que eles estavam implementando agora um laboratório. O laboratório que a gente tem é o laboratório de informática, então ele é utilizado por todo mundo, mas nem sempre vai ter um headphone, não vai ter um programa específico, igual um laboratório de línguas teria, por exemplo. Então, a gente tá meio ali...

Entrevistadora

É.

Entrevistada 2

Restrito a essa parte.

Entrevistadora

E as dificuldades em relação, não a estrutura, mas aos alunos mesmo. Algo em relação aos alunos tem?

Entrevistada 2

Tem. Além do bloqueio que eu já te falei, né? Eles não gostarem mesmo do inglês, muitos vem com dificuldades do português. Eu tento fazer associação, sabe? Eu não sou daquela vibe que diz que tem que esquecer o português ou que não pode traduzir. A gente já viu em muitos estudos de que o cérebro faz essa associação. E aí talvez fique mais fácil, principalmente para quem nunca estudou inglês antes. Ele não estudou inglês desde criança, então ele faz... Então fica mais fácil ele compreender isso, principalmente quando é a parte da gramática. Só que quando ele não sabe nenhum português, aí fica um pouquinho mais difícil. Então, geralmente, nas minhas aulas de gramática, eu começo com a aula de português. Eu vou explicar da gramática. Eu vou explicar, por exemplo, lá o que eles viram na oitava série, no oitavo ano, tipo, radical. Que a gente nem se lembra mais. O que é verbo? Eles estão vendo aquele negócio de verbo lá? O verbo é ação, estado e... né? Fenômeno da natureza.

Entrevistadora

Ah, sim, sim, sim.

Entrevistada 2

A explicar que fenômeno da natureza não é verbo, tipo chuva, terremoto, entendeu? Tem que trazer tudo isso, a gente pega tudo isso. Radical da palavra, não sei o quê, pra fazer a conjugação do verbo. Então a gente vê mais esse português pra eles associarem lá no inglês. Então tem essa dificuldade aí. Então, é o que? O bloqueio com relação à língua, não gosto da língua, dificuldade com o português para fazer associação. Isso na questão de aprendizado, né? Que mais dificuldade? Os que já sabem, já acham chato. Aí eles vão ficar ou interrompendo ou eles vão dormir ou eles vão

bagunçar. Então vai para essa parte do comportamento ou eles vão responder de mau jeito ou eles vão dizer realmente que é chato ou eles vão querer que apresse a aula. Já aconteceu isso. Não vai professora, passa logo para a atividade, sei lá. Passa logo para outro tópico. Entendeu? Tem essa dificuldade também. Uma coisa que eu acho que talvez eu sinta dificuldade de atualização, sabe? Por exemplo, gírias que eles conhecem em inglês, só que eu não conheço. Porque já mudou, entendeu? Muita coisa. Ou então coisas que eu conheço e eles não conhecem e eles vão achar, tipo, muita loucura da cabeça. Por exemplo, usar coisa que a gente usava, tipo, ano passado. Tipo, TBT, hashtag, né? A linguagem de internet. E eles acham, tipo, senhora, eu nunca usei isso. Eu, gente, como vocês nunca usaram isso? TBT, todo mundo usa TBT. E eles não, ninguém usa, eles não sabem nem o que é. Entendeu? Então tem essa questão cultural. da faixa etária. Também é uma dificuldade. Deixa eu ver.

Entrevistadora

Pra eles tudo passou muito rápido, né? Ano passado já é antigo.

Entrevistada 2

Quando eu falo, ah, sei lá, trago algum vídeo antigo, ele diz, não, mas eu nasci nesse ano. Gente, mas foi ano passado, entendeu?

Entrevistadora

Aí tem que falar assim, ah, mas vocês são jovens. Não faz tanto tempo, vocês são novos.

Entrevistada 2

É, tipo, 2010. É, os alunos nasceram em 2010, agora que vão entrar. 2015, né? A gente tem 15 anos, 14 anos.

Entrevistadora

Meu Deus.

Entrevistada 2

Então, 2010 foi ontem, gente. E aí, eu não tinha nem nascido. Tem muito isso, sabe? Questão cultural. E aí, eu vou trazer... O que a gente usa de clássico nas músicas? Beatles. Ele nem sabe quem é Beatles. Né? Aí, eu uso Adele. Enfim, aí eles vão achar chato porque eles querem, sei lá... Quem é que tá na moda agora, meu Deus?

Entrevistadora

Olivia Rodrigo.

Entrevistada 2

Billie Eilish. Olivia Rodrigo, eu, gente, não. E aí eles querem uma junto assim... Como é o nome daquela loira, gente? Eu nem gosto daqui.

Entrevistadora

Sabrina Carpenter. A Taylor Swift?

Entrevistada 2

Não, a Taylor Swift. Gente, eu odeio a Taylor Swift. Eles querem música de Taylor Swift. Entendeu? Aí tem essa questão cultural também. Entendi. Pode ser uma dificuldade, né?

Entrevistadora

Sim. E aí... Muito uso de música. Mesmo assim, tu gosta de usar música.

Entrevistada 2

Né?

Entrevistadora

É uma boa forma, né? Até o entretenimento, né? Mistura entretenimento com ensino. É bom. E aí eu

queria saber das habilidades, né? A escrita, a leitura e a fala, e o listening. Qual que é a mais explorada e qual que é a menos explorada no ensino, nas aulas?

Entrevistada 2

Eu acho que a menos explorada talvez seja a fala. Acho que a fala e o listening. Eu acho que a fala menos ainda. A gente ainda consegue fazer mais atividades de escuta e escrita, compreensão, né? Compreensão mesmo, tanto do listening quanto do próprio texto. Mas a gente não consegue explorar a fala porque a gente vai bater no número de alunos. São muitos alunos, são 40 alunos e são só duas horas. Então, não dá pra todo mundo falar, não dá pra ficar ali com cada aluno vendo como é que ele fala. A gente pode até fazer uma atividade de diálogo, mas eu não vou conseguir transitar com todo mundo ou ver todo mundo, entendeu? Então, acho que fala é o que a gente menos faz. E aí... que vem mais é leitura escrita não que a gente faça necessariamente coisas muito complexas. Eu estou falando o primeiro ano. muito complexas, textos pequenos ou até frases. Porque como eu te disse, tem alunos que vem zerado. Então, eu vou começar com frases, eu não vou começar com um texto grande. Eu vou começar com uma historinha, um trecho de um conto de fada ou um trecho de uma música. Então, é isso. Mas a fala é a menos explorada, com certeza.

Entrevistadora

Até por causa do número de alunos.

Entrevistada 2

Não dá pra deixar todo mundo falar e aí eles vão falar devagar e não sei o que e aí acabou a aula. Não dá pra acompanhar assim. Todo mundo

Entrevistadora

E aí especificamente agora sobre a escuta, sobre o listening. Com qual frequência o listening é explorado nas aulas e como?

Entrevistada 2

Um bimestre tem 20 encontros. Eu acho que se a gente no primeiro ano acho que a gente consegue fazer mais listening no sentido de usar música ou vídeos. Então eu acho que num bimestre eu geralmente faço tento fazer pelo menos uma atividade de música a cada bimestre. E aí trazer alguns outros vídeos então se de 20 encontros São 20 encontros? Não. Não, são 10 encontros que são 20 aulas. Ah, certo. São 10 encontros que são 20 aulas, que são 2 aulas cada um. Então, talvez 3 encontros eu faça.

Entrevistadora

Certo. A hora aula lá é 1 hora?

Entrevistada 2

50 minutos. 50 minutos.

Entrevistadora

Tá, beleza. É, 50 minutos.

Entrevistada 2

Então, nessa média.

Entrevistadora

E aí eu queria saber agora das dificuldades especificamente nessa hora aí do listening, quando tu promove uma aula especificamente sobre listening, seja ouvindo música ou ouvindo áudio, assistindo um vídeo, né? Qual que é essa dificuldade quando tu traz essa aula para os alunos?

Entrevistada 2

O primeiro impacto do vídeo, do áudio, é sempre negativo. Eles nunca vão compreender isso. **Eu tô falando dos alunos de nível mais baixo que geralmente são a maioria.** Então, eles nunca vão

entender. Eles vão falar “não entendi nada”. Então, eu faço um trabalho, geralmente uso a aula toda nesse áudio de passar a primeira vez normal e depois a gente vai discutindo parte por parte até que eles consigam compreender. Só que, por exemplo, no primeiro ano é a parte de apresentação. Então, eu passo um vídeo de alguém que está se apresentando, né? Antes disso a gente já trabalhou as frases que possivelmente eu vou encontrar pra ver se eles conseguem pegar. Mas o primeiro impacto é sempre ruim, eles não vão conseguir pegar. Por exemplo, a gente já fez antes uma atividade de se apresentar. Então, ele vai ouvir qual é o seu nome, qual é a sua idade, de onde você é. São perguntas básicas, né? Pra depois, quando a gente for pro vídeo, ele ter alguma proximidade com aquelas perguntas. Mas a gente depois precisa parar devagar, porque aí a gente vai... No meio disso tudo, a gente vai falar de sotaque, a gente vai falar de cultura, da onde é o vídeo, a forma como a pessoa tá se expressando, se ela falou de forma contraída ou mais formal. Então, a gente acaba sendo uma aula bem extensa, sabe? Não é só passar o áudio. e fazer perguntas sobre isso. A gente vai explicando, né? Por exemplo, eu gosto muito de usar um vídeo de um... Que é daquele Dex Facto. Aquele programa de talentos. Que eles sempre perguntam qual o seu nome, qual a sua idade, de onde você é, o que você vai fazer, né? Sempre tem. Então, aí eu trago alguém que é da idade deles. Tem um que eu gosto, que é um rapper. Então, ele fala com o sotaque do Brooklyn. E aí eles têm a referência do Todo Mundo Odeia o Cris, eles têm referência, entendeu? Que o menino fala, ele se mexe daquele jeito, aí a gente vai trazendo essa parte cultural, sabe? Legal, legal. Mas é uma aula bem longa, que eles vão trazendo essas referências aí de séries que eles gostam e tudo.

