



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

Relatório de Estágio

O vídeo no ensino do Espanhol Língua Estrangeira (ELE)
como recurso para o desenvolvimento da compreensão
oral

Celina da Conceição de Almeida Madeira

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
**Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Noémi Pérez Pérez

Covilhã, outubro de 2014

Agradecimentos

Aos meus pais que sempre me incentivaram e motivaram nesta minha nova aventura académica.

Ao meu marido pela dedicação, carinho, persistência e companhia nas horas de maior aperto.

Ao meu filho João pela alegria e motivação que sempre me transmitiu.

À minha orientadora, Professora Doutora Nóemi Pérez Pérez pela paciência e esforço, demonstrado na revisão e orientação da elaboração deste relatório.

Às minhas orientadoras de estágio, Dra. Nazaré Andrade e Dra. Ana Piedade, e às supervisoras da Universidade da Beira Interior, Professora Doutora Carla Xavier e Dra. Ana Cao, pelo apoio, pela disponibilidade, ajuda e afabilidade com que partilharam os seus conhecimentos e orientação ao longo desta minha prática pedagógica.

A mim, pela perseverança e sacrifício que fiz durante esta caminhada.

Resumo

Com a multiplicação e uso das novas tecnologias no século XXI, já não faz sentido ensinar línguas estrangeiras recorrendo exclusivamente ao manual ou às fichas de trabalho.

O vídeo foi pouco a pouco substituindo as formas mais tradicionais de lecionação, já que este recurso, extremamente rico, evidencia um potencial didático enorme, pois trata-se de um material autêntico onde se trabalham situações comunicacionais e civilizacionais reais da língua em estudo.

É de salientar, que o vídeo proporciona uma fonte inesgotável de recursos para a aula de língua estrangeira, tornando-se um instrumento indispensável para o docente, uma vez que este recurso permite ativar todos os elementos linguísticos e extralinguísticos que participam na competência comunicativa. Além disso, este suporte audiovisual, ao combinar som e imagem, apresenta situações comunicativas significativas, tal como sucede na vida real, preparando assim os discentes de uma forma mais objetiva e concreta para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da compreensão oral.

O objetivo deste trabalho é procurar refletir sobre as diferentes metodologias pedagógicas a utilizar na sala de aula com vista a trabalhar a compreensão oral, explorando as possibilidades que o uso do vídeo nos oferece. Utilizando diferentes recursos e atividades que proporcionam uma melhor compreensão oral aos alunos, tornando-os, assim, ouvintes competentes.

Assim, este relatório pretende ser uma abordagem em torno do desenvolvimento da compreensão oral, durante a prática pedagógica, sendo, para o efeito, propostas algumas estratégias e atividades que motivem os discentes a aperfeiçoar a sua habilidade linguística, utilizando o vídeo com o recurso principal.

Palavras-chave: competência linguística, competência comunicativa, vídeo, compreensão oral, língua estrangeira, ouvir, escutar, ouvinte competente, cultura, estratégias e atividades.

Resumen

Con la proliferación y el uso de las nuevas tecnologías en el siglo XXI, ya no tiene sentido para enseñar lenguas extranjeras utilizando sólo el manual o las hojas de trabajo. El vídeo fue reemplazando gradualmente las formas más tradicionales de la enseñanza, ya que este recurso, sumamente rico, tiene un enorme potencial educativo porque se trata de un material auténtico donde se trabaja con muestra reales de lengua y de la cultura en el estudio.

Hay que tener en cuenta que el vídeo ofrece una fuente inagotable de recursos para el aula de lengua extranjera, convirtiéndose en una herramienta indispensable para el profesor ya que este material permite activar todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que participan en la competencia comunicativa. Además, este recurso audiovisual, mediante la combinación de sonido e imagen, presenta situaciones comunicativas significativas, como las que suceden en la vida real, preparando así a los estudiantes de una forma más objetiva y concreta para desarrollar la comprensión oral.

El objetivo de este trabajo es tratar de reflexionar sobre las diferentes metodologías pedagógicas para trabajar la comprensión oral en el aula, explotando las posibilidades que el uso del vídeo nos ofrece para desarrollar diferentes actividades que proporcionan una mejor capacidad de escucha por parte de los estudiantes, convirtiéndose en oyentes competentes.

Por lo tanto, este informe pretende ser una reflexión sobre el desarrollo de la comprensión oral durante la práctica docente, siendo propuestas algunas estrategias y actividades que motivan a los estudiantes a mejorar su habilidad lingüística con ayuda del vídeo.

Palabras clave: competencia lingüística, competencia comunicativa, vídeo, comprensión oral, lengua extranjera, oír, escuchar, oyente competente, cultura, estrategias y actividades

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Resumen	v
Índice	vi
Lista de Tabelas	viii
Lista de Gráficos	ix
Lista de Acrónimos	xi
Lista de Anexos	xii
Introdução	1
Capítulo 1: Enquadramento Teórico	4
1. Compreensão Oral	4
1.1. Definição	4
1.2. Importância	6
1.3. Características	8
1.4. Processo e modelos	9
1.5. Estratégias	11
1.6. Microdestrezas e micro-habilidades	13
2. Didática da compreensão oral	16
2.1. Motivos distintos para desenvolver a compreensão oral em língua materna e língua estrangeira	16
2.2. Métodos e enfoques	17
2.3. Materiais	18
2.4. Atividades	19
2.5. Diferentes tipos de atividades segundo as três fases da audição	23
2.6. Avaliação	25
3) Vídeo: recurso para o desenvolvimento da compreensão oral	29
3.1. Definição	32
3.2. Tipos de vídeo	32
3.3. Vantagens da utilização do vídeo	36
3.4. Desvantagens da utilização do vídeo	39
3.5. Funções da utilização do vídeo	41
3.6. Potencialidades	43
3.6.1. Potencialidades para discentes	44
3.6.2. Potencialidades para docentes	45
3.7. Usos inadequados do vídeo na sala de aula	46
3.8. Critérios para a seleção do vídeo	47

3.9. Tipologias das atividades	48
3.10. Competências desenvolvidas através da utilização do vídeo	54
3.10.1. Competência comunicativa	55
3.10.2. Desenvolvimento da compreensão	55
3.10.3. Competência cultural	57
Capítulo 2ª Parte: Prática pedagógica	58
1. Caracterização da escola e das turmas	58
1.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana - Escola E.B. 2,3 Grão Vasco	58
1.2. Reflexão sobre a prática pedagógica	61
1.2.1 Reflexão sobre as aulas de Português	62
1.2.2 Reflexão sobre as aulas de Espanhol	63
1.2.3 Atividades extracurriculares	65
1.2.4 Ações de formação	66
1.3. Caracterização das turmas	66
1.4.1. Turma H do nono ano de escolaridade	66
1.4.2. Turma I do nono ano de escolaridade	68
2. Propostas didáticas realizadas nas aulas de ELE	70
2.1. Unidade didática : ¡Ojalá me quieras como soy! (Hablar en pasado - los cómics en español)	71
2.2. Unidade didática: ¿El hábito hace al monje? (Moda y sociedad-Las tribus urbanas)	73
2.3. Unidade didática: ¿El hábito hace al monje? (Moda y sociedad-El buen uso del móvil)	76
3. Análise e interpretação de dados	78
3.1. Ficha de avaliação diagnóstica - análise dos resultados	79
3.2. Inquérito - análise dos resultados	83
3.2.1. Primeira parte do inquérito	83
3.2.1. Segunda parte do inquérito	87
Conclusão	92
Bibliografia	93
Anexos	99

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Decálogo do bom ouvinte (André Conquet, 1983, <i>apud</i> Cassany <i>et. al.</i> 1998:103)	13
Tabela 2 - Micro-destrezas da habilidade linguística da compreensão oral (Caballero de Rodas, 2001: 271)	14
Tabela 3 - Micro-habilidades da compreensão oral (Cassany <i>et al.</i> , 1994:106-107)	16
Tabela 4 - Técnicas da compreensão oral (Pastor, 2005:17)	27
Tabela 5 - Atividades e técnicas que podem ser usadas para avaliar a CO com recurso ao vídeo.	54

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Nº de alunos por ciclo do Agrupamento.	59
Gráfico 2 - Nº de alunos por Jardins de Infância.	59
Gráfico 3 - Nº de alunos no 1º Ciclo.	60
Gráfico 4 - Nº de alunos da Escola Básica João de Barros.	60
Gráfico 5 - Nº de alunos da Escola Básica Grão Vasco.	60
Gráfico 6 - Nº de docentes por Ciclo.	61
Gráfico 7 - Sexo dos alunos.	67
Gráfico 8 - Idade dos alunos.	67
Gráfico 9 - Disciplinas preferidas.	67
Gráfico 10 - Disciplinas com maiores dificuldades.	68
Gráfico 11 - Sexo dos alunos.	68
Gráfico 12 - Idade dos alunos.	68
Gráfico 13 - Disciplinas preferidas.	69
Gráfico 14 - Disciplinas com maiores dificuldades.	69
Gráfico 15 - Aprender espanhol é um objetivo importante na minha vida.	79
Gráfico 16 - Estudar espanhol é essencial, pois ser-me-á-útil para a minha carreira.	79
Gráfico 17 - Tenho grande interesse em conhecer todos os aspetos da língua espanhola.	80
Gráfico 18 - Aprender espanhol importante, pois permite conhecer e conversar com uma maior variedade de pessoas.	80
Gráfico 19 - Sinto-me confortável em utilizar a língua espanhola fora da sala de aula.	81
Gráfico 20 - Sinto-me motivado em participar voluntariamente nas aulas de espanhol.	81
Gráfico 21 - Gosto mais das atividades da aula de espanhol do que as restantes disciplinas.	81
Gráfico 22 - Sempre que tenho dúvidas, intervenho durante a aula.	82
Gráfico 23 - Tenho receio de errar ao usar a língua, porque me sinto exposto perante os colegas da turma.	82
Gráfico 24 - Considero que foi muito motivante o uso do vídeo na sala de aula.	83
Gráfico 25 - Considero que o conteúdo foi muito interessante.	83
Gráfico 26 - Penso que me fez sentir mais interessado em participar oralmente na aula de espanhol.	83
Gráfico 27 - Creio que o vídeo tornou o tema da aula mais apelativo para mim.	84
Gráfico 28 - Julgo que as ideias apresentadas fizeram com que eu me sentisse mais à vontade para falar em espanhol.	84

Gráfico 29 - Julgo que as ideias apresentadas fizeram com que eu adquirisse vocabulário relativo ao tema.	84
Gráfico 30 - Acho que este o vídeo tornou a aula...	85
Gráfico 31 - Acho que o vídeo tornou a aula...	85
Gráfico 32 - Acho que o vídeo tornou a aula...	85
Gráfico 33 - Achas que as instruções das atividades foram...	86
Gráfico 34 - Sinto que a minha competência para falar em espanhol melhorou desde a primeira vez que visualizei um vídeo.	86
Gráfico 35 - Sinto que com a utilização do vídeo adquiri vocabulário específico a cada tema lecionado.	87
Gráfico 36 - Penso que com a utilização do vídeo nas aulas adquiri permitiu-me conhecer melhora a cultura espanhola e hispânica.	87
Gráfico 37 - Sinto que com a utilização do vídeo adquiri estruturas gramaticais.	87
Gráfico 38 - Sinto que agora me consigo expressar melhor em espanhol, após a visualização de um vídeo.	88
Gráfico 39 - Julgo gostar mais das aulas com vídeo do que aulas sem ele.	88
Gráfico 40 - Na minha opinião, o vídeo motivou-me para falar em espanhol.	88
Gráfico 41 - Se sim, porque...	89
Gráfico 42 - Se não, porque...	89
Gráfico 43 - Com a utilização do vídeo na aula de espanhol, desenvolveste...	90

Lista de Acrónimos

CO	Compreensão oral
DRAE	Dicionário da Real Academia Espanhola
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
EO	Expressão oral
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PE	Programa de Espanhol
PEE	Projeto Educativo da Escola
PPT	PowerPoint
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

Lista de Anexos

Anexo 1: Escalas Ilustrativas para a compreensão audiovisual e para a compreensão auditiva em geral	99
Anexo 2: Planificação anual de Português	100
Anexo 3: Texto narrativo: plano de aula	104
Anexo 4: Texto narrativo: ficha de trabalho com recurso ao vídeo	112
Anexo 5: Texto narrativo poético: plano de aula	113
Anexo 6: Ficha de trabalho com recurso ao vídeo	121
Anexo 7: Texto poético: plano de aula	122
Anexo 8: Texto poético: O Mostrengo	128
Anexo 9: Planificação anual de Espanhol	129
Anexo 10: Plano da unidade ¡España y Portugal: tan cerca y tan lejos!	133
Anexo 11: Plano da unidade ¡Ojalá me quieras como soy!	134
Anexo 12: Plano da unidade El hábito no hace al monje	135
Anexo 13: Atividades	136
Anexo 14: Jornada Lale	137
Anexo 15: Apresentação do manual de Espanhol da Porto Editora	138
Anexo 16: Apresentação do manual de Espanhol da Areal Editora	139
Anexo 17: Plano de aula: Documentário com recurso ao vídeo	140
Anexo 18: Ficha de trabalho: A história da banda desenhada espanhola	145
Anexo 19: Plano de aula: Documentário com recurso ao vídeo	148
Anexo 20: Ficha de trabalho: Notícia sobre las tribus urbanas	152
Anexo 21: Plano de aula: Documentário com recurso ao vídeo	155
Anexo 22: Ficha de trabalho: El buen uso del móvil	160
Anexo 23: Inquérito 1: Relação dos discentes com a língua espanhola	163
Anexo 24: Inquérito 2: 1ª Parte - Opinião dos discentes após a visualização de um vídeo. 2ª Parte - Opinião sobre a utilização do vídeo ao longo do ano	165

Introdução

Este relatório pretende ser uma síntese reflexiva sobre a Prática Pedagógica em Português e Espanhol, no Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu durante o ano letivo de 2013/2014, para a 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.

O tema escolhido prende-se com a utilização do vídeo no ensino do Espanhol Língua Estrangeira (ELE) como recurso para o desenvolvimento da compreensão oral (CO) dos discentes.

O interesse pela temática do vídeo surge no decurso da nossa experiência profissional enquanto discente e docente de línguas estrangeiras (LE), uma vez que acreditamos como Sherman no “compelling power of the vídeo in the classroom” (2003:2). De facto, quando éramos discentes nas décadas de 80 e 90 do século passado, fomos testemunhas do poder motivador que tinha o vídeo nas nossas aulas de Inglês e de Espanhol em França. Motivador. porque os docentes deixavam de lado o manual, quebrando, assim, a rotina, uma vez que não tínhamos acesso diariamente a este recurso. Nessa altura, os meios audiovisuais não eram ainda muito utilizados pela maioria dos docentes e nem se falava em Internet. Enquanto docente de Francês e Inglês neste novo milénio, utilizámos sempre, durante estes treze anos de leção, o vídeo como recurso motivador para o processo de Ensino-Aprendizagem. Além deste fator, cremos que esta ferramenta favoreça ao mesmo tempo a transmissão e aquisição de conteúdos lexicais, gramaticais e socioculturais, tais como mentalidades, atitudes, costumes e valores (Bradimonte, 2003:872), bem como estimula os processos cognitivos inerentes à habilidade linguística da compreensão oral.

Cientes que vivemos numa era onde a tecnologia ocupa um lugar de destaque em todas as atividades do nosso quotidiano, por exemplo o vídeo alcançou, neste novo milénio, um novo estatuto: “video is today’s medium. Print may still be powerful but many people spend more time with audio-visual media; video technique, discourses and clichés are more familiar to them (students) than the world of books and papers” (Sherman, 2003:2). É de salientar que alguns autores defendem que a combinação das linguagens áudio e visual permite uma maior retenção mnemónica (Moderno, 1992: 122) e, por isso, uma maior facilidade na aprendizagem (Ferreira e Júnior, 1986; e Casas, 1987). Nesta mesma linha de ideia, Ferrés acrescenta que segundo os dados de um estudo americano “83% de lo que aprendemos es a través de la vista y que los estudiantes retienen el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, mientras que sólo el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan y el 30% de lo que ven” (1992:38-39).

Atualmente, a Internet, ferramenta denominada por Marshall McLuhan (1962) de “aldeia global”, coloca ao nosso dispor, enquanto docente, uma grande diversidade de vídeos, cujo potencial educativo contribui para o ensino das línguas estrangeiras. Além disso, como o uso da Internet já faz parte integrante do quotidiano dos jovens e dos nossos

discentes, não podemos fugir, enquanto docentes, desta nova realidade, uma vez que a rede escolar foi apetrechada, com o Plano Tecnológico, com computadores e rede Internet. Assim, torna-se uma tarefa imprescindível para os docentes utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC), que lhes estão disponíveis dentro da sala de aula, de forma adequada para que a Escola forme cidadãos capazes de enfrentar uma sociedade cada vez mais competitiva. Como sugere Tornero, “é preciso reconhecer a existência de uma nova realidade social, com um tipo de aluno diferente e que se exprime de maneira diferente, o que, por sua vez, implica a necessidade de um novo género de escola transformada e transformadora” (2007:159).

Com a conjuntura económica portuguesa atual e com uma Europa multilingue e multicultural, é cada vez mais importante saber falar uma língua estrangeira, sendo, assim, uma mais-valia para uma futura mobilidade profissional, por isso, pensamos que o vídeo seja um instrumento de grande utilidade e riqueza pedagógica que permite aos discentes aceder a novas culturas, tradições e valores, e sobretudo “recriar situações reais, aprender a usar expressões contextualizadas e a absorver dados socioculturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico” (Carvalho, 1991 *apud* Carvalho, 1993:114). Esta ideia é partilhada, também, por Brandimonte:

el material vídeo permite actualizar todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos 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 (2003:872).

É importante realçar que o vídeo não substitui o docente. Este último tem uma tarefa árdua, pois deve selecionar os vídeos de cariz não educativo (documentários, notícias), atendendo às necessidades e às motivações dos seus discentes, didatizá-los e explorá-los, incorporando-os no processo de ensino/aprendizagem, para que os discentes adquiram a LE, nomeadamente alguns conteúdos lexicais, gramaticais e socioculturais, e que sobretudo desenvolvam a habilidade da linguística compreensão oral.

Este relatório está dividido em duas partes: o Enquadramento Teórico sobre o vídeo como recurso para o desenvolvimento da compreensão oral do Espanhol Língua Estrangeira e a Prática Pedagógica em Português e Espanhol no Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu. Nesta última parte, apresentaremos algumas atividades com o recurso ao vídeo nas aulas de Espanhol no nono ano de escolaridade.

Cada parte está dividida em capítulos, assim, no primeiro capítulo da primeira parte, vamos tentar definir o conceito de *compreensão oral*, enquadrar a sua importância e identificar as características inerentes à CO. Abordaremos, também, o processo e os modelos implicados, as estratégias, as micro-destrezas e micro-habilidades utilizadas pelos ouvintes.

No segundo capítulo, vamos identificar motivos para desenvolver a CO em língua materna (LM) e LE, apresentamos, também, um resumo do papel da compreensão oral nos diferentes métodos e enfoques (o método de gramática e tradução, o método direto; o método áudio-lingual; o enfoque natural; o enfoque comunicativo, o enfoque por tarefas, e a era do post-método), vamos propor algumas atividades e materiais propícios ao desenvolvimento da CO bem como instrumentos de avaliação.

No terceiro capítulo, definiremos o conceito de “vídeo” enquanto material audiovisual. É de referir que neste relatório quando utilizaremos a palavra “vídeo” referir-nos-emos ao formato de saída de um documento (digital, imagem e som). Seguidamente, serão especificadas algumas vantagens e desvantagens do uso do vídeo na aprendizagem do ELE. Também serão discriminadas diferentes tipos de vídeo e a sua utilidade na sala de aula, referindo as competências que podem ser estimuladas. Além disso, identificaremos os diferentes tipos de vídeo bem como as suas funções e potencialidades para os discentes e docentes, e apresentaremos algumas atividades que podem ser efetuadas para o desenvolvimento da CO com o recurso ao vídeo.

Na segunda parte do nosso trabalho, a Prática Pedagógica, nomeadamente no primeiro capítulo, caracterizaremos o contexto do estudo, isto é, a escola na qual realizaremos o nosso estágio em Português e Espanhol, bem como o seu meio envolvente e as turmas envolvidas neste estudo e uma reflexão sobre a prática tanto a Português como a Espanhol.

No segundo capítulo, apresentaremos três aulas de ELE nas quais utilizámos o vídeo, descreveremos as atividades realizadas, os objetivos pretendidos e os conteúdos lecionados e adquiridos através do uso do vídeo. Disponibilizaremos, também, os materiais produzidos para cada aula.

Num terceiro capítulo, apresentaremos e refletiremos sobre os resultados obtidos a fim de averiguar os conteúdos adquiridos nas várias atividades realizadas, com base nos instrumentos apresentados, nomeadamente as fichas de trabalho de exploração dos vídeos e dois questionários: um mais específico sobre o vídeo apresentado na terceira aula e outro de carácter mais geral sobre a utilização do vídeo nas aulas de ELE ao longo do ano letivo.

Finalmente, no último capítulo, faremos as conclusões ao nosso trabalho, tecendo, ainda, algumas considerações finais bem como sugestões para futuras investigações.

Para além destes capítulos, terminaremos com as referências bibliográficas, não esquecendo os anexos com as fichas de trabalho, as fichas de trabalhos dos discentes, os exemplares dos dois questionários, os questionários dos discentes, e outros materiais relevantes elaborados durante a nossa prática pedagógica tanto a Espanhol bem como a Português, nomeadamente as planificações anuais, as de unidades, e os planos de aulas com o recurso ao vídeo.

Capítulo 1: Enquadramento Teórico

Falar é uma necessidade, escutar é uma arte-
Johann Goethe

A compreensão oral (CO) nem sempre foi uma habilidade relevante na aprendizagem de uma língua. Só com a publicação do trabalho de James Asher intitulado *Learning another language through actions* (1977), a partir dos anos setenta do século XX, é que esta destreza linguística passou a ser vista como uma componente fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). De facto, este autor defendia que os discentes aprendiam uma LE a partir de ações baseadas em enunciados orais proferidos pelo docente e pelos outros discentes. Os discentes ouviam uma grande quantidade de informação antes de serem estimulados a responder oralmente. Para Vandergrift, a CO é importante para o desenvolvimento de outras habilidades, pois, para este “listening comprehension is a highly integrative skill. It plays an important role in the process of language learning/acquisition facilitating the emergence of other language skills” (1999: 170).

Mas o que é realmente a compreensão oral? No capítulo seguinte, tentaremos definir o conceito de *compreensão oral*, enquadrar a sua importância e identificar as características inerentes à CO. Abordaremos, também, o processo e os modelos implicados, as estratégias, as micro-destrezas e micro-habilidades utilizadas pelos ouvintes.

1) Compreensão oral

1.1) Definição

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

Sendo a audição a forma pela qual se estabelece a comunicação entre os seres humanos, é importante definir a habilidade linguística da compreensão oral. No entanto, esta tarefa não é tão fácil quanto parece. Pois, em 1989, Glenn, no seu artigo *A content analysis of fifty definitions of listening*, concluiu que, após a análise de várias definições da CO propostas entre 1925 e 1988, não existe uma definição que seja aceite universalmente, uma vez que escutar é um processo mental invisível, sendo assim difícil de analisar a sua natureza.

Assim sendo, apresentamos a seguir várias definições que consideramos pertinentes para o nosso trabalho.

Joseph Wipf, no seu artigo *Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension*, define a CO como sendo:

an invisible mental process, making it difficult to describe. Listeners must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intention, retain and interpret this within the immediate as well as the larger socio-cultural context of the utterance (1984: 345).

Wipf bem como Vandergrift (2004) defendem que os aspetos fonológicos, lexicais e gramaticais são tão importantes como o contexto sócio-cultural no qual o discurso oral é proferido.

Outros autores, como O'Malley e Chamot definem-na da seguinte forma:

listening comprehension is an active and conscious process in which the listener constructs meaning by using cues from contextual information and from existing knowledge, while relying upon multiple strategic resources to fulfill the task requirement (1990:19).

Esta definição é, também, partilhada por autores como Rubin (1995) e Gruba (1997). No entanto, Rubin acrescenta que os ouvintes selecionam e interpretam a informação “which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express” (1995:7). Desta definição, sobressai o aparecimento da componente visual.

Rost descreve, no seu livro *Teaching and Researching Listening*, a compreensão oral

as a process of receiving what the speaker actually says (receptive orientation); constructing and representing meaning (constructive orientation); negotiating meaning with the speaker and responding (collaborative orientation); and creating meaning through involvement, imagination and empathy (transformative orientation). Listening is a complex, active process of interpretation in which listeners match what they hear with what they already know (2002:13).

Nesta mesma linha de ideia, os autores do *Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas* (QECRL) definem a compreensão oral como sendo uma atividade comunicativa na qual “o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (input) produzida por um ou mais locutores” (2001:102).

Segundo o *Dicionário de termos chave do Instituto Cervantes* (1997-2014), a compreensão oral é uma das “destrezas lingüísticas la que se refiere a la interpretación del discurso oral” e

una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente.

É de salientar que ao produzir um enunciado oral, o ouvinte tem uma participação ativa e não meramente passiva. Pois, ao desenvolver a sua CO, o ouvinte utiliza de forma inconsciente processos tais como atividades de descodificação, de compreensão, de interpretação e de valorização, através de técnicas e estratégias próprias (Spezzapria, 2009:7) para ser capaz de perceber, interpretar a mensagem e proferir uma resposta em tempo real. Esta ideia é, também, defendida por William Littlewood:

Con frecuencia se dice de la comprensión oral que es una destreza pasiva, lo que resulta engañoso, ya que requiere participación activa del oyente [...] La naturaleza de la comprensión oral implica que el estudiante debe ser animado a participar en un proceso activo de escuchar para buscar significados, usando no sólo pautas lingüísticas sino también sus conocimientos no lingüísticos (1998:63).

Em suma, a compreensão oral é vista como um processo ativo e complexo em que o significado é construído a partir da informação ouvida. Durante o ato de escuta, os ouvintes aplicam, ainda que involuntariamente, uma série de estratégias que lhes permitem inferir o significado, que depende também dos conhecimentos prévios do ouvinte.

1.2) Importância

La comprensión auditiva precede la producción en todos los casos del aprendizaje de un idioma.

(Byrnes, 1984:318 *apud* Cubillo *et al.*,2005: 5)

A compreensão oral é a base de toda a capacidade comunicativa. Não podemos descorar o facto de que a tradição oral dos povos foi durante muito tempo mais importante do que a tradição escrita. Juan Núñez partilha esta ideia e considera que

hay varias razones para defender que la comprensión oral es la actividad de la lengua más importante. Desde un punto de vista comunicativo, es la actividad comunicativa más frecuente. Varias personas pueden escuchar al mismo tiempo una persona sola pero lo contrario es imposible (2009:11).

Um estudo realizado por Françoise Gauquelin (*apud* Cassany *et al.*, 1998:97), vem corroborar o facto de que a compreensão oral seja a atividade comunicativa mais frequente, pois, os adultos passam 45% do tempo a ouvir, 30% a falar, 16% a ler e cerca de 9% a escrever. Outras investigações demonstram que “we listen to twice as much language as we speak, four times as much as we read, and five times as much as we write” (Celce-Murcia e Olshtain, 2000:102).

Se tomamos como exemplo as crianças nos seus primeiros meses de vida, estas ouvem os seus progenitores, recebendo uma grande quantidade de *input* oral, e só bem depois é que começam a falar. Por isso, Dunkel (1986), Feyten (1991), Anderson e Lynch (2002) defendem que os aprendentes de uma LE antes de começar a falar essa língua, devem primeiro receber constantemente um *input* oral dessa LE. O *input* oral é, assim, fundamental para os próximos passos na aquisição de uma LE (Krashen e Terrel, 1983:32).

Logo, podemos concluir que *saber falar* implica *saber ouvir* ou *saber escutar*. Como os termos *ouvir* e *escutar* não são sinónimos, achamos que seja necessário efectuar uma distinção, uma vez que ouvir não implica obrigatoriamente escutar. Assim sendo, segundo o dicionário da Real Academia Espanhola (RAE) o *saber ouvir* pressupõe “*percibir com el oído los sonidos*” enquanto que *saber escutar* significa “*prestar atención a lo que se oye*”. Na mesma linha de ideia, Martín Peris acrescenta que “oímos de forma incluso involuntária. Escuchamos conscientemente y con un propósito” (1991:17). Quando estamos a ouvir rádio num cabeleireiro, não prestamos atenção à mensagem, ao passo que quando ouvimos o boletim meteorológico e pretendemos saber qual o tempo que vai estar no próximo fim-de-semana, estamos a escutar. (Gonzalez, 2008:35). Ao escutar temos o propósito de compreender a mensagem, estando subjacente um processo cognitivo de descodificação, de construção de significado e de interpretação de um discurso, estabelecendo uma relação entre o que o ouvinte reteve e o que conhece do mundo para depois participar ativamente na conversa, mantendo a comunicação e demonstrando interesse pela pessoa e pelo assunto da mensagem. (Cassany, 2000:101-102)

Desenvolver a compreensão da linguagem oral é preparar o discente para a importância da comunicação e para a aprendizagem de conteúdos em qualquer disciplina, tornando o discente autónomo em todas as áreas do saber.

Para que um discente seja um falante fluente e competente na sua língua materna ou numa língua estrangeira, é necessário que este disponha de uma boa capacidade de compreensão oral. Esta destreza tem tanta importância como a da expressão oral, uma vez que estão interligadas. De facto, segundo Canale (1983:74) a audição controla a produção, isto é, dificilmente os discentes produzem um som numa língua sem que primeiro o tenham ouvido. Assim, o mesmo autor refere que na aquisição de uma língua estrangeira, é primordial desenvolver, em primeiro lugar, a destreza de compreensão oral antes de qualquer outra destreza, nomeadamente antes da compreensão escrita, da expressão oral e da escrita). Também Nation e Newton (2009 *apud* Petree, 2011) corroboram com esta ideia, pois “escuchar es el precursor natural a la habilidad de hablar y las etapas tempranas del

desarrollo de un idioma dependen de la habilidad de escuchar.” Para Byrnes (1984:318-319), a compreensão oral é importante porque não só precede a produção lógica e cronologicamente, como essencialmente porque parece ser o mecanismo básico pelo qual se interiorizam as regras da linguagem.

Por estes vários motivos, não devemos descorar o ato de escutar, uma vez que esta habilidade é o suporte das outras habilidades linguísticas (compreensão leitora, expressão escrita e oral). As atividades de compreensão oral permitem o desenvolvimento de padrões que serão utilizados em atividades de escrita, de leitura ou de gramática.

Em suma, «a expressão oral é muito influenciada pelo que ouvimos, ou seja, para sermos bons falantes de um idioma, temos que antes de tudo saber ouvir, isto porque durante a nossa vida passamos mais tempo a ouvir do que a falar. Para escutar temos que ouvir, mas nem tudo o que ouvimos escutamos, pois só escutamos quando temos um propósito.

1.3) Características

La persona que escucha debe dar sentido al mensaje, aún cuando este no sea del todo claro y completo.

(Cubillo *et al.*, 2005:7)

Os processos cognitivos envolvidos nas habilidades da compreensão oral e leitora abrangem uma série de características comuns às duas. No entanto, Cubillo, Keith e Salas (2005:7) enumeram características próprias e específicas da CO, a saber:

- “- lo que una persona escucha es, la mayoría de las veces, de un carácter efímero, por lo cual, generalmente, la persona no puede revisar lo escuchado y reevaluarlo, como sí ocurre en la lectura;
- la comprensión de escucha requiere, en gran medida, el uso de la memoria, ya que la persona debe almacenar la información para poder responder a ella;
- el escuchar involucra una serie de aspectos que el acto de leer no posee, tales como el énfasis, la entonación, el ritmo, el volumen y otros;
- en el mensaje oral se encuentra una serie de formas no gramaticales, reducciones, eliminaciones, repeticiones, pausas, correcciones, redundancias y otros fenómenos que, por lo general, no se presentan en el mensaje escrito, por lo que la persona que escucha debe dar sentido al mensaje, aún cuando este no sea del todo claro y completo;
- en muchos casos, existe la necesidad de procesar y responder de forma inmediata;
- por lo general, la persona que escucha pierde la concentración rápidamente, lo que provoca que se “pierda” en el mensaje y luego no pueda responder apropiadamente;
- en muchas ocasiones, el mensaje oral va acompañado de una serie de ruidos (música, otras conversaciones, bocinas, altavoces, por ejemplo) que interfieren con el

mensaje; por lo tanto, la persona que escucha debe eliminar lo que no sirve y utilizar lo que sí es importante”.

Em síntese, um enunciado oral tem um carácter efémero, porque os interlocutores não têm a capacidade de armazenar toda a informação contida nessa mensagem. No entanto, o ouvinte tem a necessidade de armazenar e processar a informação para a poder utilizar quando necessitar.

1.4) Processo e modelos

La comprensión oral puede parecer un proceso sencillo y natural.

(Juan Núñez, 2009:10)

A citação escolhida remete-nos para uma problemática importante: todos nós achamos que, numa interação oral, um interlocutor produz um enunciado oral e que o outro interlocutor obrigatoriamente o compreende e interpreta em tempo real. No entanto, a CO não é, na realidade, um processo simples e natural, uma vez que “escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (Cassany *et.al.*, 1998:101). A compreensão de um enunciado oral depende de um proceso cognitivo de construção de significado e de interpretação, e de fatores externos.

Assim sendo, a CO processa-se a partir de três modelos: *bottom-up*, *top-down*. (Richards, 1990; Norris, 1995) e o interativo (Rost, 2001). Por *bottom-up* (modelo de compreensão ascendente), entende-se que o ponto de partida é o texto. Um ouvinte, durante um ato de escuta, desempenha as seguintes tarefas:

“- They [listeners] take in raw speech and retain a phonological representation of it in “working;

- They immediately attempt to organize the phonological representation into constituents, identifying their content and function;

- As they identify each constituent, they use it to construct underlying propositions, building continually onto a hierarchical representation of propositions;

- Once they have identified the propositions for a constituent, they retain them in working memory and at some point purge memory of the phonological representation. In doing this, they forget the exact wording and retain meaning”.

(Richards, 1990:51)

Podemos, então, concluir que este modelo inicia-se com o reconhecimento/decodificação dos sons, das letras (conhecimento do sistema fonológico) até

chegar às palavras (conhecimento lexical), depois forma orações e finalmente frases (conhecimento gramatical), e assim sucessivamente até interpretar o significado do enunciado. Este processo é realizado numa ordem linear e de forma hierarquizado.

Para que o ouvinte seja capaz de realizar o processo descrito anteriormente, este deverá desenvolver a seguinte lista de várias micro-habilidades, a saber:

- discriminar entre os sons distintivos da língua;
- reconhecer os padrões de acentuação vocabular;
- reconhecer a estrutura rítmica do inglês;
- reconhecer as funções de acentuação e entoação do idioma na sinalização da estrutura informativa dos enunciados;
- identificar palavras em posições acentuadas e não acentuadas;
- reconhecer as formas reduzidas das palavras;
- distinguir os limites entre as palavras;
- reconhecer a função gramatical dos grupos nominais;
- reconhecer os padrões de ordem de palavras mais comuns.

(Richards 1983 *apud* Norris, 1995: 47)

Por *top-down* (modelo de compreensão descendente), Norris (1995) entende a utilização do conhecimento do mundo, do conhecimento do contexto, de todos os conhecimentos prévios por parte do recetor que lhe permitem, assim, antecipar, prever e inferir significados, e por fim, compreender a mensagem. Logo, para que haja uma compreensão efetiva de um texto oral, o recetor tem de ter conhecimentos prévios.

É de salientar que para Rost (2001:7) os dois processos não podem estar dissociados, aparecendo, assim, o modelo interativo. Neste modelo, interatuam simultaneamente os níveis fonológico, lexical, sintático e pragmático.

Já anteriormente Cassany *et al.* (1998:102), distinguiu três tipos de conhecimentos que cooperam na compreensão da mensagem, a saber: *procedimentos*, *conceitos* e *atitudes*. Os *procedimentos* constituem as diferentes estratégias comunicativas que utilizamos para compreender as mensagens orais: as chamadas micro-destrezas, tema que será abordado noutra capítulo. Os *conceitos* têm a ver com as regras gramaticais e textuais, e com o sistema da língua em que todos os discursos são proferidos. Por último, as *atitudes* são as normas de comportamentos, os valores e as opiniões subjacentes que se relacionam com o ato de escutar. É de realçar, que numa situação de comunicação, o ato de escutar está associado a um fim: o de compreender a mensagem acabada de ser proferida por um locutor. O interlocutor compreende a mensagem e responde provocando uma constante interação entre o emissor e o recetor.

Numa conversa, para que haja uma compreensão efetiva, deve existir uma negociação prévia entre o emissor e o recetor, uma vez que quem escutar colabora na conversação e dá

informações ao recetor que está a compreender a mensagem, estando o interessado em ouvir, havendo sempre uma constante interação.

A CO de uma mensagem depende, também, de fatores externos que escapam ao ouvinte (o conhecimento que o ouvinte tem do mundo e o conhecimento do contexto no qual a mensagem oral foi proferida de forma a produzir um significado) e internos (conhecimento explícito da língua), existindo, assim, uma interação entre o texto oral, o contexto e os conhecimentos prévios do recetor.

Nesta mesma linha de ideia, Gil-Toresano (2005:903) defende que, para a compreensão eficaz de um texto oral é necessária a existência de três fontes de informação: o conhecimento do mundo, conhecimento do sistema formal e funcional da língua, e o contexto do discurso. No nível superior, encontra-se o conhecimento do mundo. Por *conhecimento do mundo*, entende-se toda uma gama de informações e experiências guardadas na memória relativas a factos, acontecimentos, crenças e convenções sociais que nos rodeiam. Desde que nascemos, e através das nossas experiências, desenvolvemos esquemas de conhecimento estereotípico sobre os conceitos e situações que encontramos. Estes esquemas podem ser concretos (representações organizadas dos conhecimentos sobre um evento, ou uma ação, um objeto), abstratos (representações organizadas dos conhecimentos sobre uma ideia) e relacionados com situações (pedir desculpa).

Num nível inferior, encontra-se o *conhecimento do sistema formal e funcional da língua*.

Entre os dois níveis, temos o *contexto do discurso*. Este é o conhecimento que os interlocutores de um texto oral têm sobre aspetos concretos, tais como: o falante, o ouvinte, o lugar, o tempo, o género e o tema. Estes aspetos são imprescindíveis já que prepara o recetor para o que vai escutar, permite-lhe gerar uma série de expectativas que servem para dar sentido ao que escuta e pôr em funcionamento um mecanismo de antecipação que permite agilizar e ativar o processo mental para compreender a língua.

Em suma, a CO depende de um processo cognitivo de construção de significados e de interpretação (modelos *bottom-up*, *top-down* e interativo) e de fatores externos (conhecimento do mundo, conhecimento explícito da língua e do contexto).

1.5) Estratégias

Lo importante es "entender algo"; no necesariamente "entender todo."

(Ernesto Martín Peris, 1991:18)

Ao ouvir um enunciado oral, o ouvinte mobiliza várias estratégias a fim de compreendê-lo. Antes de as enumerar ou de as identificar, definiremos o conceito de *estratégias*. Assim sendo, por *estratégias*, entende-se:

um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para ativar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objetivos pessoais (QECRL, 2001:90).

Em contexto de sala de aula, cabe ao docente proporcionar aos seus discentes várias estratégias para aprenderem a escutar, a saber: estratégias sociais, estratégias metacognitivas, estratégias linguísticas e estratégias de conteúdo.

Para Pietragalla (2006), as estratégias enumeradas anteriormente são estratégias de compreensão. As estratégias sociais são aquelas que permitem ao discente pensar na situação comunicativa; as metacognitivas permitem ao discente pensar em como organizar o que acabou de ouvir; as estratégias linguísticas permitem ao discente distinguir quais as palavras a que deve prestar atenção e as de conteúdo são aquelas que permitem ao discente refletir sobre se o que está a escutar tem alguma relação com os seus conhecimentos prévios.

É de lembrar que o conceito “*estratégia*” também é referido no *Programa de Espanhol (PE), Programa e Organização Curricular, Ensino Básico 3ºCiclo, nível iniciação*, do Ministério da Educação, e é associado à palavra “*comunicação*”. Assim, os autores desse Programa pretendem que os discentes construam a sua própria aprendizagem, tornando-se autónomo, utilizando as *estratégias de comunicação* que lhes permitem melhorar a sua compreensão oral, a saber:

- “- **ignorar palavras** que não são necessárias para realizar uma tarefa;
 - conhecer as características básicas da **formação de palavras**;
 - **interpretar o contexto visual e verbal**;
 - **ativar os seus conhecimentos prévios do mundo**;
 - **utilizar os marcadores e as categorias gramaticais**;
 - **deduzir o significado** de uma palavra por analogia com o seu equivalente na língua materna;
 - **deduzir o significado** de uma palavra desconhecida a partir do contexto”.
- (1997:31)

As estratégias enumeradas anteriormente permitirão ao ouvintes serem ouvintes competentes alcançando os objetivos mencionados no QECRL, a saber:

- perceber o enunciado (capacidades fonéticas auditivas);
- identificar a mensagem linguística (capacidades linguísticas);
- compreender a mensagem (capacidades semânticas);
- e interpretar a mensagem (capacidades cognitivas).

(2001:133)

Reforçando a ideia anterior, André Conquet (1983) propõe dez mandamentos para se ser um bom ouvinte, a saber:

Decálogo del oyente perfecto
1. Adoptar una actitud activa. Tener curiosidad.
2. Mirar al orador.
3. Ser objetivo. Escuchar lo que dice una persona distinta de nosotros mismos.
4. Conectar con la onda del orador. Comprender su mensaje y su manera de ver las cosas.
5. Descubrir en primer lugar la idea principal.
6. Descubrir también los objetivos y el propósito del orador.
7. Valorar el mensaje escuchado.
8. Valorar la intervención del orador.
9. Reaccionar al mensaje.
10. Hablar cuando el orador haya terminado.

Tabela 1 - Decálogo do bom ouvinte (André Conquet, 1983, *apud* Cassany *et. al.* 1998:103)

Para compreender um enunciado oral, o ouvinte utiliza uma série de estratégias que lhe permitem perceber o enunciado, identificar a mensagem linguística, compreender e interpretar a mensagem. Desta forma, o ouvinte/recetor pode interagir com o emissor, estando constantemente em negociação.

1.6) Microdestrezas e micro-habilidades

El código oral se comprende mediante el oído, por lo que debemos de hacer prácticas específicas.

Ana Isabel Gadañón

Durante o ato de escutar, um ouvinte competente desenvolve, segundo Caballero de Rodas (2001:273), três microdestrezas, a saber: a microdestreza percetiva, a de análise e a de síntese.

Por *microdestreza percetiva*, entende-se aquelas que ajudam o ouvinte entender o som de uma língua, isto é “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.”

Relativamente às *microdestrezas de análise (cognitivas)*, estas permitem ao que escuta “reconocer las diferentes formas del discurso, sus partes y las conexiones existentes entre ellas; 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 recibida en la memoria”.

