

## Considerações sobre a formação profissional e a prática pedagógica do professor de Espanhol quanto à compreensão auditiva

### RESUMO

A oralidade constitui um dos grandes objetivos no ensino de línguas estrangeiras; ela representa o desejo de muitos estudantes e de muitos professores, o que justifica sua inclusão nas práticas desenvolvidas nas aulas (BRASIL, 2006, p. 118; PINHO, 2017, p. 30). Tais práticas, no entanto, dificilmente são realizadas quando as aulas se dão no espaço de uma escola de educação básica, o que mostra uma grande incoerência entre o desejo dos participantes nas práticas pedagógicas e as próprias práticas (LEFFA, 2011, p. 20; RAJAGOPALAN, 2011, p. 59). Neste trabalho, pretendemos identificar as causas desse fato, a partir de um questionário focado na compreensão auditiva, aplicado a todos os professores de Espanhol do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). Além da exclusão dessa habilidade segundo documentos oficiais, podemos perceber, considerando as respostas apresentadas ao questionário, que ela também não costuma estar presente na formação inicial do professor, o que impede que esse profissional se sinta preparado para trabalhar com a habilidade em questão. No entanto, vale destacar que alguns professores, mesmo diante dessa situação, optam por trabalhar com a compreensão auditiva em sala de aula, sendo que alguns deles chegam a estudar por conta própria, a fim de obterem embasamento teórico para o aprimoramento do trabalho. Considerando o objetivo de dominar a língua oral por parte dos estudantes e o desejo efetivo de trabalhá-la em sala de aula por parte de muitos professores, percebe-se a necessidade de uma reestruturação dos cursos de formação de professores, em que se incluam atividades relativas ao oral, de modo que esses profissionais estejam realmente preparados para um trabalho que contribui imensamente para a formação da cidadania dos jovens em nossas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do professor de Espanhol. Ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Compreensão auditiva.

José Ricardo Dordron de Pinho  
[ricardodordron@gmail.com](mailto:ricardodordron@gmail.com)  
Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ,  
Brasil.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar a formação do professor de Espanhol para o trabalho com a habilidade de compreensão auditiva na Educação Básica. Por conta de nossa própria experiência, seja como estudante de graduação, seja como professor formador de professores, além de conversas informais com outros professores, parece-nos que tal habilidade é, quase sempre, ignorada durante os cursos de licenciatura. Uma das razões, cremos, seria o fato de ela não se encontrar muito presente na prática de sala de aula no nível em análise. Essa visão é corroborada pelo trabalho realizado por Pinho (2020), em que os professores entrevistados indicaram a habilidade de compreensão auditiva como uma atividade que pouco desenvolvem em suas aulas, sendo que alguns desses professores a excluem totalmente.

Apesar do exposto no parágrafo anterior, considerando que existem situações em que o trabalho com a compreensão auditiva possa vir a acontecer, optamos por aplicar um questionário aos professores de uma instituição pública (o tradicional Colégio Pedro II – Rio de Janeiro) para refletir sobre sua formação quanto a essa habilidade e sobre sua efetiva prática com ela. O questionário constou de 7 perguntas, algumas delas com subdivisões.

O artigo, após esta introdução, possui mais três partes. Na primeira delas, discutimos o trabalho com a compreensão auditiva em escolas de Educação Básica, onde revemos sua tradicional ausência e as motivações para essa situação, mas incluímos comentários sobre os documentos oficiais (o que está em vigor e alguns anteriores) que desconstruem a visão de que a compreensão auditiva não deveria se fazer presente nesse espaço. Na segunda seção, apresentamos a metodologia, com informações sobre os participantes e a descrição de cada uma das perguntas incluídas no questionário. Na terceira parte, discutimos as respostas a cada uma dessas perguntas. Por fim, apresentamos os comentários finais e as referências bibliográficas.

### 1. O TRABALHO COM COMPREENSÃO AUDITIVA EM ESCOLAS

O pleno domínio de uma língua estrangeira representa a capacidade de se comunicar nessa língua oralmente e por escrito, ou seja, uma competência comunicativa que conta com as quatro habilidades linguísticas, com o falante dominando, mesmo intuitivamente, as ferramentas que auxiliam nessa tarefa (gramática, vocabulário e pronúncia). Além do trabalho voltado para o aspecto linguístico, cumpre ressaltar que a escola desempenha um papel de formação cidadã muito importante, em que conta, também, a formação humanista e crítica (GIMENEZ, 2011, p. 50). Dessa forma, as aulas não poderiam estar limitadas às habilidades linguísticas; torna-se necessário desenvolver uma série de outras subcompetências, tais como a sociocultural, a discursiva e a estratégica, entre outras (BRASIL, 1998).

Pelo exposto anteriormente, percebe-se que o ensino de línguas estrangeiras na educação básica exigiria muito a ser feito em uma carga horária reduzida. Geralmente com dois tempos semanais (ou mesmo um) e com turmas quase sempre superiores a 30 alunos, chegando a 60 ou até mais em alguns casos, os professores precisariam ministrar aulas que contribuíssem para o desenvolvimento da compreensão auditiva, da expressão oral, da compreensão

leitora e da expressão escrita de seus alunos, considerando todas as demais subcompetências. Diante desse contexto, vale considerar o que afirmam Lightbown e Spada (1999, p. 165, *apud* PAIVA 2011, p. 39) sobre a questão da carga horária semanal: “[U]ma ou duas horas por semana – mesmo que por sete ou oito anos – não vai produzir falantes avançados de segunda língua”. A partir desse comentário, Paiva (2011, p. 39) considera que a escola, sozinha, não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua. Dessa forma, acaba sendo priorizada, apenas, a habilidade de compreensão leitora, sendo essa, inclusive, a proposta encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (1998, p. 65).

Rajagopalan (2011, p. 59) também reconhece a impossibilidade de um ensino pleno de línguas estrangeiras nas escolas. Limitando seu comentário às escolas públicas, o autor afirma que “[é] um triste testemunho do fracasso do sistema público de ensino: deixar a cargo das escolas particulares de idiomas funções que, a rigor, caberia, pelo menos em parte, ao Estado fornecer gratuitamente”. De acordo com Leffa (2011, p. 20), essa limitação é consequência das leis, que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública porque não dão as condições mínimas para sua aprendizagem. O que impede as condições mínimas são a carga horária escassa, a falta de materiais para o aluno e a descontinuidade do currículo. Com isso, “deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE”, o que, para o autor, “é responsabilidade do governo”.

Diante dessa situação (a impossibilidade real de desenvolver uma plena competência comunicativa dos estudantes, considerando todas as habilidades linguísticas e todas as subcompetências envolvidas, bem como o papel formador da escola, com o desenvolvimento de uma consciência crítica), cabe definir o que fazer, então, nas aulas de línguas estrangeiras. Para Oliveira (2011, p.87-88), a oferta de línguas estrangeiras deve se pautar em três aspectos: (a) nas necessidades do mercado de trabalho, (b) no contexto sociocultural imediato e (c) nas aspirações pessoais dos indivíduos. Nesse último caso, o autor reconhece a impossibilidade de uma proposta dedicada ao perfil de cada estudante, mas considera necessário “oferecer um leque mais amplo de oportunidades de aprendizagem para que o indivíduo busque a formação que deseja”. Essa ideia coincide com o pensamento de Paiva (2011, p.39), para quem “as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além”.

Diante do quadro exposto, levaremos em consideração o que dizem os documentos oficiais a respeito especificamente da habilidade de compreensão auditiva, objeto de estudo deste trabalho. Ao tratarmos dos documentos oficiais, nossos comentários devem remeter, sem dúvida, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2016), documento atualmente em vigor. No entanto, antes disso, trataremos de quatro outros documentos: um para o Ensino Fundamental – os PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) –, e três para o Ensino Médio – os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 1999), os PCN + (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCEN - BRASIL, 2006). Cabe destacar o que entendemos como compreensão auditiva: atividades que dependem de um áudio, acompanhado ou não de imagens, para serem realizadas. Torna-se de grande importância que esse material seja autêntico, e não criado para a sala de aula.

Para o Ensino Fundamental, foi lançado um único documento, diferentemente do que aconteceu para o Ensino Médio. Esse fato se deve, provavelmente, à grande

aceitação que aquele obteve. O primeiro documento para o Ensino Médio não obteve a mesma repercussão, “talvez por focarem (os PCN do EM) mais nas áreas do conhecimento do que nas Disciplinas” (TÍLIO, 2019, p.7). Assim, os PCN do Ensino Médio seriam menos “didáticos” do que os do Ensino Fundamental, razão que levou à elaboração dos PCN +. Porém, após a constatação de que este documento operava com conceitos contraditórios, surgiram as OCEM.

Como dito, nenhum desses documentos segue vigente; contudo, optamos por comentá-los porque “sua importância histórica permanece, e eles *ainda orientam frequentemente*, mesmo que informalmente, materiais didáticos, ações educacionais e práticas docentes” (TÍLIO, 2019, p.7 – GRIFO NOSSO).

