

## O USO DA TRADUÇÃO EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL

SANTOS, Sibéria Maria Souto dos - IFPB

### 1. Considerações iniciais



<http://translation-blog.trustedtranslations.com/the-importance-of-plain-language-2009-11-05.html>. Acesso em 29/09/2011.

De acordo com o cartum da epígrafe, o médico diz que achava que poderia explicar os resultados do exame ao paciente em um “inglês claro”, entretanto, se assim o fizesse, o doente saberia a gravidade de seu estado de saúde.

Considerando a epígrafe, entendemos que, ao explicar a um paciente sobre seu estado de saúde, um médico pode escolher fazê-lo usando uma linguagem que será da compreensão do paciente [fato que o deixará consciente da (não) gravidade de seu estado de saúde, e conseqüentemente, trará tristeza ou alegria], ou pelo contrário, utilizando uma linguagem que será de difícil (ou impossível) compreensão pelo cidadão – o que o deixará alheio ao seu estado de saúde. Generalizando, podemos dizer que, ao falar, um indivíduo pode escolher entre o popular *falar grego*, ou seja, de maneira difícil de compreender ou falar claramente.

Analisando o cartum, podemos dizer que o médico teria que traduzir os resultados do exame para o paciente. Essa tradução que ele supostamente realizaria é a intralingual, e consiste em interpretar signos verbais usando outros signos da mesma língua (JAKOBSON, s.d., p.233).

Concordamos com Oustinoff (2011, p.7) que explica que a tradução “constitui, em seu próprio princípio, uma operação fundamental da linguagem.” O simples fato de um indivíduo dar um recado a alguém, relatar uma cena que testemunhou, explicar um mesmo fenômeno a um adulto e a uma criança etc, são exemplos de situações que requererão o uso da tradução. Portanto, percebe-se que a tradução está presente no cotidiano das pessoas, e conforme Costa (1988, p.290), “pode ser considerada como uma quinta habilidade.”

Outra habilidade que também consideramos essencial no cotidiano dos indivíduos é a Compreensão Oral (CO). Goh (2003, p.1) diz que a CO “corresponde a nada menos do que 50% do nosso tempo diário de comunicação. Trata-se do principal canal da instrução em sala de aula e é a habilidade mais usada no trabalho e em casa.”

Neste estudo, trataremos sobre a CO e a tradução. Nosso objetivo é analisar como a tradução é utilizada durante a aplicação de atividades de Compreensão Oral

(CO) em inglês realizadas em uma disciplina de Língua Inglesa VI do curso de Letras de uma universidade pública da Paraíba.

## 2. Fundamentação Teórica

Neste estudo, abordamos aspectos teóricos relacionados à CO no contexto de ensino-aprendizagem de inglês (SHEERIN, 1987; FIELD, 2003; GOH, 2003; VANDERGRIFT, 2004) e à tradução (JAKOBSON, s.d.; HERNÁNDEZ, 1996; LUCINDO, 200X; OUSTINOFF, 2011).

### 2.1 A Compreensão Oral no contexto de ensino-aprendizagem de inglês

Vandergrift (2004, p.29) apresenta uma definição de CO. Segundo o estudioso (*op.cit.*), a CO é:

uma atividade complexa. Ouvintes têm que discriminar sons, entender vocabulário e estruturas gramaticais, interpretar palavras fortes e entonação; reunir todos esses elementos e interpretá-los dentro do contexto imediato e também sociocultural onde o enunciado foi pronunciado.<sup>1</sup>

Observamos na definição de CO de Vandergrift (2004), 3 (três) ações que o ouvinte deve realizar para que haja compreensão do texto oral: (1) decodificar – o ouvinte deve discriminar os sons, ou seja, ouvi-los, (2) compreender – o indivíduo precisa compreender vocabulário e sintaxe, e (3) interpretar – o ouvinte necessita interpretar tanto a acentuação e entonação do emissor, quanto a mensagem enunciada como um todo.

Concordamos com a definição de CO proposta por Vandergrift (*op.cit.*), uma vez que, para compreender o que alguém fala, não basta apenas decodificar e compreender léxico e sintaxe. Se assim o fosse, não haveria equívocos de compreensão entre pessoas que compartilham uma mesma Língua Materna (LM), já que, nesse caso, a decodificação e compreensão de léxico e sintaxe seriam, obviamente, facilitadas.

