



## COMPREENSÃO ORAL DE ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO, EMOÇÃO E LETRAMENTO CRÍTICO

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADE

**Tiago Alves Nunes**

(PPGLinC/UFBA – Doutorado)

**Mayara Menezes Viana**

(Universidad Complutense de Madrid – Mestrado)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES
<p><b>Tiago Alves Nunes</b> é mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2016) e graduado em Letras Português/Espanhol pela mesma universidade (2013). É integrante do Grupo de pesquisa "Práticas identitárias, ensino e formação de professores de línguas em contextos de superdiversidade". Atua na área da Linguística Aplicada, dedicando-se aos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas; multiletramentos; memória e narrativas. Atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia - PPGLinC-UFBA. E-mail: <a href="mailto:tiagopark@gmail.com">tiagopark@gmail.com</a>.</p> <p><b>Mayara Menezes Viana</b> é mestre em Espanhol como Segunda Língua pela Universidad Complutense de Madrid (2015) onde realizou práticas como professora de espanhol como segunda língua. É graduada em Letras – Espanhol (2013) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem interesse em Linguística Aplicada, na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. E-mail: <a href="mailto:menezes.viana@gmail.com">menezes.viana@gmail.com</a>.</p>

RESUMO	ABSTRACT
<p>Levando em consideração a dificuldade encontrada por docentes para ligar o desenvolvimento da compreensão oral e as ideias do letramento crítico aliado à emoção no contexto do ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) no ensino médio, no nosso caso o espanhol, o presente artigo tem por objetivo problematizar a importância do desenvolvimento da compreensão oral no contexto do ensino básico, focando a formação cidadã e ética tendo como base a emoção, a curiosidade e a atenção. Ademais, este estudo pretende mostrar de que modo uma atividade de compreensão oral pode ser desenvolvida e trabalhada, focando os aspectos teóricos da emoção e do letramento crítico; para tanto, dá-se um exemplo de atividade. Quanto às bases teóricas, o trabalho está baseado nos pressupostos da emoção na aprendizagem (MORA, 2017), letramento crítico (BAPTISTA, 2010, 2012; JANKS, 2013; STREET, 2014) e compreensão oral em aula de LE (GIL-TORESANO BERGES, 2004; LYNCH, 1996). Conclui-se que fomentar a habilidade oral é tão importante quanto desenvolver as outras destrezas envolvidas no ensino e aprendizagem de LE; ademais, mostra-se que é possível produzir atividades auditivas que levem em consideração o aspecto da emoção e que fomentem o letramento crítico.</p>	<p>Teniendo en cuenta la dificultad encontrada por docentes para coligar el desarrollo de la comprensión oral, la literacidad crítica y la emoción en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera (LE) en la secundaria, en nuestro caso el español, este artículo tiene por objetivo problematizar la importancia del desarrollo de la comprensión oral en el contexto de la enseñanza básica, enfocando la formación para la ciudadanía y ética teniendo como base la emoción, la curiosidad y la atención. Además, este estudio pretende mostrar de qué modo una actividad de comprensión oral puede ser desarrollada y trabajada, enfocando la emoción y la literacidad crítica; para ello, se da un ejemplo de actividad. En cuanto a las bases teóricas, el texto está anclado en los postulados de la emoción en el aprendizaje (MORA, 2017), literacidad crítica (BAPTISTA, 2010, 2012, JANKS, 2013, STREET, 2014) y comprensión oral en la clase de LE (GIL-TORESANO BERGES, 2004; LYNCH, 1996). Se concluye que fomentar la habilidad oral es tan importante como desarrollar las otras involucradas en la enseñanza y aprendizaje de LE; además, se mostró que es posible producir actividades auditivas que tengan en cuenta la emoción y la literacidad crítica.</p>

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Espanhol; Compreensão oral; Emoção; Letramento crítico	Español; Comprensión oral; Emoción; Literacidad crítica

## INTRODUÇÃO

Para entender o que se pretende abordar neste artigo, faz-se necessário refletir sobre a seguinte pergunta: qual a energia que move o mundo? Segundo o neurocientista Francisco Mora (2017), a "emoção" é a resposta. Para esse autor, a emoção possui um papel fundamental na educação, pois significa movimento, interação com o mundo. Além disso, segundo o neurocientista, e conforme nossa experiência de vida pode atestar, uma das muitas funções das emoções, talvez a mais importante, é armazenar e evocar memórias de uma forma mais efetiva como, por exemplo, quando um aroma de perfume ou uma música traz à tona a lembrança de alguém e, simultaneamente, sensações, sentimentos, emoções que se sentiu outrora. Em outras palavras, para Mora (2017), a base da aprendizagem é a "emoção", pois esta, evocada pela "curiosidade", invoca, por sua vez, a "atenção", três elementos substanciais para uma boa aula, a nosso ver.

É preciso deixar claro que atenção não é uma questão de exigência, mas de conquista. É uma das melhores maneiras para conseguir-la é suscitar curiosidade nos alunos; para tal, é imprescindível envolvê-los nessa atmosfera do querer descobrir. Logo, ao se colocar no lugar do estudante, podemos nos perguntar: o que motiva, o que desperta curiosidade ao aprender um novo idioma? A nosso ver, uma das possíveis respostas, sem querer encerrá-las em si mesmas, é estar o mais próximo possível da língua que se está aprendendo, distanciando-se do mundo abstrato (regras gramaticais)<sup>1</sup> e vivenciando o idioma por meios de várias semioses (filmes, séries, músicas, documentários) dentro e fora de sala. Portanto, defende-se a importância de dar mais protagonismo à compreensão oral, pois nada mais convidativo que ouvir a língua em uso – seja por um nativo ou não –, tentar entendê-lo, fazer-se entender e não ver tal desafio como algo impossível de alcançar.