Dos quatro documentos anteriores à BNCC, o único que valoriza efetivamente o trabalho com as habilidades orais são as OCEM, que o tratam, inclusive, como novidade. O documento afirma que, em anos anteriores, surgiram levantamentos indicando a relevância desse trabalho e cita trabalhos que indicam ser essa a competência que professores e alunos têm a expectativa de desenvolver. Também menciona que existem oportunidades de trabalho que exigem esse conhecimento (BRASIL, 2006, p.118).

Já os PCN, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, listam dificuldades com o trabalho da oralidade na escola básica. Os PCN do EF afirmam que “[a]s condições encontradas na escola não permitem o pleno desenvolvimento de todas as habilidades, como o número reduzido de horas” (BRASIL, 1998, p.66). O documento afirma que essa situação precisa ser sanada, mas é preciso levá-la em consideração ao se estabelecerem os objetivos. Já os PCN do EM (BRASIL, 1999, p.147) retomam o período inicial do século XX, em que a legislação já indicava o caráter prático (leia-se o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas) do ensino de línguas estrangeiras vivas, mas existiam fatores que impediam essa proposta, tais como o reduzido número de horas de aula e a carência de professores com formação, tanto pedagógica quanto linguística.

Apesar de a maioria dos documentos reconhecer as dificuldades de um trabalho efetivo com a oralidade nas aulas de línguas estrangeiras na educação básica, todos apresentam comentários sobre ele, o que inclui a compreensão auditiva. Parece-nos que o não silenciamento da oralidade se deve ao fato de os documentos reconhecerem que esse trabalho é fundamental para o pleno desenvolvimento de uma formação cidadã; só não o colocam como um grande objetivo por conta de todas as dificuldades encontradas na prática.

Tomemos algumas citações dos documentos que comprovam nosso ponto de vista:

- PCN EF (1998, p.19): “A construção do aluno como sujeito discursivo se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em LE nas várias habilidades comunicativas”. PCN EF (1998, p.19-20): “É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem”. O documento entende “base discursiva” como o “domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral”.

- PCN EM (1999, p.148): “Torna-se, pois, fundamental conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão”.

- PCN + (2002, p.94): “O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana”. PCN + (2002, p.97): “Ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em menor escala, ser produtor de textos orais e escritos, constitui a competência última e mais complexa a ser atingida quanto à aprendizagem de códigos estrangeiros no ensino médio”. PCN + (2002, p.116): “O texto – falado e escrito – constitui o grande conteúdo estruturador em língua estrangeira, a partir do qual irão organizar-se os demais conteúdos estruturadores”. PCN + (2002, p.126): “Ainda que no ensino médio se privilegie a leitura, a interpretação e a língua escrita mais do que a língua falada, é papel do professor abrir espaços para que múltiplas competências em outras esferas possam ser trabalhadas, inclusive quanto à língua oral”.

- OCEM (2006, p.151, ao tratar das “Habilidades, competências e meios para alcançá-las”): “o desenvolvimento da *compreensão oral* como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para que é dito”.

Tratando agora da BNCC (2016), documento em vigor atualmente, cabem dois comentários, um relativo à língua a que se destina e outro relativo à compreensão auditiva de maneira específica. No primeiro caso, cabe destacar que toda e qualquer proposta do documento em questão é voltada inteiramente à disciplina Língua Inglesa. Outros idiomas que porventura sejam ofertados nas escolas podem seguir a proposta, mas não há uma obrigatoriedade, como se afirma na página 476.

Quanto à compreensão auditiva, é importante destacar a sua efetiva presença no documento, ainda que não se aprofundem comentários quanto a essa habilidade. Na parte teórica, apresenta-se a existência do eixo Oralidade, que deve estar presente nas aulas de educação básica, e acrescentam-se contextos de uso e a ideia de que a oralidade “proporciona uma série de comportamentos e atitudes” (p. 243), de maneira superficial. A seguir, ao se apresentarem as propostas por ano escolar, verifica-se que a compreensão auditiva se encontra presente em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, apenas com a listagem dos objetos de conhecimento e as habilidades correspondentes a cada um deles.

Reforçamos, aqui, o que apresentamos antes das citações: a importância das habilidades orais é reconhecida, mas ela não é incluída como um objetivo real de ensino por conta de dificuldades de sua aplicação. Ao considerar as inúmeras dificuldades sobre o trabalho com a compreensão auditiva em aulas de Educação Básica, parece-nos relevante refletir sobre como se dá a formação dos professores

de línguas estrangeiras, uma vez que, se sua prática será bastante limitada ou mesmo totalmente excluída, é provável que ocorra o mesmo com os professores em formação durante seu curso de licenciatura no que se refere a essa habilidade. Dessa forma, a seguir, analisaremos respostas dadas por professores de Espanhol que atuam no Colégio Pedro II sobre sua formação profissional. Analisaremos, também, dados sobre sua prática pedagógica quanto à compreensão auditiva, pois, diante de uma provável ausência de formação e da consequente dificuldade de trabalho com a mesma, além da comum exclusão da habilidade, é provável que os professores apresentem desinteresse quanto ao assunto.

## 2. METODOLOGIA

Como vimos, este trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação pedagógica e a prática profissional quanto à compreensão auditiva de professores de Espanhol do Colégio Pedro II. Para tanto, tomamos como objeto de análise um questionário, aplicado a todos os professores efetivos do Departamento de Espanhol do colégio no início do ano de 2020. O questionário contém perguntas relativas à formação, às crenças e às práticas dos professores quanto à habilidade em estudo. Posteriormente, em nossa análise, consideraremos as respostas a cada pergunta, estabelecendo relações entre elas. Apresentamos, a seguir, como procedemos ao trabalho.

Elaboramos um questionário com 7 perguntas, algumas com subdivisões, e pedimos a todos os 21 professores efetivos de Espanhol do Colégio Pedro II que o respondessem. O pedido foi feito no início do ano letivo de 2020, em março, e lhes foi dado o prazo de um mês. Também explicamos o objetivo da proposta. O material foi encaminhado por e-mail, bem como as respostas.

Utilizamos um questionário por conta de alguns aspectos positivos de sua aplicação, listados por Santos (2012). Segundo a autora, em questionários, os entrevistados não se sentem compelidos a dizer o que não pensam pelo medo de “errar”. Além disso, o questionário é um instrumento de grande valia por alcançar um grande número de informantes, ser de fácil aplicação e permitir que os dados sejam compilados e comparados facilmente.

Optamos por trabalhar apenas com os professores efetivos pelo fato de querermos traçar um perfil do ensino desenvolvido a longo prazo no Colégio Pedro II, com professores que já atuam há longo tempo e/ou têm planos de permanecer ainda por um longo tempo. Os professores substitutos ficam, no máximo, por dois anos, mas esse tempo pode ser bem menor, como apenas dois ou três meses. Considerando que todos os efetivos responderam o questionário, torna-se possível, efetivamente, uma análise global do tratamento da compreensão auditiva nas aulas de Espanhol no âmbito do Colégio Pedro II.

As perguntas apresentadas no questionário podem ser organizadas por eixos temáticos. Assim, dividimo-las em 4 grupos, assim organizados:

(a) 1 – A primeira pergunta indaga sobre a data de graduação do professor.

(b) 2-3 – As questões 2 e 3 tratam da formação pedagógica inicial do professor de Espanhol e de sua percepção atual sobre sua capacidade de desenvolver o ensino da compreensão auditiva.

(c) 4 – A questão 4 se relaciona ao âmbito de atuação do professor no Colégio Pedro II: apenas em um dos níveis ou nos dois (Fundamental e Médio). Essa informação se torna relevante por conta do material utilizado, uma vez que o Espanhol está no Ensino Médio desde os anos 1990, ao passo que só entrou nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2017. Dessa forma, para aquele nível, usa-se uma coleção didática, aprovada pelo PNLD, ao passo que, para o Ensino Fundamental, elaborou-se uma apostila, pelo fato de que, quando foi divulgada a notícia de que tal situação aconteceria, os pedidos de coleções para o PNLD já haviam sido encerrados. Ao utilizar materiais diferentes, é possível que a prática do professor também o seja.

(d) 5-6-7 – As perguntas 5, 6 e 7 tratam, especificamente, da prática realizada pelo docente quanto à compreensão auditiva.

A seguir, no quadro 1, descrevemos, brevemente, o que esperamos com cada uma das perguntas.