Entrevistadora
E daí ele fica...

Entrevistada 2

Apesar de o quê? Apesar deles assistirem a série em português, mas dá pra identificar os trejeitos, uma gíria ou outra, como eles se mexem, como eles falam. Dá pra identificar no vídeo.

Entrevistadora

E aí eles ficam mais interessados, interagem mais. Que é algo que eles já conhecem, que eles já viram.

Entrevistada 2

Eles trazem mais um pouco da cultura, que é o que eles já sabem. Ou alguns rappers que eles conhecem. Eles ouvem negócio de trap, não sei o quê. Eu já também não sei esse negócio do trap. Aí eles já trazem o trap. Aí eles conhecem os artistas, aí a gente já busca lá uma notícia, tipo, fala do que foi preso ano passado, o P. Diddy, aí vai... É, aí eles já sabem a notícia, a história toda e tal, aí fala do Justin Bieber, o Usher, entendeu? Então já faz... é uma aula de cultura na realidade, né? Nem só de língua.

Entrevistadora

Bacana. Acho que tu já falou um pouco, mas eu vou perguntar mesmo assim. Na tua opinião, o que faz com que alguns alunos tenham essa dificuldade no listening, que tu já tenha notado?

Entrevistada 2

Talvez... A não proximidade com a língua. Eles não são próximos. Tem alunos que eu pergunto, tu gosta de alguma música em inglês? Eles falam, não, o que é que tu ouve? Gospel. **Ou então, o que é que tu ouve? Melody.** Entendeu? Então, realmente, eles não ouvem e eles não saem daquilo. Eles não saem do melody, por exemplo. Aí eu vou ter que falar que o Melody, a maioria das músicas é uma versão de uma música em inglês e não sei o que, entendeu? Então é muito isso de não ouvir. Eles assistem filmes e séries, mas é sempre em português. Então é o contato com a língua. Eu acho que essa é a maior dificuldade, a falta do contato com a língua.

Entrevistadora

Sim. E aí? Eu queria saber assim, tu falou que usa os vídeos e os áudios e tal, e tem uma preocupação na hora que a gente vai pesquisar, a gente assiste um monte de vídeo, vê um monte de áudio, um monte de coisa até chegar naquele, né? Falar assim, não, esse daqui eu vou conseguir...

passar e eles talvez consigam entender com mais facilidade. E aí, o que esse vídeo, esse áudio, esse diálogo tem que ter, na tua opinião, tem que ter, que tu acha que vai facilitar para os alunos, para que eles consigam compreender?

Entrevistada 2

Primeiro a questão do conteúdo, se o conteúdo se aproxima. Por exemplo, esse do X Factor, que eles se apresentam, então o conteúdo se aproxima com o que a gente está trabalhando. Tanto que a gente só vê a parte da apresentação, a gente não vê mais coisas. A gente quer ver o cara cantando e tudo, mas não tem mais de desenrolar, porque o que me interessa é o início, que é a entrevista. E aí, se tem proximidade com a parte etária deles também. Pode ser alguma coisa que eles se interessem. Ou então, por exemplo, eu tenho que pegar um telejornal. Que é uma aula também que eu faço, inclusive, lá com o superior quando a gente vai falar de estratégia de leitura. Eu tenho um vídeo, tanto que eu só uso esse vídeo porque ele é muito, assim, explícito o que a gente precisa trabalhar nele. que enquanto os apresentadores estão falando, não dá pra entender nada porque ele é britânico, eu acho. Dá pra entender sim, mas é muito rápido, então a gente não vai trabalhar tanto o áudio. Mas ele vem junto com palavras-chave. Vai aparecendo na tela, sabe? Palavras-chave. E aí eles conseguem pegar e compreender aquilo do que está sendo tratado na notícia, por exemplo, por causa das palavras dos cognatos.

Entrevistadora

Ah, sim.

Entrevistada 2

Aí depois a gente vai fazendo devagar e olha, ele falou essa palavra aqui. Ele falou essa outra palavra aqui. Entendeu? Então, o que tem que ter? Essa aproximação com o conteúdo, com a faixa etária, com o que a gente tá falando. Ou com o nível deles, no caso, por exemplo, do jornal. Eles falam rápido, mas tem os cognatos que vão aparecendo na tela. Entendeu? E aí a gente vai conseguindo trabalhar dessa forma.

Entrevistadora

E aí já facilita para eles, entendi. E aí então os materiais, basicamente tu coloca vídeos em relação ao listening, né? São os vídeos, muita coisa da internet já disponível online.

Entrevistada 2

O que mais utiliza a internet, se eu for usar alguma coisa de áudio, de CD, eu geralmente, na verdade eu tenho aqui já gravado no computador, mas é um livro, que ele é da sexta série, ele é bem antigo. que ele já vem com CD de áudio só que são áudios que são pausados e que tem o conteúdo que lá na sexta série antigamente tinha o conteúdo do presente e do verbo to be. Então eu trabalho aqueles áudios só que o problema é ele é da sexta série então são crianças que falam. Entendeu? Então, eu bato nisso. Se eu for usar um CD mesmo, ele vem assim, mais mecanizado. São crianças, né? São assuntos de crianças. Só que ele tem um conteúdo, então... É um recurso que eu uso, assim, às vezes.

Entrevistadora

Certo. A gente já tá terminando, só faltam três perguntas. Sobre o ensino do listening, ocorre alguma insegurança da tua parte na hora mesmo de ensinar o listening ou é tranquilo?

Entrevistada 2

Olha, eu sempre tenho essa insegurança de que eu digo, ah, eu acho que eu não vou conseguir compreender de primeiro, então o que é que eu faço? **Como eu já dou aula há muito tempo com o mesmo material, então eu já sei o que tá de cor, os áudios.** Só que aí eu procuro ouvir primeiro pra eu não passar vergonha, né? Porque vai que eu não ouvi, né? Tem algumas coisas, por exemplo, desse do menino que é o rapper que eu não compreendo o que ele fala. Meio que passando várias vezes, né? porque ele fala muito rápido, algumas gírias que eu não compreendo e aí não tem transcrição do áudio. Então eu tenho que ver antes para realmente não passar vergonha. Então realmente tem esse medo de... de não compreender. E algum aluno perguntar o que é isso? Eu vou

falar, eu não sei.

Entrevistadora
Sim.

Entrevistada 2
Eu não sei, né? Não tem como. Não tem como a gente saber tudo.

Entrevistadora
Com certeza. E eu até fiquei pensando nisso quando tu falou no rap, eu falei, caramba. Porque a gente já espera, né?

Entrevistada 2
Que ele fala rápido e aí apesar de ser um menino ele tem 14 anos mas ele fala rápido ele fala com gíria ele fala com os trejeitos e aí não dá para entender mesmo aí eu tenho que ficar ouvindo ouvindo até compreender ou então eu faço uma tradução que eu acabo fazendo a tradução para eles eu faço uma tradução assim muito geral olha que ele falou isso e isso não é palavra por palavra.

Entrevistadora
Pega o contexto ali, né, o geral e traduz.

Entrevistada 2
Quando eu não entendo, aí eu pego mais o contexto e vai, mas eu sempre ouço antes pra não passar realmente essa vergonha.

Entrevistadora
Sim, tem uma série que antes tinha na Netflix e não tem mais, que o nome é Chewing Gum. E nessa série, 99% dos personagens são pessoas negras, né? E é lá da Inglaterra, uma galera pobre, né? E aí eu ficava, meu Deus, eu não fui alfabetizada em inglês. Nunca aprendi inglês na vida.

Entrevistada 2
Não, mas olha, tem muito. Quando eu fui fazer o intercâmbio eu fiquei na casa de uma família, eles eram um casal de idosos. E eu não entendia o que a mulher falava. Porque além de ser britânico, a gente não tá acostumado tanto, né? Eles já tinham aquela dificuldade por causa da idade. Ela era bem velhinha, tipo rainha Elizabeth, sabe? Bem velhinha. E aí ela gostava de contar a história e eu não entendia nada do que ela falava. Eu falei, meu Deus, eu não tô entendendo. E eu só ficava concordando, concordando. Eu conseguia compreender melhor o que o marido dela falava porque ele não era natural de lá. Ele era de Bangladesh, eu acho, sei lá de onde ele é. O inglês é a segunda língua dele.

Entrevistadora
Entendi.

Entrevistada 2
Então eu conseguia compreender melhor o que ele falava.

Entrevistadora
Nossa.

Entrevistada 2
Dá pra entender melhor. Quando o inglês é a segunda língua, a gente consegue compreender melhor. Tipo, o indiano. Tinha muito indiano lá.