Com relação à CO no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, estudiosos (SHEERIN, 1987; BROWN, 1990; GOH, 2003) defendem que a habilidade deve ser ensinada e não simplesmente testada em sala de aula. De acordo com Sheerin (1987, p.126), ensinar a CO implica em preparar o aluno para escutar a mensagem, em fornecer material e tarefas adequadas (incluem tarefas que visem tratar as dificuldades dos aprendizes após a verificação de seus ‘erros’ e ‘acertos’). Testar a CO, de acordo com a autora (*idem*), limita-se a apontar as respostas certas que os alunos marcaram nos exercícios. Concordamos com Sheerin (*op.cit.*) ao propor que a CO deve ser ensinada em sala de aula. Quando o professor testa a CO do aluno, ou seja, apenas confere as respostas (in)adequadas que o aluno marcou em um exercício, há apenas uma constatação de erros e acertos. Entendemos que essa verificação é apenas o ponto de partida para que o professor ensine a CO, ou seja, guie o aluno no desenvolvimento dessa habilidade, através da reflexão, por exemplo, acerca do processo de compreensão do texto oral.

---

<sup>1</sup>a complex activity. Listeners must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger socio-cultural context of the utterance. (VANDERGRIFT, 2004, p.29).

Ensinar e testar a CO correspondem, respectivamente, com o que autores como Field (2003), Goh (2003) e Vandergrift (2004) chamam de focalizar no produto ou no processo da compreensão. Goh (2003, p.6) explica que focalizar no produto é apenas verificar “o número de respostas corretas ou incorretas que o aluno obtém”. Já focalizar no processo é debater como o aluno atingiu (ou não) a compreensão do texto oral (FIELD, 2003; VANDERGRIFT, 2004). Compreendemos que para trabalhar o processo de CO, primeiro devemos focalizar no produto. Por exemplo, após escutar um texto oral, o aluno geralmente responde a exercícios que visem constatar o que o aprendiz (não) compreendeu. A verificação das repostas (in)corretas focaliza o produto. A partir daí, o professor pode focalizar no processo da CO, guiando o aluno na reflexão sobre como ocorreu a construção de sentido da mensagem em sua mente, o que contribuiu para a (não) compreensão do texto, se o aluno realmente compreendeu o que foi dito, ou inferiu a maior parte da mensagem, e se sim, de que maneira a inferiu etc.

## 2.2 Tradução

Oustinoff (2011, p.73) afirma que “[a] tradução está no núcleo da linguagem. No universo da ‘comunicação’, (...) ela está presente em todos os lugares”. Portanto, de uma forma ou de outra, todos traduzem, inclusive, e principalmente, alunos de Língua Estrangeira (LE).

Jakobson (s.d., p.233) classifica a tradução em 3 (três) categorias: (1) intralingual, que consiste na interpretação de signos verbais através de outros da mesma língua; (2) interlingual, que é a interpretação de signos verbais através de signos de outra língua, e (3) intersemiótica, que é a interpretação de signos verbais por meio de outros de um sistema de signos não-verbais. Dessa forma, percebemos que traduzir não se resume à tradução interlingual, não é apenas transpor um texto oral ou escrito de uma língua para outra.

Diante do fato de que a tradução é presente na comunicação (OUSTINOFF, *op.cit.*), resta aos professores de LE utilizarem-na de maneira apropriada e eficiente na sala de aula de idiomas. Hurtado Albir (1998a *apud* LUCINDO, 200X) distingue 2 (dois) tipos de tradução realizadas em sala de aula: a interiorizada e a pedagógica. A tradução interiorizada é:

definida pela autora como um tipo de tradução feita por todo aprendiz de LE. Este tipo de tradução se justifica, já que a LM é o ponto de referência dos alunos, e tudo que estes controem ou destroem em relação à LE é a partir dos conhecimentos que têm da sua LM (LUCINDO, 200X, p.4).