**Quadro 1:** Apresentação das perguntas presentes no questionário e os comentários relativos ao que se espera com elas.

PERGUNTAS	COMENTÁRIOS
1) Em que ano você concluiu a graduação?	Esta pergunta trata do ano de conclusão da graduação porque, como o colégio conta com professores formados há muito e há pouco tempo, objetivamos perceber se a formação docente inicial sofreu alterações ao longo dos anos, o que pode refletir em uma mudança drástica no trabalho com a compreensão auditiva.
2) Na sua formação, você teve alguma disciplina que tratou do trabalho com a compreensão auditiva? Em caso afirmativo, comente a experiência. Em caso negativo, comente se sente falta dessa formação.	Na pergunta 2, consideramos o que o professor aprendeu sobre o trabalho com a compreensão auditiva na sua graduação, se é que o tema foi trabalhado, ou seja, se esse assunto esteve presente ou se foi completamente ignorado e, em caso de ter sido trabalhado, como se desenvolveu.
3) Você se sente preparado para trabalhar com a compreensão auditiva? Por quê?	Na pergunta 3, pretendemos identificar se o docente considera ter condições de desenvolver um bom trabalho com a compreensão auditiva, seja pela formação inicial que teve, seja por uma formação continuada que possa ter desenvolvido. Nenhum professor em atuação no Colégio Pedro II poderia ter tido acesso à BNCC em sua formação, pela sua recente publicação. No entanto, é possível que alguns professores (os de formação mais recente) tenham lido os PCN e as OCEM durante a graduação, o que talvez se reflita em uma visão diversa daqueles professores que não teriam lido



	nenhum documento oficial quanto à compreensão auditiva em sua formação.
<p>4) Com relação às aulas de Espanhol no Colégio Pedro II, indique a sua situação até o ano de 2019:</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre atuei exclusivamente no Ensino Fundamental.</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre atuei exclusivamente no Ensino Médio.</p> <p><input type="checkbox"/> Já atuei nos dois níveis.</p>	<p>A pergunta tem como limite temporal o ano de 2019, porque 2020 ainda estava no início quando o questionário foi aplicado e não teria havido tempo hábil de os professores iniciantes no Ensino Fundamental terem conhecido o material a fundo para responder a algumas perguntas que vêm em seguida. Cabe destacar que o questionário foi aplicado antes do início da quarentena, decorrente da pandemia causada pelo novo coronavírus.</p>
<p>5) Ao usar a apostila do Ensino Fundamental ou o livro do Ensino Médio, quanto às atividades de compreensão auditiva, você aplica:</p> <p><input type="checkbox"/> todas.</p> <p><input type="checkbox"/> a maior parte.</p> <p><input type="checkbox"/> aproximadamente a metade.</p> <p><input type="checkbox"/> apenas algumas.</p> <p><input type="checkbox"/> nenhuma.</p> <p>Por quê? Caso proceda de forma diferente nos dois níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio), especifique:</p>	<p>Na pergunta 5, objetivamos identificar o uso das atividades propostas pelo material, seja a coleção didática, seja a apostila. Pedimos, inclusive, que o professor explique se a abordagem é a mesma nos dois níveis de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio). A ideia é verificar a efetiva realização de atividades de compreensão auditiva, bem como a frequência e a quantidade. Lembramos que, antes da BNCC, havia documentos específicos para cada nível, o que pode levar, também, a diferentes práticas.</p>
<p>6) Você tem o costume de levar atividades extras de compreensão auditiva?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, muitas vezes.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, eventualmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, poucas vezes.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, nunca.</p>	<p>A pergunta 6 é complementar à ideia da pergunta 5, pois indaga sobre uso de material extra.</p>
<p>7) Caso leve atividades extras, elas (pode marcar mais de uma opção):</p> <p><input type="checkbox"/> são tomadas de algum material tal como estão.</p> <p><input type="checkbox"/> são tomadas de algum material, mas são adaptadas.</p> <p><input type="checkbox"/> são totalmente criadas por você.</p>	<p>A questão 7 considera a origem do material complementar, se utilizado: se o professor simplesmente usa algo já produzido ou se é produtor do seu próprio material.</p>

Fonte: Autoria própria (2021).

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados seguirá a ordem das perguntas apresentadas no questionário.

A 1ª pergunta, “Em que ano você concluiu a graduação?”, como já apresentado, questiona sobre o ano de conclusão da formação inicial, com o fim de podermos perceber, mais adiante, se houve (ou não) uma mudança de



perspectiva relativa ao trabalho com a preparação dos futuros professores para atuarem na educação básica no que diz respeito à compreensão auditiva. A tabela 1 traz as informações relativas a essa informação.

**Tabela 1** - Respostas à pergunta “Em que ano você concluiu a graduação?”.

1 - 2014	2 - 1994	3 - 1997	4 - 1997	5 - 2002
6 - 2012	7 - 1992	8 - 2001	9 - 1996	10 - 1988
11 - 2007	12 - 2005	13 - 2011	14 - 2007	15 - 1989
16 - 2000	17 - 2000	18 - 2001	19 - 1992	20 - 1994
21 - 2004				

Fonte: Autoria própria (2021).

Considerando as respostas apresentadas na tabela 1, percebemos que os professores de Espanhol do Colégio Pedro II se formaram entre 1988 e 2014, ou seja, o tempo de conclusão da graduação varia de 7 a 33 anos, tomando como base o ano de 2021. São 26 anos de intervalo, o que constitui um tempo considerável para se analisar uma possível mudança na perspectiva de trabalho com a compreensão auditiva, podendo dar-se um olhar atento à questão, uma tímida inserção ou mesmo uma total exclusão.

Detendo-nos nos dados apresentados, percebemos que 3 professores têm de 7 a 10 anos de formação (14% - 1, 6 e 13), 2 professores têm de 11 a 15 anos (20% - 11 e 14), 5 professores têm de 16 a 20 anos (24% - 5, 8, 12, 18 e 21), 6 professores têm de 21 a 25 anos (29% - 2, 3, 4, 9, 16 e 17), 3 professores têm de 26 a 30 anos (14% - 7, 19 e 20) e 2 professores têm mais de 30 anos de formados (10% - 10 e 15). É possível identificar certa concentração de professores na faixa entre 16 e 25 anos de formação, que conta com 11 professores (53%). Os dados apresentados aqui serão retomados em algumas das próximas questões, a fim de se observar a (já mencionada) possível mudança de perspectiva de abordagem da compreensão auditiva nos cursos de graduação de formação de professores de Espanhol.

2) Na sua formação, você teve alguma disciplina que tratou do trabalho com a compreensão auditiva? Em caso afirmativo, comente a experiência. Em caso negativo, comente se sente falta dessa formação.

**Quadro 2** - Respostas à pergunta sobre ter tido alguma disciplina voltada para o trabalho com a compreensão auditiva durante a formação.

1	Não. Nas aulas de Fonética e Fonologia a abordagem da docente responsável eram descritivas (com o objetivo de identificar fenômenos lingüísticos, por exemplo). Já nas disciplinas e práticas de estágio, sempre foi priorizado o trabalho com a leitura ou o texto, voltados para demandas curriculares do ensino público. Não houve destaque para o desenvolvimento de atividades de compreensão auditiva ou oralidade (enquanto professores), essas eram habilidades cobradas de nós, mas postas como pouco relevantes quando se tratava dos nossos (possíveis) alunos. Não tinha parado para pensar nisso, mas gostaria de ter tido acesso a essa formação.
2	Nenhuma disciplina tratou dessa habilidade teoricamente. Posso apenas dizer que, nas aulas de Prática de Ensino, ouvi que ela era uma habilidade linguística
3	Em cursos livres que fiz, aqui e na Espanha, sempre havia alguma parte reservada para a compreensão auditiva, mas não era um curso inteiro disposto a trabalhar esta habilidade. Gostaria de que houvesse, sim, mais

	empenho na formação dessa habilidade e que os recursos para levar tal habilidade a cabo fossem mais fáceis de usar.
4	Sim, nas aulas de Espanhol havia sempre um dia para prática oral e compreensão auditiva. Ouvíamos músicas, reportagens, trechos de filmes, etc.
5	Ao longo de minha formação não houve disciplina voltada para a compreensão auditiva. Foram raras, inclusive, propostas de atividades para a prática dessa habilidade. Senti muita falta por entender que todas as destrezas devem ser apresentadas, de forma equânime, no âmbito de nossa formação de professor de língua estrangeira.
6	Não com foco na compreensão auditiva, mas tive a disciplina de pesquisa e prática de Ensino que abordou várias formas do trabalho com a língua adicional e uma delas sendo a compreensão auditiva. Adoraria ter podido estudar mais sobre essa abordagem.
7	Não. Senti muita falta, pois a única referência era a fala dos professores (e nem todos tinham fluência e boa pronúncia)
8	Não tive nenhuma disciplina. Realmente acho que fez muita falta, pois o trabalho realizado por mim com relação à compreensão auditiva não estava guiado por nenhuma orientação teórica.
9	Bom, que eu lembre, não tive especificamente uma disciplina que tratava somente da “compreensão auditiva”, mas a grande maioria dos meus profes da parte do espanhol de Universidade, dava aula em espanhol. E, às vezes, trabalhava um filme e/ou uma música.
10	Praticamente nenhuma. Havia uma disciplina voltada para a oralidade, na qual uma das atividades era ouvir uma gravação e repetir as estruturas a partir da sua audição, mas não sei se chega a se caracterizar como um exercício de compreensão auditiva, já que não havia um contexto de interação (eram apenas repetições). Nada que fosse aprofundado.
11	Não tive especificamente uma disciplina sobre compreensão auditiva. Tive algumas considerações sobre o assunto na Licenciatura e discussões durante o meu período de trabalho no CLAC, com o professor orientador. Poucas foram as considerações teóricas.
12	Não tive nenhuma disciplina específica. No entanto, a compreensão auditiva esteve presente, de certa forma, em algumas atividades das disciplinas Espanhol e Prática de Ensino, assim como as demais habilidades linguísticas. Não diria que “sinto falta” de uma formação específica em compreensão auditiva, mas de uma carga horária que possibilitasse um trabalho mais efetivo direcionado à preparação do futuro professor para atuar em sala de aula, que incluísse, principalmente, discussões sobre os desafios dessa prática no contexto brasileiro, além da elaboração de propostas de atividades voltadas para o trabalho com as diferentes habilidades linguísticas, tendo em vista os diferentes públicos a que se destinam.
13	Não tive uma disciplina específica sobre o trabalho com a compreensão auditiva. Tive dois períodos mais voltados para o trabalho com a fonética e fonologia, mas não estava atrelado ao ensino de uma das habilidades orais. Sinto muito falta sim dessa formação.
14	Não. Senti falta, porque você fica sem base para trabalhar com atividades de compreensão auditiva. A experiência e a busca por estudos na área foram a minha “formação”.
15	Não tive. Aprendi com o trabalho. Não senti falta.
16	Não tive nenhuma disciplina. Só no espanhol 1 e 2 na faculdade que os professores faziam escucha e ao trabalhar no Clac UFRJ eu fazia bastante com os alunos e pesquisei Bastante sobre na época por minha conta.