Entrevistadora
É.
Entrevistada 2

Tinha muito indiano lá, então dava pra entender melhor. Eu passei a primeira semana só comendo no McDonald's, assim. Porque eu comprava no Totem. Eu não queria fazer o pedido (risos).

Entrevistadora
Entendi. (risos)

Entrevistada 2
Era um medo real, oficial, sabe? De falar. Foi muito medo, assim.

Entrevistadora
Aí depois vai se soltando.

Entrevistada 2
E depois que a gente vai acostumando, aí hoje eu já acho muito mais simples o inglês britânico.

Entrevistadora
Ah, olha aí. Sim.

Entrevistada 2
É, entendeu? Eu consigo. Porque não tem aquele negócio de enrolar a língua igual no americano. Certo, certo. Reforçar o R e você não vai entender que eles juntam um monte de todas as palavras. Não, eles falam direitinho o water. E aí você consegue entender o water.

Entrevistadora
A minha prima foi para a Inglaterra e ela comentou comigo que depois de 3, 4 dias eu estava falando Waterfall e ela disse que não estava com a minha frescura Não vem com esse negócio pra cá, não (risos).

Entrevistada 2
É verdade, porque é fácil. É muito mais fácil falar Waterfall do que falar Water, que é o que você vai forçar E aí ficou mais fácil entender o que eles falavam. O resto do mês foi ok Bacana, bacana.

Entrevistadora
É também um mês, né? 24 horas falando inglês. Quase 24 horas, né?

Entrevistada 2
É, tinha hora que eu me escondia no quarto, assim, porque eu não queria ouvir. Porque ela gostava de contar a história mesmo. Ah, de 1850, 1850, teve um incêndio, aí eu só entendi até essa parte. Que teve um incêndio, aí o resto eu não entendi.

Entrevistadora
Meu Deus. Idosos gostam de contar a história, né?

Entrevistada 2
É, aí eu não entendi. A gente precisa dar uma pontuda nela.

Entrevistadora
Sim, sim. Agora, penúltima, pra gente quase acabar. Na sua opinião, haverá melhorias no ensino e na aprendizagem do inglês se a gente der mais ênfase no listening? E por quê?

Entrevistada 2
Olha, eu acredito que quando tiver essa ênfase, quando o listening é trabalhado, quando o speaking é trabalhado, ele obviamente tem uma melhora. Até porque quando a gente começa a falar, a gente não começa a ler e escrever. A gente começa ouvindo e falando. Então, obviamente, vai ter essa melhora. O que impacta para a gente não conseguir, primeiro, a **não imersão na língua**. E se a gente estiver falando de ensino público, a quantidade de alunos, porque se a gente for no cursinho, vão ter

cinco alunos, seis alunos, e aí o professor consegue trabalhar com aqueles alunos. Dá pra todo mundo falar, dá pra todo mundo ouvir. Mas numa sala que tem 40 alunos? A não ser que a gente faça um bimestre, um semestre só fazendo atividade de listening, só fazendo atividade de speaking. tentando ali mediar, só que aí tem que incluir todos os outros conteúdos e aí acaba ficando um tempo reduzido. Mas com certeza o primeiro que deveria ser trabalhado era o listening e o speaking. E não a gramática.

Entrevistadora

Nas tuas salas, qual é a média no integrado, o número de alunos?

Entrevistada 2

São 40 vagas, são 40 alunos. Já teve turma que teve mais porque ficam os repetentes, né? Então vai aumentando.

Entrevistadora

Entendi.

Entrevistada 2

Eu já tive turma com... 47 alunos. Aí uma vez eu tive que juntar, ficaram quase 100 alunos. Quando tem que juntar tudo. Então como é que tu trabalha dessa forma?

Entrevistadora

Sim.

Entrevistada 2

Não consegue nem falar, né?

Entrevistadora

Sim, claro. Os adolescentes, né? Meu Deus. E aí, eu queria saber a frequência que tu utiliza as tecnologias digitais nas tuas aulas.

Entrevistada 2

Tá, quando tu fala de tecnologia, tu quer dizer o quê?

Entrevistadora

Tudo de tecnologia, desde a internet, do Datashow até o além (risos).

Entrevistada 2

É, então, sempre tem o Datashow, sempre tem o computador, sempre tem a internet. Então, é sempre. De vez em quando vai ter um... uma caixa de som se o Datashow não estiver funcionando, né? Mas nem sempre tem programas, por exemplo. Acho que eu nunca trabalhei podcast. Quando a gente vai falar de streaming, assim, né? Eu nunca trabalhei podcast lá. Nunca trouxe nenhum podcast. Jogos... Deixa eu ver, acho que os mais clássicos, tipo bingo.

Entrevistadora

Certo.

Entrevistada 2

Bem clássico bingo, então... É uma atividade que a gente sempre usa. Ouvir e tu pegar as tirinhas e montar.

Entrevistadora

Ah, legal.

Entrevistada 2

Né? Tu já levar, mas dá muito trabalho porque tu tem que cortar pra vários grupos, é muita gente, aí

tem que cortar muita... É muito papel. Eu tento não usar tanto papel. Até as atividades, eles deixam tudo no caderno. Eu faço muito o clássico mesmo, o caderno. Não precisa imprimir, porque eles não têm dinheiro pra imprimir também. Então, eles usam muito o celular também.

Entrevistadora

As apostilas no celular, né?

Entrevistada 2

É, as apostilas no celular. Quando não tem, fazer igual aquele meme lá, eu chego lá com o meu talento e a minha beleza e o meu pincel e o quadro.

Entrevistadora

Exatamente.

Entrevistada 2

Minha tecnologia, o meu pincel e o meu quadro.

Entrevistadora

Então é isso. E às vezes o talento, né? Fazer o quê? Talento é tudo.

Entrevistada 2

Às vezes nem precisa, um gingado, um negócio assim (risos).

Entrevistadora

Exatamente.

ENTREVISTADA 3

Entrevistada 3

Sim. E aí, quando você quiser...

Entrevistadora

Tá ótimo, já tô gravando. Aí, eu queria primeiro saber, tu trabalhas no campus de Santana, não é isso? Isso, é. No campus de Santana, beleza. Aí, bora começar com umas perguntas mais sobre o pessoal e o profissional, né? Só pra gente traçar um perfil. As tuas formações, é formada em letras, inglês?

Entrevistada 3

Sim. Eu sou formada em Letras de Inglês especificamente, aí eu tenho pós-graduação Lato sensu em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e a minha pós-graduação Stricto sensu Mestrado em Ensino. E aí ele já é mais geral, ele não é específico como a minha graduação e a pós.

Entrevistadora

Sim, que é também o mestrado que eu tô fazendo, né? Ensino. Fez pelo IFAP, não?

Entrevistada 3

Não, eu fiz na Univates.

Entrevistadora

Ah, na Univates. E a outra professora já falou que fez lá também. Lá no Rio Grande do Sul.

Entrevistada 3

É, a gente até põe de criança pequena, pra fazer assim, normal, é muito complicado. E na Univates

eles são mais flexíveis, né? Então a gente tem aula só janeiro e julho. Aí consegue se organizar. Quando eu comecei, o meu meninozinho tinha 10 meses, então assim, foi bem difícil, mas deu pra conciliar.

Entrevistadora

Sim, que bom. E a época que foi feita a tua graduação foi de que ano até qual ano?

Entrevistada 3

A minha graduação, deixa eu lembrar aqui. Eu comecei em 2004 e terminei em 2007.

Entrevistadora

E após, a especialização?

Entrevistada 3

A especialização eu fiz de 2010 a 2011. Eu fiz uma logo em vida, eu comecei em 2007 mesmo, mas eu também não concluí, porque eu morava, fui ter que morar no interior, porque eu sou maranhense, eu morava no Maranhão, e aí na época eu não consegui conciliar, aí eu dei uma parada, aí demorou, cheguei no Amapá, caseira, não sei o que, aí fui fazer pós, fui fazer especialização em 2010.

Entrevistadora

E o mestrado?

Entrevistada 3

O mestrado eu comecei em 2019.

Entrevistadora

Certo. E aí, durante a pandemia, então, tu pegou a época da pandemia?

Entrevistada 3

Durante a pandemia, eu defendi ele. Aí teve a pandemia, que foi aquela loucura toda, aí parou em 2021. Aí, em 2021, acho que eu defendi ele no final do ano, depois do apagão. Foi bem na época do apagão. Eu lembro que eu entreguei a minha dissertação de manhã, de noite foi o apagão.

Entrevistadora

Pelo menos entregou (risos).

Entrevistada 3

É, aí eu entreguei e a minha professora e ficamos naquela de internet que não tinha comunicação. Eu sei que eu fui pro Rio de Janeiro pra defender essa dissertação.

Entrevistadora

Meu Deus, que loucura, né? Sofremos no apagão. Sofremos.

Entrevistada 3

Uma loucura assim e aí não tinha, não dava para confiar e a defesa online, não dava e aquele caos e para sair daqui do Amapá e a minha mãe disse, minha filha, vai para a casa da tua irmã lá no Rio, pelo menos tu dá uma desacelerada, descansa, depois vai passear. Só que ainda estava meio naquele período pandêmico também, né? Mas aí eu fui, consegui defender direitinho, graças a Deus.

Entrevistadora

E assim, antes né, eu queria saber um pouco do teu ensino médio, a questão do vestibular, o que que te fez fazer letras no primeiro momento?