Finalmente, as *microdestrezas de síntese* são aquelas que permitem ao ouvinte “establecer relaciones entre las pistas lingüísticas y las 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 sintetiza as micro-destrezas no quadro que segue:

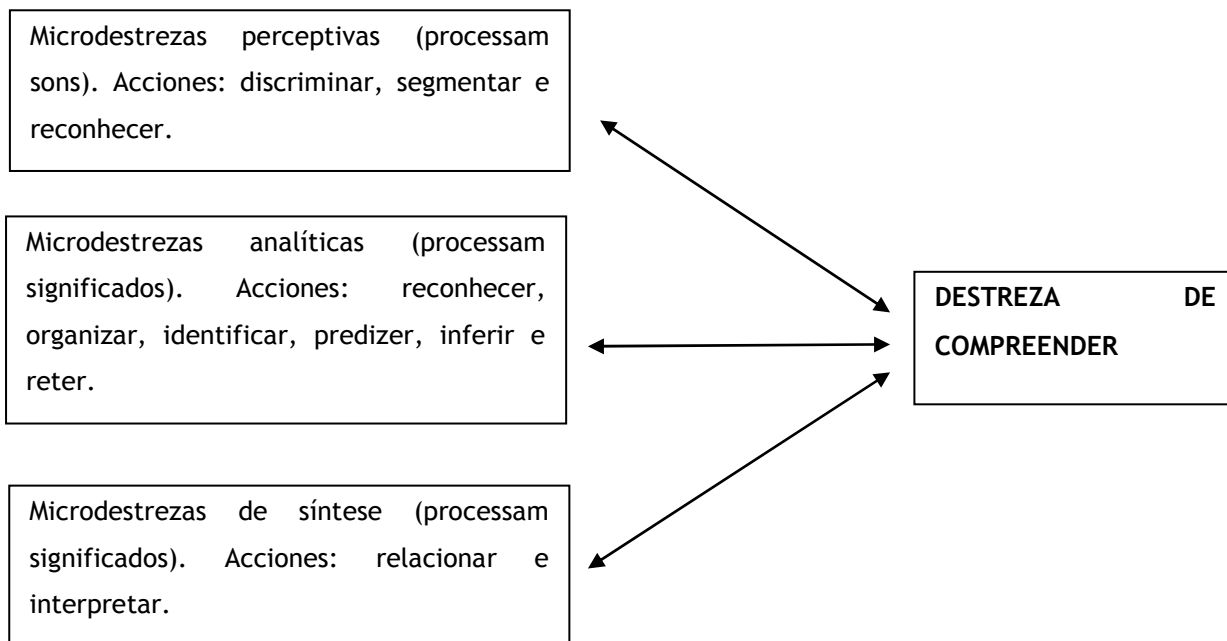


Tabela 2 - Micro-destrezas da habilidade linguística da compreensão oral (Caballero de Rodas, 2001: 271)

Além destas micro-destrezas, Douglas Brown considera que um ouvinte ativa no total 17 micro habilidades para decifrar a mensagem global de um texto oral. Outros autores, como Cassany *et al.* (1998: 104), concordam com ele, no entanto preferem agrupá-las em seis grandes blocos: reconhecer, selecionar; interpretar, antecipar, inferir e reter, como podemos verificar no quadro seguinte:

Microhabilidades de la comprensión oral
<p>Reconocer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, etc. - Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua. - Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua. Vocal tónica / vocal átona, <i>cama/cana, paja/caja, vamos/manos</i>, etc.
<p>Seleccionar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas. <i>O sea, eeeeh</i>, repeticiones, redundancia, etc. - Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o

apartados temáticos, etc.
Interpretar Comprender el contenido del discurso: <ul style="list-style-type: none">- Comprender la intención y el propósito comunicativo.- Comprender el significado global, el mensaje.- Comprender las ideas principales.- Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.- Comprender los detalles o las ideas secundarias.- Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota).- Entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, elipsis. Comprender la forma del discurso: <ul style="list-style-type: none">- Comprender la estructura o la organización del discurso (sobre todo en los monólogos extensos: las diversas partes, los cambios de tema, etc.)- Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen.- Identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso.- Captar el tono del discurso. Agresividad, ironía, sarcasmo, etc.- Notar las características acústicas del discurso:<ul style="list-style-type: none">- La voz: vocalización, grave/agudo, actitud del emisor, etc.- El discurso: ritmo, velocidad, pausas, entonación, etc.
Anticipar <ul style="list-style-type: none">- Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.- Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso.- Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.
Inferir <ul style="list-style-type: none">- Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.- Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.) papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.- Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.
Retener <ul style="list-style-type: none">- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso:<ul style="list-style-type: none">- Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos.- La situación y el propósito comunicativo.

- La estructura del discurso.
- Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

Tabela 3 - Micro-habilidades da compreensão oral (Cassany *et al.*, 1994:106-107)

Em suma, cabe ao docente trabalhar cada micro habilidade com os seus discentes para que estes fiquem conscientes dos mecanismos utilizados para compreender a mensagem que acabaram de escutar.

2) Didática da compreensão oral

Es una de las habilidades que los alumnos practican más a menudo, es uno de los procedimientos instrumentales más relevantes para conseguir otros aprendizajes.

(Cassany et al., 1998: 110)

Como já foi referido anteriormente, o desenvolvimento da compreensão oral de um discente revela-se muito importante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, quer seja ela materna ou estrangeira, uma vez que acreditamos, como Krashen (1981), que a compreensão desempenha um papel central e predominante na aprendizagem de uma língua, mas nem sempre foi assim, pois, o seu papel variou nos principais métodos de aprendizagem e enfoques de uma LE.

Ao longo deste capítulo, identificaremos alguns motivos para desenvolver a CO em LM e LE; seguidamente apresentaremos resumidamente o papel da CO nos diferentes métodos e enfoques (o método de gramática-tradução, o método direto; o método áudio-lingual; o enfoque natural; o enfoque comunicativo, o enfoque por tarefas, e a era do post-método); enumeraremos algumas atividades e materiais propícios ao desenvolvimento da CO; e apresentaremos uma lista de instrumentos de avaliação proposta pelo *Programa de Espanhol do 3º ciclo*, nível iniciação.

2.1) Motivos distintos para desenvolver a compreensão oral em língua materna e língua estrangeira.

Como já referimos anteriormente, a CO de uma língua, quer seja ela materna ou estrangeira, é o ponto de partida para o desenvolvimento da EO. Assim sendo, os docentes de línguas devem imperativamente fomentar esta habilidade nas suas aulas.

É de salientar que a CO é trabalhada de maneira diferente em aulas de LM, no nosso caso o Português, ou em aulas de LE, nomeadamente o Espanhol. De facto, quando uma criança entra para a escola, esta possui uma gramática implícita da sua LM, isto é possui um conhecimento intuitivo, uma vez que este se desenvolveu de forma natural e espontânea. Embora a criança possua uma gramática implícita da sua LM, esta capacidade não lhe permite ser um ouvinte competente.

Cabe novamente aos docentes ensinar aos discentes, como nós é sugerido no *Programa de Português do 3º ciclo*, a escutar para aprender e construir conhecimento (s), a saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por período prolongados; e a compreender o essencial da mensagem, apreendendo o fio condutor da intervenção e retendo dados que permitam intervir construtivamente em situações de diálogo ou realizar tarefas específicas (1991:35).

Compreender um texto oral em LM é mais fácil do que compreendê-lo numa LE, uma vez que o aluno pode não compreender o essencial da informação transmitida, Tal incompreensão depende-se do facto do discente não controlar o que percebe, porque “ se siente inseguro de lo que escucha, hace un esfuerzo mental extraordinario para que no se le escape nada y, en definitiva, termina cansado”. (López Garcia *apud* Dominguez, 2008:31), ou por falta de conhecimentos linguísticos e culturais, nomeadamente pelo total desconhecimento do tema e do léxico ouvido ou simplesmente pela dificuldade em perceber a pronúncia. Enquanto que um nativo tem uma compreensão suficiente e é um processo inconsciente, o aprendente de uma LE tem uma compreensão limitada e este processo é consciente. Cabe ao docente criar estratégias que permitam aproximar a compreensão do aprendente à do nativo.

Em síntese, a aquisição da CO é mais difícil na LE do que na LM, uma vez que os aprendentes manifestam certas dificuldades em compreender o enunciado oral porque não controlam o que ouvem e demonstram falta de conhecimentos linguísticos e culturais.

2.2) Métodos e enfoques

A compreensão oral nem sempre teve um papel fundamental na aquisição de uma língua estrangeira. O seu estatuto foi variando nos diferentes métodos e enfoques.

No *método de gramática-tradução*, o desenvolvimento da CO não é contemplado, uma vez que os únicos objetivos deste método eram formar aprendentes que soubessem ler e escrever em língua estrangeira.

Quanto ao *método direto*, os aprendentes de uma LE estão expostos ao *input* oral, no entanto não há um tratamento didático da CO, como referem Flowerdew y Miller (2005: 6): “there was no systematic attempt at teaching listening or at developing listening strategies in the learners. The teacher assumed that the students could hear what was being said and that comprehension would follow later.”

No *enfoque áudio-lingual*, a língua oral é mais importante do que a escrita. As atividades principais numa aula são a repetição e a memorização de diálogos, bem como a realização de *drills*. Podemos, então, concluir que o desenvolvimento da compreensão oral tem como objetivo principal o reconhecimento e a memorização de estruturas. No entanto, surgiram algumas dificuldades no que diz respeito à transposição do que foi aprendido dentro da sala de aula, para a vida real.

Relativamente ao *enfoque natural*, os seus mentores Krashen e Terrel (1983:32) acreditam que a compreensão oral é a habilidade fundamental que possibilita progredir para novos estágios na aquisição de uma LE.

Quanto ao *enfoque comunicativo*, o objetivo principal é desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, tornando-os assim competentes. A compreensão oral está integrada neste enfoque, uma vez que a língua é considerada um meio de transmissão de significados e as atividades realizadas simulam a comunicação real.

No *enfoque por tarefas*, as tarefas de compreensão oral não têm o propósito imediato de desenvolver a CO, mas sim o de capacitar o estudante para realizar outras tarefas.

Finalmente, na era post-método, não existe nenhum método ou enfoque que seja válido universalmente na aprendizagem de uma LE, deste modo, cabe ao docente utilizar uma série de princípios gerais fruto da sua experiência como docente, tentando a cada momento utilizar os diferentes métodos e enfoques.

Em suma, a habilidade da compreensão oral é desenvolvida nos métodos áudio-lingual, no enfoque natural, no comunicativo e no enfoque por tarefas.

2.3) Materiais

The use of authentic sources leads to greater interest and variety in the material that learners deal with in the classroom.
(Nunan, 1999: 212)

Os materiais utilizados devem ser reais e autênticos, porque permitem aos discentes contactar com o mundo real, com o léxico da rua verosímil, e não com vocábulos prefabricados para o contexto de sala de aula. Além disso, “exponer a los estudiantes a textos auténticos es importante porque estos contienen vacilaciones, negociación de significado y traslapes que les ayudarán a enfrentarse a la comunicación real dentro y fuera del aula” (Nunan, 1999: 212; Morley, 1991:82 *apud* Cubillo *et al.*2005:11).

Se por um lado a utilização dos materiais autênticos é benéfico, uma vez que motiva os discentes, confronta-os com a vida real dentro e fora da sala de aula, amplia os seus conhecimentos culturais e sensibiliza-os, também, sobre a forma de organizar o discurso oral, por outro lado trazem, por vezes, algumas dificuldades de interpretação, nomeadamente o ruído de fundo, o tom de voz e a linguagem paralinguística.

Cabe, então, ao docente escolher textos autênticos adequados à faixa etária, ao nível linguístico, e sobretudo às necessidades e interesses dos seus discentes, e elaborar atividades apropriados para que os discentes alcancem os objetivos propostos. Atualmente, esta tarefa não é árdua, uma vez que vivemos numa “aldeia global”, na qual temos ao nosso dispor uma enorme quantidade de informação.

Quanto à autenticidade dos materiais, não nos vamos alongar mais sobre este assunto, mas corroboramos com a posição de Nunan que segundo ele,

la autenticidad es un tema relativo porque los profesores, algunas veces, adaptan los materiales para sus estudiantes y simplifican el vocabulario, las estructuras gramaticales y otros aspectos que podrían ser difíciles para ellos. En esos casos, los materiales no son “auténticos”, pero sí son reales.

(1999: 212)

Enquanto docente de línguas, devemos utilizar materiais autênticos, isto é material genuíno, sem alterações, para que os nossos discentes sejam confrontados com situações reais, levando, assim, a vida real à aula.

2.4) Atividades

La actividad debe motivar a los estudiantes, lo que significa que debe estar bien preparada, ser entretenida y, a la vez ser eficaz para el aprendizaje.

(Ur, 2005:14)

A compreensão oral deve ser a primeira competência a ser trabalhada numa aula de língua, porque

- “- las reglas de la lengua se adquieren con más facilidad y exactitud por medio de la inferencia;
- la adquisición de una lengua es primordialmente un proceso implícito e inconsciente por parte del estudiante;
- la capacidad oral se desarrolla cuando existe suficiente formación dirigida a la comprensión”.

(Winitz *apud* Cubillo *et al.*, 2005: 6)

Logo, cabe-nos a nós docentes refletir sobre como formar ouvintes competentes (Gil-Toresano, 2005:903), para isso, deveremos proporcionar momentos de compreensão oral nas nossas aulas, numa atmosfera agradável e positiva para que os discentes se sintam motivados. Devemos, também, proporcionar experiências e atividades motivadoras, com o recurso a

materiais audiovisuais (vídeo) que estejam adequados ao nível etário dos seus discentes, aos seus interesses e necessidades, permitindo assim que se tornem ouvintes competentes. Como Gil-Toresano, destacamos:

como primera característica de las actividades de comprensión que sean motivadoras y que refuercen la confianza de los estudiantes en su propia habilidad. El éxito lleva al éxito, y los estudiantes que sienten teniendo éxito estarán motivados para seguir intentando (2005:911).

Este mesmo autor (2005: 908) propõe dois enfoques que visam um desenvolvimento da CO: um orientado para o processo de compreensão auditiva:

el profesor de L2, consciente de las destrezas y de las estrategias que condicionan la actividad de comprender la lengua hablada, puede crear las condiciones idóneas ara que se desarrollen y desbloqueen los recursos propios de los estudiantes: puede guiar al oyente en la toma de consciencia de su propia actuación; puede desarrollar la competencia lingüística relevante para el oyente.

e outro para a ação:

el profesor de L2, consciente de las dinámicas de la comunicación y del aprendizaje generado por la negociación auténtica de significados, puede proporcionar la oportunidad de una práctica de comprensión significativa; puede ofrecer un amplio repertorio de experiencias a los estudiantes - oyentes; puede proporcionar feedback y ayudar a que los aprendientes noten sus progresos y carencias.

Assim sendo, durante uma atividade de CO, o docente não se deve focar tanto no resultado em si, mas sobretudo no processo de aprendizagem, pois, o mais importante não é que os discentes resolvam o exercício corretamente, mas que estes identifiquem os seus erros e os corrijam. Com um *feedback* imediato, os discentes tomam consciência da sua aprendizagem e do seu progresso. Logo, o docente deve insistir na compreensão durante a atividade e não no resultado final.

Voltamos a reforçar a ideia de que para formar ouvintes competentes, os docentes deverão, previamente, definir os objetivos específicos que devem ser alcançados pelos discentes, aquando da visualização do vídeo no nosso caso, e ajudar a desenvolver, assim, nos aprendentes as micro-destrezas, as micro-habilidades e as estratégias de aprendizagem da CO, já mencionadas em capítulos anteriores.

Todos os docentes de língua devem ter em conta, ao elaborar materiais e atividades destinadas ao desenvolvimento da CO, três princípios básicos sugeridos por Morley (1991:89),

a saber: a *relevância das atividades*, a *transferência de situações reais* e a *orientação de atividades*.

Quanto à *relevância das atividades*, estas devem ser significativas, interessantes e atrativas, captando, assim, a atenção dos discentes. Morley considera *que* “para las lecciones de comprensión de escucha, los profesores pueden usar materiales didáticos y de interes para los estudiantes, y adaptarlos mediante el desarrollo de actividades previas al ejercicio de comprensión de escucha y posteriores al mismo” (Morley 1991: 89 *apud* Córdoba *et al.*, 2005:10). Deste modo, podemos dizer que se as atividades não foram interessantes nem apropriadas, pelo que estas dificilmente captarão a atenção dos discentes.

No que diz respeito à *transferência de situaciones reais*, nas aulas de línguas, os docentes devem escolher materiais que proporcionem aos discentes o contacto com situações do dia-a-dia que acontecem fora do contexto de sala de aula, isto é, materiais que “conlleve la reproducción de situaciones reales” (Morley 1991: 89 *apud* Córdoba *et al.*, 2005: 10). Morley sugere várias atividades que se podem realizar com os discentes de várias idades. No nosso caso, só nos interessa a atividade proposta para os adolescentes, uma vez que o nosso público-alvo tem idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, a saber: “cuando se esté estudiando el tema de preferencias o gustos, ven a vídeos musicales y se evalué la informacion que comprendieron”. Esta atividade realizada dentro da sala de aula pode ser aplicada fora dela “cuando los estudiantes asisten a un concierto o ven un vídeo” (Morley 1991 *apud* Cubillo *et al.*, 2005:10).

Finalmente, o princípio da *orientação de actividades* consiste na combinação de dois tipos de tarefas: as que utilizam a língua, isto é “dar a los estudiantes práctica en la escucha para obtener información y, especialmente, para hacer algo con esa información en forma inmediata”, e as tarefas de análise da língua, ou seja, “dan a los estudiantes oportunidades para analizar el uso y la estructura del idioma y desarrollar algunas estrategias personales que faciliten el aprendizaje”(Ibidem:11). A combinação dos dois tipos de tarefas permitem aos discentes construir “una base de experiencias de contenido que sustenta el desarrollo del conocimiento previo en la lengua meta, y una base de experiencias que sustenta los encuentros comunicativos futuros.” (Ibidem:11).

Como referimos anteriormente as atividades devem ser atrativas para os discentes e prepará-los para compreender situações que ocorrem na vida real. Desta forma, Ur (1984:2) propõe as seguintes atividades para desenvolver a capacidade de compreensão oral:

- “- asistir a una celebración formal (boda, entrega de premios, etc.);
- entrevistar/ser entrevistado;
- mirar una película/obra de teatro/ programa de televisión;
- hacer una entrevista oral;
- escuchar consejos profesionales (por ejemplo de un doctor)”.

(Ur *apud* Cubillo *et al.*, 2005:11)

A estas atividades podemos, ainda, acrescentar as propostas pelos autores do QECRL, a saber:

- “- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc”.

(2001: 68)

No seguimento desta ideia, Ur (1984:2) sugere que podem ser realizados quatro tipos de exercícios, a saber:

- “- escucha sin respuesta (escuchar y seguir un texto escrito; escuchar ayudado por materiales visuales, escuchar cuentos, canciones, películas y programas de televisión);
- escucha con respuestas cortas (detectar errores, discriminar información falsa o verdadera, dibujar, seguir mapas, adivinar, obedecer instrucciones, ordenar fotos o dibujos, marcar ítems);
- escucha con respuestas más largas (contestar preguntas, completar espacios en blanco, parafrasear, predecir, repetir un texto, resumir, traducir);
- escucha como base para el estudio y discusión (escucha grupal en la cual tres o cuatro grupos de la misma clase escuchan una sola parte de la información)”.

(Ur *apud* Cubillo *et al.*, 2005:11)

Como podemos verificar várias das atividades que trabalham a CO são podem realizada a partir de meios audiovisuais, tais como televisão, cinema. É de salientar que trabalhar atividades com recurso a estes meios permite, também, trabalhar outro tipo de compreensão, nomeadamente a audiovisual, a saber:

- compreender um texto lido em voz alta;
- ver televisão e cinema;
- utilizar as novas tecnologias (Multimédia, CD - rom).

(QECRL, 2001:73)

E QECRL proporciona escalas ilustrativas (CF.Anexo 1) tanto para a compreensão auditiva em geral, bem como a compreensão audiovisual, a saber:

- compreender conversas entre falantes nativos;
- escutar conferências e apresentações;
- escutar avisos e instruções;
- escutar retransmissões e material gravado.

(QECRL, 2002:68 - 71)

Na realização de uma atividade, podemos utilizar um ou mais dos exercícios descritos anteriormente.

As atividades devem atrair a atenção dos discentes, isto é “actividades que enganchen, que apetezca hacer. Ni tan fáciles que aburran, ni tan difíciles que frusten, con un elemento de reto pero realistas” (Gil- Toresano, 2005:911).

2.5) Diferentes tipos de atividades segundo as três fases de audição

Como vimos anteriormente, as atividades desenvolvidas para trabalhar a compreensão oral são imensas. No entanto, para que estas sejam eficientes, têm de seguir um propósito. Rodríguez Abella afirma que «*para practicar la comprensión auditiva o “el arte de escuchar” podemos y conviene realizar una serie de actividades antes, durante y después de la audición*” (Rodríguez, 2002:239). Assim sendo, um docente ao planificar atividades, tem de ter em conta as três fases da audição, (pré-audição, a audição e pós-audição), que permitem aos discentes desenvolver a sua CO, assimilando a informação de forma progressiva. As fases são as seguintes:

Além destas fases, Caballero de Rodas (2001:278) sugere que, antes de iniciar a primeira fase, se deve começar com atividades que despertem o interesse e motivem os discentes, isto é atividades de preparação e de sensibilização que ajudam os discentes a aprender a escutar, a saber:

- escutar os ruídos à volta da sala de aula;
- perceber os diferentes instrumentos de uma peça de música;
- identificar diferentes ações a partir de sons ambientais.

Este tipo de atividade permitirá aos discentes desenvolver as *microdestrezas* ditas *perceptivas*, ajudando-os, assim, a tornarem-se mais consciente do mundo que os rodeia.

Depois desta fase, surge a de pré-audição, isto é a ativação de conhecimentos prévios do ouvinte/discente, quer linguísticos quer enciclopédicos, sobre um tema, permitindo-lhe despertar o interesse e a curiosidade sobre o que está a escutar (conteúdos lexicais, gramaticais e culturais) e formular hipóteses sobre esse mesmo tema.

As atividades enumeradas seguidamente são um resumo de atividades retiradas de várias bibliografias (Caballero de Rodas, 2001: 272-278; Cubillo, 2005:15; Fernández, 2004:867;Spezzaria, 2009:9) que podem ser elaboradas nesta fase, a saber:

- propor uma chuva de ideias (brainstorming) sobre o tema;
- descrever uma imagem;
- escutar o título, a primeira frase ou várias;
- escrever o título do texto oral no quadro e solicitar aos discentes que infiram sobre o tema que vão escutar;

- anunciar o tema do texto e pedir aos discentes que escrevam o que sabem sobre o mesmo;
- descrever os participantes do texto oral e pedir aos discentes que tentem inferir o tema, a situação, a relação existente entre eles.
- apresentar as palavras-chave e discutir o possível tema;
- comentar o tipo de discurso que vai ser escutado;
- comentar os aspetos linguísticos de maior importância para a compreensão do texto;
- apresentar o léxico que possivelmente possa criar dificuldades para a realização da tarefa.

Acreditamos que com estas atividades os discentes possam formular hipóteses. Assim, a partir da escuta do título, os discentes formularam hipóteses sobre a estrutura e organização do texto, sobre o reconhecimento do tema e da ideia principal.

Relativamente à segunda fase, durante a audição, pretende-se que os discentes ouçam o texto oral, uma ou várias vezes dependendo do seu grau de complexidade, a fim de entender primeiro a mensagem e reconhecer/identificar a ideia principal (compreensão global/extensiva), sem prestar atenção a todos os detalhes. Posteriormente, pretende-se, dependendo dos objetivos, centrar a atenção sobre detalhes significativos do texto oral (compreensão detalhada/intensiva). Para isso, o docente deve propor atividades com o apoio de textos escritos e com o apoio de imagens.

- Atividades que se realizam com o apoio de textos escritos:
 - relacionar um texto oral e um texto escrito;
 - completar um texto escrito com espaços em branco;
 - assinalar informações precisas num texto escrito;
 - completar uma ficha a partir do que ouviu.

- Atividades que se realizam com o apoio de imagens:
 - restabelecer a ordem de uma sequência de imagens segundo um relato;
 - identificar a mensagem oral que tem que ver com uma determinada ilustração;
 - seguir um itinerário de uma mapa;
 - atividades para escutar e agir.
 - obedecer a ordens,
 - tomar notas numa apresentação de um tema, realizado pelo docente, por um discente ou por um vídeo.

É de relembrar que Rodríguez Abella, também, partilha esta distinção e reforça a ideia que nesta fase se deve realizar atividades que captem a atenção dos discentes, a saber:

- “- escribir (tomar notas, rellenar huecos, completar una ficha);

- modificar (corregir un texto escrito);
- ordenar (viñetas, secuencias temporales);
- marcar (palabras o frases, ruidos de fondo, elementos contextuales);
- clasificar (acento, categoría gramatical);
- relacionar (definiciones y palabras, dibujos y situaciones narradas o descritas);
- eliminar (elementos no relacionados o no apreciados);
- seleccionar (entre varias opciones);
- hacer juicios (verdadero/falso);
- actuar (dibujar, levantarse, hacer un gesto)". (Abella, 2002:239)

É de salientar que aquando da correção dos exercícios, os discentes devem receber um *feedback* das suas aprendizagens e do seu desempenho.

Finalmente, na terceira e última fase, os discentes podem realizar atividades orais ou escritas, dependendo dos objetivos traçados, a saber:

- refletir sobre as estratégias utilizadas;
- fazer exercícios gramaticais;
- continuar ou terminar a história ouvida;
- dar um ponto de vista diferente da história ouvida;
- resumir;
- escrever um diálogo;
- dar a sua opinião sobre a história ouvida;
- fazer um debate relacionado com o tema;
- escrever um guião, uma entrevista, análise de personagem, ensaios ou discussões.

Assim, para que um discente desenvolva a sua compreensão oral, o docente deve planificar atividades que despertem o interesse e a motivação. Estas atividades devem ter em conta as três fases da audição, que são: a pré-audição, durante a audição e após a audição.

2.6) Avaliação

Enseñar no es lo mismo que comprobar
(Enesto Martín Peris, 1991:6)

Todos nós, docentes, discentes e encarregados de educação, sabemos que a avaliação constitui uma parte fundamental do ensino/aprendizagem, no entanto, quando os discentes ouvem a palavra “avaliação”, estes ficam aterrorizados, porque é sinónimo de quantificar o nível dos seus conhecimentos durante o processo de aprendizagem.

Neste trabalho, a nossa intenção é de abordar a avaliação formativa, isto é como uma estratégia ou recurso do docente para detetar as carências gerais que possam ter os seus

discentes, bem como controlar os seus progressos durante um determinante período de tempo.

Para realizar a avaliação formativa da compreensão oral e o melhorar os resultados dos discentes neste campo, o docente tem ao seu dispor várias técnicas, elegendo as mais adequadas, conforme as habilidades a avaliar, a saber: a seleção múltipla, itens dicotómicos (V/F), as perguntas de resposta curta ou comprida, o preenchimento de espaços, transferência de informação, transcrição, o resumo, a escrita de outros textos, a realização de debates, entre outras. A seguir, apresentamos a descrição detalhada destas técnicas por Pastor (2005:17):

Selección múltipla
<ul style="list-style-type: none">- Es importante que haya un mínimo de 4 opciones para bajar el posible efecto del azar.- Los distractores deben ser plausibles y de una longitud similar a la opción correcta.- Una opción que no atrae no sirve para nada.- Las opciones deben ser breves para que la memoria a corto plazo las pueda registrar.- Al elegir las alternativas, podemos buscar información similar a la opción correcta o intentarlo con palabras de sonido similar.- Algo que parezca plausible para una persona que no haya oído el texto también suele funcionar.- Hay que asegurarse de que la forma de la pregunta no deja adivinar la respuesta correcta: comprobar que todas las opciones están en consonancia con la pregunta o frase incompleta, que no es más larga o diferente de algún modo, etc.- Comprobar que tanto la pregunta como las opciones no son ambiguas, que ninguna de las opciones incorrectas puede considerarse correcta, que la respuesta no se pueda extraer de conocimiento general o por sentido común.
Ítems dicotómicos (sí / no - verdadero / falso)
<ul style="list-style-type: none">- Se suele incluir una tercera opción: “no aparece en el texto” o se pide que se argumente la elección para disminuir el efecto del azar. Pero este último añade la habilidad de escribir y además las respuestas son entonces más difíciles de medir. (Hugues, 1989: 79)- Cuántos más ítems se introduzcan, más se reduce el posible efecto del azar.- Buck (2001: 147) apunta también que otro problema es que unos intentan adivinar las respuestas que no conocen pero otros no. Él recomienda decirle a los examinados que intenten adivinar en esos casos para que todos sigan la misma estrategia. Además, según él, cuando se adivina no se deja todo al el que están siendo evaluados y se inclinan a favor de una respuesta o de otra, tal vez sin saber por qué, debido a esa comprensión parcial que también es información relevantes para el constructo que estamos midiendo.-

Respuestas cortas
<ul style="list-style-type: none"> - Para atenuar las desventajas hay que intentar requerir respuestas cortas, de respuesta única (existe solo una respuesta posible) y que no se pueda encontrar en el texto. - Es muy útil intentar limitar las respuestas a tres palabras. - Además del formato pregunta-respuesta, pueden presentarse de forma que haya que completar una frase.
Respuestas largas
<ul style="list-style-type: none"> - Podemos ir más allá de la superficie del texto. - Ítems con preguntas fáciles de hacer. - Puntuación subjetiva y costosa en tiempo. - Necesitamos desarrollar una escala de criterios de puntuación: hay que decidir qué respuestas pueden darse y qué se considera suficiente. - Los evaluadores necesitan practicar la escala hasta aplicarla de forma consistente.
Relleno de huecos
<ul style="list-style-type: none"> - Funciona bien si las palabras que faltan pueden encontrarse en el texto oral y los ítems están bien contextualizados. - Es una alternativa cuando la respuesta única no es posible. - No se piden habilidades significativas de producción. - Muy fiable si se elabora una buena clave.
Transferencia de información
<ul style="list-style-type: none"> - Esta técnica implica actividades como marcar la ruta en un mapa, ponerle un nombre oído a una imagen, etc. Su ventaja es que minimiza las exigencias de otras habilidades.
Tomar notas
<ul style="list-style-type: none"> - Esta técnica es útil para la comprensión oral de clases magistrales o de conferencias. Los examinados toman nota durante la audición y después responden a los ítems que no habían visto anteriormente.
Transcripción
<ul style="list-style-type: none"> - Se le pide a los candidatos que transcriban números (al oír un número de teléfono, por ejemplo) y palabras que se deletrean (alguien dando su nombre al reservar un billete). Para una puntuación fiable hay que exigir una respuesta totalmente correcta al ítem para conceder el punto (Hugues, 1989: 169)

Tabela 4 - Técnicas da compreensão oral (Pastor, 2005:17)

Ao utilizar as técnicas mencionadas anteriormente, o docente conseguirá obter informação não só acerca do que o aprendente entende quando recebe uma mensagem oral, mas também em relação aos dados do processo de ensino-aprendizagem.

Também será necessário contar com instrumentos avaliadores que sejam capazes de recolher elementos necessários, a fim de consciencializar os discentes das suas dificuldades e

qualidades. Para avaliar a CO, podemos utilizar os instrumentos mencionados no PE (1997:34-35), a saber:

“1) Testes de discriminação fonética:

- 1.1) Reconhecimento de palavras semelhantes.
- 1.2) Reconhecimento de palavras.
- 1.3) Oposições mínimas.

2) Testes de reconhecimento de estruturas prosódicas:

- 2.1) Sinais convencionais para discriminar frases interrogativas, exclamativas, enunciativas, imperativas.
- 2.2) Localização de elementos enfatizados numa frase lida pelo professor.
- 2.3) Reconhecimento, no texto, de elementos que interessa pôr em relevo.

3) Questionários:

- 3.1) Pergunta-resposta (pergunta fechada e/ ou aberta).
- 3.2) Verdadeiro/falso
- 3.3) de escolha múltipla

4) Exercícios de Cloze (preenchimento de lacunas num texto previamente escutado).

5) Identificação.

6) Exercícios de associação (gravuras e frases,...).

7) Exercícios de emparelhamento.

8) Exercícios de interpretação não verbal do verbal (mímica, desenho,...)

9) Desenho de uma gravura ou indicação de um itinerário num mapa.

10) Ordenação de gravuras, de falas de diálogos, de estrofes de canções...

11) Fichas, formulários, tabelas, diagramas, mapas, gráficos.

12) Explicação de termos”.

Para além disso, será, igualmente, importante distribuir-lhes um inquérito no final do ano para que os discentes reflitam sobre quais os conteúdos adquiridos ao desenvolver a sua compreensão oral com o recurso ao vídeo.

Reforçamos, ainda, a ideia, de que

la autoevaluación y coevaluación llevado a cabo en conjunto, alumnos y profesor, es la evaluación más formativa, porque desarrolla la capacidad a aprender, porque se centra en los procesos y porque cree y aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje. Es esta una de las líneas eje del Marco común europeo de referencia para las lenguas y de Portfolio.

(Fernandéz, 2003:198)

Em suma, a avaliação deve ser formativa “cuando lo que pretendemos es controlar u obtener información sobre el progreso de nuestro alumnado a fin de modificar nuestros planes de enseñanza” (Pastor, 2005:6).

3) Vídeo: recurso para o desenvolvimento da compreensão oral

El vídeo es un medio audiovisual que por su capacidad de expresión y su facilidad de uso, se ha convertido en un importante recurso didáctico.

(Tomás, 2009:8)

Atualmente, a educação com recurso ao audiovisual assume cada vez mais uma grande importância, uma vez que os discentes passam horas infinitas a ver televisão, no computador e a jogar ou a ver vídeos. Através destes meios recebem informação constante e permanente sobre todos os temas que lhes são próximos. Então, por que não usar os meios e as técnicas que lhes são próximos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e permitir-lhes uma aprendizagem significativa. Maria de Lurdes Pinto partilha esta ideia na sua comunicação *Um contributo para uma maior eficácia na Educação*, na qual esclarece que:

um dos fatores a ter em conta na educação é que esta deverá conduzir os nossos alunos ao encontro consigo próprios e com os outros. Para isso, ela terá de abrir o caminho a uma comunicação plena e profunda. Ora, a comunicação só será plena quando integrar todas as formas de expressão e de aprendizagem. Os audiovisuais, que mudaram profundamente a maneira de comunicar, são, sem dúvida, uma dessas formas de expressão. Torna-se, pois, evidente que é necessário que a escola recorra, sempre que possível, aos audiovisuais.

(1998: 96)

Como foi referido no capítulo 2.3 deste mesmo trabalho, os materiais audiovisuais utilizados numa aula de língua estrangeira devem ser autênticos para que os discentes desenvolvam a sua CO, uma vez que é necessário “*to expose learners to natural and authentic language*” (Bacon, 1992: 389).

Na maior parte das vezes, os aprendentes de uma LE não vivem no país onde a língua é utilizada como meio principal de comunicação, por isso, torna-se mais difícil a sua aprendizagem. Esta ideia é partilhada por Ana Maria Schwartz:

El ambiente monolingüe en que frecuentemente se aprenden las lenguas extranjeras 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 sólo horas de práctica auditiva y oportunidades para

adquirir vocabulário, sino también conocimientos de otras culturas y dialectos, y más aún, entretenimiento.

(1995:397)

Cabe, então, ao docente de LE trazer para a sala de aulas materiais audiovisuais que têm o objetivo de motivar, orientar e reforçar uma ideia, bem como transmitir informação para estimular a discussão e favorecer os processos de análise e de síntese, para além de garantirem que haverá *feedback* da aprendizagem. Além disso, permitem também que os discentes estejam em contacto com a língua e a cultura em aprendizagem, e que desenvolvam, assim, a sua competência comunicativa de forma a aproximar o ensino da experiência na vida real.

Como vimos anteriormente, a compreensão oral é muito importante para concretizar tal experiência e, para isso, o docente deve escolher com rigor o material, que reflita o uso autêntico mais adequado para cada situação didática e comunicativa. Poderemos então concluir, que embora os materiais audiovisuais facilitem a comunicação e a transmissão de informação e conhecimento, são os docentes os principais agentes do ensino, porque são eles que planificam, dirigem, orientam e dão vida aos recursos audiovisuais.

Dentro dos materiais audiovisuais, acreditamos que o vídeo seja o melhor exemplo de transmissão de saberes e amostras de textos orais nativos, uma vez que ver e ouvir, em simultâneo, falantes nativos no seu próprio ambiente aumenta o interesse e a motivação dos aprendentes, já que os aproxima mais das situações da vida real. Podemos, então, dizer que este recurso, além de pedagógico, é também didático na medida em que possibilita que os discentes contactem verdadeiramente com a língua meta, tal como é falada pelos seus nativos. Para Weyers (1999) os vídeos autênticos fornecem aos discentes espectadores uma gama de amostras naturais ricas em conteúdo da língua-alvo, utilizadas em contexto por falantes nativos, refletindo as mudanças linguísticas atuais, e sobretudo amostras que aproximam os discentes de situações da vida real. Assim sendo, Brandimonte defende que

el uso del vídeo en las clases de L2 suele despertar un gran interés, y ello por varios motivos: rompe con la rutina impuesta por un curso basado en los libros de texto y, sobre todo, representa una ocasión para abrir una ventana al mundohispánico y para confrontar todo lo aprendido con la realidad que se manifiesta através de la proyección.

(2003: 876)

Este recurso, além de motivar os discentes e ser um material autêntico, também “*provides the learner with both linguistic and cultural information that may not be available in pedagogical texts*” (Bacon, 1992: 393).

Podemos, então, afirmar que o vídeo é um recurso riquíssimo e de grande potencial quando usado corretamente no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tal, torna-se necessário ter em conta determinados pressupostos quando se planeia alguma atividade de exploração de vídeo, antes da sua aplicação na sala de aula, para que o professor consiga tirar o máximo proveito de tão motivador recurso. Thierry Lancien (1986: 5) destaca o uso do vídeo na aula de LE referindo que:

En ce qui concerne plus précisément l'enseignement des langues, la vidéo figure désormais souvent dans les descriptifs de cours, de méthodes et de stages et se présente auréolée d'avantages évidentes: forte motivation des élèves à l'égard de l'image mobile, richesse des documents sur le plan situationnel et civilisationnel.

(1986: 11)

O vídeo, para além de ser cativante para as atuais gerações, pelo dinamismo que o caracteriza, representa, também, um vastíssimo campo informativo, permitindo uma melhor personalização da aprendizagem em função das apetências individualizadas de cada aprendiz.

Porém, a criação de vídeos é uma atividade que envolve maior complexidade, como referem Vargas, Rocha e Freire (2007) *apud* Bottentuit Junior e Coutinho

“exige uma sinopse (resumo do que vai ser exibido no vídeo), um argumento (descrição de como se desenvolverá a acção), um roteiro (descrição detalhada de tudo que vai acontecer no vídeo) e, por fim, um storyboard (que é a representação das cenas do roteiro em forma de desenhos sequenciais, semelhante a uma história em quadrinhos).”

(2009:1055)

Os vídeos são instrumentos valiosos, considerados como uma fonte importante de *input* linguístico e cultural, prontamente disponível em suporte digital em sala de aula, uma vez que estas estão apetrechadas com computadores, projetores e ligados a rede de Internet.

Nos capítulos seguintes, tentaremos definir os conceitos de *audiovisual* e *vídeo*; encontraremos uma nomenclatura dos tipos de vídeos; identificaremos quais as vantagens e desvantagens do uso do vídeo; enumeraremos, também, as funções do vídeo e as suas potencialidades para os docentes; explicaremos quais os critérios a seguir na hora da escolha do material audiovisual; apresentaremos algumas sugestões de atividades a realizar com o recurso ao vídeo; e finalmente, abordaremos os conceitos de *competência comunicativa e cultural*.

3.1) Definição

Uma imagem mais vale que mil palavras
Confúcio

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa*, o termo “audiovisual” significa que é um “*sistema de comunicação que utiliza em simultâneo o som e a imagem.*” Além desta entrada, temos mais dois significados relativos à pedagogia, a saber:

- que é relativo a um conjunto de procedimentos pedagógicos baseados na utilização de técnicas visuais e sonoras, como diapositivos, filmes, disquetes, vídeos..., como forma de sensibilização do aluno para determinado tema.
- que é relativo ao métodos de ensino, aprendizagem de línguas, caracterizado pela reprodução de imagens que podem gerar determinados comportamentos verbais e pela transmissão de registos sonoros dos atos de comunicação que lhes correspondem.

(2001: 420)

Numa das definições anteriores, aparece o termo *vídeo*. Mas afinal o que se entende por *vídeo*?

O termo *vídeo* deriva do latim *video*, primeira pessoa do presente do indicativo *videre* que significa “eu vejo”. Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa*, a palavra *vídeo* significa “*técnica audiovisual que permite gravar imagens e som numa banda magnética, por meio de um aparelho ou câmara própria, e reproduzi-los imediatamente, através dessa câmara ou de um ecrã de visualização*” (2001: 3746).

Para Tomalin, o *vídeo* “*is sound and vision recorded onto videotape and played through a video recorder onto a TV screen*” (1986:3). Na mesma linha de ideia, podemos encontrar a mesma definição no dicionário referido anteriormente, a saber: “*fita magnética com registo de som e imagem para transmissão televisiva ou reprodução por aparelho adequado*” (2001: 3746).

Como vimos a palavra *vídeo* é muito abrangente e tem significados bem diferentes. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE, este recurso pode ser usado como uma alternativa para a apresentação dos conteúdos e como um instrumento para analisar a “*performance*” dos discentes na sala de aula.

3.2) Tipos de vídeos

Actualmente, una clase de lengua es casi inimaginable sin disponer del audio, del vídeo o de ambas cosas.

(Cassany *et al.*, 1994:125)

Como referimos na primeira parte deste trabalho, não existe uma definição universalmente aceite da habilidade da compreensão oral, tal como não há uma nomenclatura universal de classificação de vídeos, variando de autor para autor.

Para Compte (1993) os vídeos podem ser divididos em “*catalogues*” (documentos disponibilizados por editoras escolares especializadas acompanhados de guiões de exploração didática), em “*cours télévisés*” (cursos de língua disponibilizados em suporte vídeo), e finalmente em “*émissions télévisées*”. Divisão, esta, feita a partir do seu objetivo primordial:

le style du document vidéo dépend de son objectif d’origine: sa construction est différente selon qu’il illustre une marque, qu’il est la carte de visite d’une entreprise, le support d’une démonstration didactique ou qu’il expose une information détaillée sur un sujet.

(1993:10)

Por sua vez, Tomalin (1986:16), distingue dois tipos: o *direct teaching video* e o *resource video*. O primeiro, tal como o nome indica, “*teaches the class directly and openly from the TV screen*”. Pois, é uma personagem do vídeo que orienta a visualização e a aprendizagem. Já o *resource video* tem como objetivo ilustrar um conteúdo que está a ser lecionado na sala de aula.

Em contexto de sala de aula, Moran (1995:30-31) distingue vários tipos de vídeo, que ampliam os conhecimentos e as aprendizagens dos discentes, facilitando a comunicação e a participação de todos em sala de aula, a saber: o vídeo como sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino, produção, intervenção, expressão, avaliação, espelho e integração/suporte.

- O vídeo como sensibilização

O uso do vídeo como sensibilização é um dos mais importantes na escola, uma vez que introduz um novo assunto, desperta a curiosidade e motiva para o estudo de novos temas. Este tipo de vídeo leva os discentes a pesquisar e a aprofundar a temática abordada no vídeo.