17	Não, não houve uma disciplina específica para o assunto. E nas vezes em que foi trabalhada a compreensão leitora no meu curso de Letras, foi apenas como uma atividade discente, sem ser pensada a partir do viés docente.
18	Não. Sinto falta de haver me preparado melhor à época da graduação. Foi no curso Fisk, como aluna, que aprendi algumas técnicas para o trabalho com a compreensão auditiva. O referido curso foi anterior ao ingresso na universidade.
19	Não. O curso de espanhol da UFF (final dos anos 80/início dos 90) era voltado mais para as literaturas que para a língua e seu ensino. Após formada, diante da necessidade de ensinar língua, me deparei com muitos desafios, entre eles, o trabalho com a compreensão auditiva.
20	Não tive. No meu caso particular, não senti falta porque havia morado fora e, portanto, não tive dificuldades com a compreensão auditiva. Por outro lado, ficou uma fenda na formação dos demais colegas que tinham bastante dificuldade.
21	Sim. Em todas as disciplinas de Língua Espanhola (de I a VIII). Os professores aplicavam propostas conosco chamando atenção em como devíamos aplicá-las como docente. Também nas disciplinas da Prática de ensino, em que tínhamos que formular as propostas e aplicá-las no estágio ou apresentar para turma ou ainda entregar por escrito (e tínhamos o retorno com os prós e contras – neste caso nova proposta deveria ser apresentada)

Fonte: Autoria própria (2021).

Dos 21 entrevistados, 15 (71% - 1, 2, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20) declaram não terem tido qualquer formação para o trabalho com a compreensão auditiva. A situação da exclusão de uma formação para o trabalho com a referida habilidade é tão grande que o entrevistado 2 a evidencia ao afirmar que apenas ouviu que se tratava de uma habilidade linguística. Essa situação coincide, de certa forma, com o que diz Paiva (2011, p. 39): devido à falta de condições da escola de trabalhar todas as habilidades, dá-se uma prioridade à leitura, o que se reflete na formação docente.

Diversos entrevistados se ressentem da exclusão de um trabalho voltado para a compreensão auditiva (1, 5, 7, 8, 13, 14 e 18), por sentirem falta de uma base para sua prática profissional. O entrevistado 1, por exemplo, ressalta que a habilidade foi cobrada enquanto estudante, mas nenhuma referência foi feita a teorias ou práticas *sobre* o trabalho com ela. O entrevistado 5, em situação ainda pior, chegou a declarar que a habilidade não foi trabalhada em sua formação nem mesmo como prática linguística, o que não ocorreu com os entrevistados 1, 9, 10, 16 e 17, que falam de uma prática enquanto estudantes, mas sem atenção para a formação do futuro professor (o entrevistado 17 faz menção à compreensão leitora, mas, pelo contexto, parece estar querendo fazer referência à compreensão auditiva). O entrevistado 7 chega a destacar problemas de fluência e de pronúncia em seus próprios professores, o que poderia acarretar dificuldades em sua própria aprendizagem da língua.

Apesar dos problemas evidenciados, alguns entrevistados mencionam terem superado as dificuldades: os entrevistados 14 e 16 afirmaram terem estudado o tema por conta própria, dada a carência que sentiam, e o 18 afirma ter aprendido algumas técnicas enquanto estudante de um curso livre de idiomas, o que pode tê-lo ajudado a superar as dificuldades, mas é um grave problema essa lacuna na formação profissional em nível de graduação. Como havíamos visto com Rajagopalan (2011, p. 59), muitas vezes, o estudante precisa ir a um curso para

desenvolver a oralidade em língua estrangeira; no comentário do entrevistado 18, ele afirma ter aprendido técnicas de trabalho com a compreensão auditiva nesse tipo de instituição, carência percebida em sua graduação.

Dois dos entrevistados (15 e 20) afirmam não sentirem falta da referida formação. O primeiro afirma que adquiriu os conhecimentos necessários com a prática e o segundo, que conseguiu desenvolver a compreensão auditiva por conta de outras experiências; no entanto, ele faz referência à prática da habilidade, não a aspectos teórico-práticos para o desenvolvimento da mesma em sala de aula.

Em oposição aos 15 entrevistados que não tiveram uma formação para o trabalho com a compreensão auditiva, 6 entrevistados (3, 4, 6, 11, 12 e 21) declaram terem dito tal formação. Porém, a partir dos comentários, percebemos que o entrevistado 4 não teve essa formação – o que ele teve, na verdade, foi a prática da habilidade enquanto aluno, tal como mencionado por outros entrevistados anteriormente. Os entrevistados 3, 6, 11 e 12, apesar de terem recebido alguma formação, reconhecem precisarem de maior aprofundamento na área, o que demonstra que, apesar de ter havido um estudo sobre o assunto, o mesmo foi desenvolvido de forma superficial. Apenas o entrevistado 21 demonstra ter tido uma formação efetivamente adequada, com reflexões sobre sua prática com os professores de língua e um trabalho realmente voltado para a sua aplicação nas aulas de Prática de Ensino.

A partir das respostas dadas à pergunta 2, fica evidente que o trabalho voltado para a compreensão auditiva na formação do professor de Espanhol ainda é bastante negligenciado, se tomamos como base o nosso entrevistado formado há mais tempo – 33 anos – e o formado há menos tempo – há 7 anos. Não houve uma melhora quanto a esse assunto ao longo do tempo.

3) Você se sente preparado para trabalhar com a compreensão auditiva? Por quê?

**Quadro 3** - Respostas à pergunta sobre a sensação de se terem condições de desenvolver um bom trabalho com a compreensão auditiva.

1	Formalmente, no sentido de ter sido capacitada para isso, não (já que não tive essa formação). Mas na prática e, pela experiência do dia a dia, sim. Nos cursos de idiomas, realidade diferente das escolas públicas, essa é uma habilidade cobrada nos exercícios em aula e provas. Portanto, quando atuei em cursos como o CIV, CNA, IPEL elaborei e corrigi exercícios de compreensão auditiva, inclusive em avaliações.
2	Mais ou menos. Li um pouco de teoria sobre o assunto por conta própria e tento aplicar, mas não se sinto tão capacitado.
3	Sim e não. Acho que o que trato como compreensão auditiva não é, de fato, o que “faz a diferença”.
4	Sim, porque posso aplicar os ensinamentos que tive na universidade e também aprimorá-los.
5	De forma macro, creio que não, pois não tive orientação para tal.
6	Sim, devido a práticas bem sucedidas. Mas gostaria de explorar novas formas desse trabalho.
7	Mais ou menos..Como nunca estudei, especificamente, minhas estratégias são limitadas
8	Sim. Durante a carreira fui aprendendo com leituras e atividades realizadas pelos materiais didáticos. Mas ainda acho que tenho muito que aprender.