Com relação à tradução pedagógica, Hernández (1996, p.248-249) a define como “uma atividade didática cujo objetivo é o aperfeiçoamento da língua-alvo através da observação de textos, da análise contrastiva e reflexão consciente da língua.” Pode-se dizer, portanto, que a tradução pedagógica pode ser um instrumento utilizado pelo professor para otimizar o ensino-aprendizagem de uma LE, e é essencial que o educador saiba trabalhar esse tipo de tradução de uma maneira eficaz em sala de aula.

## 3. Metodologia

### 3.1 Contexto da pesquisa e participantes

Os dados para este estudo foram coletados no segundo semestre letivo de 2009, na disciplina de Língua Inglesa VI do curso de Letras de uma universidade pública da Paraíba. Tal disciplina foi escolhida pelo fato de a compreensão auditiva ser o objeto de estudo. Portanto, pedimos permissão à professora de Língua Inglesa VI, cujas aulas ocorriam em um laboratório de línguas, para aplicarmos atividades de CO.

Os participantes deste estudo são 5 (cinco) professores em formação inicial matriculados na disciplina Língua Inglesa VI, cujos nomes fictícios são: Bill, Gloria, Heather, James e Madeline.

### 3.2 Atividades de CO realizadas pelos participantes

Foram utilizados para a coleta de dados, 3 (três) textos orais retirados do livro *Listening 4*, de Adrian Doff e Christopher Jones. Os textos orais são da atividade *Get it?*, e têm crianças como seus emissores. No primeiro texto oral, 6 (seis) crianças, uma de cada vez, contam durante 0'55'' 1 (uma) piada curta; o segundo texto oral tem a duração de 1'39'' e, nele, 11 (onze) crianças contam 1 (uma) piada curta, uma de cada vez; e, no terceiro texto oral da unidade, 3 (três) crianças, uma de cada vez, contam piadas mais longas que são, na verdade, monólogos, totalizando 1'14'' ao todo de texto oral.

A unidade *Get it?* apresenta 3 (três) exercícios. O primeiro exercício é a transcrição do primeiro texto oral com a omissão de alguns enunciados, que devem ser escritos pelo aluno enquanto escuta a mensagem. Não fizemos essa atividade com os participantes, mas escolhemos iniciar a unidade de forma diferente: pedimos que os participantes escutassem o primeiro texto oral para identificar o gênero do mesmo.

Após a identificação do gênero, debatemos com os participantes sobre *piadas*, inclusive se eles conheciam algumas em língua inglesa. Em seguida, os alunos escutaram o texto oral mais 3 (três) vezes para reconstruir as piadas<sup>2</sup>, comparar suas versões com a transcrição original e discutir o processo de compreensão do texto oral.

O exercício 2 (dois) consiste em os alunos ligarem 11 (onze) enunciados da coluna 1 (um) – que contêm o início das piadas, com os 11 (onze) da coluna 2 (dois) – que contêm seus respectivos finais. Após a realização do segundo exercício, os participantes escutaram o segundo texto oral para verificarem o que acertaram e quais piadas compreenderam. Discutimos, posteriormente, as respostas dos participantes, assim como o processo de CO do texto.

Por fim, os alunos escutaram o terceiro texto oral da unidade e pontuaram, entre 1 (um) e 5 (cinco) quão engraçado é cada monólogo contado. Antes de escutarem o texto oral, os participantes descreveram as figuras que o livro didático traz a respeito das histórias, e após escutarem o terceiro texto oral da unidade, os alunos-professores discutiram o processo de compreensão do referido texto.

### 3.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

---

<sup>2</sup> Esta atividade de reconstrução foi baseada em Wilson (2003). O autor sugere uma técnica chamada por ele de *discovery listening* que consiste em o aluno escutar o texto oral, reconstruí-lo e depois comparar a versão original do texto com a sua reconstrução para identificar as causas de suas dificuldades de CO e avaliar o processo de compreensão do texto. (WILSON, 2003, p.337).

Para coletar os dados para este estudo, utilizamos os seguintes instrumentos: gravação em áudio das aulas e discussões em grupo.

A maneira como as atividades de CO foram aplicadas junto aos participantes deste estudo encontra-se descrita no item 3.2. Todos os procedimentos de aplicação das atividades de CO foram gravados em áudio.