Entrevistada 3

Letras, ele surgiu na verdade, porque... Eu nem sabia direito o que era a letras. Eu sou do interior do Maranhão e eu nem sabia... Eu queria, na verdade, ser psicóloga. Mas eu digo que o universo foi tão

bom comigo que ele me levou para o mundo das letras. Porque eu não tenho perfil para ser psicóloga. Mas eu adorava, então eu queria ser psicóloga, porque eu falo muito e tal, então eu gostava. Não passei no vestibular pra psicologia. Aí fui trabalhar, voltei pra casa, no tempo interior, fiquei em casa. Aí um amigo meu disse assim, (nome), por que que tu não faz de letras? Letras em inglês que tem muita carência aqui no município, no estado, por que que tu não faz? Eu disse assim, meu Deus do céu, porque eu nunca tinha estudado inglês, só o inglês do ensino médio mesmo, e assim, aquele inglês bem precário. (inaudível) Aí eu fiz o vestibular, passei e fui fazer letras-inglês. Foi bem assustador no início, porque eu não sabia nada de inglês. Nada, nada, nada mesmo. Era bem zerada. Só que eu me dava muito bem nas outras disciplinas, mas em inglês eu pegava porrada. E as aulas eram 100% em inglês. Então, assim, as disciplinas de inglês foram bem difíceis. Eu acho que nos três primeiros semestres eu peguei muita porrada mesmo. Ia mesmo pra... pra recuperação, pra provinha, tudo que tinha, eu tava lá no meio. Só que como eu era muito esforçada, os outros... Acabei chamando atenção. Tinha lá muita gente envolvida nessa área de línguas. Acabei ganhando uma bolsa no curso de inglês. E aí, quando eu entrei no curso de inglês, foi que a minha vida, eu consegui realmente respirar na faculdade e terminar ela bem. Mas foi depois do curso de inglês.

Entrevistadora

Então, a tua faculdade foi lá na cidade onde tu morava antes, é isso?

Entrevistada 3

Foi lá em São Luís, no Maranhão.

Entrevistadora

Ah, foi em São Luís. E o curso também, o cursinho de inglês foi lá?

Entrevistada 3

Ah, em São Luís também. Aí eu comecei, fui lá e fazendo os dois, aí eu consegui realmente... Ali eu consegui aprender, consegui melhorar. E aí o curso de inglês eu fiz até o pós-avançado aí. Aí a minha vida mudou.

Entrevistadora

Então, esse curso de inglês, tu fez até terminar a graduação ou não?

Entrevistada 3

Pô, eu terminei a graduação e ainda continuei o curso, porque eu comecei o curso de inglês, eu já, acho que tinha um ano e meio de faculdade. E aí, terminei a faculdade e continuei no inglês, porque acho que eu fiz também uns quatro anos de inglês. E aí a minha vida deu certo depois do curso.

Entrevistadora

Entendi. Então o percurso é esse, né? Na verdade, tu entra na faculdade só com aquele básico do... Só o ensino médio (inaudível).

Entrevistada 3

E aí... depois do curso de inglês é que as coisas realmente começaram a melhorar. Eu tive uma sobrevida na faculdade.

Entrevistadora

Certo. E quanto ao IFAP? Já faz quanto tempo que tu dá aula lá?

Entrevistada 3

Eu vou fazer 11 anos de IFAP. Eu fiz o concurso em 2013 e aí eu fui chamada em 2014 para ajudar na implantação do Campus Santana. Eu formei a equipe de implantação do Campo Santana. E aí o Campus Santana fez 10 anos, ano passado eu fiz 10 anos, aí a gente vai fazer agora 11 anos juntos, de mãos dadas.

Entrevistadora

Então nessa época, o Campus Santana ainda tava começando em 2014?

Entrevistada 3
É, começando.

Entrevistadora
Entendi. E agora eu queria saber sobre os cursos do ensino médio integrado. Porque eu sei que vocês dão aula pra vários níveis, né?

Entrevistada 3
Isso, a gente tem todos lá, a gente tem do ensino médio à pós-graduação. Mas o integrado, a gente começou em 2016, o integrado lá no Campo Santana, especificamente com os cursos de Logística, Comércio Exterior e Marketing. E 2017 para 2018, acho que a gente implantou Publicidade. Então hoje nós temos esses quatro cursos. Comércio Exterior, Logística, Marketing e Publicidade.

Entrevistadora
E aí acaba que tu pega todas essas turmas do ensino médio integrado, desses quatro cursos?

Entrevistada 3
A gente entra em todos os cursos. **Hoje eu entro no segundo ano e no terceiro ano**, porque é diferente. O primeiro e o segundo ano é gramática, é a base gramatical mesmo da base nacional comum e todos aqueles conteúdos. E aí a gente pega no terceiro ano, pouca gramática e mais vocabulário técnico. Os cursos hoje que tem inglês técnico é comércio exterior, logística e marketing. Publicidade não tem. E aí a gente tem que... se virarmos a reaprender o inglês, porque é muito difícil o inglês técnico, né? É um planejamento muito coletivo no início, né? Hoje a gente já leva mais normal, mas no início a gente tinha que sentar com os professores de comércio, de logística e marketing, saber quais seriam os vocabulários que os alunos precisariam aprender pra entender aquele assunto, né? E aí a gente foi aprender inglês de novo. Porque é totalmente diferente, né? São vocabulários que a gente não vê no dia a dia, não é do nosso nicho, né? Então, assim, acaba que foi uma reaprendizagem.

Entrevistadora
Sim. Porque é muito específico da área deles.

Entrevistada 3
E são diferentes. Logística e comércio ainda conversam. **Agora, marketing é muito diferente**. É o inglês das estratégias de preparação para uma publicidade futura. Mas é muito diferente. Só que também o marketing é muito comum porque a gente ouve muito por aí essas expressões. **Mas, de logística e comércio, a gente não escuta, não tem essa vivência**. Então, a gente precisou realmente sentar com os professores, ir nos lugares, a gente vive dentro do porto de Santana, porque quando chega navio, e aí o navio vai embarcar, vai desembarcar, entender toda a estrutura do porto em inglês também. A gente tem uma parceira da ANSEL, que é a professora Heloísa Melen, que ela é tradutora na ANSEL, e ela é professora de inglês do estado, já aposentada. E ela é perfeita nessa área porque ela trabalha diretamente com os estrangeiros. Então ela dá um suporte muito bom pra gente também.

Entrevistadora
Bacana. Agora, especificamente sobre as aulas, como que essas aulas são ministradas? Eu queria saber sobre os materiais. Eles têm o livro deles, né? De inglês.

Entrevistada 3
Não, a gente não trabalha com esse livro de inglês. distribuído, né, do PNLD. A gente não trabalha porque é muita gramática, muita coisa assim, muito preso. Aí a gente decide fazer o nosso próprio material. Então a gente pega, monta. Eu tô fazendo um material agora autoral, baseado mesmo nas vivências do Amapá. A gente tem muito aluno que é ribeirinho, que é muita coisa. Eu sempre fico naquela coisa assim, poxa, por que a gente não faz um material que seja específico da área, da região, que o aluno ele vai se sentir realmente pertencente à região e entender o inglês de verdade

com situações reais, né? Porque o que é situação real aqui? Então, se eu não levo a situação real do meu aluno, a gente não tem. E aí a gente produz muito material, muito mesmo. A gente já tem, às vezes, tem uma cartilha que está em publicação, tem essa que está em preparação, tem uma aluna que ela fez uma cartilha de comércio exterior. de inglês, então que é muito bacana também, só que todos esses materiais eles estão dentro do campus e agora a gente tá querendo sair do campus com esses materiais porque dá muito trabalho pra fazer e acaba que a gente que faz e pelo decorrer do dia não publica, não submedia nada, então agora a gente tá juntando, reorganizando esses materiais que são produzidos porque A gente não adota o livro, primeiro, porque ele nunca chega na época certa e não vem na quantidade. Então, é um estresse danado. Então, todas as vezes a gente não consegue e esse novo da base nacional, ele realmente não se encaixou. E aí a gente não conseguiu e a gente produz realmente o nosso material.

Entrevistadora

Esse é uma apostila.

Entrevistada 3

São apostilas digitais, físicas, a maior parte são digitais, muito material digital. A gente usa muito a plataforma Moodle e dentro da plataforma a gente cria ali alguns materiais, muito vocabulário e a partir dos vocabulários tem uns ícones de jogos dentro da plataforma, então a gente cria também alguns materiais ali e os alunos conseguem testar e várias plataformas a gente consegue hoje trabalhar muito digitalmente com os conteúdos e para que os alunos tenham acesso, né?

Entrevistadora

Certo. E a questão dos conteúdos, eles têm uma ementa, né?

Entrevistada 3

Tem, tem o PPC do curso. Em 2018, a gente reformulou o PPC dos cursos e a gente deu uma enxugada muito boa, porque a gente via que tinha muita coisa quando a gente baixa a base nacional, tem muito conteúdo, muito, muito mesmo. A gente ia conseguir vencer todos os conteúdos?

Entrevistadora

Não.

Entrevistada 3

Então, a gente selecionou a maior parte deles, o que cabe realmente dentro de um trimestre, e a gente dividiu certinho e deu para encaixar a maior parte. O primeiro e o segundo ano é muito gramatical, então a gente trabalha os conteúdos gramaticais, todos inseridos, é claro, também com uma compressão. discuta a compreensão de leitura, escrita, todas as quatro habilidades a gente trabalha dentro desses conteúdos gramaticais no primeiro e segundo ano. No terceiro ano, a gente foca no inglês técnico, foca nas leituras e também no Enem. A gente faz uma parte de Enem mesmo, que é acho que uns três meses, quatro meses só de leitura e interpretação de questões para o Enem.