9	Creio que sim, pois trabalhei em cursos como CCAA por 05 anos. Alí, participei de vários eventos e de cursos voltados pra sala de aula com base na expressão oral e compreensão auditiva.
10	Acho que não tenho o embasamento teórico necessário. Busco fazer atividades que levem os alunos a compreender alguma situação que envolva uma prática auditiva, tais como ouvir/ver entrevistas, diálogos, filmes, músicas etc. Preparo a atividade dependendo do que o material oportuniza e a partir do que quero mostrar a eles. As atividades são, muitas vezes, como as de compreensão leitora mas, nesse momento, realizadas com algum vídeo extraído da internet. Assim, procuro ver e discutir o que eles entenderam do material auditivo trabalhado.
11	Acredito que eu e muitos professores de língua estrangeira repetimos as estratégias que aprendemos ao longo da vida profissional, especialmente ao dar aulas em cursos livres. Não tenho uma opinião sobre o trabalho com compreensão auditiva, tampouco embasamento para o que costumo fazer. Logo, acho que a resposta para essa pergunta é não.
12	Acredito que sim. Tenho buscado mesclar atividades que priorizem o trabalho com as quatro habilidades linguísticas de acordo com os objetivos propostos para o nível de ensino em que atuo, que envolvem a compreensão e produção de diferentes gêneros que circulam em sociedade.
13	Não totalmente preparada, porque sinto falta de me aprofundar em leituras sobre o trabalho com a compreensão auditiva. Minha prática é muito intuitiva e de acordo com o contato que tive com o tema. Estou certa de que há muito o que me aprofundar.
14	Acho que sim, mas gostaria de um estudo mas direcionado, pois acredito que prática e teoria caminham juntas.
15	Sim. Porque trabalhei em cursos de idiomas, onde há treinamento para isso. Os cursos cumprem bem esse papel.
16	Sim, mas em uma turma com 37 alunos e com uma acústica ruim é sempre complicado.
17	Posso dizer que me sinto preparada, mas não sou uma especialista. Por acreditar na importância de desenvolver essa competência no estudo do idioma, procurei por leituras, orientações e materiais pedagógicos que me guiassem no trabalho em sala de aula. Mas cabe ressaltar que, por muitas vezes, não tive a estrutura necessária para oferecer ao aluno atividades de compreensão auditiva
18	Sim, pelas experiências adquiridas ao longo do magistério. Porém, reconheço a necessidade de me atualizar.
19	Relativamente. Porque trabalho com base na minha experiência, mas sem fundamentação teórico-metodológica.
20	Como não tive nenhuma disciplina específica na graduação, não me sinto preparada para tal. Procuro fazer atividades com os meus alunos, mas não posso dizer que estou preparada para esse trabalho. Não sigo nenhuma orientação didática teórica nesse sentido.
21	Sim. Porque não só tive base na graduação, como já tive várias experiências profissionalmente. Contudo, é imprescindível que para que a proposta seja promissora e atenda aos objetivos, que tenhamos grupos reduzidos e ambiente/equipamento adequados.

Fonte: Autoria própria (2021).

Para a análise das respostas dadas à questão 3, partimos da resposta dada pelo entrevistado 3, que demonstra uma incerteza quanto à sua sensação de se sentir preparado ou não para o trabalho com a compreensão auditiva. Essa incerteza se encontra relacionada ao que ele trata como compreensão auditiva.

Em seu comentário, o entrevistado demonstra que sua prática com a habilidade em questão não seria muito relevante para a formação dos estudantes, o que nos leva a supor uma não prioridade a essa habilidade, o que remeteria à não necessidade de uma formação aprofundada para o trabalho com ela e, assim, mesmo com uma formação insuficiente, seria possível desenvolver tal habilidade em sala de aula. Essa dificuldade no trabalho com o oral foi destacada por Leffa (2011, p. 20), em que as escolas (públicas, especificamente, em seu texto), não teriam condições mínimas de um trabalho com o oral, o que leva a uma situação em que, quando a compreensão auditiva é trabalhada, não há necessidade de um grande preparo, como menciona o entrevistado em questão.

Ao considerarmos, agora, as demais 20 respostas, em que cada entrevistado indicou claramente se se sente preparado ou não para o trabalho com a compreensão auditiva, organizamos as respostas em três grupos: sim (60%), mais ou menos (25%) e não (15%).

No primeiro caso, percebemos um alto índice de entrevistados que afirmam se sentir preparados para desenvolver um bom trabalho com a compreensão auditiva: são 12 dos 20 entrevistados (1, 4, 6, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21). Vale ressaltar, no entanto, que essa percepção se deve a experiências posteriores à formação inicial, e se encontram vinculadas à experiência em sala de aula (1, 6, 9, 15, 18), sendo que três desses entrevistados remetem às aulas ministradas em cursos de idiomas (1, 9, 15), ou à percepção de dificuldade de trabalho com o tema, o que os levou a uma busca pessoal por leituras (8, 17). Mais uma vez se remete à contribuição dos cursos livres de idiomas, como vimos em Rajagopalan (2011, p. 59).

Ainda sobre os professores que se sentem preparados para um bom trabalho com a compreensão auditiva, cabe destacar que três dos entrevistados informam ainda precisarem aprender mais (8, 14, 18) e dois enfatizam condições a serem levadas em conta para uma efetiva boa prática dessa habilidade: o número de alunos em sala e a adequação do ambiente e de equipamentos (16, 21). Esses problemas já foram destacados por alguns documentos oficiais, como citamos anteriormente.

Quanto aos 5 entrevistados que se sentem relativamente preparados para o trabalho com a compreensão auditiva (2, 7, 10, 13, 19), percebemos que todos destacam que não tiveram formação para isso e, conseqüentemente, realizam uma prática intuitiva, sem embasamento, a partir apenas das experiências docentes que tiveram. O entrevistado 2 chegou a realizar algumas leituras por conta própria, mas não foram suficientes para que se sentisse realmente capacitado.

Por fim, apenas três dos entrevistados afirmaram não se sentirem preparados para um bom trabalho com a compreensão auditiva (5, 11, 20). Tal sensação se deve à ausência de se ter trabalhado o tema em sua formação profissional. Importante destacar o comentário do entrevistado 11, que também faz menção a cursos de idiomas (novamente): nessa prática, são aprendidas algumas noções para o trabalho com a compreensão auditiva, mas sem embasamento teórico.

Ao concluir os comentários sobre a pergunta 3, chama a atenção o número de professores que se sentem (relativamente) preparados para o trabalho com a compreensão auditiva. Se somarmos os que responderam afirmativamente a pergunta e os que responderam relativamente, chegamos ao total de 85%, em

oposição às respostas dadas à questão 2, em que muitos dos entrevistados afirmaram não terem tido qualquer formação, ou muito pouca, para com essa habilidade. A justificativa está em dois aspectos: um corresponde à formação continuada e outro, à experiência profissional. Alguns professores realizaram cursos posteriores à formação inicial e/ou se propuseram estudar o tema por conta própria; também foi importante, nesse sentido, terem trabalhado em cursos de idiomas, pois a compreensão auditiva, nesse espaço, é muito presente e, ainda que sem embasamento teórico, algumas noções vão sendo construídas.

4) Com relação às aulas de Espanhol no Colégio Pedro II, indique a sua situação até o ano de 2019:

- ( ) Sempre atuei exclusivamente no Ensino Fundamental.
- ( ) Sempre atuei exclusivamente no Ensino Médio.
- ( ) Já atuei nos dois níveis.

Em resposta à pergunta 4, percebemos que nenhum dos entrevistados atuou de maneira exclusiva no Ensino Fundamental. A maior parte tem experiência nos dois níveis (16 entrevistados – 76% – 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21) e alguns sempre atuaram exclusivamente no Ensino Médio (5 entrevistados – 24% – 5, 9, 12, 18, 20). Estes últimos têm sua prática realizada a partir do uso do livro do PNLD como material base, ao passo que os demais se baseiam também na apostila elaborada pela própria equipe. Além dessa diferença, deve-se levar em consideração a idade dos estudantes. Por conta das duas diferenças apontadas, é possível que os professores atuantes nos dois níveis apresentem diferenças em suas práticas de acordo com os níveis em que atuam, o que será levado em consideração na análise de dados a partir das próximas perguntas.

A questão 5, que se subdivide em três perguntas, está voltada para a frequência e a quantidade das atividades de compreensão auditiva nas aulas. A seguir, comentamos as respostas dadas a cada uma das perguntas:

(1ª pergunta da questão 5) Ao usar a apostila do Ensino Fundamental ou o livro do Ensino Médio, quanto às atividades de compreensão auditiva, você aplica:

- ( ) todas. ( ) a maior parte. ( ) aproximadamente a metade.
- ( ) apenas algumas. ( ) nenhuma.

Para analisar as respostas dadas à primeira parte da pergunta 5, consideramos um total de 22 entrevistados, posto que um deles estabeleceu uma diferença entre o que realiza no Ensino Fundamental e o que realiza no Ensino Médio:

Todas – 1 (5% – 13)

A maior parte – 10 (45% - 1, 2, 3 no Fundamental, 4, 6, 8, 10, 14, 17, 19)

Aproximadamente a metade – 1 (5% – 11)

Apenas algumas – 9 (41% – 3 no Médio, 5, 7, 12, 15, 16, 18, 20, 21)

Nenhuma – 1 (5% – 9)



Verificamos que as situações recorrentes são a de realizar a maior parte das atividades e a de realizar apenas algumas, que, juntas, somam 86%. As outras 3 situações – de realizar todas, de realizar aproximadamente a metade e de não realizar nenhuma – foram indicadas como presentes apenas na prática de um entrevistado em cada uma delas. Uma das razões para a exclusão da oralidade, como mencionado por Lightbown e Spada (1999, p. 165, *apud* PAIVA, 2011, p. 39), é a pequena carga de aulas destinada à disciplina de Língua Estrangeira, o que não ocorre no Colégio Pedro II. Nessa instituição, qualquer língua oferecida conta com 3 tempos semanais, o que leva o referido colégio a ter a compreensão auditiva mais presente do que em outras escolas. A partir da próxima pergunta, a segunda da questão 5, discutiremos o porquê de atuarem dessas formas.