Entendendo a língua como prática social, infere-se a importância de saber comunica-se de maneira assertiva; e, para tal, é importante que se domine as quatro destrezas: expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão escrita.<sup>2</sup> Entretanto, no decorrer dos anos, o ensino de espanhol no Brasil tem-se resumido a desenvolver mais a língua escrita que a oral; quando, na realidade, conforme López García (2002, p. 9), é importante frisar que, para além dos vários contextos de ensino e aprendizagem, "[...] la moderna pedagogía de enseñanza de L2 aspira a que las cuatro

<sup>1</sup> Não se pretende menosprezar nenhuma das competências e habilidades necessárias para aprender um idioma, apenas se coloca em questão algo mais convidativo, contextualizado e provocativo para envolver o discente. De mesmo modo, não estamos asseverando que as regras gramaticais não são importantes dentro do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, muito pelo contrário, advogamos que tal processo deve ir para além da forma, isto é, deve-se pensar a língua como prática social.

<sup>2</sup> Há o ensino de língua para fins específicos, o qual possui sua importância dentro de seus contextos e que foca, em geral, em uma habilidade, tal como a compreensão leitora. Não estamos falando desses casos, mas de um modo geral. Além disso, ressaltamos que ao falar em domínio das quatro destrezas, o público alvo é os ouvintes.

habilidades estén equilibradas, pero, aun así, concede la primacía a hablar y escuchar, es decir, a la enseñanza de la lengua oral, sobre la lengua escrita". Em outras palavras, é importante levar em conta a língua oral, pois essa vem antes da escrita, inclusive quando se adquire a língua materna, afinal, supõe-se que para falar é necessário, em primeiro lugar, escutar. Reconhecemos a importância da compreensão oral no processo de aprendizagem de um novo idioma, portanto, julgamos importante que se dê lugar a essa habilidade em sala de aula – pouco trabalhada no contexto do ensino básico, a nosso ver. No entanto, ainda que o autor advogue pela primazia da língua oral, pensamos que o ensino e a aprendizagem das destrezas deve-se dar de forma equilibrada, como já comentado.

Além do dito anteriormente, sabe-se que o ensino da língua espanhola no Brasil, no âmbito da Educação Básica, tem uma função social que consiste em formar cidadãos críticos e a compreensão auditiva pode colaborar, significativamente, nesse processo, sempre quando trabalhe, de maneira adequada, o *input* real do idioma e as atividades propostas com o objetivo de contribuir de maneira efetiva para a formação de um ouvinte competente, cuja relação – que será explicada mais adiante – é estreita com o conceito de cidadão crítico.

Nesse quesito, é importante problematizar a relevância da compreensão leitora que os Parâmetro Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) dão no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sob a pretensa hipótese de que, no ensino básico, o foco é fazer com que os alunos saibam ler a palavra escrita, ou seja, um viés grafocêntrico, considerando de modo secundário as outras destrezas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e, também, a variabilidade de semiose em que a linguagem pode ser expressada.

Em suma, para que exista uma aprendizagem efetiva, é de fundamental importância que os alunos gostem do que vão aprender e que o aprendido esteja próximo de sua realidade sociocultural, para tal é primordial envolvê-los, deixá-los curiosos e, assim, ganhar sua atenção.

A partir desse contexto, este artigo tem por objetivo, em primeiro lugar, problematizar a importância do desenvolvimento da compreensão oral no contexto do ensino básico, focando a formação cidadã e ética tendo como base a emoção, a curiosidade e a atenção; em segundo lugar, mostrar possíveis caminhos de como uma atividade de compreensão oral, alicerçados nos pressupostos do objetivo anterior, pode ser trabalhada em sala de aula.

Desde o viés teórico, lança-se mão de conceitos importantes referentes à aprendizagem desde o ponto de vista da emoção (MORA, 2017); recorre-se, também, às ideias de Gil-Toresano Berges (2004) e Lynch (1996) sobre a compreensão oral, em especial conceitos como o de ouvinte competente, escuta e como se aprende a escutar; por fim,

traz-se à baila as ideias do letramento crítico, baseados em Baptista (2010, 2012), Street (2014) e Janks (2013), para compreender a formação de cidadãos críticos por meio do ensino de língua.

Este texto está dividido em duas principais seções: na primeira, discutem-se importantes pontos teóricos os quais são base para a segunda seção, tais como: a importância da emoção em sala de aula, a compreensão oral, o ouvinte competente e o letramento crítico; na segunda, por seu turno, comentamos e desenvolvemos uma atividade de compreensão oral baseada nos pressupostos discutidos, com foco no ensino básico, em especial o público, no contexto do Brasil.

## **1 EMOÇÃO, COMPREENSÃO AUDITIVA E LETRAMENTO CRÍTICO: ALGUMAS CONCEPÇÕES PERTINENTES**

No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário que se tenha em mente algumas variáveis, dentre as quais podem-se citar: os objetivos dos alunos; o contexto de ensino e aprendizagem; os materiais disponíveis. Nesse âmbito, e pensando, em especial, no ensino médio público brasileiro, o professor tem de municiar-se de muitas formas e recursos, quando possível, para que possa fazer um bom trabalho, uma vez que a variabilidade e a dinamicidade de atividades são um dos aspectos primordiais no processo educacional.

Outro ponto que se deve tocar, para além das variáveis antes de passar, efetivamente, às questões teóricas propriamente ditas, é a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola. Contudo, é preciso pensar, dentre outras questões, que língua é essa que querem que se aprenda e o que está, de fato, sendo feito para que se aprenda essa língua almejada. Desde o ponto de vista dos PCN (2000) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006), o foco do ensino de língua estrangeira, no que diz respeito à aprendizagem e ainda que se ressalte a ideia das várias habilidades, é a leitura de textos escritos, o que, por lógica, leva-se à conclusão de que o eixo de ensino e aprendizagem está entorno do grafocentrismo.

A representação de a compreensão leitora ser a habilidade que tenha primazia no ensino de língua em geral, sobretudo no de estrangeira, vem da ideia histórica de que a escrita – e, assim, a leitura – é uma tecnologia de pessoas cultas, de "letrados". Dentro do ensino de línguas no contexto do ensino básico no Brasil, pensou-se o foco na leitura, há alguns anos, pelo fato de não haver tecnologia suficiente e, igualmente, pelas más condições de trabalho, considerando materiais e carga-horária, por exemplo. Esse fato, assim, é refletido nos materiais disponíveis para o ensino de língua estrangeira distribuídos gratuitamente pelo Governo Federal por meio do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.