Com relação às discussões em grupo, este instrumento caracteriza-se por ser um debate mediado por alguém<sup>3</sup>, onde os alunos, um de cada vez, compartilham suas observações, enquanto os demais escutam e, se desejarem, questionam ou expõem seus comentários a respeito do que foi dito pelo colega (GOH e TAIB, 2006, p.226).

Nas aulas gravadas para este estudo, a discussão em grupo foi realizada em 3 (três) momentos. No primeiro momento, a *discussão em grupo 1* aconteceu após os participantes reconstruírem as piadas do primeiro texto oral em pares e compararem suas reconstruções com a transcrição das piadas. A *discussão em grupo 2* foi realizada após os participantes escutarem o segundo texto oral e discutirem suas respostas ao exercício 2 (dois), que consiste em relacionar os enunciados da coluna 1 (um) com os da coluna 2 (dois). A *discussão em grupo 3* aconteceu após os participantes escutarem pela terceira vez o terceiro texto oral.

#### 4. A tradução em atividades de CO

Para analisar o uso da tradução em atividades de CO, classificaremos os momentos onde ela ocorreu nas categorias de tradução estabelecidas por Jakobson (s.d, p. 233) – intralingual, interlingual e intersemiótica. Verificaremos o uso da tradução em (1) em atividades prévias de CO e (2) em atividades pós-CO.

##### 4.1 A tradução em atividades prévias de CO

Classificaremos os tipos de tradução que ocorreram nas atividades prévias de CO feitas com os participantes, nas categorias propostas por Jakobson (s.d.): intralingual, interlingual e intersemiótica. Vejamos exemplos de como essas 3 (três) categorias ocorreram no momento anterior à escuta do texto oral.

##### Tradução interlingual

A atividade prévia que fizemos com os participantes antes da escuta propriamente dita do primeiro texto foi por o texto oral para que eles identificassem o gênero. Em seguida, passamos a discutir peculiaridades sobre *piadas*, conforme excerto a seguir<sup>4</sup>:

**James:** rhymes make jokes in English difficult (de serem compreendidas auditivamente).

**Heather:** what?

**James:** rhymes.

**Heather:** what are rhymes?

**Gloria:** rimas.

Conforme o trecho mostrado, segundo o participante James, as rimas dificultam a CO de piadas em inglês. Heather não sabia o significado de *rhymes*, e

<sup>3</sup> No caso deste estudo, as discussões em grupo foram mediadas pela pesquisadora.

<sup>4</sup> Os depoimentos dados pelos participantes não serão editados, foram transcritos em suas versões originais. Entre parênteses, encontram-se informações contextuais.

Gloria, usando a tradução interlingual, explicou para a colega que tal palavra significa *rimas* na língua portuguesa.

### **Tradução intralingual**

A atividade que antecedeu a escuta do segundo texto oral consistiu em ligar o início com o final de 11 (onze) piadas. A professora-pesquisadora leu o enunciado que diz “Match these jokes beginnings with the endings in the box”, e em seguida, utilizando-se da tradução intralingual, explicou o enunciado usando outras palavras da língua inglesa: “In this exercise you have the beginnings of the joke at this side, and their endings at the other side and you are supposed to link them appropriately.” Portanto, conforme mostra o excerto, a tradução intralingual foi usada na referida atividade prévia de CO para explicar o exercício.

### **Tradução intersemiótica**

A atividade prévia de CO relativa ao terceiro texto feita em sala de aula foi solicitar que os alunos descrevessem 3 (três) figuras relacionadas às 3 (três) histórias contadas pelas crianças, conforme trecho abaixo:

**Pesquisadora:** could you describe this picture?

**Gloria:** The man is riding a horse and stops at the cliff.

**Heather:** what’s cliff?

**Gloria:** this (aponta para a imagem do penhasco na figura).

De acordo com o excerto, Gloria descreve uma figura relacionada a uma piada, e ao fazê-lo, menciona a palavra *cliff*, que por sua vez não é do conhecimento de Heather. Em seguida, Gloria mostra a imagem de um penhasco para Heather.