(2ª pergunta da questão 5) Por quê?

**Quadro 4** - Respostas à pergunta relacionada ao porquê da quantidade de atividades de compreensão auditiva trabalhadas em sala de aula.

1	Às vezes é preciso adaptar o material ao número de aulas ou ao equipamento disponível no dia.
2	Não é uma habilidade que eu priorize muito.
3	No caso do fundamental, como exponho o PPT da apostila dos alunos no quadro, levo também os recursos, como vídeos e áudios. Já no Médio, o uso do multimídia somente para a atividade de compreensão nem sempre é viável.
4	Porque creio que estes materiais nos ajudam muito quanto a ter que preparar novos materiais e também porque foram criados para que usemos.
5	Por falta de material sonoro adequado que possibilite o acesso de forma amplificada para todos da turma.
6	Procuro apresentar todas que o calendário me permite pois acho importante que o aluno seja exposto às diversas maneiras de se falar o espanhol. Acredito que seja uma experiência rica, há o estranhamento de perceber a diferença do outro e mergulhar naquele espaço. Eles se acostumam comigo falando espanhol e logo fazem a comparação entre as diversas formas de falar uma mesma língua, seja a da professora, a de um argentino, de um espanhol ou até mesmo o espanhol adicional por falantes de outras línguas maternas.
7	Porque, na maioria das vezes, as condições não permitem. Turma com muitos alunos e equipamentos não compatíveis com o tamanho da sala são fatores que dificultam o trabalho.
8	Não realizo as atividades que acredito que não funcionará em determinada turma ou por falta de tempo.
9	Com essa nova metodologia, ainda não tive oportunidade de explorar todo o livro. Não fui a favor de sua escolha e, por causa de um problema de saúde, afastamento por 1 semestre no ano de 2018, e no ano de 2019, ainda estava voltando a mim por causa da afazia. Porém sei que o seu foco é voltado quase exclusivamente a compreensão leitora e expressão escrita.
10	Coloquei a maior parte porque já houve casos em que não consegui abrir o vídeo. Acho importante porque foi um material feito pelo grupo e acredito que sejam válidas para o objetivo proposto.
11	Por questões práticas relacionadas ao tempo e à estrutura de sala de aula. Algumas vezes, estamos atrasados com o andamento da matéria e a compreensão auditiva precisa de tempo de aplicação. Outras vezes, por falta de equipamento adequado. Ainda há a questão do barulho externo das salas – se a porta de uma sala precisa ficar aberta, às vezes, inviabiliza a compreensão auditiva.

12	Porque busco alternar essas atividades com propostas outras, que incluem o trabalho com músicas, filmes e curtas.
13	Como o material foi feito por nós, acredito ser válido o trabalho com as atividades construídas pelo coletivo. Nos momentos de revisão destas apostilas, muitos problemas são encontrados (também com relação às atividades de compreensão auditiva) e tais problemas só são detectados após a prática.
14	Porque o aluno, de maneira geral, gosta, complementa a temática trabalhada e desenvolve a habilidade de escuta. Também entendo que seja um espaço para que o discente esteja em contato com a língua oral de países hispanofalantes e possa escutar outras vozes além da do docente.
15	Por trabalhar mais a compreensão leitora e usar mais materiais extra em vídeo, principalmente.
16	Inviável na maior parte das vezes com turmas tão grades e agitadas.
17	Como dito na pergunta acima, acredito na importância de desenvolver no aluno essa competência linguística, mas, sobretudo, sigo parâmetros educacionais que corroboram essa minha prática docente. Sou orientada a oferecer aos alunos várias formas de aprender, utilizando as quatro habilidades linguísticas, juntamente com o ambiente cultural do idioma. Felizmente, na maior parte das vezes, também tenho a estrutura necessária para a realização de atividades de compreensão auditiva. Só não consigo realizá-las quando surge um problema técnico com o aparelho de som ou mesmo a falta dele.
18	Pelo fato de a sala de aula não ter acústica e o aparelho de som ter um volume baixo, algumas gravações do livro didático não têm boa reprodução. Os alunos sentem dificuldade, em grande parte das vezes, na compreensão de textos mais longos. Por isso, eu mesma produzo atividades de compreensão auditiva, a partir das músicas e vídeos utilizados em aula, considerando a temática apresentada no livro didático.
19	Há poucas atividades de compreensão auditiva na apostila (ao menos nas do 6º e 7º anos, séries com as quais já trabalhei). Sendo assim, apliquei a maior parte delas.
20	Seleciono as atividades de compreensão auditiva apenas quando me parecem interessantes e enriquecedoras para o aluno. Sigo o mesmo critério para as demais atividades propostas pelo livro.
21	Justamente pelo que pontuei no item 5 (nem sempre temos como aplicar para grupos reduzidos e não temos ambiente e equipamentos disponíveis adequados).

Fonte: Autoria própria (2021).

Analisaremos as respostas à segunda questão da pergunta 5 agrupando-as de acordo com as respostas dadas à 1ª pergunta, ou seja, segundo a frequência com que as realizam.

Apenas um dos entrevistados (13) afirmou realizar todas as atividades da apostila. A justificativa é o fato de o material ter sido elaborado coletivamente e a prática se fazer necessária para que, durante a revisão, os problemas tenham sido detectados e, conseqüentemente, a atividade problemática possa ser aprimorada.

Quanto aos entrevistados que aplicam a maior parte das atividades, que é a frequência predominante (10 entrevistados), encontramos opiniões muito variadas:

- O entrevistado 1 afirma que não realiza todas devido à necessidade de adaptação do material, por conta do número de aulas ou do equipamento (a

questão da carga reduzida, como destacado por LIGHTBOWN e SPADA (1999, p. 165, *apud* PAIVA, 2011, p. 39)).

- O entrevistado 2 descarta algumas atividades por não priorizar a habilidade (como destacado por PAIVA, 2011, p. 39).

- Os entrevistados 4 e 10 citam o fato de o material da apostila ser resultado de um trabalho coletivo. O entrevistado 4 destaca o fato de ser um material já pronto, o que poupa tempo, e o entrevistado 10 afirmou que não realiza todas as atividades por ocasionais dificuldades de utilizar o vídeo no momento da aula.

- Os entrevistados 6 e 8 destacam que não realizam todas as atividades devido à falta de tempo (uma vez mais, a questão da carga reduzida, como destacado por LIGHTBOWN e SPADA (1999, p. 165, *apud* PAIVA, 2011, p. 39)). O entrevistado 8 também considera que certas atividades não serão proveitosas em certas turmas por conta de suas especificidades.

- Os entrevistados 14 e 17 destacam a importância de um trabalho com todas as habilidades (o desejo da maioria dos estudantes, de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006)), sendo que o entrevistado 17 chega a comentar a eventual impossibilidade de desenvolver tais atividades em razão de problemas técnicos.

- Duas respostas não deixam claras as razões das respostas dadas – as dos entrevistados 3 e 19. O entrevistado 3 descreveu sua prática, ao afirmar que, no caso do Fundamental, expõe a apostila no quadro e leva os recursos necessários para desenvolver a habilidade, o que não deixa claro por que não realiza todas as atividades. Já o entrevistado 19 comenta que as atividades são poucas, motivo pelo qual realiza a maior parte – ainda que não esteja claro, supomos que essa habilidade não seria sua prioridade, mas realiza quase todas por haver apenas uma pequena quantidade.

Um dos entrevistados afirmou que realiza aproximadamente metade das atividades (11). A justificativa inclui elementos externos, que dificultam – ou mesmo impedem – a realização das atividades, como tempo, estrutura da sala de aula, matéria atrasada, tempo exigido pela habilidade, falta de equipamento e ruído externo.

Quanto aos entrevistados que realizam apenas algumas das atividades de compreensão auditiva (um total de 9), também encontramos respostas variadas:

- A maioria (3 - apenas no Médio, 5, 7, 16, 18, 21) relata problemas de recursos. Os entrevistados 7 e 16 enfatizam o problema de turmas excessivamente cheias. O entrevistado 18 acrescenta outras dificuldades: acústica inadequada da sala de aula e volume baixo do aparelho.

- O entrevistado 12 deixa subentendida a questão do tempo, pois a razão de realizar apenas algumas das atividades propostas no material é levar outras atividades, produzidas pelo próprio docente.

- O entrevistado 15 prioriza a habilidade de compreensão leitora.

- O entrevistado 20 realiza apenas algumas atividades porque não considera todas adequadas, motivo pelo qual seleciona aquelas que lhe parecem efetivamente interessantes e enriquecedoras.

Por fim, um dos entrevistados (9) afirma que não realiza nenhuma atividade de compreensão auditiva. A justificativa está em esse entrevistado atuar

exclusivamente no Ensino Médio e o material adotado priorizar a escrita, tanto a compreensão quanto a expressão, além do fato de o entrevistado ainda não ter explorado todo o material.