- O vídeo como ilustração

Ilustra temáticas analisadas em sala de aula e dá a conhecer novas realidades bem distantes dos discentes, eliminando as barreiras do espaço físico e temporal em sala de aula, aproximando, assim, a escola à vida real.

- O vídeo como simulação

Este tipo de vídeo possibilita simular experiências consideradas perigosas em laboratório ou que exigem muito tempo e recursos.

- O vídeo como conteúdo de ensino

Este vídeo apresenta de forma direta um determinado tema específico, orientando a sua interpretação, ou de forma indireta, exibindo um tema, facultando várias abordagens interdisciplinares.

- O vídeo como produção

O vídeo como produção facilita a tarefa do docente e dos discentes. O docente deve poder documentar o que se revela mais necessário para o seu trabalho, ou seja, ter o seu próprio material de vídeo para usufruir em sala de aula, tal como acontece com os seus livros e outros documentos de realce.

- Vídeo como intervenção

O docente neste tipo de vídeo pode modificar o vídeo original, adicionando um novo som ou introduzindo novas cenas para atingir novos significados. Podemos, então, dizer que o docente pode interferir no vídeo original, tal como faz num texto escrito onde pode acrescentar novas informações, interpretações e contextos mais próximos dos discentes.

- O vídeo como expressão

Este é o tipo de vídeo que é produzido pelos discentes, no qual se explora a dimensão moderna, enquanto meio contemporâneo novo, e lúdica, pois permite brincar com a realidade. Os vídeos produzidos, relativamente a uma determinada matéria, poderão ser posteriormente expostos na escola de forma a poderem ser visualizados pela comunidade educativa.

- O vídeo como avaliação

O vídeo é um instrumento que pode ser utilizado para avaliação dos alunos, do professor e do processo em si.

- O vídeo como espelho

Para os discentes, o vídeo-espelho é uma forma de se visualizar no ecrã para se poder compreender, descobrir o seu corpo e os seus gestos. Este tipo de recurso serve para ser analisado em grupo, acompanhando o comportamento de cada discente, no que diz respeito à sua participação, serve, também, para incentivar os alunos mais reservados e tímidos a terem uma maior participação. No ensino das línguas, este vídeo revela-se muito útil, pois permite analisar a participação dos mesmos e verificar a correta pronúncia do léxico aprendido nas aulas. Para o docente, este tipo de vídeo ajuda a verificar a sua comunicação com os discentes em sala de aula e ver quais as suas qualidades e defeitos. Ferrés (1996:43) corrobora com Moran e reforça esta ideia ao enaltecer a liberdade de criação e expressão que concede a utilização de vídeos por parte dos alunos:

A tecnologia do vídeo só será autenticamente libertadora se for colocada na mão dos alunos para que estes possam pesquisar, avaliar-se, conhecer e conhecer-se, descobrir novas possibilidades de expressão, fazer experiências de grupo em um esforço de criação coletiva, experimentar e experimentar-se.

- O vídeo como integração/suporte

O docente pode gravar programas da televisão ou Internet que considera interessantes para o contexto sala de aula, pode alugar ou comprar filmes e documentários para aumentar o conhecimento dos discentes na linguagem audiovisual.

Estes tipos de vídeos mencionados anteriormente revelam-se um precioso aliado em contexto educativo, desde que sejam devidamente aplicados e contextualizados, possibilitando, assim, a ampliação de conhecimentos e aprendizagens dos discentes. Na verdade, permitem um grande leque de opções metodológicas, uma panóplia de atividades e trabalhos, podendo facilitar a comunicação e participação de todos em sala de aula.

Por sua vez, Sherman (2003:6) enumera diferentes tipos de vídeo passíveis de serem aplicados em aula de LE:

“-*drama video (films, soaps, sitcoms);*

- *documentaries;*

- *TV news and weather;*

- *discussions;*

- *interviews;*

- *TV commercials;*

- *sports programmes;*

- *talk shows;*

- *game shows;*

- *educational films.*

Jeremy Harmer (2002:284), por sua vez, agrupa os vídeos que podem ser utilizados na sala de aula nas três seguintes categorias: *off-air programmes*, *real-world videos* e *language learning videos*. Na primeira categoria, este autor integra os excertos de gravações de programas de televisão feitas em casa. Por *real-world videos*, entende todos os vídeos comercializados, nomeadamente os filmes, documentários da vida selvagem e as comédias. Na última categoria estão inseridos os vídeos que são comercializados pelas editoras de livros e que elaborados com objetivos didáticos específicos.

Os dois primeiros tipos de vídeos são materiais autênticos com linguagem autêntica enquanto que o último é elaborado, para o ensino e aprendizagem de uma LE com uma linguagem forçada e mais acessível para os discentes. Se retomamos a lista de Sherman, podemos concluir que estes tipos de vídeos podem ser englobados nestas três categorias.

Finalmente, acresce mais uma nomenclatura que pode sintetizar todas as apresentadas anteriormente. Fischer (2003) distingue três categorias de vídeo que podem ser aplicados em contexto educativo, a saber:

- o vídeo temático didático;
- o vídeo temático não didático;
- o vídeo não temático.

Relativamente à primeira categoria, o vídeo é produzido apenas com intuito educacional ligado a uma perceção tradicional de ensino. O vídeo temático não didático, isto é, os documentários, as entrevistas, as reportagens e os telejornais, pode ser explorado em contexto educativo, embora não tenha sido criado para o efeito. Finalmente, o vídeo não temático, filmes e bandas desenhadas, pode revelar-se muito útil em sala de aula, mesmo que o seu objetivo principal não seja educativo.

Neste capítulo, apresentámos várias nomenclaturas de classificação de vídeos que, como podemos ver, variam de autor para autor. Todas elas são aceites, pois todos corroboram a mesma ideia: trabalhar documentos não didáticos, uma vez que são amostras autênticas de língua e cultura.

Em contexto de sala de aula, todos os tipos de vídeos mencionados anteriormente revelam-se um precioso aliado em contexto educativo, desde que sejam devidamente aplicados e contextualizados pelo docente, possibilitando, assim, a ampliação de conhecimentos e aprendizagens dos discentes.

Na verdade, permitem um grande leque de opções metodológicas, uma panóplia de atividades e trabalhos, podendo facilitar a comunicação e participação de todos em sala de aula.

3.3) Vantagens da utilização do vídeo

Audio-visual input is now as accessible as print. It's a resource we can't ignore, and our students certainly won't
(Sherman, 2003:1)

Atualmente, os discentes estão expostos a estímulos variados, díspares e cada vez mais atrativos ao seu mundo sensorial, nomeadamente aos computadores, tablets e Internet. De facto, o vídeo pode ser visualizado em qualquer um destes suportes e, na opinião de Moran,

é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços.

(1995:28).

Assim sendo, o uso do vídeo como recurso pedagógico vem ao encontro da necessidade de corresponder às expectativas cada vez mais exigentes da comunidade discente. Verificámos que este fato levou os/as autores/as dos manuais de LE adotados para o oitavo ano de escolaridade, para este ano letivo, a incluíram atividades de pré-visionamento, de visionamento e de pós-visionamento, para além das atividades de compreensão oral tradicional. É de referir que os exercícios com suporte áudio só estimulam apenas a audição dos discentes e os com suporte textual só estimulam o visual, aliando o texto às imagens enquanto que o vídeo conjuga o áudio e o visual, para além de apresentar o contexto da situação comunicativa. Este fator mostra-se fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia do discente, uma vez que se deve desenvolver competências que permitam ao discente enfrentar uma situação comunicativa fora da sala de aula e torná-lo num cidadão autónomo e ativo na sociedade.

O vídeo adapta-se a muitas situações pedagógicas, uma vez que consegue estabelecer um equilíbrio entre a motivação e a informação que veicula, despertando, assim, nos discentes uma atitude de questionamento e reflexão, para além de desenvolver as capacidades de autonomia do discente, uma vez que ao apresentar o contexto que envolve a situação comunicativa e ao facultar informações paralinguísticas, lhe permite observar as atitudes dos intervenientes, ao mesmo tempo que facilita a compreensão e a aquisição dos comportamentos comunicativos da sociedade em questão (Viñals, 2004:1).

Para além destas qualidades, a utilização do vídeo oferece, segundo Jaime Corpas Viñals, múltiplas vantagens, a saber:

“- Introduce variedad.

Poner un fragmento de un vídeo a la semana o cada quince días puede romper con la monotonía del uso exclusivo de un libro de curso. El hecho de ser un soporte de uso esporádico hace que los alumnos presten más atención y estén más motivados.

- Permite trabajar elementos no verbales.

Puede ser una muestra de un gran valor para observar las actitudes, los comportamientos, los gestos, las distancias entre los interlocutores...

- Desarrolla la comprensión.

Ofrece la posibilidad de realizar actividades de comprensión mucho más próximas a la realidad que cuando exponemos a nuestros alumnos a simples audiciones.

- Es un soporte muy cercano para los alumnos.

En general los alumnos más jóvenes están hoy en día acostumbrados a leer que a recibir información a través de imágenes (cine, vídeo, Internet, televisión). Tienen una

predisposición muy positiva hacia todo lo visual. La lectura en muchos casos puede ser poco motivadora mientras que a través del vídeo se pueden trabajar textos de una gran variedad y de un incalculable valor lingüístico (documentales, noticias, películas, entrevistas, etc.).

- Permite trabajar aspectos lingüísticos en sus contextos.

Es una forma de llevar la lengua al aula en los contextos en los que se da y no de forma aislada.

- Es una forma de llevar la vida real al aula.

Especialmente si se trata de documentos reales o de ficción pero que representan escenas de la vida cotidiana, como es el caso de las películas”.

(2009:1-2)

Lonergan corrobora a ideia do valor comunicativo dos vídeos:

the outstanding feature of video films is their ability to present complete communicative situations. The combination of sound and vision is dynamic, immediate, and accessible. This means that communication can be shown in a context, and the many factors in communication can be perceived easily by the viewers.

(1984:4)

Por sua vez, Tomalin (1986:4-7) apresenta as vantagens seguintes aquando da utilização vídeo:

First, the program can be played as many times as the learner wishes. Secondly, (...) a short sequence from the program can be selected for intensive study and worked on by the teacher in the classroom. (...) It can be run in slow motion or at half speed, with or without sound. It may be possible to stop at a particular point in the program and ‘freeze’ the picture on the screen in order to pay a special attention to a point.(...) Thirdly, the learner can concentrate on the language in detail and interpret what has been said, repeat it, predict the reply and so on. But the learner can also concentrate in detail on visual clues to meaning such as facial expression, dress, gesture and posture and on details of the environment.(...) Fourthly, video can aid meaning by showing relevant information in close-up.(...) Fifthly, (...) allows the learners to examine the culture in detail.

(1986:4-7)

Harmer (2002:282) corrobora com as ideias dos autores anteriores e acrescenta que os discentes podem ver a língua em uso e criar os seus próprios vídeos.

Para além de todas estas vantagens enumeradas anteriormente, podemos acrescentar outras como por exemplo: o fácil acesso, a autenticidade do material e a motivação.

Atualmente, com a Internet, facilidade à nossa disposição em qualquer lugar, podemos visualizar um vídeo no nosso computador, no *tablet* ou no telemóvel, sendo assim fácil aceder a este suporte audiovisual. Quanto à segunda vantagem, o vídeo, se não for manipulado, é um material autêntico, como temos vindo a referir, uma vez que é produzido por nativos e para nativos com um fim comunicativo que não o ensino da língua estrangeira. Além disso, revela a realidade própria do país da LE e da sua cultura, informa sobre um tema atual, desperta interesse no discente e cumpre uma função comunicativa. É de referir, ainda, que permite aos discentes ao mesmo tempo ver representações do mundo real e ouvir exemplos verosímeis de produção de língua, que são à partida mais ricos em termos linguísticos e mais atraentes do que os exercícios do manual.

Finalmente, o vídeo serve como meio de motivação para o ensino, facilitando à aquisição de uma LE bem como estimulando o *output*, fornecendo, assim, exemplos reais de comunicação na língua em estudo.

A utilização do vídeo, esporadicamente, em sala de aula quebra, assim, a rotina do uso exclusivo do manual, levando a vida real a sala de aulas, fazendo com que os discentes prestem mais atenção e estejam mais motivados para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que este recurso é uma ferramenta que faz parte do quotidiano dos discentes. Este material audiovisual permite desenvolver a compreensão, trabalhar aspetos linguísticos em contexto, aspetos culturais e elementos paralinguísticos.

3.4) Desvantagens da utilização do vídeo

Puede crear pasividad en el alumno
(Viñals, 2009:2)

Nenhum material pedagógico é cem por cento perfeito, pois tudo depende das suas características, do uso que se façam delas e da sua apresentação aos discentes por parte dos docentes. Todos estes fatores determinarão o êxito ou o fracasso da atividade. O vídeo autêntico não é exceção. Assim, se o docente não tiver em conta as características deste recurso e não preparar atividades motivadoras, capazes de suscitar o interesse nos seus discentes, a utilização incorreta do vídeo nas aulas pode trazer algumas desvantagens, a saber:

“- La complejidad lingüística puede exceder el nivel de comprensión del alumno.

Esto puede ocurrir si el nivel de exigencia de la actividad que proponemos excede el nivel de competencia de nuestros alumnos. Hay que tener presente que no existen documentos difíciles si adaptamos la tarea al nivel del alumno.

- Supone mucho trabajo de preparación para el profesor.

Trabajar con documentos reales exige más de un visionado, tomar nota de las transcripciones y elaborar actividades que se adapten a su nivel al tiempo que los motiven. Sin embargo, existen materiales, publicados por editoriales especializadas, que van acompañados de sus respectivas guías didácticas y pueden ser de gran ayuda para el profesor.

- Puede crear pasividad en el alumno.

Especialmente si no se han diseñado actividades lo suficientemente motivadoras y capaces de suscitar su interés”.

(Viñals, 2009:2)

Relativamente à segunda desvantagem enumerada por Viñals, verifica-se que a carga de trabalho que recai sobre o docente, já pode ser ultrapassada, uma vez que existem materiais interativos didáticos, com guias didáticos para facilitar o trabalho de preparação do professor, assim como incentivar a utilização deste tipo de recursos mediáticos.

É de salientar que o vídeo pode criar uma certa passividade no discente, gerando inércia e desmotivação no grupo discente. Tal situação só acontecerá se o docente não tiver em conta as características do vídeo e deixar que os seus discentes se apoiem excessivamente na imagem, não prestando atenção aos elementos verbais de comunicação. Tal situação é normal, uma vez que os discentes estão habituados a ver televisão, passivamente, em casa, como forma de diversão. Guadalupe Fajardo, também, partilha esse pensamento e acrescenta que a passividade surgirá se o docente se limitar a usar o vídeo como meio de apresentação da língua, seguido de exercícios passivos. Para que tal não aconteça, cabe, então, ao docente proporcionar atividades que fomentam a participação ativa dos discentes, como sugere Brandimonte:

Todos estos inconvenientes los puede resolver el profesor, con su creatividad y empleando actividades que inciten a los alumnos a participar activamente en la tarea, [...] pues los medios de comunicación representan una de las principales fuentes de renovación del idioma y se proponen como verdaderos maestros del español, con el fin de difundir los nuevos usos de la lengua.

(2003: 871 - 880)

Fajardo salienta, ainda, que existe um conjunto de possibilidades na escolha da abordagem do conteúdo do vídeo e de atividades assentes numa pedagogia de visionamento ativo:

Existen multitud de recursos de explotación para convertirlo en una fuente de auténtica actividad frenética. Desde la más elemental introducción de vocabulario hasta la organización de representaciones y la elaboración de programas por parte de los estudiantes (1994: 142).

Pois, o visionamento do vídeo deve ser um ponto de partida posteriormente para que os discentes desenvolvam, nas atividades de pós-visionamento, a sua expressão oral com debates ou a sua expressão escrita com soluções aos problemas que surgiram no ecrã.

Além destas desvantagens supra mencionadas por Viñals, Harmer (2007:283) assinala mais quatro: a pobre qualidade do vídeo, a acústica da sala de aula, as condições de visionamento e o facto dos discentes não poderem interagir com os falantes.

Em síntese, o uso incorreto do vídeo na sala de aula pode promover alguma passividade nos discentes, especialmente se o docente não realizar atividades suficientemente motivadoras e capazes de suscitar o interesse dos discentes. Além disso, como estamos em presença de um material autêntico, o risco da complexidade linguística é maior, podendo exceder o nível de compreensão do discente e a falta de interação com os falantes. Por isso, ao escolher um material, o docente deve ter em atenção tanto o nível etário dos discentes como o nível linguístico dos mesmos a fim de adaptar o nível da tarefa ao nível de exigência do aluno.

3.5) Funções de utilização do vídeo

El vídeo facilita el entendimiento de los comportamientos comunicativos de nuestra sociedad.

(Viñals, 2000:785)

Como já vimos anteriormente a utilização do vídeo em contexto de sala de aula permite motivar os discentes, e para além disso possibilita que sejam realizadas vários tipos de exercícios, quer sejam individuais ou em grupo, tais como: questionários, completar espaços em branco, assinalar as respostas corretas, exercícios de verdadeiro e falso.

Em contexto de ensino-aprendizagem, o vídeo tem, segundo Ferrés (1996:46), várias funções: a informativa, a motivadora, a expressiva, a avaliadora, a investigativa, a lúdica, a metalinguística e a interação de funções.

- A função informativa

A mensagem transmitida pelo vídeo tem um carácter informativo, e por conseguinte, descreve “uma realidade o mais objetivamente possível” (Ferrés, 1996:46), tornando uma realidade banal numa nova realidade.

- A função motivadora

O vídeo, elemento fundamental na conceção moderna da educação, é um elemento motivador que concentra a atenção dos alunos para determinado conteúdo, estimulando também a reflexão com vista à aquisição de aprendizagens. Além disso, o vídeo enquanto fonte motivadora, permite a valorização dos estímulos emotivos e a evolução didática do discente.

- A função expressiva

Um vídeo, que aparece como forma de expressão artística, e pode ser utilizado em sala de aula como procura da expressão livre e libertadora das emoções, de forma a estimular a criatividade. Podemos aplicá-lo em várias e diferentes atividades, constituindo as dramatizações, as encenações de teatro, os anúncios publicitários alguns exemplos de práticas letivas.

- A função avaliadora

O vídeo pode ser trabalhado para analisar/avaliar comportamentos, expressões, atitudes, valores e todo um conjunto de produções verbais e não-verbais, revelando-se, assim, de grande interesse para a melhor compreensão do “eu”. Quando dentro da sala de aula, os intervenientes se filmam a si próprios, este vídeo, após se visto vai permitir que se tome consciência de si mesmo, da sua imagem, da postura, da voz, da qualidade e quantidade de gestos, das atitudes, da sua maneira de atuar e de ser, descobrindo/tomando consciência da percepção que as outras pessoas a têm ou podem ter de si próprios. No caso do ensino das línguas estrangeiras, a função avaliadora é de grande utilidade para análise/avaliação de situações de dramatizações, bem como para análise/avaliação da linguagem verbal.

- Função investigativa

No âmbito da investigação, o vídeo é um instrumento muito utilizado, possibilitando pesquisar comportamentos humanos, animais ou mesmo da própria natureza em si, com elevado grau de minúcia, facilitando o trabalho de recolha e de análise de dados.

- Função lúdica

A função lúdica centra o ato comunicativo no jogo e no entretenimento. O vídeo favorece e estimula a experimentação, o ensaio, apresentando-se para o aluno como um desafio à criatividade através de uma boa dose de entretenimento e introspeção lúdica, facilitando o processo de aprendizagem. A máxima “*ensinar divertindo*” é conhecida desde a antiguidade, hoje a tecnologia favorece sua aplicação em sala de aula, pois quando os discentes realizam de forma espontânea e livre um vídeo, esta atividade pode ser vista como uma fonte de motivação, de informação, de expressão e de avaliação.

- Função metalinguística

Esta função centra o ato comunicativo no próprio código, ou seja, quando se utiliza um código para efetuar um discurso sobre o mesmo. No que diz respeito ao vídeo, aborda-se esta função quando se usa a imagem em movimento para realizar um discurso relativo à linguagem audiovisual ou, meramente, para facultar a aprendizagem dessa forma de expressão. Uma mensagem audiovisual torna-se mais válida e eficaz quanto mais bem

construída for, quanto mais pessoal, singular e adaptada estiver à finalidade específica para a qual foi criada.

- Interação de funções

Ferrés (1996:61) afirma que “esta taxionomia das funções didáticas do vídeo tem somente um valor operativo”. Consiste na interação de várias funções, com predomínio de algumas delas em cada contexto didático concreto. No caso do ensino das línguas, através de uma mera atividade de produção de vídeo com os alunos, poderemos usufruir da função motivadora, se os alunos aceitarem com agrado a proposta, ou ainda da função lúdica, se passarem a interessar-se pelo projeto e pela ferramenta criativa promovida. Ao começarem a gravação do projeto, nos vários ensaios efetuados, estarão a recorrer à função expressiva. Ao analisarem a correção linguística durante a visualização da gravação, passarão a usar a função avaliadora. Uma vez concluído o projeto, será analisado e comentado pela turma, em sala de aula, o que permitirá o recurso às funções avaliadora, investigativa e metalinguística. No final do ano, o vídeo poderá ser apresentado aos encarregados de educação numa reunião da escola, com o objetivo de dar a conhecer as atividades realizadas pelos alunos e o seu grau de envolvimento, promovendo assim, a utilização da função informativa. Esta taxionomia visa demonstrar a riqueza de oportunidades fornecidas, ao professor e aos alunos, através de uma simples atividade em sala de aula.

Em síntese, num contexto de ensino-aprendizagem, podemos dizer que o vídeo pode ser tratado de variadíssimas formas, tomando também várias funções, como foram descritas anteriormente, e que o professor o pode utilizar consoante cada situação didática concreta, de forma a tirar o máximo partido deste recurso.

3.6) Potencialidades

*Certaines formes d'écriture télévisuelles
facilitent la compréhension par l'apprenant.*

(Compte,1993:22)

Qualquer tipo de vídeo pode ser aplicado em contexto de sala de aula se o docente traçar e delinear objetivos bem claros, interligando o documento audiovisual com os conteúdos programáticos abordados na disciplina em estudo, no nosso caso uma LE, nomeadamente o Espanhol.

Após a leitura e análise dos autores Moran (1995) e Ferrés (1996), apresentamos, de seguida, algumas das potencialidades educativas deste material audiovisual, a saber:

O vídeo:

- introduz um novo assunto, desperta a curiosidade e motiva os discentes para novos temas;

- adequa-se a pequenos grupos e inclusive ao uso individual, adaptando-se às características perceptivas do grupo ou do indivíduo;
- admite maior densidade e concentração de conhecimentos, e maior aquisição de conceitos;
- adequa-se à capacidade de atenção do recetor, pois, este adequa o visionamento à sua capacidade de atenção;
- cumpre uma função fundamentalmente documental;
- adapta-se às necessidades e peculiaridades, podendo auto-programar o ritmo de descodificação;
- admite maior complexidade, riqueza expressiva e também experimental;
- facilita o desejo de pesquisa nos discentes para aprofundar o tema em estudo
- ajuda a compor cenários desconhecidos pelos discentes;
- simula experiências que seriam de difícil visionamento na realidade.

De acordo com Lancien (1986:11), o vídeo permite a diversificação a vários níveis: nos suportes pedagógicos, nos conteúdos a abordar, nas situações narradas, nas atividades a executar, na audição de novas e diferentes vozes e sotaques, bem como nas competências linguísticas a trabalhar (compreensão e expressão oral e escrita), o que se revela de grande importância e enriquecimento para o aluno, aquando do estudo de uma segunda língua

Quanto à Sherman (2003:5), este refere que se pode utilizar os vídeos de formas variadas: na íntegra ou através de extratos; inteiro ou apenas curtos extratos; apenas para os alunos disfrutarem do seu conteúdo; para contactar com a cultura-alvo; como exercícios de compreensão auditiva; para fornecer modelos de linguagem/língua falada; como *input* ou estímulo para uma outra atividade; como livro de imagens em movimento.

Estas potencialidades supracitadas podem ser úteis tanto para os discentes como para os docentes. Seguidamente, veremos outras potencialidades específicas para cada agente do processo ensino-aprendizagem.

3.6.1 Potencialidades para discentes

A utilização do vídeo no contexto escolar fomenta o desejo de pesquisa nos discentes. Nesta mesma linha de ideia, Moran (2000:39) defende que “[...] um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria”. Além deste valor motivacional, Moran confere carácter lúdico ao vídeo, dado que

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na conceção dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura e as

expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planeamento pedagógico. [...] estabelecer novas pontes entre vídeo e as outras dinâmicas da aula.

(1995:27)

O vídeo também proporciona uma grande quantidade de informação sociocultural, no sentido sociológico e antropológico (mentalidades, atitudes, costumes y valores). Dessa maneira, os discentes têm a oportunidade de ver como as pessoas das outras nações atuam, pensam e se comportam de um modo diferente em determinadas situações (Bradimonte, 2003:872).

Vargas, Rocha e Freire (2007) *apud* Bottentuit Junior e Coutinho (2009:1054), também,

acreditam que o vídeo educativo pode proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, a promoção da expressão e da comunicação, o favorecimento de uma visão interdisciplinar, a integração de diferentes capacidades e inteligências bem como a valorização do trabalho em grupo.

O documento audiovisual pode favorecer a memorização, ser um excelente suporte para uma avaliação da compreensão auditiva, promover o enriquecimento do vocabulário bem como facilitar o aperfeiçoamento do sotaque dos aprendentes, ajudando-os a autocorrigirem-se. Permite ao docente uma maior observação das reações dos seus aprendentes e permanecer em contacto direto com a atualidade, vida quotidiana e cultura do país da língua em estudo.

Finalmente, acreditamos que os vídeos criados pelos próprios discentes favorecem a participação ativa destes no seu processo de ensino aprendizagem, pois “a tecnologia de vídeo quando colocada nas mãos dos alunos, possibilita múltiplas experiências de aprendizagem e, se realizada em grupo, possibilita a colaboração entre pares na elaboração de um produto coletivo” (Ferrés, 1996:34).

3.6.2 Potencialidades para docentes

O vídeo é uma preciosa ferramenta que auxilia o docente na transmissão de conhecimentos, libertando-o para outras tarefas, tais como esclarecer dúvidas aos discentes e orientar as tarefas a serem desenvolvidas na aula (Ferrés, 1996:34).

Durante o visionamento, o docente pode recorrer a vários procedimentos técnicos, isto é, parar, avançar, voltar atrás, utilizar exclusivamente a imagem e o som, fazer pausa para descrição ou explicação de uma imagem, ou mesmo, analisar quadro a quadro imagens e textos relevantes.

Finalmente, os vídeos gravados na aula são um testemunho da prática docente, surgindo como uma ferramenta essencial no processo de ensino/aprendizagem para o docente, uma vez que lhe permitem refletir sobre as suas práticas letivas, através de um feedback real, possibilitando, assim, uma autoavaliação mais completa. A autoavaliação é um momento que todos os docentes deveriam realizar sistematicamente, dado que o docente desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem dos discentes e na forma como estes encaram a LE: Tal constatação é evidenciada no QECRL:

Os professores devem compreender que as suas ações, reflexo das suas atitudes e das suas capacidades, constituem uma parte importante do ambiente da aprendizagem/aquisição de uma língua. Os professores apresentam papéis-modelo que os estudantes poderão seguir no uso futuro da língua e nas suas práticas como futuros professores.

(2001:202)

Uma vez apresentadas as inúmeras possibilidades de utilização do vídeo em contexto de ensino e aprendizagem, convém salientar que caberá ao docente escolher a potencialidade mais adequada para cada situação, procurando estimular e desenvolver nos discentes competências e habilidades necessárias para uma aprendizagem mais significativa. É de salientar que o vídeo é um instrumento que facilita a autoavaliação dos intervenientes, quer dos discentes quer dos docentes, do processo ensino/aprendizagem.

3.7) Usos inadequados do vídeo na sala de aula

Vídeo tapa-buraco

(Moran, 1995: 29)

Voltamos a insistir no fato de que, em pleno século XXI, o vídeo é uma mais-valia e um recurso que deve ser imperativamente usado pelos docentes nas suas aulas de forma correta e preparada com atividades motivadoras e apelativas. No entanto, encontramos ainda nas escolas docentes ainda tradicionais que demonstram resistência ao uso de recursos audiovisuais nas suas aulas ou simplesmente docentes que usam incorretamente este material ou que o usam para “entreter” os discentes nas aulas de substituição sem um objetivo pré-definido. Segundo Moran (1995:29), existem diferentes usos inadequados do vídeo por parte do docente, a saber:

- o “vídeo tapa-buraco” é usado para a substituição da aula, quando surge um problema inesperado, como por exemplo a ausência do docente. Se se utilizar poucas vezes, o vídeo pode eventualmente ser útil, no entanto se for utilizado com mais frequência, pode ser sinónimo para o aluno de não ter aula;

- o “vídeo-enrolação” ou vídeo-passatempo, o conteúdo deste vídeo está descontextualizado com a matéria que está a ser lecionada ou com os conteúdos programáticos estudados;
- o “vídeo-deslumbramento”, é quando o vídeo é utilizado vezes de mais, neste caso o docente esquece-se que existem outros materiais que tornam a aula mais dinâmica e pertinente;
- o “vídeo-perfeição”, é quando o docente questiona e encontrar defeitos de informação em todos os vídeos. No entanto, é de realçar que os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados na aula para que os discentes os descubram e questionem;
- “Só vídeo”, é quando este é utilizado vezes demais, não se enquadrando didaticamente nos conteúdos a serem lecionados, nem se explora o assunto em sala de aula com os discentes.

Daqui se infere que a utilização do vídeo em contexto educativo é, se bem explorado, uma mais-valia, no entanto, todos sabemos que isso nem sempre acontece, principalmente em aulas de substituição, onde a maior parte das vezes o vídeo é utilizado apenas com a intenção de passar o tempo da aula e não com a intenção de adquirir novos saberes linguísticos e culturais.

É de salientar que a utilização de qualquer suporte audiovisual pressupõe, segundo Brandimonte (2003:873), três fases importantes as quais o docente não pode menosprezar, a saber: a seleção e preparação do material; a projeção/visualização/visionamento e as atividades. Estas três fases serão abordadas nos próximos capítulos.

3.8) Critérios para a seleção do vídeo

O uso do vídeo em sala de aula requer preparação prévia do professor, seguindo certos critérios de acordo com o objetivo que se deseja alcançar.

(Lima, 2001:1)

O vídeo é, sem dúvida, um instrumento fundamental no campo da pedagogia, um auxiliar indispensável e um aliado hoje em dia do docente. Relembramos novamente que esta ferramenta permite-nos, docentes e discentes, gerir o acesso à realidade linguística e cultural, revela-nos aspetos pedagógicos em função do contexto, ensina-nos linguagem multimédia e privilegia a transmissão de valores.

Sendo uma ferramenta importantíssima, como escolhê-la?

Seguidamente são apresentados alguns conselhos destacados por vários autores (Tomalin,1986: 27; Sierra Plo, 1990:195; Compte, 1993: 22; Bradimonte, 2003:874; Viñals, 2004:3) para a seleção do vídeo pelo docente para ser usados na sala de LE, a saber:

- a escolha não deve ser de forma arbitrária, mas centrada nos discentes;
- as características da turma, isto é o nível etário, cognitivo, linguístico, e socioeconómico, e os seus interesses;
- o tema retratado no vídeo deve estar de acordo com os conteúdos programáticos e os objetivos curriculares;
- o tipo de vídeo, isto é documentos curtos como por exemplo as reportagens, os documentários, as notícias, os segmentos de filmes, os anúncios publicitários, os videoclipes. Documentos audiovisuais baseadas em amostras de língua autêntica feito por nativos para nativos;
- a duração do vídeo *ha de ser adecuada a los alumnos y al tiempo de clase de que disponemos. Conviene recordar que una secuencia de vídeo que va a ser explotada activamente no puede ser muy larga. (...) En teoría, secuencias más largas deberían tener ciertos puntos de ruptura, como un cambio de tema o de escena, de manera que el visionado de la secuencia se pueda dividir para ser utilizado en diferentes lecciones* (Sierra Plo, 1990:195);
- a primeira visualização é feita pelo docente e deve ser sem som, pois permite “juger de la relation image/verbe et de s’assurer que les éléments non verbaux et les composantes techniques fournissent suffisamment de points d’accroche pour la compréhension » (Compte, 1993: 22)
- a seleção de elementos socioculturais deve ser feita, uma vez que a sua presença ou a sua evocação deve ser feita em função do nível dos discentes. Se a imagem não transmitisse mais que “mil palavras”, alguns aspetos culturais seriam difíceis de ser explicados.

Ao selecionar qualquer material, é preciso ter em atenção o nível etário, cognitivo e linguístico do nosso público-alvo, e os seus interesses. Antes de levar um vídeo, material bastante motivador, para os discentes, o docente deve escolher o tipo de vídeo e o tema, ter em conta as características da turma e a duração do vídeo, ver o vídeo e selecionar os elementos socioculturais.

Depois da seleção do vídeo, segue-se o próximo passo a planificação e a elaboração das atividades que permitirão alcançar os objetivos curriculares.

3.9) Tipologias das Atividades

Le document vidéo introduit dans la classe des images authentiques, actuelles et variées. Le plaisir procuré par ces images mobiles, qui sont celles qui nous entourent, celles qui constituent notre véritable environnement audiovisuelle, ne doit pas être sous-

estimé. Le choix des documents, la façon de les traiter, devraient tenir compte de ce facteur.

Lancien (1986:11)

O papel do docente é fundamental no processo ensino-aprendizagem dos seus discentes, uma vez que lhe cabe escolher os materiais, definir objetivos claros e atividades que permitem alcançar estes objetivos pré-definidos. Ao escolher um documento audiovisual, o docente não se deve limitar à simples reprodução de documentos, mas procurar estimular novas formas de interação entre o conteúdo, os discentes e o ambiente, valorizar a criatividade, a pesquisa e a formação para a cidadania, com vista a uma aprendizagem mais significativa. Moran acredita que

as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

(2007:164)

Além disso, os discentes não devem ser uns meros espetadores, mas têm de sentir que o vídeo está a ser usado de forma oportuna e que está integrado nos conteúdos curriculares.

Os docentes têm de desempenhar um papel ativo e não passivo, motivando-os a desenvolver as suas destrezas, orientando-os nas atividades propostas, explorando com os discentes a informação facultada, esclarecendo as dúvidas e os problemas que surgem. É de realçar, como afirma Lonergan (1984:5), que “it is the teacher who must harness the power of the video films; it is the teacher who has the prime responsibility for creating a successful learning environment”. Ferrés (1996:128) corrobora com Lonergan ao acreditar que “as melhores possibilidades e as piores limitações do vídeo decorrem da qualidade dos programas e da preparação do professor para usá-las de forma criativa e participativa.”

Cabe, então, ao docente, a partir da observação do vídeo, escolher e preparar atividades pedagógicas, que sejam motivadoras e estimulantes, para as três fases: a do pré-visionamento, a do visionamento e a do pós-visionamento. As atividades de pré-visionamento, como as de pré-audição, são atividades que introduzem o tema e motivam os discentes, criando-lhes expectativas sobre o tipo de documento que vão ver. Nas atividades de pós-visionamento, a visualização pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de outras destrezas tanto orais como escritas permitindo assim ampliar o tema tratado a partir de debate, de redação de um texto, entre outras. (Viñals, 2000: 787)

No caso da aquisição de uma LE, vários autores se debruçaram sobre a realização das atividades com o recurso do vídeo. Assim sendo, Lancien (1986:18) propõe atividades aliada à

compreensão oral, na expressão escrita e oral bem como na atenção visual. Neste trabalho, só nos centraremos nas atividades de Lancien destinadas ao desenvolvimento da compreensão oral e da atenção visual.

- Atividades de atenção visual

Estas atividades são exclusivamente centradas na imagem. A partir destas atividades, o discente descobre que assimilar um vídeo, por exemplo, não se resume apenas a identificar a banda sonora ou em especial os diálogos, mas sim estar atento às informações veiculadas pelas imagens (1986: 32).

- Atividades de atenção visual e sonora:

Este tipo de atividades leva o discente a relacionar a atenção visual (a imagem) com a sonora (o som/o verbal). Aquando a audição de mensagens redundantes, o discente focará a sua atenção na imagem, nomeadamente nas personagens, nos locais, e nos objetos, entre outros), uma vez que a imagem ajuda-o, assim, a compreender a mensagem verbal. O objetivo desta atividade é tornar o discente ativo perante aquilo que vê e ouve.

(1986: 45)

- Atividades de atenção ao não-verbal

A imagem em movimento, isto é através do vídeo, é dotada de uma grande vantagem, uma vez que possibilita o acesso ao não-verbal (gestos, mímicas, olhares) na sua totalidade. O vídeo fornece, assim, ao discente um vasto campo de observação. No caso da aquisição de uma LE, não transformando de todo o discente num especialista dos elementos paralinguísticos, é indispensável que o discente seja capaz de:

- reconhecer manifestações não-verbais que surgem em redundância linguística e que o ajudarão a perceber o sentido;
- reconhecer sinais não-verbais que contenham significado e que possam ser típicos de um sistema cultural, de um grupo ou de um país;
- Compreender melhor, analisando a forma como utiliza o não-verbal, os comportamentos de outros.

(1986: 63)

O vídeo numa aula de LE pode ser utilizado em vários momentos da aula como ponto de partida para a introdução de uma nova unidade temática, como motivação para a aprendizagem de um determinado conteúdo linguístico (lexical, gramatical e funcional), como atividade de preparação para uma outra atividade e como atividade em si ou como consolidação de uma atividade realizada antes.

Após a leitura e a análise dos autores Tomalin (1986:9), Cassany *et al.*, (1994: 121) e Viñals (2000: 787), propomos algumas sugestões de atividades, a saber: a imagem congelada, os pensamentos e sentimentos, o vídeo e o questionário, o vídeo e o resumo, a imagem e o som, os comportamentos, a recriação, o guião e o vídeo.

- a imagem congelada

O docente congela uma imagem do vídeo para que os discentes descubram aspetos culturais diferentes dos deles permitindo-lhes estimular estratégias de observação de uma realidade diferente da sua e extraem todas as informações possíveis de situações de comunicação a partir das seguintes perguntas: Quem está a falar? Como é? Onde está? Qual o tema do texto?

Este tipo de atividade pode ser utilizada na fase de pré-visionamento e para adquirir conteúdos lexicais.

- os pensamentos e os sentimentos

Congela-se a imagem de uma personagem, depois de esta ter proferido algo e os discentes têm de adivinhar em que está a pensar, o que é que está a sentir e o que será que vai dizer em seguida.

- a identificação de uma sequência

Cada discente ou grupos de discentes recebem uma folha com a descrição de uma sequência que faz parte de um documento maior que se visualizará entre outras sequências. O objetivo desta atividade é que o discente ou o grupo de discentes identifiquem qual a sequência que lhe foi atribuída quando aparece no ecrã.

- o vídeo e o questionário

Os discentes leem e respondem a um questionário sobre o vídeo antes de o visualizar, antecipando a informação, tendo como suporte os seus conhecimentos prévios e experiências de vida, utilizando alguma informação que já possuem sobre o tema para compreender o vídeo que irão visualizar, arriscando responder às perguntas antes de o visionar. Posteriormente, os discentes veem o vídeo e corrigem as respostas, durante a correção, o docente pára o vídeo nos momentos oportunos, de forma a que os alunos possam comentar as respostas dadas às perguntas realizadas.

Antes de visualizar o vídeo, os discentes também podem elaborar uma série de perguntas sobre o que pensam do tema que o vídeo irá abordar. Depois durante a visualização, os discentes responderão às questões elaboradas.

- o vídeo e o resumo

O docente antecipa o tema, apresenta o vídeo e explica aos discentes a tarefa a realizar, para que estes se possam fixar no que é mais importante e tomam notas, para em

seguida fazem um resumo individual ou em grupo. Durante a realização do resumo, os discentes podem utilizar materiais complementares de consulta. No final, cada discente lê o seu resumo, permitindo assim, que todos os seus colegas fiquem com uma interpretação diferente de uma mesma realidade. O docente pode também pedir um esquema em vez do resumo.

Este tipo de atividade permite a introdução de um novo conteúdo temático, como por exemplo: cultural, histórico ou social, de forma a que os discentes adquiram conhecimentos sobre esse mesmo tema. Outra atividade que se pode realizar é pedir aos discentes que resumam numa só frase o tema do vídeo.

- a imagem e o som

O docente divide os discentes em dois grupos. O primeiro grupo escuta o áudio sem imagem e o segundo grupo, noutra sala, vê o mesmo vídeo, mas sem som. De seguida formam-se pares mistos com um membro de cada grupo, com o objetivo de que cada elemento do grupo explique a banda sonora ou visual ao outro elemento. Outro tipo de exercício que se pode realizar é escrever os subtítulos, neste exercício os discentes visionam o vídeo sem som, imaginando o que podem estar a dizer, os restantes visionam o vídeo com som e escrevem o que ouviram.

Também se pode realizar outra atividade, que é, entregar aos discentes uma parte incompleta da banda sonora, e pedir aos discentes que a completem a banda sonora depois de ter vistos várias vezes o vídeo, dependendo do grau de complexidade do vídeo e da tarefa proposta.

- os comportamentos

Os discentes têm de analisar e opinar sobre o comportamento comunicativo de várias personagens, como por exemplo: o tratamento formal ou o informal, interromper um discurso ou não deixar falar o interlocutor. Trata-se de um exercício sobre normas de uso linguístico e comportamentos de educação ou de socialização.

- a recriação

Os discentes reescrevem livremente um texto (um diálogo, um guião, uma exposição ou um comentário), a partir de imagens mudas. Assim, a partir de um anúncio publicitário de televisão, pode-se criar um anúncio diferente ou um outro tipo de texto. Também se pode reescrever um texto, modificando algum dos fatores que o caracterizam, por exemplo, pode-se reescrever um diálogo entre marido e mulher como se tratasse de uma discussão respeitosa entre desconhecidos, ou outras atividades.

- o guião e o vídeo

Os discentes elaboram um vídeo de dez ou quinze minutos sobre um tema que eles mesmo escolhem (um clip musical, uma narração ou um noticiário por exemplo). Previamente

à gravação, há que redigir o guião literário (o texto e as anotações para os atores), o guião técnico (os espaços, os ambientes e as sequências) e selecionar os atores. Este tipo de exercício é muito complexo, e, portanto, convém planificá-lo com tempo e com todo o pormenor.

Estas atividades supracitadas anteriormente não trabalham unicamente a compreensão oral, pois algumas destas atividades que desenvolvem outras habilidades linguísticas, como por exemplo: a expressão oral ou escrita.

Perante tal constatação, decidimos, na parte prática do nosso trabalho, nomeadamente nas descrições das planificações das aulas com o recurso ao vídeo, vamos utilizar o modelo de atividades proposto por Richards, que visa o desenvolvimento da compreensão oral a partir de um vídeo, a saber:

“- Actividades de relación o de distinción: elegir, entre varias respuestas dadas en una que corresponda al contenido de lo escuchado. Dentro de esto grupo entrarían, por supuesto, las actividades de relación o las de selección múltiple.

- Actividades de transferencia: los alumnos reciben información en un medio o forma (audición), y la vierten (en su totalidad, o parcialmente) en otra forma (p. ej: un esquema, o un dibujo...).

