



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

A COMPREENSÃO AUDITIVA NA AULA DE ELE COM RECURSO AO VÍDEO

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino do
Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol nos
Ensinos Básico e Secundário.**

**Ângela Maria Fernandes de Azevedo
Paredes**



FACULDADE DE FILOSOFIA
FEVEREIRO 2015



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

A COMPREENSÃO AUDITIVA NA AULA DE ELE COM RECURSO AO VÍDEO

Local do Estágio: Escola Secundária de
Muralhas do Minho – Valença

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino do
Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol nos
Ensinos Básico e Secundário.**

Ângela Maria Fernandes de Azevedo Paredes

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Joaquín Sueiro
Justel**



FACULDADE DE FILOSOFIA
FEVEREIRO 2015

Agradecimentos

A realização deste relatório deveu-se, sobretudo, ao contributo e dedicação de algumas pessoas muito especiais, às quais agradeço do fundo do coração.

Ao doutor Joaquín Sueiro Justel por todo o apoio prestado durante a elaboração e qualificação deste trabalho. Agradeço também a sua amabilidade, amizade e boa disposição em todos os momentos.

Às minhas colegas de estágio, Ana, Cristina e Manuela, um Muito Obrigada pela vossa ajuda, companheirismo e amizade, fatores que muito ajudaram na concretização deste relatório.

À minha família em geral, em especial aos meus pais e irmãos, pelo seu amor incondicional, pois sem ele dificilmente teria alcançado esta etapa na minha vida.

Ao meu marido João Luís, pela transmissão de força e confiança em todos os momentos da execução deste trabalho.

Ao meu filho João, pela sua compreensão, ternura e paciência, apesar da minha falta de atenção e ausências. Espero que todo este esforço lhe sirva de estímulo para que procure sempre fazer mais e melhor.

Mais uma vez, a todos os meus sinceros agradecimentos.

Resumo

Nestes últimos anos, tem vindo a consolidar-se o conceito de enfoque comunicativo no ensino das línguas estrangeiras, cujo principal objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa (linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica) que supõe também a integração em aula da componente cultural. Tendo por base os pressupostos deste enfoque comunicativo, em que o processamento da linguagem para a comunicação é a melhor forma de processamento da língua para a sua aquisição, os materiais audiovisuais surgem como um bom catalisador de tarefas autênticas que promovem a compreensão, negociação, produção, automatização e a interação na língua-alvo. Desta forma, o vídeo foi-se incorporando gradativamente nas aulas de L2, corroborando a rentabilidade e as várias possibilidades que oferece no momento de ensinar uma língua estrangeira.

Da diversidade de formas existentes de recursos audiovisuais que podem ser utilizados nas aulas de ELE, optamos pela aplicação didática do vídeo que, por ser promotor de motivação e pela sua variabilidade, gera atividades dinâmicas fulcrais para captar a atenção dos alunos e desenvolver a eficácia e a efetividade da compreensão oral. O objetivo deste trabalho é refletir sobre as diferentes formas de trabalhar na sala de aula a compreensão auditiva, explorando as possibilidades que o uso do vídeo nos oferece para abordar esta atividade de língua. Almeja-se, pois, confirmar as premissas de que o uso do vídeo pode formar “*oyentes competentes*” e motivar os alunos para a participação oral.

Assim, neste relatório dá-se conta da reflexão feita em torno do treino da compreensão auditiva na aula de Espanhol, durante o estágio pedagógico, e são propostas algumas estratégias e atividades para o incremento desta competência nas Línguas Estrangeiras (Espanhol) por meio do uso do vídeo.

Palavras-chave: Recursos audiovisuais; língua Espanhola; estratégias; compreensão auditiva; vídeo.

Abstract

In recent years, it has come to consolidation the communicative approach concept of foreign languages teaching, which main goal is the development of communicative competence (linguistic, sociolinguistic, discursive and strategicus) that supposes also the integration in the cultural component class. Based on the assumptions of this communicative approach, where the language processing for communication is the best way of processing the language for its acquisition, the audiovisual materials emerge as a good catalyst of authentic tasks that promote the comprehension, negotiation, production, automatization and the interaction in the target language. In this way, the video became gradually incorporated in the L2 classes, corroborating the rentability and the multiple possibilities that offers to teach a foreign language at the moment.

From the diversity of existing forms of audiovisual resources that may be used in the ELE classes, we chose for the didactic application of the video, that, for being promotor of motivation and for it's variability, generates dynamic activities essential to capture the students attention in developing the efficiency and effectiveness of the oral comprehension. The goal for this work is to reflect over the different forms of working in listening comprehension classes, exploring the possibilities that the use of video has to offer us on approaching this language activity. So, it's aimed to confirm the premises that the use of video allows the formation of “*oyentes competentes*” (competent listeners), and motivates the students for the oral participation.

Thereby, in this report comes to awareness the reflections made surrounding the training of listening comprehension in the Spanish class, during the pedagogic internship; and are proposed several strategies and activities for the increment of this competence in Foreign Languages (Spanish), by the use of video means.

Keywords: audiovisual resources; Spanish Language; strategies; listening comprehension; video

Índice

| | |
|-----------------|---|
| Resumo..... | 4 |
| Introdução..... | 6 |

PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

| | |
|---|----|
| 1. Definição e importância da compreensão auditiva..... | 8 |
| 1.1 Compreensão auditiva: processos e características..... | 9 |
| 2. Didática da compreensão auditiva | |
| 2.1. O papel do ouvinte..... | 12 |
| 2.2. A compreensão auditiva no Programa de Espanhol..... | 16 |
| 2.3. Compreensão auditiva: atividades..... | 20 |
| 2.4. Compreensão auditiva: avaliação..... | 25 |
| 3. Materiais audiovisuais: o vídeo como recurso | |
| 3.1. Um modelo de aprendizagem de compreensão auditiva..... | 28 |
| 3.2. Textos orais e materiais audiovisuais..... | 30 |
| 3.3. O <i>input</i> gerado pelo vídeo..... | 32 |
| 3.4. Uso do vídeo: vantagens e desvantagens..... | 34 |
| 3.5. Atividades a partir do vídeo: tipologia..... | 36 |

PARTE II – CASOS PRÁTICOS

| | |
|---|----|
| 4. Caracterização da escola e da turma..... | 40 |
| 4.1. Estratégias e instrumentos adotados..... | 41 |
| 4.2. Propostas didáticas com recurso ao vídeo na aula de ELE..... | 48 |
| 4.2.1 Proposta didática <i>En clase</i> : 1º período..... | 48 |
| 4.2.2 Proposta didática <i>Mis rutinas</i> : 2º período..... | 50 |
| 4.2.3 Proposta didática <i>De ocio</i> : 3º período..... | 53 |
| 4.3. Reflexão sobre os resultados..... | 55 |
| 5. Conclusão..... | 71 |
| 6. Referências..... | 73 |
| 7. Anexos..... | 76 |

Introdução

As novas tecnologias de informação e comunicação vieram possibilitar uma modernização no processo ensino/aprendizagem, por isso, “Seria absurdo que não aproveitássemos o regresso aos contextos, que as tecnologias de hoje nos oferecem...” (Figueiredo, 2008:27).

Interessou-nos para este trabalho abordar o vídeo, que surge como uma tecnologia de grande potencialidade para ser utilizada no processo ensino/ aprendizagem.

Segundo o Programa de Espanhol – nível iniciação para o ensino secundário em Portugal, o uso do audiovisual e das ferramentas tecnológicas surgem bem evidenciadas no ponto seis do Capítulo 3: *Materiais audiovisuais: o vídeo como recurso*. Esta secção põe em evidência os documentos ditos “autênticos”, aos quais se devem recorrer para a aprendizagem da língua. Alguns deles precisam de uma infraestrutura de recursos tecnológicos (vídeo, gravador, retroprojector, computador, telefone, acesso à Internet...), outros (folhetos de centros comerciais, documentos autênticos dos diferentes serviços, canções...) apenas solicitam atenção e criatividade para se retirar o melhor partido deles. Entre os recursos apresentados podemos encontrar: programas em espanhol de televisão e rádio, imprensa, publicidade, diferentes suportes de interação (convites, videoconferências, correio eletrónico, chats), material audiovisual (canções, filmes, documentários), internet, entre outros. Além destes recursos, o Programa sugere, ainda, uma listagem de páginas Web que poderão ser de especial importância para o professor, seja para utilização em aula, como material complementar à sua planificação, como páginas de conteúdo sociocultural sobre a Língua Espanhola, ou endereços da imprensa e diferentes tipos de portais.

Na verdade, através destes recursos aparece uma alternativa muito atraente para retirar o máximo proveito do ensino do Espanhol. A utilização do vídeo torna-se, nos dias de hoje, indispensável na sala de aula por ser considerada uma modalidade vantajosa para os alunos, despertando neles maior interesse na aprendizagem dos conteúdos. Neste tipo de recursos estão incluídos conteúdos que poderão ser aproveitados como material extremamente diversificado para empregar na sala de aula.

No início deste ano de estágio, constatei que, nas aulas de Espanhol, os alunos adotavam uma atitude passiva ante a receção de mensagens orais, apreendendo-as de forma inconsciente e automática, sem se aperceberem de que tinham de acionar uma série de processos mentais que lhes permitissem compreender o que se estava a dizer.

Como refere William Littlewood (1998:63), ao contrário do que muitas vezes pensamos, a compreensão auditiva é um processo ativo e não passivo, a partir do qual o locutor/falante produz um enunciado e imediatamente o interlocutor/ouvinte é capaz de percebê-lo e interpretá-lo em tempo real.

Neste sentido, propus-me trabalhar este tema, tentando reconhecer o papel ativo dos alunos no manejo desta habilidade e enquanto professora em formação, refletindo sobre a função didática do professor no desenvolvimento de estratégias com vista à formação de ouvintes competentes, pois como refere Gil-Toresano:

[...] el profesor necesitará entender en qué consiste la destreza de escuchar, qué es la comprensión auditiva, de qué manera se parece y se diferencia de las otras destrezas lingüísticas [...] en cuanto a su actuación docente, el buen profesor de comprensión auditiva necesitará tener un conocimiento claro de hacia dónde se dirige, cuál es su objetivo y de cómo alcanzar esa meta. Necesitará dominar los procedimientos y técnicas de actuación en el aula (Gil-Toresano, 2004:900).

É minha intenção levar à sala de aula o vídeo como recurso didático e explorar o atrativo que existe neste tipo de material, que é tido na maioria dos casos como forma de entretenimento, em algo de vital importância no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

Esta é, portanto, uma das premissas defendidas neste trabalho: o ouvinte tem um papel ativo, pois recorre a uma série de *microdestrezas* e estratégias para interpretar a mensagem.

Outra das conclusões apoiadas é a proposta de aplicação do vídeo enquanto elemento propulsor do desenvolvimento da compreensão auditiva e da participação oral. Não devemos esquecer que trabalhar a compreensão auditiva através do vídeo permite que o aluno se enfrente a documentos autênticos que não foram criados com fins didáticos.

Desta forma, os alunos vão estar expostos a um uso real e atual da língua dentro do espaço da sala de aula e na presença deste tipo de *input*, os alunos vão presenciar situações específicas de uso da língua e vão desenvolver estratégias para entendê-la e utilizá-la em determinado contexto. Desta forma, aproximamos as atividades da sala de aula à realidade externa a esta.

Estos materiales dan al estudiante la oportunidad de manejar mensajes completos y significativos y le proporcionan la oportunidad de usar información no lingüística (imágenes, colores, símbolos) que faciliten su acceso al significado (Ruiz Fajardo, 2009:143).

Ao mesmo tempo, procuro mencionar os possíveis efeitos de uma exposição continuada a este tipo de recurso, favorecendo a reflexão sobre as dificuldades da compreensão auditiva na

aprendizagem de uma língua estrangeira e o reconhecimento das próprias carências do desempenho dos alunos:

El lenguaje real está lleno de omisiones, contracciones, encadenamientos, acentos, timbres de voz que, de no practicarlo en clase a base de un entrenamiento constante, difícilmente se podrá dominar (Brandimonte, 2003:870).

PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1- Definição e importância da compreensão auditiva

La comprensión de un mensaje transmitido oralmente no es un proceso de recepción pasiva.
(Martín Peris, 1991:1)

Atualmente é muito importante o significado no processo da comunicação e, desta forma, a destreza auditiva tem-se destacado no contexto da sala de aula.

É do conhecimento comum que as destrezas interpretativas exigem de cada pessoa bastante esforço e uma variedade de processos cognitivos essenciais para que se torne possível compreender e dar um significado ao que se ouve. Sendo a audição a via principal pela qual se estabelece a comunicação entre os seres humanos, torna-se necessário colocar aqui em evidência que escutar é muito mais do que ouvir. Por este motivo, convém distinguir escutar de ouvir. De acordo com o DRAE (Diccionario Real Academia Española) ouvir é “percibir con el oído los sonidos” enquanto escutar é “prestar atención a lo que se oye” e “aplicar el oído para oír”.

Compreender auditivamente obriga a um processo ativo, não ficando exclusivamente na percepção dos sons produzido de uma forma automática. Compreender implica operações mentais muito complexas, é necessário assumir uma posição ativa nas atividades de expressão e nas de compreensão, opinião corroborado por Cassany, Luna & Sanz:

...la comprensión oral no es, en la mayoría de las ocasiones, una actividad pasiva o silenciosa...En definitiva, escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de un discurso pronunciado oralmente... (Cassany, Luna & Sanz, 1998:100-102)

E, igualmente por Littlewood (1998):

Para reconstruir el mensaje que el hablante intenta transmitir, el oyente ha de aportar conocimientos de origen lingüístico como no lingüístico. Por ejemplo, solo usando su conocimiento de la lengua puede dividir el flujo continuo de sonido en unidades con significado, y solo al comparar esas

unidades con el conocimiento compartido con el hablante puede interpretar su significado (Littlewood, 1998:63).

Assim, nesta linha de pensamento, a compreensão auditiva não reconhece apenas palavras ou frases, mas pressupõe que o ouvinte consiga interpretar o que o emissor pretende transmitir, ou seja, o ouvinte recebe e descodifica a mensagem e cria uma relação entre aquilo que se escuta e os conhecimentos que possui.

Logo, o ouvinte deve utilizar as destrezas perceptivas e cognitivas semelhantes, assim deve ser capaz de interpretar os sons produzidos oralmente, mas para isso, o ouvinte precisa conhecer os fonemas da língua e depois analisar e interpretar o discurso tendo, para isso, que conhecer o léxico, a sintaxe, a morfologia, as orações gramaticais, a semântica, e a pragmática.

O processo de comunicação oral é descrito por Gil-Toresano (2004:900) como:

- Um ato de ostentação: período em que o falante emite sinais linguísticos que podem ser percebidos pelo ouvinte. Tem dois níveis de informação: primeiro a locução, que tem a ver com o significado literal; segundo a ilocução, que tem a ver com a intenção do falante quando emite as palavras.
- Um ato de inferência: período em que o ouvinte contextualiza a mensagem, nesse momento entram as atitudes, os conhecimentos que tem do seu interlocutor, valores, desejos e metas. O ouvinte competente tem de conseguir fazer uma interpretação coerente do contexto concreto em que interatua com o falante.

1.1- Compreensão auditiva: processos e características

Desenvolver as destrezas auditivas leva a que o ouvinte adquira um melhor nível de compreensão oral. Para tal, é necessário que utilize um conjunto de conhecimentos de estratégias cognitivas que têm a ver com o texto e conhecimentos iniciais que se detêm. Estas estratégias cognitivas alteram consoante o nível de compreensão que é necessário atingir, a competência do ouvinte, o tipo e o conteúdo do texto e a experiência do mundo do ouvinte. Todos estes procedimentos trabalham em simultâneo para possibilitar ao ouvinte o êxito na sua atividade de escutar. Isto é conhecido por modelos de compreensão ascendente (bottom up) e modelos de compreensão descendente (top down). Portanto, a combinação destes dois modelos de compreensão, o ascendente e o descendente será o mais adequado. Lynch define estes processos da seguinte forma:

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, 2001:904).

Para Caballero de Rodas (2001: 268) o texto é o ponto de partida para o modelo ascendente, neste processo o ouvinte dá sentido à mensagem associando os fonemas para construir palavras que criam frases que formam orações e estas unem-se para formar o texto na sua globalidade. Relativamente ao modelo descendente, a sua compreensão está relacionada com elementos externos que estimulam o recetor da mensagem a construir ou reconstruir ativamente o significado da mesma, fazendo jus aos seus conhecimentos da língua e conhecimentos iniciais:

La información no solo se encuentra en el texto, sino también en la mente del oyente [...] Comprender es entendido como un proceso constructivo que depende de factores tanto externos como internos. Este proceso activo resulta de la interacción entre el texto, el contexto de la información y los conocimientos previos del receptor (Caballero de Rodas, 2001:269).

Conhecendo que recursos o ouvinte tem ao seu dispor, é conveniente salientar que os conhecimentos prévios que o ouvinte possui são a etapa inicial para reconhecer e interpretar uma mensagem oral. Embora, muitas vezes faltem as informações necessárias, ou não estejam explícitas, obrigam a que o ouvinte se sirva de algumas fontes de informação que, segundo Gil-Toresano (2004:903) são: o conhecimento do mundo, o conhecimento sobre a língua e o contexto.

Na realidade, o conhecimento do mundo está relacionado com toda uma variedade de informações e de experiências armazenadas na memória concernente a factos e acontecimentos do mundo, convenções culturais, crenças, conhecimento do meio, da nossa própria vida, etc.

Ainda, segundo o mesmo autor, ao longo da nossa vida formamos esquemas que nos auxiliam na melhora e na organização do conhecimento que vamos adquirindo do mundo. Assim, as experiências, bem como as informações guardadas na nossa memória servem de fonte de informação. A parte com mais significado neste processo de perceção da língua e descodificação é o reconhecimento de palavras e por isso, torna-se imprescindível conhecer os fonemas e as suas variações. Devemos estar atentos às palavras, à melodia e ao ritmo, pois:

La cadena hablada no se produce en un caudal continuo ininterrumpido, sino en unidades marcadas por una entonación concreta, de unos dos o tres segundos de duración, limitados por pautas y coincidentes, por lo general, con sintagmas o cláusulas (Gil-Toresano, 2005:904).

Deste modo, o conhecimento sobre a língua abarca o sistema formal e o funcional. O contexto do discurso, o nosso conhecimento sobre aspetos concretos (o falante, o ouvinte, o lugar, o tempo, o género, o tema) aparece como uma ligação entre estas duas fontes de informação:

El contexto es un poderoso recurso de información ya que prepara al oyente para lo que va a escuchar; le permite generar una serie de expectativas que van a servir para dar sentido a lo que escucha y poner en funcionamiento un mecanismo de anticipación o predicción contribuye a agilizar el proceso mental para comprender la lengua y reducir el esfuerzo y recursos necesarios para hacerlo (Gil-Toresano, 2005:904).

Para que a compreensão auditiva seja exitosa é necessário promover as distintas microdestrezas e micro-habilidades incluídas no ato de escutar.

Caballero de Rodas diz que o ouvinte competente deve desenvolver, ao mesmo tempo, três microdestrezas, a saber:

Microdestrezas percetivas: estas auxiliam o ouvinte a verificar o som de uma língua. O enfoque vai para o “discriminar sonidos y reconocer las palabras así como reconocer sus patrones de acentuación; reconocer los rasgos del acento y el ritmo de las frases; reconocer los patrones de entonación”.

Microdestrezas de análise: estas ajudam o ouvinte a interpretar e recordar aquilo que escutou. Vão no alinhamento do processo do significado, sendo elas que reconhecem “las diferentes formas del discurso, sus partes y las conexiones existentes entre ellas; identificar y utilizar la redundancia del discurso; predecir lo que el hablante puede decir en función de lo que ha oído; inferir el significado de aquello que no se ha podido oír con claridad y retener la información retenida en la memoria”. As microdestrezas de síntese possibilitam:

Establecer relaciones entre las pistas lingüísticas y no lingüísticas, como el contexto; interpretar el mensaje, construyendo el significado a partir de sus conocimientos previos sobre el uso de la lengua y de sus experiencias del mundo (Caballero de Rodas, 2001:273).

Segundo Cassany et al (1994:104), existem seis blocos de micro-habilidades que o ouvinte tem necessariamente de ativar na compreensão auditiva. Assim, o ouvinte precisa *reconhecer* (sons, palavras, expressões, etc.); *seleccionar* (palavras, expressões, ideias que sejam mais importantes para a nossa interpretação); *interpretar* (segundo o nosso conhecimento da gramática, do mundo em geral, damos um significado ao que ouvimos); *antecipar* (durante o discurso podemos antecipar o tema e adiantar o que se vai dizer, partindo daquilo que foi

proferido); *inferir* (através de códigos não verbais, da atitude do emissor e também da situação); *reter* (guardar na memória palavras, frases e ideias para que num momento posterior possam ser devidamente interpretadas).

Pode-se afirmar que a destreza da compreensão auditiva tem tanta importância como a destreza da expressão oral, visto que uma não funciona sem a outra. Desta forma, escutar converte-se numa componente social fundamental para praticamente todo o ser humano. Canale afirma que a compreensão auditiva é o suporte para o desenvolvimento da expressão oral e de toda a competência comunicativa. Menciona que a audição controla a produção, pois dificilmente os alunos produzem um som correto da língua estrangeira sem que anteriormente o possam discriminar auditivamente. O mesmo autor escreve sobre a importância da compreensão auditiva:

Hay una etapa de comprensión que debe preceder a la etapa de producción en la enseñanza de la segunda lengua (...) en las etapas iniciales del aprendizaje de la segunda lengua quizás debería darse más importancia a las actividades de audición y lecturas orientadas al conocimiento y a la habilidad que a aquellas dedicadas a la expresión oral e a la escritura (Canale, 1983:74).

Promover esta destreza deve ser um dos objetivos prioritários de uma aula de língua materna, como também de segunda língua, pois é impossível adquirir uma nova língua ou desenvolver a língua materna se não se dispõe de uma boa capacidade de compreensão oral. O modelo de compreensão auditiva é o mais eficaz não só em fases iniciais de aprendizagem, como também nas mais avançadas e evidencia igualmente que os estudantes que são excelentes na compreensão auditiva obtêm melhores resultados.

2 Didática da compreensão auditiva

2.1 O papel do ouvinte

Como foi sustentado anteriormente, a aquisição e o desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino de uma língua são fulcrais, mas para que um aluno consiga suceder nesta habilidade, o professor necessitará refletir sobre o modo como colocar esta tarefa em prática. Assim, sabendo que existem vários elementos capazes de criar dificuldades na compreensão de textos orais, passo a destacar primeiramente os elementos relacionados com o falante. Este pode pronunciar o texto de forma demasiado rápida ou, eventualmente, utilizar um

vocabulário e estruturas excessivamente elaboradas ou um discurso demasiado espontâneo, informal, com uma pronúncia distinta daquela a que o ouvinte está acostumado.

Seguidamente, surgem os elementos relacionados com o conteúdo da informação que pode não estar de acordo com os conhecimentos que o ouvinte possui. (Caballero de Rodas 2001:275). Neste sentido, importa salientar a importância do contexto no auxílio da compreensão do texto oral, pois o que escuta cria um elo entre aquilo que escuta com o que já conhece, acabando ele próprio por produzir a sua mensagem.

Segundo Lieve Behiels, o ouvinte deve estar atento às características do contexto:

Un oyente eficaz tiene en cuenta las características del contexto situacional y del contexto lingüístico del mensaje que escucha. En un mensaje distribuido por los altavoces en el aeropuerto se esperan afirmaciones acerca de determinados vuelos o comunicaciones personales para algún viajero, pero un parte meteorológico sería sorprendente. [...] Una conversación tiene un desarrollo temático, si no previsible, posible de anticiparse en parte: en una discusión entre jefe y empleado sobre un eventual aumento salarial es difícil que surja el color de los ojos de la novia del primero (Behiels, 1988:185).

Outro elemento capaz de interferir para uma boa compreensão da mensagem é o anseio do ouvinte em entender todas as palavras. Neste caso, para que se possa auxiliar os alunos, deve-se explicar que têm de relacionar o que ouvem com o que sabem acerca do tema. Várias vezes, o aluno revela muitas dificuldades em compreender uma mensagem na língua estrangeira, uma vez que não controla o que percebe e, como aponta Lopez García (apud Domínguez, 2008:31) “se siente inseguro de lo que escucha, hace un esfuerzo mental extraordinario para que se no le escape nada y, em definitiva, termina cansado”. Portanto, interessa perceber a principal ideia da mensagem e não tudo o que ela diz.

Seguidamente, é essencial procurar mais elementos e tentar realizar uma interpretação aceitável daquilo que se escutou. O falante nativo tem uma compreensão auditiva suficiente e um processo inconsciente e a finalidade do ensino da compreensão oral na L2 consiste justamente em conseguir que esse processo vá sendo cada vez menos consciente, isto é, mais automático, para aproximar a compreensão do ouvinte à do nativo.

É importante fazer com que o ouvinte se interesse por escutar a mensagem, uma vez que, se estiver desinteressado torna-se mais difícil a sua interpretação. (Martín Perís, 1991:18).