Entrevistadora

Entendi. Bacana. Agora, em relação aos alunos, eles já chegam com algum conhecimento prévio ou muitos chegam zerados?

Entrevistada 3

A maioria chega com conhecimento muito bom, muito bom mesmo. Infelizmente, hoje o IFAP, enfim, eu digo infelizmente, eles ficam até chateados às vezes quando eu digo assim, infelizmente o IFAP é muito elitizado. A gente recebe, na maioria dos alunos, são alunos de escola particular que tem acesso a curso de inglês. Então, a gente tem aluno que está na Irlanda hoje, que faz intercâmbio, que já chega com uma bagagem internacional grande e também tem os alunos que são zerados. Então, se a gente tem ali uma turma de 40 alunos, a gente tem mais ou menos de 15 a 20 alunos que sabem muito de inglês e a outra parte que sabe mediano e tem ali uns 10 que são zerados mesmo. Hoje a nossa realidade, ela não é muito grande de alunos que não sabem inglês, mas também o nível ele oscila muito. E aí, dentro dessa oscilação, o que eu fiz? O que eu faço no terceiro ano? Eu trabalho

com peças em inglês, 100% em inglês. Então, a gente começa desde o primeiro dia de aula, eu passo o roteiro pra eles, E a gente passa um semestre inteiro fazendo a leitura e a interpretação dessa peça. Quando chega em junho, eles apresentam. E é a coisa mais linda do mundo, porque eles falando inglês, é a coisa mais linda. Só que a turma toda fica inserida, a gente tem ali aquela galera que sabe muito, que são os narradores, os personagens, mas toda a turma trabalha para a construção da peça. Mas é um momento bem legal. que já faz uns três anos que eu trabalho com eles, porque a gente tem esses alunos que realmente são muito bons em seguir, que falam numa naturalidade muito grande, e aí a gente também tenta os jovens embaixadores todo ano, a gente já foi duas vezes seguidas.

Entrevistada 3

Aí os alunos que entram zerados, eles acabam se ficando mais motivados mesmo com a língua, E eles se inscrevem no (inaudível). Passam, dão entrevista. Ano passado a gente perdeu no projeto. Uma menina do estado que eu até gostei, porque, gente, todo ano não pode ser só o IFAP, né? Mas a menina perdeu no projeto, mas era uma menina zerada também de inglês, mas ela ficou tão motivada de ver os colegas falando, que ela disse, não, professora, eu quero aprender. Aí ela ia toda quinta de tarde pra gente trabalhar a conversação, E aí ela foi desenvolvendo, desenvolvendo e conseguiu muito bem. A gente é muito forte assim, o nosso trabalho de engrenar no campus.

Entrevistadora

E essas peças, elas são peças clássicas? São peças criadas?

Entrevistada 3

Não, são clássicas. Eu tenho um material bilíngue dos clássicos da literatura. Então eu tenho Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Mágico de Oz, vários, mas eu pego sempre o Chapeuzinho Vermelho, que é mais fácil, e Os Três Porquinhos, que é fácil também. Aí ano passado, ano retrasado, eu fiz o Chapeuzinho e os Três Porquinhos. Ano passado eu fiz só o Chapeuzinho e esse ano eu vou fazer só os Três Porquinhos. E aí vira uma competição entre as turmas, tem uma banca avaliadora, a banca avalia as peças e a turma que ganha, ela ganha um passeio. E aí eles vão pra esse passeio. Ano passado a gente foi conhecer o Campus Porto Grande e eles conheceram o Campus Porto Grande. Foram tomar banho de rio, foi uma diversão. Então eles já se preparam pra essa competição, pra tentar ganhar, pra ganhar espacinho.

Entrevistadora

Entendi. Aí é um negócio legal. Beleza, legal. Agora, eu queria saber sobre as dificuldades no ensino mesmo, no IFAP. Quais são as dificuldades que tu consegue pontuar?

Entrevistada 3

Assim, hoje, o meu sonho é que a gente tenha um laboratório de línguas lá no campus. Eu falo assim, todo ano a gente tenta comprar headphone, não consegue e não sei o quê. É uma luta, porque a gente faz um negócio que é sobre humano, porque a gente não tem tanto material, né? A gente não tem uma impressora colorida pra poder imprimir material, a gente não tem recursos, às vezes, financeiro mesmo, que seja realmente separado para o desenvolvimento dessas atividades. Então, tudo depende de dinheiro, a gente acaba gastando muito do nosso recurso mesmo para poder realizar algumas atividades. Por isso que eu trabalho com as peças, porque a peça ela tem um baixo custo e a maioria dos materiais que a gente utiliza é do almoxarifado. Então, o almoxarifado ele consegue dar o papel que vai fazer a decoração, o TNT pra decoração, canetinha, papel que os alunos precisem. Então a gente concentra nessa parte ali do material que tem no almoxarifado, porque se eu depender de outras coisas é mais difícil. E o estado aqui do Amapá a gente não tem tanto também essa... experiência real de língua inglesa, às vezes, aqui dentro do campus, pra gente ter, tem que buscar bastante. Por isso, da nossa parceria com o Porto e com a Ansel, que são lugares onde os estrangeiros, ali, circulam, e a gente consegue, ali, que os alunos tenham essa percepção real da linguagem, ali, presencial. Porque, às vezes, a internet, ela dá também, né, esse... não dá esse suporte pra gente. Então, infelizmente, a gente não tem tanto recurso mesmo que seja investido nesse desenvolvimento para o desenvolvimento de língua estrangeira dentro do IFE, mas a gente

tenta nas plataformas digitais aí quando a gente consegue. Beleza.

Entrevistadora

Legal que tem essa preocupação em expor eles a contextuais.

Entrevistada 3

Ano retrasado a gente conseguiu, tem um pessoal de pesquisa aqui do campo, do Amapá, que eu acho que (nome do instituto) o nome do instituto. Eles trazem todo ano um americano que vem falar da NASA, algumas coisas assim. Aí ano retrasado a gente conseguiu que ele fosse no campus. Ele deu uma palestra em inglês. Os alunos foram falar com ele em inglês. Foi muito bacana. Os alunos que falam, eles ficavam doidinhos fazendo fila pra tentar conversar com ele. E aí foi muito bacana essa experiência que eles tiveram. E aí a gente só faz mesmo digital. Algumas vezes, algumas conversas digitais, algumas plataformas, quando a gente consegue um contato bom e seguro. E aí a gente faz para que eles realmente tenham essa experiência. Por isso que a gente faz questão de todo ano participar dos Jovens Embaixadores. Porque é uma experiência real de comunicação também. E ali eles trabalham, o *listening* em tudo, porque eles precisam escutar, entender o que a pessoa está perguntando para que eles consigam responder. E é muito legal essa experiência. Então a gente faz essa questão mesmo da participação em todo ano para que eles tenham essa experiência real.

Entrevistadora

Bacana, legal. Agora, bora falar sobre as habilidades, né? Dentre as habilidades, qual é a mais e qual é a menos explorada? A audição, a escrita, fala, leitura, a mais e a menos?

Entrevistada 3

Dentro da minha prática, eu tento trabalhar todas as habilidades, porque eu acho que é importante que eles escutem. Eu começo muito com a escuta, eu gosto que eles escutem, pra que eles tenham essa sensação de organização mental. Então tem alguns sites que tem o Poetry, não tô lembrando agora o nome dele, que ele dá o audiozinho das poesias. Então eles precisam escutar a poesia direitinho, que são áudios britânicos, americanos, então assim, são diferentes. Aí eu dou uma poesia pra cada. que eu quero saber como é que tá esse ouvido. Eu falo assim pra eles, eu quero saber como é que tá esse ouvido de vocês. Vamos ver. E aí eles começam escutando muito. A gente faz esses trabalhos de escuta. Faz a parte de escrita, com gramática, com muita leitura, interpretação de texto. Tem um livrinho que eu trabalhei ano passado que é o Easy Reading. E são pequenos textinhos, né? E aí eles vão lendo e respondendo as questões. Aí eu faço essa prática. um por um, tem um trabalho imenso, mas eu dou um textinho pra cada e aí cada um individualmente vem na minha mesa fazer a leitura e aí me entregar a atividade pra que eu passe o visto. Eu só passo o visto se ele ler. E aí eles ficam brincando. Professora, a gente vai invocar não sei o quê. Aí toda vez que eu vou fazer essa atividade, eu vou com uma medalhinha de São Bento, que eu digo assim, não, São Bento tá me protegendo aqui. Se vocês invocarem alguma coisa, não vai me pegar. Mas aí eu trabalho também a leitura, trabalho... Então, assim, eu tento trabalhar todas as habilidades, né, pra que eles tenham essa experiência. Mas é claro que a habilidade que a gente mais trabalha é a escrita. Eu acho que é o primeiro lugar ficar escrita, a segunda... Fica a leitura, a terceira, o speaking, porque a gente fala muito, e o listening também ali em quarto, mas ele circula entre os outros, porque eu faço as atividades. Por exemplo, música, filme no Halloween. Eu passo um filme lá que eles escolhem aí, dentro desse filme é em inglês e eles precisam assistir, entender e ter uma atividadezinha pra fazer. Então, nunca é de graça, né, que eu faço. A diversão nunca é de graça, sempre tem um preço, sempre tem uma atividade ali pra poder realizar. E muitos games também, eu gosto muito de trabalhar jogos. Tanto é que esse semestre, esse ano, eu tenho duas bolsistas de criação de jogos. Um com o projeto de ensino e a outra com o projeto de extensão. É o mesmo projeto, só que no ensino e na extensão pra gente poder trabalhar jogos. Pra criar jogos, né? Porque eu gosto muito. Pra trabalhar vocabulário, trabalhar essa percepção de memorização. Então, eu acabo que trabalho todas, mas é claro que intensidades diferentes.