- 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 a una lista de puntos principales, tal como se hace cuando se toman notas.

- Actividades de respuesta: contestar a preguntas relativas al contenido. Puede haber distintos tipos de preguntas según los distintos niveles de audición (p. Ej.: 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).

- Actividades de predicción: adivinar o predecir resultados, causas, relaciones, etc., basándose en la información obtenida”.

(Richards, 1983 *apud* Ernesto Peris, 1991:9)

Como referido anteriormente, escolheremos este modelo, dado que algumas destas atividades foram mencionadas na primeira parte do nosso trabalho, umas técnicas que o docente dispõe para avaliar a CO dos seus discentes. No seguinte quadro, tentamos associar a nomenclatura de Richards à de Pastor. Para esse efeito, tivemos em conta as características de cada atividade e de cada técnica. Assim sendo,

Atividades que se podem realizar com o vídeo (Richards 1983 apud Ernesto Peris, 1991:9)	Técnicas para avaliar a compreensão oral (Pastor 2005:17)
Actividades de relación o de distinción	Selección múltipla
Actividades de transferencia	Transferencia de información
Actividades de transcripción	Transcripción
Actividades de registro	Rellena huecos
Actividades de ampliación	Respuestas largas
Actividades de condensación	Tomar notas
Actividades de respuesta	Respuesta cortas
Actividades de predicción	

Tabela 5 - Atividades e técnicas que podem ser usadas para avaliar a CO com recurso ao vídeo.

Em síntese, o papel do docente é fundamental no processo ensino-aprendizagem dos seus discentes, por isso, ao escolher um documento audiovisual, o docente não se deve limitar à simples reprodução do vídeo, mas sim utilizar diversos tipos de atividades que permitam que o discente faça parte do processo ensino-aprendizagem, motivando-os a desenvolver as suas destrezas, orientando-os nas atividades propostas, esclarecendo as dúvidas e os problemas que surgem.

3.10) Competências desenvolvidas através da utilização do vídeo

El uso de la imagen y del audio debe estar presente en todo el proceso, de modo que unas veces formarán parte de las actividades comunicativas y otras de las de aprendizaje.

(Muriel, 2007: 1147)

Segundo Philippe Perrenoud, “a noção de competência” designa a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (2000:15).

Para cada situação, é necessário desenvolver competências, conjunto de conhecimentos, aptidões, atitudes, valores, comportamentos e motivações, isto é operações mentais complexas que permitem realizar e determinar consciente e rapidamente uma resposta mais ou menos eficaz (Perrenoud, 2000:15).

Assim sendo, consoante a situação que nos é apresentada, podemos desenvolver uma ou mais competências, a saber: a competência linguística, comunicativa, sociolinguística, estratégica, pragmática, discursiva, social, cultural e sociocultural.

No nosso trabalho, tendo como pressuposto que o uso do vídeo permite desenvolver a habilidade linguística da compreensão oral nos discentes, está, também, subjacente o desenvolvimento das competências comunicativa e cultural.

3.10.1) Competência Comunicativa

Dell Hymes (1972) entende a *competência comunicativa*, como sendo a capacidade de utilizar os conhecimentos linguísticos nos atos comunicativos, isto é, em diferentes contextos de uso. Para além de concordar com a definição anterior, Canale (1983), refere que a *competência comunicativa* engloba um conjunto de competências que estão interrelacionadas, a saber a competência linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica. Três anos mais tarde, J. Van Ek (1986) acrescenta mais duas competências que fazem parte da competência comunicativa: a sociocultural e a social. Concordamos com os autores Canale e Van Ek que a *competência comunicativa* abrange todas as competências atrás mencionadas.

Assim, é importante que os discentes desenvolvam a sua competência comunicativa, isto é, que adquiram estratégias que lhes permitam utilizar a LE em vários contextos sociais, fazendo um uso correto dos diferentes registos de língua: formal, informal ou familiar. Para Cenoz Iragui (2004:462) é evidente que os aprendentes de uma LE devem aprender a utilizar a língua num contexto adequado, tal como transmitir e compreender textos orais e escritos e dispor de recursos suficientes que lhes permitam superar as dificuldades de comunicação. O vídeo, segundo Tomalin,

brings the outside world into the classroom and the teacher can use the flexibility of video to encourage the learners to interact in response to what they see on the screen. Video becomes the focus of interaction and an excellent stimulus for communicative activities in the classroom.

(1986:9)

Assim, este autor (1986:9) defende que o vídeo é um recurso tecnológico por excelência para desenvolver a competência comunicativa, já que permite a execução de atividades comunicativas, tais como a visualização silenciosa, a audição sem imagem, a imagem sem som, a previsão do conteúdo, guiões com lacunas, *gapped scripts*, *jigsaw viewing* e *register e emotion*.

3.10.2) Desenvolvimento da Compreensão

A habilidade linguística da compreensão é composta pelas destrezas recetivas, isto é pela compreensão oral e escrita, sendo estas “the ways in which people extract meaning from the discourse they hear or say” (Harmer, 2002:199).

Dando particular atenção à compreensão oral, já que é uma das habilidades à qual demos maior ênfase durante a nossa prática pedagógica, pois, ao compreender um enunciado oral o ouvinte utiliza de forma inconsciente os modelos *bottom-up*, *top-down* e o modelo interativo, para além dos seus conhecimentos prévios, linguísticos e do contexto do discurso.

No que diz respeito à utilização do vídeo como recurso para o desenvolvimento da compreensão da CO, corroboramos os pensamentos de Silva e Figueiredo que afirmam que “o ambiente audiovisual permite captar, reter, concentrar a atenção de um auditório. Ultrapassando o constrangimento do espaço e do tempo, [o vídeo como audiovisual] facilita a compreensão e melhora a memorização” (1997:5). Além de proporcionar uma variedade de sotaques, interações entre os interlocutores e padrões de discurso que os discentes devem compreender para posteriormente utilizarem de forma adequada ao contexto específico (Sherman, 2003:2).

Para melhorar a competência comunicativa, Weyers (1999) defende que o *input* da língua em estudo, nomeadamente o *input* compreendido, é o primeiro componente vital para o processo de aquisição de uma língua, salientando que a qualidade e a quantidade de *output* (produção) está dependente da qualidade do processo de *input* compreendido pelo discente.

A habilidade da compreensão oral pode ser, também, estimulada através de atividades de visionamento ativo. Estas atividades adequam-se aos vários níveis linguísticos dos discentes, facilitando à introdução de novos conteúdos lexicais e assimilando ao mesmo tempo de forma significativa os conteúdos. Com estas atividades, pretende-se orientar, guiar, apoiar o visionamento e a compreensão do que está a ser visionado, e não testar os discentes, pois “the aim is to help the students, not to test them” (Tomalin, 1986:34). Para estimular o visionamento ativo, podem ser realizadas as atividades mencionadas na tabela 5, descrita anteriormente.

Essas atividades propostas estimulam a competência de compreensão por parte do discente, uma vez que é solicitado ao mesmo que compreenda o que está escrito na instrução e o que é dito no vídeo. Desta forma, estas atividades permitem desenvolver tanto a compreensão oral como a escrita.

3.10.3) Competência Cultural

Video is a window on English-language culture.

(Sherman, 2003:2)

Por *competência cultural*, podemos entender o seguinte:

“ (...) cultura refere-se a grandes conglomerados geográficos e políticos tais como nações com diferentes desenvolvimentos históricos, cuja unidade é garantida por línguas, mentalidades, formas de vida e de arte determinadas. Aquilo que mantém coeso o grande conglomerado é expresso pelo conceito genérico de cultura.”

(Assmann, 2010).

Um dos recursos tecnológicos que nos permite abrir uma janela sobre o mundo cultural que nos rodeia é sem dúvida o vídeo, este é, como já temos vindo a referir anteriormente, um material autêntico que cativa a atenção do discente, uma vez que faz parte integrante do seu quotidiano, despertando, assim, o seu interesse tanto pelo aspeto linguístico como pela realidade cultural. De facto e de acordo com Viñals (2004:7), ao aprender uma língua, aprendemos ao mesmo tempo como funciona a cultura que encerra essa mesma língua com amostras reais de linguagem entre falantes. Logo, não se pode ensinar uma língua isolada da componente cultural que lhe é inerente.

Perante tal fato, o vídeo torna-se, assim, um dos suportes que transmite melhor e de uma forma mais fidedigna esta realidade, uma vez que “allows the learners to examine the culture in detail” (Tomalin, 1986:4). Para este autor, o vídeo, ao examinar a cultura em detalhe, consegue eliminar várias ideias pré-concebidas de determinadas pessoas, objetos ou situações e corrigir os estereótipos que possam existir na mente dos discentes. Pois, ao visualizar um determinado costume da cultura da LE, o discente confronta a realidade do país estrangeiro com a realidade do seu próprio, estabelecendo analogias, questionando-se sobre o que é igual e o que é diferente e desenvolvendo, assim, uma mais abrangente consciência intercultural e, por conseguinte, a sua competência intercultural.

Assim, ao aprender uma LE, não estamos só a aprender a língua, mas também a cultura que lhes está inerente, isto é, a forma de ser, de pensar, de sentir e de agir dos nativos.

Um dos objetivos do ensino de uma LE é o desenvolvimento da competência comunicativa nas componentes linguística, sociolinguística e pragmática, de forma a que os discentes aprendam a comunicar-se com esta língua e saber usá-la em situação real. Para que todo este processo seja alcançado, é necessário desenvolver a compreensão oral dos aprendentes. Para tal, a utilização do vídeo em sala de aula facilita a compreensão do discurso oral e escrito, uma vez que o discente se apoia, aquando da visualização, nas pistas visuais para decifrar a mensagem. Assim sendo, o “jovem lê o que pode visualizar, precisa de ver para compreender” (Moran,1995:29).

Capítulo 2: Prática Pedagógica

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática

António Nóvoa

1) Caracterização da Escola e das turmas

1.1) Caracterização do Agrupamento de Escolas Zona Urbana - Escola E.B 2,3 Grão Vasco

O Agrupamento de Escolas Zona Urbana, com o código 161858, com sede na Escola Básica Grão Vasco, localizada na Alameda Luís de Camões, em Viseu, situa-se no município de Viseu. Esta cidade, capital de distrito, está localizado no centro de duas vias de comunicação terrestres, no cruzamento entre o IP3/A24 que liga a cidade de Chaves à cidade da Figueira da Foz, e a A25 que liga a cidade de Aveiro à vila de Vilar Formoso. Esta cidade situa-se num planalto entre as Serras da Estrela e do Caramulo, e na qual predomina o setor terciário, pois desde sempre o comércio é uma das atividades económicas com maior importância para o desenvolvimento da cidade, embora se denote a presença de muita mão-de-obra no setor primário. É de salientar que as vias de comunicação terrestre referidas anteriormente têm desempenhado um papel bastante importante no desenvolvimento económico e social da cidade, bem como de toda a região.

É neste contexto que se localiza o Agrupamento de Escolas da Zona Urbana, assim designado desde 4 de Julho de 2012, situado na sede do Concelho, e que abrange as três freguesias urbanas da cidade, a saber: S. José, St^a Maria e Coração de Jesus, e duas da zona limítrofe, a saber: S. Salvador e Orgens.

O meio social envolvente é formado por famílias que sobrevivem do pequeno comércio, famílias da classe média alta, por outras que vivem da pequena agricultura, por um grupo de etnia cigana que faz do comércio (feira) a sua fonte de rendimento e subsistência, e ainda por um grupo de famílias de imigrantes, cujos descendentes frequentam as escolas do Agrupamento, o que leva a existência de uma variedade de culturas e línguas maternas diferenciadas para as quais é necessário dar resposta.

Verificam-se, ainda, nas zonas envolventes das escolas do Agrupamento, algumas carências económicas, recebendo, por isso, algumas das famílias o rendimento inserção social. É também de salientar que uma grande parte dos alunos vem do Internato da Santa Teresinha, do Lar - Escola de Santo António e do Centro Social D. José da Cruz Moreira Pinto, Instituições sociais de apoio à família e as crianças abandonadas. Por isso, encontramos crianças com dificuldades socioeconómicas, oriundas de famílias desajustadas, com carências afetivas e desacompanhadas, o que se reflete no seu nível de aprendizagem.

Quanto ao enquadramento educativo, a escola Básica Grão Vasco, serve a região há décadas, sendo uma das mais antigas da cidade. A sua origem remonta a setembro de 1969,

criada em concordância com a Portaria nº23 600 de 9 de Setembro de 1968, recebendo o nome de *Escola Preparatória Oliveira Salazar* e inaugurada a 13 de setembro de 1969. Inicialmente e curiosamente, esta escola foi criada para receber só exclusivamente meninas. No entanto, com introdução do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pelo Decreto-lei nº 47 480 de 2 de Janeiro de 1967, este centro escolar foi dividido em duas seções: uma feminina, localizada na ala norte, e uma masculina localizada, na ala sul. Divisão, essa, que desaparece com a introdução da coeducação de sexos no ano letivo de 1973/1974.

Este estabelecimento de ensino tem vindo a sofrer alterações significativas ao longo da última década, fruto das mudanças de políticas educativas, nomeadamente a de noção de agrupamento, que levou a agregação de várias escolas e uma escola sede. Assim, no final do ano letivo de 2002/2003, foi criado o *Agrupamento de Escolas Grão Vasco*, homologado pelo Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, de 5 de julho de 2003, e constituído por cinco escolas diferentes, integrando jardim-de-infância, escolas do primeiro ciclo e a escola sede com segundo e terceiro ciclos. Com a última alteração em julho de 2012, o *Agrupamento de Escolas Grão Vasco* passou a ser denominado de *Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu*, sendo, hoje em dia, constituído pelas seguintes escolas: Jardim-de-Infância de Marzovelos; Jardim-de-Infância de Orgens; Jardim-de-Infância S. Martinho de Orgens; Jardim de Infância de Vildemoinhos; Escola Básica nº1 de Viseu (Ribeira); Escola Básica do 1ºCiclo nº2 de Viseu (Avenida); Escola Básica do 1º Ciclo nº3 de Viseu (Massorim); Escola Básica do 1ºCiclo nº4 de Viseu (Balsa); Escola Básica do 1º Ciclo nº 5 de Viseu (S. Miguel); Escola Básica do 1º Ciclo nº 7 de Viseu (Santiago); Escola Básica do 1º Ciclo Orgens; Escola Básica do 1º Ciclo de São Salvador; Escola Básica do 1º Ciclo de Vildemoinhos; Escola Básica dos 1º e 2º Ciclos João de Barros Escola Básica dos 2ºe 3ºCiclos Grão Vasco.

No presente ano letivo, frequentam 2807 alunos, os quais são apoiados por 288 docentes e 183 pessoal não docente (Técnicas Superior, Técnicas Especializadas, Técnicas das Atividades de Enriquecimento Curricular, Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais), distribuídos pelos diferentes estabelecimentos de ensino, como se pode analisar nos seguintes gráficos.

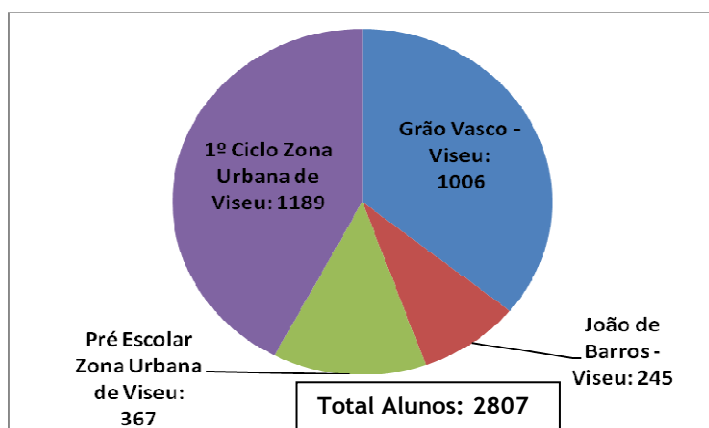


Gráfico 1 - Nº de alunos por ciclo do Agrupamento.

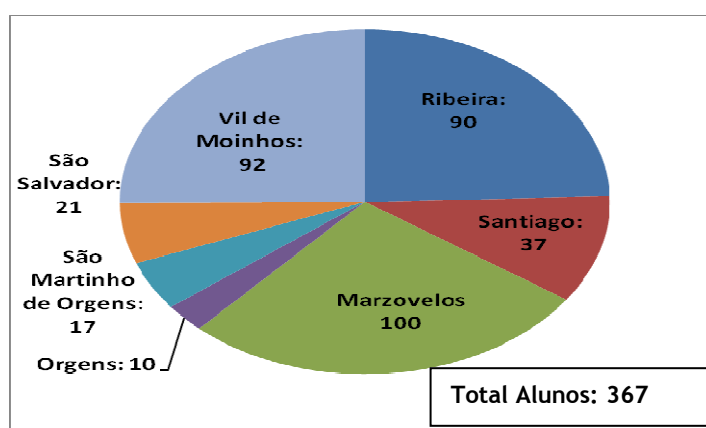


Gráfico 2 - Nº de alunos por Jardins de Infância.

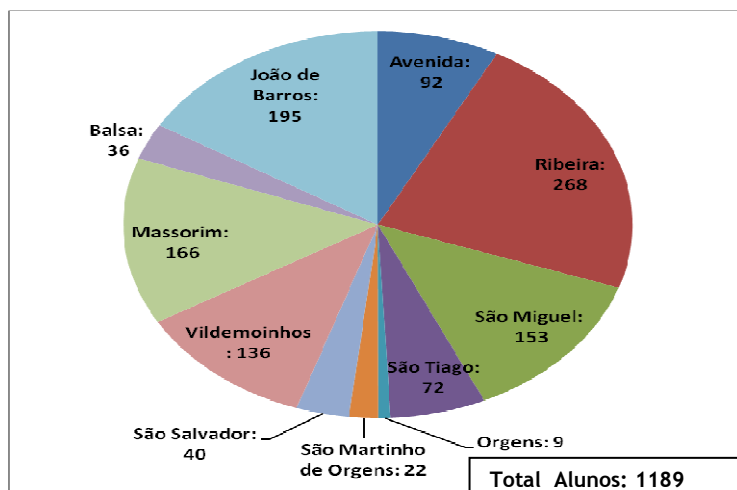


Gráfico 3 - N° de alunos no 1º Ciclo.

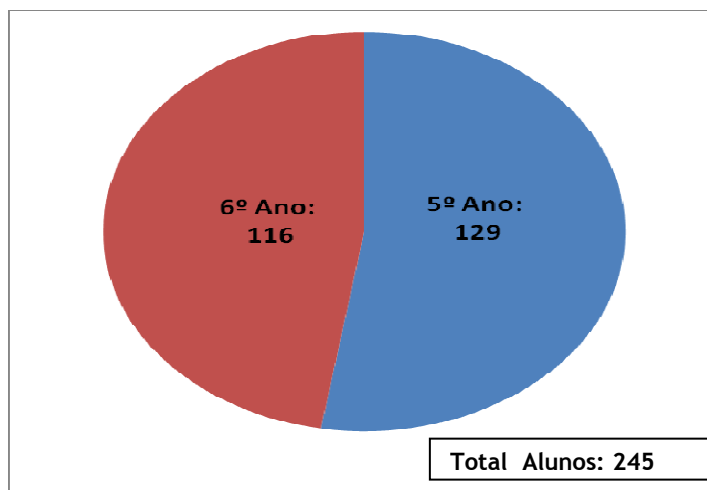


Gráfico 4 - N° de alunos da Escola Básica João de Barros.

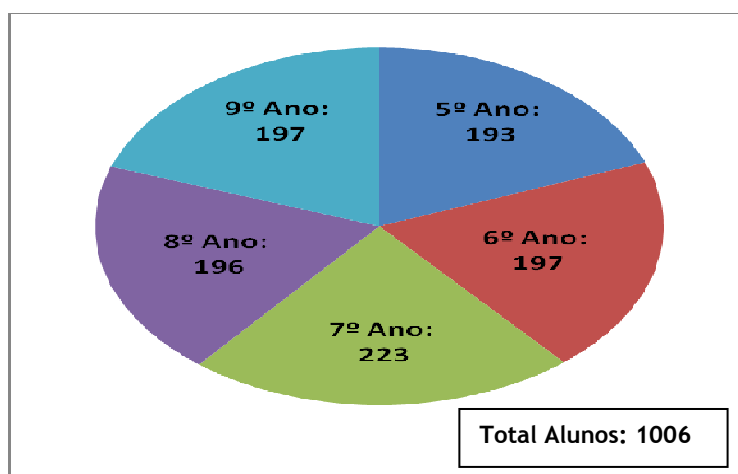


Gráfico 5 - N° de alunos da Escola Básica Grão Vasco.

Podemos ainda referir que os alunos são maioritariamente oriundos da zona urbana de Viseu, apesar de haver alguns alunos provenientes das zonas limítrofes, uma vez que os seus encarregados de educação trabalham na cidade de Viseu.

Relativamente ao corpo docente, este parece ser estável, apesar de alguns professores terem sido colocados por quatro anos, dando assim continuidade pedagógica, se os horários existentes o permitirem, e caminhar no sentido alcançar uma das finalidades a que este agrupamento se propõe, a saber: “prestar um serviço educativo de qualidade, melhorar as aprendizagens dos alunos, assumindo-se deste modo como um agrupamento de qualidade, inclusivo e respeitador da diferença.” (Projeto Educativo 20011/2014)

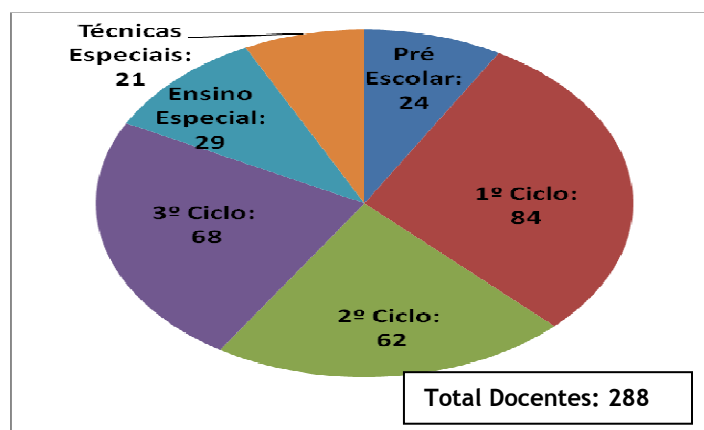


Gráfico 6 - Nº de docentes por Ciclo.

É por isso que este estabelecimento de ensino tem um cariz integrador, sendo uma escola de referência, no que diz respeito aos alunos com deficiência visual (alguns cegos e de baixa visão), aos alunos surdos e aos alunos com perturbações do espectro do autismo. É, ainda, de salientar que, também, é uma escola de referência na Intervenção precoce na infância e possui um Centro de Recurso de TIC (CRTIC) para as necessidades educativas especiais. Para além disso, funciona um Serviço de Psicologia e Orientação (PSO) para apoiar os alunos que manifestem dificuldades ao nível cognitivo e/ou relacional.

É de salientar que toda esta informação foi retirada do Projeto Educativo da Escola 20011-2014.

1.2) Reflexão sobre a prática pedagógica

A Prática Pedagógica em Português e Espanhol no 3º Ciclo iniciou-se a 1 de setembro de 2013, na Escola Básica 2,3 Grão Vasco, em Viseu, sede do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu.

Como diz o provérbio popular: “Um bom filho à casa torna”, não podia estar mais de acordo com este, uma vez que no ano letivo 2000-2001 realizámos o estágio em Francês e Inglês na Escola Sede deste mesmo Agrupamento, tendo ainda encontrado alguns docentes dessa época, nomeadamente a minha orientadora de Francês, que este ano abraçou o cargo de Orientadora Cooperante de Português. É como um regresso a casa à nossa primeira escola que nos viu crescer enquanto docente e com a qual aprendemos bastante.

É de salientar que, atualmente, a prática pedagógica é realizada em moldes diferentes. De facto, no nosso primeiro estágio, tendo em conta a legislação vigente nessa altura, foi-nos atribuído, enquanto professor estagiário, a responsabilidade da lecionação de duas disciplinas em turmas próprias durante todo o ano letivo, e ainda, as turmas das respetivas orientadores.

Posto isto, hoje em dia, a prática pedagógica é realizada nas turmas das professoras cooperantes. Assim sendo, a professora de Português, Maria Nazaré Conceição Correia Lopes Andrade, e de Espanhol, Ana Piedade Guerreiro Madeira Elias Pinheiro, colocaram à disposição as turmas H e I do nono ano de escolaridade de ensino, a Espanhol e Português, respetivamente. As aulas de Espanhol da turma H tinham lugar às segundas-feiras das 10h15 às 11h45 e às quintas-feiras das 14h 20 às 15h05. No que diz respeito à turma I, e de acordo com o Programa de Português do 3º ciclo, a carga horária respetiva corresponde a dois blocos semanais de noventa minutos e um bloco de quarenta e cinco minutos, que nesta turma tinham lugar às terças-feiras das 8h25 até às 9h55, às sextas-feiras das 8h25 até às 9h55, e às quartas-feiras das 13h35 até às 14h20, respetivamente. As reuniões eram semanais, nas quais tratávamos de vários assuntos, tais como: as datas das aulas assistidas; a elaboração das planificações por período; troca e partilha de material para as aulas assistidas e de atividades e materiais para afixar no placard dedicado a língua espanhol para a comemoração de datas alusivas.

Quanto às aulas assistidas em ambas as disciplinas, estas perfazem um total de dezoito aulas de quarenta e cinco minutos, ou seja, seis tempos letivos por período, distribuídos da seguinte maneira: três blocos de noventa para a disciplina de Português, dois blocos de noventa e outros dois de quarenta e cinco minutos para a disciplina de Espanhol, perfazendo assim um total de dezoito aulas lecionadas tanto a Português como a Espanhol.

1.2.1) Reflexão das aulas de Português

O nosso núcleo de estágio em português era constituído por dois membros. No início do ano letivo, foi-nos atribuída a turma I do nono ano de escolaridade, turma esta, constituída por 21 alunos, com duas alunas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Ao longo do ano transato, o meu colega e eu, planificamos em conjunto e com rigor científico, didático e pedagógico, as planificações a longo (Cf. Anexo 2), médio e curto prazo. As sequências foram lecionadas, de acordo com o manual *Novas Leituras 9º* da editora, que a seguir apresentamos:

- 1º período, sequência 1: Texto narrativo (Cf. Anexos 3 e 4)
- 2º período, sequência 3: Texto narrativo poético (Cf. Anexos 5 e 6)
- 3º período, sequências 2 e 4: Texto dramático e texto poético (Cf. Anexos 7 e 8)

A planificação das aulas esteve centrada nos seguintes três objetivos: o de motivar os discentes, captando a sua atenção através de materiais e atividades cativantes; o de tornar a aprendizagem dos conteúdos significativa; e o de manter um ritmo de trabalho ativo e constante. De facto, na generalidade, estes objetivos não só foram alcançados, como ainda as estratégias usadas para os alcançar agradaram aos discentes, que na sua maioria, assimilaram os conteúdos.

Quanto aos materiais elaborados, tendo muita mais experiência enquanto docente que o nosso colega e porque gostávamos de partilhar o nosso saber, sugerimos-lhe sempre o

caminho que devíamos seguir, isto é, as atividades diversificadas e motivadoras que devíamos implementar nas aulas. Para além disso, sugerimos-lhe, também, a utilização de materiais autênticos, tais como: o vídeo de apresentação do autor brasileiro *Machado de Assis* para que os alunos conhecessem um pouco da sua vida; o vídeo-clip da canção “*Homem do Leme*” da banda portuguesa *Xutos e Pontapés*; e a declamação de Jean Villaret do poema “*O sino da minha aldeia*” de *Fernando Pessoa*. Para a aula assistida com a Supervisora de português da Universidade da Beira Interior, como era uma peça de teatro, encontrámos na Internet uma cortina fechada e outra aberta e uma imagem dos cais com as “*Barcas do Inferno e da Glória*” e o “*Fidalgo*”. Quanto às fichas formativas, estas foram elaboradas em conjunto com o nosso colega. No entanto, algumas fichas informativas e alguns *Powerpoints* (PP) são da nossa autoria.

Na elaboração dos materiais e das atividades, tivemos sempre em atenção o nível etário, cognitivo e linguístico dos discentes bem como os objetivos propostos, tentando deste modo despertar o interesse e a motivação dos discentes para o estudo do português. Os materiais e as atividades utilizados proporcionaram aulas muito atrativas, dinâmicas e participativas por parte dos discentes. Para além disso, tivemos, também, a preocupação de pensar em atividades que proporcionassem momentos de interação que se centrassem, sobretudo, na relação docente/discente e discente/discente, fazendo, assim, com que os discentes se sentissem os principais agentes do processo de ensino/aprendizagem, tornando-os, para isso, elementos ativos da sala de aulas. Com estes materiais e atividades propostas motivamos os discentes para o seu processo de ensino-aprendizagem.

Todas as aulas foram meticulosamente preparadas. Estudámos a nova terminologia implementada para lecionar os conteúdos gramaticais. Esforçámo-nos por chamar os conceitos pelos seus nomes e cremos que conseguimos transmitir a estes discentes o gosto pela língua portuguesa.

No contexto sala de aula, tentámos desde o primeiro contacto com a turma, criar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, incentivando-os a participar sem receio nas tarefas propostas, tentando chegar a todos eles, até conseguimos com que uma aluna com N.E.E participasse, perdendo, assim, a sua timidez. É de salientar que tivemos sempre presente os conhecimentos e aprendizagens anteriores dos discentes, lembrando-os sempre de modo a tornar possível realizarem as aprendizagens significativas. Dentro da sala aula, incutimos-lhes o sentido de responsabilidade, de autonomia e de respeito pelo outro.

1.2.2) Reflexão das aulas de Espanhol

O nosso núcleo de estágio em espanhol era constituído por três membros. Coube-nos a nós ficar com a turma H do nono ano de escolaridade, turma mista, pois, dos vinte e três discentes, só catorze estavam inscritos à disciplina de espanhol.

Ao longo do ano transato, elaborámos com rigor científico, didático e pedagógico as planificações a longo (Cf. Anexo 9), médio e curto prazo. As unidades didáticas lecionadas à disciplina de Espanhol à turma H do nono ano de escolaridade foram as seguintes:

- 1º período, unidade: *España y Portugal: tan cerca y tan lejos*, cujo temas abordados foram *los hábitos y las costumbres españolas, las características de los españoles, los falsos amigos e la acentuación*. (Cf. Anexo 10)
- 2º período, unidade: *¡Ojalá me quieras como soy!*, cujo temas foram *Hablar en pasado e los cómics en español*. (Cf. Anexo 11)
- 3º período, unidade: *El hábito no hace al monje*, cujos temas foram *las tribus urbanas, la moda e el buen uso del móvil*. (Cf. Anexo 12)

Relativamente à planificação das aulas, esta esteve centrada, sobretudo, nos seguintes objetivos: o de motivar os discentes, captando a sua atenção através de materiais e atividades cativantes; o de tornar a aprendizagem dos conteúdos significativa; e o de manter um ritmo de trabalho ativo e constante. De facto, na generalidade, estes objetivos não só foram alcançados, como ainda as estratégias usadas para os alcançar agradaram aos discentes, que na sua maioria, assimilaram os conteúdos.

Quantos aos materiais, estes foram elaborados em conjunto com os meus colegas no segundo e no terceiro períodos. Os materiais (fichas formativas, informativas e PP) elaborados no primeiro período e os da unidade sobre as tribos urbanas, do terceiro período, foram da nossa autoria. Utilizámos, também, materiais audiovisuais, tal como vídeos (documentários, notícias e canções) em todas as unidades trabalhadas ao longo do ano, a fim de desenvolver a compreensão oral dos nossos discentes, tema do nosso relatório. Usámos, também, materiais autênticos para a sala de aula, tais como uma mala de viagem com o intuito de despertar e motivar os nossos discentes para adivinhar o tema da aula, introduzindo, assim, algum vestuário típico das tribos urbanas. Além disso, levámos, também, o mealheiro do BES da *Ágata Ruiz de La Prada* de forma a descobrirem o nome da estilista.

É de salientar que na elaboração dos materiais e das atividades, tivemos sempre em atenção o nível etário, linguístico e cognitivo dos discentes bem como os objetivos pré-definidos. Tivemos sempre o cuidado de manter o fio condutor entre as atividades desde da primeira até à última. Os materiais e as atividades elaborados permitiram a aquisição dos diferentes conteúdos, a prática e o desenvolvimento das várias destrezas, tentando deste modo despertar o interesse e a motivação dos discentes para o processo de ensino-aprendizagem, preocupação, essa, que todos os docentes deviam ter. Também petem atividades que proporcionassem momentos de interação que se centrassem, sobretudo, na relação docente/discente e discente/discente, fazendo, assim, com que os discentes se sentissem os principais agentes do processo de ensino/aprendizagem, tornando-os, para isso, elementos ativos da sala de aulas.

Todas as aulas foram preparadas meticulosamente, pois antes das aulas, e como já tínhamos muitos anos de experiência na leção de outras línguas estrangeiras, o francês e

o inglês, antecipávamo-nos e imaginávamos quais as perguntas que os discentes nos poderiam colocar e pesquisávamos o vocabulário que podíamos desconhecer.

No contexto sala de aula, tentámos, desde o primeiro contacto com a turma, criar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, incentivando-os a participar sem receio em espanhol e claro nas tarefas propostas, inculcando-lhes o sentido de responsabilidade, de autonomia e de respeito pelo outro. Os materiais e as atividades utilizados proporcionaram aulas muito atrativas, dinâmicas e participativas por parte dos alunos. É de salientar que tivemos sempre presentes os conhecimentos e aprendizagens anteriores dos discentes, lembrando-os sempre de modo a tornar possível realizarem as aprendizagens significativas. Segundo o feedback dos discentes, estes gostaram da nossa forma de lecionar, de estar e de lidar com eles. Gostaram, também, da atmosfera agradável e da utilização de materiais motivadores e propícios à aprendizagem, e notaram uma evolução significativa, no que diz respeito à nossa fluência em espanhol. É verdade que, no primeiro período, procurava as palavras, não tendo, assim, um discurso fluente. Tal dificuldade, dissipou-se no segundo e terceiro período, melhorando significativamente a nossa prestação.

1.2.3) Atividades extracurriculares

Ao longo ano letivo 2013-2014, foram desenvolvidas várias atividades no Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu. No que diz respeito à disciplina de Português, as atividades foram as seguintes: *Ida ao Teatro* e a *Semana da Leitura*. Assim sendo, no dia 11 de março fomos ao Instituto Português da Juventude de Viseu assistir a peça de teatro intitulada *Auto da Barca do Inferno*, texto dramático em estudo no nono ano de escolaridade. Na *Semana da Leitura* foram declamados alguns poemas, foram feitas algumas leituras de autores conhecidos portugueses, ingleses, franceses e espanhóis e foram cantadas algumas músicas com letras inspiradas em alguns autores literários.

Relativamente à disciplina de Espanhol, durante o ano letivo, os estagiários colocaram nos *placards*, destinados à disciplina de Espanhol, vários cartazes e imagens para divulgar a comunidade educativa as datas festivas do mundo hispano, nomeadamente o Dia das Línguas, 26 de setembro; o *Día de la Hispanidad*, 12 de outubro; o *Día de los Muertos* (Cf. Anexo 13), 1 de novembro; o *Día de los Reyes* (Cf. Anexo 13), 6 de janeiro; a semana das Línguas Estrangeiras, de 1 a 15 de fevereiro, o dia dos namorados, 14 de fevereiro; o *Día de Cervantes*, 23 de abril; e a Semana Santa. Participámos, também, no Peddy-Paper (Cf. Anexo 13), que teve como objetivo dar a conhecer a cidade de Viseu aos discentes de Zamora, uma vez que se realizou um intercâmbio entre as duas escolas.

Para o *Día de la Hispanidad*, colocamos com a professora cooperante de Espanhol, Ana Elias Pinheiro, um cartaz alusivo ao dia da Hispanidade, dia em que todos os países que partilham a língua e a cultura hispânica comemoram a descoberta da América por Cristóvão Colombo. No dia seis de janeiro comemoramos *El Día de los Reyes*, dia em que as crianças

espanholas recebem os seus presentes de natal. Neste sentido, desenvolvemos na nossa turma a troca de prendas. Dando ênfase às atividades propostas no Plano Anual de Atividades, realizou-se na *Semana das Línguas Estrangeiras*, a exposição de diversos trabalhos, correio da amizade para o dia de São Valentim, construção de postais, elaboração de mensagens, troca de correspondência entre alunos.

1.3.4) Ações de Formação frequentadas no ano letivo 2013/2014

Neste ano letivo, participámos em formações, palestras/encontro e seminários, relacionadas com o segundo ciclo de Estudos Portugueses e Espanhóis na Universidade da Beira Interior tendo todos estes, um contributo positivo e crucial para o nosso desempenho pessoal, profissional e para atualização e acompanhamento da evolução de conhecimentos científico-pedagógicos. Salientámos, apenas, as participações mais relevantes:

- As Jornadas Lale “Educação plurilingue e intercultural: percursos e possibilidades em contexto educativo português”, nos dias 11 e 12 de outubro de 2013 (Cf. Anexo 14);
- Formação da Areal Editora, no dia 23 de novembro de 2013, em Viseu, no âmbito da disciplina de Espanhol (Cf. Anexo 15);
- Apresentações dos manuais de Espanhol para o 8º ano de escolaridade da Porto Editora, no dia 3 de maio (Cf. Anexo 16).

Quanto às apresentações de manuais, os materiais, recursos e estratégias partilhados foram muito profícuos, uma vez que nos permite aperfeiçoar e melhorar a nossa prática enquanto docente de Espanhol. Também consideramos importante a nossa participação nesta ação de formação, uma vez que para o próximo ano letivo mudam os manuais do oitavo ano da disciplina Espanhol.

1.4) Caracterização das turmas

1.4.1) Turma H do nono ano de escolaridade

A turma H do nono ano de escolaridade era constituída, inicialmente por vinte e cinco alunos, pois dois alunos foram transferidos, restando assim vinte e três alunos. Deste universo de alunos, só catorze escolheram Espanhol como segunda língua estrangeira no sétimo ano de escolaridade, tendo os outros escolhidos Francês.

Assim sendo, a turma é constituída por catorze alunos: cinco do sexo feminino e nove o sexo masculino (gráfico 7), com idades compreendidas entre os treze e quinze anos (gráfico 8).

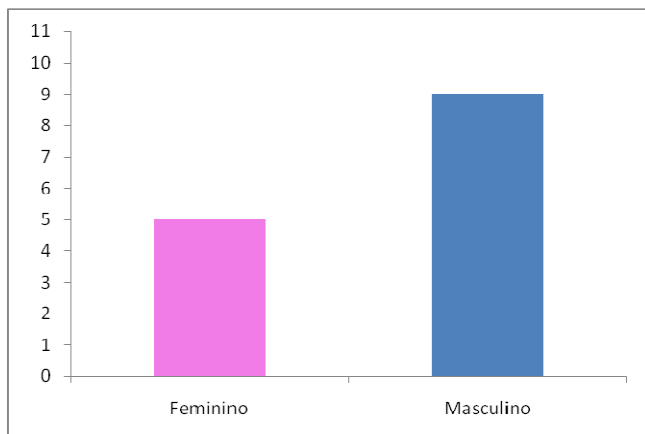


Gráfico 7 - Sexo dos alunos.

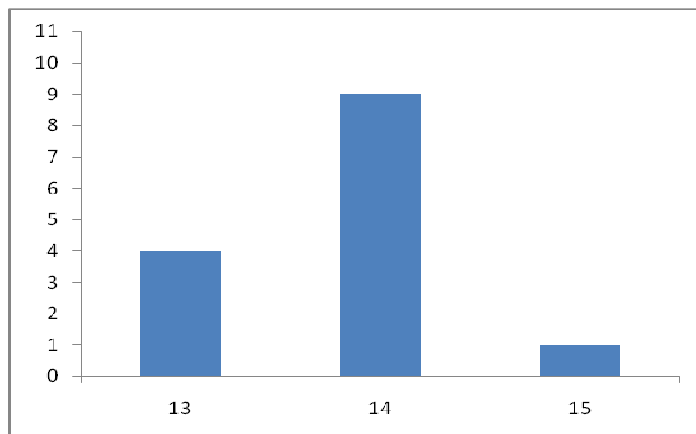


Gráfico 8 - Idade dos alunos.

Nesta turma, quatro alunos beneficiam de apoio da ação social escolar, tendo escalão B. Para além desses apoios, quatro alunos beneficiam de apoio pedagógico acrescido às disciplinas de Português, Inglês e Físico-Química.

Ao nível das habilitações literárias dos pais, estas vão desde o quarto na de escolaridade até ao curso superior.

Estes alunos mostraram preferência pela disciplina de Educação Física (gráfico 9) e revelaram maiores dificuldades em Matemática (gráfico 10), sendo bastante preocupante uma vez que esta disciplina é sujeita a avaliação externa no final do ano letivo.

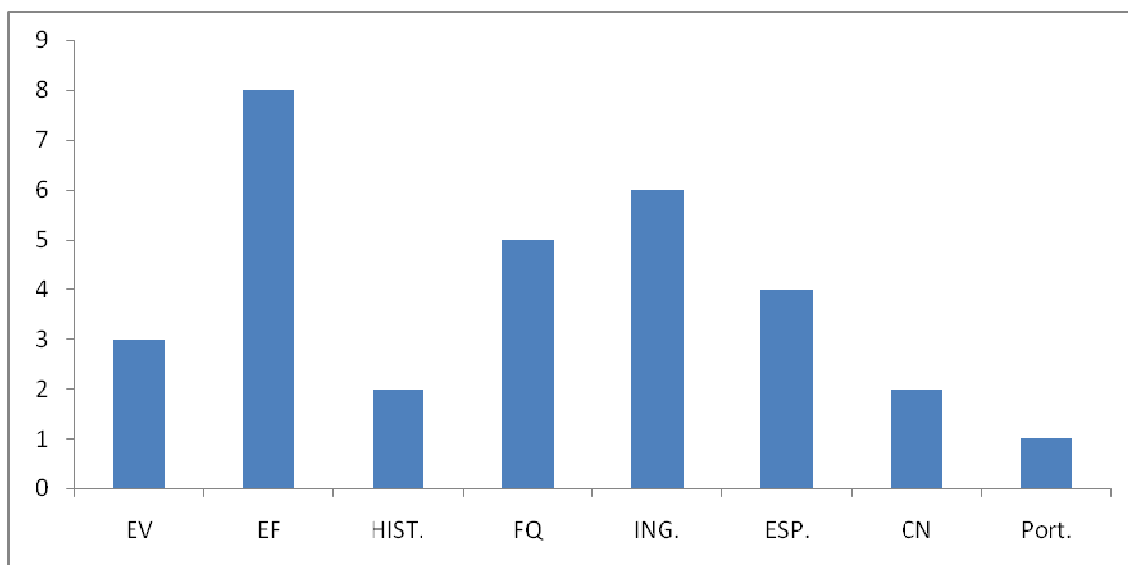


Gráfico 9 - Disciplinas preferidas.