De facto, um elemento importante no trabalho do ouvinte é conhecer a finalidade com que se escuta. Desta forma, todas as atividades de escuta devem ser elaboradas por forma a alcançar um determinado objetivo.

Os tipos de escuta em função da meta que se pretende alcançar, apontados por Gil-Toresano (2004:901) são quatro:

Escuta apreciativa: escutar por entretenimento, por prazer;

Escuta informativa: escutar para conseguir algum tipo de informação;

Escuta crítica ou deliberativa: escuta que leva a decidir e a aceitar ou refutar o valor daquilo que é transmitido.

Com isto em mente, o professor deve planificar a sua aula de compreensão auditiva como sendo um trabalho de diagnóstico para poder identificar os pontos fracos dos alunos como ouvintes. Servindo-se destes resultados deve reformular as suas posteriores planificações.

Para esse tipo de trabalho, Susana Martín Leralta referiu os dez postulados propostos por Solmecke (1992), resumindo as considerações teóricas citadas neste trabalho (Leralta: 168):

1. Escutar e compreender são a base para falar.
2. À intenção de comunicar do falante corresponde a intenção de compreender do ouvinte.
3. Escutamos e compreendemos apenas aquilo que queremos ouvir, ou seja, escutamos seletivamente.
4. Escutar é um processo ativo e não passivo.
5. Apenas conseguimos interpretar os signos linguísticos que já conhecemos.
6. Compreensão auditiva significa: reconhecer fonemas, ativar conhecimentos, relacionar o conhecido com o desconhecido, interpretar o que se escutou.
7. Algumas estratégias de compreensão importantes: concentrar-se no entendido, distinguir o importante do irrelevante, utilizar o conhecimento prévio.
8. Um ambiente descontraído desperta todos os sentidos, inclusive os ouvidos.
9. As finalidades da escuta devem ser definidas antes da primeira audição.
10. O grau de dificuldade não depende apenas do texto escutado, mas também da formulação da atividade.

É de suma importância que o professor entenda que a compreensão auditiva é um processo e não um resultado em si e que, por esta razão, resolver uma tarefa corretamente não é significativo. É relevante que os alunos tenham a noção dos seus erros e que os corrijam. O professor deve insistir na compreensão da atividade e não no resultado final.

Nesta linha de pensamento, Gil-Toresano (2005:908) propõe um enfoque didático orientado para o processo de compreensão auditiva e à ação do ouvinte. Estes enfoques visam, essencialmente, um desenvolvimento apropriado da compreensão auditiva. Assim, no enfoque orientado para o processo, o professor, consciente das destrezas e estratégias que condicionam a atividade de compreender a língua falada, pode originar situações para que se exercite e desbloqueiem os recursos próprios dos estudantes e assim, guiar o ouvinte na tomada de consciência da sua atuação ou desenvolver a sua competência linguística relevante. No

enfoque orientado à ação, o professor, consciente das dinâmicas de comunicação e da aprendizagem gerada pela negociação autêntica de significados, pode proporcionar a oportunidade de uma prática de compreensão significativa; pode oferecer diversas experiências aos estudantes-ouvintes e pode dar retro-alimentação e ajudar os aprendentes a verificar os seus processos e carências.

Assim, a primeira tarefa do professor será a de estabelecer os objetivos específicos que deseja alcançar, nomeadamente o objetivo de estudo concreto. O professor deve planificar todo o trabalho de compreensão auditiva para a aula de L2, apoiando-se, nas habilidades e estratégias de escuta que a autora refere:

Las habilidades de escucha

- Percibir y discriminar sonidos y palabras aisladas en la cadena hablada.
- Discriminar variaciones fonémicas (asimilaciones, reducciones, elisiones) e identificar el valor de los rasgos suprasegmentales (acento, entonación, ritmo) como marcadores de la unidad de idea, de contraste o de énfasis en la información.
- Adaptarse a la variación de hablante.
- Deducir el significado de piezas léxicas desconocidas.
- Inferir información no explícita: rellenar información omitida y establecer las relaciones referenciales.
- Reconocer indicadores del discurso que indican nueva idea, cambio de tema, énfasis, aclaración, expansión, etc.
- Construir la idea principal del discurso: distinguir puntos principales de detalles secundarios.
- Predecir partes subsiguientes del discurso en el nivel conceptual.
- Identificar elementos del discurso que ayudan a formar una organización esquemática.
- Mantener la continuidad del texto para ayudar a la predicción y la verificación de las proposiciones del discurso.
- Interpretar una intención plausible del hablante.
- Identificar el marco interpersonal.
- Reconocer cambios en los gestos paralingüísticos y extralingüísticos.
- Identificar casos de contradicción, información inadecuada o ambigua.
- Diferenciar entre hechos y opiniones; identificar el uso de la metáfora, la ironía, etc.
- Identificar puntos de transición en el discurso, organizar el turno de palabra, cambiar al papel de hablante y dar respuestas socialmente adecuadas.
- Proporcionar retroalimentación adecuada al hablante.
- Seleccionar los puntos pertinentes de la información para usarlos en la tarea.
- Identificar la necesidad de aclaración del texto con la de otras fuentes. (Gil-Toresano, 2004:909)

2.2 A compreensão auditiva no Programa de Espanhol

A proposta das metas de aprendizagem para as línguas estrangeiras apresenta os desempenhos esperados no percurso do 3º ciclo de escolaridade, no contexto curricular de Língua Estrangeira II (LEII). Relativamente à compreensão oral, as metas são as seguintes:

identificar um número limitado de palavras e de frases simples em instruções, mensagens e textos curtos e simples (anúncios publicitários, canções...) relativos à identificação e caracterização pessoais, hábitos, necessidades do quotidiano e meio envolvente (família, escola, lugares, serviços), desde que o discurso seja muito claro, pensado e cuidadosamente articulado.

No que respeita aos objetivos específicos para a compreensão oral, foram estabelecidos os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes):

| CONTEÚDOS | PROCEDIMENTOS | ATITUDES |
|--|--|---|
| <p>Atos de fala de uso frequente na interação quotidiana</p> <p>Elementos que configuram a comunicação: número e tipo de interlocutores, momento e lugar de comunicação, tema...</p> | <p>Compreender globalmente as mensagens orais procedentes de diferentes fontes:- professor; - colegas: - falantes nativos que levam em linha de conta a comunicação com um estrangeiro, - meios de comunicação social; - meios de reprodução (vídeos, cassetes).</p> <p>Identificar os elementos mais importantes da mensagem previamente solicitados.</p> <p>Reconhecer as formas essenciais da interação social.</p> <p>Utilizar estratégias pessoais de compreensão auditiva.</p> <p>Inferir o contexto da mensagem a partir da informação dada.</p> <p>Identificar a atitude e intenção do falante.</p> <p>Identificar os intervenientes numa conversação, assim como o grau de familiaridade existente.</p> <p>Distinguir os dados, das opiniões e dos argumentos.</p> <p>Identificar os momentos de intervenção, mudança de interlocutor, chamadas de atenção...</p> <p>Identificar os tipos de resposta verbal e não-verbal.</p> <p>Identificar, na língua estudada, as realizações linguísticas relativas aos elementos que configuram a situação de comunicação.</p> <p>Identificar a organização do discurso.</p> <p>Utilizar os conhecimentos prévios para completar a informação.</p> <p>Identificar marcas de coesão textual no discurso oral.</p> <p>Reconhecer indicadores de discurso que implicam: mudança de tema, repetições apoios</p> | <p>Reconhecer a importância de ser capaz de exprimir-se em espanhol, como meio para satisfazer as necessidades de comunicação com diferentes interlocutores e como forma de entendimento entre as pessoas.</p> <p>Revelar interesse em comunicar oralmente com falantes nativos.</p> <p>Participar, de uma forma reflexiva, em diferentes situações de comunicação oral.</p> <p>Reconhecer a utilidade de transferência, entre línguas, de conceitos e procedimentos específicos da comunicação oral.</p> <p>Reconhecer o erro como parte integrante do processo de aprendizagem e mostrar interesse em ultrapassar as dificuldades decorrentes da falta de recursos linguísticos, explorando os conhecimentos e as estratégias comunicativas disponíveis.</p> <p>Mostrar atenção e respeito pelas mensagens orais articuladas em espanhol por diferentes falantes.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>O discurso: adequação ao contexto, elementos de coesão, pressuposições...</p> <p>Estrutura da frase.</p> <p>Vocabulário relativo aos temas mais comuns.</p> | <p>linguísticos.</p> <p>Identificar os diversos tipos de registo.</p> <p>Reconhecer o tom de voz e a entoação como elementos indicadores da atitude do falante.</p> <p>Identificar convenções linguísticas e sociais.</p> <p>Reconhecer os aspetos formais do discurso.</p> <p>Sistematizar regras de funcionamento da língua através da observação direta.</p> <p>Utilizar estratégias de inferência para determinar o significado de termos desconhecidos (contexto, derivação, composição, famílias de palavras, palavras-chave...).</p> <p>Identificar palavras semelhantes comparando a língua materna, a primeira língua estrangeira e o espanhol.</p> <p>Contrastar, comparando a língua materna com o espanhol, palavras formalmente semelhantes, mas semanticamente diferentes.</p> | |
|--|--|--|

Quadro 1 – Objetivos específicos para a compreensão oral - (*Pasapalabra*,2012:4)

Cassany *et al* (1994:121) apresentam, igualmente, uma diversificada lista de textos e materiais que podem ser aproveitados na aprendizagem de línguas:

- Ruídos: todo o tipo de ruídos não-verbais que suscitem a expressão e a interação.
- Leituras de textos: literatura dramática, publicidade, textos de alunos (redações, diários, etc.) periódicos, etc.
- Televisão e rádio: entrevistas a personalidades, anúncios publicitários, debates, noticiários, exposições, críticas artísticas (teatro, cinema, arte) concursos, transmissões desportivas, tertúlias, intervenções de ouvinte, etc.
- Situações reais: do quotidiano, monólogos, diálogos, conferências, etc.
- Cinema: séries, telefilmes, filmes, desenhos animados, reportagens, etc.

Como se pode constatar variados são os exercícios, bem como as atividades que se podem exercitar numa aula de língua estrangeira, trabalhando de forma organizada a compreensão auditiva.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas fixa entre a compreensão auditiva, onde “el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes” (QECR, 2002:68) e a

compreensão audiovisual onde “ el usuario recibe simultaneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual” (QECR, 2002:73).

Na verdade, esta distinção demonstra muito bem o valor que possui o *input* visual para a compreensão auditiva. As atividades que trabalham este tipo de compreensão, sugeridas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas são as seguintes:

- Compreender conversas entre falantes nativos
- Escutar declarações públicas (informações, instruções, avisos, etc.)
- Escutar meios de comunicação (rádio, televisão, gravações, cinema, etc.)
- Escutar conferências e apresentações em público (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.)
- Escutar conversações por causalidade (QECR,2002:68)

Incluído nas atividades de compreensão audiovisual estão:

- Compreender um texto lido em voz alta
- Ver televisão e cinema
- Utilizar as novas tecnologias (multimédia, CD-rom) (QECR,2002:73)

E facultar escalas ilustrativas para:

- Compreensão auditiva em geral
- Compreender conversas entre falantes nativos
- Escutar conferências e apresentações
- Escutar avisos e instruções
- Escutar retransmissões e material gravado (QECR,2002:71)

Para cada escala, compreensão auditiva e compreensão audiovisual, fixa seis níveis de referência (A1, A2, B1, B2, C1, C2) acompanhados de vários descritores ilustrativos que servem para medir o domínio que se tem da língua.

Sempre que o professor trabalha textos audiovisuais autênticos, transporta para a aula um pouco da cultura e sociedade e aqui entra o Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) onde os Níveis de Referência para o Espanhol constituem um desenvolvimento de objetivos gerais e conteúdos de ensino- aprendizagem do espanhol, dos níveis comuns de referência propostos pelo QECR (A1,A2,B1,B2,C1,C2).

Os Níveis de Referência para o Espanhol (NRE, 2006, vol. I: 3) do Plan Curricular del Instituto Cervantes são constituídos por três volumes e, no primeiro, alega-se que estes níveis de referência (NRE) estão formados partindo de duas perspetivas: na primeira perspetiva, o estudante é o centro da aprendizagem. Esta perspetiva tem em consideração o aluno para a

construção do seu próprio currículo. Na segunda perspectiva, a língua é o objetivo de aprendizagem e a análise dessa língua o meio que torna possível a comunicação.

Na primeira perspectiva, o PCIC descreve o que o aluno deverá ser capaz de alcançar na sua tripla dimensão: a de agente social, de falante intercultural e de aprendiz autónomo.

Na segunda perspectiva, surgem cinco componentes formados por doze inventários que abrangem dados linguísticos e não linguísticos:

- Componente gramatical (gramática, pronúncia, prosódia e ortografia)
- Componente pragmático-discursiva (funções táticas e estratégicas, pragmáticas, géneros discursivos e produtos textuais)
- Componente nocional (noções gerais e noções específicas)
- Componente cultural (referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais, habilidades e atitudes interculturais).

Os NRE são mais significativos a respeito da compreensão oral, pois especificam uma variedade de textos orais que o aluno deverá compreender e/ou produzir em cada um dos níveis de referência do QECRL progredindo paulatinamente e por etapas (A, B e C, que equivalem aos níveis A1 - A2 - B1 – B2 – C1 – C2).

De uma forma geral, as descrições das etapas A, B e C aparecem e da seguinte forma:

Etapa A: “Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas” (NRE, 2006, vol.1:81).

Etapa B: “Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad” (NRE, 2006, vol.2:22).

Etapa C: “Desenvolverse con textos orales y escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema” (NRE, 2006, vol.3:22).

2.3 Compreensão auditiva: atividades

*No importa los materiales y actividades que se utilicen,
Si estos son relevantes, interesantes
Y apropiados al nivel de los estudiantes.
(Córdoba et al., 2006:16)*

As atividades de compreensão auditiva incidem na verificação de algumas informações, surgindo com frequência perguntas de V/F, não deixando qualquer espaço para a opinião do aluno.

Mertín Perís (1991:21) refere que uma atividade de compreensão ativa pode e deve servir outras finalidades, ou seja, pode servir para introduzir conteúdos novos, consolidar vocabulário, verificar o que os estudantes aprenderam e rever conteúdos gramaticais, etc.

Portanto, podem-se desenhar atividades de CA que sejam eficazes e com um propósito bem definido. Rodrigues Abella (2002:239) salienta que para praticar a compreensão auditiva ou “el arte de escuchar” é conveniente realizar uma série de atividades antes, durante e depois da escuta/visionamento. Estas etapas são importantes em todas as atividades de escuta, uma vez que possibilitam ao aluno reter a informação de uma forma progressiva.

As atividades devem ser motivadoras para os alunos e ajudá-los a aprender a ouvir e a escutar. Sugere, a título de exemplo, algumas atividades: escutar os ruídos da sala que normalmente não são notados; tentar identificar os diferentes instrumentos tocados numa música; identificar ações a partir de sons do ambiente, etc. Este tipo de atividades ajudam a praticar as microdestrezas perceptivas, tornando o aluno cada vez mais atento aos sons que o rodeiam e conseqüentemente, mais observador.

A partir daqui, é necessário realizar atividades que antecedam a audição. Nesta primeira etapa é essencial apresentar atividades de predição e de apresentação, cuja finalidade principal será ativar o conhecimento prévio do aluno, despertar o seu interesse e curiosidade para aquilo que vai escutar, bem como estabelecer, de forma implícita ou explícita, os objetivos da escuta ou visionamento. Caballero de Rodas (2001:287) indica alguns exemplos para este tipo de atividades:

- Apresentar uma imagem que esteja relacionada com o texto que se vai escutar e perguntar aos estudantes o que lhes sugere tal imagem.
- Escrever o título do texto oral no quadro e solicitar aos alunos que infiram sobre o tema que vão escutar.
- Anunciar o tema do texto e pedir aos alunos que escrevam o que sabem sobre o mesmo.
- Apresentar as palavras-chave e discutir o possível tema.
- Comentar os aspetos linguísticos de maior importância para a compreensão do texto.
- Comentar o tipo de discurso que vai ser escutado.
- Apresentar o léxico que possivelmente possa criar dificuldades para a realização da tarefa.

Descrever os participantes do texto oral e pedir aos alunos que tentem inferir o tema, a situação, a relação existente entre eles, etc.

No momento da realização da audição, ou seja, na segunda etapa, as tarefas têm como objetivo centrar a atenção dos alunos sobre determinados elementos significativos do texto e fazer com que se mantenham ativos durante a audição/visionamento. Importa realçar que para que os alunos se mantenham atentos e desenvolvam a sua compreensão devem escutar o segmento algumas vezes. No fim desta etapa devem receber um feed-back sobre o seu desempenho. Sobre esta etapa, Caballero de Rodas (2001:272) sublinha dois tipos de atividades:

- Atividades que se realizam com o apoio de textos escritos:

- Relacionar um texto oral com um texto escrito.
- Completar um texto escrito com espaços em branco.
- Assinalar informações precisas num texto escrito.
- Completar uma ficha a partir do que se ouviu.

- Atividades que se realizam com o apoio de imagens:

- Seguir um itinerário de um mapa.
- Obedecer a ordens.
- Restabelecer a ordem de uma sequência de imagens segundo um relato.
- Identificar a mensagem oral que tem que ver com uma determinada ilustração.
- Tomar notas numa apresentação de um tema, realizado pelo professor, por um aluno ou por um vídeo.

Por fim, na última etapa, pode-se apresentar uma série de atividades orais ou escritas que pretendem a reflexão relativamente às estratégias que foram aplicadas, assim podem: fazer exercícios gramaticais; dar um ponto de vista diferente da história ouvida; resumir; continuar ou terminar uma história; fazer um diálogo ou debate relacionado com o tema.

Cassany *et al.* (1994:122) distingue dois tipos de atividades que convém realizar durante a audição, relacionadas com o propósito da escuta:

- Compreensão oral intensiva: atividades que desenvolvem as micro-habilidades específicas da compreensão oral e aspetos concretos da língua (uma palavra, uma estrutura, etc.) Todos os fragmentos que se escutam terão de ser curtos e a resposta do exercício é única.
- Compreensão oral extensiva: atividades que se escutam no global sem necessidade de atender aos pormenores, pois neste tipo de atividade importa que o aluno retire a informação necessária para concluir a atividade que lhe é pedida. Este trabalho requer bastante tempo e pode implicar um trabalho de expressão escrita ou oral.

Salienta-se o quão importante se torna determinar antecipadamente o objetivo da realização das atividades. Quanto a isto, Martín Perís diz que é fundamental ter em consideração alguns pontos no momento em que se prepararam os materiais para as aulas, sintetizando:

[...] La comprensión es una interpretación razonable, para llegar a la cual el oyente debe activar toda una serie de procesos, utilizar determinadas estrategias y técnicas, en definitiva, implicarse en una tarea más o menos laboriosa, el contenido del mensaje debe resultar mínimamente interesante para el oyente, de lo contrario éste no desarrollará actividad alguna. Esto tiene su importancia para la clase de español como lengua extranjera: los textos que se eligen para entrenar a los alumnos en la audición deben ser capaces de despertar su curiosidad y su interés por lo que en ellos se dice; no se debe, pues, realizar una selección arbitraria de los mismos (Martín Perís, 1991:6).

Cassany *et al.* (1994:124, 125) põem em evidência a necessidade de se fazer a distinção entre as atividades de áudio e as que trazem imagem (vídeo), recordando a importância que a imagem apresenta no texto oral, completando o seu sentido. Expõem muitas atividades de áudio e de vídeo que passo a descrever:

- Atividades de Áudio:

- Antecipação: os alunos escutam um fragmento, depois o professor corta a audição. É pedido para antecipar como prossegue: quais as palavras que poderão dizer como acaba a frase, o final da história, etc. Deve-se ter cuidado para não parar a audição de qualquer maneira, que deverá ser no momento adequado e com as questões devidamente preparadas.
- Adivinhar palavras: antes de ouvir, os alunos escrevem uma série de palavras que poderão surgir na audição. O professor expõe o tema da gravação e uma palavra basta para que os alunos consigam prever palavras, temas, estruturas, etc. Esta técnica é muito boa para ajudar os alunos a ativar os seus conhecimentos prévios.
- Som desnudo: os estudantes escutam um fragmento curto e imaginam o que se passa, quantos interlocutores existem, onde e como estão, que roupas vestem, etc. Esta atividade pode ser igualmente trabalhada com vídeo, mas primeiro passa o áudio e só depois a imagem que possibilita a verificação de respostas.
- Detalhes: o professor apresenta o fragmento e antecipa o tema e as características. Seguidamente, os alunos devem ser capazes de retirar uma determinada informação, podendo ser uma palavra desconhecida, ou relacionada com o tema, repetições de uma mesma palavra, uma data, palavras ligadas ao tema, etc.
- Ideia central: os alunos escutam um texto curto e descobrem as suas ideias fundamentais, o tema, factos importantes, a finalidade comunicativa. Cada aluno toma notas para comparar posteriormente com os colegas.

- Repetições: os alunos escutam duas ou três vezes o fragmento com palavras ou estruturas complexas que pouco conheçam ou que não as dominam.
- Reconstrução de um texto: partindo de uma audição, os estudantes completam um texto escrito, por exemplo, de uma canção. O trabalho do professor será o de selecionar devidamente os espaços para completar tendo em conta o nível dos seus alunos.
- Depois de escutar cada palavra ou frase: o professor pára a audição para que se possa repetir cada unidade linguística. No caso do vídeo, detém a imagem e os alunos repetem o enunciado, ou a imagem continua sem som para que os estudantes dobrem os personagens.
- Transcrição de um fragmento: os alunos transcrevem por escrito um texto oral. Escutam algumas vezes, registam num papel reescrevendo-o segundo as características de um texto escrito. Isto serve para verificar as diferenças entre o texto oral e o texto escrito, ou para trabalhar o discurso direto e indireto.
- Ruídos: partindo de qualquer ruído, proporciona-se um trabalho de expressão divertido e criativo, uma vez que os alunos podem identificar e descrever os ruídos, imaginar e inventar como se produziram, podem até, a partir dos ruídos que escutam inventar uma história.
- Comparação e análise: os alunos escutam três ou quatro exemplos de dialetos distintos, ou de diferentes maneiras de falar (correta/incorreta, formal/coloquial, monólogo/diálogo, etc.) Cada aluno responde a perguntas do tipo: Quem fala melhor? Porquê? Que diferenças existem? Falam a mesma língua? Que maneiras de falar preferem? Que opiniões tem a sociedade sobre cada maneira de falar? Os alunos preparam as suas respostas em pequenos grupos ou em grande grupo e abre-se um debate sobre o tema. O objetivo será o de fazer com que os alunos reflitam sobre os preconceitos e atitudes que se costuma ter sobre a língua, os dialetos e a maneira de falar. Pretende-se concluir que não existem maneiras de falar melhores ou piores, mas apenas opiniões subjetivas.
- Formal e coloquial: os estudantes escutam atentamente dois textos de diferente grau de formalidade: um muito formal e o outro familiar ou mesmo vulgar. Em pares, os alunos devem identificar as particularidades que determinam cada texto como formal ou como coloquial.
- Músicas: a música é um magnífico estímulo para a expressão. A partir de uma canção, pode-se pedir aos alunos que expliquem, oralmente ou por escrito, vários aspetos: as sensações que lhes sugerem, como é o músico imaginário que toca a canção, escrever uma letra, etc. Também se pode pedir aos alunos que a cantem, dancem ou a ilustrem.

- As atividades de vídeo são:

- Imagem e som: com dois grupos de alunos, o primeiro ouve sem a imagem e o segundo, noutra sala, visualiza a imagem sem o áudio. Criam-se pares mistos com um aluno de cada grupo. Um explica a parte sonora ou visual ao outro.
- Guião e vídeo: os alunos fazem um vídeo com dez ou quinze minutos sobre um tema por eles escolhido (videoclip, noticiário, tec.). Antes da gravação têm de escrever o guião literário (anotações para os atores, texto, etc.), o guião técnico (espaços, sequências, ambientes, etc.), escolher atores, etc. Esta não é uma atividade simples de colocar em prática pelo que se torna imprescindível planificá-la ao pormenor e com algum tempo de antecedência.
- Imagem congelada: os alunos fixam-se num fotograma do vídeo e tentam retirar dele todas as informações. Respondem a perguntas tipo: quem está a falar? Como é? Qual o tema do texto? O professor pode auxiliar, indicando detalhes significativos da imagem.
- Vídeo e questionário: os alunos, dois a dois, lêem e respondem a um questionário sobre um vídeo que irão visualizar. Se não sabem todas as respostas, não importa. Depois vêem o vídeo e corrigem os seus questionários. Na segunda vez que visionam o vídeo, o professor imobiliza a imagem em determinados momentos para comentarem as perguntas e respostas do texto. Esta atividade pretende que os alunos antecipem informação, servindo-se dos seus conhecimentos prévios e que se arrisquem a prever as respostas.
- Pensamentos e sentimentos: Trabalha-se em pares ou em pequenos grupos. O professor pára a imagem num momento em que a personagem disse algo especial, como uma queixa, elogio, ironia, etc. e os alunos têm de adivinhar o seu pensamento, sentimentos e o que vai dizer em seguida.
- Comportamentos: os alunos analisam e dão o seu parecer sobre o comportamento comunicativo de vários personagens. Por exemplo, o tratamento formal ou informal, interromper o discurso ou não deixar falar o interlocutor, etc. Esta é uma atividade que serve para trabalhar as normas linguísticas e comportamentos de socialização ou educação.
- Vídeo e resumo: o professor passa o vídeo, antecipa o tema e explica aos seus alunos aquilo que terão de fazer: reter os pontos fulcrais da exposição, tomar notas e por fim fazer o resumo em grupo. O professor explica como se deve fazer um resumo, em quantas partes se divide o vídeo, os pontos mais importantes, fornece o esquema geral. Os estudantes podem consultar outros materiais para realizar o seu trabalho ou esquematizar em vez de resumir. Esta atividade torna-se muito útil para introduzir um conteúdo temático (cultural, histórico, social...).
- Recriação: os alunos reescrevem livremente um texto, um comentário, um diálogo, partindo de imagens sem som. Por exemplo, a partir de um anúncio publicitário sem som podem criar

outro tipo de texto e, eventualmente, um anúncio diferente. Pode reescrever-se um texto com outros tipos de registo, como por exemplo, entre marido e mulher como se se tratasse de uma discussão respeitosa entre desconhecidos.