Entrevistadora

Certo, entendi. E aí, agora especificamente sobre o listening, né? Sobre a escuta. Quais são as atividades? Achei legal que tu falou, né? Que acaba que um perpassa sobre o outro. A gente tá

lendo, mas também tem a parte de ouvir. Tá escrevendo, mas tem também... Não é uma coisa só. Não é uma habilidade só a ser trabalhada. Tudo tá mesclado, né?

Entrevistada 3

É, por exemplo, esse site que eu trabalho, que é o Poetry Foundation. Esse site, ele tem vários poemas lá dentro. Então, assim, quando a gente clica no poema, ele tem um áudio. E aí, nesse áudio, ele precisa escutar, porque ele vai ler pra mim o poema. Então, eu escolho, faço uma seleção de poemas. E aí, os poemas que têm o áudio liberado, eles precisam escutar e ler pra mim. Então, acaba que a gente trabalhe, eu trabalho muito com isso, porque se ele não escutar a pronúncia corretamente, como é que ele vai conseguir falar? E eu acho que foi porque o lê-se a mim, ele fez parte da minha formação. Eu escutava muita música, muita, muita, muita música. Outro dia viralizou um vídeo de músicas de 2000, dos anos 2000. Eu disse, meu Deus, as músicas do meu uso de inglês. Eram todas. A gente ganhava um CD com um cardezinho de várias músicas. E aí a gente tinha uma oficina de escuta lá no curso de inglês, que era pra gente poder cantar, escutar ele cantar. Então é uma dica sempre que eu dou pros meus alunos, eu digo, gente, escutem música, escutem filme, assistem inglês. Não fica assistindo em português, porque você vai acabar se prejudicando. Vai assistir em inglês, bota lá legendado, vocês vão ver como vai fluir, que depois vocês nem vão precisar da legenda. E eu acho que a aprendizagem ela começa pela escuta, porque foi assim que começou comigo. Então eu sempre dou essa dica pra eles e eu trabalho muito essa parte em todo site que eu busco, eu faço muita pesquisa pra tentar achar. Eu tenho muito medo de plataformas online assim que... Tenho medo mesmo. Vai que eu acho um site doido e aparece um louco aí que queira fazer alguma coisa. Mas eu pesquiso muito atividades que eles tenham essa prática de leitura, mas também o escuta. Eu acho que ela é primordial para o desenvolvimento da habilidade de speak.

Entrevistadora

E em relação ao listening, quais são as atividades e as dinâmicas? Eu sei que você já falou algumas, mas só para a gente...

Entrevistada 3

Colocar leitura... escuta e leitura de poemas, música, filme, a própria peça ela é um exemplo muito grande porque eles precisam escutar muito, muito, muito, muito, muito mesmo para poder não errar na pronúncia. Eles são muito perfeccionistas, geralmente, os nossos atores e os nossos narradores. É uma guerra para quem vai ser narrador. E o narrador, ele passa por uma audição para ver se ele tem realmente ali pronúncia. A turma vota para ver se aquele narrador, ele é eficiente. Eles levam muito a sério esse negócio, vocês não têm noção. Por exemplo, eu posso participar dos ensaios só pra treinar pronúncia. Eu não posso participar do ensaio pra ver a distribuição do pessoal da peça, por quê? Porque eu sou professora de todas as turmas que vão participar da peça e elas vão acabar ali numa competição. Porque eles acham assim, não, a professora não gosta muito da gente, ela vai interferir. A gente também tem isso, né? Mas eu trabalho, essa prática de escuta, eu trabalho com as plataformas digitais, principalmente de letra de textos e poemas que tem o áudio, as músicas também, os filmes, tem os joguinhos também que eles precisam escutar e codificar o que é aquele vocabulário que foi falado. É como se fosse um ditado, um ditado de vocabulário. Então, eu passo, tipo, uma lista de vocabulário pra eles. Essa daí é mais na galera do vocabulário técnico. E eles precisam ouvir e entender o que foi dito e poder preencher aquela tabelinha que eles receberam. Então, o ditado de palavras, ele também é uma forma de trabalhar a escuta.

Entrevistadora

Beleza. E aí, nessas atividades em que eles precisam ouvir, né? Quais são as dificuldades que tu percebes? Ou até mesmo que eles expressam, né?

Entrevistada 3

É porque ouvir em uma outra língua é muito difícil, principalmente quando você não tem aquela vivência da língua. Se você não tem, pronto, acabou. Você não escuta absolutamente nada, você não tem, não tem como. Então tem gente realmente, é por isso que eu falo assim, eu quero ver como é que tá o ouvido de vocês. E aí tem ouvido que tá muito bem alinhado, porque escuta muito, já tem ali uma proficiência. E o outro que ele não tem, que ele não estudou inglês, que ele não sabe, ele tem

muita dificuldade. Então ali, naqueles primeiros momentos, quando eu começo a trabalhar essa prática, eu observo que tem gente ali que não consegue absolutamente nada porque não tem o inglês na sua vivência, não consegue mesmo. Mas é só um primeiro momento, depois das práticas. Eu sempre falo pra eles assim, os alunos que ficam comigo dois anos, que eu fico segundo e terceiro. Digo, gente, no segundo ano vocês começam invocando coisas ruins. No terceiro ano o negócio já foi embora, vocês estão espiritualizados. Aí eles começam a brincar verdade, né professor? E eu passo também alguns desafios no Duolingo. Eu crio umas turmas no Duolingo. E eu criei uns rankings, então eles precisam avançar ali para poder melhorar. E eu tenho alguns resultados muito positivos de alunos que realmente foram avançando no Duolingo e conseguiram. Então é uma estratégia inicial pra ver como eles estão e depois ver como é que eu vou moldar o meu trabalho pra poder chegar. Tem aluno que é bem traumatizado, tem gente que chora e diz que não vai conseguir. E aí quando esses aí que não conseguem, Ficam meio assustados. Eu tenho essa fama. Tenho uma fama. Uma fama meio ruim. Eles ficam com medo. Eles ficam olhando. O primeiro ano é de um lado e o segundo e o terceiro é do outro. Aí os alunos do primeiro ano morrem de medo de mim. Aí pedem para a professora do primeiro ano não deixar aquele show. Aí é assim, né? Mas depois o medo passa. E aí eles começam a aprender legal.

Entrevistadora

Porque eles sabem que eles vão ser cobrados, que eles vão ter que sair da zona de conforto, e eles não querem.

Entrevistada 3

É, porque como o primeiro ano é muito gramatical, e eles não tem tanta, eles ficam naquela, é aquela maturação, o começo. Quando chega no segundo ano, que eu pego um pouco mais pesado, eu já começo a minha, No meu primeiro dia, eu já mostro a minha ementa e já digo qual é a nossa primeira atividade. A nossa primeira atividade avaliativa, ela já é um espírito. O trabalho, o primeiro conteúdo do segundo ano, ele é present continuous. E aí eu faço com eles, eles precisam apresentar uma linha do tempo que eles fizeram ano passado. Eles escolhem cinco atividades, cinco fatos que eles precisam apresentar. Meu amigo, eles morrem de medo. É um choro. que é terrível, mas sai.

Entrevistadora

No final tem que apresentar.

Entrevistada 3

Tem que apresentar, senão fica com zero. Eu sou bem ditadora, mas aí eles fazem.

Entrevistadora

Agora, assim, na tua experiência, né, a gente sabe que... Tu mesmo falou que tu seleciona os poemas de acordo com o que tu acha que eles vão conseguir, que vai ser bacana pra eles. E esses áudios que vêm junto, Quais são as características ou algo que tem que ter nesses poemas, nesses áudios em inglês que tu diz assim, esse daqui seria perfeito, eles vão conseguir ou então eles vão gostar? **Quais são essas características que tu procura?**

Entrevistada 3

No segundo ano eu pego textos pequenos, então a primeira característica tem que ser pequenininha, tem que ser ali no máximo cinco linhas para que eles realmente consigam fazer e eu tenha um resultado, porque se eu colocar um texto muito grande ali com dez linhas, por exemplo, eles não vão fazer, vai sair muito ruim. Então se eu tenho ali um aluno que ele tem muita dificuldade, ele não vai conseguir, ele vai ficar chato, ele vai ficar... Eu não vou ter sucesso ali naquela atividade, então eu só seleciono... pequenininhos, tem que ser bem pequenininhos, tem que ser ali 3, 4, no máximo 5 linhas. E aí eu vou pro vocabulário. Se o vocabulário, ele, se não tem nenhum tipo de agressão, se for alguma coisa bem fofinha também, então eu tenho que ver o texto, o que que é, se não tem palavrão, pra poder selecionar. Então, o meu primeiro olhar é, ah, é pequeno, eu vou pegar esse aqui. Agora eu vou pro vocabulário, aí se o vocabulário tá certo, tá ok, Eu quero esse vocabulário. E aí eu vou selecionando o mesmo pelo tamanho e pelo vocabulário. É tipo uma música também. Eu trabalho qualquer música, porque tem música que tem muito palavrão. E aí hoje, com esse negócio dos

games, eles sabem muito palavrão. E aí eles vêm assim, professora, e palavrão em inglês? Eu digo, eu não vou falar palavrão em inglês pra depois alguém fazer um vídeo, jogar na internet e dizer que eu tô fazendo palavrão aqui. Não, não vou falar. E aí, né, a gente tem que ter muito cuidado hoje porque existem muitas armadilhas mesmo aí digitais que a gente tem que tentar selecionar direitinho.