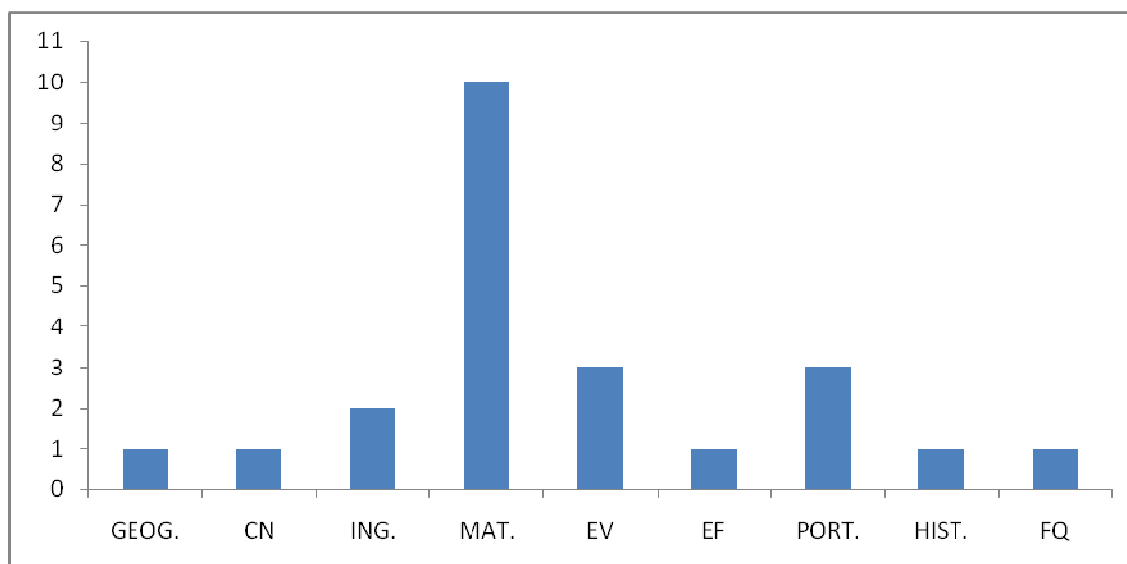


Gráfico 10 - Disciplinas com maiores dificuldades.

Quanto à profissão desejada, metade dos alunos ainda não sabe que profissão escolher. Dado preocupante, uma vez que os alunos se encontram no nono ano de escolaridade. Os outros alunos têm aspirações diferentes desde informático até farmacêutica, passando por tradutor, economista ou algo relacionado com a investigação. Ao nível das atividades de enriquecimento curricular, seis alunos frequentam atividades de voleibol e dois frequentam futsal.

1.4.2) Turma I do nono ano de escolaridade

A turma I do nono ano de escolaridade era constituída, inicialmente por vinte e três alunos, pois dois alunos foram transferidos, restando assim vinte e um alunos: onze do sexo feminino e dez do sexo masculino (gráfico 11), com idades compreendidas entre os treze e quinze anos (gráfico 12).

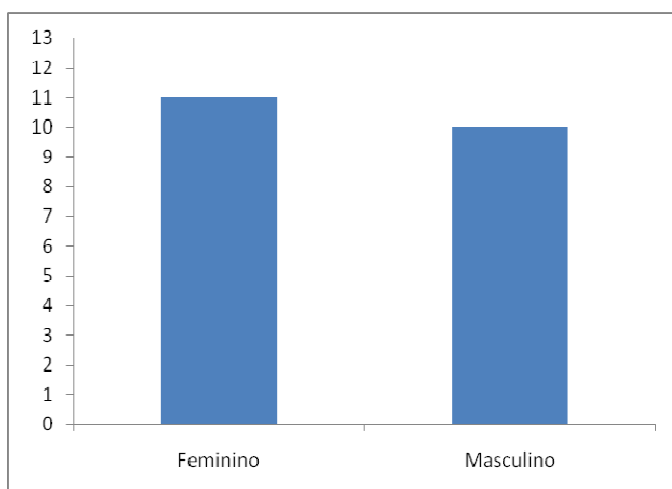


Gráfico 11 - Sexo dos alunos.

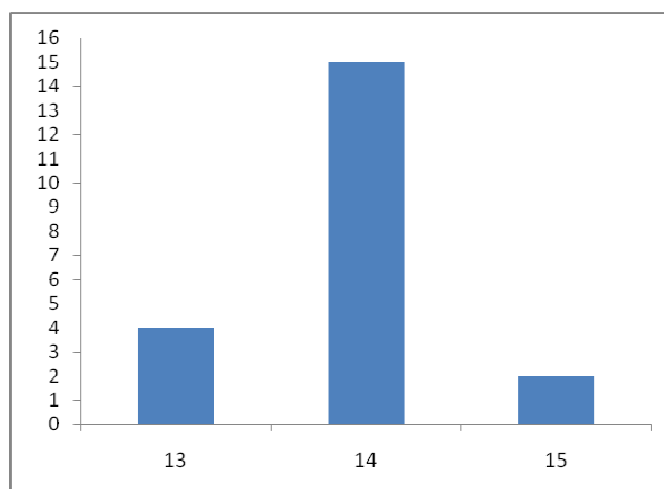


Gráfico 12 - Idade dos alunos.

Nesta turma cinco alunos beneficiam de apoio da ação social escolar, dos quais três têm escalão A e dois escalão B. Há ainda a salientar o caso de duas alunas com necessidades educativas especiais (N.E.E), abrangidas pelo decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.

Ao nível das habilitações literárias dos pais, estas vão desde o quarto ano de escolaridade até ao curso superior.

Quanto às disciplinas, estes alunos mostraram preferência pelas disciplinas de Físico-Química e Educação Física (gráfico 13), e revelaram maiores dificuldades em Matemática, Português e Inglês (gráfico 14), como se pode verificar nos seguintes gráficos/ nas seguintes figuras. É de salientar a grande preocupação pelas disciplinas nas quais os alunos sentem maiores dificuldades, pois estas vão ser alvo de avaliação externa no final do ano.

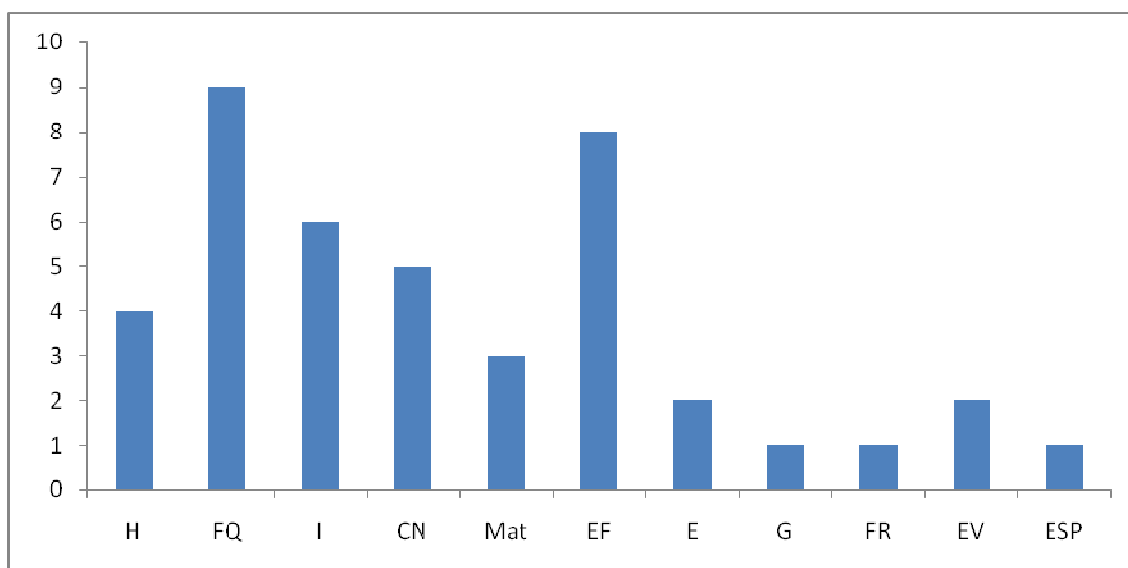


Gráfico 13 - Disciplinas preferidas.

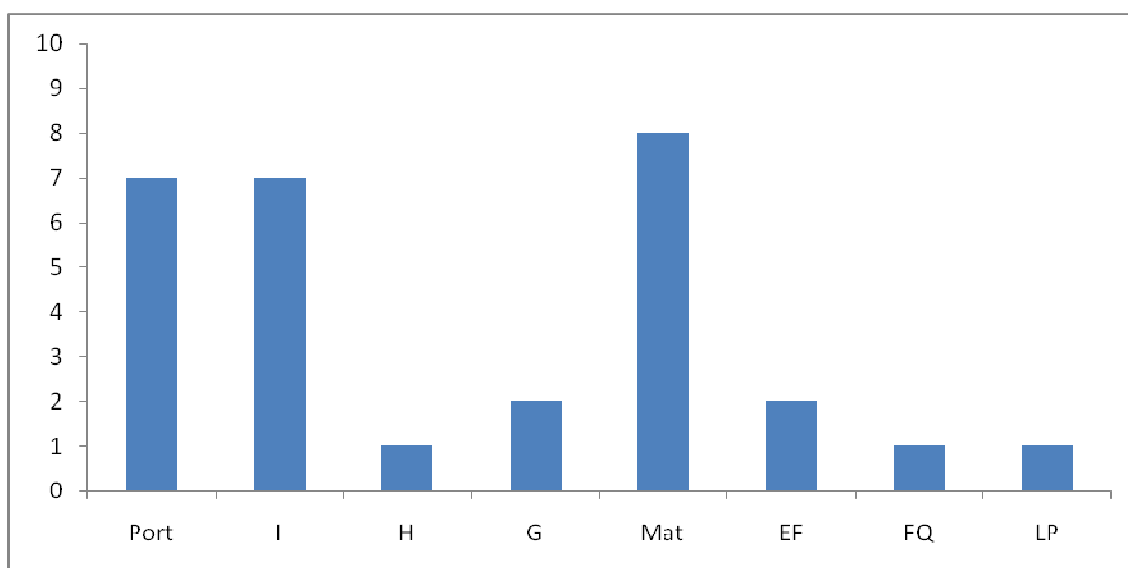


Gráfico 14 - Disciplinas com maiores dificuldades.

Convém referir que quatro alunos já tiveram uma retenção no sétimo ano de escolaridade e uma aluna está a frequentar o nono ano de escolaridade pela segunda vez. Ao nível dos apoios pedagógicos, há alguns alunos a frequentarem as aulas às várias disciplinas, por forma a superarem as suas dificuldades.

Relativamente à profissão desejada (gráfico 16), treze alunos ainda não sabe qual profissão seguir. As outras profissões desejadas pelos restantes vão desde psicóloga até detetive, passando por veterinária, cabeleireira, jogador de rugby, engenheiro eletrotécnico e mecânico.

Todas estas informações relativas à caracterização das duas turmas foram facultadas pelas Diretoras de Turmas, Paula Caramelo (9ºH) e Maria Isabel Botelho (9ºI), nas reuniões intercalares do mês de outubro, a quem agradeço pela total disponibilidade que revelaram.

2) Propostas didáticas realizadas nas aulas de ELE

Neste capítulo, apresentaremos três propostas didáticas de compreensão oral com o recurso ao vídeo na aula de Espanhol realizadas durante a nossa prática pedagógica. Estas atividades serão descritas e analisadas, inserindo-as na respetiva unidade didática a fim de contextualizar melhor a atividade e no período letivo correspondente. as planificações anuais, de unidade e

É de salientar que ao desenhar as atividades, tivemos em conta os pressupostos defendidos neste relatório: criar atividades significativas e comunicativas, respeitando as três fases de audição/de visionamento; desenvolver as micro-destrezas perceptivas e cognitivas bem como as estratégias/micro-habilidades da compreensão oral; abarcar as três fases correspondentes das atividades de audição, criar as técnicas adequadas para comprovar eficazmente a compreensão oral; identificar os conteúdos lecionados e apreendidos através da compreensão oral e integrar a restantes habilidades comunicativas. Além disso, as atividades realizadas estão em consonância com o método comunicativo, tal como propõe o PE (1997) e QECRL (2001).

É de realçar que os alunos receberam positivamente estas atividades de compreensão oral, mostrando sempre um grande interesse e empenho nas tarefas realizadas.

Seguidamente apresentaremos, descreveremos e analisaremos três aulas (Cf. Anexos 6, 7 e 8) lecionadas com o recurso ao vídeo. Esta análise tem por base os fundamentos teóricos sobre os conceitos de *micro-destrezas*, *micro-habilidades*, *tipo de vídeo*, *tipologias de atividades* para desenvolver a compreensão oral, tratados na primeira parte deste relatório. No entanto, é de salientar que, logo no primeiro período, utilizámos o vídeo do sketch *O médico cubano* do programa *Estado de Graça* como atividade de motivação para introduzir o tema *los falsos amigos* (Cf.9). No terceiro período, os alunos visionaram um videoclipe da canção *¿Qué me pongo?* do grupo Mango Punch (Cf. Anexo 10). A escolha deste tipo de texto oral, a canção, prende-se com o facto de possuir um potencial linguístico, social e motivador: A planificação anual, as planificações das unidades didáticas bem como os planos de aulas

com recurso ao vídeo encontram-se em anexo (Cf. Anexo 11 a). É de salientar que se encontram também em anexo a planificação anual e das aulas de Português com recurso ao vídeo (Cf. Anexo...)

2.1) Unidade didática: *¡Ojalá me quieras como soy! (Hablar en pasado - los cómics en español)*

A unidade didática intitulada *¡Ojalá me quieras como soy!*, cujo tema é *Hablar en pasado - los cómics en español*, é composta por duas aulas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos, que foram lecionadas nos dias vinte e sete e trinta de janeiro, e três e seis de fevereiro de dois mil e catorze.

Nesta unidade, levamos a cabo algumas atividades de interpretação com o objetivo de verificar se os discentes conseguem selecionar informação detalhada, resumir a ideia principal e realizar algumas inferências.

A primeira aula (Cf. Anexo 17) da unidade foi lecionada no dia vinte e sete de janeiro e teve a duração de noventa minutos. Esta aula foi dividida em duas partes de quarenta e cinco minutos, tendo como objetivos a introdução de três conteúdos: um gramatical, um lexical e um cultural. Na primeira parte da aula, revemos um conteúdo gramatical lecionado no ano anterior, nomeadamente o imperfeito do indicativo.

As atividades desenvolvidas com o recurso ao vídeo dizem respeito à segunda parte da aula, isto é, à segunda aula de quarenta e cinco minutos. Na preparação desta atividade, demos especial atenção às três fases essenciais de uma atividade de compreensão oral: pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento.

Assim sendo, para introduzir o tema da segunda parte da aula, as bandas desenhadas hispânica e o documentário, e como atividade de motivação e de pré-visionamento, os discentes realizaram os exercícios 4 e 5 da ficha distribuída (Cf. Anexo 18) no início da primeira parte da aula (Cf. Anexo 19). No primeiro exercício, perguntámos aos discentes se conheciam as personagens mostradas e o que é que elas tinham em comum. Eles responderam afirmativamente e identificaram as imagens como sendo pertencentes a vários protagonistas de banda desenhada conhecida mundialmente. Depois, pedimos-lhes que legendassem as imagens. Com este exercício, procurámos ativar os conhecimentos prévios dos discentes.

Este objetivo foi alcançado com sucesso, uma vez que da nossa observação direta pudemos registar que só dois discentes é que não conseguiram identificá-los. Isto aconteceu porque aquando da leitura dos textos da primeira parte da aula, estes discentes não estiveram atentos, dado que a imagem da dupla de agentes secretos estava presente no texto relativo aos anos setenta. Para a correção, projetámos uma a uma as imagens dos protagonistas e os discentes foram dizendo os nomes deles conforme iam aparecendo: “Tintín”; “Mafalda”; “Zipy y Zape”; “Astérix y Obélix”; “Mortadelo y Filemón”; “Superhombre”; Gaturro”. Aquando do aparecimento dos nomes por baixo das respetivas imagens, acrescentámos algumas informações pertinentes, tais como, por exemplo, que “Zipy

y Zape” são irmão gêmeos muito irrequietos. De seguida, perguntámos aos discentes quais destes protagonistas eram de origem hispânica, respondendo todos os discentes corretamente. Para ampliar os seus conhecimentos culturais, informámos os discentes quais as nacionalidades dos restantes protagonistas.

Para continuar a ampliar o conhecimento dos discentes, no exercício 5 da mesma ficha, apresentámos seis capas de banda desenhada hispânicas e cinco frases que continham informações sobre as características dos protagonistas. Neste exercício o objetivo era relacionar uma frase à respetiva capa. Aquando da correção, verificámos que houve muita dificuldade em acertar nas respostas certas. Só acertaram nas frases relacionadas com as personagens vistas no exercício anterior, pois foram prestadas algumas informações sobre estas.

De seguida, para que os discentes adquirissem conhecimentos mais alargados sobre a história dos “*Tebeos*” em Espanha, propusemos-lhes o visionamento de um documentário, documento não didático (cf. 3.2 dos fundamentos teóricos), intitulado *La historia de los Tebeos en España*. Este documentário foi retirado do canal história e teve a duração de vinte e seis minutos. Como referimos na primeira parte deste trabalho, a audição de um texto oral deveria ser repetida várias vezes, no entanto, como a aula é limitada em tempo e este documentário é relativamente grande, só foi possível um visionamento. Antes da visualização, pedimos a um discente que distribuísse uma ficha de trabalho com seis exercícios para trabalhar a compreensão oral dos nossos discentes. Todas as instruções foram lidas e esclarecidas as dúvidas. Esta ficha de trabalho vem ao encontro do conceito do *visionamento ativo*, dado que a utilização de um vídeo, dentro de uma sala de aula, têm de ter um propósito, isto é verificar a compreensão oral dos nossos discentes, introduzindo-os ao mundo da linguagem das bandas desenhadas.

Durante a visualização do vídeo, houve a necessidade de parar três vezes para que os discentes pudessem resolver os exercícios propostos. No primeiro exercício foi-lhes pedido que tomassem nota das capas das bandas desenhadas vistas anteriormente e que foram aparecendo no documentário. Assim sendo, voltamos a ativar os conhecimentos prévios dos discentes e conteúdos lexicais e temáticos. Nos exercícios 2, 3 e 4, os discentes tiveram de selecionar informação específica ao resolverem dois exercícios de escolha múltipla (exercícios 2 e 4) e um exercício de Verdadeiro ou Falso (exercício 3), exercícios típicos que servem, assim, para comprovar a compreensão oral. As escolhas múltiplas do exercício 4 tinham como objetivo desenvolver a micro-destreza percetiva e a micro-habilidade de reconhecer, uma vez que os discentes tinham de processar os sons de forma a fazer corresponder o som ao grafema, discriminando, assim, as oposições fonológicas da língua, nomeadamente no caso das alíneas a) e d), onde os alunos tinham que escolher entre “un *pollo*” e “un *bollo*” ou entre “1968” e “1978”. Nas restantes alíneas, ativamos a macro-destreza de análise, nomeadamente a de reconhecer/identificar qual das duas palavras era a resposta certa. É de salientar que para resolver este exercício, os discentes tinham de estar muito atentos.

Convém, também, referir que os exercícios solicitados tinham um grau de dificuldade muito leve, pois as perguntas eram bastante diretas, e, por essa razão, os discentes não mostraram dificuldades na realização das atividades propostas.

Finalmente, a atividade de pós-visionamento serviu para ampliar os conhecimentos lexicais e culturais dos discentes sobre as personagens de banda desenhada (Exercício 5). Neste exercício, os alunos tiveram de escrever o nome das personagens por baixo das imagens. No último exercício, os discentes tiveram que relembrar os diferentes nomes que foram ouvido, fazendo, assim, uso da sua memória a curto prazo, isto é de tudo o que viram e ouviram, desenvolvendo a micro-destreza de análise, nomeadamente a micro-habilidade da retenção.

2.2) Unidade didática: *¿El hábito hace al monje? (Moda y sociedad-Las tribus urbanas)*

A unidade didática intitulada *¿El hábito hace al monje?*, cujo tema é *Moda y sociedad-Las tribus urbanas*, é composta por uma aula de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos, que foram lecionadas nos dias vinte e vinte e sete de março, e dia oito de maio de dois mil e catorze.

Nesta unidade, levamos a cabo algumas atividades de interpretação com o objetivo de verificar se os discentes conseguem selecionar informação detalhada, resumir a ideia principal e realizar algumas inferências.

Esta aula (Cf. Anexo 19) é a primeira da unidade subordinada ao tema *Las tribus urbanas* e foi lecionada no dia vinte de março, tendo a duração de quarenta e cinco minutos.

Teve como objetivo a introdução de conteúdos temáticos, lexicais e socioculturais, isto é, apresentar aos discentes as tribos urbanas existentes em Espanha e nos países hispânicos, dar a conhecer as suas características, as suas roupas e adereços típicos.

Na preparação desta atividade, demos especial atenção às três fases essenciais de uma atividade de compreensão auditiva: pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento.

Para introduzir o tema desta aula, e como atividade de pré-visionamento, projetamos seis imagens de *Gaturro* vestido com várias roupas típicas de tribos. Colocamos no quadro cartões com os nomes “*hipopero*”, “*flogger*”, “*rollinga*”, “*skater*”, “*frikki*” e “*emo*”. De seguida, pedimos a um discente para se dirigir ao quadro para colocar os cartões debaixo das imagens respetivas. Verificamos que os discentes tiveram dificuldades em distinguir entre “*hipopero*” e “*rollinga*”, isto é, em ativar os seus conhecimentos prévios. Este tema não é fácil, porque nem toda a gente tem conhecimentos sobre este assunto. Ao fazer a correção, tentámos fazer com que os discentes chegassem às respostas certas pelo método de dedução. Depois, perguntámos aos discentes se sabiam qual era o tema da lição. Um dos alunos chegou facilmente ao tema, pois este pertencia à tribo urbana dos *emos*. Pedimos-lhe, então, que definisse o conceito de *tribu urbana*. Para que os discentes ficassem com a definição registada entregámos-lhe uma ficha de trabalho (Cf. Anexo 20). No primeiro exercício, os

discentes completaram a definição de tribo usando as palavras que eram propostas em separado. Para preparar os discentes para escutar o texto oral, colocámos-lhes algumas perguntas pessoais sobre o tipo de música que costumavam ouvir e o tipo de roupa que costumavam vestir: *Y tú, ¿te identificas con algunas de estas tribus urbanas?, ¿qué tipo de música te gusta escuchar? y ¿qué ropa llevas normalmente?*

Estas perguntas foram colocadas com o intuito de fornecer aos discentes algumas pistas sobre o que iam escutar em seguida. Depois, antes do visionamento da reportagem, queremos referir que nesta aula, optámos por escolher um género jornalístico, pois como referem María Laura Mecías e Nuria Rodríguez em *Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE* (2009), a reportagem é uma boa ferramenta que apresenta um discurso organizado sobre um determinado tema:

Dentro del mundo de los programas de televisión, un tipo recomendado puede ser la entrevista periodística. Estas entrevistas son una buena herramienta para trabajar con un grupo determinado de hablantes, generalmente dos personas, en un discurso organizado, sobre un tema que podemos trabajar antes de la proyección del video y que está editado, lo que permite una buena audición como la visión de la interacción entre las partes de la entrevista.

(2009:1)

Assim, procurámos averiguar até que ponto os discentes eram capazes de separar a ideia principal dos detalhes e resumir a mensagem ativando as micro-destrezas analítica, por meio do visionamento de uma reportagem, realizada no canal de televisão espanhola “*La Sexta*”, sobre algumas tribos urbanas.

Na atividade de visionamento, nomeadamente na primeira audição, os alunos tinham de identificar quais as tribos urbanas vistas anteriormente e que apareciam no vídeo (exercício 3.1). Aquando da nossa observação direta, reparámos que os alunos não estavam a entender a tarefa a realizar, apesar de termos lido as instruções com eles e esclarecido as dúvidas. Esta dificuldade deve-se à falta de clareza das instruções ou com o facto dos alunos não estarem à vontade com o tema. Pois, como refere Martín Peris:

entender es incorporar nueva información a aquélla de la que ya disponemos. Si carecemos de cualquier tipo de información previa sobre un tema, la comprensión se dificulta enormemente (...) Cuando vamos a realizar un ejercicio de Comprensión Auditiva en el aula, debemos asegurarnos de que ese conocimiento previo existe.

(1991:3)

No exercício 3.2, os alunos tinham uma lista de vinte e quatro tribos urbanas. De entre estas tinham de selecionar as que apareciam no vídeo. Os alunos tiveram alguma dificuldade em realizar este exercício, uma vez que era muita informação. Este exercício

tinha como objetivo trabalhar a micro-destreza de análise, isto é identificar as tribos mencionadas.

Durante a segunda audição, os alunos realizaram um exercício de Verdadeiro ou Falso, e outro de escolha múltipla, com o objetivo de desenvolveram a micro-destreza de análise, nomeadamente a micro-habilidade de interpretação. Aquando da observação direta, não se verificou nenhuma dificuldade na realização dos exercícios. A correção foi feita oralmente.

É de referir que os exercícios realizados, durante a fase de visionamento, tiveram como objetivo o de introduzir ou rever conteúdos lexicais, nomeadamente o campo semântico da roupa, ampliando, assim, os seus conhecimentos sobre o vestuário típico de cada tribo e os seus adereços.

Na atividade posterior ao visionamento, os discentes realizaram um teste para saber a que tribo pertencem: aos *hippies*, aos *pijos*, aos *canis* e aos *góticos* (exercício 4) De seguida, pedimos aos discentes que respondessem às seguintes questões, *¿Estás de acuerdo con el resultado? Coméntalo con tu compañero. ¿Piensas que estas descripciones son estereotipos? ¿Crees de hecho que el hábito no hace al monje?* Com esta última pergunta os alunos tiveram de dizer se concordavam e justificar o seu ponto de vista (exercício 5). Este exercício serviu para trabalhar outra habilidade linguística, a expressão oral, exercitando a língua espanhola. Alguns discentes não responderam a esta questão, evidenciando dificuldades nas micro-habilidades de interpretar, nomeadamente em entender as suposições e as ambiguidades, e de inferir dados da situação, ou simplesmente alguma inibição no momento da interação oral.

2.3) Unidade didática: *¿El hábito hace al monje? (Moda y sociedad-El buen uso del móvil)*

A unidade didática intitulada *¿El hábito hace al monje?*, cujo tema é *Moda y sociedad-El buen uso del móvil*, é composta por uma aula de noventa minutos e uma de quarenta e cinco minutos, que foram lecionadas no dia quinze e dezanove de maio de dois mil e catorze.

Esta aula (Cf. Anexo 21) é a primeira da unidade subordinada ao tema *El buen uso del móvil* e foi lecionada no dia vinte de março, tendo a duração de quarenta e cinco minutos.

Teve como objetivo a introdução de conteúdos temáticos, lexicais e socioculturais, isto é, apresentar aos discentes que tipo de uso os jovens espanhóis fazem do telemóvel.

Na preparação desta atividade, demos especial atenção às três fases essenciais de uma atividade de compreensão auditiva: pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento.

Durante a fase de pré-visionamento, preparou-se o discente para escutar o texto oral, colocando-lhe um pergunta pessoal, a saber: *¿Qué sueles hacer con tu móvil?* Para facilitar a tarefa, distribuimos-lhes uma ficha de trabalho (Cf. Anexo 22) na qual lhes sugerimos nove atividades, (exercício 1), que os jovens costumam fazer com o seu telemóvel, isto é, desde fazer chamadas até conectar-se às redes sociais, passando por gravar, receber e enviar vídeos ou navegar pela internet. Pedimos-lhes, então, que as assinalassem. A correção foi feita

oralmente. Depois, perguntámos-lhes se achavam que faziam um bom uso do telemóvel. Os alunos responderam que sim, apesar de saberem que estão viciados.

De seguida, pedimos aos alunos para olhar para as imagens dos jovens espanhóis e dissemos-lhes que estes faziam um mau uso do telemóvel. Afim de ativar a micro-destreza analítica, isto é ativar a micro-habilidade de antecipar, uma vez que lhes pedimos para prever os maus usos do telemóvel por parte destes jovens.

Na fase de visionamento, apresentámos aos discentes um vídeo didático (cf. 3.2 dos fundamentos teóricos), dado que foi elaborado com intuito pedagógico pela *Consejería de Educación de Junta de Andalucía*, intitulado *Buen uso del teléfono móvil*, retirado do Youtube. Este vídeo didático alerta os jovens do mau uso do telemóvel. Decidimos dividir este visionamento em três partes, visto que queremos desenvolver diferentes micro-destrezas e micro-habilidades.

Assim sendo, na primeira parte (01:57- 03:10), os discentes, enquanto estavam a escutar com atenção, atribuíam as ações ao protagonista, Salva ou Sérgio (exercício 2.1). Neste exercício, quisemos desenvolver as micro-destrezas percetivas e analíticas, nomeadamente as micro-habilidades de selecionar e interpretar, uma vez que os alunos souberam agrupar os diferentes elementos em unidades superiores significativas e compreender as ideias principais, distinguindo as informações relevantes das irrelevantes. Ao realizar esta atividade, os discentes mostraram alguma dificuldade, já que não conseguiram distinguir a voz de Salva e a voz de Sérgio, porque estavam a escutar e a ler as perguntas, não podendo estar a visualizar o vídeo. A correção foi feita oralmente.

Na segunda parte da visualização (03:10-04:20), os alunos realizaram dois exercícios de compreensão oral: um de resposta cumprida (exercício 2.2A) e outro de escolha múltipla/de seleção (exercício 2.2B). No primeiro exercício, quisemos trabalhar as micro-destrezas analítica e de síntese, desenvolvendo, assim, as micro-habilidades de reter e inferir dados concretos como por exemplo “*un mensaje*” ou “*la última canción de Bisbal*”, nomeadamente nas alíneas a), b), c) e e), e a de selecionar e interpretar o que escutaram para responder as alíneas d) e f). Pois, nestas duas últimas, os discentes tinham que selecionar as palavras mais importantes e responder às seguintes perguntas, dando a sua opinião: d) *Según Sergio, ¿qué puede ocurrir?* e f) *Raúl no puede hacer más llamadas.? Por qué?* Certos alunos com mais dificuldades não responderam a esta duas perguntas, dado que para além de reter a informação, tinham que construir frases. A correção foi feita no quadro.

Quanto ao exercício 2.2B, os discentes tiveram de assinalar adjetivos que melhor caracterizassem o estado de espírito da personagem Raúl. Para realizar este exercício, os alunos interpretaram os códigos não-verbais, aquando do visionamento, desenvolvendo, assim, a micro-habilidade de inferir. É de referir que os discentes não demonstraram dificuldades., o que nos leva a crer que estes sabem interpretar os elementos paralinguísticos. A correção foi feita oralmente.

Na terceira parte do visionamento (04:20-fin), pedimos-lhe que completassem parte do diálogo entre Salva e Raúl. Este exercício (2.3A) é de preenchimento dos espaços em

branco. Aquando da observação direta, verificámos que os discentes tiveram dificuldades em realizar este exercício, visto que um nativo fala muito rápido e os alunos não conseguiram acompanhar o diálogo. Perante tal situação, achámos por bem voltar a visionar esta parte. Com este exercício, procuramos trabalhar a micro-destreza analítica, nomeadamente as micro-habilidades de selecionar e inferir. A correção foi feita no quadro.

Relativamente ao exercício 2.3B, os discentes tiveram que interpretar el significado de várias expressões, tais como: “*el supuesto*”, “*sin un pavo*” e “*un currele*”. Os alunos não tiveram dificuldades em realizar este exercício, uma vez que conseguiram a partir do contexto selecionar a resposta correta. A correção foi feita oralmente.

Finalmente, como atividade de pós-visionamento, pedimos aos discentes que dessem a sua opinião, justificando o seu ponto de vista, a partir da seguinte afirmação: *Según Salva, tanto hablar por el móvil nos está deshumanizando. ¿Tú estás de acuerdo con Salva? Justifica tu respuesta.* Com este exercício, pretendemos trabalhar a expressar oral dos nossos discentes para que pudessem exercitando a língua espanhola. Como já tínhamos verificado, alguns alunos não responderam a questão ou porque não conseguiram inferir os dados ou simplesmente porque estavam inibidos.

Aquando da utilização de um vídeo na sala de aula, o docente deve elaborar atividades de pré-visionamento, de visionamento e de pós-visionamento para que desta forma a aprendizagem seja facilitada e que os alunos saibam que a utilização deste recurso audiovisual tem um objetivo. Assim sendo, ao longo do ano letivo, utilizámos várias vezes o vídeo, quer como material não didático quer didático, para desenvolver ou melhorar a compreensão oral dos nossos discentes. Para alcançar este objetivo primordial, através de diferentes tipos de exercícios, com vários graus de dificuldades, ativamos nos nossos os modelos que estão subjacentes, permitindo, assim, desenvolver as micro-destrezas perceptivas, analíticas e sintética, bem como as micro-habilidades que lhes são inerentes.

É de salientar que nas atividades de pós-visionamento apresentadas aos alunos, de forma a trabalhar outras destrezas produtivas, nomeadamente à expressão oral ou a escrita, não foram de fácil resolução, uma vez que alguns alunos tiveram dificuldades em expressar a sua opinião. No entanto, é importante trabalhar estas habilidades linguísticas na última fase da audição, pois como afirma Cubillo *et al.*

(...) a través de la producción oral y escrita, los estudiantes opinan acerca del texto que escucharon en forma oral o escrita, al tiempo que expresan sus sentimientos y actitudes al realizar actividades como guiones, entrevistas, análisis de personajes, ensayos o discusiones, entre otras.

(2005: 15)

3) Análise e interpretação de dados

Ao longo deste trabalho, temos vindo a demonstrar, com fundamentos teóricos e descrições e observação direta das aulas, que o uso do vídeo no ensino de uma língua permite o desenvolvimento da compreensão oral dos nossos discentes bem como a aquisição de conteúdos lexicais, gramaticais e culturais.

Cabe, agora, aos agentes (os alunos), nos quais é centrado o processo de ensino-aprendizagem, comprovar ou refutar as seguintes questões:

Pode o uso do vídeo desenvolver a capacidade para entender o conteúdo das mensagens transmitidas oralmente? Pode o uso do vídeo desenvolver a capacidade de adquirir conteúdos lexicais, gramaticais e culturais?

Assim sendo, elaborámos uma ficha de avaliação diagnóstica (Cf. Anexo 22) e dois inquéritos: um aplicado logo após o visionamento do vídeo “Buen uso del teléfono móvil” (Cf. Anexo 23), como momento de autoavaliação, e outro para avaliar o impacto do vídeo nas aulas ao longo do ano letivo (Cf. Anexo 24). Segundo Carmo e Ferreira (1998), enquanto instrumento de recolha de informação, preenchido pelo inquerido, o inquérito constitui a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica. Segundo estes autores, o questionário deve ser apresentado através de uma nota introdutória que explica aos inquiridos o objetivo do estudo, apela à sua colaboração e termine com agradecimento aos participantes pela sua disponibilidade, bem como devem ser preferencialmente anónimos. Quanto às perguntas, estas devem ser simples e concretas, de fácil interpretação e de fácil resposta. Todos estes pressupostos foram tidos em conta aquando da elaboração dos inquéritos.

Neste capítulo trataremos, apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos através da aplicação de questionários, que permitiram obter dados, que a seguir substanciamos. Para a apresentação adequada dos dados obtidos, recorreremos ao uso de gráficos com os respetivos dados estatísticos obtidos, os quais serão precedidos da respetiva análise.

3.1) Ficha de avaliação diagnóstica - análise dos resultados

O fato de usar questionários na sala de aula torna-se vantajoso pela facilidade com que abrange vários indivíduos e a rapidez com que se obtêm os dados (Sousa, 2005: 206). Assim, usámos um questionário na turma H do nono ano de escolaridade, turma constituída por catorze alunos à Espanhol. É de salientar que, no dia que implementámos este inquérito, um aluno estava ausente, por isso a amostra é constituída por treze discentes. Como estes alunos estavam no nível 3 segundo o PE, e no nível A2.2 segundo QCERL, achamos por bem, no início das aulas assistidas, isto é, no mês de outubro, distribuir um inquérito (Cf. Anexo 23)

que serviu de avaliação diagnóstica, cujas perguntas eram sobre a relação dos discentes com a disciplina de Espanhol.

A estrutura do inquérito é simples e clara, dividida em duas partes: a primeira com afirmações às quais os alunos responderam se concordavam ou discordavam. Estas treze afirmações permitiram-me concluir que os alunos achavam importante aprender espanhol, pois todos responderam que concordavam.

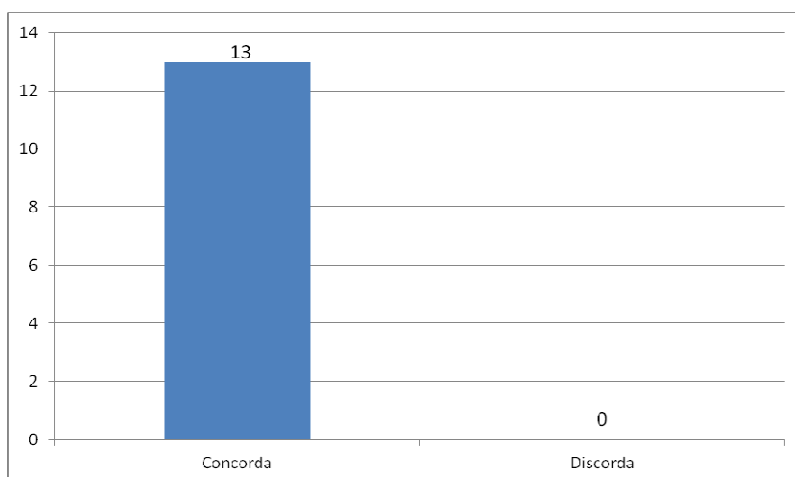


Gráfico 16 - Aprender espanhol é um objetivo importante na minha vida.

Além disso a grande maioria, 12, responderam que ser-lhe-á útil no futuro profissional

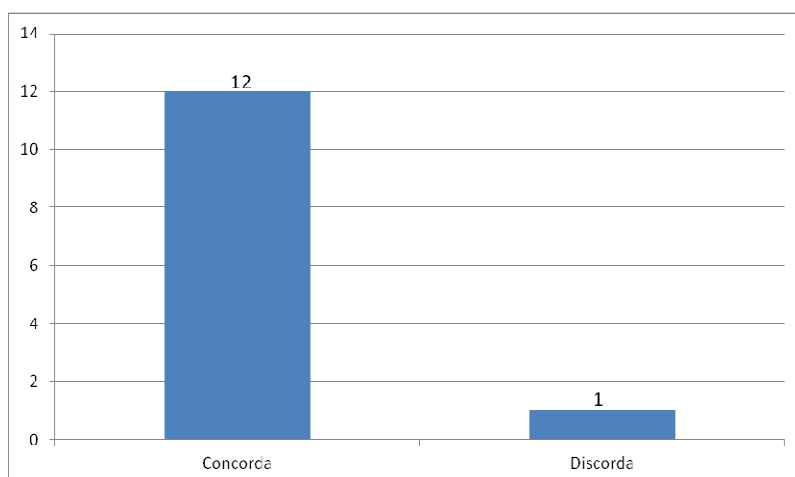


Gráfico 17 - Estudar espanhol é essencial, pois ser-me-á-útil para a minha carreira.

Em relação ao interesse em conhecer todos os aspetos da língua espanhola, o número de alunos que concordam, 7, é ligeiramente superior ao número de alunos que discordam, 6.

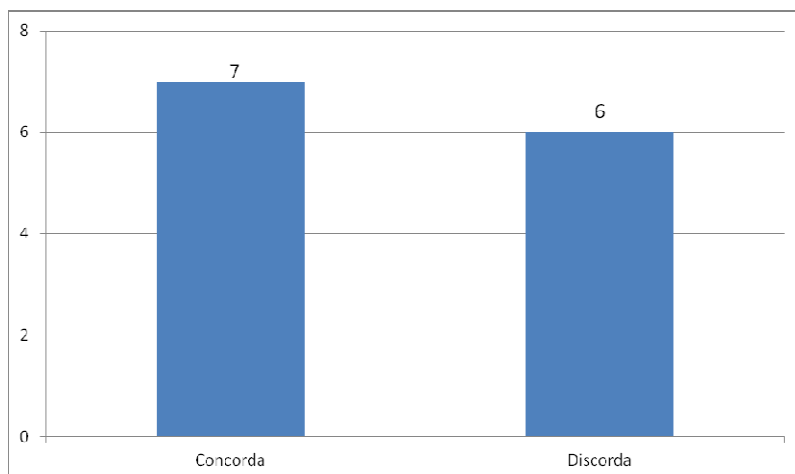


Gráfico 18 - Tenho grande interesse em conhecer todos os aspetos da língua espanhola.

Contudo a maior parte, 12, reconhecem que a língua espanhola tem uma grande utilidade na vida real, pois permite-lhes conhecer e conversar com uma maior variedade de pessoas.

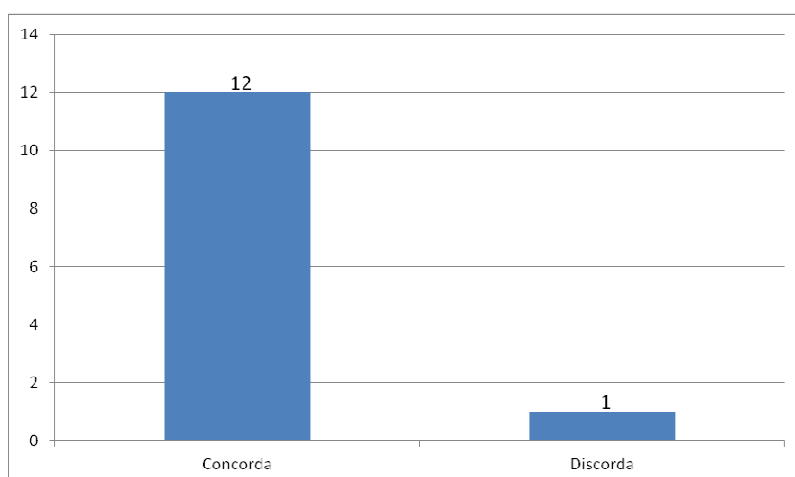


Gráfico 19 - Aprender espanhol importante, pois permite conhecer e conversar com uma maior variedade de pessoas.

Já no que diz respeito em utilizar a língua espanhola fora da sala de aula, o número de alunos que concorda, 7, é muito parecido ao número de alunos que discordam, 6.

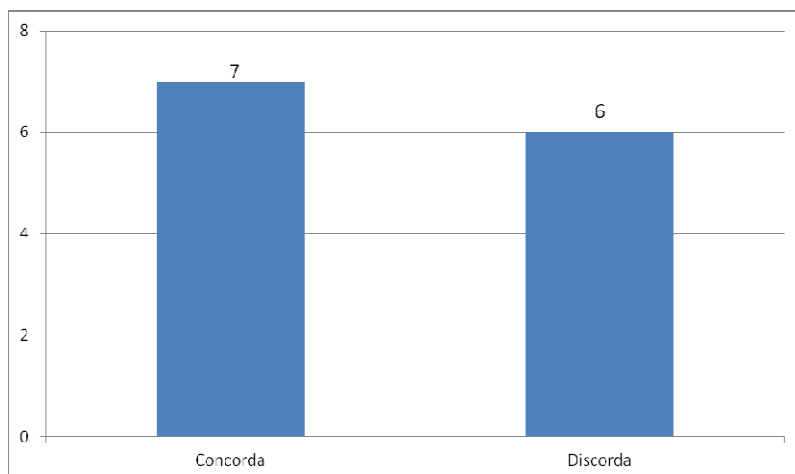


Gráfico 20 - Sinto-me confortável em utilizar a língua espanhola fora da sala de aula.