Além disto, algumas das atividades aqui descritas são adequadas para vários níveis de ensino. O grau de dificuldade depende especialmente das atividades e texto que usamos, mas também do tipo de respostas que exigimos aos nossos estudantes. O professor deverá adaptar todos estes critérios ao nível e às necessidades dos seus alunos:

Pero incluso sobre el texto de dificultad intrínseca más elevada se pueden plantear tareas de fácil resolución. Lo importante no es, pues esa dificultad intrínseca, sino la dificultad resultante de relacionar las características del texto con el nivel del dominio del español de los alumnos, su familiaridad con el tema y con el tipo de texto y a la tarea concreta que le propongamos (Martín Perís, 1991:7).

Em suma, é importantíssimo trabalhar a compreensão auditiva numa aula de língua para o desenvolvimento dos alunos, pois, para além de se trabalhar aspetos linguísticos e extralinguísticos, podem exercitar as diversas micro-habilidades da compreensão oral e os conteúdos temáticos que sejam do interesse dos alunos, podendo, desta forma, proporcionar aulas mais ricas, motivadoras e interessantes.

2.4 Compreensão auditiva: avaliação

Enseñar no es lo mismo que comprobar.
(Ernesto Martín Perís, 1991:6)

Presentemente, a avaliação é fulcral no ensino-aprendizagem, uma vez que é muito importante saber o que os alunos realmente aprenderam. Contudo, devemos explicar melhor o que se entende por avaliação e Teresa Bordón (2004:983) crê que:

Una cosa es evaluar el alumno a través de su actuación en el aula, utilizando procedimientos como diarios, grabaciones, informes: todos ellos enfocados, fundamentalmente, a obtener información acerca del progreso del estudiante durante su proceso de adquisición de la lengua meta, así como de sus dificultades a lo largo del mismo y de las estrategias de aprendizaje adoptadas. Y otra es evaluar la actuación del aprendiz mediante pruebas cuyos resultados permitan proporcionar una calificación que se interprete como el grado de aprovechamiento de la enseñanza recibida, o el nivel que posee en ese momento (Bordón, 2004:984).

Nesta parte, não se pretende falar na avaliação quantitativa, na qual se atribui uma nota, mas sim tratar da avaliação qualitativa ou formativa, como um recurso para o professor que lhe possibilita detetar as carências gerais que possam ter os alunos, bem como controlar os

progressos que possam ter durante um determinado período de tempo. Deste modo, aborda-se a forma como podemos levar a cabo a comprovação da compreensão da oralidade e o que se pode fazer para melhorar os resultados dos alunos.

Conforme R. Lund (apud Domínguez, 2008:42), para verificar o êxito da compreensão auditiva, solicitamos aos aprendizes que realizem várias tarefas, observando se os objetivos das mesmas foram cumpridos:

- Fazer: o ouvinte responde fisicamente a uma ordem.
- Selecionar: o ouvinte seleciona textos, imagens, objetos.
- Transferir: o ouvinte realiza um desenho, mediante o que ouve.
- Resumir: o ouvinte sintetiza ou toma notas.
- Ampliar: o ouvinte finaliza uma história que ouve.
- Duplicar: o ouvinte traduz a mensagem na sua L1 ou parafraseia o que ouve.
- Imitar: o ouvinte pede uma comida seguindo um texto modelo.
- Falar: o ouvinte participa numa conversação de forma apropriada.

Considera-se importante acrescentar alguns exercícios relacionados com o processo ascendente e descendente:

- Atividades que visualizam o processo ascendente:

- Escutar um diálogo numa loja e selecionar de uma lista as palavras que se ouvem.
- Escutar um texto breve e preencher os espaços com as palavras que faltam.
- Escutar várias mensagens telefónicas e anotar o nome de quem telefonou, o seu número e o nome da pessoa com quem queria falar.

- Atividades que visualizam o processo descendente:

- Escutar um texto e sugerir o seu possível contexto.
- Escutar um texto que descreve um desenho e selecionar o correto entre vários.
- Escutar uma série de enunciados e marcar a situação emocional declarada nos mesmos: felicidade, interesse, surpresa, ironia...

O professor pode servir-se de variadas técnicas, usando aquelas de que necessita conforme as habilidades que pretende avaliar: seleção múltipla, itens dicotómicos (V/F), as perguntas de resposta curta ou larga, preenchimento de espaços e transferências de informação, anotações, resumir, escrita de outros textos, realização de debates, anotações também durante a audição, etc. Pastor (2005:17) faz uma descrição detalhada de algumas destas técnicas:

| |
|--|
| Seleção múltipla |
| <ul style="list-style-type: none"> - É importante que haja um mínimo de quatro opções para reduzir o possível efeito de responder ao acaso. - Os distratores devem ser plausíveis e com uma longitude similar entre si. - As opções devem ser breves para que a memória a curto prazo as possa registrar. - Há que assegurar-se de que a forma da pergunta não deixe adivinhar a resposta correta: verificar que todas as opções estão em consonância com a pergunta ou frase incompleta. - Verificar que tanto a pergunta como as opções não são ambíguas, que nenhuma das opções incorretas possa considerar-se correta e que a resposta não se possa retirar do conhecimento geral ou por sentido comum. |
| Itens dicotómicos (V/F) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Quanto mais itens se introduzam mais se reduz o possível efeito de responder ao acaso. - Costuma-se introduzir uma opção que não apareça do texto ou que se pede que se argumente a escolha feita. |
| Perguntas de resposta curta |
| <ul style="list-style-type: none"> - É útil que formulemos perguntas de resposta única e limitar a resposta a três palavras. - Além do formato pergunta-resposta, pode-se apresentar um no qual se tenha que completar uma frase. |
| Perguntas de resposta comprida |
| <ul style="list-style-type: none"> - É necessária uma escala de critérios de pontuação: há que decidir que respostas podem dar-se e as que se consideram suficientes. |
| Preenchimento de espaços |
| <ul style="list-style-type: none"> - Funcionam bem se as palavras que faltam se podem encontrar no texto oral, se os itens estão bem contextualizados e se o avaliador elabora uma boa chave. |
| Transferência de informação |
| <ul style="list-style-type: none"> - Esta técnica implica atividades como, marcar a rota de um mapa, associar um nome a uma imagem, etc. A sua vantagem é que minimiza as exigências das outras habilidades. |
| Transcrição |
| <ul style="list-style-type: none"> - Para uma avaliação fiável, tem de se exigir uma resposta totalmente correta. |

Quadro 2. Técnicas da compreensão auditiva – (Pastor, 2005:17)

Para elevar a importância do valor formativo da avaliação, o professor deverá ter em conta os instrumentos que possibilitem a reunião desses dados. Para tal, poderá fazer uso de grelhas de observação que identifiquem os vários parâmetros a avaliar e os critérios de desempenho requeridos para cada um deles. Pode também recorrer ao processo da autoavaliação, com a finalidade de consciencializar os alunos das dificuldades e qualidades, bem como ajudar-lhes a reconhecer as suas insuficiências e a orientar a sua aprendizagem de forma mais eficaz. Partindo das dificuldades que surgem, é possível planificar todo um trabalho para ultrapassar tais carências.

Em suma, tentou-se avaliar a compreensão oral, baseando-se na participação “verbal”, na reflexão acerca da informação recebida, relacionando essa informação com os demais conhecimentos e a experiência própria, a percepção de sentidos implícitos e da atitude do locutor relativamente ao que enuncia.

3– MATERIAIS AUDIOVISUAIS: O VÍDEO COMO RECURSO

3.1 Compreensão auditiva: um modelo de aprendizagem

Apresento neste trabalho um modelo para a compreensão auditiva, com textos de vídeo, apresentado por Ana María Schwartz, realizado com a finalidade de alterar o comportamento do aluno-ouvinte com menor destreza, aplicando atividades que se equiparem às combinações de estratégias, tornando-o mais competente. Assim, apresenta quatro estratégias cognitivas, a saber: realizar inferências, compreender os detalhes, distinguir a ideia principal e resumir.

Para hacer inferencias el oyente usa toda la información lingüística y no-lingüística a su disposición: para adivinar el sentido de lo que ha oído; para predecir lo que ha de suceder; o para completar lo que no ha oído. La estrategia de sondear para encontrar las ideas principales (skimming) incluye seleccionar información para relacionarla con otras ideas ya comprendidas. Mientras que el objetivo de skimming es extraer ideas, el objetivo de sondear para encontrar detalles (scanning) es identificar o seleccionar palabras individuales y frases cortas. La cuarta y última estrategia cognitiva del modelo, hacer resúmenes, se define como elaborar versiones abreviadas del texto, o de partes del texto, en las palabras del oyente (Schwartz, 1995:393).

Caballero de Rodas destaca, igualmente, o papel preponderante que têm as estratégias socio-afetivas e as metacognitivas. *As estrategias socio-afectivas tienen que ver con la situación y la relación con el interlocutor o la relación ante el texto*, ou seja, permitem ao aluno controlar o estado de ansiedade, estimulando-o e ajudando-o a controlar-se perante a rapidez com que os falantes nativos emitem as suas mensagens (no caso das línguas estrangeiras). *As estrategias metacognitivas implican pensar y tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje, fundamentalmente planificarlo, monitorizarlo y evaluarlo* (Caballero de Rodas, 2001:272). O estudante terá de gerir a informação que precisa e saber prescindir, num primeiro momento, de aspetos que considera irrelevantes para a tarefa.

Para Shwartz, as estratégias metacognitivas auxiliam o aluno-ouvinte a controlar a sua própria aprendizagem. Por exemplo, adiantar o tema faz com que o ouvinte retenha a informação na memória a curto prazo e planificar leva a identificar o objetivo da atividade, descrever a situação e estabelecer as suas exigências, avaliar os recursos linguísticos e verificar que vocabulário ou estruturas precisa para finalizar a atividade. Finalmente, o aluno-ouvinte deve poder verificar o que compreendeu e inferiu aquando da escuta, avaliar a sua compreensão do texto e também se houve alguma evolução nas suas destrezas de compreensão auditiva. A autora afirma que este modelo alia a instrução e a prática entre as estratégias cognitivas e as metacognitivas, indicando outra característica de igual relevância: *el componente atribucional*. Fundamenta-se nas teorias motivacionais e surgiu para se esclarecer os bons e maus resultados. Esta característica encontra-se totalmente relacionanda com o esforço do aluno e com a escolha das estratégias mais ajustadas para os diferentes tipos de atividades. Desta forma, o aluno torna-se muito mais independente e responsável pela sua própria aprendizagem.

A fim de apoiar a instrução de estratégias de aprendizagem e auxiliar a que se transfiram para outras atividades, é nosso dever atentar em alguns elementos. A instrução de estratégias deve ser explicada, praticada e avaliada dentro do mesmo conteúdo que se está a ensinar, deste modo, a instrução deve ser clara, informando os alunos sobre as estratégias que são apresentadas, mostrar como usá-las, em que contextos e para que servem. Devem-se mostrar simultaneamente, as estratégias cognitivas e metacognitivas.

Desta forma, concede-se ao aluno a possibilidade de desenvolver destrezas específicas para a atividade e de desenvolver destrezas gerais para a sua organização e avaliação. Outro dos elementos é a produção de conexões explícitas entre o grau de esforço do aluno o uso correto ou incorreto de estratégias particulares e o seu sucesso ou insucesso na atividade marcada (Schwartz, 1995:394).

Concluindo, a habilidade da compreensão auditiva pede uma planificação cuidada da atividade, tendo em vista o objetivo final, os conteúdos que terão de se atingir e as microdestrezas que o aluno deverá trabalhar.

A variada quantidade de vídeos ajuda o professor a trabalhar esta atividade de compreensão auditiva de diversas formas. Importa não esquecer que a compreensão audiovisual está presente no nosso dia-a-dia, não devendo ficar excluída de uma aula de língua estrangeira.

El ambiente monolingüe en que frecuentemente se aprenden las lenguas no facilita la práctica fuera de las horas de clase. Sin embargo, la gran cantidad de programas de televisión, filmes, y otros tipos de vídeo tan fácilmente obtenible puede proporcionar, fuera de clase, no solo horas de práctica auditiva y

oportunidades para adquirir vocabulario, sino también conocimientos de otras culturas y dialectos, y más aún, entretenimiento (Schwartz, 1995:397).

3.2 Textos orais e materiais audiovisuais

*Actualmente, una clase de lengua es casi inimaginable
Sin disponer del audio, del video o de ambas cosas.
(Cassany et al., 1994:125)*

Atualmente utilizamos as atividades de língua a partir dos recursos audiovisuais. Estes desenvolvem a capacidade auditiva e servem, ao mesmo tempo, para treinar outras habilidades. Ao incorporar o som e a imagem, combinam-se situações comunicativas completas, tal como sucede na vida real, pois proporcionam uma grande quantidade de informação sociocultural (mentalidades, atitudes, valores, costumes, gestos, etc.), por isso, o recurso a textos de situações de uso autênticas passaram a ser mais utilizados e valorizados. Desta forma, o aluno melhora a sua competência comunicativa, linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica, promovendo, ao mesmo tempo, a componente cultural.

O método audiovisual defende que o facto de se poder observar o contexto no qual decorreram as situações comunicativas, ajuda o aluno a compreender muito melhor a própria língua, mas também o contexto e a linguagem não - verbal.

En las clases de español como lengua extranjera (E/LE) o segunda lengua (L2), la imagen es una herramienta utilizada por el docente como recurso didáctico de diversas formas. (...) La importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto (Barrallo & Gómez, 2009:2).

Segundo este autor, utilizar o vídeo na sala de aula é vantajoso, na medida em que o áudio por si só ou o texto não alcançam esta assimilação da língua objeto. O vídeo possibilita que se contextualize e se observem comportamentos e atitudes dos falantes e ainda ajuda a praticar os elementos não-verbais, a desenvolver a compreensão e a trabalhar aspetos linguísticos em contexto. A utilização do vídeo na sala de aula leva a vida real para aquele espaço. A imagem dos materiais audiovisuais auxilia os alunos a completar a informação linguística apresentada com o seu conhecimento do mundo, interpretando o significado da mensagem e treinando variadas estratégias de compreensão. Neste sentido, o vídeo será o melhor apoio para servir estes objetivos, pois favorece, ao mesmo tempo, um *input* auditivo e visual.

No MCER (2002:73) faz-se a distinção entre a compreensão auditiva e a compreensão audiovisual. Na compreensão auditiva, “el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes” (MCER,2002:68); e na compreensão audiovisual, “el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual” (MCER,2002:73).

Este *input* audiovisual serve de motivação para os estudantes, pois são realidades aproximadas e mesmo que não tenha sido criado para fins didáticos é, em si mesmo, um excelente recurso para obter informação cultural e linguística que se pode adaptar aos objetivos pedagógicos (Bell, 2004:863).

Não obstante, as distintas atividades que se podem planificar para colocar em prática a compreensão auditiva, tendo em vista os objetivos a atingir, preferiu-se, neste trabalho, mostrar as atividades relativas ao vídeo, uma vez que aqui já foi referida a proveitosa utilização do uso do vídeo na sala de aula. Este recurso audiovisual mostra um espanhol autêntico aos alunos e os elementos extralinguísticos que traz auxiliam os estudantes na compreensão da mensagem. Nuñan (1999:212) e Morley (1991:82) concordam quando referem que os estudantes deveriam aprender num contexto natural que lhes ajude a usar o idioma. Acrescentam dizendo que expôr os estudantes a textos autênticos é importante, uma vez que estes contêm vacilações, negociação de significado, sobreposições, que os ajudarão a enfrentar a comunicação real dentro e fora da sala de aula. Além de que estas fontes autênticas são mais interessantes para os estudantes, tornando a aula muito mais agradável. É importante realçar que Nuñan (1999:212) enfatiza que a autenticidade de um texto é algo relativo porque os professores, algumas vezes, sentem necessidade de adaptar os materiais para os seus alunos, simplificando o vocabulário, as estruturas gramaticais e outros aspetos que poderiam ser difíceis para eles. Nestes casos, os materias não são “autênticos”, mas são reais. O universo escolar e extraescolar completa-se desta forma. Marta Giralt Lorenz também realça a importância deste tipo de *input* para os alunos:

Ante este tipo de input los alumnos van a presenciar situaciones específicas de uso de la lengua y van a desarrollar estrategias para entenderla y utilizarla en ese determinado ámbito. De esta forma, se acercan las actividades del aula a la realidad externa a esta (Giralt, 2009:49).

3.3 O *input* gerado pelo do vídeo

Partindo da ideia de que o *input*, fornecido pelos instrumentos audiovisuais, motiva e estimula o interesse dos alunos, Eva Dam Jensen acredita que o *input* oral através do uso do vídeo proporciona uma melhor compreensão e incute uma atitude ativa nos alunos, quando confrontados com uma comunicação real.

Nos anos sessenta, Chomsky considerou que a nossa faculdade linguística inata na língua materna se encarrega de estruturar o *input*, levando à competência linguística (Jensen, 2001:28). É certo que no início e até entrar para a escola, ninguém ensina as regras da gramática à criança, o conhecimento que possui da língua é pura intuição. A gramática da língua materna desenvolve-se por influência mútua entre a capacidade da linguagem e o *input* linguístico proporcionado pela sociedade.

Muitos foram os estudos realizados nos anos oitenta e noventa sobre a importância do *input* e da interação. Stephen Krashen (1980) falou do conceito de “input comprehensible” como um processo intuitivo, natural, inconsciente, partindo das premissas “escuchar=comprender=adquirir”, parecidas com o processo de aquisição da língua materna das crianças de Chomsky. Contudo, Eva Dam Jensen (2001:29) coloca em causa estas premissas preferindo o esquema “escuchar=comprender=? Adquirir?” recusando a ideia de que a compreensão é condição imprescindível para que se dê a aprendizagem.

Krashen emprega cinco hipóteses que sustentam a sua teoria, mas a mais interessante é “la hipótesis del ‘filtro afectivo’” María Laura Mecías afirma que o aluno deve manter uma atitude positiva face à aprendizagem e ao desenvolvimento da língua, mas para que tal suceda, o aluno não poderá, de forma alguma, sentir-se pressionado.

Se trata de crear en el aula una situación libre de tensiones y en la que el alumno no se sienta presionado a producir resultados según un ritmo forzado. Cuando el filtro está alto, se produce un bloqueo mental que impide que el estudiante utilice el input inteligible que recibe y, por tanto, no se produce la adquisición. El filtro tiene que estar bajo para que el estudiante esté abierto al input, se involucre y se sienta miembro potencial de la comunidad de la lengua meta (Mecías 2009:16).

A teoria de Krashen que assentava, grosso modo, na receção, foi fortemente contestada por autores como Michael Long (1994), (apud Rosales Varo, 2009:115), para estes autores a produção do estudante e a negociação de significados são igualmente elementos fundamentais.

Swain defende que o *output* – a produção - dos alunos os auxilia na tomada de consciência de conhecimentos que possuem da língua meta e na reflexão do seu nível de competência.

Tudo isto se faz em interação com os colegas, o que os obriga a produzir informação mais compreensível.

A “hipótesis de la interacción” de Michael Long encerrava a ideia de negociação sobre o conteúdo para melhorar a compreensão. Pretendia-se uma interação conversacional para alcançar a aprendizagem de segundas línguas, tendo o estudante que escutar e receber com atenção e a processar o *input*. Tudo isto obriga o falante não nativo a ativar destrezas de comunicação que ajudam a usar a linguagem em ambientes genuínos.

O uso de material autêntico é fulcral, pois inclui negociações de significado, sobreposições, vacilações, que ajudam os alunos numa comunicação real extraescolar.

Long (apud Rosales Varo, 2009:116) determina a negociação de significado como sendo:

Un proceso en el cual, en un esfuerzo por comunicar, los aprendientes y los hablantes competentes proporcionan e interpretan señales de sí mismos y de su comprensión percibida de su interlocutor y, así, provocan ajustes en las formas lingüísticas, estructura conversacional, contenido del mensaje o todas tres, hasta que se logra un nivel de entendimiento aceptable (Long, 1996:418).

Long afirma que o aluno recebe e processa o *input* fazendo uso da sua atenção seletiva e da capacidade que possui de processar e desenvolver-se. Nesta linha de pensamento, é da responsabilidade do aluno escutar atentamente para que se possa aperceber dos desvios entre o *input* e a sua própria versão, estabelecendo suposições relativamente às estruturas que existem por trás.

No esquema que se segue, Gil-Toresano apresenta a relação que existe entre a compreensão, a interação e a aprendizagem da língua estrangeira:

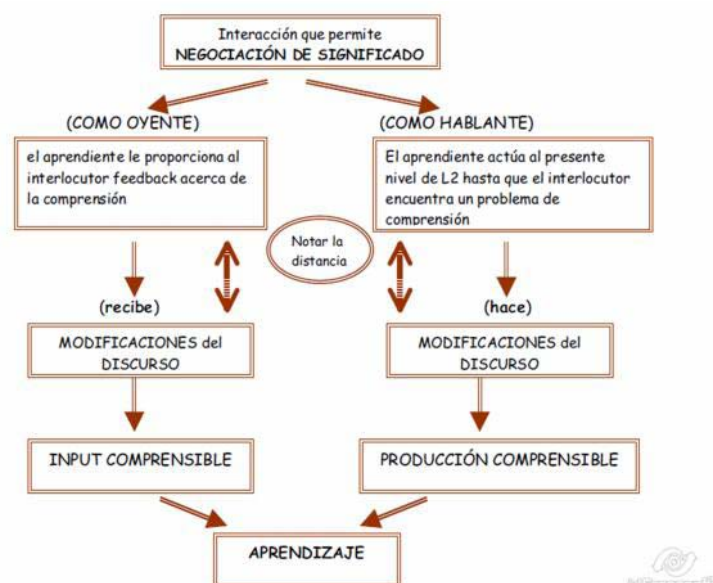


Figura 1 - Adaptado de (Lynch, 1996:73)

Eva Dam Jensen amplia esta ideia expondo argumentos a favor da técnica pedagógica do “realce del *input* oral a través del uso del vídeo”. A autora refere que é de extrema importância que o *input* seja autêntico e que motive os alunos a fim de captar a sua atenção, assim realça o *input* oral através do uso do vídeo:

El input, para ser relevante para el aprendizaje, debe ser genuino en su uso lingüístico y motivador en su contenido. Porque, si no es genuino, los aprendices corren el riesgo de forma hipótesis falsas; si no es motivador, no presentarán atención al detalle. Para servir como material para estudio detenido de la lengua hablada, tiene que presentar un dialogo complejo, espontáneo, no reducido, producido entre hablante nativos, en forma de negociaciones informales de la vida diaria (Jensen, 2001:32).

Outro autor, Francisco Rosales Varo (2009:120) observa que ao se trabalhar materiais autênticos tendo em vista um determinado objetivo, o *input* é mais rico e compreensível e possibilita a mesma exposição a que os alunos podem ser submetidos mais tarde no mundo real, com a vantagem de que na aula se podem controlar os processos de compreensão.

Porém, de forma a evitar atitudes erradas, devemos estabelecer antecipadamente quais são os objetivos que pretendemos atingir nas atividades realizadas por meio do vídeo. Convém lembrar, como diz Richard Clouet, que o vídeo é uma ótima ferramenta que depende da correta exploração que dele se faça:

Por lo tanto, una cuestión importante en el desarrollo de la comprensión auditiva son las características de los materiales didácticos que se emplean – el formato (tipo de soporte, extensión, calidad acústica, etc.), el contenido (tema, tratamiento, etc.), el nivel (léxico, gramatical, cultural, etc.) – y el uso que se haga de ellos, esto es, las tareas que los alumnos realicen con ellos (Clouet, 2010:71).

3.4 O uso do vídeo: vantagens e desvantagens

Con el vídeo tenemos la oportunidad de viajar.
Encina Alonso (1994:29)

Com uma utilização flexível, o vídeo consegue adaptar-se a diferentes situações pedagógicas. Este tipo de material, como já foi referido, proporciona motivação e a informação que acumula faz com que os estudantes tenham uma atitude de reflexão e questionamento.