Após uma análise das respostas como um todo, independente da periodicidade com que se realizam as atividades de compreensão auditiva, percebemos que essa habilidade não é privilegiada por alguns dos entrevistados, o que é agravado pela necessidade de um tempo maior para a sua prática. Outro grave problema é a necessidade de recursos materiais, que nem sempre estão disponíveis ou funcionam bem, além da própria constituição da sala de aula, que não oferece condições de uma audição adequada, seja pelo som do áudio que não chega aos alunos, seja por ruídos externos. Se o desejo de trabalhar a compreensão auditiva na educação básica existir, esses problemas precisam ser assumidos e superados.

(3ª pergunta da questão 5) Caso proceda de forma diferente nos dois níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio), especifique:

**Quadro 5** - Respostas à pergunta relacionada à possibilidade de um diferente tratamento dado à compreensão auditiva nos dois níveis de ensino: Fundamental e Médio.

1	No caso do Ensino Médio, já divido previamente que no trimestre trabalharemos quatro habilidades e a organização do livro didático facilita a seleção dos materiais (ou páginas) com que vou trabalhar (nunca todo o conteúdo, não dá tempo). No Ensino Fundamental, esse tipo de atividade é mais pontual (normalmente são músicas), mas já aconteceu de eu levar algo selecionado por mim (exemplo: um vídeo em que uma criança fala das coisas de que gosta (“verbo gostar”), seguido de atividades. Sempre que levo música para a sala de aula, antes coloco só o áudio e faço perguntas para a turma.
2	X
3	Resposta acima.
4	X
5	X (só no Médio)
6	X
7	No EF arrisco mais. Aproveito o interesse e a curiosidade para, por exemplo, usar o celular com fones (individualmente ou em duplas). Eles adoram completar letra de música, escutando a mesma no próprio celular
8	Não procedo diferente.
9	Como disse, só trabalho com o E.M.
10	X
11	Na pouca experiência que tenho no Pedro II, o ensino fundamental me pareceu mais aberto às atividades de compreensão auditiva que o ensino médio. Embora os alunos sejam mais agitados, se interessam e se esforçam mais. Fora do Pedro II, a situação sempre foi inversa: só conseguia trabalhar compreensão auditiva com o ensino médio.
12	X
13	Venho trabalhando com o Fundamental nos últimos dois anos. No trabalho anterior com o Médio, ainda estávamos com o livro PNLD anterior ao atual. Selecionava algumas poucas atividades do livro, pois preferia trabalhar com as atividades feitas por mim mesma. Os motivos para não usá-las variavam de acordo com as situações: algumas me pareciam descontextualizadas e sem uma articulação satisfatória com o restante da unidade; o áudio não era, em minha análise, tão compreensível ao nível linguístico dos alunos; não havia tempo suficiente de dar conta de todo o material, etc.

14	X
15	Utilizo mais os vídeos, como pequenos contos adaptados para desenhos, músicas e aulas elaboradas para TV, como a série Extra.
16	X
17	No Ensino Fundamental encontro uma maior possibilidade de realizar atividades auditivas, ora sugeridas pelo próprio material didático, ora por atividades extras levadas por mim. No Ensino Médio, a competência leitora é a mais privilegiada no material didático, logo, as atividades de compreensão auditiva são oferecidas com menos frequência.
18	X (só no Médio)
19	Não atuo no EM.
20	X (só no Médio)
21	X

Fonte: Autoria própria (2021).

Para a análise das respostas dadas à 3ª pergunta da questão 5, sobre diferentes procedimentos para o trabalho com a compreensão auditiva no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tomamos por base apenas 6 entrevistados. Isso se deve ao fato de, no momento de responder o questionário, um dos entrevistados atuar apenas no Ensino Fundamental (19) e 4 deles apenas no Ensino Médio (5, 9, 18, 20). Além disso, 9 entrevistados adotam os mesmos procedimentos em ambos os níveis (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 21). Por fim, não consideramos, nesta análise, a resposta dada pelo entrevistado 15, já que sua resposta, apesar de marcar uma diferença entre os níveis, não especifica a qual se refere quando tece seus comentários.

Antes de começar a análise, cabe recordar que, nas aulas de Espanhol no Colégio Pedro II, o material utilizado nos dois níveis de ensino não é o mesmo: no Ensino Médio, na época das entrevistas, ainda se utilizava uma coleção didática aprovada pelo PNLD; quanto ao Ensino Fundamental, já que não foi possível solicitar uma coleção como no Médio, os professores se reuniram e, num curto espaço de tempo, prepararam uma apostila para uso inicial com o 6º ano e, posteriormente, para os demais anos escolares.

Quanto às respostas dadas à questão, o entrevistado 1 considera que o livro do EM é mais organizado, o que lhe permite se programar para trabalhar a compreensão auditiva. O material do EF é mais limitado, apresentando, em geral, músicas, razão pela qual o entrevistado em questão prepara, eventualmente, suas próprias atividades.

O entrevistado 3 demonstra aprofundar um pouco a compreensão auditiva no EF, uma vez que expõe a apostila em PPT e, por isso, leva também os recursos necessários para essa habilidade. No caso do Médio, como afirma, levar todos os recursos exclusivamente para a compreensão auditiva costuma ser inviável.

O entrevistado 7 afirma desenvolver um pouco mais essa habilidade no Fundamental por conta do próprio interesse dos alunos, posto que os estudantes desse nível se mostram mais interessados e curiosos com a compreensão auditiva. O entrevistado 11 compartilha essa visão: mesmo sendo mais agitados, os alunos do Fundamental demonstram mais interesse e esforço.

O entrevistado 13, no Ensino Médio, encontrava problemas nas atividades do livro, razão pela qual trabalhava pouco a habilidade; já no Fundamental, parece utilizar mais o que o material apresenta. De qualquer forma, esse entrevistado

demonstra preferir elaborar seu próprio material quando se trata de compreensão auditiva.

Por fim, o entrevistado 17, em consonância com os entrevistados 7 e 11, vê uma maior possibilidade de trabalhar a compreensão auditiva no Ensino Fundamental, inclusive algumas atividades elaboradas por ele próprio; no Médio, a atenção está mais voltada para a leitura.

Em síntese, das seis respostas consideradas, percebemos como destaque uma maior predisposição para o trabalho com a compreensão auditiva no Ensino Fundamental, seja pelo interesse dos alunos, pela questão dos recursos ou pelo foco na compreensão leitora dada no Ensino Médio. Outro aspecto que se destaca é o fato de os entrevistados não estarem satisfeitos com o que é apresentado nos materiais (livro e/ou apostila), o que os leva a um trabalho de elaborarem material para usarem efetivamente em aula.

A seguir, a questão 6 trata da atitude dos entrevistados de levarem material extra de compreensão auditiva para sua prática pedagógica. Além de serem questionados sobre levarem material complementar, se lhes é perguntado, em caso afirmativo, com que frequência o fazem.

6) Você tem o costume de levar atividades extras de compreensão auditiva?

Sim, muitas vezes.                       Sim, eventualmente.

Sim, poucas vezes.                       Não, nunca.

Apenas um dos entrevistados (8 – 5%) afirmou nunca levar material extra. Dentre os 20 entrevistados que levam, efetivamente, algo que não esteja no livro ou na apostila, porém, a frequência varia:

- 4 dos entrevistados (19% – 9, 12, 17, 18) afirmam levar atividades extras muitas vezes;

- 9 dos entrevistados (43% – 3, 4, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 20) afirmam levar atividades extras eventualmente;

- 7 dos entrevistados (33% – 1, 2, 5, 7, 16, 19, 21) afirmam levar atividades extras poucas vezes.

O que se percebe é que a quase totalidade dos professores de Espanhol do Colégio Pedro II sente a necessidade de levar material extra quando se trata de compreensão auditiva. Considerando as respostas dadas às perguntas anteriores, poderíamos considerar como possíveis razões para essa atitude o fato de haver poucas atividades nos materiais ou de as mesmas não serem consideradas muito adequadas. Sobre a frequência de ocorrências dessa situação, conta a questão da importância atribuída à habilidade, uma vez que alguns professores a valorizam mais do que outros, além do próprio tempo de aula, curto para um pleno trabalho com todas as habilidades, aspectos destacados pelos PCN do EF (BRASIL, 1998) e por Lightbown e Spada (1999, p. 165, *apud* PAIVA, 2011, p. 39).

7) Caso leve atividades extras, elas (pode marcar mais de uma opção):

são tomadas de algum material tal como estão.

são tomadas de algum material, mas são adaptadas.

são totalmente criadas por você.

Antes de iniciarmos as discussões relativas às respostas dadas à questão 7, optamos por tecer alguns comentários relativos a tais respostas. Seguindo a ordem numérica, iniciamos tratando do entrevistado 8, que marcou a terceira opção, apesar de ter respondido, na questão anterior, nunca levar material extra. Apesar dessa aparente incoerência, optamos por considerá-lo em nossa análise, posto que a resposta à questão 7 provavelmente representa seu pensamento quanto ao uso de atividades extras.