No entanto, perante os colegas a grande maioria, 9, sente-se motivado em participar voluntariamente nas aulas de espanhol.

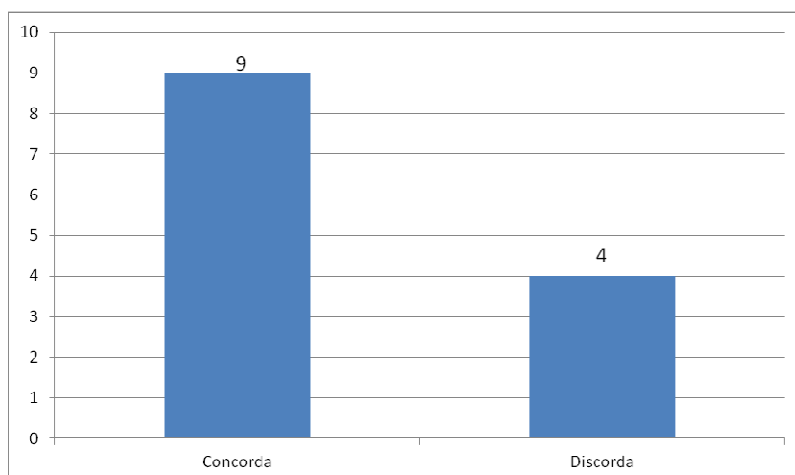


Gráfico 21 - Sinto-me motivado em participar voluntariamente nas aulas de espanhol.

Quando comparada com outras disciplinas em relação ao gosto das atividades da aula de espanhol, os alunos dividem-se pois 7 concordam e 6 discordam.

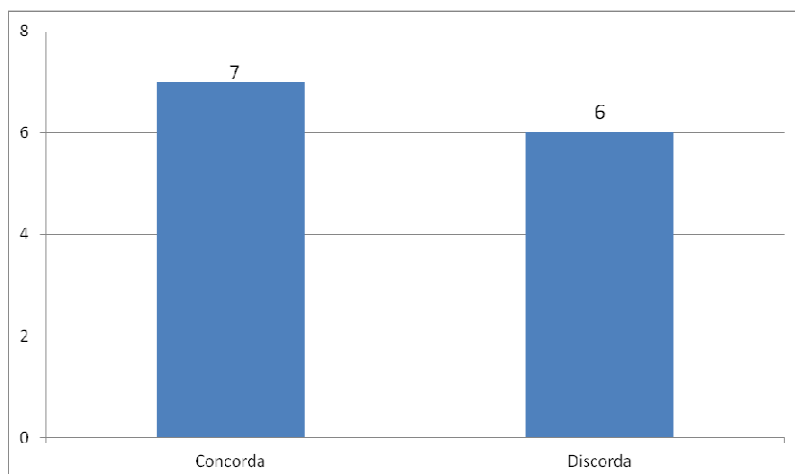


Gráfico 22 - Gosto mais da atividades da aula de espanhol do que as restantes disciplinas.

Quando têm dúvidas, a grande maioria dos alunos, 11, intervêm.

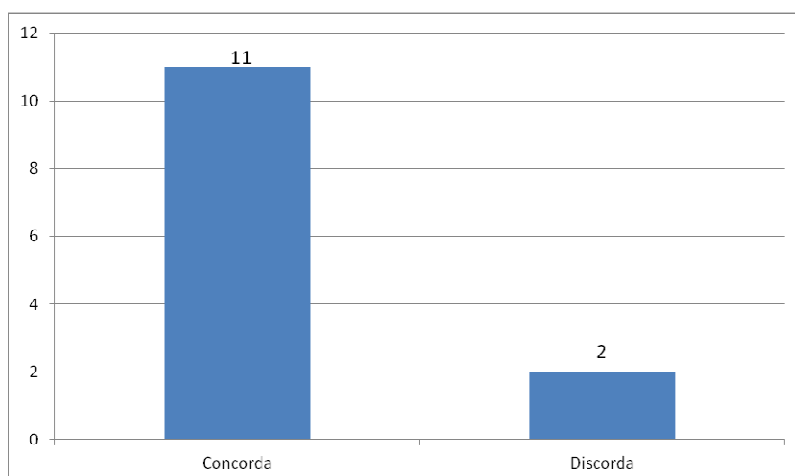


Gráfico 23 - Sempre que tenho dúvidas, intervenho durante a aula.

No entanto, perante os colegas a maior parte dos alunos, 9, têm medo de errar e ficarem expostos. Esta resposta contraria um pouco o que foi respondido à pergunta nº6 (gráfico 22), onde a grande maioria, 9, se sente motivado em participar voluntariamente nas aulas de espanhol.

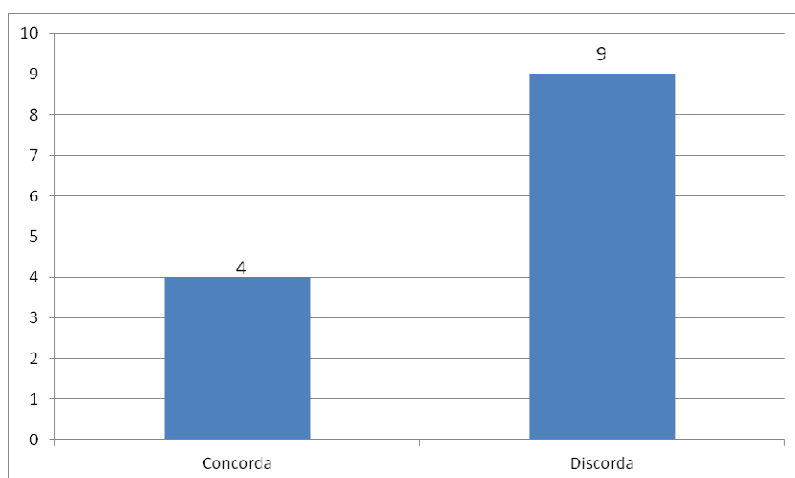


Gráfico 24 - Tenho receio de errar ao usar a língua, porque me sinto exposto perante os colegas da turma.

Em suma, os discentes continuam a gostar da disciplina de Espanhol.

3.2) Inquérito- análise dos resultados

3.2.1) Primeira parte do inquérito

Este questionário (Cf. Anexo 23) está dividido em duas partes. A primeira parte é sobre as atividades desenvolvidas na aula do vídeo “*Buen uso del teléfono móvil*”, aplicado logo após a atividade de pós-visionamento. Este inquérito serviu de momento de autoavaliação da atividade. É de salientar que no dia em que foi implementado, um aluno estava ausente, por isso a amostra é constituída por treze alunos.

Assim sendo, à pergunta se consideram que foi muito motivante a utilização do vídeo na sala de aula, as respostas dadas pelos alunos variam homogeneamente entre os que discordam parcialmente (4), os que concordam parcialmente (4) e os que concordam plenamente (5). É de referir que nenhum aluno discordou plenamente da utilização do vídeo.

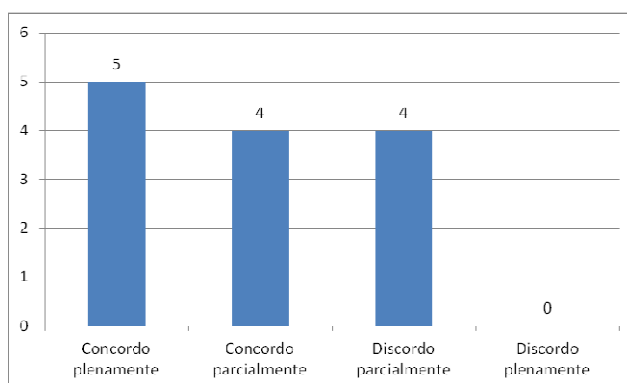


Gráfico 25 - Considero que foi muito motivante o uso do vídeo na sala de aula.

Também relativamente à pergunta se consideram que o conteúdo foi muito interessante, a resposta foi homogênea, no entanto com maior preponderância para o concordo parcialmente (6), que obteve quase metade das respostas.

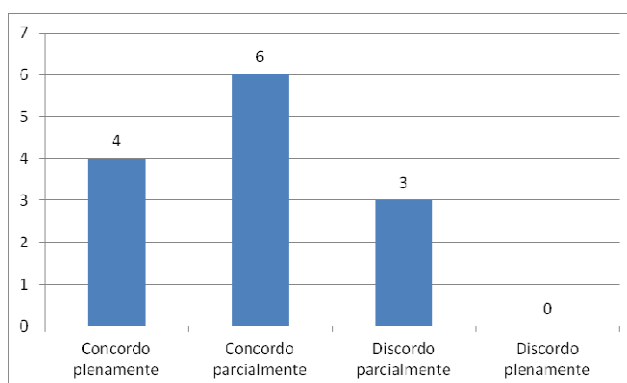


Gráfico 26 - Considero que o conteúdo foi muito interessante.

Já 8 alunos, a maior parte, concorda parcialmente, que o vídeo o fez mais interessado em participar oralmente nas aulas de espanhol.

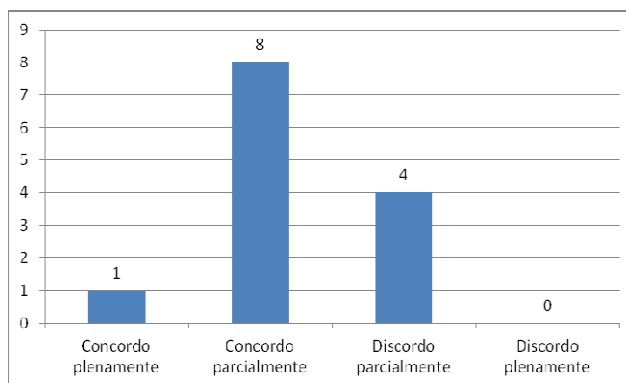


Gráfico 27 - Penso que me fez sentir mais interessado em participar oralmente na aula de espanhol.

Mais uma vez as respostas foram bastante homogêneas. Na resposta à pergunta se creio que o vídeo tornou o tema da aula muito mais apelativo para mim, pois 4 alunos discordam parcialmente, 5 concordam parcialmente e 4 concordam plenamente. É de salientar que nenhum aluno discordou plenamente a esta questão.

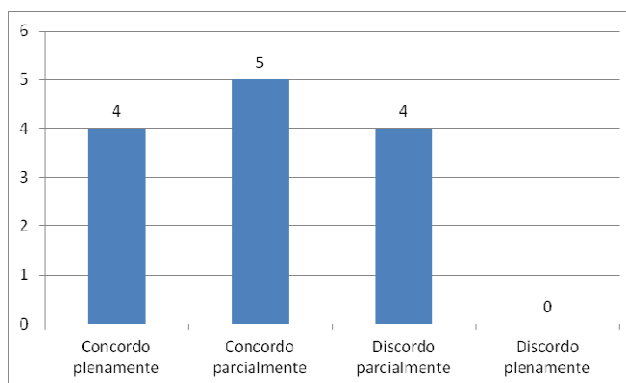


Gráfico 28 - Creio que o vídeo tornou o tema da aula mais apelativo para mim.

5 alunos concordaram parcialmente que as ideias apresentadas lhe despertaram a vontade de falar em língua espanhola, mas outros 5 alunos discordaram parcialmente.

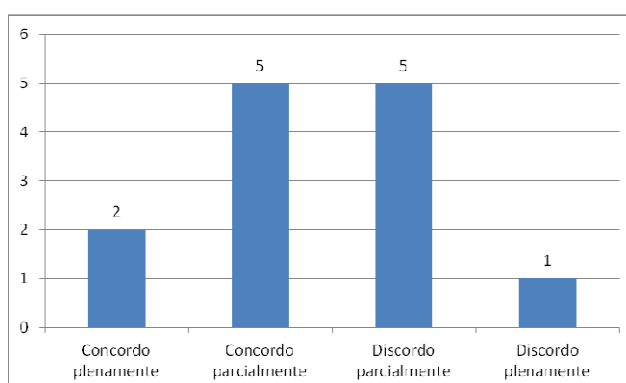


Gráfico 29 - Julgo que as ideias apresentadas fizeram com que eu me sentisse mais à vontade para falar e espanhol.

Já no que diz respeito à aquisição de vocabulário relativo ao tema, a grande maioria, 9 alunos responderam que concordam plenamente.

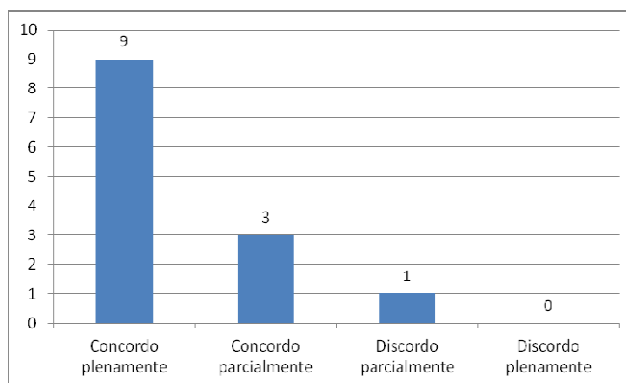


Gráfico 30 - Julgo que as ideias apresentadas fizeram com que eu adquirisse vocabulário relativo ao tema.

Também a grande a grande maioria dos alunos, 9, acham que a utilização do vídeo tornou a aula motivadora.

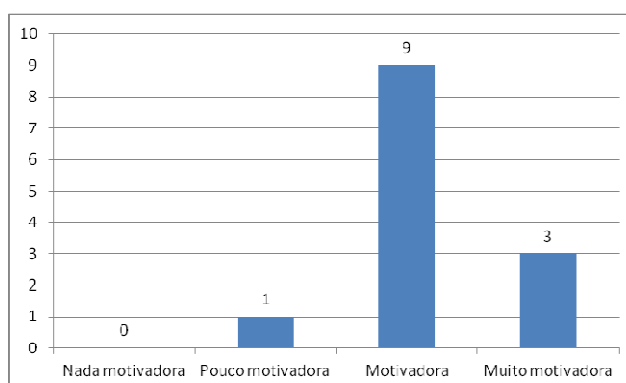


Gráfico 31 - Acho que este o vídeo tornou a aula...

E 12 alunos consideram que a utilização do vídeo na aula de aula é pedagógica.

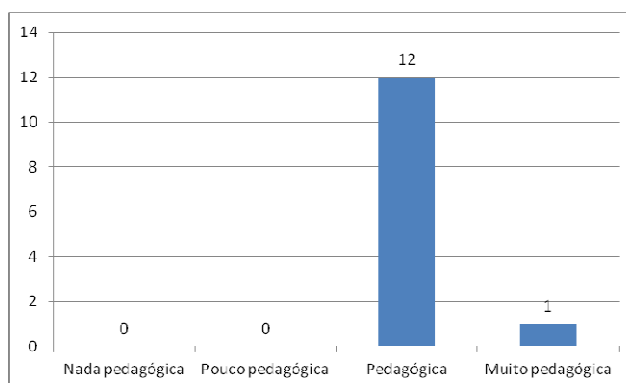


Gráfico 32 - Acho que o vídeo tornou a aula...

No entanto a maioria dos alunos, 7, que a duração aula se tornou curta com a utilização do vídeo.

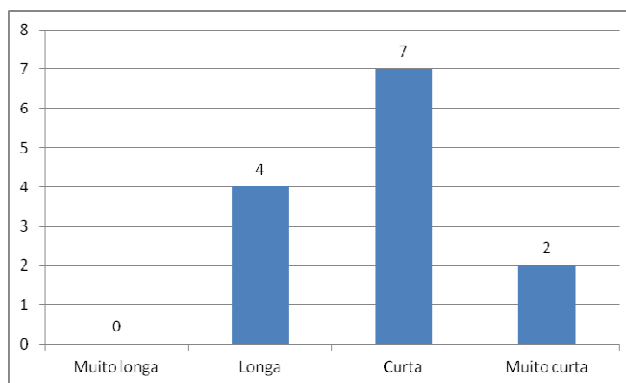


Gráfico 33 - Acho que o video tornou a aula...

Quanto às instruções das atividades, a grande maioria, 11 alunos consideram que as instruções foram claras.

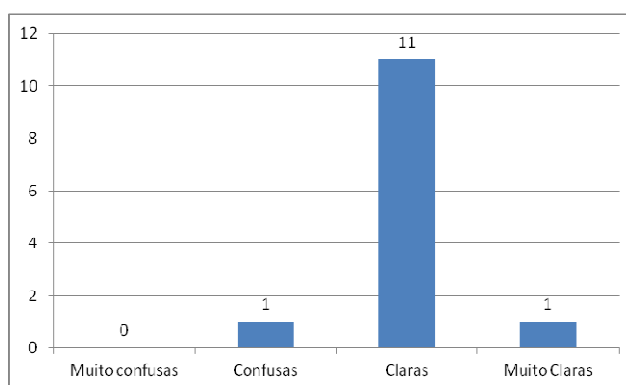


Gráfico 34 - Achas que as instruções das atividades foram...

Podemos, então concluir, após esta primeira parte do inquérito, que os discentes concordam plenamente nos que diz respeito ao tipo de conteúdo veiculado e adquirido com ajuda do vídeo, nomeadamente os conteúdos lexicais. Quanto às habilidades linguísticas, segundo estes alunos, o vídeo só permite desenvolver a expressão oral.

3.2.2) Segunda parte do inquérito

Relativamente à segunda parte deste inquérito, pretendemos saber quais as habilidades linguísticas e conteúdos adquiridos pelos discentes aquando do uso do vídeo nas aulas de espanhol durante todo este ano letivo. Os resultados obtidos são os seguintes:

A maioria dos alunos, 7, concordam parcialmente que a sua competência para falar espanhol melhorou desde a primeira vez que visualizou um vídeo.

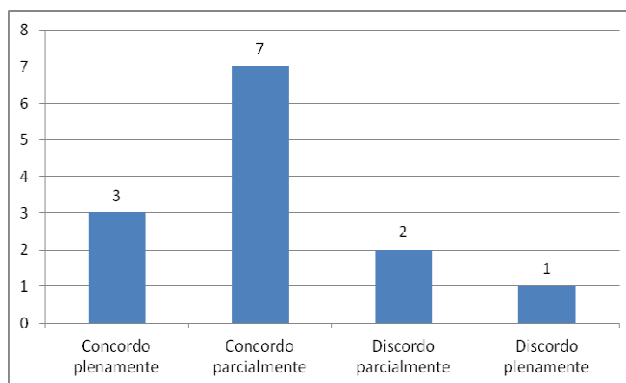


Gráfico 35 - Sinto que a minha competência para falar em espanhol melhorou desde a primeira vez que visualizei um vídeo.

Também 8 alunos, a maioria, consideram que concordam parcialmente, que adquiriram vocabulário específico a cada tema lecionado, aquando da visualização do vídeo.

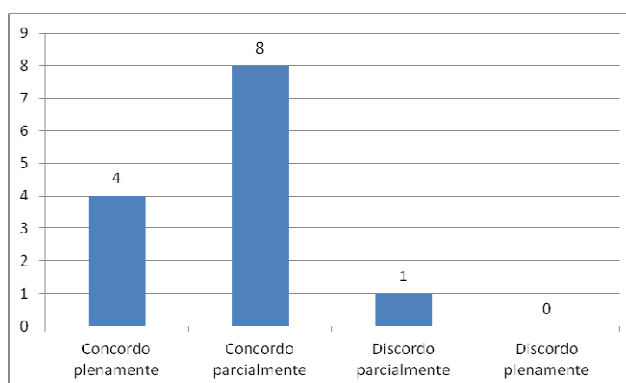


Gráfico 36 - Sinto que com a utilização do vídeo adquiri vocabulário específico a cada tema lecionado.

A utilização do vídeo permitiu também à grande maioria dos alunos, 11, conhecer melhor a cultura espanhola e hispânica.

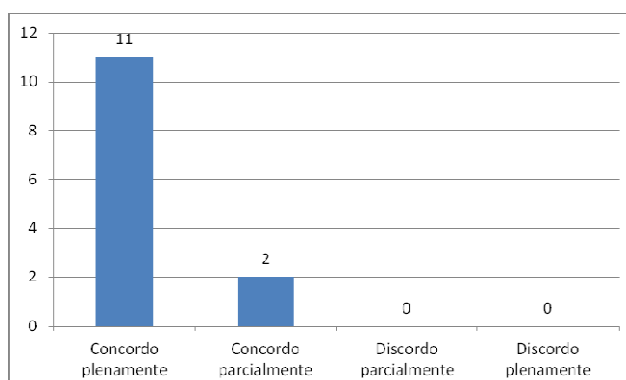


Gráfico 37 - Penso que com a utilização do vídeo nas aulas adquiri permitiu-me conhecer melhor a cultura espanhola e hispânica.

Quanto à aquisição de estruturas gramaticais, 7 alunos concordam parcialmente e 5 alunos concordam plenamente, que a utilização do vídeo permitiu uma maior aquisição das mesmas.

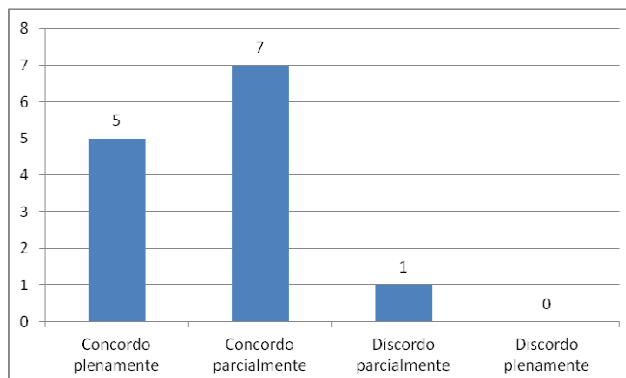


Gráfico 38 - Sinto que com a utilização do vídeo adquiri estruturas gramaticais.

Após a visualização de um vídeo, a grande maioria dos alunos, 9, concordam parcialmente que conseguem expressar-se melhor.

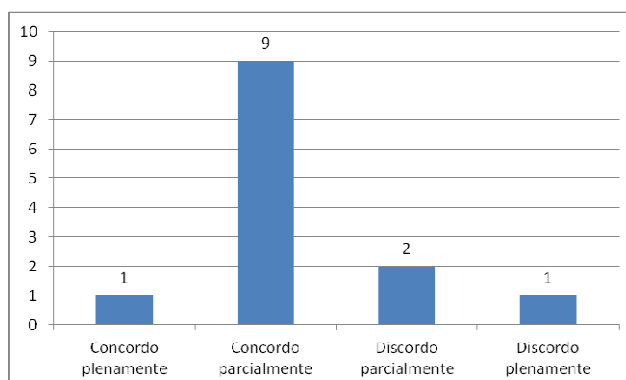


Gráfico 39 - Sinto que agora me consigo expressar melhor em espanhol, após a visualização de um vídeo.

Também a grande maioria dos alunos, 8, referiu que gosta mais das aulas onde é utilizado o vídeo.

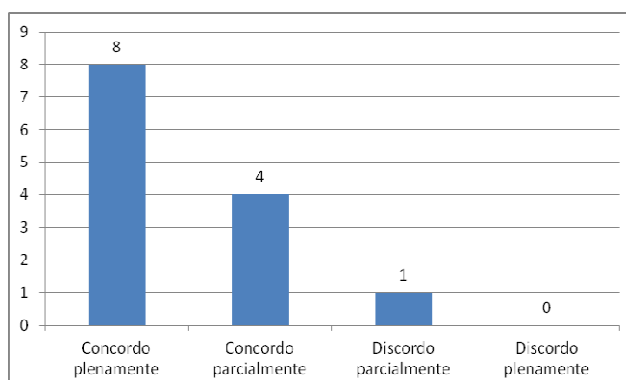


Gráfico 40 - Julgo gostar mais das aulas com vídeo do que aulas sem ele.

No que diz respeito à utilização do vídeo como fonte de motivação, a grande maioria dos alunos, 12, consideram que o vídeo os motivou, só 1 aluno é que respondeu que não.

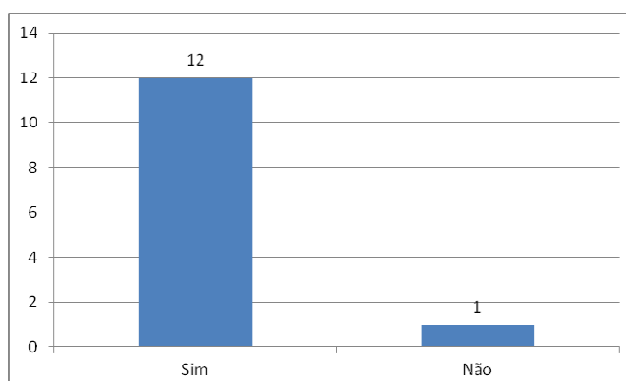


Gráfico 41 - Na minha opinião, o vídeo motivou-me para falar em espanhol.

Os 12 alunos, que se sentiram mais motivados para falar em espanhol, evocaram as seguintes razões: compreendi a maior parte do vocabulário, 8 respostas; consigo usar o vocabulário em novas situações, 7; ajudou-me a perceber estruturas gramaticais, 6; e 5 respostas para o item “ampliei os meus conhecimentos no que diz respeito à cultura espanhola e hispânica”. É de salientar que ninguém respondeu inferir o sentido do texto, se calhar porque não sabiam o significado desse verbo, mas estes alunos estão habituados a utilizar esta micro-habilidade.

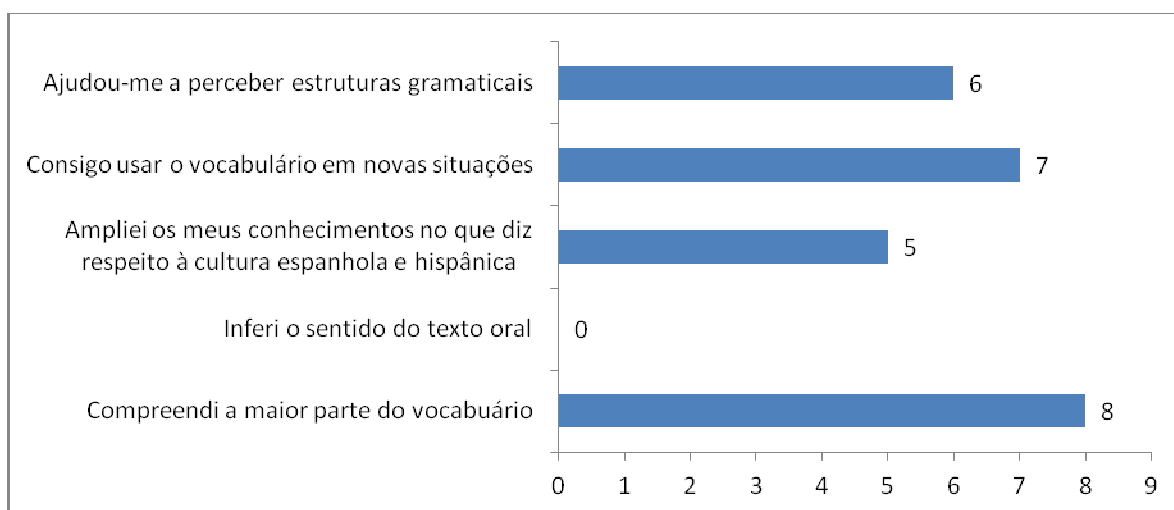


Gráfico 42 - Se sim, porque...

O aluno, que não se sentiu mais motivado para falar em espanhol, evocou as seguintes razões: não compreendi a maior parte do vocabulário; não ampliei os meus conhecimentos no que diz respeito à cultura espanhola e hispânica; e não me ajudou a perceber estruturas gramaticais.

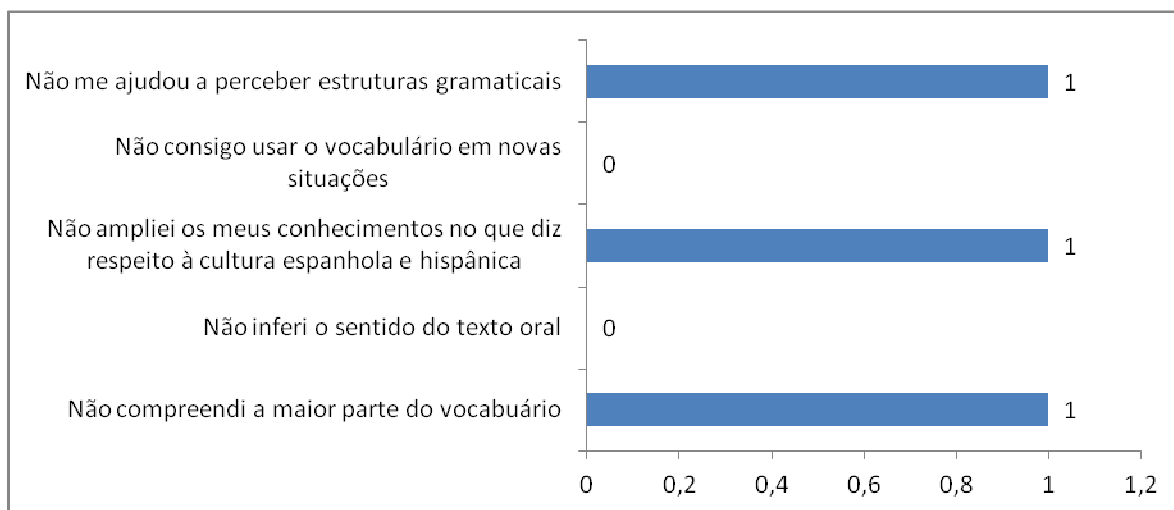


Gráfico 43 - Se não, porque...

Segundo os alunos, a utilização do vídeo na aula de espanhol possibilitou, principalmente, o desenvolvimento de conteúdos e habilidades linguísticas: a compreensão auditiva, 11 respostas; vocabulário, 10; pronuncia, 8, a produção oral, 7; aspetos culturais, 7; e a escrita, 6.

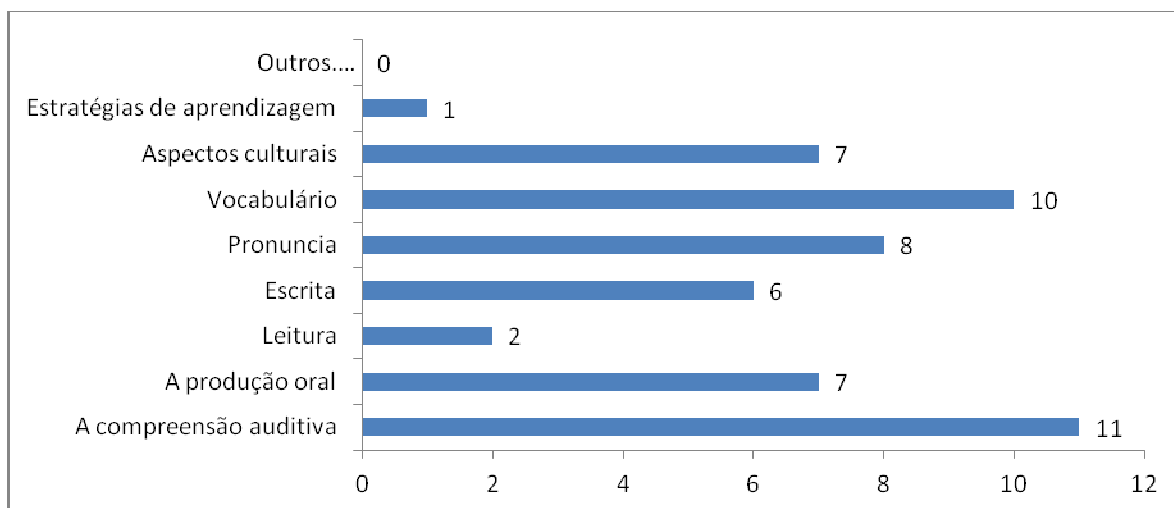


Gráfico 44 - Com a utilização do vídeo na aula de espanhol, desenvolveste...

Em suma, os resultados obtidos nesta parte do inquérito são elucidativos. A implementação desta segunda parte do inquérito teve como objetivo confirmar a perceção que os alunos tinham sobre o seu próprio processo de ensino/aprendizagem. Estes ficaram conscientes que o vídeo o leva a desenvolver uma escuta ativa. Além disso, permitiu-nos, também, confirmar que os materiais audiovisuais, nomeadamente o vídeo, são potencializadores de oportunidades de aprendizagem. Perante isto, o docente de uma LE deve aproveitar ao máximo as potencialidades deste auxiliar.

Conclusão

Concluída mais uma etapa do nosso percurso académico, a Prática Pedagógica realizada, ao longo do ano letivo 2013-2014, no Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu, cabe agora tecer as últimas considerações acerca deste árduo percurso.

De facto, o nosso segundo estágio implicou um grande envolvimento, entrega e conciliação de horários, uma vez que nos encontrávamos ao mesmo tempo colocada, no Agrupamento de Escolas de Tábua, a lecionar a disciplina de Francês. O ano transato não foi fácil, mas muito gratificante ao verificarmos que os nossos discentes tanto a Português como a Espanhol adquiriram os conteúdos programáticos. Ficamos, ainda, mais satisfeitos ao constatarmos que os alunos de Espanhol tinham aperfeiçoado a sua compreensão oral, ativando processos cognitivos e estratégias para tal efeito.

Na verdade, ninguém questiona o processo de escuta, embora bem presente em todas as situações da vida real, tornando-se assim imprescindível o desenvolvimento da capacidade da compreensão oral.

Logo, cabe ao docente formar ouvintes competentes, elaborando atividades e materiais, em cada fase de audição, que permitam aos discentes ativar as micro-destrezas perceptivas, analítica e sintética, e outras estratégias.

Foi neste sentido que privilegiámos a utilização do vídeo nas nossas aulas de Espanhol, uma vez que este recurso é eficaz, motivante e contribui para o sucesso no processo de compreensão, aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira.

Partindo da nossa experiência profissional, e enquanto professora estagiária, acreditamos que um grupo de alunos pode ser motivado com a realização de atividades, com o recurso ao vídeo, de visionamento ativo, isto é de escuta ativa, atividades estas que foram identificadas ao longo desta dissertação. É verdade que o uso de vídeos não didáticos, não facilitam a tarefa do professor, mais torna-se uma mais-valia, pois esta ferramenta é sinónima de partilha de experiências tanto comunicacionais como civilizacional.

Em suma, durante a nossa prática pedagógica, pretendemos advogar o aproveitamento do vídeo e sustentar, ainda, a convicção de que este recurso é o estímulo, por excelência, do desenvolvimento de competências comunicacionais, no caso concreto do nosso trabalho, o da compreensão oral.

Bibliografia

ABELLA RODRÍGUEZ, María Rosa (2002). La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. Actas del XX Congreso de la Associazione Ispanisti Italiani. Messina, 233 - 244. Disponível em http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf, acedido a 10 de maio de 2014.

BRANDIMONTE, Giovanni. (2003). *El soporte audiovisual en la clase de E/LE: El cine y la televisión*, en Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 870 -881. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf, acedido a 04 de março de 2014.

BUCK, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

BYRNES, H. (1984). The Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base. *Foreign Language Annals* n.1, pp.317-329

CANALE, Michael (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm, acedido a 13 de junho de 2014.

CARVALHO, A.A.A. (1993a). *Utilização e exploração de documentos audiovisuais*. *Revista portuguesa de Educação: Universidade do Minho* v.6, n.3, pp.113-121.

CASSANY, Daniel, et al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial Graó.

CASSANY, Daniel, et al. (2000). *Habilidades lingüísticas*. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/120728154/Habilidades-linguisticas-Daniel-Cassany-Marta-Luna-y-Gloria-Sanz-2000>, acedido em 10 de setembro de 2014.

CASAS, S. M. (1987). *Didáctica del Vídeo*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

CENOS IRAGUI, J. (2004). *El concepto de competencia comunicativa*. In SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 449-465. Madrid: SGEL

CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de Términos Clave de ELE (1997-2014)*. Disponível em http://vc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreensionauditiva.htm, acessado a 04 de março de 2014.

CINELLI, Pereira Figueiredo N. (2003). *A influência do vídeo no processo de aprendizagem*. (Tese de Mestrado). Florianópolis. Disponível em <http://coral.ufsm.br/tielletcab/Nusi/HiperV/Biblio/PDF/8160.pdf>, acessado em 14 de setembro de 2014.

CONSELHO DE EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições ASA.

CUBILLO, Patricia C., et al. (2005). *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*, in INIE, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, volume 5, número 1. Disponível em http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/compreension_01.pdf, acessado a 04 de março de 2014.

(2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Vol. II, Lisboa: Editorial Verbo

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, Pablo. (2008.) *Destrezas receptivas y productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Revista Electrónica *MarcoELE*, número 6, 28-50. Disponível em http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf, acessado em 14 de junho de 2014.

FAJARDO RUIZ, Guadalupe (1994). *Vídeo en clase. Virtudes y vicios*, in Revista Electrónica *MarcoELE* 8, 141-164. Disponível em http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_ruiz.fajardo.pdf, acessado a 15 de maio de 2014.

FERREIRA, O. e Júnior, P. (1986). *Recursos Audiovisuais no Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

FERRÉS, Joan. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- FERRÉS, Joan. (1996) Funcões do vídeo no ensino. In *Vídeo e educação*. Artes Médicas, cap. 4. Tradução de Beatriz Affonso.
- FERRÉS, Joan. (1996) *Televisão e vídeo*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 7-11. Tradução de Beatriz Affonso.
- FERNANDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2003). *Propuesta curricular y Marco Común europeo de referencia*. Madrid: Editorial EdiNumen.
- GIL-TORESANO BERGES, Manuela. (2002). *El buen oyente en la interacción oral in XI Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona. Disponível em <http://www.encuentro-practico.com/pdf/gil.pdf>, acessado a 12 de maio de 2014.
- GIL-TORESANO BERGES, Manuela. (2004). *La comprensión auditiva oral*. In SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Santos Gargallo, Isabel (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 899-915.
- GLENN, E.C. (1989). A content analysis of fifty definitions of listening. *Journal of the International Listening Association*, 3, pp.21-31.
- GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ, Pablo. (2008) *Destrezas receptivas y productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. In Revista Electrónica *MarcoELE*, número 6, 28-50. Disponível em http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf, acessado em 12 de julho de 2014.
- GRUBA, P. (1997). The role of media in listening assessment. In *System*, vol. 25, n. 3, pp. 335-345.
- HARMER, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Longman.
- HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm, acessado em 24 de junho de 2014.
- HYMES, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. IN LLOBERA et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- KRASHEN, S. D. e TERRELL, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- LANCIEN, Thierry. (1986). *Le document vidéo*. France: CLE International.
- LITTLEWOOD, William. (1998). *La Enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo* - traducción de Fernando García Clemente. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍN LERALTA, Susana. (2009). El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva, in *XVIII Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona. Disponível em <http://www.encuentro-practico.com/pdf09/leralta-comprension-auditiva.pdf>, acedido em 24 de julho de 2014,
- MARTÍN PERIS, Ernesto. (1991). *La didáctica de la comprensión auditiva*, in *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera marcoELE*, número 5, 2007. Disponível em http://marcoele.com/descargas/5/martin_comprensionauditiva.pdf, acedido a 10 de maio de 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular, 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>
- MCLUHAN, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- MECÍAS, María Laura; RODRÍGUEZ, Nuria (2009). *Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE*, *Revista Electrónica MarcoELE*, 1-16. Disponível em http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf, acedido a 5 de julho de 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular, 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>, acedido em 4 de abril de 2014.
- MODERNO, António. (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didático. No Ensino e na Formação Profissional*. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

MORAN, José Manuel. 1995. *O vídeo na sala de aula*. In Revista Comunicação e Educação. São Paulo: ECA-Ed. Moderna, p. 27 a 35.

NÚÑEZ CASAÑ, J.C. (2009). *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la Comprensión Oral en el aula de lenguas extranjeras*. (Tese de Mestrado, Universidad Internacional Menéndez Pelayo), Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Cantabria. Revista Electrónica MarcoELE 9, 9-66. Disponível em <http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales>, acedido a 10 de maio de 2014.

O' MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

PASTOR VILLALBA, Carmen (2005). *La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE*. In Revista Electrónica MarcoELE 9, 1-27. Disponível em <http://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/master-oficial-espanol-ele/pdf-asignaturas/desarrollo-integracion-destrezas.pdf>, acedida em 04 de abril 2014.

PETREE, S. (2011). *La evaluación de la comprensión auditiva de estudiantes de español 202: Confiabilidad y validez de un examen computarizado*. Arizona: Universidad de Arizona.

RUBIN, J. (1995). An overview to A guide for the teaching of second language listening. In D. J. Mendelsohn & J. RUBIN (Eds.), *A guide for the teaching second language listening* (pp.7-11). San Diego: Dominie Press.

RODAS, Beatriz Caballero (2001). Las destrezas de la comunicación oral., in *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp.265 - 286) Madrid: Editorial Síntesis.ç

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, María (2004). *El español por destrezas Escucha y aprende - Ejercicios de comprensión auditiva*. Madrid: SGEL.

ROST, M.(2002). *Listening tasks and language acquisition*. London: Longman.

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 allí (eds). León: Universidad de León, 393-398. Acedido no endereço da Internet a 24 de julho de 2012:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0392.pdf

SPEZZAPRIA, Marcela. (2009). Cuando la motivación y la comprensión auditiva cruzan sus caminos, *in Suplementos MarcoELE*, número 9. Disponível em http://marcoele.com/descargas/enbrape/spezzapria_motivacion.pdf, acessado a 04 de março de 2014.

SHERMAN, J.(2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOMALIN, B. (1986). *Video, TV & Radio in the English Class: An introductory guide*. London. Macmillan;

TORNERO, J.M.P. (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: Novas linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora.

VANDERGRIFT, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53, p.6.

VANDERGRIFT, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 3-25.

VANDERGRIFT, L. (2007). Recent developments in Second and foreign language listening comprehension, in *language teaching*, 40, pp. 191-210.

VAN Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

VIÑALS CORPAS, Jaime (2004). *La utilización del vídeo en el aula de ELE: el componente cultural*, en *¿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 Díez Pelegrín (eds). Zaragoza, 785 - 791. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf, acessado a 24 de julho de 2014:

WIPF, J. (1984). Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension. *Foreign Language Annals*, 17, pp.345-48.