Quanto à utilização deste tipo de recurso audiovisual na sala de aula, Brandimonte, refere que é adequado, pois assenta em ver e ouvir ao mesmo tempo falantes nativos no seu meio natural e isto desperta o interesse dos alunos que se apercebem de situações da vida real.

El material video permite actualizar todos los elementos lingüísticos que participan en la competencia comunicativa y, al combinar sonido e imagen, presenta situaciones comunicativas completas, tal como sucede en la vida real y difícilmente reproducibles en el aula por el profesor, utilizando exclusivamente los libros de texto (Brandimonte, 2003:872).

Escolhem-se os materiais com o enfoque na ação, ou seja, canalizados para uma aprendizagem e um uso da língua incluído num contexto social alargado, com atividades de língua que também ativam competências gerais.

No seu livro “La utilización del vídeo en el aula de ELE: el componente cultural.” (2009), Jaime Corpas Viñals menciona algumas das vantagens que o vídeo nos traz:

- É um recurso que está muito próximo dos estudantes, especialmente os mais jovens que não são tão acostumados a ler como a receber informações através de imagens transmitidas pelo cinema, internet, vídeo, televisão. Os jovens possuem uma disposição natural e positiva perante tudo o que é visual.
- É um modo de levar para a sala de aula uma amostra da vida real, principalmente quando os documentos são autênticos ou de ficção, mas revelam cenas da vida diária, como por exemplo, os filmes.
- Traz variedade, ao empregarmos fragmentos de vídeo uma vez por semana, ou quinzenalmente, uma vez que quebra a monotonia do uso exclusivo do livro escolar. O facto de o vídeo ser um suporte de uso pontual, motiva os alunos e faz com que estejam mais atentos.
- Permite que se trabalhem elementos não-verbais. O fragmento pode ter muito valor no que diz respeito a observar atitudes, gestos, dinâmicas entre interlocutores, comportamentos...
- Possibilita exercitar os aspetos linguísticos em contexto, ou seja, leva-se a língua para a sala de aula nos contextos em que genuinamente sucedem e não de forma isolada.
- Aumenta a compreensão, pois as atividades são muito mais próximas da realidade do que quando os alunos escutam uma simples audição.

A forma como o professor apresenta aos alunos qualquer recurso pedagógico determina, em grande parte, o sucesso ou o insucesso da atividade. Por essa mesma razão, o uso do vídeo que é utilizado como material didático está sujeito ao uso que se faça das suas características. Não havendo a atenção devida, por parte do professor, relativamente a estas particularidades, o vídeo tornar-se-á promotor da passividade nos alunos que se servirão demasiadamente da imagem, não prestando atenção aos elementos verbais da comunicação.

Guadalupe Ruíz Fajardo deixa em aberto que, para que o vídeo tenha sucesso como material didático, deve-se ter em conta um conjunto de possibilidades aquando da seleção de técnicas e métodos para o seu procedimento de atividades, de acordo com uma pedagogia, que leva ao visionamento ativo. Fajardo (2009:142) continua, referindo que o uso exagerado do vídeo poderá torná-lo cansativo, e que “para evitarlo, el visionado debe ser activo, sirviendo como punto de partida para discusiones, comentarios y búsqueda de soluciones a problemas que surjan en la pantalla, y el profesor debe programar actividades para que así resulte”.

Acima foi referido o que poderão ser algumas desvantagens em usar erradamente este tipo de material. Viñals (2000:2) concorda quando se afirma que este tipo de recurso poderá provocar alguma indiferença nos alunos, sobretudo se não se preparar devidamente a atividade para que esta se torne interessante e cativadora. Salienta ainda o perigo que existe da complexidade linguística que pode ser superior à dos alunos, dificultando, ou mesmo impedindo, a sua adequada compreensão.

Em suma, o risco de problemas técnicos, o medo de tudo o que é tecnológico e o acreditar que com este tipo de materiais só se elaboram atividades superficiais, a pouca participação dos alunos e a falta de comunicação nesse momento, são algumas das desvantagens que se apontam para fundamentar o pouco uso que fazem deste material em contexto de sala de aula.

Contudo, estas desvantagens podem ser rapidamente superadas, mas para tal, o professor terá de planificar atividades que fomentem uma forte participação dos alunos, pois dessa forma:

[...] el componente audiovisual en la clase de E/LE puede resultar de gran ayuda: todo aparece más real, más verídico, y representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real, en vivo, en territorios de habla hispana (Brandimonte, 2003:871-880).

3.5 Atividades a partir do vídeo: tipologia

*No importa los materiales y actividades que se utilicen,
si estos son relevantes, interesantes
y apropiados al nivel de los estudiantes
(Córdoba et al., 2005:16).*

Seguindo o enfoque centrado na ação, sugerido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECRL,2009:9), o impulso do visionamento e a execução de tarefas anteriores, durante e posteriores à projeção, possibilita que o recurso audiovisual se torne numa ferramenta de trabalho motivadora, mormente, um utensílio que o aluno usufruirá

para levar a cabo um diálogo com este material audiovisual e a função do professor será a de mediador.

Giovani Brandimonte salienta que o uso de material audiovisual numa aula de L2 presume o emprego de três partes distintas: seleção e preparação de material, projeção e atividades de exercício, resumidas da seguinte forma:

- A seleção de material deverá ser feita seguindo princípios lógicos, centrada nos alunos, atendendo aos seus gostos, idade e ao seu nível linguístico, presumindo que qualquer atividade tem por objetivo solucionar um problema e daí extrair os resultados. É fulcral que se escolha de forma criteriosa os materiais, optando por um aspeto concreto que poderá mostrar temas linguísticos e extralinguísticos, partindo de variados pontos de vista (Brandimonte, 2003:874).

O papel do professor é fundamental e deve ser prioritariamente dinâmico e inovador, servir de guia para explorar a informação, orientar as tarefas, solucionar problemas e esclarecer dúvidas, incentivando a que os alunos desenvolvam as suas destrezas.

- Na parte da projeção Brandimonte defende que o tempo posto à disposição não deverá prolongar-se em demasia para que não se perca o objetivo principal.

Para que el alumno participe con interés, hay que negociar con él este nuevo uso del medio y debe ser consciente en todo momento de que está trabajando en un laboratorio lingüístico, dejando para otra ocasión el disfrute en el sentido literal (Brandimonte, 2003:876).

Deste modo, pode-se projetar várias vezes o fragmento e interrompê-lo para pôr em prática algumas atividades, manipular a imagem, passá-la sem som, etc. visando alcançar os objetivos propostos. Tudo isto é possível graças à enorme flexibilidade do material audiovisual.

- Por último, a parte das atividades de exercícios, que para Brandimonte é a que tem mais valor na aula, pois são as que permitem alcançar resultados concretos.

Interessa despoletar a curiosidade dos alunos para que a projeção tenha o êxito desejado, podendo trabalhar uma quantidade de atividades, tendo em conta se estas são anteriores, simultâneas ou posteriores à projeção.

O suporte audiovisual deve ser uma ferramenta imprescindível para o professor, uma vez que este tipo de material possibilita que se atualizem todos os elementos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, ao unir som e imagem, apresentam-se situações comunicativas completas, tal como acontece na vida real.

La utilidad del video en el aula de E/LE radica en que nos ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no nos brindan: permite contextualizar cualquier situación de

comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes o los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin. En suma, el vídeo facilita el entendimiento de los comportamientos comunicativos de nuestra sociedad. Con el visionado de una secuencia el alumno, como espectador audiovisual experto, consigue estimular su autonomía para enfrentarse por sí solo a documentos orales reales (Corpas, 2000:786).

Richards (apud Gelabert et al., 1996:18) propõe um modelo onde indica algumas atividades:

- Actividades de relación o de distinción: elegir entre varias propuestas dadas una que corresponda al contenido de lo escuchado. Dentro de este grupo estarían, por supuesto, las actividades de relación o las de situación múltiple.
- Actividades de transferencia: los alumnos reciben información en un medio o forma (audiación) y la vuelven en su totalidad o parcialmente en otra forma (dibujo, esquema, etc.)
- Actividades de transcripción: escuchar y escribir lo escuchado.
- Actividades de registro: buscar en el texto oído un dato o una serie de datos.
- Actividades de ampliación: ir más allá de lo escuchado, poniéndole un título al texto oral o continuando la conversación.
- Actividades de condensación: reducir el contenido o una lista de puntos principales, tal como se hace cuando se toman notas.
- Actividades de respuesta: contestar preguntas relativas al contenido. Puede haber distintos tipos de preguntas según los distintos niveles de audición (por ejemplo, preguntas que exigen recordar detalles concretos, otras que exigen hacer inferencias y deducciones, unas terceras que requieren hacer una evaluación o mostrar una reacción ante lo que se oye.

Cabe ainda considerar os propósitos envolvidos na compreensão oral em LE que, conforme o autor supracitado, variam de acordo com a necessidade do ouvinte se envolver numa interação social (conversar), ou de obter informações (assistir a uma palestra, por exemplo), por prazer (ouvir rádio, ver televisão) ou, ainda, por outro motivo qualquer. Portanto, percebe-se que há diferentes necessidades ditadas por variadas situações comunicativas da vida real. Tanto Richards quanto Rost (1990) concordam que há um propósito que conduz o processo de compreensão.

Na verdade, um aluno apenas ouve aquilo que lhe interessa, por isso, importa motivá-lo para o processo de ensino-aprendizagem. Isto pode ser feito tomando como ponto de partida os gostos e os interesses dos estudantes. Desta maneira, devem ser capazes de opinar sobre um determinado tema ou falar acerca das suas expectativas relativamente a determinado assunto.

Gelabert (1982:17) descreve o processo de educação do ato de ouvir em três partes: a pré-audição, a audição e a pós-audição. Conhecer as expectativas do aluno é fundamental e esta é a primeira parte da educação de ouvir, a parte da pré-audição. Na segunda parte, o aluno ouve uma mensagem, em registo áudio, vídeo ou explicação oral do professor, depois este avalia a compreensão oral do aluno, podendo pedir-lhe que complete um questionário ou que reescreva verbalmente o que percebe. Para além destas, existem outras formas de avaliar a

compreensão oral. Na última parte, completa a informação nova em atividades como ler, escrever ou atuar. Mas para que isto aconteça é necessário que o aluno tenha compreendido a mensagem verbal. Gelabert propõe o esquema que se apresenta de seguida:

- Atividades de pré-audição:
 - Conhecimento do tema
 - Trabalho de léxico
 - Discussão sobre o tema ou assuntos relacionados com o tema
 - Motivação
 - Avanço de hipóteses relativamente ao conteúdo:
- Clarificação do trabalho que se vai realizar e do objetivo da atividade
- Primeira audição: audição geral
- Segunda audição: de resposta à atividade
- Terceira audição: comprovação dos resultados da atividade
- Atividades de pós-audição
 - Trabalho de léxico
 - Trabalho de outras destrezas
 - Dedução/trabalho/reforço e/ou prática das regras gramaticais

PARTE III – CASOS PRÁTICOS

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.
Benjamin Franklin

Nesta parte, pretendo mostrar algumas das propostas didáticas de compreensão auditiva que preparei para algumas das minhas aulas, tendo sempre em conta as teorias defendidas ao longo deste trabalho. Tentei levar para a sala de aula atividades comunicativas interessantes e que motivassem os alunos, pondo em prática as três fases das atividades de audição e trabalhar as microdestrezas cognitivas, de análise e de síntese, bem como as estratégias de compreensão oral.

Antes de passar a apresentar as atividades que preparei para a minha turma de estágio, descrevo, de forma muito sucinta, a escola onde trabalhei e a turma que lecionei.

Considero relevante realçar os aspetos relacionados com a escolha do tema deste estudo, dos instrumentos e das estratégias escolhidas.

4- Caracterização da escola e da turma

Ninguno hay que no pueda ser maestro de otro en algo.
Baltasar Gracián

Contexto físico e social

O Agrupamento de escolas de Muralhas do Minho (AEMM) integra a carta educativa do distrito de Viana do Castelo e é constituído por catorze estabelecimentos de ensino: uma Escola Básica e Secundária de Muralhas do Minho, seis jardins-de-infância e sete Escolas Básicas do 1º Ciclo. O município tem uma área de 117,43 km², 14 129 habitantes (2011) e está subdividido em dezasseis freguesias.

A sede do Agrupamento localiza-se em Valença, em zona escolar específica, no limite da zona urbana da cidade e possui boa acessibilidade.

Relativamente ao contexto social, os alunos da freguesia de Valença evidenciam pertencer a famílias de situação económica média. Os alunos que são provenientes das restantes freguesias do concelho dão mostras de pertencer a um estrato socioeconómico e nível cultural mais baixo.

Quanto ao nível pedagógico, as discrepâncias socio-culturais refletem-se no processo de aprendizagem, na motivação e valorização escolar, no comportamento escolar e no envolvimento parental. Assim, a equidade e igualdade de oportunidades no acesso à aprendizagem efetiva tornam-se num desafio e objetivo educativo prioritário do Agrupamento.

Dimensão e condições físicas da escola

A Escola Básica e Secundária de Muralhas do Minho é constituída por sete edifícios (sete blocos), implantados numa vasta área, também ocupada por zona desportiva e recreio.

Caracterização da turma

Perfil da turma do 7ºE:

- A turma E do sétimo ano era constituída por 21 alunos, 8 do sexo feminino e 13 do sexo masculino.
- A média de idades dos alunos era de 12 anos. Apresentava, no entanto, uma aluna com 14 anos.
- A turma contava com seis alunos com retenções no seu percurso escolar.
- Dois alunos usufruíam de Necessidades Educativas Especiais, sendo que um deles não assistia às aulas de espanhol. O que comparecia tinha bastantes dificuldades na compreensão leitora e

na produção escrita. Então, quando trabalhávamos a compreensão auditiva, este aluno manifestava-se motivado e interessado, participando frequentemente nestas atividades.

Interesses e expectativas dos alunos

A maioria dos alunos dizia que gostava da escola. As suas disciplinas preferidas eram Educação Física e História e Geografia. As menos apreciadas eram Português e Matemática.

Em termos de prosseguimento de estudos, oito aspiravam estudar até ao ensino superior, quatro manifestavam interesse em fazer o 12º ano e oito em frequentar um curso profissional. Um dizia que não sabia.

Nas aulas manifestavam preferência por atividades em que se pudesse trabalhar em grupo. Para os alunos desta turma, o professor deveria ser simpático, amigo e que explicasse bem os conteúdos programáticos. Acreditavam que o insucesso escolar se deveria essencialmente a:

- Falhas na compreensão da linguagem dos professores;
- Falta de hábitos de estudo;
- Conteúdos difíceis;
- Rapidez no tratamento dos assuntos;
- Indisciplina na sala de aula;
- Falta de atenção/concentração;
- Esquecimento rápido do que foi trabalhado;
- Desinteresse pela disciplina;
- Antipatia do professor;
- Mudança de professor.

4.1 Estratégias e instrumentos adotados

O tema para este trabalho foi escolhido no início do mês de dezembro de 2013, depois de ter observado algumas aulas do orientador cooperante. Como se tratava de uma turma do 7º ano de Espanhol Iniciação, com uma carga horária semanal de cento e trinta e cinco minutos (um bloco de noventa e outro de quarenta e cinco minutos) e que, segundo o QECRL, se inseria no nível A1, depois de assistir a algumas aulas, verifiquei que a maioria dos alunos se distraía muito rapidamente e não prestavam a devida atenção à mensagem, o que tornava mais complicado a troca de ideias e opiniões sobre os temas que estavam a ser abordados.

Após analisar o manual adotado pela escola, constatei que este trabalhava a compreensão auditiva unicamente com materiais de áudio, e que muitos deles não eram autênticos. O manual estava dividido em três partes: a primeira parte intitulava-se *Yo com los demás* e estava subdividida em três unidades, nomeadamente, *Unidad 0 Primeras impresiones*, *Unidad 1 Me presento*, *Unidad 2 En clase*, *Unidad 3 Mis compañeros*; a segunda parte denominava-se *Rutinas* e estava igualmente subdividida em três unidades, designadamente: *Unidad 1 En familia*, *Unidad 2 En casa* e *Unidad 3 Mis rutinas*; a terceira parte chamava-se *Entornos*, estando também subdividida em três unidades: *Unidad 1 De ocio*, *Unidad 2 De compras*, *Unidad 3 Em la ciudad*. Coube-me preparar e lecionar a *Unidad 1 Me presento*, a *Unidad 2 En clase*, da primeira parte do manual, na segunda parte planifiquei a *Unidad 2 En casa* e a *Unidad 3 Mis rutinas*. Finalmente, na última parte do livro preparei a *Unidad 1 De ocio*, a *Unidad 2 De compras* e a *Unidad 3 En la ciudad*.

Assim, optei por trabalhar a motivação dos alunos, propondo atividades que facilitassem a destreza da compreensão auditiva. O meu objetivo era proporcionar aos estudantes, atividades interessantes e motivadoras que os levasse a uma aprendizagem com mais significado e devidamente contextualizada. Desta forma, preocupei-me em levar para o contexto da sala de aula situações reais de comunicação, com a intenção de que o aluno tomasse para si a palavra, suscitando a participação e o interesse dos estudantes pela língua.

Ressalto que tentei aplicar alguns princípios fundamentais (referidos na primeira parte deste trabalho). No que toca às atividades, tentei que abordassem temas que despertassem o interesse dos estudantes, que fossem significativas, abertas à troca de opiniões e que fossem avançando paulatinamente no seu grau de dificuldade.

A hipótese deste trabalho manifestava-se na questão: O vídeo como recurso, em contexto de sala de aula, contribui para o aperfeiçoamento da compreensão auditiva nos alunos?

Para aprovar ou refutar esta hipótese, decidi distribuir pelos estudantes no início do meu trabalho, uma grelha de avaliação diagnóstica, após algumas atividades de compreensão auditiva, preencheram uma grelha de autoavaliação e no final do ano um inquérito final relacionado com as atividades de CA realizadas em contexto de sala de aula.

Com as informações obtidas através da grelha de avaliação diagnóstica (**ver anexo I**), planifiquei as atividades de compreensão auditiva. A grelha de avaliação diagnóstica tinha como finalidade conhecer melhor os gostos dos alunos relativamente a vários documentos de vídeo e recolher informação sobre a motivação que cada aluno tinha para praticar a compreensão auditiva.

É certo que o professor deve saber quais as atividades e os temas preferidos dos seus alunos e tentar inculcar neles o sentido de responsabilidade para que realizem as suas tarefas e sejam eles próprios os construtores da sua aprendizagem.

[...] No se trata sólo de mejorar, sino incluso, a veces, de “recuperar” la capacidad de escuchar. Obviamente, un factor fundamental para mejorar o recuperar la capacidad de escuchar es la motivación, está claro que todos escuchamos algo en una situación determinada porque tenemos una buena razón; por lo tanto, será fundamental darles a nuestros alumnos buenas razones si queremos que nos escuchen o escuchen algo y, en la medida de lo posible, debemos intentar que la actividad de comprensión auditiva propuesta tenga que ver, cuanto más mejor, con los intereses, gustos y necesidades de información de nuestros alumnos (Rodríguez, 2002:238).

Inicialmente, aquando do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica, pedi aos alunos que marcassem com um “x” as três atividades de compreensão auditiva mais interessantes. Sugerí-lhes que pensassem um pouco sobre a sua compreensão auditiva, respondendo sim ou não a sete questões para que, desta forma, conhecessem melhor as suas motivações para praticar esta destreza e qual a relevância que cada aluno dava à ação de escutar.

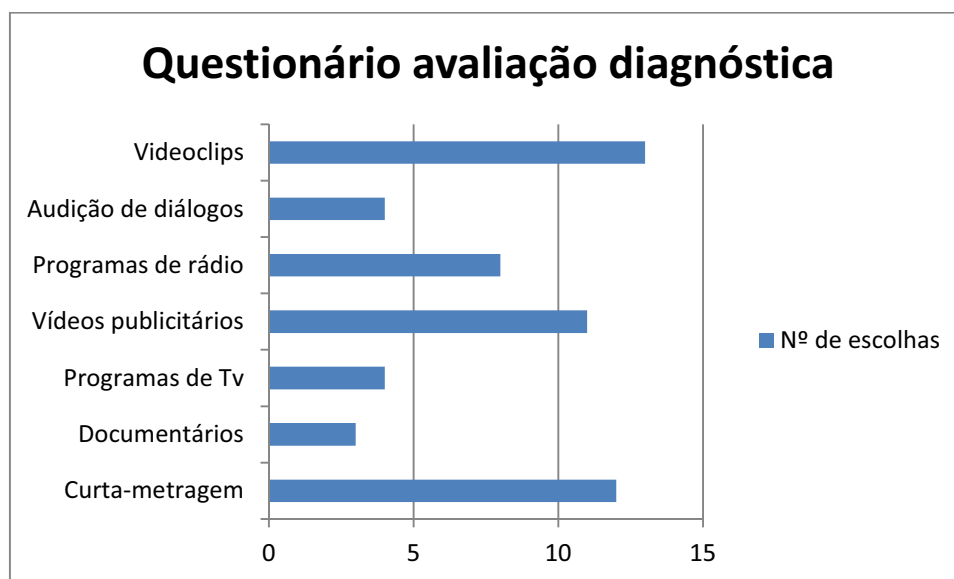


Gráfico1

Ao verificar o gráfico, percebe-se que os alunos do 7º E selecionaram atividades de som e imagem em simultâneo, não descurando que também se mostraram interessados em programas de rádio. Este tipo de atividade, onde se emprega unicamente o som, surge em quarto lugar. Assim, em primeiro lugar aparecem os videoclips, seguindo-se as curtas-metragens e depois, os vídeos publicitários.

Na verdade, nas minhas aulas trabalhei vários tipos de atividades, mas como este estudo de caso se refere às atividades audiovisuais, por esse motivo, apenas considerei as propostas de atividades que realizei para esse efeito.

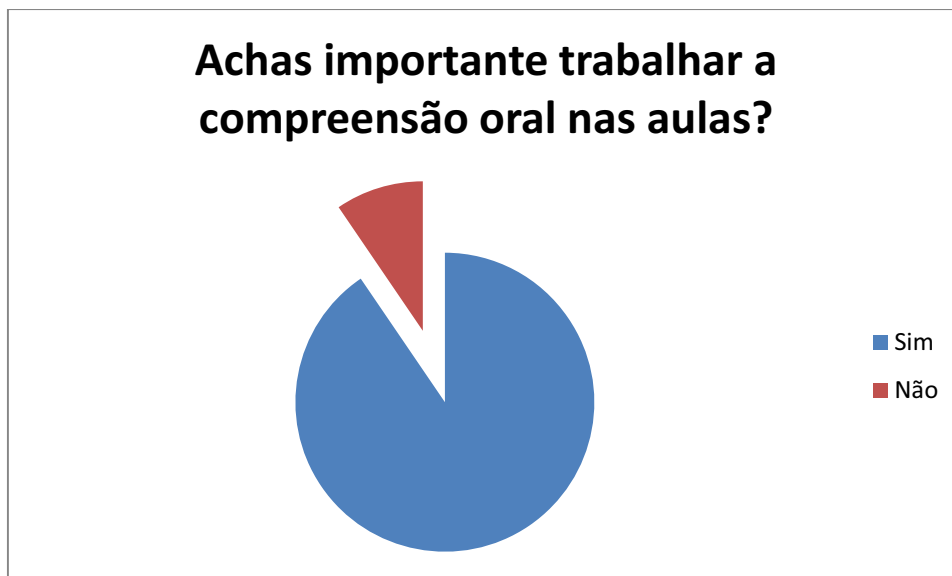


Gráfico 2

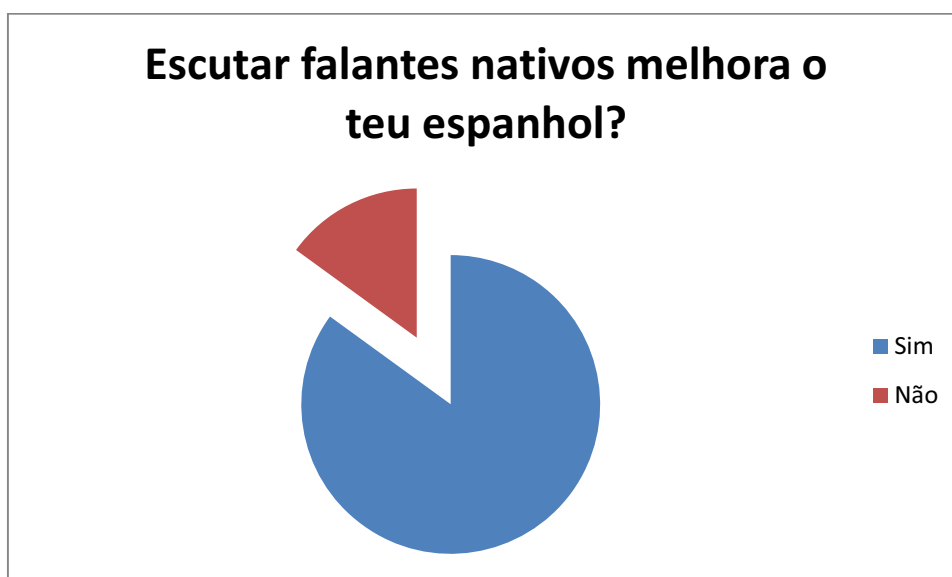


Gráfico 3

Além da sala de aula, costumamos praticar compreensão oral noutros locais (ver tv, ouvir música, internet)?