O entrevistado 16 não marcou nenhuma das opções em sua resposta, mas teceu um comentário: “São em geral músicas”. Diante dessa resposta, não é possível identificar qual o contexto de produção da atividade, uma vez que esse comentário se encaixaria em qualquer uma das opções apresentadas, apesar de crermos que seriam criadas pelo próprio docente. Por essa razão, não levaremos em conta o entrevistado 16 na análise sobre a questão 7.

Por fim, o entrevistado 17 também não marcou nenhuma opção e inseriu o seguinte comentário: “Ora fazem parte de algum material, ora são criadas por mim. \*Senti falta de uma opção que fosse meio a meio, não sei o que marcar!”. Diante dessa resposta, não manteremos o entrevistado 17 na análise, apesar de incluir, claramente, a terceira opção, além de pelo menos uma das outras duas, com grande possibilidade de que ambas ocorram em sua prática.

Após os comentários anteriores, passemos, agora, às respostas de todos, lembrando que, com a exclusão dos entrevistados 16 e 17, nossas discussões se centrarão na resposta de 19 entrevistados.

Numa análise individual de cada opção, percebemos uma grande preferência pela produção de atividades próprias, situação que chega a 79% dos entrevistados (15 deles: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 21). Também se observa um alto índice – aproximadamente a metade – de entrevistados que se baseiam em materiais já prontos, mas que realizam algum tipo de adaptação: 53% dos entrevistados (10 deles: 2, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 18, 19, 21). Apenas 6 dos entrevistados (26%) chegam a utilizar atividades já prontas, sem qualquer alteração (2, 4, 7, 15, 20, 21).

Fica evidente uma grande predileção pelo não uso dos materiais presentes em livros didáticos. O entrevistado 18, que adapta materiais prontos e também produz o seu, afirma que esta última situação ocorre em 95% das vezes. Considerando as respostas dadas a perguntas anteriores, poderíamos supor que as razões para essa atitude estariam relacionadas a uma discordância com o que os materiais apresentam, por as propostas serem vistas como inadequadas quanto a tema, tempo de aplicação e/ou utilidade.

Se fizermos uma nova análise considerando todas as marcações de cada entrevistado, temos a situação a seguir:

**Quadro 6** - Respostas à pergunta relacionada ao material extra utilizado pelos entrevistados, considerando todas as marcações de cada entrevistado.

OPÇÃO DE RESPOSTA	TOTAL E PERCENTUAL	ENTREVISTADOS
As atividades são tomadas de algum material tal como estão.	2 – 11%	15, 20
As atividades são tomadas de algum material, mas são adaptadas.	1 – 5%	9



As atividades são totalmente criadas pelo entrevistado.	7 – 37%	1, 3, 6, 8, 11, 12, 13
As atividades são tomadas de algum material tal como estão ou são adaptadas.	1 – 5%	4
As atividades são tomadas de algum material, mas são adaptadas, ou são totalmente criadas pelos entrevistados.	5 – 26%	5, 10, 14, 18, 19
As atividades são tomadas de algum material tal como estão ou são totalmente criadas pelo entrevistado.	-	-
Todos os três casos.	3 – 16%	2, 7, 21

Fonte: Autoria própria (2021).

Ao realizarmos uma análise considerando não cada opção uma a uma, mas todas as marcações de cada entrevistado, fica ainda mais evidente a preferência quase generalizada pela criação de materiais próprios: individualmente, marcar apenas a terceira opção foi a situação predominante, tendo sido a escolha de 7 dos entrevistados (37%); já não incluir essa opção está presente em apenas 4 dos entrevistados (21% - 4, 9, 15, 20).

Finalizando, ainda que muitos entrevistados não tenham tido uma formação para o trabalho com a compreensão auditiva, identificamos um sentimento comum quanto à sua efetiva inclusão na prática pedagógica e à não adequação do que é encontrado nas coleções didáticas disponíveis no mercado. Torna-se urgente um trabalho voltado para essa habilidade, tanto nos cursos de formação de professores – as licenciaturas – quanto na elaboração de atividades para a sua efetiva prática em escolas de educação básica.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste trabalho, refletimos sobre a formação inicial do professor de Espanhol quanto à compreensão auditiva, além de suas crenças e aspectos de sua prática docente. A partir das respostas dadas ao questionário pelos professores do Colégio Pedro II, percebemos que a formação inicial desses profissionais ainda exclui reflexões críticas sobre o trabalho a ser desenvolvido com a habilidade de compreensão auditiva, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. Essa exclusão é bastante antiga e se mantém com o passar do tempo, posto que professores com uma formação mais recente carregam a mesma deficiência em sua formação. Essa deficiência limita o trabalho com a referida habilidade, que, por si só, já demanda uma maior carga de complexidade para sua incorporação, tais como recursos tecnológicos, questões relativas à acústica da sala e número de alunos por turma. Dessa forma, fica quase patente o silenciamento do ouvir em espanhol em salas de aula na Educação Básica.

Apesar do comentado anteriormente, fica claro que, pelo menos entre os professores entrevistados, existe uma preocupação pela inclusão da compreensão auditiva no nível escolar em análise. Mesmo sem formação para esse trabalho, os profissionais desejam incluí-lo em suas práticas, buscando experiência por uma prática intuitiva ou mesmo conhecimento técnico a partir de estudos pessoais. Apesar da não formação para o trabalho com a habilidade objeto de estudo deste artigo, fica evidente que o espanhol, no Colégio Pedro II, a inclui entre suas práticas e, apesar das limitações impostas pela ausência de formação e por outros aspectos

destacados no parágrafo anterior, os profissionais se empenham em oferecer aos estudantes o que a maioria deles deseja, segundo as OCEM (BRASIL, 2006): a prática oral. Trata-se de uma questão pendente que carece de inclusão urgente na formação docente para que nossos estudantes possam, efetivamente, desenvolver o pleno domínio de um idioma.

# Consideraciones sobre la formación profesional y la práctica pedagógica del profesor de Español en cuanto a la comprensión auditiva

## RESUMEN

La oralidad constituye uno de los grandes objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras; representa el deseo de muchos estudiantes y de muchos profesores, lo que justifica su inclusión en las prácticas desarrolladas en las clases (BRASIL, 2006, p. 118; PINHO, 2017, p. 30). Tales prácticas, sin embargo, difícilmente se alcanzan cuando las clases se dan en el espacio de una escuela de educación básica, lo que muestra una gran incoherencia entre el deseo de los participantes en las prácticas pedagógicas y las propias prácticas (LEFFA, 2011, p. 20; RAJAGOPALAN, 2011, p. 59). En este trabajo, pretendemos identificar las causas de ese hecho, a partir de una encuesta dedicada a la comprensión auditiva, aplicada a todos los profesores de Español del Colegio Pedro II (Río de Janeiro). Además de la exclusión de esa habilidad según documentos oficiales, podemos identificar, considerando las respuestas presentadas a la encuesta, que tampoco suele estar presente en la formación inicial del profesor, lo que impide que ese profesional se sienta preparado para trabajar con la habilidad en cuestión. No obstante, vale destacar que algunos profesores, aún ante esa situación, optan por trabajar con la comprensión auditiva en sala de clase, siendo que algunos de ellos llegan a estudiar por su cuenta, a fin de obtener base teórica para el perfeccionamiento del trabajo. Considerando el objetivo de dominar la lengua oral por parte de los estudiantes y el deseo efectivo de trabajarla en sala de clase por parte de muchos profesores, se observa la necesidad de una reestructuración de los cursos de formación de profesores, en los que se incluyan actividades relativas a lo oral, de modo que esos profesionales estén realmente preparados para un trabajo que contribuye inmensamente para la formación de la ciudadanía de los jóvenes en nuestras escuelas.

**Palabras clave:** Formación del profesor de Español. Enseñanza de lenguas extranjeras en la educación básica. Comprensión auditiva.

---

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão revista. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. How Languages Are Learned. Oxford: Oxford University Press, 1999. Apud PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

OLIVEIRA, Roberval Araujo de. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

PINHO, José Ricardo Dordron de. O ensino de pronúncia nas aulas de Espanhol no Colégio Pedro II: crenças e práticas docentes. In: **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/RLE%20v.%2020%20n.1>. Acesso em 20/12/21.

PINHO, José Ricardo Dordron de. Dando voz aos alunos – Repensando o ensino de Espanhol no Colégio Pedro II a partir das expectativas discentes. In: MATTOS, Francisco Roberto Pinto (Editor da coleção); VIEIRA, Edite Resende, MARTINS, Marcia, SANTORO, Marco e NEVES, Rogério (Organizadores). **O Novo Velho Colégio Pedro II**. Volume 4: Inovações Pedagógicas. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

SANTOS, Denise. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias**. Barueri, SP: Disal, 2012.

TÍLIO, Rogério. Prefácio. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela & AMORIM, Marcel Alvaro (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

**Recebido:** 12 ago. 2021

**Aprovado:** 12 dez. 2021

**DOI:** 10.3895/rl.v23n43.14622

**Como citar:** PINHO, José Ricardo Dordron de. Considerações sobre a formação profissional e a prática pedagógica do professor de Espanhol quanto à compreensão auditiva. *R. Letras*, Curitiba, v. 23, n. 43 p. 18-45, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em: XXX.

**Direito autorial:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