Anexos

Anexo 1: Escalas Ilustrativas para a compreensão audiovisual e para a compreensão auditiva em geral

VER TELEVISIÓN Y CINE	
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

COMPRESIÓN AUDITIVA EN GENERAL	
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento.
	Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Anexo 2: Planificação anual de Português

Unidades / Textos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)
<p>Unidade 0 Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de observação do manual; - Avaliação diagnóstica. <p>Unidade 1. Texto Narrativo e outras leituras</p> <p>Crónicas</p> <p>A Consequência dos semáforos</p> <p>História sem palavras</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Ouvinte</p> <p>Discurso; Universo de discurso</p> <p>Figuras de retórica e tropos;</p> <p>Síntese</p> <p>Contexto</p> <p>Características de fala espontânea e de fala preparada</p> <p>Tipologia textual: texto conversacional</p> <p>Varição e normalização linguística</p> <p>Língua padrão (traços específicos)</p> <p>Variedades situacionais; variedades sociais</p> <p>Tipologias textuais: texto narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrucional, preditivo</p> <p>Coerência; coesão</p> <p>Princípio de pertinência e de cooperação</p> <p>Sequência de enunciados</p> <p>Progressão temática</p> <p>Entoação</p> <p>Recursos linguísticos e extralinguísticos</p> <p>Locutor; interlocutor</p> <p>Princípios reguladores da interação discursiva</p> <p>Princípio de cortesia; formas de tratamento</p> <p>Diálogo</p> <p>Estratégias discursivas</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Preenchimento de um esquema - hábitos e métodos de estudo.</p> <p>Visionamento de uma reportagem - identificação das ideias-chave; exposição de ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p> <p>Realização de debates: tomada de uma posição; mobilização dos princípios de pertinência e cooperação; considerar pontos de vista contrários e reformular posições.</p> <p>Antecipação de sentidos dos textos a partir da escuta.</p> <p>Audição de uma notícia - Escuta ativa - audição de textos e reprodução da informação ouvida; relação temática com o conto.</p> <p>Diálogo orientado - antecipação de sentidos; identificação de tema e assunto.</p> <p>Produção de textos orais (5 minutos) de diferentes tipologias.</p> <p>Reprodução do material ouvido recorrendo a sínteses.</p> <p>Exercícios de intenção - retomar, precisar ou resumir ideias.</p> <p>Estabelecer relações com outros conhecimentos.</p>	<p>Manual;</p> <p>caderno de atividades;</p> <p>de</p> <p>CD áudio e de Recursos;</p> <p>guiões de leitura;</p> <p>Fotocópias; Fichas formativas e informativas;</p> <p>PowerPoint</p> <p>Computador e videoprojetor</p> <p>Quadro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica; - Testes de compreensão oral (do Caderno do Professor e do CD de Recursos); - Testes de compreensão escrita; - Teste de verificação de leitura; - Testes de avaliação sumativa; - Observação direta - atitudes e valores - Autoavaliação;
<p>Contos</p> <p>A Galinha</p> <p>A Ala</p> <p>História Comum</p>	<p>LEITURA</p> <p>Leitor</p> <p>Bibliografia</p> <p>Texto</p> <p>Sequência textual</p> <p>Estratégia discursiva</p>	<p>LEITURA</p> <p>Leitura expressiva de textos variados (narrativos, expositivos, textos de opinião, textos argumentativos, textos científicos, críticas, resenhas de livros, comentários, entrevistas)</p>		

<p>Excerto <i>Meu Pé le Laranja Lima</i></p> <p>Conto <i>A sexta de Terça-feira</i></p> <p>Outras leituras - texto expositivo~ - carta aberta aos leitores - crítica –recensão de livro - 2 contos de Eça de Queirós:</p>	<p>Contexto e contexto; Significação léxica Figuras de retórica e tropos Significação e relações semânticas entre palavras Intertexto/intertextualidade – alusão, paráfrase, paródia Contexto Contexto extraverbal Contexto situacional</p> <p>Sentido global Tema e momentos principais Ironia e humor Sentido explícito e implícito Recursos expressivos Organização das sequências narrativas Elementos constitutivos da narrativa (estrutura, ação e episódios, tempo, espaço, personagens; narrador) Ordenação temporal dos acontecimentos Contexto. Intertexto/ intertextualidade- paráfrase Leitura autónoma</p>	<p>Identificação de temas e ideias principais. Identificação de pontos de vista e universos de referência. Explicitação do sentido global do texto. Explicitação das ideias-chave. Expressão, de forma fundamentada e sustentada, de pontos de vista e de apreciações críticas suscitadas pelos textos lidos em diferentes suportes.</p> <p>- Verificação da leitura dos contos</p>	
<p>Unidade 2. Texto Épico - Os Lusíadas - Proposição (estâncias 1-3). - Viagem para a Índia canto I (estância 19) Outras leituras: - Textos informativos</p>	<p>Texto literário e texto não literário Contexto Gêneros e subgêneros literários do modo narrativo Níveis e categorias da narrativa Autor: Estilo Significado; Sentido; Plurissignificação Figuras de retórica e tropos (alteração; assonância; apóstrofe; antítese; hipérbole; hipérbato, metonímia, alusão, anáfora, sínecdoque) Intertexto/intertextualidade Contexto extraverbal: situacional, socio-cultural, histórico</p>	<p>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</p> <p>Leitura de textos literários, portugueses e estrangeiros. Identificação de temas e ideias principais, de pontos de vista e universos de referência e justificação Caracterização de textos de diferentes géneros Caracterização dos elementos constitutivos da narrativa Identificação da estrutura dos textos Explicitação do sentido global do texto. Identificação e reconhecimento do valor dos recursos expressivos (consolidação dos recursos do ano anterior)</p>	

<p>- Textos poéticos</p> <p><i>Luis salva a nado o seu poema</i> (Almada Negreiros)</p> <p><i>Canções e a fênix</i> (Sophia Andresen)</p>	<p>ESCRITA</p> <p>Enunciados instrucionais</p> <p>Texto</p> <p>Plano do texto.</p> <p>Tipologia textual</p> <p>Sequência textual</p> <p>Sequência narrativa (eventos; cadeia de eventos)</p> <p>Sequência descritiva (descrição literária, descrição técnica, planos de descrição)</p> <p>Sequência expositiva (referente; análise ou síntese de ideias, conceitos, teorias)</p> <p>Facto, hipótese, exemplo, prova, refutação</p> <p>Sequência dialogal (intercâmbio de ideias, comentário de acontecimentos)</p> <p>Reprodução do discurso no discurso</p> <p>Coerência textual.</p> <p>Convenções e regras para a configuração gráfica</p> <p>Língua padrão (traços específicos)</p> <p>Variedades sociais e variedades situacionais</p> <p>Pontuação e sinais auxiliares de escrita</p> <p>Paráfrase, síntese, resumo.</p> <p>Configuração gráfica</p> <p>Registo formal/informal</p> <p>Recursos expressivos</p> <p>Comentário crítico</p> <p>Texto expositivo</p> <p>Texto argumentativo</p>	<p>Leitura de obras (PNL e Metas) por iniciativa e gosto pessoal/leitura autónoma – atividades de expressão oral e escrita sobre os textos lidos; mobilização da reflexão e do conhecimento sobre as obras lidas</p> <p>ESCRITA</p> <p>Consolidação de procedimentos de planificação de texto.</p> <p>Ordenação e hierarquização da informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.</p> <p>Estruturação de textos de acordo com o formato adequado, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas.</p> <p>Consolidação das regras de uso de sinais de pontuação para delimitar constituintes da frase e para veicular valores discursivos</p> <p>Exercícios de revisão e aperfeiçoamento de texto</p> <p>Utilização das TIC na produção, revisão e edição de texto</p> <p>Elaboração de respostas a questionários e a instruções de trabalho</p> <p>Elaboração de planos, resumos e sínteses de textos</p> <p>Redação de textos expositivos</p> <p>Redação de textos argumentativos</p> <p>Redação de textos diversos (guião para uma dramatização ou filme)</p> <p>Redação de comentários subordinados a tópicos</p> <p>Produção escrita de um comentário crítico sobre uma ação social problemática</p> <p>Produção escrita de um texto argumentativo: tomada de posição face a um comentário</p>	
---	---	---	--

	<p>GRAMÁTICA</p> <p>Plano morfológico O pronome pessoal em adjéncia verbal (caso nominativo, acusativo, dativo, obliquo)</p> <p>Plano das classes das palavras Verbo principal transitivo-predicativo Verbo auxiliar aspetual e modal Conjunção subordinativa: -Concessiva -Consecutiva</p> <p>Plano da língua, variação e mudança, variedades do português - variedade brasileira</p> <p>Plano sintático Tipos de sujeito Modificador (grupo verbal e frásico) Complemento obliquo Vocativo Complemento direto e complemento indireto Predicativo do sujeito Modificador do nome apositivo e modificador do nome restritivo Complemento agente da passiva Predicativo do complemento direto Internas ao GN – modificador do nome (oração relativa restritiva e relativa explicativa)</p>	<p>Produção escrita de um texto expositivo – causas vs consequências da desigualdade social Produção escrita de um comentário crítico sobre o conto lido (<i>História Comum</i>) Reformulação de textos</p> <p>GRAMÁTICA</p> <p>Sistematização das regras de utilização do pronome pessoal em adjéncia verbal</p> <p>Consolidação do conhecimento das classes de palavras estudadas nos anos anteriores</p> <p>Resolução de exercícos do manual e do caderno de atividades</p> <p>Identificação da variedade brasileira nos planos fonológico, léxico e sintático</p> <p>Exercícos de consolidação de conhecimento das funções sintáticas estudadas no ano anterior.</p> <p>Análise sintática de frases.</p> <p>Resolução dos exercícos do Caderno de Atividades.</p> <p>Resolução de fichas de trabalho</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 3: Texto narrativo: plano de aula

<p>Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu</p> <p>Escola Básica Grão Vasco</p> <p>Ano letivo 2013/2014</p> <p>Português</p> <p>9º Ano</p>

¶

PLANO DE AULA

Ano: 9º	→	→	→	→	Turmas: I	→	→	→	Duração: 90 minutos
Lições: 28 e 29	→	→	→	→	Data: Terça-feira, 22 de outubro de 2013				
Professora: Celina Madeira									

¶

¶

Unidade/Sequência	
Sequência 1: Texto narrativo e outras leituras	
Conteúdos	
Leitor. Texto Literário: texto narrativo. Processos interpretativos e inferenciais. Tipologia textual. Conto. Tipo de narrador. Diversidade do português. Funções sintáticas: vocativo.	Frase complexa. Subordinação: oração subordinada substantiva completiva (CD). Semântica lexical: significação e relações semânticas entre as palavras. Ouvinte.
Domínios de referência	
Leitura, Educação Literária, Oralidade, Escrita, Gramática.	

¶

1¶

Leitura	
Objetivos	Descritores de desempenho
Ler em voz alta.	- Ler expressivamente em voz alta o texto "História Comum", após preparação da leitura.
Ler textos diversos.	- Ler textos narrativos.
Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.	- Explicitar temas e ideias principais, justificando com marcas textuais. - Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando. - Relacionar a estruturação do texto com a construção da significação e com a intenção do autor. - Explicitar o sentido global do texto, justificando.
Reconhecer a variação da língua.	- Identificar, em textos escritos, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático.
Educação Literária	
Objetivos	Descritores de desempenho
Ler e interpretar textos literários.	- Ler textos literários, portugueses, de diferentes épocas e de géneros diversos.
	- Identificar temas e ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.
	- Detetar a forma como o texto está estruturado — Estrutura do conto.
	- Reconhecer e caracterizar elementos constitutivos da narrativa (estrutura, sequências narrativas, ação, personagens, narrador, contextos espacial e temporal).

<p>¶ Consolidar processos de registo e tratamento de informação.¶ ¶ Participar oportunamente e construtivamente em situações de interação oral.¶ ¶ Reconhecer a variação da língua.¶ ⌘</p>	<p>¶ -Identificar ideias-chave.¶ -Sintetizar informação.¶ -Reproduzir o material ouvido recorrendo à síntese e à recolha de informação.¶ ¶ -Retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação.¶ -Estabelecer relações com outros conhecimentos.¶ -Debater e justificar ideias e opiniões.¶ ¶ ¶ -Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.⌘</p>
Escrita⌘	
Objetivos⌘	Descritores de desempenho⌘
<p>Planificar a escrita de textos.¶ ¶ Redigir textos com coerência e correção linguística.¶ ¶ Escrever para expressar conhecimentos.¶ ⌘</p>	<p>-Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.¶ ¶ -Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.¶ ¶ -Responder por escrito, de forma completa a questões sobre um texto.¶ -Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta.⌘</p>

Gramática	
Objetivos	Descritores de desempenho
<p>Explicitar aspetos fundamentais de sintaxe do português.</p>	<p>-Consolidar o conhecimento de algumas funções sintáticas: vocativo e as orações subordinadas substantivas completivas (CD).¹</p> <p>-Identificar o vocativo na frase.¹</p> <p>-Identificar orações subordinadas substantivas completivas.¹</p> <p>-Dividir e classificar orações subordinadas.¹</p> <p>-Consolidar os tempos verbais.</p>
Textos	
<p>Texto: "História comum", de Joaquim Maria Machado de Assis</p>	
Atividades	
<p>Audição da biografia de Joaquim Maria Machado de Assis.¹</p> <p>Preenchimento de uma ficha sobre a biografia de Joaquim Maria Machado de Assis.¹</p> <p>Leitura e interpretação do apólogo "História comum", de Joaquim Maria Machado de Assis. (páginas 57 a 59)¹</p> <p>Reconhecimento das características de um texto narrativo: o conto/sua estrutura.¹</p> <p>Elaboração da proposta de abordagem do manual: atividades página 60.¹</p> <p>Consolidação e aplicação de conteúdos gramaticais: o vocativo e a oração subordinada substantiva completiva (página 61).¹</p> <p>Elaboração de um final para o conto.¹</p>	

¹

Recursos	Avaliação
<p>Manual-<i>Novas Leituras 9º</i>.</p> <p>Caderno-do-Aluno.</p> <p>Registo-áudio.</p> <p>Sistematização de tipos de textos e sequências textuais; categorias da narrativa.</p>	<p>Correção e pertinência das respostas orais e escritas.</p> <p>Caderno-do-aluno.</p> <p>Desempenho dos alunos na elaboração/resposta às questões formuladas.</p> <p>Observação direta do comportamento.</p> <p>Participação dos alunos.</p>
Desenvolvimento da aula	
<p>1)- Os alunos e a professora cumprimentam-se. (1-minuto)</p> <p>2)- Os alunos abrem as lições nos seus cadernos diários. (3-minutos)</p> <p>3)- Enquanto os alunos escrevem as lições, a professora faz a chamada para verificar se estão nos respetivos lugares. (3-minutos)</p> <p>4)- Antes de passar à leitura do conto "História Comum", e a fim de conhecer um pouco do autor brasileiro, Joaquim Maria Machado, os alunos visionam um vídeo sobre a vida e obra do mesmo. Na sequência disso, os alunos preenchem uma ficha, que foi previamente distribuída, com as informações que acabaram de ouvir. A correção é feita oralmente e projectada no quadro. (5-minutos)</p> <p>5)- A professora continua a dizer aos alunos que nesta aula vão ler um texto narrativo do autor que foi referido na nota biográfica. Como pré-leitura, a professora projeta no quadro o título do conto: "História Comum". Os alunos vão inferir o significado do título. Depois, a professora projeta o primeiro parágrafo do conto. Os alunos leem-no e tentam formular hipóteses sobre o narrador e sobre o tema. (7-minutos)</p> <p>6)- A fim de confirmarem as hipóteses, os alunos leem em voz alta o texto. À quando da leitura orientada do conto, os alunos descobrem as sequências narrativas da trajetória do alfinete, explicando e explicitando sinónimos e antónimos, apontando recursos expressivos presentes no conto, caracterizando física e psicologicamente as personagens do texto, comparam e distinguem as variedades do português do Brasil e de Portugal exemplificando (<i>mamãe, chanchã, sinhá, uê, portinhola, mucama, vexe</i>). (10-minutos)</p>	

<p>7)- No final desta leitura, os alunos copiam para os cadernos o quadro síntese sobre o apólogo (página 59), diferenciação entre fábula e apólogo. (3 minutos) ¶</p> <p>8)- Os alunos respondem à ficha de abordagem do manual (página 60), para interpretação do texto que estão no manual (da 1. à 5). Estas perguntas permitem responder com correção e rigor, justificando-as com marcas textuais, tomando, assim, consciência das sequências narrativas. (10 minutos) ¶</p> <p>9)- A correção é efetuada oralmente. (10 minutos) ¶</p> <p>10)- Em seguida, através das frases do exercício da gramática número 1 (página 61), os alunos descobrem a função sintática desempenhada pelos nomes sublinhados (vocativo). A correção é feita oralmente. (10 minutos) ¶</p> <p>11)- A seguir, os alunos copiam para os cadernos o quadro síntese sobre a informação do vocativo (página 61). (4 minutos) ¶</p> <p>12)- Depois, através do exercício de aplicação da gramática (número 2 página 61), os alunos dividem e classificam as orações das frases complexas, identificam a função sintática desempenhada pela oração substantiva completiva, substituindo-a pelo pronome adequado de complemento direto. (10 minutos) ¶</p> <p>13)- Mais tarde, os alunos copiam para os cadernos o quadro síntese sobre as orações subordinadas substantivas completivas (página 61). (4 minutos) ¶</p> <p>14)- Por fim, os alunos vão escrever um texto narrativo (de cerca de 180-220 palavras) com a continuação do conto, ou seja, o que terá acontecido ao alfinete depois de ter ido parar à copa do chapéu de um estranho. Este texto será recolhido para ulterior correção e avaliação pela professora. (10 minutos) ¶</p>	
<p>Sumário ¶</p>	
<p>Nota biográfica de Machado de Assis. ¶</p> <p>Pré-leitura, leitura e interpretação do conto "História Comum" de Machado de Assis. ¶</p> <p>A frase complexa. Orações subordinativas completivas (revisão). ¶</p> <p>As funções sintáticas: o vocativo e o predicado. ¶</p> <p>Elaboração de um desfecho para o conto estudado. ¶</p>	

Anexo 4: Texto narrativo: ficha de trabalho com recurso ao vídeo

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ZONA URBANA DE VISEU

Escola Básica Grão Vasco

Português 9º ano - 2013 / 2014

Aluno: _____ - Ficha nº _____ - Data: 22/10/2013



Machado de Assis: Ficha de trabalho

1) Escuta com atenção a biografia e obra de Machado de Assis e preenche o quadro com a informação ouvida

	Nome completo	<input type="text"/> <input type="text"/>
	Data e local de nascimento	<input type="text"/> <input type="text"/>
	Nacionalidade da mãe	<input type="text"/> <input type="text"/>
	Vítima de preconceitos na adolescência por ser...	<input type="text"/> <input type="text"/>
	Nome do 1º poema	<input type="text"/> <input type="text"/>
	Profissões	<input type="text"/> <input type="text"/>
	Outras (2-3)	<input type="text"/> <input type="text"/>
	Cargo na Academia das Letras	<input type="text"/> <input type="text"/>
	Reconhecimento Público	<input type="text"/> <input type="text"/>









Bom trabalho 😊
 A tua professora de Português
 Celina Madeira

Anexo 5: Texto narrativo poético: plano de aula

Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu	
Escola Básica Grão Vasco	
Ano letivo 2013/2014	
Português	
9.º Ano	
¶	
PLANO DE AULA	
Ano: 9.º → → → → Turma: I → → → Duração: 90 minutos	
Lições: 1 → → → Data: Sexta-feira, 28 de fevereiro de 2014	
Professora: Celina Madeira	
¶	
Unidade/Sequências	
Sequência 3: Poema da coletânea <i>Mensagem</i> , "O Mostrengo", de Fernando Pessoa. - Epopeia <i>Os Lusíadas</i> - Canto VI, Estâncias 70 a 94, Episódio <i>Tempestade e Chegada à Índia</i> , de Luís Vaz de Camões.	
Conteúdos	
Leitor. Textos Literários: poema e poema narrativo. Processos interpretativos e inferenciais. Tipologia textual. Poesia. Épopeia. → ¶ Identificação do sujeito poético e do destinatário. Identificação do narrador e do narratário.	Sintaxe: ----- Frase complexa. ----- Coordenação e subordinação. consolidação. Léxico: ----- Semântica lexical. ----- Significação e relações semânticas entre as palavras. Morfologia: ----- Classe de palavras. ----- Grau das palavras.
17	

<p>Mensagem: Poema <i>O-Mostrrengo</i>.[¶] Canção: <i>O-homem-da-Leme-das-Xutas-& Pontapés</i>.[¶] Epopeia: <i>Os-Lusiadas</i>: Estrutura Interna, Externa, os Planos narrativos.[¶] Recursos expressivos.[¶] Intertextualidade.[¶] Ouvinte.[¶]</p>	<p>Rimas[¶] ...<i>O-Mostrrengo</i>: rimas emparelhadas em "a", cruzadas em "c" e "d" e em verso solto em "b" (<i>abbaaccdd</i>).[¶] ...<i>Tempestade e Chegada à Índia</i>: rimas cruzadas e emparelhadas (<i>ababcc</i>).[¶]</p>
<p>Domínios de referência[¶]</p>	
<p>Leitura, Educação Literária, Oralidade, Escrita, Gramática.[¶]</p>	
<p>Leitura[¶]</p>	
<p>Objetivos[¶]</p>	<p>Descritores de desempenho[¶]</p>
<p>Ler em voz alta.[¶] [¶] [¶] [¶] [¶] [¶] Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.[¶] [¶] [¶] [¶]</p>	<p>— Ler expressivamente, em voz alta, o poema <i>O-Mostrrengo</i> da coletânea <i>Mensagem</i>, de Fernando Pessoa.[¶] — Ler expressivamente, em voz alta, o episódio <i>Tempestade e Chegada à Índia</i>, Canto VI, estâncias 70 a 94, da Epopeia <i>Os Lusíadas</i>, após preparação da leitura.[¶] [¶] [¶] ...<i>Explicitar</i> o tema e as ideias principais do poema <i>O-Mostrrengo</i>, fazendo a intertextualização com o episódio <i>O-Adamastor</i>, Canto V, Estâncias 37 e 60, da epopeia <i>Os Lusíadas</i>, justificando com marcas textuais.[¶] ...<i>Explicitar</i> temas e ideias principais do episódio <i>Tempestade e Chegada à Índia</i>, justificando com marcas textuais.[¶] ...<i>Identificar</i> pontos de vista e universos de referência, justificando.[¶] ...<i>Reconhecer</i> a estrutura do episódio, atribuindo títulos a partes.[¶]</p>

¶

<p>Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.✕</p>	<p>✎ Reconhecer relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas.✎</p> <p>✎ Comparar ideias e valores expressos em diferentes textos de autores contemporâneos com os textos de outras épocas e culturas.✎</p> <p>✎ Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.✕</p>
<p>Oralidade✕</p>	
<p>Objetivos✕</p>	<p>Descritores de desempenho✕</p>
<p>Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.✎</p> <p>✎</p> <p>✎</p> <p>Consolidar processos de registo e tratamento de informação.✎</p> <p>✎</p> <p>Participar oportunamente e construtivamente em situações de interação oral.✕</p>	<p>✎ Identificar o tema e explicitar o assunto tanto no poema como no episódio estudados.✎</p> <p>✎ Identificar a intenção do autor, o sujeito poético, o destinatário, os planos semânticos e formal (a estrutura interna e externa), as rimas, a intertextualidade.✎</p> <p>✎ Identificar a intenção do autor, a estrutura interna e externa, os planos narrativos, o narrador, o narratário.✎</p> <p>✎</p> <p>✎</p> <p>✎ Identificar ideias-chave.✎</p> <p>✎ Sintetizar informação.✎</p> <p>✎ Reproduzir o material ouvido recorrendo à síntese e à recolha de informação.✎</p> <p>✎</p> <p>✎ Retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação.✎</p> <p>✎ Estabelecer relações com outros conhecimentos, nomeadamente as fontes históricas.✎</p> <p>✎ Debater e justificar ideias e opiniões.✎</p> <p>✎</p> <p>✕</p>

Escritas	
Objetivos	Descritores de desempenho
Planificar e escrever textos.	Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.
Redigir textos com coerência e correção linguística.	Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.
Escrever para expressar conhecimentos.	Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto. Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta.
Gramáticas	
Objetivos	Descritores de desempenho
Explicitar aspetos fundamentais de sintaxe do português.	<p>Morfologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -----Classe de palavras. -----Grau das palavras. <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -----Semântica lexical: sinónimos. -----Significação e relações semânticas entre as palavras. <p>Sintaxe:</p> <ul style="list-style-type: none"> -----Frase complexa. -----Coordenação e subordinação: consolidação. <p>Recursos expressivos.</p>

Textos	
<p>Texto: Poema da coletânea <i>Mensagem, O-Mostrango</i>, de Fernando Pessoa.¶ Epopeia <i>Os Lusíadas</i>-Canto-VI,-Estâncias-70-a-94,-Episódio-<i>Tempestade e</i>¶ <i>Chegada à Índia</i>, de Luís Vaz de Camões.¶</p>	
Atividades	
<p>Audição e Visualização do poema da coletânea <i>Mensagem, O-Mostrango</i>, de Fernando Pessoa.¶ Leitura e interpretação do poema da coletânea <i>Mensagem, O-Mostrango</i>, de Fernando Pessoa, sintetizando o tema abordado e fazendo a intertextualização temática com o episódio <i>O Adamastor</i>, Canto-V, Estâncias-37 e-60, da epopeia <i>Os Lusíadas</i> e a canção <i>O Homem do Leme</i> do grupo musical <i>Xutos & Pontapés</i>.¶ Visualização de um Powerpoint sintetizando os Cantos-V e-VI da epopeia <i>Os Lusíadas</i>.¶ Leitura e interpretação do episódio <i>Tempestade e Chegada à Índia</i>, Canto-VI, Estâncias-70-a-94, da epopeia <i>Os Lusíadas</i>, Episódio, de Luís Vaz de Camões.¶ Elaboração da proposta de abordagem do manual: atividades-páginas-192 e-193.¶ Consolidação de conteúdos gramaticais: orações coordenadas copulativas e orações subordinadas adverbiais consecutivas, o grau superlativo absoluto sintético do adjetivo e verbos.¶</p>	
Recursos	Avaliação
<p>Manual <i>Novas Leituras-9º</i>.¶ Caderno do Aluno.¶ Vídeo.¶ PowerPoint.¶ Fichas informativas.¶ Fichas de trabalho.¶ ¶ ¶</p>	<p>Correção e pertinência das respostas orais e escritas.¶ Caderno do aluno.¶ Desempenho dos alunos na elaboração/resposta às questões formuladas.¶ Observação direta do comportamento.¶ Participação dos alunos.¶ ¶ ¶</p>

Desenvolvimento da aula
<p>1) Os alunos e a professora cumprimentam-se. (2 minutos) ¶</p> <p>2) Os alunos abrem as lições nos seus cadernos diários. (3 minutos) ¶</p> <p>3) Enquanto os alunos escrevem as lições, a professora faz a chamada para verificar se estão presentes e nos respetivos lugares. (5 minutos) ¶</p> <p>4) A professora inicia escrevendo no quadro o título do poema da coletânea <i>Mensagem</i>, <i>O Mostrango</i>, de Fernando Pessoa, com o intuito de que os alunos consigam deslindar o tema que se irá tratar na aula e se não lhes faz recordar algo que tenham estudado recentemente (intertextualidade). Depois, a professora projeta, no quadro, um vídeo ilustrativo do poema <i>O Mostrango</i>, de Fernando Pessoa, da coletânea <i>Mensagem</i>. Os alunos enquanto visionam, deverão preencher uma ficha, distribuída anteriormente, com as informações ouvidas. A correção será feita oralmente. ¶</p> <p>Com a correção da ficha, a professora dará ênfase aos seguintes aspetos: o título, o sujeito poético, o destinatário, o tema, a estrutura, a importância do número três, a intertextualidade com o episódio <i>O Adamastor</i>, Canto V, Estâncias 37 e 60, da epopeia <i>Os Lusíadas</i>, lido e analisado na aula anterior. Quanto ao destinatário, <i>O homem do leme</i>, a professora pergunta se não os faz lembrar uma canção do grupo musical <i>Xutos & Pontapés</i> e distribui uma ficha com o texto lacunar da canção e passa a canção do grupo musical <i>Xutos & Pontapés</i> a fim de os alunos poderem exercitar a compreensão auditiva. Após a audição, a professora projeta o texto corrigido, a fim de os alunos fazerem a correção nas suas fichas. (20 minutos) ¶</p> <p>5) Depois os alunos leem em voz alta o episódio <i>Tempestade e Chegada à Índia</i>. Aquando da leitura orientada deste episódio, os alunos vão situá-lo na estrutura interna da epopeia <i>Os Lusíadas</i>, no espaço e no tempo, identificar o narrador e o narratário, sintetizar o tema, delimitando as estâncias pertencentes à <i>Tempestade</i> e as da <i>Chegada à Índia</i>, apontando recursos expressivos presentes (anáfora, antítese, dupla e tripla adjetivação, comparação, enumeração, hipérbole, perífrase, personificação, sinédoque) e classificando algumas classes de palavras e algumas orações coordenadas copulativas e subordinadas adverbiais consecutivas. (40 minutos) ¶</p>

<p>6) Seguidamente, os alunos respondem às perguntas da ficha de abordagem do manual, para interpretação do texto, das páginas 192 e 193, exercícios 1, 2, 3, 4, e 5. Estas perguntas permitem responder com correção e rigor, justificando-as com marcas textuais, tomando, assim, consciência das sequências narrativas. (10 minutos)¶</p> <p>7) Se houver tempo, a correção é efetuada oralmente, com ênfase em alguns registos de algumas respostas, de forma correta, completa e coerente no quadro. Senão será feita na aula seguinte. (10 minutos)¶</p>
<p>Sumário:¶</p>
<p>- Intertextualidade entre <i>O Mostrango</i>, de Fernando Pessoa, da coletânea <i>Mensagem</i>, o episódio <i>O Adamastor</i>, Canto V, Estâncias 37 e 60, da epopeia <i>Os Lusíadas</i>, e a canção <i>O homem do leme</i>, do grupo musical <i>Xutos & Pontapés</i>.¶</p> <p>-- Visualização, audição e interpretação do poema <i>O Mostrango</i>, de Fernando Pessoa, pertencente à coletânea <i>Mensagem</i>.¶</p> <p>-- Preenchimento de uma ficha sobre o poema <i>O Mostrango</i>.¶</p> <p>-- Audição da canção <i>O homem do leme</i>, do grupo musical <i>Xutos & Pontapés</i>.¶</p> <p>-- Contextualização do episódio.¶</p> <p>-- Pré-leitura, leitura e interpretação do episódio <i>Tempestade e chegada à Índia</i>, Canto VI, estâncias 70 a 94, da epopeia <i>Os Lusíadas</i>, de Luís Vaz de Camões.¶</p> <p>-- Elaboração e apresentação da ficha do manual, páginas 192 e 193, exercícios 1, 2, 3, 4 e 5.¶</p> <p>-- Sintaxe: A frase complexa. Classificação de orações coordenadas e subordinadas (revisão/-consolidação).¶</p> <p>-- Morfologia: classe de palavras e graus dos adjetivos.¶</p>
<p>Anotações da professora:¶</p>
<p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p>

¶

¶

Anexo 6: Ficha de trabalho com recurso ao vídeo

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ZONA URBANA DE VISEU

Escola Básica Grão Vasco

Português 9º ano ~ 2013/2014

Aluno: _____ Fichas: _____ Data: ____/____/____

Ouve com atenção a música e preenche a letra com as palavras que faltam:


O Homem Do Leme
Xutos & Pontapés

Sozinho na noite
Um barco rumo para onde vai
Uma luz no escuro brilha a direito
Ofusca as demais

E mais que uma _____ mais que uma _____
Tentaram _____ impor-lhe uma _____
Mas _____ à vontade _____ a _____
Vai quem já nada _____ vai o _____
→ → → → → → (3 palavras)

E uma vontade de rir, nasce do fundo do ser.
E uma vontade de ir, correr o mundo e partir,
A vida é sempre a perder...

No fundo do mar
Jazem os outros, os que lá ficaram.
Em dias cinzentos
Descanso eterno lá encontraram.



E mais que uma _____ mais que uma _____
Tentaram _____ impor-lhe uma _____
Mas _____ à vontade _____ a _____
Vai quem já nada _____ vai o _____
→ → → → → → (3 palavras)

E uma vontade de rir, nasce do fundo do ser.
E uma vontade de ir, correr o mundo e partir,
A vida é sempre a perder...

Bom trabalho! 😊

A tua professora estagiária de português,
Céline Madeira → →



Anexo 7: Texto poético: plano de aula

Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu
Escola Básica Grão Vasco
Ano letivo 2013/2014
Português
9.º Ano

¶
PLANO DE AULA

Ano: 9.º	→	→	→	→	Turma: I	→	→	→	Duração: 90 minutos
Lições:	→	→	→	→	→	→	→	→	Data: Sexta-feira, 24 de janeiro de 2014
Professora: Celina Madeira									

¶

Unidade/Sequências	
Sequência 3: Poema do livro <i>Mensagem</i> , "Mar Português", de Fernando Pessoa	
Conteúdos	
<p>Leitor.</p> <p>Texto Literário: poema.</p> <p>Processos interpretativos e inferenciais.</p> <p>Tipologia textual.</p> <p>Poesia.</p> <p>Identificação do narrador e do narratário.</p> <p>"Mensagem": Poema <i>Mar Português</i>.</p> <p>Recursos expressivos.</p> <p>Intertextualidade.</p>	<p>Sintaxe:</p> <p>----- Frase complexa.</p> <p>----- Coordenação e subordinação.</p> <p>consoidação.</p> <p>Léxico:</p> <p>----- Semântica lexical.</p> <p>----- Significação e relações semânticas.</p> <p>entre as palavras.</p> <p>Morfologia:</p> <p>----- Classe de palavras.</p> <p>Ouvinte. →</p> <p>Rima: emparelhada (abbbcc).</p>

¶

1¶

Domínios de referência	
Leitura, Educação Literária, Oralidade, Escrita, Gramática	
Leitura	
Objetivos	Descritores de desempenho
<p>Ler em voz alta.¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>Reconhecer a variação da língua.¶</p>	<p>→ Ler expressivamente, em voz alta, o poema "Mar Português" do livro Mensagem, de Fernando Pessoa.¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>→ Explicitar temas e ideias principais, justificando com marcas textuais.¶</p> <p>→ Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando.¶</p> <p>→ Reconhecer a estrutura deste episódio, atribuindo títulos a partes.¶</p> <p>→ Relacionar a estruturação do texto, sequencialização dos acontecimentos, com a construção da significação e com a intenção do autor.¶</p> <p>→ Explicitar o sentido global do texto, justificando.¶</p> <p>¶</p> <p>→ Identificar em textos escritos, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático.¶</p>
→ → Educação Literária	
Objetivos	Descritores de desempenho
<p>Ler e interpretar textos literários.¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p>	<p>→ Ler textos literários portugueses de diferentes épocas e de géneros diversos.¶</p> <p>→ Identificar temas e ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.¶</p>

<p>¶ ¶ ¶ ¶ Apreciar textos literários.¶ ¶ ¶ ¶ Situat obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.¶</p>	<p>— Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados e, ainda, dos seguintes: apóstrofe, hipérbole, perífrase, metáfora, anáfora.¶ ¶ — Reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.¶ — Expressar oralmente e por escrito, e de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelo texto lido.¶ ¶ ¶ — Reconhecer relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas.¶ — Comparar ideias e valores expressos em diferentes textos de autores contemporâneos com os textos de outras épocas e culturas.¶ — Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.¶</p>
Oralidade¶	
Objetivos¶	Descritores de desempenho¶
<p>Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.¶ ¶ Consolidar processos de registo e tratamento de informação.¶ ¶</p>	<p>— Identificar o tema e explicitar o assunto.¶ — Identificar a intenção do autor e a estrutura.¶ ¶ ¶ ¶ — Identificar ideias-chave.¶ — Sintetizar informação.¶ — Reproduzir o material ouvido recorrendo à síntese e à recolha de informação.¶ ¶</p>

Participar oportunamente e construtivamente em situações de interação oral.⌘	<ul style="list-style-type: none"> –Retornar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação.⌘ –Estabelecer relações com outros conhecimentos, nomeadamente as fontes históricas.⌘ –Debater e justificar ideias e opiniões.⌘
Escritas	
Objetivos	Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"> Planificar a escrita de textos.⌘ Redigir textos com coerência e correção linguística.⌘ Escrever para expressar conhecimentos.⌘ 	<ul style="list-style-type: none"> –Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.⌘ –Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.⌘ –Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto.⌘ –Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta.⌘
Gramáticas	
Objetivos	Descritores de desempenho
Explicitar aspetos fundamentais de sintaxe do português.⌘	<ul style="list-style-type: none"> –Identificar e classificar orações.⌘ –Sintaxe.⌘ –Sinónimos.⌘ –Morfologia: classe de palavras.⌘ –Recursos expressivos.⌘ –Relação de palavras: polissemia.⌘
Textos	
Texto: Poema do livro <i>Mensagem</i> , “Mar Português”, de Fernando Pessoa.⌘	

Atividades	
<p>Leitura e interpretação do poema do livro <i>Mensagem</i>, "Mar Português", de Fernando Pessoa.¶ Elaboração da proposta de abordagem do manual: atividades páginas 179 e 180.¶ A-intertextualidade.¶</p>	
Recursos	Avaliação
<p>Manual <i>Novas Leituras 9º</i>.¶ Caderno do Aluno.¶ Audiovisuais.¶ PowerPoint¶ ¶</p>	<p>Correção e pertinência das respostas orais e escritas.¶ Caderno do aluno.¶ Desempenho dos alunos na elaboração/resposta às questões formuladas.¶ Observação direta do comportamento.¶ Participação dos alunos.¶</p>
Desenvolvimento da aula	
<p>1)- Os alunos e a professora cumprimentam-se. (2 minutos)¶ 2)- Os alunos abrem as lições nos seus cadernos diários. (3 minutos)¶ 3)- Enquanto os alunos escrevem as lições, a professora faz a chamada para verificar se estão presentes e nos respetivos lugares. (5 minutos)¶ 4)- A professora projeta no quadro o título do poema "Mar Português" e dois versos, e pergunta aos alunos para formularem hipóteses sobre o tema deste poema. Em seguida, perguntam aos alunos qual será a intenção e a importância do aparecimento deste poema no meio da Epopeia "Os Lusíadas". (7 minutos)¶ 5)- Depois, os alunos fazem uma leitura orientada do poema, sintetizando o tema, delimitando as duas partes do poema, apontando recursos expressivos presentes (anáfora, apóstrofe, hipérbato, hipérbole, metáfora, pergunta retórica), o valor do vocativo e classificando algumas orações coordenadas adverbiais e subordinadas adverbiais finais e condicionais. (30 minutos)¶ 6)- Seguidamente, os alunos elaboram a ficha da página 179 do manual. (10 minutos)¶</p>	

<p>7)- A professora faz a correção da ficha com os alunos, pedindo a um aluno que escreva algumas respostas, de forma correta, completa e coerente no quadro. (15 minutos)¶</p> <p>8)- Após a correção, a professora aborda o tema da intertextualidade e pede aos alunos que passem para o caderno o quadro síntese da página 179. (5 minutos)¶</p> <p>9)- Os alunos fazem um exercício de oralidade, com a audição da canção "Ela foi para a guerra" do grupo Os Azeitonas, da página 180 do manual. Em que os alunos terão de preencher devidamente a respetiva canção, ouvindo a canção duas / três vezes. (10 minutos)¶</p> <p>10)- A professora pede a vários alunos que leiam a canção, com o intuito de fazer a correção. (5 minutos)¶</p> <p>11)- Seguidamente, os alunos elaboram as restantes questões da ficha da página 180 do manual, orientados pela professora. (7 minutos)¶</p>	
<p>Sumário:¶</p>	¶
<p>Contextualização do poema.¶</p> <p>Pré-leitura, leitura e interpretação do poema do livro <i>Mensagem</i>, "Mar Português", de Fernando Pessoa.¶</p> <p>Elaboração e apresentação da ficha do manual páginas 179 e 180.¶</p> <p>A intertextualização.¶</p> <p>A frase complexa. Sintaxe: classificação de orações (revisão / consolidação).¶</p>	¶
<p>Anotações da professora:¶</p>	¶
<p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p> <p>¶</p>	¶

¶

¶

Anexo 8: Texto poético: O Mostrengo

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ZONA URBANA DE VISEU	
Escola Básica Grão Vasco	
Português 9º ano ~ 2013 / 2014	
Aluno: _____	Ficha nº _____ Data: ____ / ____ / ____

O Mostrengo



O mostrengo que está no fim do mar,
Na noite de breu ergueu-se a voar,
A roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse: «Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tectos negros do fim do mundo?»
E o homem do leme disse, tremendo:
«El-Rei D. João Segundo!»



«De quem são as velas onde me roço?
De quem as quilhas que vejo e ouço?»
Disse o mostrengo, e rodou três vezes,
Três vezes rodou imundo e grosso,
«Quem vem poder o que só eu posso,
Que moro onde nunca ninguém me visse
E escorro os medos do mar sem fundo?»
E o homem do leme tremeu, e disse:
«El-Rei D. João Segundo!»

Três vezes do leme as mãos ergueu,
Três vezes ao leme as repredeu,
E disse no fim de tremer três vezes:
«Aqui ao leme sou mais do que eu,
Sou um povo que quer o mar que é teu,
E mais que o mostrengo, que me a alma teme,
E roda nas trevas do fim do mundo,
Manda a vontade, que me ata ao leme,
De El-Rei D. João Segundo!»

Fernando Pessoa, Mensagem, 1934



Bom trabalho! 😊

A tua professora estagiária de português,

Celina Madalra. → →

Anexo 9: Planificação anual de Espanhol

ESCOLA BÁSICA GRÃO VASCO

Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras

PLANIFICAÇÃO ANUAL – ESPANHOL 3 - 9º ano – nível A2.2 – ano lectivo 2013/2014

		Metas de Aprendizagem a atingir até final do 9.º ano (A2.2)
oral	O aluno...	... compreende as ideias principais e informação relevante explícita em mensagens e textos curtos (anúncios públicos, mensagens telefónicas, noticiários, reportagens, publicidades, canções, clips, entre outros) sobre experiências pessoais e situações do quotidiano, interesses próprios e temas da atualidade, sempre que sejam constituídos, essencialmente, por frases simples e vocabulário muito frequente e sejam articulados de forma clara e pausada.
escrita		... compreende as ideias principais e informação relevante explícita em mensagens e textos simples e curtos (cartas e mensagens, folhetos, ementas, horários, avisos, artigos de imprensa, textos literários, entre outros) que descrevam e/ou narrem experiências pessoais e situações do quotidiano, interesses próprios e temas da atualidade, sempre que sejam constituídos essencialmente por frases simples e vocabulário muito frequente.
oral		... interage em conversas curtas bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Troca ideias, informações e opiniões sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, interesses próprios e temas da atualidade, tendo em conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza. Usa vocabulário muito frequente e frases simples mobilizando as estruturas gramaticais adequadas. Pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido.
escrita		... escreve cartas e mensagens diversas (70-90 palavras). Pede e dá informações sobre o meio envolvente, situações do quotidiano, experiências pessoais, acontecimentos reais ou imaginários, preferências e opiniões. Respeita as convenções textuais e sociolingüísticas das mensagens e cartas, adequando-as ao destinatário. Utiliza vocabulário muito frequente e frases curtas, articulando as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação.
oral		... exprime-se, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente. Descreve o meio envolvente e situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências sobre temas da atualidade. Usa vocabulário muito frequente e frases simples mobilizando estruturas gramaticais elementares. Pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido.
escrita		... O aluno escreve textos diversos (70-90 palavras). Descreve situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências. Respeita as convenções textuais e utiliza vocabulário muito frequente e frases curtas, articulando as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação.