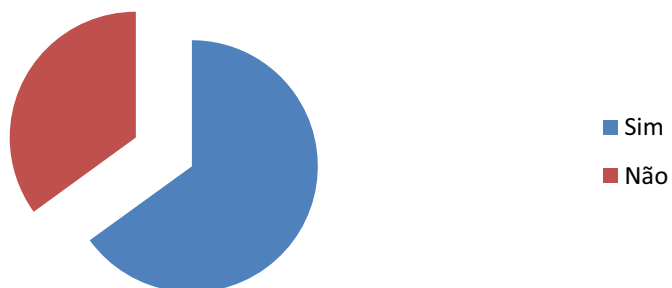


Gráfico 4

O conhecimento prévio do tema ajuda-te a compreender melhor a mensagem?

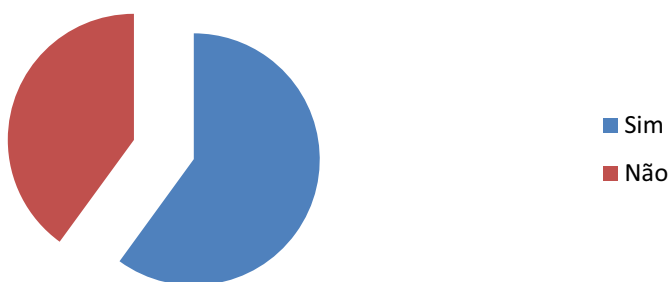


Gráfico 5

Responder a algumas questões sobre o discurso pode ajudar-te a comprovar o que ouviste?

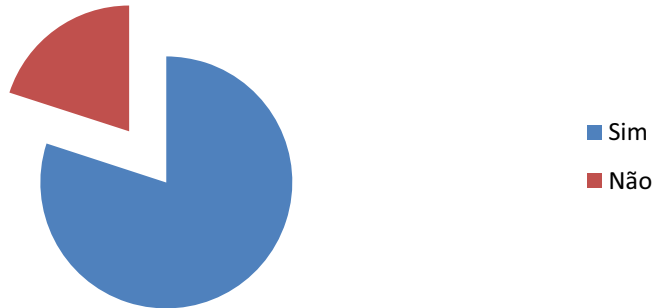


Gráfico 6

Prestas atenção quando escutas?

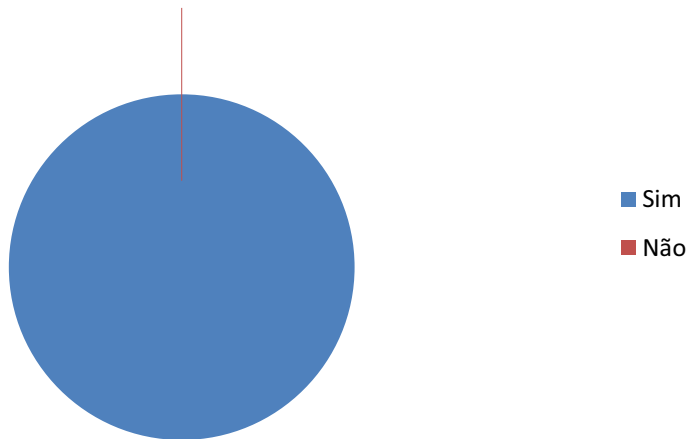


Gráfico 7

Achas que a pronúncia, a entoação e/ou a rapidez do falante podem causar dificuldades na compreensão do discurso?



Gráfico 8

Relativamente à questão número um é de salientar o facto de que apenas 10% dos alunos não consideram importante trabalhar a compreensão oral na sala de aula e de que 100% confirma que prestam atenção quando escutam. E quanto a escutar falantes nativos ajudar na aprendizagem da língua estrangeira, 85% respondeu de forma afirmativa e também 80% asseveraram que responder a questões sobre o discurso ajuda a corroborar o que se ouviu. Saliento a questão *O conhecimento prévio do tema ajuda-te a conhecer melhor a mensagem?* Para a qual 40% responderam negativamente; 80% consideram que fatores como a pronúncia ou entoação e/ou rapidez do falante podem originar dificuldades na compreensão do texto. Sobre os hábitos dos alunos praticarem a compreensão oral noutros locais, fora do espaço da sala de aula, 35% respondeu negativamente. Os outros 65% treinavam a compreensão auditiva noutros locais fora do espaço da sala de aula.

Verifica-se que estes alunos estão interessados em trabalhar atividades de compreensão oral na sala de aula e confirma-se que prestam unânimemente, atenção quando escutam. Uma vez que estes alunos vivem em Valença, numa zona fronteiriça com Tuy (Espanha) é normal que pratiquem a compreensão oral da língua espanhola fora do espaço da sala de aula. Relembro que sete alunos não o fazem fora do espaço escolar, por isso torna-se essencial trabalhar a relevância e a importância desta destreza na aula, para que todos os alunos adquiram a consciência de que a compreensão oral é fulcral para que se possibilite a comunicação, mas também para a aquisição da língua espanhola.

4.2 Propostas didáticas com recurso ao vídeo na aula de ELE

Nesta parte do estudo, pretendo mostrar algumas propostas didáticas de compreensão auditiva. No momento da sua elaboração tive sempre presente os pressupostos defendidos na dissertação, assim, tentei criar atividades comunicativas significativas, tentei desenvolver as microdestrezas percetivas e cognitivas, estratégias para a compreensão oral, criar técnicas para comprovar eficazmente a compreensão auditiva, abarcar as três fases correspondentes das atividades de audição e integrar as restantes habilidades comunicativas.

Considero importante referir alguns aspetos relacionados com o decurso que levaram as distintas aulas. Ao longo do ano letivo, o professor estagiário tem de lecionar dez blocos de aulas de noventa minutos, não existindo qualquer seguimento das mesmas, nem das necessidades dos estudantes, nem o prosseguimento da abordagem dada às atividades de compreensão auditiva. Desta forma, foi-se revelando, gradualmente, a dificuldade em analisar os tipos de problemas de compreensão auditiva dos estudantes e de aplicar as respetivas grelhas de observação. O apoio dos alunos na superação de carências da compreensão auditiva foi, igualmente, difícil.

Contudo, os alunos receberam de uma forma muito positiva todas as atividades de compreensão oral, revelando-se empenhados e interessados.

4.2.1 Unidade didática “En clase”- 1º Período

Nesta unidade didática, a primeira por mim lecionada, foi preparada para duas aulas, uma de noventa minutos e outra de quarenta e cinco minutos. Nela levei a cabo algumas atividades de interpretação com o objetivo de verificar se os alunos conseguiam seleccionar informação detalhada, resumir a ideia principal e realizar algumas inferências.

A primeira aula ministrada nesta unidade teve como objetivo introduzir o tema *En clase* e apresentar conteúdos lexicais relacionados com o tema. Após a atividade inicial de motivação, (**ver anexo V**) na qual os alunos tiveram de observar uma foto e responder a quatro questões sobre ela, deveriam responder no caderno, se quem aparecia de costas na foto era um rapaz ou uma rapariga; em que local estaria; o que levava às costas e para onde se dirigia. Este tipo de atividade deixou-os curiosos e motivados para o exercício seguinte. Seguiu-se um pequeno diálogo sobre as possíveis respostas, por forma a desenvolver a

capacidade de predição dos alunos. Para que pudessem comprová-las, propus-lhes o visionamento de um vídeo intitulado *Voy al instituto*.

Na primeira audição, foi-lhes pedido que comprovassem as respostas da atividade anterior, o que serviu como comprovação da compreensão auditiva. Na segunda audição, foi-lhes pedido que tomassem nota no caderno de todo o léxico relacionado com os materiais escolares, bem como objetos da sala de aula. Posteriormente, em grande grupo, e com a participação de todos os alunos, escreveu-se no quadro o léxico ouvido no vídeo relacionado com o tema.

Na atividade posterior à audição, com o objetivo de introduzir o vocabulário relativo aos diferentes tipos de alunos, pedi aos estudantes para me responderem que tipo de aluna pensavam que seria a rapariga do vídeo. Depois de ouvir algumas opiniões, introduzi os adjetivos presentes no manual que se referiam aos diferentes tipos de alunos. Depois disto, em pares, fizeram corresponder os tipos de alunos às suas definições.

Depois, individualmente, os estudantes definiram que tipos de alunos se consideravam. Para os ajudar, indiquei alguns expoentes que poderiam utilizar: “Soy.../ siempre.../ Nunca.../ Me gusta.../ No me gusta.../ No final da aula recolhi as suas respostas para corrigir em casa e devolver na aula seguinte.

Na preparação da segunda aula desta unidade didática, utilizei uma atividade de treino da compreensão auditiva do manual. Antes da primeira audição que permitiria a compreensão global do texto, os alunos leram uma lista de conselhos para aprender a estudar o que surgia no manual e assinalaram *si* o *no* de acordo com as suas próprias rotinas. Esta atividade preparava-os para o treino auditivo que se seguiria.

Depois, escutaram um texto que aconselhava os alunos como aprender a estudar e, ao mesmo tempo que ouviam, ordenavam os conselhos no manual, conforme os escutavam.

Na segunda audição puderam concluir a atividade, que foi corrigida oralmente em grande grupo. Nesta atividade de compreensão auditiva verifiquei que alguns alunos evidenciaram dificuldades em ordenar a informação. A meu ver, pode ter sido devido a não haver apoio visual, à extensão do texto, alguma monotonia na voz da locutora, ao ocasional ruído na sala que contribuíram para que os alunos se distraíssem mais rapidamente da audição do texto. De seguida, introduzi os espaços do instituto a partir das imagens do manual.

Posteriormente, os estudantes resolveram alguns exercícios como: completar frases com léxico relacionado com o tema, descobrir palavras numa sopa de letras e identificar palavras intrusas em grupos de palavras. Por fim, entreguei os textos corrigidos realizados na aula anterior, comentando algumas correções realizadas.

No segundo bloco de quarenta e cinco minutos, dei especial atenção à resolução e consolidação de exercícios breves, devido à escassez de tempo desta aula.

No final desta unidade didática sobre o tema *En clase*, os alunos preencheram uma grelha de autoavaliação que comprovou algumas das dificuldades que detetei na observação direta na sala de aula. Essas dificuldades fizeram-se sentir nas microdestrezas *inferir*, *interpretar* e *seleccionar*. Alguns alunos revelaram dificuldade em terminar as atividades no tempo estipulado e na rapidez do discurso; outros na realização das atividades e em inferir dados a partir do contexto comunicativo; houve quem também não entendesse o propósito comunicativo, não conseguisse distinguir detalhes de ideias secundárias e em resumir informação.

4.2.2 Unidade didática “Mis rutinas”- 2º Período

A primeira aula desta unidade didática foi preparada para dois blocos, um de noventa e outro de quarenta e cinco minutos e tinha como objetivo apresentar os conteúdos léxicos relacionados com o tema, conhecer a rotina de uma personagem famosa e introduzir alguns verbos reflexivos e irregulares no presente do indicativo.

Assim, optei por iniciar a aula com o visionamento de um videoclip da banda espanhola *Los Planetas* intitulado “Un buen día”. Escolhi este tipo de texto por ter potencial linguístico, social e motivador:

Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta [...] además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores (Cassany *et al.*, 1994:130).

Para cativar a atenção dos alunos logo no início da aula, pedi-lhes que escrevessem nos seus cadernos algumas atividades que para eles representariam um bom ou um mau dia. Pretendi desta forma, ativar o conhecimento prévio dos estudantes e trabalhar a microdestreza de análise *antecipar*: *saber anticipar toda a informação que temos sobre um tema para preparar a compreensão do discurso*.

Em seguida, iniciou-se a prática da audição e o primeiro contacto com o texto oral fez-se sem o apoio da letra para que desta forma, os estudantes ativassem o ouvido e se acostumassem a trabalhar sem o apoio escrito. Pedi aos alunos que tentassem captar a ideia geral da canção, frizando que não era necessário compreender todo o texto, e que tentassem

reconhecer algumas palavras e/ou expressões. O resultado foi extremamente positivo, pois praticamente todos os alunos quiseram explicar o tema da canção.

Na segunda audição, completaram o texto com as palavras que faltavam ativando as microdestrezas *perceptivas: saber segmentar a cadeia acústica nas unidades que a compõe; reconhecer sons e palavras da língua*. Assim, ouviram uma vez mais a canção, para poder concluir a atividade. O texto completo foi corrigido em grande grupo. Depois, em pares, os alunos realizam outras duas atividades de compreensão de texto. Na primeira atividade reponderam a questões de verdadeiro (V) ou falso (F), que foram corrigidas oralmente e na segunda tarefa relacionaram palavras com a sua definição. Os estudantes identificaram a maior parte das palavras. Nas atividades posteriores à audição, os alunos reponderam oralmente às perguntas de interpretação (**ver anexo VI**) sem mostrar dificuldade alguma. Estas questões serviram como comprovação da compreensão auditiva e para exercitar a microdestreza *interpretar o conteúdo da mensagem*. Porém, é de salientar que o texto era de fácil compreensão e as imagens do videoclip também ajudavam à sua assimilação.

No fim da tarefa auditiva, os alunos pediram para cantar a música, como aconteceu com outros videoclips que explorei noutras aulas. Este tipo de material foi sempre um sucesso. Colocar os alunos a cantar é uma atividade vantajosa a vários níveis:

Primero, porque se memorizan cadenas de palabras completamente correctas sin gran esfuerzo, teniendo un tiempo limitado para producirlas y, en este sentido se trata de un ejercicio segundo, porque, si la canción ha sido bien elegida y no contiene pausas anormales ni dislocaciones en la acentuación, ayudará no solamente a desarrollar la velocidad sino también a discernir la correcta entonación y acentuación de la frase (Coronado, 1990:232).

Partindo da canção como modelo para estender a situação para o plano pessoal dos estudantes, estes trabalharam a expressão escrita e oral, ordenando ações segundo a rotina diária de cada um. Completaram algumas atividades do manual *Pasapalabra* e utilizaram alguns marcadores do discurso.

No final, alguns alunos leram o seu texto para a turma. Neste exercício do manual alguns estudantes sentiram alguma dificuldade na parte de ordenar as ações segundo a rotina diária de cada um. Penso que esta dificuldade estava relacionada com a própria atividade do manual, uma vez que era uma atividade bastante limitada quanto ao número de rotinas possíveis, ou seja, tinham acções que os alunos não faziam e as que faziam não estavam presentes no manual. Desta forma, gerou-se alguma confusão e ruído na aula. Nesse momento, verifiquei

que a atividade do manual não estava bem elaborada e muito menos se adaptava ao cotidiano destes alunos.

Por fim, e partindo das formas verbais utilizadas na tarefa anterior de forma implícita, os estudantes descobriram os infinitivos dos verbos conjugados na primeira pessoa do singular no presente do indicativo, que aparecem num quadro do manual. A correção foi feita oralmente.

Na preparação da segunda aula desta unidade didática, planeei uma ficha para revisão dos conteúdos abordados na aula anterior. Nela, os alunos tinham de observar algumas imagens da rotina diária do *Rodrigo* e depois completá-las com as expressões corretas e descrevê-las. A correção foi feita oralmente e em grande grupo. Aqui os estudantes não sentiram dificuldade em concluir este tipo de atividades.

Depois, com o objetivo de introduzir os verbos regulares com alterações vocálicas no presente do indicativo, pedi a um aluno que descobrisse o infinitivo a partir da forma conjugada “merienda” presente na atividade anterior. Após resposta, registei o verbo no quadro.

Posteriormente, pedi aos alunos que me ajudassem a conjugar o verbo “merendar” no presente do indicativo e expliquei-lhes a alteração vocálica que este verbo sofria: **e-ie**.

Seguidamente, os estudantes observaram um quadro da atividade 1.4 da página 91 do manual *Pasapalabra* e prestaram atenção nas outras regras de alteração vocálica, completando um puzzle. A correção foi feita oralmente em grande grupo. Esta atividade do manual foi feita rapidamente pelos alunos e de uma forma satisfatória. Pois, completar o quadro com peças de um puzzle foi uma atividade lúdica e os alunos apreciaram.

Para colocar em prática a conjugação verbal, completaram logo de seguida os espaços em branco num texto com os verbos no presente do indicativo sobre as rotinas de *Pablo* [atividade 2 da página 91 do manual *Pasapalabra*]. Para a correção cada aluno leu uma frase e a professora registou a correção no quadro. Nesta atividade, alguns alunos tiveram dificuldades, pois não sabiam quando aplicar as alterações vocálicas, uma vez que era a primeira vez que estavam a trabalhar este tipo de verbos. Portanto, no final do exercício, constatei que havia algumas dificuldades significativas neste conteúdo gramatical. Considero, portanto, que o professor deverá ter em conta esta dificuldade ao desenhar as próximas atividades relacionadas com o mesmo.

Posteriormente, projetei um vídeo com uma entrevista a Selena Gomez com a finalidade de apresentar a cantora aos alunos e prepará-los para as atividades de leitura e escrita que se seguiram, ativando desta forma, os seus conhecimentos prévios.

De seguida, pedi aos alunos que lessem as informações presentes nas páginas 92 e 93 do manual *Pasapalabra* sobre um dia na vida de Selena Gomez. Logo, lhes coloquei algumas questões de interpretação de texto para as quais os estudantes responderam oralmente e depois repartí uma ficha sobre a compreensão do mesmo, na qual ordenaram frases sobre a rotina diária da Selena Gomez, responderam a questões de verdadeiro/falso e por último relacionaram palavras com o seu sinónimo. A correção foi feita oralmente e em grande grupo. Os estudantes estiveram sempre interessados neste tipo de atividades, não evidenciando maiores dificuldades.

4.2.3 Unidade didática “De ocio”- 3º Período

Esta unidade didática foi preparada para um bloco de noventa minutos. Pretendia fazer com que os alunos conseguissem descrever algumas atividades de tempo livre, falar de jogos tradicionais, pronunciar-se sobre as atividades de ócio de outras pessoas e falar ao telefone.

A atividade fulcral desta aula foi a leitura e análise de um texto. Portanto, os alunos realizaram um *test* presente no manual *Pasapalabra* [pág.106 e 107] intitulado “¿Cómo andas de humor?”. Os resultados poderiam ser alunos mal-humorados, bem-humorados ou aqueles que adoram uma boa anedota e estórias engraçadas. No final, apresentaram os resultados aos seus companheiros.

Após a realização desta tarefa, os estudantes ouviram em formato áudio algumas pessoas que se riam às gargalhadas. Depois, dirigi duas perguntas a três estudantes: *¿Qué te hace reír a carcajadas?* e *¿Cuándo fue la última vez que reíste así?*. Aproveitei para explicar aos alunos a expressão “reírse a carcajadas”.

Este tipo de atividades foi fundamental para ajudar os alunos a preparar-se para a leitura, despertou-lhes o interesse, a curiosidade e ativou os conhecimentos prévios que poderiam ter sobre o assunto.

Seguidamente, com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver as destrezas da leitura, ouviram o texto “A carcajada limpia”. Depois, coloquei algumas perguntas relacionadas com a exploração do *título*, sobre o *tempo*, *lugar*, *ação* e as *personagens* da história, para ajudar a que os estudantes captassem o sentido global do texto.

Posteriormente, pedi aos alunos que resolvessem em pares, a atividade 2.1 do manual *Pasapalabra*, na qual assinalaram as opções corretas, depois completaram a atividade 2.2 e indicaram se as afirmações eram verdadeiras ou falsas, encontrando, de seguida, as

declarações que as corroboravam no texto. Quando os alunos trabalham “[...] entre ‘pares’ se intercambian aspectos, dudas, soluciones y estrategias de resolución que a veces el profesor no há vislumbrado” (Sonsoles, 2003:190).

Para a resolução da atividade 3 do manual *Pasapalabra*, os alunos fizeram a leitura silenciosa do texto, identificando de seguida, quais os jogos presentes no mesmo. Continuando, responderam à atividade 3.2 *¿Qué otros juegos conoces?* Esta estratégia funcionou como atividade de pre-visionamento para o vídeo que se seguia. Depois, partindo das respostas dos estudantes, mostrei o vídeo que falava dos jogos tradicionais espanhóis, com o objetivo de que os alunos pudessem comprovar que muitos dos jogos tradicionais espanhóis são iguais a alguns jogos tradicionais portugueses. Em seguida, opinaram sobre os jogos tradicionais vs jogos eletrónicos. Os alunos estavam interessados e quiseram mostrar a sua opinião sobre o tema. O final desta atividade tinha como intuito promover a interação e a expressão oral.

A partir dos jogos tradicionais visionados na atividade anterior, questionei os alunos da seguinte forma: *Ahora imaginad que queráis invitar a un amigo a jugar alguno de estos juegos con vosotros en el fin de semana... ¿de qué forma podríais hacerlo?* Ao que responderam “por móvil” ou “por teléfono”. Seguidamente, distribuí uma ficha de trabalho relacionada com as chamadas telefónicas (**ver anexo VII**).

Na primeira atividade relacionaram frases assimilando, desta forma, algumas expressões que se usam para convidar, aceitar ou recusar algum convite feito via telefone. A correção foi feita oralmente.

Na segunda atividade, completaram três diálogos - conversações telefónicas - com a ajuda de palavras que estavam numa lista. A correção foi feita oralmente. Por último, na terceira atividade, os alunos imaginaram-se num curso de verão em Espanha e, como eram muito populares, recebiam muitos convites aos quais tinham que responder, aceitando-os ou recusando-os. Para a correção solicitei alguns alunos que leram a sua resposta e depois registei-a no quadro.

A parte inferior da ficha incluía vocabulário com expressões úteis relativas às chamadas telefónicas, que foram lidas por mim. Antes de terminar a aula, para poder avaliar a aprendizagem dos alunos relativamente às atividades realizadas na aula, fiz-lhes a pergunta: *¿Qué habéis aprendido hoy?* Depois, servindo-me das respostas dos alunos, registei o sumário no quadro.

Notei que os estudantes realizaram as tarefas sem qualquer dificuldade, pois conseguiram responder acertadamente a todas as questões, e conseguiu-se promover a

interação e a expressão oral na aula, pois quase todos os alunos quiseram participar, mesmo os mais tímidos.

A avaliação destas atividades estava inserida, como em todas as outras atrás referidas, numa ótica de avaliação contínua e formativa do processo e das aprendizagens dos alunos ao longo do ano. Não raras vezes refletiram sobre o seu desempenho [grelhas de autoavaliação feitas especificamente para o final de cada aula] (**ver anexo IV**), bem como eu, enquanto professora em formação sobre a planificação das atividades, a adequação e eficácia das estratégias, os aspetos positivos e aqueles que necessitavam melhorar.

4.3 Reflexão sobre os resultados

Para aprender uma língua estrangeira é necessário comunicar e como tal é necessário ouvir e fazer-se ouvir, sem medo de errar e de ser julgado pelos outros. Portanto, tive sempre o propósito de suscitar nos alunos, ao longo das minhas aulas, confiança nas suas competências e habilidades, respeitando as suas dificuldades, os seus tempos e a sua individualidade.

Neste sentido, apostei na repetição de uma mesma tipologia de atividades, modificando os textos orais, tratando sempre diversas temáticas, de forma a poder averiguar a evolução dos estudantes.

Fui constatando que, com o decorrer das aulas, os alunos se mostraram mais seguros, pois puderam transferir as estratégias que aprenderam nas atividades precedentes, melhorando o seu desempenho. Essas estratégias estavam sobretudo relacionadas com apreender a informação mais importante de uma mensagem, fazer uso dos conhecimentos prévios, deduzir significados de palavras através da situação, utilizar o contexto visual e verbal como chaves para determinar a intenção do sujeito falante e reter palavras relevantes para a compreensão integral do texto.

O uso do vídeo serviu, essencialmente, para desenvolver as microdestrezas analíticas e de síntese, e deste modo verifiquei que os alunos melhoraram a sua compreensão auditiva, através das suas próprias perceções, assim como das minhas observações.

A abundância de ocasiões de exposição ao *input* através do vídeo, a atenção explícita aos processos de escuta, a escolha do material e a motivação da professora foram outros fatores que contribuíram para a evolução da compreensão auditiva destes alunos. Assim, o ensino baseado no processo da compreensão auditiva é favorável num contexto de

aprendizagem formal, porque a atenção consciente aos processos que ocorrem durante a escuta é o único modo de melhorá-los.