Conforme o trecho, observamos o uso da tradução intersemiótica por Gloria em 2 (dois) momentos: ao descrever a figura e ao explicar à Heather o significado de *cliff*. Sheerin (1987, p.127), afirma que os recursos visuais das atividades podem fornecer informações culturais; permitir ao ouvinte realizar inferências mais exatas; confirmar ou não o que se escuta; e focalizar em uma informação específica, caso o exercício requeira. Portanto, realizar a tradução intersemiótica antes da escuta do texto pode auxiliar na CO, uma vez que, por exemplo, observar uma figura relacionada ao texto oral pode fornecer pistas sobre a mensagem a ser escutada.

## **4.2 A tradução em atividades pós-CO**

Classificaremos os tipos de tradução que ocorreram nas atividades pós-CO feitas com os participantes nas categorias propostas por Jakobson (s.d.): intralingual, interlingual e intersemiótica. Vejamos exemplos de como essas 3 (três) categorias ocorreram no momento posterior à escuta do texto oral.

### **Tradução interlingual**

Vejamos um trecho da *discussão em grupo 2*:

**Madeline:** I don't comprehend three (a piada três que diz: "Why did the chewing gum cross the road? It was stuck to the chicken's leg."). I don't understand, no sense for me. *Não é engraçado (...)*.

**Pesquisadora:** do you understand *chewing gum*?

**Madeline:** yeah, *chiclete*.

Conforme o excerto, Madeline explica, em discussão em grupo, que não compreendeu a piada que dizia "Why did the chewing gum cross the road? It was stuck to the chicken's leg." De acordo com a participante, a piada não faz sentido para ela, e não é engraçada. Em seguida, Madeline é questionada se compreende *chewing gum*, e ela responde que sim, fornecendo a tradução interlingual do inglês para o português.

Observamos, no excerto mostrado, que a tradução interlingual foi utilizada por Madeline para confirmar o significado de *chewing gum*.

### Tradução intralingual

Na *discussão em grupo 2*, Heather utiliza a tradução intralingual para explicar à Madeline a razão de ser da piada "Why did the chewing gum cross the road? It was stuck to the chicken's leg":

**Heather:** those jokes are always about chicken. Here (a participante lê): "Why did the duck cross the road? It was the chicken's day off" and "Why did the dinosaur cross the road? Because chickens were invented yet." The funny of the joke it's because it's always about chicken.

De acordo com o trecho, Heather explica à Madeline o por que de a referida piada ser engraçada. De acordo com aquela, as piadas daquele determinado tipo são sempre sobre galinhas, então cria-se a expectativa de haver esse animalzinho na piada.

### Tradução intersemiótica

Na *discussão em grupo 1*, Gloria questiona:

**Gloria:** what's an woodpecker?

**Bill e James:** hehehehe (imitando o pica-pau do desenho animado).

**Gloria:** (risos)

De acordo com o excerto, Gloria questiona o que é um *woodpecker*, e em seguida, Bill e James, utilizando a tradução intersemiótica, imitam o pica-pau do desenho animado. Gloria, então, ri tanto da mímica quanto da piada, uma vez que, ao compreender o vocábulo, ela pôde compreender a piada.

Observamos, no excerto mostrado, que a tradução intersemiótica foi utilizada por James e Bill para explicar o significado de um substantivo, o que por sua vez, possibilitou a CO da piada pela participante que não conhecia o significado de *woodpecker*.

## 5. Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar como a tradução é utilizada durante a aplicação de atividades de CO em inglês realizadas em uma disciplina de Língua Inglesa VI do curso de Letras de uma universidade pública da Paraíba. Observamos que as categorias de tradução propostas por Jakobson (s.d.) - interlingual, intralingual e intersemiótica, ocorreram nas atividades prévias e pós-CO.

Em atividades prévias de CO, a tradução interlingual foi utilizada pela participante Gloria para dar o significado, em português, da palavra *rhymes*; a tradução intralingual foi utilizada pela professora-pesquisadora para explicar um exercício; e a tradução intersemiótica foi utilizada pelos participantes para descreverem figuras sobre o texto oral a ser escutado. Percebe-se que a tradução foi utilizada para preparar os participantes para escutarem os textos orais.