No dia a dia da escola, nosso contexto de trabalho, nota-se, também, outra adversidade: as provas de larga escala. Para além das problemáticas desse tipo de avaliação – o que não é nosso objetivo discuti-las por não ser escopo do trabalho – observa-se que as políticas internas de algumas instituições, que já deve recebê-las no modelo "de cima para baixo", foca o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e outras avaliações locais como eixo do ensino de suas disciplinas. Nesse contexto, as línguas estrangeiras, sobretudo o espanhol, língua optativa<sup>3</sup> no ensino médio, sofrem as consequências, pois, em geral, seu ensino se resume a que o aluno possa resolver as questões do ENEM, que são cinco atualmente.

Pensando nessas objeções e levando em consideração que acreditamos que sim, que é possível aprender língua estrangeira no ensino médio, sobretudo desenvolver as conhecidas quatro habilidades, e que por meio de outras destrezas, além da compreensão leitora, também é factível fomentar questões de natureza crítica e formar cidadãos, é que este trabalho foi pensado. Não advogamos pela primazia de uma habilidade, ainda que neste trabalho focamos apenas uma delas pelas questões de tempo e delimitação.

Dito isso, passemos a entender, primeiro, como a emoção funciona no ensino e aprendizagem de línguas e como ela pode ser uma aliada nesse processo.

### 1.1 "SÓ SE PODE APRENDER AQUILO QUE SE AMA": SOBRE A EMOÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Para lograr uma aprendizagem efetiva, é preciso parar de focar em como deveria ser – alunos disciplinados, conscientes do que é necessário fazer para obter êxito nos estudos, que almejam ingressar em uma universidade, fazer pós-graduação etc. – e perceber a realidade tal como ela é: não é o sonho de todo estudante seguir uma carreira universitária; são poucos os que têm maturidade suficiente para saber, exatamente, o que querem; pouquíssimos entendem que é preciso sacrifícios para alcançar um objetivo maior; nem todos compreendem a importância dos estudos no processo da formação do ser humano etc. Logo, é infrutífero esperar pelo que não vai acontecer, pôr a culpa no sistema, nos discentes e exigir atenção em sala – seja por meio de advertências, de punições ou de longos discursos desesperados por alguns minutos de atenção –, uma vez que o máximo que se consegue é uma turma silenciosa, porém desatenta. Portanto, reitera-se, diante de dita realidade, que se faz necessário atraí-los e não esperar por certo discernimento que muitos levam toda uma vida para desenvolvê-lo. Nessa complexa

---

<sup>3</sup> A chamada Lei do Espanhol (11.161/2005) foi revogada em 2017 por meio da Lei 13.415. Assim sendo, essa língua não é mais obrigatória no âmbito do ensino médio, fato que vai na contramão das ideias do multi/plurilinguismo, do acesso e aprendizagem de variadas línguas como forma de compreender o mundo e a si mesmo, como meio de (re)construir identidades.

realidade, é que entra, também, o papel formador do ensino de língua, tentar abrir as capacidades do aluno de reflexão sobre si e do outro na sociedade e, assim, poder tomar suas decisões de forma mais autônoma.

Em vista disso, segundo Mora (2017), para conquistar a atenção dos alunos é preciso provocar curiosidade nos mesmos; desse modo, para fazê-lo, é imprescindível envolvê-los e, assim, alcançar o objetivo final que é a aprendizagem. As emoções, por sua vez, têm um papel fundamental nesse processo, posto que

[...] encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo. Las emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. De hecho, y hoy en neurociencia se conoce bien, las emociones sirven entre otras muchas funciones, y de forma más destacada, para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. Y es que a nadie se le escapa que todo acontecimiento nuevo asociado a un episodio emocional, bien sea de placer o de dolor, permite un mayor y mejor almacenamiento y evocación de lo sucedido (MORA, 2017, p. 70-71).

Outro elemento importantíssimo nesse processo – que não deve ser visto como linear, mas sim interativo – é a "curiosidade", conforme Mora (2017) explica:

Haz curioso e interesante lo que enseñas y verás que hasta el más desatento de los alumnos, y en cualquier materia, aprende y memoriza bien. La curiosidad es como un "chispazo" perceptor. La curiosidad despierta ante aquello que rompe la monotonía, lo que sobresale en el entorno. Sin curiosidad no hay atención ni conocimiento. La curiosidad se expande a ocupar ese terreno que llevan, junto con la atención y la adquisición de conocimiento innovador, la investigación científica humanística (MORA, 2017, p. 77).

Para explicar o mencionado, Mora (2017) faz a seguinte indagação: o que a girafa desperta que o professor não? O autor coloca tal indagação no seguinte contexto: uma sala cheia de alunos, todos, sem exceção, atentos ao que o professor explica, no entanto mudam o foco quando veem uma girafa entrando por uma porta da sala e saindo pela outra. Qual a resposta? De acordo com o neurocientista (MORA, 2017, p. 77-78), a girafa “desperta curiosidade, um dos ingredientes básicos da emoção. A curiosidade, o que é diferente e sobressai no entorno, acende a emoção. E com ela, com a emoção, abrem-se as janelas da atenção, foco necessário para a criação de conhecimento”.

Entretanto, se a girafa estivesse no seu habitat natural, provavelmente não causaria tanto impacto; do mesmo modo, certas abordagens, materiais, estratégias habituais no ambiente escolar podem passar despercebidos por haver se tornado comuns, banais. Assim sendo, é de suma importância pensar em caminhos diferentes com objetivo de envolver os discentes para que experimentem, por meio da curiosidade, diferentes

sentimentos<sup>4</sup> – que, de acordo com o neurocientista, “são a experiência consciente de uma determinada emoção” (MORA, 2017, p. 73) – e, conseqüentemente, permaneçam atentos aos assuntos abordados. Em um outro momento, os discentes recordarão com mais facilidade o que foi aprendido graças a uma das mais diversas funções da emoção, que consiste em “armazenar e evocar memórias de uma maneira mais efetiva” (MORA, 2017, p. 71).