Começando por fazer uma comparação dos resultados das grelhas de autoavaliação (ver anexo II), verifica-se que:

Inferir (através de códigos não verbais, da atitude do emissor e também da situação)

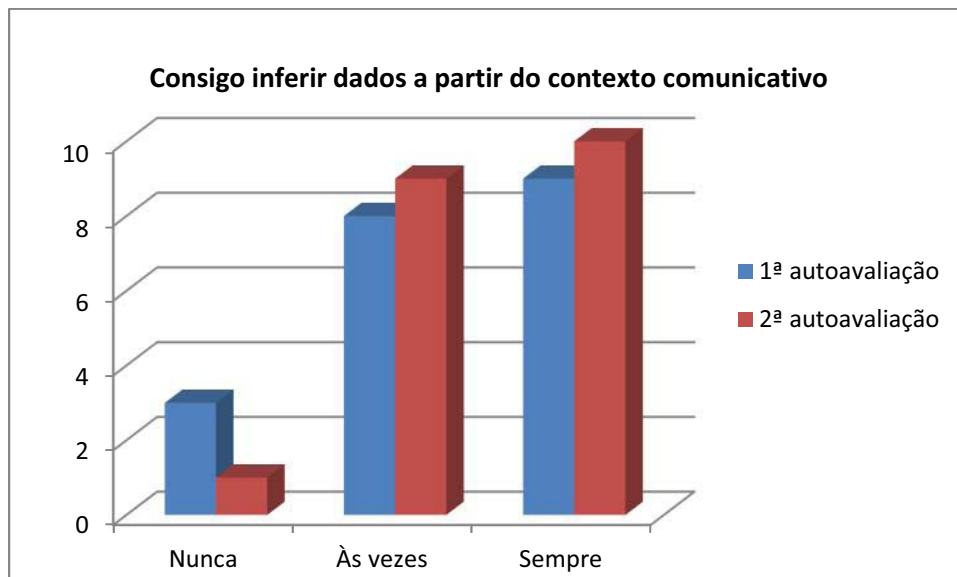


Gráfico 9

- “Consigo inferir dados a partir do contexto comunicativo”: na primeira autoavaliação, três alunos referiram que *nunca* conseguiram inferir dados a partir da situação e outros oito só *às vezes* o conseguiram fazer. Na segunda autoavaliação, apenas um aluno revelou alguma dificuldade em realizar essas inferências.

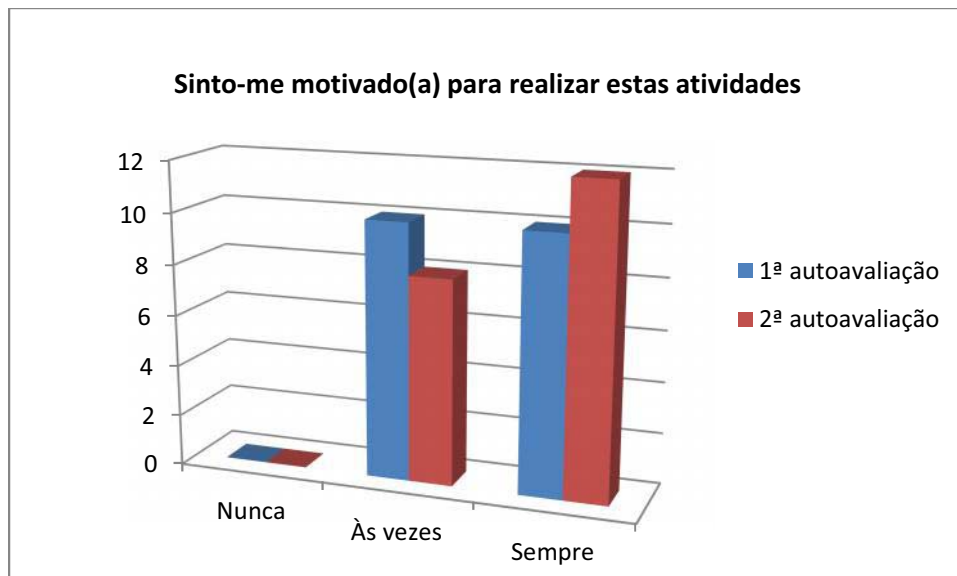


Gráfico 10

- Na questão “sinto-me motivado para realizar estas atividades” registou-se uma mudança: inicialmente, dez alunos responderam que *às vezes* se sentiam motivados e outros dez responderam que se sentiam *sempre* motivados, depois na segunda autoavaliação, oito alunos responderam que *às vezes* se sentiam motivados e doze que se sentiam *sempre* motivados para realizar este tipo de atividades.

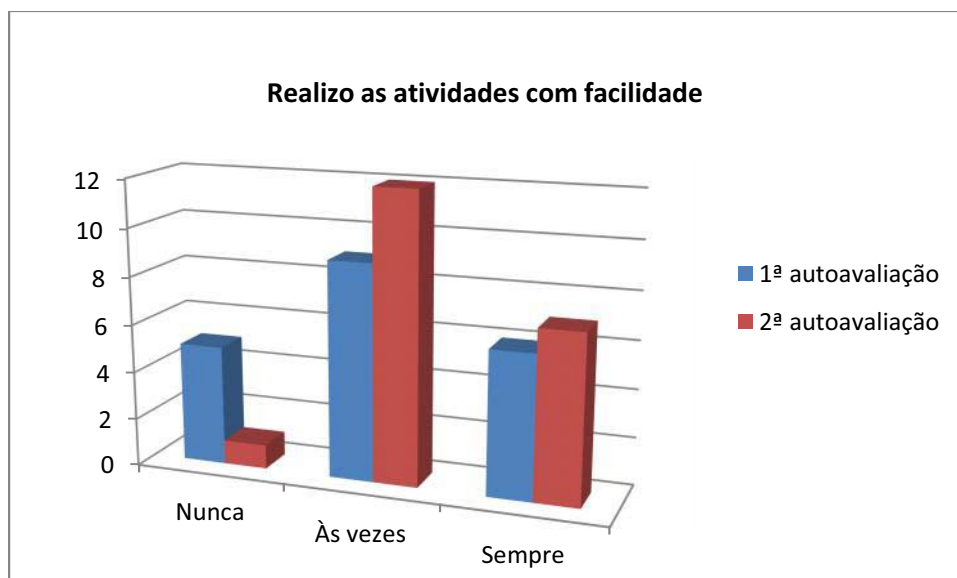


Gráfico 11

- “Realizo as atividades com facilidade”: na primeira autoavaliação podemos verificar que cinco alunos responderam que *nunca* realizam as atividades com facilidade, nove

responderam *às vezes* e seis responderam *sempre*. Os resultados da segunda autoavaliação mostraram que apenas um aluno revelou sentir dificuldades em realizar estas atividades.

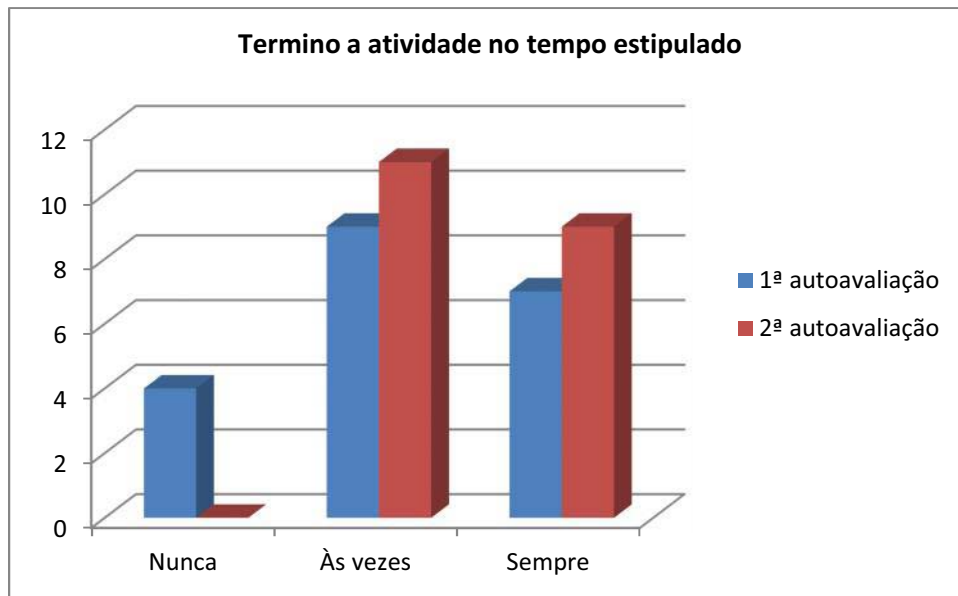


Gráfico 12

- Na questão “Termino a atividade no tempo estipulado” verificou-se uma mudança mais significativa, uma vez que na da primeira autoavaliação, quatro alunos responderam que *nunca* terminavam a atividade no tempo estipulado, na segunda autoavaliação esse número passou para zero. Assim onze alunos responderam *às vezes* e os outros nove responderam que *sempre* terminavam as atividades no tempo estipulado.

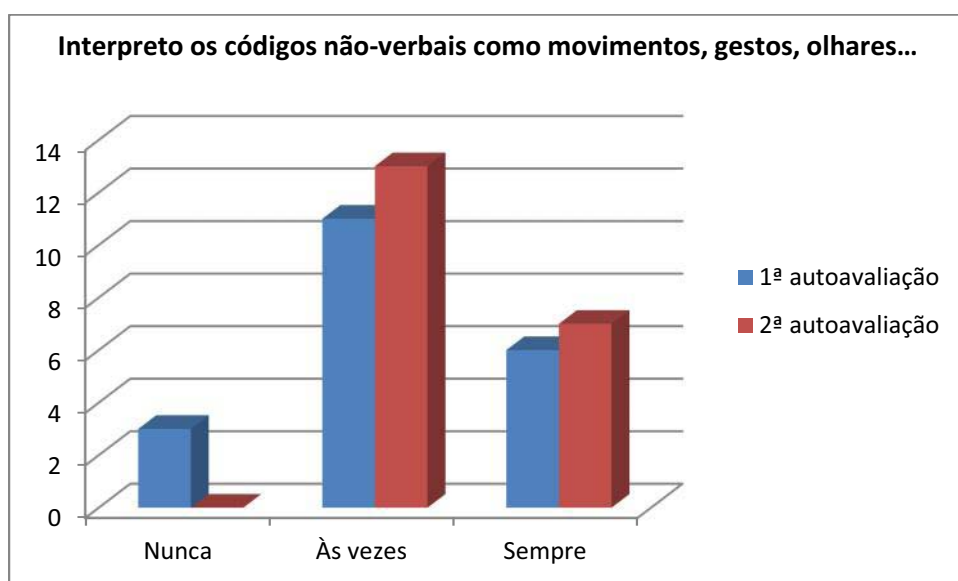


Gráfico 13

- “Interpreto os códigos não-verbais como movimentos, gestos, olhares...”: na primeira autoavaliação três alunos responderam que *nunca* interpretavam os códigos não verbais, onze responderam *às vezes* e seis responderam que interpretavam *sempre* esses códigos. Já na segunda autoavaliação,houve uma mudança significativa, uma vez que nenhum aluno manifestou dificuldades em interpretar os códigos não-verbais.

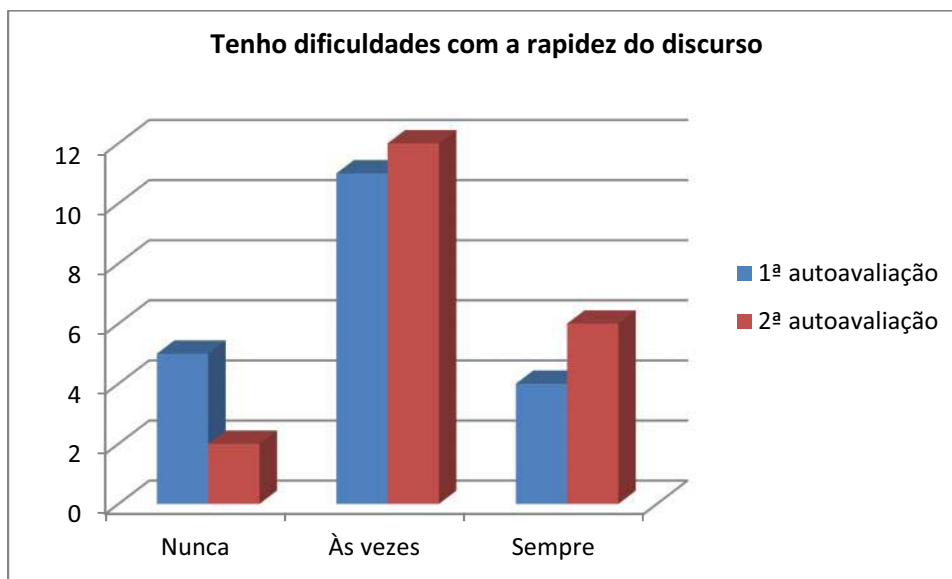


Gráfico 14

- Quanto à questão “Tenho dificuldades com a rapidez do discurso”, cinco alunos responderam *nunca*, onze *às vezes* e seis *sempre* na primeira autoavaliação. Na segunda vez que se autoavaliaram dois responderam *nunca*, doze *às vezes* e seis *sempre*. Parece que os alunos sentiram alguma dificuldade com a rapidez do discurso.

Reter (guardar na memória palavras, frases e ideias para que num momento posterior possam ser devidamente interpretadas)

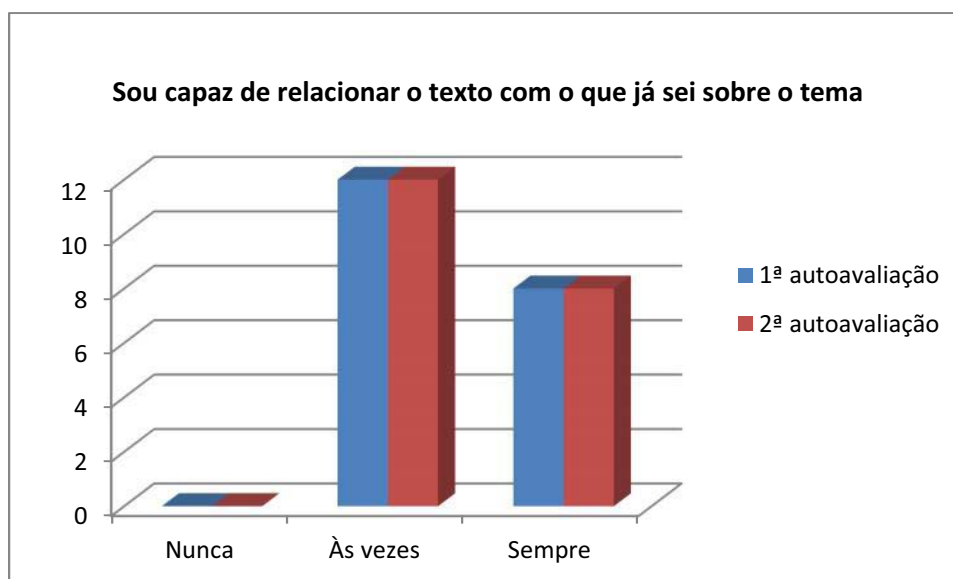


Gráfico 15

- Na questão “Sou capaz de relacionar o texto com o que já sei sobre o tema” não se registou nenhuma mudança, tanto na primeira como na segunda autoavaliação, doze alunos responderam que *às vezes* eram capazes de relacionar o texto com o que sa sabiam sobre o tema e os outros oito alunos eram *sempre* capazes de o fazer.

Antecipar (durante o discurso podemos antecipar o tema e adiantar o que se vai dizer, partindo daquilo que foi proferido)

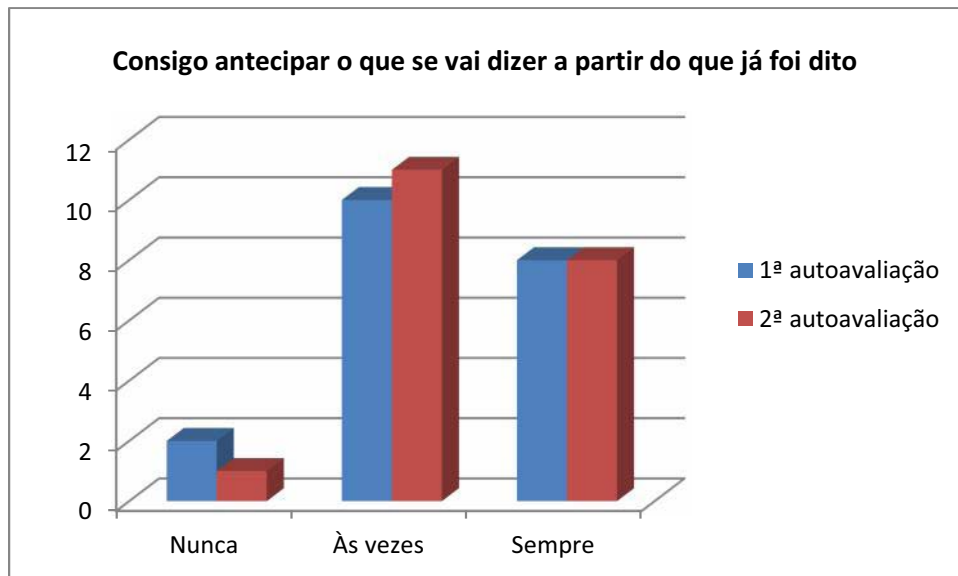


Gráfico 16

- Nesta questão “Consigo antecipar o que se vai dizer a partir do que já foi dito” registou-se uma pequena mudança: inicialmente, dois alunos responderam que *nunca* anteciparam o que se ia dizer partindo daquilo que já tinha sido dito e dez *às vezes* antecipavam o que se ia dizer. Aquando da segunda autoavaliação apenas um aluno respondeu que *nunca* o conseguia fazer.

Reconhecer (sons, palavras, expressões, etc.)

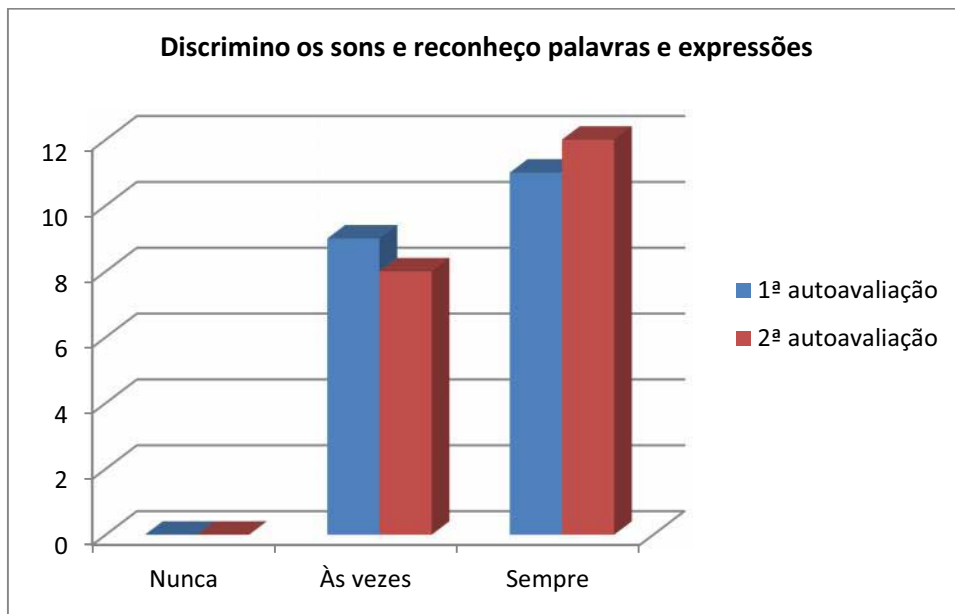


Gráfico 17

- Relativamente à questão “ Discrimino os sons e reconhecimento palavras e expressões”, na primeira autoavaliação nove alunos responderam *às vezes* e onze responderam que *sempre* conseguiram discriminar sons e reconhecer palavras e expressões. Na segunda autoavaliação oito responderam *às vezes* e doze responderam que *sempre* discriminaram sons, palavras e expressões.

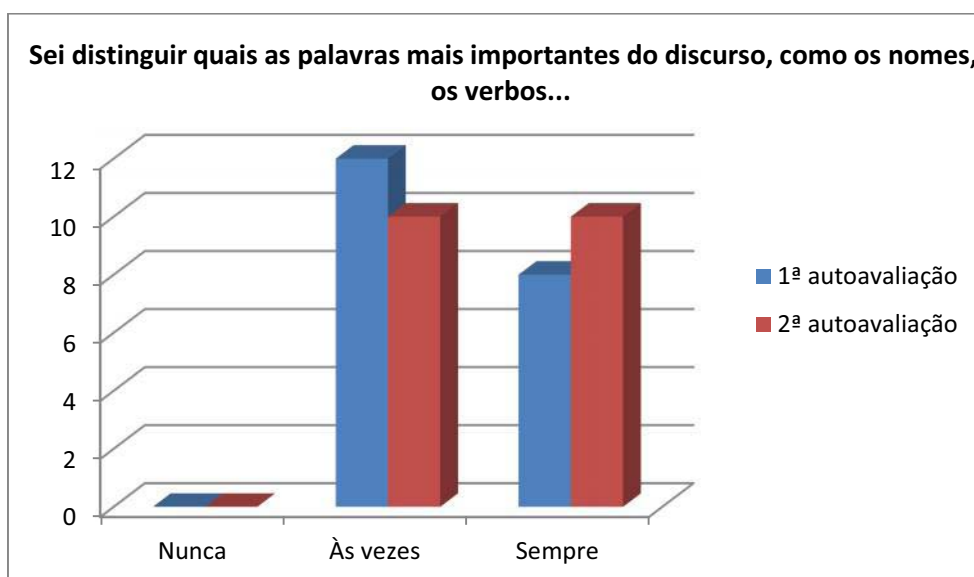


Gráfico 18

- “Sei distinguir quais as palavras mais importantes do discurso, como os nomes, os verbos...” : aquando da primeira autoavaliação doze alunos responderam *às vezes* e dez responderam *sempre*. Na segunda autoavaliação, decresceram as respostas *às vezes* e aumentaram o número de respostas *sempre*.

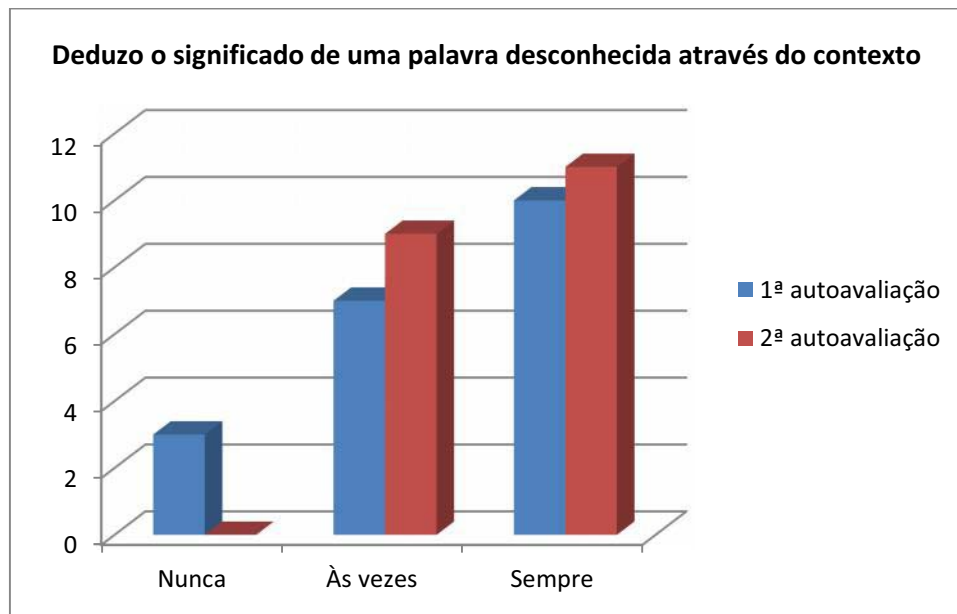


Gráfico 19

-Na questão “Deduzo o significado de uma palavra desconhecida através do contexto” verificou-se uma mudança significativa, pois no princípio três alunos responderam que *nunca* deduziam o significado de uma palavra desconhecida através do contexto; sete responderam *às vezes* e dez responderam *sempre*. Na segunda autoavaliação nenhum aluno demonstrou dificuldades em deduzir o significado de palavras desconhecidas através do contexto, e o número de respostas *às vezes* aumentou de sete para nove e o número de respostas *sempre* de dez para onze.

Selecionar (palavras, expressões, ideias que sejam mais importantes para a nossa interpretação)

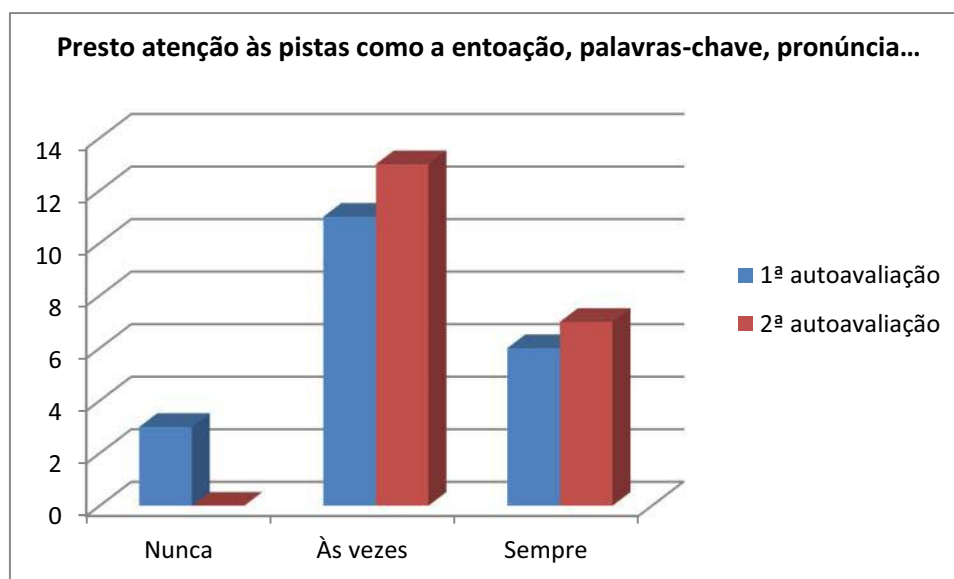


Gráfico 20

- Na questão “Presto atenção às pistas como a entoação, palavras-chave, pronúncia...”, também se registou uma mudança: primeiramente, três alunos nunca estavam atentos e onze às vezes conseguiam prestar atenção a estes aspetos. Na segunda autoavaliação, nenhum aluno respondeu *nunca*, doze salientaram que *às vezes* e sete que *sempre* prestavam atenção às diferentes pistas.