Nas atividades pós-CO, a tradução interlingual foi utilizada por Madeline para confirmar o significado em português de *chewing gum*; a tradução intralingual foi utilizada por Heather para explicar o sentido de uma piada à Madeline; e a tradução intersemiótica foi utilizada por James e Bill para explicarem à Gloria o que é um *woodpecker*. Observa-se que a tradução foi utilizada para auxiliar na CO das piadas propriamente ditas.

O conceito de CO adotada neste estudo é o de Vandergrift (2004) que afirma que para compreender oralmente, o ouvinte deve “discriminar sons, entender vocabulário e estruturas gramaticais, interpretar palavras fortes e entonação; reunir todos esses elementos e interpretá-los.”

Na *discussão em grupo 2*, Madeline afirma que mesmo conhecendo todo o vocabulário de uma piada, ela não a compreendeu, não entendeu o por que de ser uma piada. Ou seja, a participante decodificou, compreendeu vocabulário e sintaxe, mas só conseguiu interpretar a piada quando Heather utilizou a tradução intralingual para explicá-la.

James explicou, na *discussão em grupo 3*, por que algumas piadas foram difíceis de serem compreendidas:

**Pesquisadora:** I could see that you got some jokes, others you didn't. Why?

**James:** because most of them are related to culture and we don't know their culture like they (os nativos) do. It's hard for us.

Portanto, conforme James explana, a falta de referenciais culturais pode ter dificultado a CO das piadas para a participante Madeline, uma vez que o vocabulário usado nas piadas era do conhecimento dela.

Collins (1990, p.171) explica que os participantes de sua pesquisa decodificaram as palavras, mas não conseguiram “dar-lhes sentido no contexto onde são utilizadas por não estarem familiarizadas com o conceito sócio-cultural que define essa utilização.” Podemos concluir o mesmo para determinadas dificuldades que Madeline enfrentou para compreender as piadas: ela demonstrou não estar familiarizada com “o conceito sócio-cultural” (COLLINS, 1990, p.171) que transforma os enunciados escutados em piadas, uma vez que o vocabulário parece ser do conhecimento da participante. Apenas quando Heather explicou à Madeline, utilizando a tradução intralingual, o sentido da piada, esta a compreendeu.

## REFERÊNCIAS

- BROWN, Gillian. *Listening to spoken English*. 2nd ed. London: Longman, 1990.
- COLLINS, Heloísa. *Compreensão Oral: um estudo em língua estrangeira*. 1990. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. (Orgs). *Tópicos de Língua Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1988.
- DOFF, Adrian; JONES, Christopher. *Listening 4*. Adrian Doff (ed.). Scotland: Cambridge University Press, 1995.
- FIELD, John. Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. In: *ELT Journal*, v.57, n.4, p.325-333, 2003.
- GOH, Christine. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. Tradução: Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.
- \_\_\_\_\_; TAIB, Yusnita. Metacognitive instruction in listening for young learners. In: *ELT Journal*, v. 60, n.3, p.222-232, 2006.
- HERNÁNDEZ, M. Rosário. La traducción pedagógica em la clase de E/LE. In: *Actas del VII Congreso ASELE*, 1996.
- <http://translation-blog.trustedtranslations.com/the-importance-of-plain-language-2009-11-05.html>. Acesso em 29/09/2011.
- JAKOBSON, Roman. (s.d.) *On Linguistics Aspects of Translation*. Disponível em: <http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/jakobson.pdf>. Acesso em 29/09/2011.
- LUCINDO, Emy Soares (200X). Tradução e ensino de línguas estrangeiras. In: <http://www.scientiainformacionis.ufsc.br/ensino.pdf>. Acesso em 02/10/2009.
- OUSTINOFF, Michaël. *Tradução: História, teorias e métodos*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011.
- SHEERIN, Susan. Listening comprehension: teaching or testing? In: *ELT Journal*, v. 41, n.2, p. 126-141, 1987.
- VANDERGRIFT, Larry. Listening to learn or learning to listen? In: *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, v.24, p.3-25, 2004.
- WILSON, Magnus. Discovery Listening – improving perceptual processing. In: *ELT Journal*, v. 57, n.4, p. 334-343, 2003.