Por fim, dentro do contexto do ensino de idiomas, como o espanhol, o nativo, ou um *input* autêntico, seria a metáfora da “girafa” dentro dessa perspectiva. Para comprovar o que foi dito, basta analisar o comportamento dos estudantes quando: a professora – o mais perto que se tem de um nativo, normalmente – fala na língua meta; coloca-se uma música ou trecho de um filme para comentar em classe; alguma série *hispanohablante* faz sucesso e os estudantes chegam à aula perguntando ou repetindo as expressões idiomáticas que conheceram; conhecem um nativo pessoalmente ou *on-line* e falam encantados de como tentaram estabelecer a comunicação<sup>5</sup>, por exemplo. Por isso, defende-se que a compreensão oral ganhe um espaço significativo dentro dessa conjuntura, pois além de ser um excelente caminho para fomentar a curiosidade, emoção e atenção, promove, assim, aprendizagem, e é primordial no desenvolvimento de criticidade no alunado.

É importante esclarecer, ainda, que não se reconhece a compreensão oral, como já dito, como um único caminho ou o mais importante na formação do cidadão crítico, apenas se afirma que essa habilidade é tão importante quanto as demais. Entretanto, não se pode trabalhar a compreensão oral de qualquer modo; deve-se entender, por exemplo, qual a diferença entre ouvir e escutar e como a formação de um “ouvinte competente” pode contribuir para o desenvolvimento de um cidadão crítico. Tais conceitos são explanados e definidos a seguir.

## 1.2 A ESCUTA

Em primeiro lugar é essencial entender que “ouvir” é diferente de “escutar”, pois nem sempre interpretamos adequadamente o que ouvimos, ou seja, a atividade comunicativa de escutar é um processo mental, complexo e invisível cheio de atos e intenções diversas.

---

<sup>4</sup> Segundo Mora (2017, p. 73), “[...] los sentimientos son el proceso que nos lleva a 'conocer las emociones' a través del miedo, placer o frustración y encontrar esos sentimientos de bienestar ante muchas y diferentes situaciones personales (el trabajo bien hecho) o las hechas por otros (el aplauso de un maestro a un buen estudiante). Y otros muchos sentimientos, como aquello que, con el aplauso, refuerzan el esfuerzo del estudiante por conocer y mostrar esos nuevos conocimientos a los demás. Todo ello es de una poderosa influencia en el mundo no solo del que aprende, sino también del que enseña”.

<sup>5</sup> Muitas vezes, os estudantes comentam o seguinte: “Professora, eu entendia quase tudo o que ele [o nativo] falava, eu ensinava algumas palavras em português e ele em espanhol”.

Segundo Gil-Toresano Berges (2004), na escuta o ouvinte pode atuar de formas diferentes segundo as situações de comunicação, as quais são as seguintes:

Quadro 1 – Situações de comunicação

Interlocutor	O ouvinte divide o discurso em partes iguais com o falante, como no caso de uma conversa.
Destinatário	Ouvinte determinado ao que se dirige o falante, como no caso de escutar uma aula ou seminário.
Membro do público	Ouvinte indeterminado dentro de uma audiência, como no caso de escutar um aviso público ou uma notícia pela televisão.
Ouvinte acidental ou não intencional	A mensagem não se dirige a ele, o ouvinte está fora do discurso, como no caso de escutar conversas alheias.

Fonte: Gil-Toresano Berges (2004, p. 901).

Nessas situações de comunicação, conseqüentemente, a posição do ouvinte varia, pois sua participação no discurso é proporcional à distância do falante, ou seja, quanto maior a proximidade – física ou psicológica – maior será sua atuação e, por conseguinte, mais colaborativa será sua função no discurso: por exemplo, o papel do interlocutor no qual se divide o discurso igualmente com o falante (conversa) não é o mesmo que no papel de um "ouvinte acidental" a quem não está direcionado o discurso (conversa alheia). Além disso, conforme Gil-Toresano Berges (2004), existe, em cada uma das situações de comunicação, uma motivação encabeçada por um propósito ou interesse por parte do ouvinte nas quais se pode definir quatro tipos de escuta, a saber:

Quadro 2 – Tipos de escuta

Apreciativa	Escutar por prazer, por entretenimento.
Informativa	Escutar para ganhar algum tipo de conhecimento, foca-se na informação, mas não a julga nem a avalia.
Deliberativa	Escutar para avaliar a validade de uma mensagem, conduz a uma tomada de decisão – aceitar ou rejeitar o valor do proposto.
Empática	Escutar para entender o ponto de vista ou os sentimentos de outra pessoa.

Fonte: Gil-Toresano Berges (2004, p. 902)

Em outras palavras, a autora afirma que a compreensão auditiva consiste em um processo mental complexo, no qual interagem três habilidades diferentes: a língua, as ideias e a interação social. Qualifica-se como complexo porque o ouvinte, em um tempo limitado, tem que interpretar o que escutou e não tem a oportunidade de voltar no tempo para analisar o texto oral; e, para fazê-lo, tem que resumir a informação para que se possa trabalhar a memória a curto prazo (retenção de informação). Precisamente por isso, é



importante desenvolver mecanismos e estratégias adequadas para acessar o máximo de informação no menor tempo possível, para tal o ouvinte faz uso de três informações:

- a) O conhecimento de mundo (nível superior): são experiências armazenadas na memória por meio de esquemas denominados *roteiros*, quando se trata de uma situação social ritualizada na qual existem possíveis e previsíveis atuações em uma mesma circunstância como, por exemplo, ao comprar no supermercado ou ao cumprimentar alguém.
- b) O conhecimento sobre a língua (nível inferior): é o reconhecimento das palavras, da melodia, do ritmo e de alguns índices gramaticais.
- c) O contexto: permite fazer previsões que possibilitam agilizar o processo de compreensão com menos recursos.