Entrevistadora

Então a questão do vocabulário, né, a própria duração, né, de repente eles não, se for algo muito longo eles não vão querer ou então não vão conseguir?

Entrevistada 3

Não vão querer porque... Eles não vão querer e não vão conseguir, vai ficar chato e aí eu não posso, né, a duração tem que ser bem, bem rapidinho.

Entrevistadora

E acaba que é tão difícil hoje em dia a gente achar uma música recente sem o xingamento, sem o palavrão.

Entrevistada 3

É o xingamento e a melancolia. Eu tento não levar muito a melancolia porque existem músicas que são muito bacanas, mas são muito melancólicas. A gente tem um alto índice de alunos com ansiedade, com início de depressão. Então, assim, não é um intuito levar pra que seja alguma coisa triste. O intuito é que eles aprendam de uma forma que eles nem percebam, assim, olha, eu escutei aquela, ah, eu entendi aquela palavra. Eu faço, assim, muito com eles. Eu passo a música, gente, passo no grupo. Gente, amanhã ou na outra semana a gente vai trabalhar música tal. Escutem ela. **Aí eles passam a semana escutando.** Quando eu venho com a minha atividade, com a minha prática de escuta, ela já vem pra reorganizar o texto, reorganizar as informações. E aí os parágrafos vêm trocados. E aí quando eles escutam, eles lembram. Aí eles já vão organizando, eles já sabem porque eles já escutaram. Então, eu gosto muito de trabalhar primeiro, previamente, do material prévio. Pra quando chegar na atividade, eles já consigam com mais facilidade. E a gente não fica perdendo muito tempo, né? Porque são dois horários. E aí, um horário eu vou trabalhar essa prática, no segundo horário eu já vou trabalhar outro assunto.

Entrevistadora

E eles ouvem mesmo?

Entrevistada 3

Ouvem. Eles ouvem. É porque eles têm medo de ouvir. Eu causo um segredo pra vovô. E aí eu faço assim, eu passo cinco atividades no caderno, e aí quando essa atividade, ela é vista, ela vale ponto. Gente, atividade de amanhã vale ponto, vale visto, é essa atividade. Estudem, vai ser individual, sem celular, sem fone de ouvido. Não pode ter acesso, que é pra não colar. Aí eu levo uma pra cada, e aí a gente tenta que não tenha cola, mas sempre tem. Mas a maioria consegue mesmo. E quem não consegue, eu dou uma outra chance. Pra não ficar prejudicado, porque eu sei que tem aluno ali com uma baixa compreensão de escuta.

Entrevistadora

Certo. E todas as vezes que tu queres trabalhar o listening, quais são os materiais? A gente já falou dos poemas que...

Entrevistada 3

Eles ouvem, da música... Do filme, eu passo filme. Ano passado eu passei o Hocus Pocus.

Entrevistadora

Qual que é?

Entrevistada 3

O Abracadabra 2.

Entrevistadora

Ah, sim, sim.

Entrevistada 3

O Abracadabra 2, que ele tinha acabado de sair do cinema, aí eu peguei ele e passei pra eles na época do Halloween. Foi muito bacana, porque eu gerei uma atividade, fiz atividade com eles, aí eles disseram não, aí ficava naquele debate, porque que a bruxa pegou atividade 100% em inglês, o filme em inglês também. E foi muito bom. Foi um negócio que eles pegaram muito o vocabulário. E eu passei em todas as turmas. E aí todo mundo ficava conversando sobre o Hocus Pocus. Eles não chamam de abracadabra. Porque como a gente... Ah, today is Hocus Pocus 2. Aí eles... Ah, eu assisti o Hocus Pocus 2. Isso é o quê? E aí fica... Eu tento falar muito inglês com eles. Então, quando eu chego, eles não conversam. Good morning, teacher. Ou good evening, que eu dou aula de manhã e à noite, né? Good evening, good night, bye bye. Então essas expressões iniciais, introdutórias, eu jogo muito pra eles pra que a gente realmente tente pelo menos ali embaixo, né, conversar. Tem aqueles que conversam mesmo, a gente conversa com eles. a gente tenta inserir dentro desse contexto. As atividades de prática de escuta que eu trabalho especificamente são as músicas, são os poemas, os filmes, os ditados de palavras também, que eles precisam escutar pra poder entender, pra preencher ali a fichinha que eu dou pra eles. Eu trabalho muito com bingo, O bingo, eles precisam escutar o vocabulário e preencher a cartelinha deles. E aí eu levo sempre um prêmio, que é muito disputado. É bem famoso o meu bingo também. Uma vez eu fui para o Paraguai e eu trouxe lápis do Paraguai, aí eles... Eu falei, mas um lápis de gente é internacional. Vocês têm que agradecer que estão ganhando um lápis internacional. Então, é assim, sempre eu tento levar essa ludicidade, né? Eu falo para eles assim, eu sou um... Vocês me pintam como um monstro, mas quando me conhecem sabem que eu não sou. Eu só levo meu trabalho muito a sério. Mas eu tento trabalhar de uma forma muito lúdica com eles.

Entrevistadora

Legal, gostei. Agora eu queria saber sobre você, sobre o teu sentimento na hora de ensinar e propor essas atividades. O quão preparado você se sente e se ocorrem algumas inseguranças?

Entrevistada 3

Eu acho que a insegurança faz parte da gente. Eu digo para eles que toda aula é uma aula nova. Quando a gente pretende trabalhar algo novo, algo diferente em sala de aula, a gente sempre está nervoso, porque a chance de dar errado é muito grande. Então, a chance de não dar certo é grande. Então, você fica naquela tensão. Até quando termina, assim, respire aliviado, deu certo. Quando a gente vai trabalhar a listening, É complicado porque você tem que estar com uma preparação muito boa na instituição. Caixa de som é um problema. É um estresse. Você só falta ficar louca. Eu deixo uma caixa de som lá separada. Quando eu chego, a caixa de som não tá. A internet não tá funcionando. É um inferno. Aí o que eu faço hoje, assim... Eu tento me preparar de todas as formas. De levar minha caixinha, de baixar as coisas pra ficar tudo ok, com o computador carregado. Tudo certo pra que aquele momento ali, que já é um momento de tensão, Minha e dos alunos, porque eu não sei como é que vão ser recepcionada aquela atividade, principalmente quando é uma atividade que eu não passei uma prévia, eles não tem aquele, eu não fiz um warm-up com eles ali. Vai direto, porque a gente não tem muito tempo às vezes. E aí é um estresse, sempre é estressante. Aí tem aquele grupo de alunos que fazem com mais facilidade e tem aqueles que não sabem nada, que parece assim que aquela atividade tá matando eles. E aí eu tenho que pensar bem como é que eu vou recepcionar aquele aluno, que ele não tá entendendo, que ele não sabe. E eu preciso dizer pra ele que naquele primeiro momento é difícil, mas que vai passar. Mas ele precisa passar por várias vezes isso pra que a gente consiga começar. Quando eu gosto muito, o Lessening pra mim, ele mapeia os alunos que tem mais facilidade e tem mais dificuldade. E aí eu consigo trabalhar com os alunos que têm mais facilidade de uma forma e com meus alunos mapeados, aqueles que têm mais dificuldade. Eu consigo ir lá no PV, passar uma atividade, olha, escuta esse negócio aqui, olha alguma coisa legal que eu vi, há um meme, há uma piada. E aí eu consigo me aproximar bem deles para que eles não fiquem com medo de mim e eu não cause ali um trauma. Eu tenho muito medo de traumatizá-lo. Porque eu fui muito traumatizada na minha escola. Eu não quero isso. Eu quero que

eles tenham uma experiência real de comunicação, mas que não seja uma experiência traumatizante. Eu fico muito feliz. Ano passado eu tive uma aluna que ela é de Jarilândia. Essa menina, ela chorava na minha aula. Eu fiquei tão triste, sabe? Aí eu peguei e fui com ela. Ela disse, professora, eu não sei, não adianta, eu não sei. Eu disse, eu sei, se você ficar falando isso, a gente não vai conseguir. Aí montei uma salinha no Duolingo com ela, montei vários rankings de atividades, e ela foi avançando. Quando chegou no final do ano, ela tirou 10 em uma atividade lá que eu fiz, e ela veio me agradecer. Ela disse assim, professora, se a senhora tivesse desistido de mim, eu não tinha conseguido. Eu disse, pois, tu acredita que quando o aluno diz que ele não sabe, que ele não vai conseguir, é aí que eu trabalho mesmo com ele? Então eu tenho umas experiências individuais que me fortalecem mesmo, que tiram o medo e a frustração, mas eu sempre tô preocupada porque a chance de você traumatizar um aluno é muito grande. E eu não quero isso, né? Eu quero, por isso, ter uma experiência positiva com a língua, porque eu não quero ser a professora do to be. Eu digo assim pra eles, gente, eu não sou a professora do to be, não adianta. E por mais que você tenha preconceito com o verbo to be, ele faz parte de praticamente todas as conversas e todas as coisas que você vai fazer. Então, se você tá perdendo pra um verbinho desse tamanho, vamos pegar e vamos priorizar pra gente poder aprender. Então, não adianta. Eu quero participar da vida dos meus alunos, mas eu quero que seja uma experiência que não seja traumatizante, por mais que seja. Porque eu acabo fazendo com que eles tenham experiências de comunicação. E essas experiências, elas geram estresse, né? Mas eu tento minimizar da melhor forma possível que eles tenham, né? Poxa, eu passei lá pelo IFAP Santana, mas a minha professora, ela era doida, ela fazia um monte de coisa. Então, eu quero ser lembrada. Eu falo pra eles assim, lembrada. Nem que seja positiva ou negativamente pra vocês.