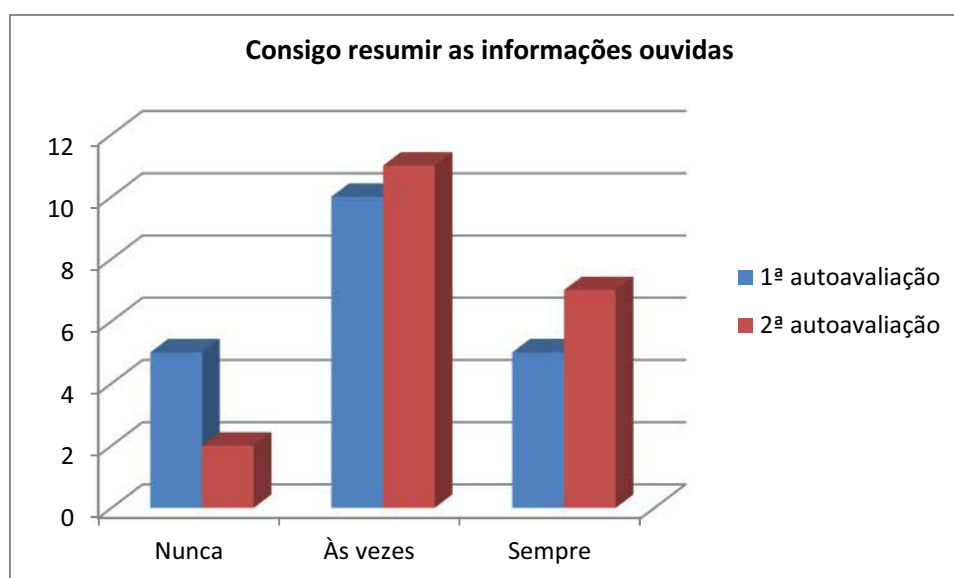


Gráfico 21

- Já na questão “Conseguo resumir as informações ouvidas”, os cinco alunos que, inicialmente, referiram que *nunca* conseguiam resumir as informações ouvidas, na segunda vez que se autoavaliaram, indicaram que conseguiram resumir a informação *frequentemente e sempre*.

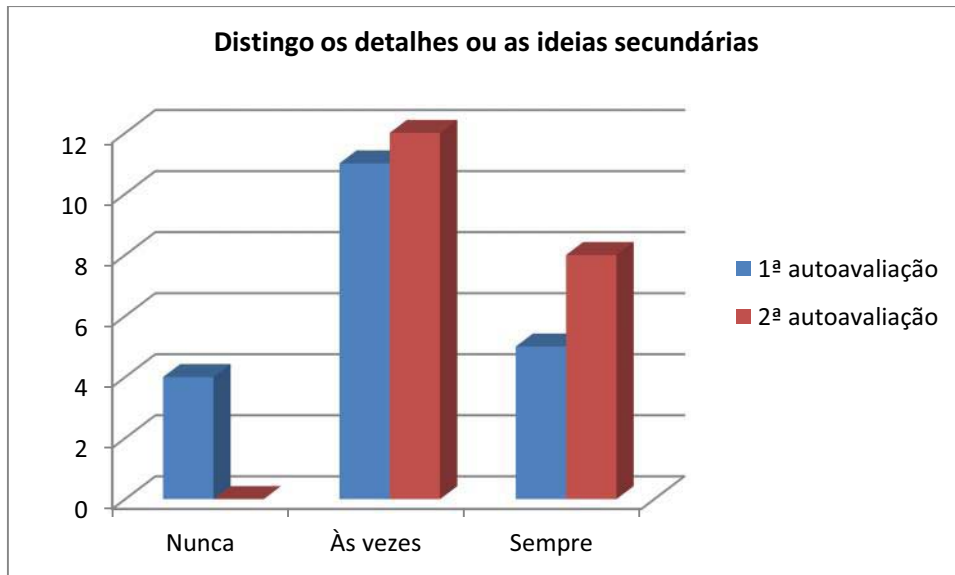


Gráfico 22

- Na questão “Distingo os detalhes ou as ideias secundárias”, os quatro alunos que inicialmente referiram que *nunca* distinguiam os detalhes ou as ideias secundárias, na segunda vez que se autoavaliaram já indicaram que conseguiram distinguir os detalhes e as ideias secundárias: um *às vezes* e três *sempre*.

Interpretar (segundo o nosso conhecimento da gramática, do mundo em geral, damos um significado ao que ouvimos)

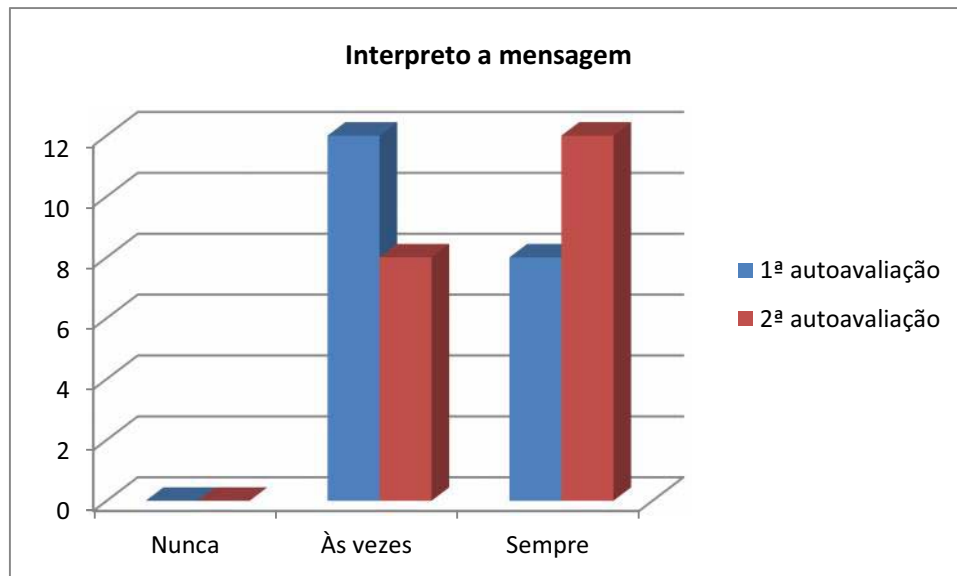


Gráfico 23

- Relativamente à questão “Interpreto a mensagem”, aquando da primeira autoavaliação doze alunos interpretam a mensagem *às vezes* e oito interpretam *sempre* a mensagem. Na segunda autoavaliação, os alunos melhoram as prováveis dificuldades encontradas na primeiras atividades de interpretação da mensagem. Verificou-se uma alteração do número de alunos que interpretou a mensagem *às vezes* e *sempre*, passando de doze para oito e de oito para doze respetivamente.

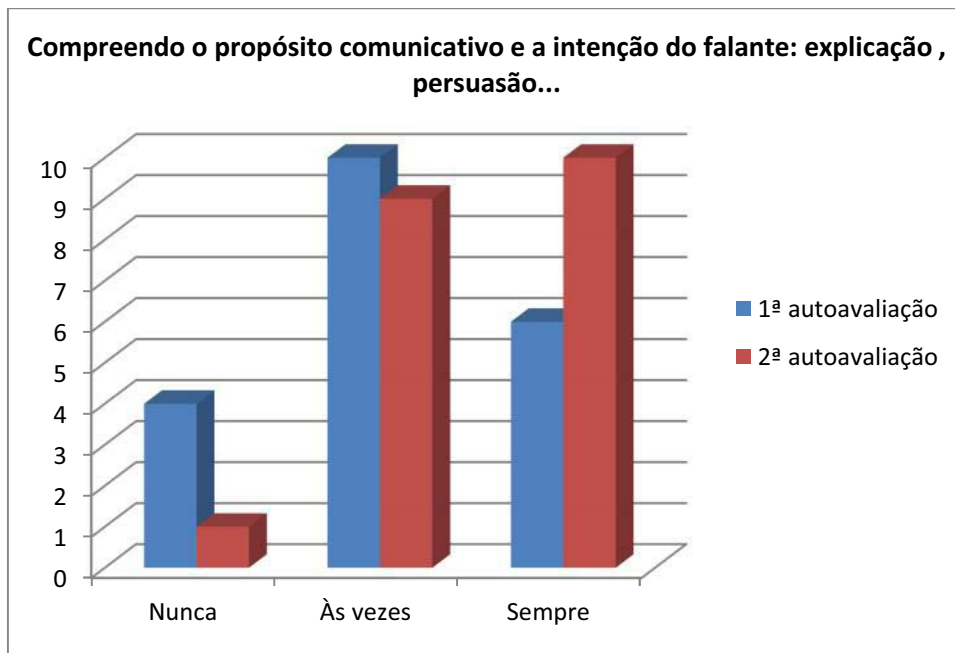


Gráfico 24

- “Compreendo o propósito comunicativo e a intenção do falante: explicação, persuasão...”: aquando da primeira autoavaliação, quatro alunos responderam que *nunca* compreendiam o propósito comunicativo, dez compreendiam *às vezes* e seis compreendiam *sempre*. Na segunda autoavaliação, apenas um aluno salientou que não compreendia o propósito comunicativo, e dos seis que compreendiam *sempre* passaram a ser dez a fazê-lo.

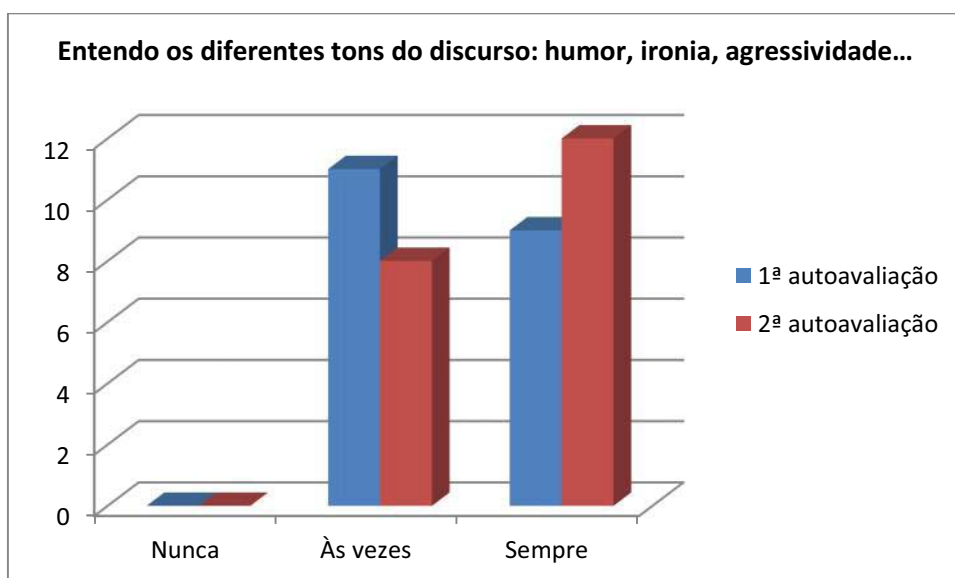


Gráfico 25

- Na questão “Entendo os diferentes tons do discurso: humor, ironia, agressividade...”, registou-se uma mudança, primeiro onze alunos responderam *às vezes* e nove responderam

sempre, na segunda autoavaliação oito responderam *às vezes* e doze responderam *sempre*. Regista-se, portanto, uma evolução quanto ao entender os distintos tons do discurso.

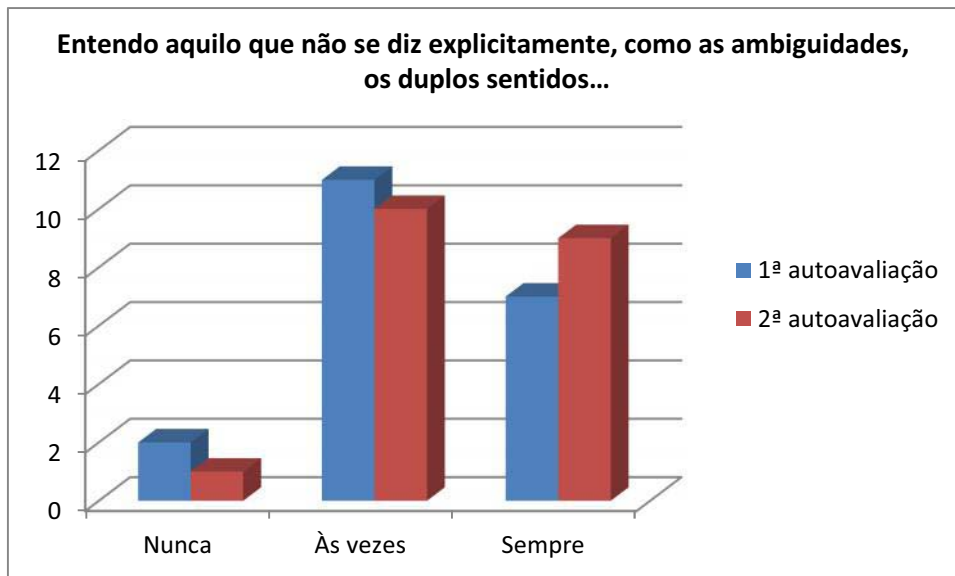


Gráfico 26

- “Entendo o que não se diz explicitamente: ambiguidades e duplos sentidos...”, aqui os dados obtidos revelam que os alunos conseguiram entender a mensagem implícita, compreenderam ambiguidades, duplos sentidos das mensagens, pois na primeira autoavaliação dois alunos não entenderam o que não era dito de forma explícita e onze entenderam a mensagem implícita *às vezes*. Na segunda autoavaliação, apesar de haver um aluno que continuava a não entender o que não era dito de forma explícita, o número de alunos que conseguiu entender *sempre*, aumentou de sete para nove.

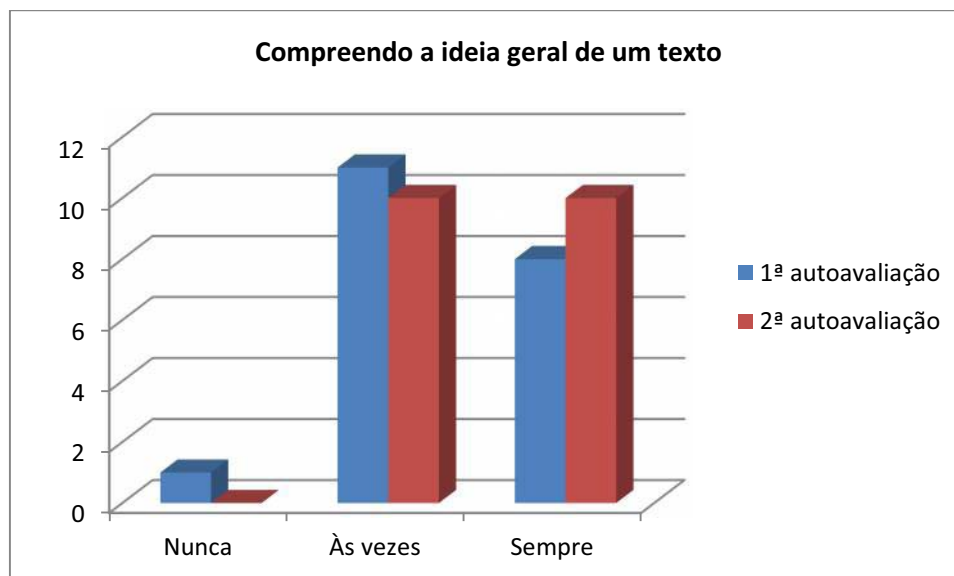


Gráfico 27

- Relativamente à questão “Compreendo a ideia geral de um texto”, um aluno não conseguia interpretar a ideia geral de um texto nas primeiras atividades, mas na segunda autoavaliação esse número passou para zero, verificando-se uma alteração no número de alunos que compreendia a ideia geral do texto *sempre*, passando de sete para dez.

Após a análise comparativa dos dados fornecidos pelos gráficos, posso inferir que os alunos revelaram, na sua maioria, desenvolvimento de estratégias de compreensão auditiva, através das variadas atividades realizadas ao longo do ano.

Relativamente ao questionário realizado no final do ano (**ver anexo III**), os alunos do 7ºE responderam que compreendiam melhor o discurso oral quando tinham um suporte audiovisual além do auditivo e referiram que trabalhar com os materiais audiovisuais os ajudou a desenvolver as estratégias para compreender a mensagem oral.

Neste seguimento, indicaram que a sua competência para estudar espanhol melhorou desde a primeira vez que viram um vídeo na aula de espanhol, da mesma forma que as atividades que realizaram com os vídeos lhes fez compreender a importância de saber escutar e que de outra forma não se teriam apercebido do seu valor.

Finalmente, disseram que desenvolveram as estratégias necessárias que lhes possibilitariam aprender fora da sala de aula e que, se sentiam mais à vontade no momento em que estavam a visualizar um vídeo para entender as mensagens implícitas.

Parece-me digno de referência, comentar a questão número quatro, na qual metade da turma respondeu que *concorda parcialmente* quanto ao pensarem ser mais interessante e útil realizar as atividades com material audiovisual autêntico do que apenas com as gravações

incluídas nos manuais. Creio que esta resposta se deve ao facto dos alunos do 7º E [e provavelmente grande parte dos alunos nesta faixa etária] gostarem de trabalhar as atividades presentes nos manuais. Portanto, tive sempre esse aspeto em consideração e, a utilização dos recursos audiovisuais esteve sempre, de alguma forma, ligada ao manual escolar. A validação destas informações ocorrem nas respostas às afirmações “compreendo melhor o discurso oral quando tenho um suporte visual além do auditivo” – em que 70% dos alunos *concordou totalmente*, e “trabalhar com este tipo de materiais auxiliou-me no desenvolvimento de estratégias para compreender a mensagem oral”- em que 70% dos alunos também *concordou totalmente*.

Em suma, estes resultados evidenciam que o vídeo tem efetivamente uma posição de relevo na sala de aula e que todos os professores de língua estrangeira devem valer-se das inúmeras vantagens que este tipo de recurso lhes pode trazer.

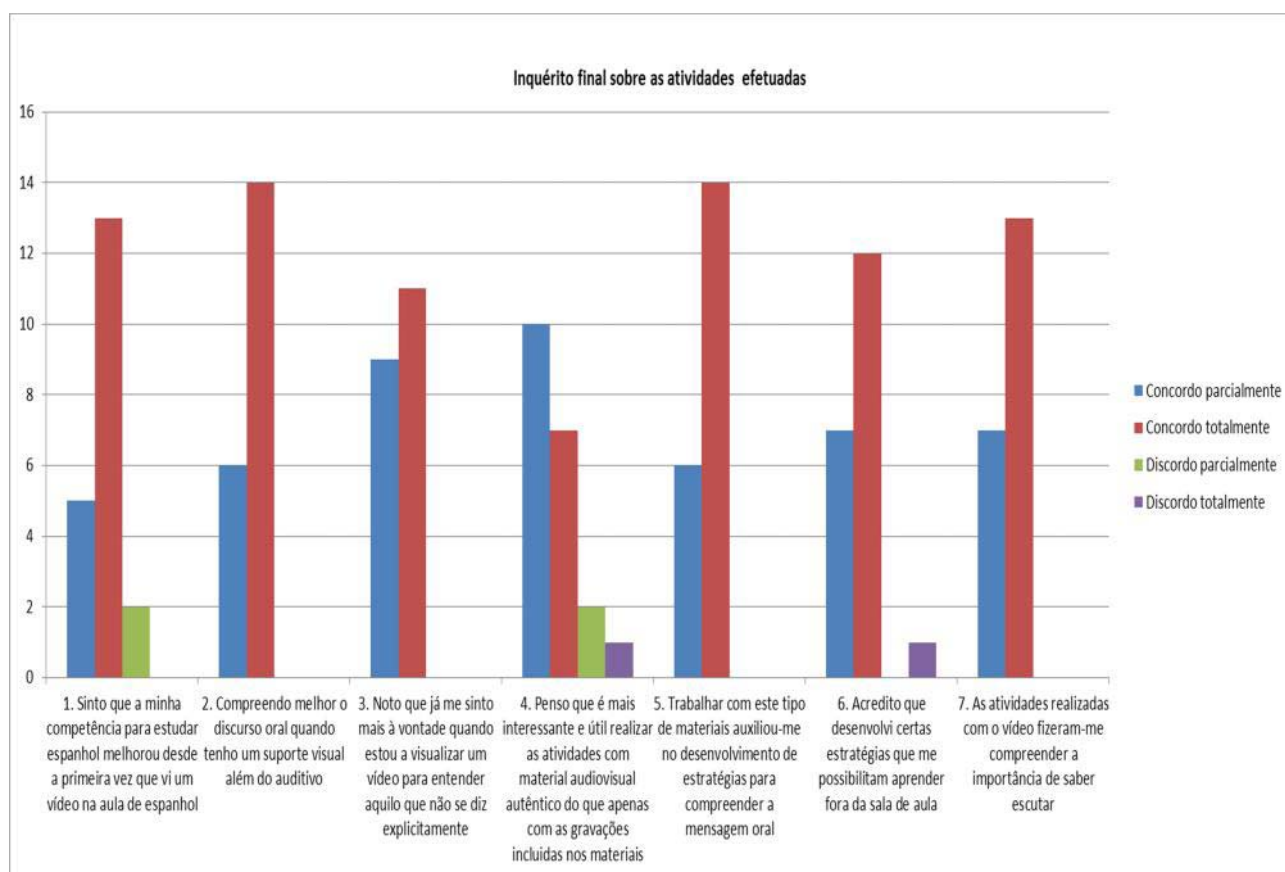


Gráfico 28

5. Conclusão

O trabalho realizado neste relatório de estágio permitiu-me trabalhar alguns aspetos importantes no desenvolvimento da habilidade da compreensão auditiva nas aulas de espanhol. Os pressupostos demonstrados neste relatório foram sempre direcionados no sentido de dar um lugar de realce à compreensão auditiva nas aulas de língua.

Creio que é do conhecimento de todos que a compreensão auditiva é uma habilidade crucial para que se possa desenvolver a expressão oral e a capacidade comunicativa. Este relatório foi conduzido, fundamentando-se numa série de princípios basilares no momento de programar as atividades de compreensão auditiva, que levassem os estudantes a praticar a sua habilidade de escutar e de interpretar os textos orais. A finalidade seria a de que os alunos tomassem para si a palavra, participando ativamente nas aulas e promovendo o gosto pela língua.

Desta forma, a capacidade para compreender um texto oral faz com que seja necessário interpretar aquilo que o emissor pretende comunicar, mas para que tal ocorra não chega entender todas as palavras e expressões presentes no texto. Tal não é suficiente porque a compreensão auditiva abrange outras habilidades, como por exemplo: relacionar o que se ouve com aquilo que se sabe acerca do tema e da situação, a estrutura e o conhecimento do tipo de texto. O facto de não conhecermos todas as partes do texto é compensado com outras habilidades.

O processo de escuta é um processo complexo e ativo, querendo isto dizer que envolve outros aspetos, como o conhecimento geral do mundo, a memória, a estruturação e o tipo de texto.

Ao longo do processo de compreensão auditiva são utilizadas habilidades como o reconhecimento de elementos da cadeia acústica, a identificação, discriminação e segmentação de unidades significativas que formam o discurso, a seleção de sons, palavras, expressões e ideias reconhecidas que são, posteriormente, agrupadas em unidades lógicas e significativas, até se interpretarem todos os elementos para se obter uma estrutura sintática e um valor comunicativo. O ouvinte também aplica estratégias como antecipar o discurso que o falante vai fazendo, reter informações importantes, inferir significados através de elementos não linguísticos ou paralinguísticos, que lhe possibilitam interpretar outros domínios do discurso.

Por conseguinte, o professor deverá trabalhar estas estratégias preparando ouvintes competentes, tendo sempre presente o tipo de atividades que elabora para as suas aulas, bem

como as três fases do visionamento do vídeo: pré-audição, audição e pós-audição. Relativamente a estas fases, devemos realçar os seguintes aspetos: as atividades de pré-audição servem para ativar os conhecimentos dos alunos e despertar o seu interesse para aquilo que vão escutar. O texto oral deve ser escutado pelo menos três vezes, se possível. O professor deve utilizar técnicas de comprovação da compreensão oral, baseando-se no desenvolvimento das microdestrezas perceptivas, de análise e de síntese, como por exemplo: itens dicotómicos (V/F), seleção múltipla, preencher espaços, tomar notas, resumir, responder a perguntas de resposta curta ou longa, transferir de informação, etc., para poder avaliar se os alunos compreenderam o texto oral.