Igualmente é importante destacar que o processo de compreensão oral está composto pela percepção e a interpretação que interagem de forma integrada, ou seja, não funcionam de maneira separada, e sim mútua, conforme define Lynch (1996, p. 21):

Hay una tercera ruta para la comprensión o, mejor dicho, una combinación de las otras dos. Comprendemos integrando información del nivel superior con la del inferior, moviéndonos entre las diferentes fuentes de conocimiento a medida que recogemos pistas en el texto, y gradualmente, aclarando nuestro entendimiento del mensaje. Un término para este uso de diferentes fuentes de información en paralelo es procesamiento interactivo. Cuando tratamos con mensajes en nuestra propia lengua, ésta es la forma de comprensión que usamos más a menudo. (LYNCH, 1996, p. 21).

Em suma, a escuta é um “processo interativo de percepção e interpretação, no qual intervêm diferentes componentes e variáveis e que tem capacidade limitada” (GILTORESANO BERGES, 2004, p. 905). Reitera-se, assim, que “escutar” vai mais além, ou seja, é mais complexo que “ouvir”, por isso deve-se ajudar ao estudante a dominar as destrezas da compreensão oral e deixá-lo consciente de sua própria aprendizagem por meio de atividades significativas no intento de que o aluno tenha uma eficiente interação da percepção, interpretação, metacognição e flexibilidade. Em outras palavras, é necessário ensinar o aluno a “aprender a escutar” para que saiba enfrentar conjunturas que nem sempre se pode preconcebê-las, pois, afinal, as situações reais de comunicação não são uma receita na qual sempre haverá os mesmos componentes e variáveis.

Portanto, além dos conteúdos linguísticos e culturais, é preciso ensinar, aos discentes, estratégias e fazer com que compreendam como, quando e por que se aplica determinada estratégia em uma situação particular e, ademais, como conclui López García (2002, p. 20-21), “lo que caracteriza a la comprensión oral de L2 es precisamente

que se trata de una comprensión volcada hacia los factores metalingüísticos y, por lo tanto, de una comprensión reflexiva y crítica". Sobre a perspectiva de uma pedagogia crítica que se adota aqui, escolheu-se a do letramento crítico. Disso, fala-se a seguir.

### 1.3 O LETRAMENTO CRÍTICO

Frequentemente, participa-se de muitas práticas discursivas, seja produzindo textos ou consumindo-os. Não é suficiente saber distinguir os gêneros textuais/discursivos ou suas características linguísticas para efetuar uma leitura profunda dos temas abordados. É necessário, portanto, refletir de maneira ativa sobre os discursos enunciados. Isso é o que exigem os PCN (BRASIL, 2000) e as OCNEM (BRASIL 2006), documentos que orientam a educação brasileira e, mais atualmente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Dentro desse contexto, emergem os letramentos e, em particular, o letramento crítico como modo pedagógico para desenvolver, fomentar a criticidade em sala de aula.

Entende-se letramento, de maneira geral, como a prática social da linguagem. O ser letrado, desse modo, participa efetivamente de diferentes práticas discursivas, refletindo por meio e sobre os diferentes eventos comunicativos no cotidiano, ou seja, dá-se uma relevância significativa ao uso social da linguagem. A escola, por sua vez, como singular agência de letramento, tem a função de fomentar o acesso a diferentes práticas e eventos letrados (ROJO, 2009) e, igualmente, em distintas semioses.

Se heterogêneas são as práticas de letramento, não se pode falar somente de um tipo de letramento, seria melhor dizer: letramentos, no plural. Embora existam tipos, aqui se define a criticidade como eixo que traspassa todas as práticas sociais da linguagem. Assim,

Ao optar por uma abordagem como a do letramento crítico, deslocamos o foco das tradicionais habilidades de leitura que valorizam a simples decodificação e o foco no conteúdo e na memorização para a ênfase em atividades que favoreçam a compreensão e avaliação dos discursos produzidos nas diferentes sociedades e práticas letradas (BAPTISTA, 2010, p. 123).

Desde a abordagem do letramento crítico, mitos podem ser desfeitos, tais como o da neutralidade linguística e discursiva (BAPTISTA, 2010, 2012). Assim, é imprescindível desenvolver a consciência para compreender sócio, histórico e culturalmente os textos lidos e, no caso deste trabalho, os ouvidos, ou seja, o sujeito deve deter-se em uma atividade crítica e problematizadora que faça finca-pé na linguagem social (STREET, 2014).

É necessário entender, ainda, que, na perspectiva do letramento crítico, o ser crítico é fomentado quando se desenvolvem estratégias para que se entenda e se situe o texto no

contexto sociocultural; é importante, também, reconhecer e participar das práticas discursivas, e isso tem que ver com o reconhecimento dos gêneros, por exemplo; por fim, mas não menos importante, o educando deve compreender os efeitos sociais que os discursos podem provocar (CASSANY, 2006) e isso é importante porque o discurso, conforme afirma van Dijk (2008), controla mentes; e estas, ações.

Nessa perspectiva, desenvolver o letramento crítico nas práticas escolares no ensino e aprendizagem de língua estrangeira é, igualmente, permitir que os educandos possam ler a palavra e o mundo, relacionando questões de poder, identidade, diversidade e acesso a conhecimentos, meios e ferramentas e isso, por seu turno, permita-o (re)escrever e (re)desenhar o mundo (JANKS, 2013).

Com base no que foi dito e a partir dos pressupostos do letramento crítico e da emoção, como as atividades de compreensão oral podem ser elaboradas? As atividades de compreensão oral podem se estabelecer em função de quê? O que se deve levar em conta ao elaborar uma atividade de compreensão auditiva? Sobre essa questão, debruça-se nos próximos parágrafos, ao mesmo tempo em que exemplos concretos são dados.

## 2 NA PRÁTICA: A ATIVIDADE AUDITIVA E SEU USO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Independentemente de sua natureza – oral ou escrita – e da disciplina que se quer trabalhar, deve-se pensar na atividade como “a porta de entrada”, o meio para despertar a curiosidade nos alunos, para, assim, envolvê-los e captar sua atenção. Além disso, é crucial levar em consideração que uma atividade auditiva bem elaborada possui um papel fundamental na formação do “ouvinte competente”, já que, como afirma Martín Leralta (2009, p. 5), “el material es el principal factor de motivación, a partir de él podemos conseguir despertar el interés del alumno por ejercitar esta destreza de manera más consciente y controlada, empleando estrategias”. Ou seja, além de estimulantes, as atividades devem contribuir, de forma progressiva, para que o aluno aumente sua percepção, interpretação, metacognição e flexibilidade e, desse modo, se converta em um ouvinte capaz de enfrentar as mais diversas situações comunicativas.