Entrevistadora

Que é a vontade de todo professor, né? Que o aluno olhe lá na frente, ele olha lá pra trás e caramba, se ela não tivesse feito isso, eu não tinha saído.

Entrevistada 3

Eu vou até o fim com ele, sabe? Eu visito, eu vou na casa. Hoje eu moro em Santana, então pra mim é muito mais fácil essa proximidade. E eu marco horários, né? À tarde eu tenho atendimento individualizado com alguns. que é justamente pra gente poder fazer esse trabalho. Então, eu gosto assim, eu, as pessoas assim, que eu levo muito a sério as coisas porque eu vivo no campus, mas é porque eu trabalho 40 horas, eu sou concursada 40 horas, não é que eu viva 40 horas no campus, mas se o campus precisa de mim pra desenvolver uma atividade, eu estarei lá pra poder tentar ajudar aquele aluno. A gente tem muito aluno carente, E eu quero que ele se sinta inferior, por mais que ele já esteja em uma situação inferior em relação à sociedade mesmo, né? E aí eu sou bem mãezona mesmo nessa parte, porque eu fico com muito medo, sabe? Eu tenho muito medo de ser uma experiência ruim nos alunos. Então, todas as minhas aulas, de todas as práticas que eu vou fazer, Eu vou tensa, eu vou com medo e fico muito feliz quando dá certo.

Entrevistadora

Ótimo. Agora eu queria saber a tua opinião, já estamos acabando. Tu acha que vai haver melhorias, tanto na parte de quem ensina quanto na parte de quem aprende, se a gente der mais ênfase no listening e por quê?

Entrevistada 3

Eu acho porque o listening é universalmente utilizado. E não sou eu que estou dizendo isso, são os teóricos que dizem isso. Começa muito, você para adquirir a sua fala, você tem que escutar alguém falando para você aprender. Você aprendeu que isso aqui é caneca (mostrando caneca) porque você ouviu alguém falar da caneca. Então, eu aprendi inglês escutando. Eu acho que a escuta é de extrema relevância e importância para que a gente aprenda as pronúncias corretamente, para que você aprenda o que é aquilo, o que não é. Então, se você tem a possibilidade de ouvir, escute. Eu acho que a escuta é primordial para que você realmente consiga ter uma pronúncia, uma fluência legal naquela língua que você quer aprender. Então, funcionou comigo e eu acho que é por aí que começa também. Por isso que as minhas práticas, eu tento trabalhar todas as habilidades, inclusive ele, e fico dando sempre as dicas para os meus alunos. Faça uma listinha lá no Spotify, faz a listinha

de músicas, faz a listinha de tanta coisa, tanta coisa. O meu filho fazia terapia pelo Spotify e eu não sabia. Tinha uma psicóloga que dava várias dicas pra ele e ele escuta lá no Spotify. Então hoje a escuta é muito importante. E hoje a gente tem uma facilidade, ela está em rede. Você consegue ouvir no carro, você consegue ouvir em qualquer lugar. Você vai fazer uma caminhada, tá todo mundo com fone. Todo mundo hoje usa um fone assim. Que tal ouvir pra você aprender alguma coisa? Então, o Lissane, ele é de extrema relevância e importância. Hoje tá super em alta e tem possibilidade. Porque quando eu aprendi, eu tinha um... um negóciozinho que eu andava com ele. Ai, eu esqueci um radinho lá, um negócio. E eu tinha um rádio e eu tinha um walkie-talkiezinho que eu andava também. Então, assim, antigamente era muito mais difícil e hoje é muito mais fácil. Então, a tecnologia, ela dá esse acesso, essa importância para que você escute realmente e consiga aprender. É muito importante, eu acho.

Entrevistadora

Legal, legal que tu mencionou as tecnologias, né? E justamente sobre... Pode falar.

Entrevistada 3

Eu fiz um estudo, a minha dissertação, ela foi na área de tecnologia. E quando eu fiz a dissertação, eu fui descobrir que o rádio era muito utilizado na época. Tinha gente que aprendia inglês pelo rádio, tinham aulas de inglês pelo rádio. Então, só pra você ver como a compreensão de escuta, ela vem, não é de agora, é muito tempo. O audiolingual, ele foi isso. Então, assim, você tem... Você tem assim uma história, um histórico de desenvolvimento linguístico pelo áudio, pelos filmes, pelos desenhos. A Disney foi muito importante, a televisão foi muito importante pra isso. Eu acho que foi o... Não tô lembrando, tem um equipamento assim, que era o fonógrafo, eu acho.

Entrevistadora

Sim. Aquele que tem um item tecnológico.

Entrevistada 3

Isso, um tipo um conezinho assim. Aquilo ali foi também extremamente importante para o desenvolvimento de listening. Na época que começaram mesmo todas as tecnologias que elas fazem parte do ensino de línguas. Todas foram muito bem utilizadas. Então se a gente tem desde o fonógrafo agora para as tecnologias de áudio que facilitam muito essa compreensão, a gente tem um histórico que fala sobre a importância, né? dessa prática. Então, não é hoje que a gente vai dizer que ela não é importante, ela é de extrema importância e a história mostra isso pra gente. Então, que a gente saiba utilizar as tecnologias pra isso, porque a gente passa horas assistindo meme, videozinho rindo, né? Então, tem também, se a gente configura ali, eu uso TikTok, por exemplo, ou Instagram, eu configuro muito pra para o nicho internacional, de cabelo, de pele, de dicas, de moda, porque você acaba, quanto mais você escuta, mais você aprende.

Entrevistadora

Com certeza. E aí eu queria saber sobre, tu já comentou algumas, né, mas queria saber sobre as, justamente essas tecnologias que tu utiliza nas tuas aulas, quais são? Tu usa muita internet, né? Vamos começar por aí.

Entrevistada 3

Eu uso muito a internet porque lá a gente consegue filtrar muita coisa. Hoje a gente não tem mais aquele acesso a CD. Eu tinha um monte de CD. Eu sou da fita cassete ainda. Eu assistia aqueles filmes naquelas fitona grandona. Ia na locadora pegar uma fita pra poder assistir um filme. Eu digo sempre pros meus alunos que o primeiro filme que eu assisti em inglês foi o Sweet November. Eu amo esse filme, era toda aquela vibezinha romântica e eu queria assistir. Eu digo pra eles, gente, eu ia pra locadora pra dizer assim, hoje é dia pra chorar. Aí eu ia assistir um filme pra poder chorar. E hoje a gente não vai mais na locadora. Hoje as plataformas elas estão disponíveis pra gente. Então a tecnologia ela facilitou muito o ensino de línguas porque hoje ele tem muita coisa disponível. Então, as tecnologias que eu uso, elas estão em rede, a maior parte delas, né? Então, eu uso muito as plataformas digitais, de música, de filme, mas eu gosto também do desenvolvimento de tecnologia palpável, que eu gosto de falar sempre assim, gente, a tecnologia, ela é tudo aquilo que é criado.

Antigamente, não tinha a internet. Então, a gente criava o quê? Tinha um flashcard. Eu uso muito flashcard com eles. Eu uso muito as tabelas de bingo, eu uso tabelas de escrita com eles, eles precisam ali escutar um áudio, às vezes eu até gravo com a minha voz de taquara rachada. Eu gravo uns áudios e eles precisam escutar e tentar colocar aquilo que eles estão escutando. Então, até para que eles tenham essa experiência, que eles podem também ser protagonistas da sua aprendizagem, criando também, desenvolvendo algumas atividades que não estejam em rede. que seja mais palpável, porque aqui no Norte a gente tem um problema sério de internet. A gente precisa, mas nem todo tempo a gente está conectado. No campus a internet cai demais, eu não posso ficar dependente só da internet, eu baixo tudo que eu posso e eu também levo muitas atividades palpáveis, jogos palpáveis, para que eles tenham essa experiência, porque nem sempre a gente depende, mas não pode ficar tão dependente, porque a gente não pode contar com a internet sempre. Então, eu gosto também do desenvolvimento das minhas atividades palpáveis, que são tecnologias também, porque a gente está criando ali e conseguiu utilizar de uma forma bem lúdica e bem palpável.

Entrevistadora

Legal, essa foi a última pergunta. Aí, o que vai acontecer? Eu vou mandar pra ti lá no e-mail (...).