No decurso deste relatório, fiz questão de mostrar a necessidade da utilização didática do vídeo nas aulas de língua. Como o vídeo é um recurso eficaz e motivante, apresenta por isso mesmo, uma quantidade infindável de atividades úteis à aprendizagem da compreensão auditiva, facilitando o desenvolvimento de todas as destrezas linguísticas.

Este recurso fornece uma grande quantidade de informações socio-culturais e proporciona o contacto com elementos linguísticos e extralinguísticos. A sua integrante afetiva e lúdica favorece um ambiente informal, alegre e de colaboração, originando uma maior disposição para praticar a língua e incentivando os alunos a fazer juízos de valor, bem como a falar sobre os seus sentimentos.

Parece-me, igualmente, bem-sucedido trabalhar o vídeo e as atividades de compreensão auditiva com o intuito de complementar esta destreza no manual escolar *Pasapalabra*, uma vez que os recursos presentes no mesmo são apenas de ficheiros áudio.

Para concluir, assevera-se a necessidade de realizar acções didáticas e pedagógicas significantes para as aulas de língua, verificando que toda a prática se insere nos enfoques comunicativos, em que o aluno como pessoa, como indivíduo com um mundo de experiências, necessidades, interesses reais e diferenciados, se torna o centro da aprendizagem e compreensão e o professor um guia de todo este percurso.



Imagem 2 ¹

1- Retirada de <https://pnepabraveses.files.wordpress.com/2009/11/oralidade1.pdf>

Referências

- Alonso, E. (1994) *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Colección Investigación Didáctica, Edelsa, S.A., Madrid & New York.
- Behiels, Lieve (1998). Estrategias para la comprensión auditiva. *Actas de las II jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Revista *Eletrónica MarcoELE* 11,179-193. Acedido no endereço da internet 05 de junho de 2014: <http://marcoele.com/descargas/navas/lasnavas.pdf>
- Bell, Alan (2001). El vídeo auténtico vincula lengua e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Actas del XII congreso internacional de ASELE*. Ana María Gimeno Sanz (ed.) Valencia, 251-262. Acedido no endereço da internet a 10 de maio de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12_0251.pdf
- Bordón, Teresa (2004) La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En J. Sanchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vedemécum para la formación de profesores. Enseñar Español como L2/LE*. Madrid: SGEL (983-1003).
- Brandimonte, Giovanni (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: El cine y la televisión. *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV congreso internacional de ASELE*. Burgos, 870-881. Acedido no endereço da internet a 10 de maio de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf
- Canale, Michael (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Acedido no endereço da internet a 06 de junho de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm
- Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Clouet, Richard (2010). El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol.48, n.2, 71-92. Acedido no endereço da internet a 14 de outubro de 2014: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>.
- Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA. Acedido no endereço da internet a 10 de setembro de 2014: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/paginas/QECCR.aspx.
- Córdoba Cubillo, Patricia et al (2005). La comprensión auditiva. definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista Eletrónica Actualidades Investigativas en Educación (INIE)*, 2-6. Acedido no endereço da internet a 12 de maio de 2014: http://revista.inie.ucr.ac.cr/upload/tx_magazine/compreension_01.pdf
- Coronado González, María Luísa (1990). De cómo usar canciones en el aula. Perdiguero, Hermógenes & Álvarez, Antonio (Eds.) *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Servicio de Publicidades Universidad de Burgos, 227-234. Acedido no endereço da internet a 04 de setembro de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf
- Corpas Viñal, Jaime (2004). La utilización del vídeo en el aula de ELE: el componente cultural. *¿Qué español enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. María Antonia Martín Zorraquino e Cristina Diez Pelegrín (Eds.). Zaragoza, 787-791. Acedido no endereço da internet, a 03 de julho de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf
- Dam Jensen, Eva (2002). Realce del input oral por medio del vídeo: escuchar, comprender, ¿adquirir? *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE*. Ana María Gimeno Sanz (Ed.). Universidad Politécnica de Valencia, 27-35. Acedido no endereço da internet a 10 de julho de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0027.pdf

Dominguez Gonzalez, Pablo (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista eletrónica MarcoELE* 6, 28-50. Acedido no endereço da internet a 10 de julho de 2014: <http://www.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas.pdf>

Fernández, Sonsoles (2010). Nuevos tiempos, nuevas metodologías. *XVII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes: Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas*. São Paulo: 2009, Ministerio de educación de España. Acedido no endereço da internet a 02 de setembro de 2014: <http://www.educacion.gob.es/dms-static/da6e82cf-78d2-43d3-94bb-0274c68ef816/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales-didacticos/publicaciones/seminario/xviiseminario09.pdf>

Figueiredo, A. (2008). *Educação tecnologias e espírito do tempo*. Noesis, nº74, 26-29.

Gelabert, M.J. et al. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Cuadernos de didáctica de español/LE. Arco/Libros, S.L., Madrid, 6-24.

Gil-Toresano Berges, Manuela (2004). La comprensión auditiva. J Sanchez Lobato e I. Santos Gragallo (eds.): *Vedemécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (899-915).

Giralt Lorenz, Marta (2009). La mediación y la comprensión audiovisual en los niveles de referencia del español. *Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, 48-57. Acedido no endereço da internet a 11 de junho de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manchester_2009.htm

Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Acedido no endereço da internet em 03 de junho de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Littlewood, William (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas.

Lopez Garcia, A. (2002). *Comprensión oral del español*. Cuadernos de Didáctica del Español E/LE. Madrid: Arco Libros, S.L. Acedido no endereço da internet a 22 de junho de 2014: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/921/92100607.pdf>

Martín Leralta, Susana (2009). Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera. *Colección monografías ASELE*, nº12. Madrid: Ministerio de Educación, 138-188. Acedido no endereço da internet a 20 de julho de 2014: <http://pub.uni-belefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=2301217&fileId=2301220>

Martín Peris, Ernesto (1991). La didáctica de la comprensión auditiva. *Revista Cable* 8, 16-26. Reedición en *MarcoELE, Revista Didáctica de ELE*. Acedido no endereço da internet a 14 de junho de 2014: <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva>

Mecías, Maria Laura; Rodriguez, Nuria (2009). Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE. *Revista Electrónica MarcoELE*, 1-16. Acedido no endereço de internet a 06 de julho de 2014: http://www.marcoele.com/descragas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf

Ministério da Educação (1997). *Programa Espanhol. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3º Ciclo*. Departamento de educação Básica: Ministério da Educação

Moreira, Luísa; Meira, Susana e Morgadez, Manuel. (2012). *Pasapalabra – Espanhol 7º ano Nível 1 (caderno do professor, Caderno de ejercicios y manual)*. Porto Editora.

Pastor Villalba, Carmen (2005). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *Revista Electrónica MarcoELE* 9, 1-27. Acedido no endereço de internet a 12 de julho de 2004: <http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele/>

Rodas, Beatriz Caballero (2001). Las destrezas de la comunicación oral. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. (Joaquín Gairín Sallán, Dir.). Madrid: Editorial Síntesis, Síntesis Educación, 265-286.

Rodríguez Abella, María Rosa (2002). La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. *Actas del XX Congreso de la Associazione Ispanisiti Italiani*. Messina: 233-244. Acedido no endereço da internet a 22 de julho de 2014: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf

Rosales Varo, Francisco (1994). Vídeo, interacción e integración de destrezas. *Actas de Expolingua*. Madrid, 111-140. Acedido no endereço da internet a 02 de agosto de 2014: http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_rosales.pdf

Ruiz Fajardo, Guadalupe (1994). Vídeo en clase. Virtudes y vicios. *Revista Electrónica MarcoELE* 8, 141-164. Acedido no endereço da internet a 02 de julho de 2014: http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_ruiz.fajardo.pdf

Schwartz, Ana María (1996). La enseñanza de estrategias de aprendizaje: la comprensión auditiva con textos de vídeo. *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. Francisco Javier Grande Alija et al. (Eds.) León: Universidad de León, 393-398. Acedido no endereço da internet a 10 de julho de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0392.pdf

Anexos

ANEXO I

Grelha de Avaliação Diagnóstica

| Grelha de avaliação diagnóstica | | | | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--|
| Este questionário é anónimo. Por favor, responde com sinceridade às perguntas. | | | | |
| 1 | Assinala com um "X", as três atividades de compreensão auditiva mais interessantes para ti. | | | |
| | Audição de músicas. | <input type="checkbox"/> | | |
| | Audição de diálogos / conversas telefónicas. | <input type="checkbox"/> | | |
| | Programas radiofónicos. | <input type="checkbox"/> | | |
| | Anúncios publicitários. | <input type="checkbox"/> | | |
| | Notícias /entrevistas. | <input type="checkbox"/> | | |
| | Documentários. | <input type="checkbox"/> | | |
| | Curta-metragem. | <input type="checkbox"/> | | |
| 2 | Alguma vez refletiste sobre a tua compreensão auditiva? | SIM | NÃO | |
| | Consideras que trabalhar a compreensão oral na sala de aula é importante? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | Consideras que escutar falantes nativos melhora o teu espanhol? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | Mostras atenção quando escutas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | Além da sala de aula, costumavas praticar a compreensão oral em casa (ver televisão, filmes, ouvir música)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | Consideras que conhecer previamente o tema do discurso, ajuda a compreender melhor a mensagem? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | Pensas que responder a algumas questões sobre o discurso pode ajudar a comprovar o que ouviste? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | Achas que a pronúncia, a entoação e/ou a rapidez do falante podem causar dificuldades na compreensão do discurso? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Obrigada pela tua colaboração! | | | | |

ANEXO II

Grelha de Autoavaliação de Escuta Ativa

| Grelha de autoavaliação de escuta ativa | | | | | |
|---|--|--------------|-----------------|---------------|--|
| | | | | | |
| Este questionário é anónimo. Por favor, responde com sinceridade às perguntas. | | | | | |
| | | Nunca | Às vezes | Sempre | |
| 1 | Sinto-me motivado(a) para realizar estas atividades. | | | | |
| 2 | Consigo discriminar sons e reconhecer palavras/expressões. | | | | |
| 3 | Estou atento (a) às pistas (entoação, pronúncia, palavras – chave). | | | | |
| 4 | Consigo distinguir palavras relevantes do discurso (nomes, verbos...) | | | | |
| 5 | Compreendo a ideia geral de um texto. | | | | |
| 6 | Consigo distinguir os detalhes ou as ideias secundárias. | | | | |
| 7 | Entendo o que não se diz explicitamente: ambiguidades, duplos sentidos. | | | | |
| 8 | Compreendo a intenção e o propósito comunicativo (persuasão, explicação...). | | | | |
| 9 | Consigo interpretar a mensagem | | | | |
| 10 | Distingo os diferentes tons do discurso: agressividade, ironia, humor. | | | | |
| 11 | Consigo deduzir o significado de uma palavra desconhecida através do contexto. | | | | |
| 12 | Tenho problemas com a rapidez do discurso. | | | | |
| 13 | Consigo resumir as informações ouvidas. | | | | |
| 14 | Tento relacionar o texto com o que já sei sobre o tema. | | | | |
| 15 | Consigo antecipar o que se vai dizer a partir do que já foi dito | | | | |
| 16 | Sei inferir dados a partir do contexto comunicativo. | | | | |
| 17 | Consigo interpretar os códigos não-verbais: olhar, gestos, movimentos. | | | | |
| 18 | Realizo as atividades com facilidade. | | | | |
| 19 | Consigo terminar a atividade no tempo previsto. | | | | |
| | | | | | |

ANEXO III

Inquérito

| INQUÉRITO | | | | | |
|---|---|--------------|------------|--------------|------------|
| Este questionário é anónimo. Por favor, responde com sinceridade às perguntas. | | | | | |
| | | Concordo | Concordo | Discordo | Discordo |
| | | Parcialmente | Totalmente | Parcialmente | Totalmente |
| 1 | Sinto que a minha competência para escutar em espanhol melhorou desde a primeira vez que vi um vídeo na aula de Espanhol. | | | | |
| 2 | Entendo melhor o discurso oral quando tenho um suporte visual além do auditivo. | | | | |
| 3 | Penso que já me sinto mais à vontade, quando estou a visualizar um vídeo, para entender o que não se diz explicitamente. | | | | |
| 4 | Considero mais interessante e útil realizar as atividades com material audiovisual autêntico que apenas com as gravações incluídas nos manuais. | | | | |
| 5 | Trabalhar com este material ajudou-me a desenvolver estratégias para compreender a mensagem oral. | | | | |
| 6 | Julgo que desenvolvi certas estratégias para continuar a aprender fora da sala de aula. | | | | |
| 7 | As atividades realizadas com o vídeo fizeram-me compreender a importância de saber escutar. | | | | |
| Obrigada pela tua colaboração! | | | | | |

ANEXO IV

Fichas de Autoavaliação



| | | |
|------------|-----------------------|-----------------------|
| 7ºE | Autoevaluación | 22 / 01 / 2014 |
| Resultado | | |

| Mi participación | 0 | 10 | 10 |
|----------------------------|---|----|----|
| Mi responsabilidad/trabajo | 0 | 8 | 12 |
| Mi comportamiento | 0 | 15 | 5 |
| Mis tareas de casa | 1 | 6 | 13 |

| Ahora yo sé ... | | |
|--|----|---|
| Vocabulario: habitaciones, muebles y objetos | 20 | 0 |
| Los numerales ordinales | 19 | 1 |
| Distinguir y utilizar los verbos <i>haber</i> y <i>estar</i> | 19 | 1 |
| Los marcadores espaciales | 18 | 2 |
| Describir espacios de la casa | 17 | 3 |
| Localizar en el espacio: muebles y objetos | 18 | 2 |

La actividad que más les gustó fue:

- Describir los espacios de la casa y los muebles observando el ppoint
- El video de la casa de Merche.

Porque:




- Estudiamos más vocabulario de manera más fácil
- Era una actividad interesante
- Actividad fácil y divertida
- Actividad fácil para aprender a localizar espacios
- Porque me gusta este tipo de actividad
- Es una forma de aprender cosas nuevas jugando



Debo repasar/ consolidar los siguientes contenidos:

- Distinguir y utilizar los verbos *haber* y *estar*
- Estudiar mejor los marcadores espaciales y los numerales ordinales
- Estudiar mejor el vocabulario de la unidad.



| | | |
|------------|-----------------------|---------------|
| 7ºE | Autoevaluación | 26 / 05/ 2014 |
| Resultados | | |

| |  |  |  |
|----------------------------|---|---|---|
| Mi participación | 0 | 6 | 13 |
| Mi responsabilidad/trabajo | 0 | 7 | 12 |
| Mi comportamiento | 2 | 13 | 4 |

| Ahora yo sé ... |  |  |
|---|---|---|
| Vocabulario: ciudad, espacios y servicios; los medios de transporte | 18 | 1 |
| Preposición "en" (medios de transporte). | 18 | 1 |
| El imperativo afirmativo | 13 | 6 |
| Los marcadores espaciales | 17 | 2 |
| Hablar de su ciudad, barrio o calle | 17 | 2 |
| Pedir y dar indicaciones en la ciudad | 16 | 3 |

La actividad que más les gustó fue:

- Todas
- Las indicaciones en la ciudad
- La ficha de trabajo en parejas
- Hacer el itinerario
- Oír el texto sobre las indicaciones en la calle
- Hablar de la ciudad, barrio o calle

Porque:

- Es muy divertido y fácil
- Me gusta este tipo de actividad
- Me gustan los contenidos
- Actividad interesante

Debo repasar/ consolidar los siguientes contenidos:

- Ninguno
- Los verbos
- Repasar el imperativo afirmativo
- Debo estudiar todo para mejorar mis notas

Ficha de autoevaluación adaptada de COSTA Suzana, Pacheco Luísa e Dubart Jean-Luc. (2006). *Mots Croisés- Niveau I – Français 7º ano*. Porto Editora.

ANEXO V

Unidad didáctica “ En clase”



Voy al instituto. Nivel A1.mp4

Antes de visionar

1- Observa la foto y responde a las preguntas.



- 1.1- ¿Es un chico o una chica?
- 1.2- ¿Dónde está?
- 1.3- ¿Qué lleva en la espalda?
- 1.4- ¿Dónde va?

Mientras visionáis

- 2- Comprueben las respuestas del ejercicio 1.
- 3- Escribid en vuestro cuaderno el léxico relacionado con los materiales escolares y los objetos de la clase.

ANEXO VI

Unidade didáctica “Mis rutinas”



Un buen día - Los Planetas.mp4

Vídeo adaptado de YouTube “Un buen día” de Los Planetas: <http://youtu.be/cIp4cxoYzuA>

A. Escucha la canción y completa los espacios con el vocabulario que falta.

“Un buen día” Los Planetas



Me he despertado casi (1) _____
y me he quedado en la cama más de (2) _____
y ha merecido la pena.

Ha entrado el sol por la (3) _____
y han brillado en el aire algunas motas de (4) _____;
he salido a la ventana y hacía una estupenda mañana.

He bajado al bar para (5) _____
y he leído en el Marca que se ha lesionado “el niño”,
y no me he acordado de ti hasta pasado un (6) _____.

Luego han venido estos por aquí
y nos hemos bajado a tomarnos unas (7) _____
y me he reído con ellos.

He estado durmiendo hasta (8) _____
y después he leído unos (9) _____ de Spiderman que casi no recordaba
y he salido de la cama.

He puesto la tele y había un partido,
y Mendieta ha marcado un(10) _____ realmente increíble,
y me he puesto triste el momento justo antes de (11) _____.

Había quedado de nuevo (12) _____
y he bajado en la moto hacia los bares de (13) _____,
donde (14) _____ contigo; y no hacía nada de frío.

He estado con Erik hasta (15) _____
y nos hemos metido cuatro millones de rayas,
y no he vuelto a pensar en ti hasta que he llegado a casa;
y ya no he podido (16) _____, como siempre me pasa.

B. Di si estas frases sobre el protagonista de la canción ¿son verdaderas o falsas? Justifica tu respuesta.

a) Su novia ha cortado con él.

VERDADERO FALSO _____

b) Se consuela durmiendo, viendo partidos de fútbol y escribiendo canciones.

VERDADERO FALSO _____

c) Es aficionado a los cómics.

VERDADERO FALSO _____

d) Su novia le echa mucho de menos.

VERDADERO FALSO _____

e) El protagonista de la canción siempre duerme cuando llega a casa por la noche.

VERDADERO FALSO _____

C. Relaciona las palabras con su definición:






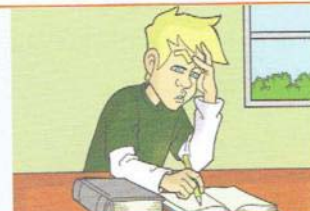


| | |
|---------|--|
| NIÑATO | un cómic |
| CAÑA | partículas de suciedad que flotan en el aire |
| POLVO | una cerveza pequeña a presión |
| TEBEO | una competición deportiva entre dos personas o equipos |
| QUEDAR | joven algo presuntuoso o sin experiencia |
| PARTIDO | tener una cita con alguien |

D- Completa este cuestionario sobre tus rutinas:

Mi nombre: _____ **Fecha:** _____

- 1- ¿A qué hora te levantas y desayunas? ¿A qué hora te acuestas?
- 2- ¿Te duchas por la mañana o por la tarde?
- 3- ¿A qué hora sales de casa por la mañana y a qué hora llegas?
- 4- ¿Qué haces en tu tiempo libre?

1. Observa las imágenes y describe la rutina de Rodrigo.

| | | | |
|---|--|---------------------|----------------------------|
| se ducha | finalmente | para empezar | a las seis de tarde |
| desayuna | cena | más tarde | merienda |
|  |  | | |
| a. _____, Rodrigo se levanta. | b. A las siete y cuarto, él _____. | | |
|  |  | | |
| c. Después, _____ cereales. | d. _____, coge el autobús. | | |
|  |  | | |
| e. Por la tarde, _____ en el cole. | f. _____, hace los deberes. | | |
|  |  | | |
| g. Por la noche, _____ con sus padres. | h. _____, se acuesta. | | |

Vídeo adaptado de Youtube “Entrevista a Selena Gómez”: <http://youtu.be/KR5n13renvQ>

“Un día en la vida de... Selena Gómez”.

1- Ordena las frases según la rutina de Selena Gómez.

- Selena empieza su día de trabajo a las nueve.
- A Selena le gusta empezar el día con calma.
- Antes de irse a la cama, Selena se desmaquilla y se pone una camiseta de su padre.
- A la una va a comer a un restaurante oriental y pide tallarines fritos y sopa.
- Su madre está con ella cada segundo del día.
- Siempre que la cantante tiene tiempo chatea con sus amigos.
- Selena tiene un evento por la noche.
- Para estar tranquila en las alfombras rojas, suele imaginarse en su baile de fin de curso.



2- Di si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- a) A Selena le gusta empezar el día con mucho estrés... _____
- b) Selena mira su horario todas las noches antes de acostarse. _____
- c) El día de trabajo de Selena empieza a las diez. _____
- d) A Selena le gusta mucho la comida china. _____
- e) Selena siempre chatea con sus amigos. _____
- f) Selena nunca ha podido ir a un baile de fin de curso. _____
- g) Selena tiene un evento a las seis. _____
- h) Selena se siente muy feliz porque le encanta su trabajo. _____

3- Relaciona cada palabra con su sinónimo:

soler
pelear
compartir
montón
relajante
frustrada

reñir
acostumbrar
fracasada
dividir
mucho
calmo

ANEXO VII

Unidade didáctica “De ocio”



Los juegos tradicionales.mp4

Vídeo de YouTube: Los juegos Tradicionales <http://youtu.be/r0JeahwxuL4>

HABLAR POR TELÉFONO

1. Relaciona las frases con los recuadros.

Perdona, pero ya he quedado.

Perfecto, hasta entonces.

¿Te apetece ir al cine?

Invitar

Aceptar

Rechazar

Claro, me gusta la idea.

No puedo, lo siento.

¿Quieres cenar hoy conmigo?

2. Completa los diálogos con las palabras de la lista.

Merche - ¿Diga?

Clara - ¿¹ _____ Merche? Soy Clara.

Merche - Sí, soy yo. Hola, Clara,
¿² _____?

Clara - Muy bien. Oye, ¿
³ _____ de ir al
centro comercial? Las rebajas están
fantásticas.

Merche - ¿A qué hora quedamos?

Clara - ¿Te viene bien a las 10 de la
mañana?

Merche - No, ⁴ _____, a las diez no
puedo.
⁵ _____ tengo escuela de
idiomas.

Clara - ¿Entonces a las 11.30?

Merche - Hasta mañana.
⁶ _____

Clara - Hasta mañana.

Paco - ¿⁷ _____?

Rosi - Hola, Paco.

Paco - ¡Rosi! ¿Qué tal?

Rosi - ¿Te ⁸ _____ ir a
la playa?

Paco - ¡Fenomenal!

Rosi - ¿⁹ _____
bien a las cuatro?

Merche - ¿Sí?

Juan - ¡Hola, Merche!

Merche - ¡Juan!

Juan - ¿Quieres ir al cine?

Merche -
¹¹ _____,
no puedo. Es que tengo que
estudiar.

Juan - ¿Y mañana?

Merche - ¿Mañana?
¹² _____

| | | | |
|----------------|--------------|-------------|-----|
| Dígame | está | apetece | qué |
| tal | te viene | hasta luego | |
| es que | | | |
| | tienes ganas | vale | |
| lo siento (x2) | de acuerdo | | |

2. Estás en curso de verano en España. Eres muy popular y recibes estas invitaciones. Contesta a cada una para aceptarla o rechazarla.

¡Hola!

Mañana juega el equipo de balonmano de nuestro cole y vamos a ir a animarlo, ¿te apuntas? Empieza a las 5 de la tarde.
¡Un saludo!
José Luis

a.

Hola, ¿qué tal?

¿Te apetece venir conmigo al cine? ¡Lo pasaremos bien! La sesión empieza a las 7 de la tarde, ¿estás ocupado a esa hora? Espero tu respuesta, ¡un beso!
Lola

b.

¡Hola!

¿Qué tal si vamos a la bolera el sábado a las tres de la tarde? ¡Es muy divertido!
¿Me llamas?
Un beso
Pepa

c.

¡Hola!

¿Tienes ganas de ir a la piscina hoy por la tarde? Hace un tiempo genial. Nos encontramos a la entrada a las cuatro. ¿Vale?
¡Un saludo!
Sergio

d.

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____

Vocabulario:

| Invitar | Aceptar | Rechazar | Llamar por teléfono |
|--------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------|
| ¿Vamos...? | Vale | Lo siento, no puedo, es que... | ¿Sí? |
| ¿Quieres...? | Sí, claro. | Lo siento, pero es que... | ¿Dígame? |
| ¿Te apetece? | De acuerdo. Fenomenal. | No, gracias, tengo que... | |



| Expresiones útiles... | |
|--|--|
| Hola, ¿puede ponerse Pedro, por favor? | Hola, ¿está Pedro? |
| ¿De parte de quién? | Espera sólo un ratito. |
| ¿Quiere dejar un recado? | Está bien, yo le digo a él/ella que tú lo/la llamaste. |
| Tengo que colgar. | Descolgar el teléfono. |
| Se cortó la llamada. | Espera un momento, ahora mismo se pone. |
| Tu móvil está siempre comunicando. | |