Ainda segundo a ideia de ouvinte competente, para Gil-Toresano Berges (2002, p. 908) baseada em Rost (1990), o estudante se converte mais competente à medida que aumenta:

- a) a “quantidade” de língua que pode compreender de uma vez;
- b) a gama de acontecimentos que pode interpretar razoavelmente;
- c) sua consciência das dificuldades de compreensão;
- d) sua persistência e habilidade de transformar os casos de compreensão errônea ou deficiente em compreensão aceitável.

Gil-Toresano Berges (2002, p. 208), ainda, sugere que os objetivos, conteúdos e procedimentos de compreensão comunicativa podem se estabelecer em função:

- a) da língua (textos orais), do *input* que tem que compreender o ouvinte;
- b) dos acontecimentos das situações de comunicação que podem manipular o ouvinte;
- c) da habilidade e das estratégias cognitivas e comunicativas que o ouvinte deve desenvolver;
- d) da tarefa concreta e, portanto, do propósito que tem que levar a cabo o ouvinte: atividades para a compreensão ou pré-comunicação e atividades de compreensão comunicativa.

Dessa maneira, como foi dito anteriormente, pode-se falar, por um lado, de atividades para a compreensão ou pré-comunicação: estas ajudam ao estudante a desenvolver estratégias, sejam linguísticas (léxico) ou paralinguísticas (inferir algo relevante pela entonação, o timbre, a intensidade da voz), por exemplo; ou seja, ensinam o ouvinte a fazer hipóteses, adivinhar e inferir mediante a escuta atenta e programada. Nesse tipo de atividades, sugerem-se diferentes tipos de "escuta", tais como:

- a) escuta estratégica (jogos de adivinhação, vídeos sem sons), para estimular a aplicação de estratégias;
- b) escuta com pausa, para dar ao ouvinte tempo para assimilar e relacionar o que ouviu e criar sua representação;
- c) escuta intensiva, para ajudar a notar e manejar os pontos relevantes para o ouvinte.

Por outro lado, fala-se, também, de "atividades de compreensão comunicativa", na qual, para que se produza a escuta atenta, ditas atividades devem ser motivadoras e oferecer um desafio alcançável; além disso, devem ser autênticas e ensinar o uso real da língua com o objetivo de seduzir os estudantes. Isso posto, recomenda-se que, no *input*, a autenticidade e naturalidade ganhem protagonismo para que se conheça a língua no seu uso real. Além disso, nas atividades de compreensão comunicativa, é importante proporcionar discursos colaborativos e não-colaborativos – conforme o grau de participação do ouvinte; nesse contexto, as atividades se agrupam em três tipos: escuta atenta; escuta seletiva e escuta global.

Em resumo, ao elaborar as atividades – que devem ser de diferentes tipos: estratégicas, com pausa, intensiva, atenta, seletiva, global – é imperativo levar em consideração o *input* para que seja autêntico, natural, relevante, de diferentes tipos, representando diversas situações comunicativas, compreensível; nesse âmbito é importante atender para o que diz Behiels (2010, p. 191): "los fragmentos no deben ser demasiados largos, para no sobrecargar las capacidades de la memoria, pero tampoco

muy cortos, porque entonces se pierde la ayuda proporcionada por la redundancia". Além disso, as atividades devem estar pensadas para desenvolver as estratégias cognitivas e comunicativas do ouvinte, levando em conta seu propósito para que este aprenda a prever, adivinhar e inferir as informações relevantes no discurso, como anteriormente já mencionamos.

## 2.1 A ATIVIDADE DE COMPREENSÃO AUDITIVA: PROPOSTA E COMENTÁRIOS

Propomos, aqui, uma atividade desenvolvida baseada nas proposições teóricas que temos explanado neste artigo. Dita atividade não é sugerida como uma regra, mas sim como um rumo pelo qual o professor pode desenvolver sua prática. A proposta tem como eixo temático o preconceito – abordado, inicialmente e de forma introdutória, nas imagens – e, em seguida, aborda-se mais especificamente o racismo. O público alvo sugerido é os alunos de ensino médio, que já tenham certa familiaridade com a língua espanhola. Nesta atividade, a posição do ouvinte configura-se como sendo "membro do público".

A atividade pensada aqui está dividida em três momentos com algumas tarefas cada. Chama-se o primeiro momento de "pré-escuta"; o segundo, de "escuta"; e, por fim, o terceiro de "pós-escuta". A disposição que sugerimos da sala é a da "meia-lua" ou em círculo, a fim de que todos se vejam e se ouçam de modo mais cômodo e direto.

De início, na "pré-escuta", trabalha-se com imagens de uma campanha sobre o preconceito racial promovida pelo governo do Peru, a fim de que os alunos possam fazer conjecturas sobre o tema proposto, levantem hipóteses sobre o assunto. Desse modo, as tarefas seriam as seguintes:

Pré-escuta: Tarefa 1

*Observa atentamente las imágenes a continuación y contesta según tu punto de vista*

Figura 1 – *Tu silencio también discrimina - chola*



Fonte: <http://sintags.conapred.org.mx/tu-silencio-tambien-discrimina-sintags> Acesso em 03/02/2019

Figura 2 – *Tu silencio también discrimina - negro*



Fonte: <http://sintags.conapred.org.mx/tu-silencio-tambien-discrimina-sintags> Acesso em 03/02/2019

Figura 3 – *Tu silencio también discrimina - gringa*



Fonte: <http://sintags.conapred.org.mx/tu-silencio-tambien-discrimina-sintags> Acesso em 03/02/2019

- a) *¿De qué crees que aborda esa campaña?*
- b) *¿Qué tipos de discriminación hay?*
- c) *En tu opinión, ¿cómo y por qué tu silencio también discrimina?*
- d) *Intenta relacionar cada palabra a su concepto:*

1. Negro

2. Chola

3. Gringa

- ( ) *Palabra peyorativa para referirse con menosprecio a los indígenas.*
- ( ) *Palabra peyorativa para referirse a extranjeros principalmente de habla inglesa.*
- ( ) *Palabra que puede ser usada peyorativamente para referirse a los afrodescendientes.*

Na tarefa 1, pretende-se explorar algumas estratégias como o conhecimento de mundo, da língua – utilizar a proximidade entre o português e o espanhol – e do contexto – as imagens, no caso. O objetivo é provocar a “faísca” da curiosidade por meio das imagens e palavras apresentadas para que os alunos reflitam sobre a mensagem que se pretende passar – através da linguagem verbal e não verbal – nessas circunstâncias, para que então, uma vez acesa a “chispa” da curiosidade, a “emoção” assome-se ao processo por meio do implícito presente na campanha e que os alunos tentem entender o

significado da palavra “chola”, bem como compreendam a carga negativa que podem possuir ditos vocábulos, além de refletir sobre a relação das imagens com a frase “Tu silencio también discrimina”. Para além disso, o aluno já começa a pensar criticamente sobre sua posição enquanto cidadão na sociedade. Seguindo, propõe-se a tarefa 2.

Pré-escuta: tarefa 2

*Tras leer y discutir las imágenes, contesta a las siguientes preguntas para el grupo.*

- a) *¿Hay racismo? ¿Dónde? ¿En cuáles sitios?*
- b) *¿Lo has sufrido alguna vez? ¿Cómo ha sido?*
- c) *¿Crees que eso de racismo es un exagero?*

O objetivo da tarefa 2 é trazer à tona “a emoção” através da realidade dos estudantes, suas experiências e, assim, confrontá-las, mediando o diálogo e garantindo que todos sejam escutados e que respeitadas sejam suas opiniões. Dentro da situação comunicativa os alunos seriam interlocutores, pois estariam em uma roda de conversa, como já sugerido.

A seguir, passa-se para a segunda parte da atividade, qual seja, a escuta. Nesse contexto, a tarefa 3 é a seguinte:

Escuta: tarefa 3:

*A continuación, vas a ver un video de una campaña llamada “Racismo en México”<sup>6</sup>, promovida por el Consejo de Nacional para Prevenir la Discriminación de ese país. Tras verlo, contesta lo que se te pide.*

Como mencionado anteriormente, dentro do contexto comunicativo, o aluno é “membro do público”. Inicialmente, propõe-se a visualização e escuta “apreciativa” para oferecer o primeiro contato com o assunto e, obviamente, os alunos tirarão algumas conclusões que serão mais precisas à medida que se trabalhem os outros “tipos de escuta”. Pretende-se, igualmente, por meio de perguntas pontuais, aguçar a atenção já estimulada anteriormente pela “curiosidade e emoção”.

- a) *¿A cuál muñeco la mayoría de los niños se refiere como el bueno y el malo? Y ¿cuál la justificativa utilizada por los niños? (Escuta informativa).*
- b) *¿A cuál muñeco la mayoría de los niños se refiere como el feo y el bonito? Y ¿cuál la justificativa utilizada por los niños? (Escuta informativa).*
- c) *¿Con cuál de los muñecos uno de los niños afirma que tiene más confianza? (Escuta*

---

<sup>6</sup> Fonte: YouTube - <<https://www.youtube.com/watch?v=5bYmtq2fGmY>> Acesso em 06/02/2019.

informativa) *¿Por qué crees que ha dicho eso? (Escuta deliberativa).*

- d) *Uno de los niños afirma que el muñeco negro es malo, pero cuando se lo pregunta el porqué, él no sabe decirlo. En tu opinión, ¿qué lleva alguien a afirmar algo sin saber ni siquiera el motivo real, es decir, sin tener argumentos fundamentados? (Escuta deliberativa).*
- e) *¿Cuáles justificativas uno de los niños utiliza para decir que el muñeco blanco es el bueno? ¿Por qué crees que ha dicho eso? ¿Estás de acuerdo? (Escuta deliberativa).*
- f) *Cuándo se pregunta a una niña con cuál de los dos muñecos se parecen más, ¿qué contesta la niña?, ¿por qué crees que ha dicho “un poquito”? En tu opinión, tras la afirmación de la niña, ¿por qué ella tiene la expresión facial que se muestra a continuación? (escuta informativa, deliberativa e empática). Aquí también se pretende explorar as estratégias paralingüísticas.*

Figura 4 – Racismo en México



Fonte: Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=5bYmtq2fGmY>) Acesso em 06/02/2019.

- g) *Observa la imagen a continuación (escuta informativa, deliberativa e empática; aqui, también, pretende-se explorar as estratégias paralingüísticas)*

Figura 5 – Racismo en México



Fonte: Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=5bYmtq2fGmY>) Acesso em 06/02/2019.

*Cuándo se pregunta al niño con cuál de los dos muñecos se parecen más:*



- ¿Qué contesta el niño? ¿Lo hace con seguridad?
- ¿A qué ha dicho que se parece el muñeco?
- Si en verdad cree en lo que ha dicho, ¿por qué ha dicho que sólo se parece en las orejas?
- ¿Por qué crees que el niño que se asemeja más al muñeco moreno se niega a reconocerlo?
- ¿Cómo crees que se queda la cabeza del niño que ha hecho referencias negativas al muñeco negro y al final se da cuenta que se parece más a él?

A tarefa 4, a seguir descrita, pertence, ainda, a parte da escuta. Nela, a ideia é que os alunos reflitam criticamente sobre o tema, façam as relações discriminatórias que aparecem no audiovisual e respondam, em síntese, por meio do aspecto léxico, as expressões que separam negros e brancos. É relevante ressaltar que a “emoção” – evocada outrora pela “curiosidade” – segue “nutrindo a atenção” ao ser solicitado, na tarefa 4, que se analise a carga negativa implícita presente no tema que se faz perceptível nas expressões.

Escuta: tarefa 4

*Observa las palabras en el recuadro y reubícalas según lo que has escuchado.*

Bonito Feo Malo Bueno Café No me gusta Me gusta	
Tengo más confianza No tengo mucha confianza Negro	
<b>MORENO</b>	<b>BLANCO</b>

- ¿Qué hay en común entre las palabras relacionadas a “blanco” y a “moreno”, respectivamente?
- ¿Qué conclusiones puedes sacar de lo dicho anteriormente?

No item "a" da tarefa 4, espera-se que os alunos relacionem, respectivamente, os aspectos positivos e negativos em relação à questão étnica que foi tratada no vídeo. Já no item "b", dentro da situação comunicativa, o aluno é *interlocutor*, pois será aberto o diálogo, momento em que o docente pode trabalhar os aspectos da formação cidadã e criticidade a partir das ideias dos alunos. Ainda quanto ao item "b", no que diz respeito aos tipos de escuta, serão utilizadas a informativa, a deliberativa e a empática.

A seguir, passemos à última parte da atividade proposta, qual seja, a pós-escuta. Nela, o objetivo é promover uma discussão final sobre o tema, por meio do qual os alunos reflitam tudo que foi visto, escutado, interpretado e expressem suas valorações pessoais. Já o professor, por sua parte, avalia como se deu a compreensão auditiva, as estratégias usadas pelos alunos a fim de que possa trabalhar nas dificuldades encontradas pelos discentes na realização das tarefas.

### Tarefa 5: pós-escuta

*Contesta a las siguientes preguntas y discútelas en grupo. (Situação comunicativa interlocutor)*

- a) *¿Qué te ha parecido? (Escuta deliberativa)*
- b) *¿Mantienes la misma opinión que tenías antes de ver el video? (Escuta deliberativa)*
- c) *¿Qué se puede hacer al respecto acerca del racismo e intolerancias en general? (Escuta informativa, deliberativa e empática)*

### Tarefa 6: pós-escuta

*Propuesta final: en grupo de 4 personas, busquen a alguien que haya sufrido algún tipo de racismo y pídanle que se lo cuente cómo fue, cómo se ha sentido, si lo ha pasado por esta situación más de una vez. El grupo debe enseñar el resultado en clase y discutir qué piensa a respecto y qué cree que se puede hacer para cambiar la situación.*

O objetivo da tarefa 6 – proposta final – é que os alunos se coloquem no lugar do outro (função empática), reflitam sobre suas declarações iniciais e pensem em como podem contribuir para mudar a presente realidade; sendo, portanto, o desfecho do processo interativo “curiosidade, emoção e atenção”. Nessa proposta, assim, o discente começa, dentro da situação comunicativa, como destinatário – assistir um seminário – e termina como interlocutor, pois se abrirá uma roda de conversa sobre o tema, sempre fomentando a formação cidadã e criticidade sobre o discutido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, desde a perspectiva teórica, abordou-se como a tríade "emoção, letramento crítico e compreensão auditiva" pode ser fomentada em sala de aula de língua estrangeira – espanhol – no âmbito do ensino médio. Para além disso, mostrou-se, concretamente, como uma atividade auditiva pode ser produzida e desenvolvida levando em consideração o fomento da cidadania e promoção da criticidade no contexto do ensino de língua estrangeira.

Neste escrito, por seu turno, focou-se o desenvolvimento da habilidade auditiva por atestar que, de modo geral, é uma destreza que não possui evidência em sala de aula no ensino básico público, que é nosso contexto de trabalho e pesquisa. Ademais, não se endossa a ideia de uma habilidade sobre outra, ao contrário, advoga-se para que todas as destrezas tenham o mesmo peso.

É importante, ainda, deixar claro que os caminhos didáticos construídos em textos propositivos, como este, não podem ser tomados como regra ou receita, mas como um

rumo, um norte pelos quais os docentes podem ter suas próprias ideias baseados nas teorias descritas, mostradas e no seu contexto de sala de aula e alunos.

A relação entre a emoção e a abordagem do letramento crítico no desenvolvimento da habilidade auditiva na aula de língua estrangeira é de suma importância para que os alunos possam refletir sobre suas identidades, as relações assimétricas de poder da sociedade, sobre o (des)acesso aos meios de comunicação e compreender que escutar não é um ato simples e de fácil assimilação, porque o discurso pode manipular a partir de várias semioses, de modo que é imperativo que os vários letramentos sejam fomentados, dentre os quais, o crítico.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, L. M. T. R. Letramento crítico, discursos e ideologia. In: MILREU, I. RODRIGUES, M. C. (Org). **Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem, 2012, p. 143.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). **Explorando o ensino. Espanhol: ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010
- BEHIELS, L. Estrategias para la comprensión auditiva. In: **marcoELE**, n.1. v.11, Madrid, 2010 Disponível em: <[http://marcoele.com/descargas/navas/08\\_behiels.pdf](http://marcoele.com/descargas/navas/08_behiels.pdf)> Acesso em 10/01/2019.
- BRASIL. MEC/SEB. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB.V. 1, 2006.
- BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Parte II. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.V. 1, 2000.
- CASSANY, D. Literacidad crítica: leer y escribir la ideología In: **II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura**, Hermosillo, Universidad de Sonora, 2006. <[http://sedll.org/es/admin/uploads/con-gresos/12/act/10/Cassany,\\_D..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/con-gresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf)> Acesso em 15/01/2018.
- GIL-TORESANO BERGES, M. La comprensión auditiva. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, p. 899-915, 2004.
- JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, Umea, v. 4, n. 2, p. 225–242, março, 2013.

LÓPEZ GARCÍA, A. **Comprensión oral del español**: Cuadernos de Didáctica del Español E/LE. Madrid: Arcos/Libros, 2002.

LYNCH, T. **Communication in language classroom**. Oxford: University Press, 1996.

MARTÍN LERALTA, S. El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva. In: **XVIII Encuentro práctico de profesores de E/LE**, Barcelona, International House y Difusión, 2009, p.35-40.

MORA, F. **Neuroeducación**: solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial S. A., 2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROST, M. **Teaching and researching listening**. London: Longman, 1990.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

Título em espanhol:

**COMPRESIÓN ORAL DE ESPAÑOL EN LA SECUNDARIA,  
EMOCIÓN Y LITERACIDAD CRÍTICA: PROPUESTA DE  
PRODUCCIÓN Y APLICACIÓN DE ACTIVIDAD**