UNIDAD	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	MATERIALES	CALENDARIO
	Socioculturales/ Temáticos	Comunicativos	Gramaticales	Léxicos			
QUIEN BIEN EMPIEZA, BIEN ACABA			Ortografía del español. Repaso de tiempos verbales Los tiempos del pasado. Usos del subjuntivo: sugerencias, órdenes y consejos		-Ejercicios de comprensión y expresión oral: *diálogos profesor / alumno y alumno / alumno *preguntas/respuestas *lluvia de ideas *lectura *audición de canciones, diálogos, ... *visionado de carteles publicitarios, documentales y películas. * juegos de rol, dramatizaciones y simulaciones * descripción/ interpretación de imágenes, de objetos y de situaciones	Cuaderno y material de escritura Pizarra y bolígrafo Libro del Alumno Libro de Ejercicios Ordenador Dispositivos textuales y/o imágenes Audios y vídeos	er 1 trimestre
ESPAÑA Y	- El español en España y el mundo. Las variedades hispanoamericanas	Valorar algo o a alguien. Expresar gustos, sentimientos, miedos y proyectos. Describir y caracterizar a alguien	Oraciones temporales y condicionales Comparativos. Relativos. Estilo directo e indirecto Repaso general	- Variedades del español - Falsos amigos - Enseñanza y educación -Características físicas y psicológicas - Estados de ánimo - Adjetivos de carácter			
PORTUGAL: TAN CERCA Y TAN LEJOS	Español vs portugués: - falsos amigos - el refranero					Documentos auténticos: * mapas; * cómics; * revistas; * periódicos; * fotos; * folletos; * carteles; * postales... - Lecturas graduadas - Fichas de trabajo	
	España vs Portugal - El sistema educativo español - Carácter, hábitos y cotidiano de los Españoles						

¡OJALA ME QUIERAS COMO SOY!	Cómics en español			<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje de los tebeos- Características físicas y psicológicas - Estados de ánimo - Adjetivos de carácter - Vestuario 	<ul style="list-style-type: none"> * explicación de vocabulario - Ejercicios de comprensión y expresión escrita: * ejercicios de repetición, sustitución, ordenación y transformación * ejercicios de rellenar huecos, verdadero/ falso, elección múltiple y preguntas/ respuestas * encuestas * dictados * elaboración de diferentes tipos de textos (diálogos, cartas, postales, resúmenes, anuncios...) 	- Moodle	2º trimestre
NO HAY MEJOR ESPEJO QUE EL AMIGO VIEJO	Descripción física y de carácter	Hablar por teléfono Redactar un correo electrónico.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo, ocupaciones y profesiones - Características personales / profesionales y proyectos - Numerales ordinales y cardinales - Cuerpo humano - Cuidados de higiene - Dolencias y enfermedades 				
¿EL HABITO HACE AL MONJE?	Mundo laboral	Redactar una carta formal. Redactar un CV					
ALMA SANA EN CUERPO SANO	Profesiones	Presentarse a Poner una reclamación. Expresar condición y deseo.				er 3 trimestre	
La salud y la alimentación							

		<p>Expresar órdenes, dar consejos y hacer sugerencias.</p> <p>Hablar de experiencias personales.</p> <p>Expresar propósitos.</p> <p>Pedir, aceptar o rechazar algo</p> <p>Invitar a alguien</p> <p>Darse cita</p> <p>Disculparse y aceptar disculpas</p> <p>Pedir permiso</p> <p>Agradecer</p> <p>Despedirse.</p>		<p>- Trabajos / tareas individuales, en parejas y de grupo</p>		
<p>DONDE FEJERES, HAZ COMO VIERES</p> <p>+ Fechas señaladas de cada trimestre: Hispanidad, Día de los Muertos, Día de la Constitución, Navidad y Reyes, Día de la Paz, Carnaval, Semana Santa, Día de Cer</p> <p>vantes y del Libro, ...</p>	<p>- Países de Latinoamérica</p> <p>- Viajes y vacaciones</p>					<p>- Rasgos geográficos y culturales de Hispanoamérica</p>

TIPOS DE EVALUACIÓN:

- Diagnóstica;
- Formativa;
- Sumativa;
- Observación directa: puntualidad, comportamiento, participación en las actividades llevadas a cabo en clase, interés, autonomía, tareas de casa.

Anexo 10: Plano da unidade ¡España y Portugal: tan cerca y tan lejos!

Comunicativos		Gramaticales	Léxicos	Socioculturales	Actividades / situaciones de aprendizaje	Recursos	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> – Describir o narrar experiencias o situaciones personales. – Intercambiar informaciones sobre anécdotas a partir de “falsos amigos”. – Expresar opinión. 		<ul style="list-style-type: none"> – Acentuación (palabras esdrújulas, graves y agudas). – La tilde en los monosílabos. – La tilde en los interrogativos y los exclamativos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Vocabulario asociado a los tópicos socioculturales. – Falsos amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Diferencias y similitudes entre Portugal y España y sus lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Diálogos profesor / alumno y alumno / alumno. – Trabajo en grupo / parejas. – Visionado de pequeños vídeos y diapositivas. – Descripción / interpretación de imágenes. – Lectura y comprensión de textos. – Audición de textos / canciones. – Resolución de fichas de trabajo. – Ejercicios de gramática y vocabulario. – Relleno de huecos. – Asociación. – Resolución de crucigramas. – Producción de pequeños enunciados orales y escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ordenador. – Proyector. – PowerPoint. – Cintas de audio y vídeo. – Fichas. – Fichas de trabajo. – Pizarra blanca. – Rotuladores. – Bolígrafos. – Gomas de borrar. – Lápices. 	<ul style="list-style-type: none"> – Observación directa de las destrezas de expresión y comprensión. – mediante fichas de trabajo individual o en grupo. – imágenes y vídeos. – Evaluación de los valores y actitudes. – Colaboración. – Empeño. – Iniciativa. – Respeto. – Tolerancia.
<p>Objetivos Generales</p> <p><i>Que el alumno sea capaz de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Interactuar con el profesor y con los compañeros. – Desarrollar la producción de enunciados orales y escritos. – Exponer, explicar y confirmar un punto de vista. – Desarrollar el espíritu de tolerancia hacia la cultura del otro. – Enfrentarse a textos orales auténticos sobre temas sencillos. 							
<p>Contenidos</p>							
<p>Objetivos Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aplicar correctamente las estructuras gramaticales trabajadas. – Comprender y captar las informaciones principales en las muestras de lengua escritas y orales. – Ampliar conocimientos sobre la cultura hispánica. – Producir pequeños enunciados escritos. 							
<p>Agrupamiento de Escuelas: Zona Urbana de Viseu – Escuela Básica-Grão-Vasco</p> <p>Departamento: Curricular de Línguas Estrangeiras – Grupo de Espanhol</p> <p>Unidad Didáctica: ESPAÑA Y PORTUGAL: TAN CERCA Y TAN LEJOS – Subtema: los falsos amigos.</p> <p>-- Duración: una clase de 90 minutos y una clase de 45 minutos.</p> <p>-- Nivel: Español: nivel 3 - A2.2 (según el MCER) – 9.º curso.</p> <p>-- Destinatarios: grupo de estudiantes de ELE: lusohablantes.</p> <p>-- Forma de trabajo: individual, en parejas, en pequeños grupos y en gran grupo.</p>							

Anexo 11: Plano da unidade ¡Ojalá me quieres como soy!

<p align="center">Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu – Escola Grão Vasco Departamento Curricular de Línguas – Grupo de Espanhol</p> <p align="center">Unidad Didáctica: ¡OJALÁ ME QUIERAS COMO SOY! - Tema: <i>Hablar en pasado</i> – Subtemas: Los cómics en español</p>						
<ul style="list-style-type: none"> • Duración: dos clases de 90 minutos y dos clases de 45 minutos. • Nivel: Español: nivel 3 - A2.2 (según el MCER) – 9.º curso. • Destinatarios: grupo de estudiantes de ELE luso hablantes. • Forma de trabajo: individual, en parejas, en pequeños grupos y en gran grupo. 						
<p>Objetivos Generales: <i>Que el alumno sea capaz de:</i> Interactuar con el profesor y con los compañeros. Desarrollar la comprensión auditiva a partir de textos orales auténticos. Desarrollar la comprensión lectora. Enfrentarse a textos orales auténticos sobre temas sencillos. Comprender las informaciones principales en muestras escritas y orales de lengua. Exponer un punto de vista. Desarrollar el espíritu de tolerancia hacia la cultura del otro. Ampliar conocimientos sobre la cultura hispánica. Ampliar léxico sobre el tema. Ampliar conocimientos gramaticales.</p>						
<p>Objetivos específicos: Leer con corrección los textos. Captar lo esencial de un documental sobre la importancia de los tebeos en España. Conocer distintos tebeos españoles e hispanoamericanos. Fomentar el conocimiento sobre la importancia de los tebeos en España. Adquirir vocabulario sobre tebeos. Identificar los elementos constituyentes de los tebeos. Saber ordenar secuencias textuales partiendo de las imágenes del tebeo. Consolidar el uso y la forma de los tiempos del pasado (pretérito imperfecto de los verbos regulares e irregulares). Aplicar correctamente las estructuras gramaticales trabajadas.</p>						
<p>Comunicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar de los juegos, películas y programas de tele que hicieron parte de su infancia. - Expresar opinión. - Hablar de hábitos y circunstancias del pasado. 	<p>Gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usos y formas del pretérito imperfecto de los verbos regulares e irregulares (repaso). 	<p>Socioculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tebeos, historietas y cómics en español. - Biografías/entrevistas a dibujantes de tebeos (Quino, Ibáñez). 	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los términos de "tebeo", "historieta" y "cómics". - Nombre de juegos, películas y programas de tele que hicieron parte de su infancia. 	<p>Actividades / situaciones de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogos profesor/alumno y alumno/alumno. - Descripción/interpretación de imágenes. - Visionado de un documental y algunas diapositivas. - Lectura y comprensión de textos. - Resolución de fichas de trabajo. - Ejercicios de vocabulario y de gramática. - Relleno de huecos. - Ejercicios de verdadero o falso. - Ejercicios de asociación/correspondencia. - Audición de textos/canciones. - Resolución de crucigramas. - Producción de pequeños enunciados orales y escritos. 	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra blanca. - Bolígrafo. - Rotulador. - Cuaderno. - Ordenador. - Proyector. - Pantalla. - Memoria USB. - Vídeos. - Diapositivas. - Fichas informativas fotocopiadas. - Fichas de trabajo fotocopiadas. - Maleta de viaje. 	<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación directa de las destrezas de expresión y comprensión mediante fichas de trabajo individual o en grupo, imágenes y vídeos. - Evaluación de los valores y actitudes: <ul style="list-style-type: none"> - Puntualidad. - Asiduidad. - Forma de participación en las actividades desarrolladas en clase (espontánea, solicitada, ordenada, pertinente). - Comportamiento. - Respeto. - Interés. - Empeño. - Autonomía. - Iniciativa. - Tolerancia.

Anexo 12: Plano da unidade El hábito no hace al monje

<p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu – Escola Grão Vasco Departamento Curricular de Línguas – Grupo de Espanhol</p>	
<p style="text-align: center;">Unidad Didáctica: ¡EL HÁBITO NO HACE AL MONJE! Temas: Moda y Sociedad – Subtemas: Las tribus urbanas españolas e hispanoamericanas y sus vestimentas y el uso del teléfono, fijo y/o móvil.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Duración: dos clases de 90 minutos y dos clases de 45 minutos. • Nivel: Español: nivel 3 - A2.2 (según el MCER) – 9.º curso. • Destinatarios: grupo de estudiantes de ELE luso hablantes. • Forma de trabajo: individual, en parejas, en pequeños grupos y en gran grupo. 	
<p>Objetivos Generales: <i>Que el alumno sea capaz de:</i> Interactuar con el profesor y los compañeros. Conocer algunos modismos con los colores. Desarrollar la comprensión auditiva a partir de documentos auténticos: una noticia y una canción. Comprender las informaciones principales en muestras orales y escritas de lengua. Ampliar conocimientos sobre materiales y patrones de prendas de vestir y complementos. Desarrollar la comprensión lectora a partir de documentos auténticos: una entrevista. Ampliar conocimientos gramaticales sobre los tiempos del pasado. Enfrentarse a textos orales auténticos sobre temas sencillos. Exponer un punto de vista.</p>	
<p>Objetivos específicos: Adquirir vocabulario sobre prendas de vestir, complementos, calzado y sus colores, distintos tipos, patrones y materiales. Repasar el léxico sobre colores, prendas de vestir y complementos. Describir e identificar prendas de vestir, complementos y calzado. Describir a alguien utilizando el léxico repasado y el adquirido. Fomentar el conocimiento sobre las distintas tribus urbanas en España e Hispanoamérica. Aplicar correctamente las estructuras gramaticales.</p>	
Contenidos:	
Comunicativos	Gramaticales:
<ul style="list-style-type: none"> – Hablar de las características propias de algunas tribus urbanas. – Hablar de las vestimentas propias de las tribus urbanas. – Hablar de las prendas de vestir, calzado y complementos. – Expresar opinión. – Hablar del pasado reciente. – Decir cómo están vestidas las personas. – Hablar de los buenos y malos usos del teléfono, fijo y/o móvil. 	<ul style="list-style-type: none"> – El pretérito perfecto. – El pretérito perfecto frente al pretérito indefinido.
Socioculturales:	Léxicos:
<ul style="list-style-type: none"> – Las tribus urbanas existentes en España e Hispanoamérica. – Ágata Ruiz de la Prada: una diseñadora española con éxito. – El uso del teléfono, fijo y/o móvil, en España. 	<ul style="list-style-type: none"> – Los nombres de las tribus urbanas y sus significados. – Vocabulario asociado a las prendas de ropa, los complementos y el calzado de las tribus urbanas. – Los colores (Repaso). – Los materiales y patrones de la ropa, calzado y complementos. – Modismos sobre los colores. – Vocabulario relacionado con el teléfono, fijo y/o móvil.
Actividades / situaciones de aprendizaje:	
<ul style="list-style-type: none"> – Diálogos profesor/alumno y alumno/alumno. – Descripción/interpretación de imágenes. – Visionado de una noticia, un videoclip con canción, vídeo y algunas dispositivas. – Lectura y comprensión de textos. – Resolución de fichas de trabajo. – Ejercicios de vocabulario y de gramática. – Relleno de huecos. – Ejercicios de verdadero o falso. – Ejercicios de asociación/correspondencia. – Audición de textos/canciones. – Resolución de crucigramas. – Producción de pequeños enunciados orales y escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pizarra blanca. – Bolígrafo. – Rotulador. – Cuaderno. – Ordenador. – Proyector. – Pantalla. – Memoria USB. – Vídeos. – Diapositivas. – Fichas informativas fotocopiadas. – Fichas de trabajo fotocopiadas. – Maleta de viaje.
Evaluación:	
<ul style="list-style-type: none"> → Observación directa de las destrezas de expresión y comprensión mediante fichas de trabajo individual o en grupo, imágenes y vídeos. → Evaluación de los valores y actitudes: <ul style="list-style-type: none"> – Puntualidad. – Asiduidad. – Forma de participación en las actividades desarrolladas en clase (espontánea, solicitada, ordenada, pertinente). – Comportamiento. – Respeto. – Interés. – Empeño. – Autonomía. – Iniciativa. – Tolerancia. 	

Anexo 13: Atividades



Peddy Papper



el día de los muertos



El día de los reyes

Anexo 14: Jornada Lale

Encontros com o LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras)

Educação plurilingue e intercultural: percursos e possibilidades em contexto educativo português

Jornadas Lale

11 e 12 outubro 2013

Departamento de Educação Universidade de Aveiro

Certificado

Certifica-se que Celina de Conceição de Almeida Pedreira participou nas Jornadas Lale "Educação plurilingue e intercultural: percursos e possibilidades em contexto educativo português", realizadas nos dias 11 e 12 de outubro, na Universidade de Aveiro.

Aveiro, 12 de outubro de 2013

Pel'A Comissão Organizadora

LELE universidade de aveiro departamento de educação
Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

miriadi Universidade de Aveiro
Departamento de Educação

cidtff Distância e Tecnologia na Formação de Formadores

de universidade de aveiro departamento de educação

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

COMETEC Comissão de Acompanhamento e Monitorização da Formação de Formadores

EN European Network of Universities

UNIVERSIDADE DE AVEIRO
DEPT. DE EDUCAÇÃO

Anexo 15: Apresentação do manual de Espanhol da Porto Editora

Espaço Professor

CERTIFICADO



Rua da Restauração, 365
4099-023 Porto
Portugal

Livrarias Espaço Professor
Porto - Rua da Restauração, 365
Coimbra - Rua de João Machado, 9
Lisboa - Avenida Estados Unidos da América, 1-A

Linha do Professor
707 22 33 66
226 066 747

www.espacoprofessor.pt

Certificamos que **Celina Conceicao Almeida Madeira** participou no evento:

Apresentação dos Novos Projetos
Espanhol 8.º ano | Nível 2

Data: 03 de maio de 2014
Local: Hotel Montebelo - Viseu
Carga Horária: 55 minutos

Porto, 03 de maio de 2014

José Paixão
Espaço Professor

Anexo 16: Apresentação do manual de Espanhol da Areal Editora



CERTIFICADO DE PRESENÇA

Certifica-se que

Celina Conceicao Almeida Madeira

participou nos Encontros de Formação organizados por Areal Editores.

**Mais perto de si!
Espanhol**

Data: 23 de novembro de 2013
Local: Hotel Montebelo - Viseu.
Carga Horária: 105 minutos

Porto, 23 de novembro de 2013


Anabela Cepeda
Direção de Marketing

www.areditores.pt

linha areal professor (n.º único): 707200750 | (n.º fax): 220096749 | e-mail: inf.editorial@areditores.pt | e-mail: didatico@areditores.pt | e-mail: magicoarda@areditores.pt | www.magicoarda.pt

Anexo 17: Plano de aula: Documentário com recurso ao vídeo

<p>Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu</p> <p>Escola Básica Grão Vasco</p> <p>Departamento Curricular de Línguas – Grupo de Espanhol</p> <p>Ano letivo 2013/2014</p>
--

PLAN DE CLASE



UNIDAD	¡OJALÁ ME QUIERAS COMO SOY!
TEMA	Hablar en pasado – Los cómics en español
DURACIÓN	Una clase de 90 minutos.
CLASES	<p>Lecciones nº 51 y 52 Lunes, 27 de enero de 2014</p> <p>Resumen: Repaso del pretérito imperfecto.</p> <p style="text-align: center;">Los cómics en español.</p> <p style="text-align: center;">Visionado del documental: <i>La historia de los tebeos en España.</i></p>
DESTINATARIOS	Alumnos de ELE luso hablantes del 9.º curso H.
NIVEL	A2.2 / 3.º nivel (según el MCER)
OBJETIVOS GENERALES	<p>Que el alumno sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interactuar con el profesor y los compañeros. ○ Desarrollar la comprensión auditiva a partir de textos orales auténticos. ○ Desarrollar la comprensión lectora a partir de textos escritos. ○ Enfrentarse a textos orales auténticos sobre temas sencillos. ○ Comprender las informaciones principales en las muestras de lengua escritas y orales. ○ Exponer un punto de vista. ○ Desarrollar el espíritu de tolerancia hacia la cultura del otro. ○ Ampliar conocimientos sobre la cultura hispánica. ○ Ampliar léxico sobre el tema. ○ Ampliar conocimientos gramaticales.

<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Leer con corrección los textos. o Captar lo esencial de un documental sobre la importancia de los tebeos en España. o Conocer distintos tebeos españoles e hispanoamericanos. o Fomentar el conocimiento sobre la importancia de los tebeos en España. o Adquirir vocabulario sobre tebeos. o Consolidar el uso y la forma de los tiempos del pasado (pretérito imperfecto de los verbos regulares e irregulares). o Aplicar correctamente las estructuras gramaticales trabajadas.
<p>DESTREZAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Comprensión auditiva. o Comprensión lectora. o Expresión oral.
<p>CONTENIDOS</p>	<p><u>Socioculturales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o Tebeos, historietas y cómics en español. <p><u>Comunicativos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o Hablar de los juegos, películas y programas de tele que hicieron parte de su infancia. o Expresar opinión. o Hablar de hábitos y circunstancias del pasado. <p><u>Léxico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o Los términos de “tebeo”, “historieta” y “cómics”. o Nombre de juegos, películas y programas de tele que hicieron parte de su infancia. <p><u>Gramaticales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o Usos y formas del pretérito imperfecto de los verbos regulares e irregulares (repaso).
<p>ACTIVIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Diálogos profesor/alumno y alumno/alumno. o Descripción/interpretación de imágenes. o Visionado de un documental y de algunas diapositivas. o Lectura y comprensión de textos. o Resolución de fichas de trabajo. o Ejercicios de vocabulario y de gramática. o Relleno de huecos.

	<ul style="list-style-type: none"> o Ejercicios de verdadero o falso. o Ejercicios de asociación/correspondencia. o Producción de textos orales.
MATERIAL NECESARIO	<ul style="list-style-type: none"> o Pizarra blanca. o Bolígrafo. o Rotulador o Cuaderno. o Ordenador. o Proyector. o Pantalla. o Memoria USB. o Vídeo. o Fichas de trabajo fotocopiadas. o Diapositivas.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>1) Los alumnos entrarán en el aula, se sentarán en su sitio y la profesora verificará las presencias. (7 minutos)</p> <p>2) Uno de los alumnos, al que le toque, registrará el resumen de la clase anterior y otro alumno registrará el número y la fecha de las lecciones de ese mismo día. (8 minutos)</p> <p>3) Para introducir el primer tema de la clase, el pretérito imperfecto de indicativo, la profesora proyectará un PowerPoint (Anexo I), titulado "Cuando era niña....", con algunas actividades (juegos, películas y series de infancia) a las que se dedicaban los españoles durante los años sesenta, setenta y ochenta. Con estas diapositivas, los alumnos deberán identificar los juegos y películas/series a que jugaban y veían los españoles de esas épocas. (8 minutos)</p> <p>4) Después, la profesora seguirá con la clase, diciendo que los españoles no solo jugaban a estos juegos o veían estas películas, sino que hacían otras cosas más. Así, para ampliar los conocimientos de sus alumnos sobre este tema, la profesora distribuirá una ficha con tres textos que servirán de punto de partida para el repaso del imperfecto de indicativo (Anexo II). Luego, tras la lectura de los tres</p>

	<p>textos, la profesora les preguntará en qué tiempo verbal están los verbos “veíamos”, “era”, “teníamos”, “leíamos” (Anexo III). Ellos contestarán en el imperfecto de indicativo. A continuación, los alumnos rellenarán las tablas y los huecos del ejercicio 2. Esta ficha servirá para repasar el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos regulares e irregulares. La corrección se hará en la pizarra (Anexo IV). (15 minutos)</p> <p>5) Posteriormente, los alumnos y la profesora harán en conjunto el ejercicio 3 (Anexo II). La corrección se hará al mismo tiempo (Anexo IV). (7 minutos)</p> <p>6) Para introducir el segundo tema de la lección, los tebeos y el documental, los alumnos harán, primero, los ejercicios 4 y 5 (Anexo II). La corrección se hará oralmente (Anexos IV e V). (5 minutos)</p> <p>7) Después, los alumnos oirán y verán un documental sobre el origen de los tebeos en España. Mientras lo visualizan, los alumnos tendrán que responder a una ficha de comprensión auditiva sobre el documental (Anexo VI). (30 minutos)</p> <p>8) Para finalizar, si hay tiempo, la ficha se corregirá oralmente (Anexo VII), sino la haremos en la próxima clase. (10 minutos)</p>
<p>EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS</p>	<p>Observación directa de las destrezas de expresión y comprensión mediante fichas de trabajo individual o en grupo, imágenes y vídeos.</p> <p>Evaluación de los valores y actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Puntualidad. o Asiduidad. o Forma de participación en las actividades desarrolladas en clase (espontánea, solicitada, ordenada, pertinente). o Comportamiento. o Respeto. o Interés. o Empeño.

	<ul style="list-style-type: none">o Autonomía.o Iniciativa.o Tolerancia.
--	--

Bibliografía:

DEL PINO MORGADÉZ, M. et al. (2011). *Espanhol 3 (Nível Elemental III)*. Porto: Porto Editora.

DEL PINO MORGADÉZ, M. et al. (2011). *Espanhol 3 Nivel Elemental III Libro De ejercicios*. Porto: Porto Editora.

Dicionário escolar Espanhol-Português/ Português-Espanhol. Porto: Porto Editora, 2010.

RAYA, R. et al (2009). *Gramática básica del estudiante de español (A1-B1)*. Barcelona: Difusión.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid: Espasa, 2010.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2011.

Anexo 18: Ficha de trabalho: A história da banda desenhada espanhola

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ZONA URBANA DE VISEU Escola Básica Grão Vasco Espanol 3 - 2013 / 2014
Alumno: _____ Ficha nº _____ Fecha: ____/____/____

Ve el documental *La historia de los Tebeos en España* y contesta a las siguientes preguntas.

1. **Identifica** cuál o cuáles de las anteriores cubiertas aparece(n) a lo largo del vídeo.



2. **Elige** la opción correcta.

2.1. Héroses y villanos, princesas enamoradas, detectives audaces, caballeros que viven al límite y personajes a los que la vida no les da ningún respiro son los protagonistas de:

- a) los tebeos
- b) los dibujos animados
- c) los libros de dibujos

2.2. Los tebeos durante décadas fueron una fuente inagotable de entretenimiento que ofrecieron a los niños:

- a) aventuras y emociones; además de que hicieron parte de la formación personal y son un espejo de la sociedad.
- b) alegrías y diversión; además de que hicieron parte de la formación personal y son un espejo de la sociedad.
- c) aventuras y diversión; además de que hicieron parte de la formación personal y son un espejo de la sociedad.

2.3. En España, entre 1915 y 1970, ¿cuántos títulos de tebeos de humor y aventuras para chicos y chicas se publicaron?

- a) 2500 títulos
- b) 2400 títulos
- c) 2600 títulos

2.4. ¿En qué año llegó la primera historieta a España y dónde se publicó?

- a) 1867, en La Habana.
- b) 1877, en la Habana.
- c) 1857, en La Habana.

2.5. Durante todo el siglo XIX y el principio del siglo XX, las historietas se hacen para:

- a) los adultos.
- b) los jóvenes.
- c) los niños.

2.6. En 1917, salió el primer número de la revista que cambiaría la historia de los tebeos. ¿Cómo se llamaba?

- a) el *Tebeo*.
- b) el *TBO*.
- c) el *TVO*.

3. Di si las afirmaciones son Verdaderas o Falsas.

3.1. A partir de 1936, con la guerra civil, gran parte de los tebeos se convierten en auténticas armas ideológicas y sirvieron para formar soldados.

- a) verdadero
- b) falso

3.2. Terminada la guerra civil, en 1940, Editorial Valenciana lanzaba uno de los mayores éxitos de todos los tiempos *Roberto Alcázar y Fedrín*.

- a) verdadero
- b) falso

3.3. El cuadernillo de aventuras *El Guerrero del Antifaz* estuvo 35 años en los quioscos.

- a) verdadero
- b) falso

3.4. En 1948, nació el tebeo *Hazañas Bélicas* en España.

- a) verdadero
- b) falso

3.5. *Capitán Trueno*, acompañado por sus amigos Goliath y Crispín, completaba el reparto de una serie donde brillaba el bueno humor y el deseo de imponer justicia.

- a) verdadero
- b) falso

3.6. *TBO* fue una publicación que lo revolucionó todo en la historia de los tebeos en España, que era al mismo tiempo divertida y provocadora.

- a) verdadero
- b) falso

4. Subraya la opción correcta.

- a) El sueño que tenía Carpanta era comer *un pollo / un bollo*.
- b) Los personajes que Ibáñez creó en *Pulgarcito* eran detectives y se llamaban *Zipi y Filemón / Mortadelo y Filemón*.
- c) A los dibujantes de *tebeos* policiales la censura los *aprimaron / mataron*.
- d) En *1978 / 1968*, el diccionario de la Real Academia incluye la palabra 'Tebeo' cuya definición era la siguiente: "revista infantil de historietas cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos".
- e) Los cuadernillos clásicos de aventuras empezaron a desaparecer a finales de los años 60 porque aparecieron los cómics para *adultos y la televisión / adultos e internet*.

5. En el documental encuentras a otros personajes o publicaciones, españoles o no. Intenta identificarlos en las imágenes a continuación.



La familia Ulises •• Carpanta •• Flash Gordon •• Popeye •• K.K.O •• El guerrero del Antifaz

6. A lo largo del documental, has escuchado varias designaciones para este tipo de texto con imágenes. ¿Cuáles?

_____, _____, _____ y _____

¡Buen trabajo!

Tu profesora de prácticas de español,
Celina Madeira.

Anexo 19: Plano de aula: Documentário com recurso ao vídeo

<p>Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu</p> <p>Escola Básica Grão Vasco</p> <p>Departamento Curricular de Línguas – Grupo de Espanhol</p> <p>Ano letivo 2013/2014</p>
--

PLAN DE CLASE

UNIDAD	¿EL HABITO NO HACE AL MONJE?
TEMA	Moda y sociedad – Las tribus urbanas y sus vestimentas
DURACIÓN	Una clase de 45 minutos.
CLASE	<p>Jueves, 20 de marzo de 2014</p> <p>Resumen:</p> <p>Introducción a la unidad ¿El hábito hace al monje?</p> <p>Las distintas tribus urbanas.</p> <p>Visionado de una noticia de <i>Lo Sexto</i> sobre las tribus urbanas.</p> <p>Test: ¿A qué tribu perteneces?</p>
DESTINATARIOS	Alumnos de ELE luso hablantes del 9.º curso H.
NIVEL	A2.2 / 3.º nivel (según el MCER)
OBJETIVOS GENERALES	<p>Que el alumno sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Interactuar con el profesor y compañeros. o Desarrollar la comprensión auditiva a partir de una noticia. o Enfrentarse a textos orales auténticos sobre temas sencillos. o Comprender las informaciones principales en muestras escritas y orales de lengua. o Desarrollar el espíritu de tolerancia hacia la cultura del otro. o Ampliar conocimientos sobre la cultura hispánica. o Exponer un punto de vista. o Ampliar léxico sobre el tema.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> o Captar lo esencial de una noticia sobre algunas tribus urbanas en España. o Fomentar el conocimiento sobre las distintas tribus urbanas en España e Hispanoamérica. o Adquirir vocabulario sobre las distintas tribus urbanas.

<p>DESTREZAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Comprensión auditiva. o Comprensión escrita. o Expresión oral.
<p>CONTENIDOS</p>	<p><u>Socioculturales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o Las tribus urbanas. <p><u>Comunicativos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o Hablar de las características propias de algunas tribus urbanas. o Expresar opinión. <p><u>Léxico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o Nombres de las tribus urbanas y sus significados ("floggers", "fríkkis", "collingas", "emos", "góticos", "visuals", "Nuevas Lolitas", "Straight X", "pijos"....).
<p>ACTIVIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Diálogos profesor/alumno y alumno/alumno. o Descripción/ interpretación de imágenes. o Visionado de una noticia y diapositivas. o Resolución de fichas de trabajo. o Ejercicios de vocabulario. o Relleno de huecos. o Ejercicios de asociación. o Producción de pequeños enunciados orales.
<p>MATERIAL NECESARIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Pizarra blanca. o Bolígrafo. o Rotulador o Cuaderno. o Ordenador. o Proyector. o Pantalla. o Memoria USB. o vídeo. o Fichas de trabajo fotocopiadas. o Diapositivas.

<p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>1) Los alumnos entrarán en el aula, se sentarán en su sitio y la profesora verificará las presencias. (5 minutos)</p> <p>2) Uno de los alumnos, al que le toque, registrará el resumen de la clase anterior y otro alumno registrará el número y la fecha de las lecciones de ese mismo día. (5 minutos)</p> <p>3) Para introducir el tema de la lección, las tribus urbanas, la profesora proyectará una diapositiva (Anexo I) con dos tiras del personaje de tebeo argentino <i>Gaturro</i> y colgará seis letreros en la pizarra. Los alumnos vendrán a colgar cada letrero en la viñeta correcta, haciendo, así, un ejercicio de correspondencia, registrando las claves en una ficha (Anexo II) con los mismos elementos. La corrección (Anexo I) se hará oralmente al mismo tiempo que se está haciendo el ejercicio, dando algunas informaciones sobre cada una de estas tribus urbanas. (8 minutos)</p> <p>4) Después, la profesora preguntará a los alumnos qué nombre les damos a estos grupos. Si los alumnos no lo logran descubrirlo, la profesora proyectará la página (Anexo I) del tebeo para que los alumnos descubran el tema de la lección. (5 minutos)</p> <p>5) A continuación, la profesora distribuirá una ficha de trabajo (Anexo III) con varios ejercicios para que los alumnos amplíen sus conocimientos sobre algunas tribus urbanas presentes en España e Hispanoamérica. Así, en un primer momento, para que los alumnos registren una definición de "tribu urbana", deberán rellenar los huecos con las palabras que están en el recuadro. La corrección se hará en la pizarra. En un segundo momento, los alumnos contestarán libremente y personalmente a las varias preguntas del ejercicio 2. (8 minutos).</p> <p>6) Después, los alumnos visionarán una noticia de <i>La sexta</i> sobre algunas tribus urbanas. Mientras lo hacen, tendrán que seguir contestando a las demás preguntas de la misma ficha (Anexo III):</p>
--	--

	<p>una para que intenten los alumnos descubrir de qué tribus se habla en la noticia; otra para que señalen las tribus urbanas mencionadas en la noticia; otra de elección entre verdadero o falso y una de elección múltiple. La corrección se hará oralmente. (15 minutos)</p> <p>7) Para terminar la clase, y si hay tiempo, los alumnos harán un test (Anexo III) para saber si se integran en alguna tribu urbana. A continuación, comentarán el resultado con sus compañeros y contestarán a la pregunta: ¿Crees de hecho que el hábito no hace al monje?</p>
<p>EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS</p>	<p>Observación directa de las destrezas de expresión y comprensión mediante fichas de trabajo individual o en grupo, imágenes y videos.</p> <p>Evaluación de los valores y actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Puntualidad. o Asiduidad. o Forma de participación en las actividades desarrolladas en clase (espontánea, solicitada, ordenada, pertinente). o Comportamiento. o Respeto. o Interés. o Empeño. o Autonomía. o Iniciativa. o Tolerancia.

Bibliografía:

- DEL PINO MORGADÉZ, M. et al. (2011). *Espanhol 3 (Nível) Elemental III*. Porto: Porto Editora.
- DEL PINO MORGADÉZ, M. et al. (2011). *Espanhol 3 Nivel Elemental III. Libro de ejercicios*. Porto: Porto Editora.
- Dicionário escolar Espanhol-Português/ Português-Espanhol*. Porto: Porto Editora, 2010.
- PACHECO, L. e tal. (2012). *¡Ahora español 1!* Porto: Areal Editores.
- PACHECO, L. e tal. (2012). *¡Ahora español 1! Ahora actividades*. Porto: Areal Editores.
- RAYA, R. et al (2009). *Gramática básica del estudiante de español (A1-B1)*. Barcelona: Difusión.

Anexo 20: Ficha de trabalho: Noticia sobre las tribus urbanas

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ZONA URBANA DE VISEU
Escola Básica Grão Vasco
Español 3 - 2013 / 2014

Alumno: _____ Ficha nº ____ Fecha: ____/____/____

¡APRENDE MÁS! ¡EL HÁBITO SÍ HACE AL MONJE!

1) Rellena la definición de *las tribus urbanas* con las palabras abajo.



Tribu urbana: término inventado en los años ochenta. Es un grupo de personas que comparten ¹⁾ _____, gustos similares, ²⁾ _____ y formas de vida. Propias de las grandes ³⁾ _____, para algunos expertos representan la búsqueda de la ⁴⁾ _____ de los ⁵⁾ _____, que necesitan formar parte de un ⁶⁾ _____, ⁷⁾ _____ y ser escuchados. Contrarias a las ⁸⁾ _____, muestran una actitud



Grupo cultural	rebelde ideologías	identidad ciudades	expresarse jóvenes	normas estilos de ropa
----------------	--------------------	--------------------	--------------------	------------------------



2) Y tú, ¿te identificas con algunas de estas tribus urbanas?, ¿qué tipo de música te gusta escuchar? y ¿qué ropa llevas normalmente?

3) Ahora vas a ver una noticia de *La Sexta* sobre las nuevas tribus. Después, contesta a las siguientes preguntas:

3.1) Identifica cuál o cuáles de las anteriores tribus urbanas aparece(n) a lo largo del vídeo.

3.2) Señala los grupos mencionados en la noticia.

- | | | | |
|---|---------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> los raperos | <input type="checkbox"/> los visuals | <input type="checkbox"/> los skaters | <input type="checkbox"/> los frikkis |
| <input type="checkbox"/> los metaleros | <input type="checkbox"/> los punks | <input type="checkbox"/> los emos | <input type="checkbox"/> los hipoperos |
| <input type="checkbox"/> los góticos | <input type="checkbox"/> los floggers | <input type="checkbox"/> los rastafaris | <input type="checkbox"/> los rockeros |
| <input type="checkbox"/> los cumbieros | <input type="checkbox"/> los hippies | <input type="checkbox"/> las nuevas Lolitas | <input type="checkbox"/> los rollingas |
| <input type="checkbox"/> los otakus | <input type="checkbox"/> los hipsters | <input type="checkbox"/> los indies | <input type="checkbox"/> los pijos |
| <input type="checkbox"/> los Straight Edge Sound System | <input type="checkbox"/> los nerds | <input type="checkbox"/> los skinheads | <input type="checkbox"/> los canis |

3.3) Di si las afirmaciones son Verdaderas o Falsas.

- a) ___ Kyra, una gótica, tarda doce horas en maquillarse antes de salir a la calle.
- b) ___ Su ídolo es Marilyn Monroe.
- c) ___ Para la madre de Kyra, lo que importa es el interior y no su aspecto físico, un ojo negro o una lágrima colgada.
- d) ___ Kyra dice que la gente les tiene un poco de rechazo.

3.4) Elige la opción correcta.

a) Los *Visuals* utilizan un vestuario/prendas de vestir muy original/originales.
¿Cuál/cuáles?

- Superbotas y pantalones negros;
- Chaleco de cuero;
- Ropa de muñecas de porcelana;
- Minifaldas y ligueros.

b) Las *Nuevas Lolitas* una vez a la semana quedan para tomar el té y hablan de sus intereses. ¿Cuáles son?

- La literatura romántica y la música;
- La Literatura romántica y la moda;
- La literatura romántica y las prendas de vestir de las muñecas de porcelana.
- La literatura romántica y la estética de la Inglaterra Victoriana.



c) Hay un grupo que no consume ni drogas, ni alcohol, ¿cuál?

- Emos*;
- Visuals*;
- Straight X*;
- Nuevas Lolitas*.


d) Los *Emos* se conocen por...

- ... los ojos negros;
- ... los flequillos muy densos que les caen sobre los ojos.
- ... los tatuajes en todo su cuerpo;
- ... las minifaldas.

4) Y tú, ¿a qué tribu perteneces? Ahora, haz el siguiente test y ¡compruébalo!

<p>1. ¿Qué tipo de música escuchas?</p> <p><input type="checkbox"/> a) Crítica y comprometida con los problemas de la sociedad.</p> <p><input type="checkbox"/> b) Música pop.</p> <p><input type="checkbox"/> c) <i>Reggaeton, hip hop, flamenco, house.</i></p> <p><input type="checkbox"/> d) <i>The Cure, Evanescence, Black Metal.</i></p>	<p>2. ¿Qué ropa llevas normalmente?</p> <p><input type="checkbox"/> a) Camisetas rotas, pantalón pitillo, botas Dr. Martens, complementos étnicos.</p> <p><input type="checkbox"/> b) Siempre ropa de marca: Gurú, Dolce&Gabbana, Calvin Klein..., para ellas imprescindible bolso y gafas tamaño XXL.</p> <p><input type="checkbox"/> c) Chándal y zapatillas Nike, gorra NY y muchas joyas de oro.</p> <p><input type="checkbox"/> d) Negra, incluida la ropa interior.</p>
	
<p>3. Tus ídolos son...</p> <p><input type="checkbox"/> a) Bob Marley, Che Guevara.</p> <p><input type="checkbox"/> b) Paris Hilton, Victoria Beckham.</p> <p><input type="checkbox"/> c) El Barrio, Melendi, los futbolistas.</p> <p><input type="checkbox"/> d) <i>The Cure, Marilyn Manson, Tokio Hotel.</i></p>	<p>6. ¿Cómo te peinas o maquillas?</p> <p><input type="checkbox"/> a) Con rastas, melenas o pelo rapado.</p> <p><input type="checkbox"/> b) Ella: pelo largo y rubio. Él y ella: con flequillo tapando la cara.</p> <p><input type="checkbox"/> c) Él: pelo rapado con dibujos. Ella: ojos perfilados como Cleopatra.</p> <p><input type="checkbox"/> d) La piel muy pálida, pelo largo y negro, ojos y labios pintados de negro.</p>
<p>4. Tus aficiones son:</p> <p><input type="checkbox"/> a) Asistir a manifestaciones.</p> <p><input type="checkbox"/> b) Hablar por el móvil, ir de tiendas, las revistas de moda e ir al Starbucks.</p> <p><input type="checkbox"/> c) Hacer grafitis, presumir de tu moto o coche tuneado.</p> <p><input type="checkbox"/> d) La muerte y los temas oscuros.</p>	<p>7. Tu color es el...</p> <p><input type="checkbox"/> a) lila, rojo, negro o colores ecológicos.</p> <p><input type="checkbox"/> b) rosa para ella y azul claro para él.</p> <p><input type="checkbox"/> c) blanco o cualquier color no discreto para ellas.</p> <p><input type="checkbox"/> d) negro: ¿existe otro color?</p>
<p>5. El finde te encontrarán en...</p> <p><input type="checkbox"/> a) una casa ocupada o el banco de una plaza.</p> <p><input type="checkbox"/> b) la discoteca de moda de los famosos.</p> <p><input type="checkbox"/> c) una macrodiscoteca en la periferia de la ciudad.</p> <p><input type="checkbox"/> d) un lugar oscuro o sombrío.</p>	<p>8. Películas o libros:</p> <p><input type="checkbox"/> a) Cine independiente, Marx.</p> <p><input type="checkbox"/> b) <i>High school musical</i>, Hannah Montana.</p> <p><input type="checkbox"/> c) Pelis de acción o bandas callejeras. Solo leo mensajes de móvil o el Messenger.</p> <p><input type="checkbox"/> d) Lovecraft, Edgar Alan Poe. <i>Pesadilla antes de navidad</i> de Tim Burton.</p>



5) ¿Estás de acuerdo con el resultado? Coméntalo con tu compañero. ¿Pienzas que estas descripciones son estereotipos? ¿Crees  hecho que el hábito no hace al monje?

¡Buen trabajo!

Tu profesora de español: Celina Madeira

Anexo 21: Plano de aula: Documentário com recurso ao vídeo

<p>Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu</p> <p>Escola Básica Grão Vasco</p> <p>Departamento Curricular de Línguas – Grupo de Espanhol</p> <p>Ano letivo 2013/2014</p>
--

PLAN DE CLASE

UNIDAD	EL HÁBITO NO HACE AL MONJE
TEMA	Moda y sociedad – El buen uso del móvil
DURACIÓN	Una clase de 45 minutos
CLASES Y RESUMEN	<p>Jueves, 15 de mayo de 2014</p> <p>Resumen:</p> <p>Los inventos españoles e hispanoamericanos.</p> <p>Ejercicio de comprensión lectora: el teléfono fijo o el móvil.</p> <p>Visionado del vídeo: <i>El buen uso del móvil</i></p>
DESTINATARIOS	Alumnos de ELE luso hablantes del 9.º curso H.
NIVEL	A2.2 / 3.º nivel (según el MCER)
OBJETIVOS GENERALES	<p>Que el alumno sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Interactuar con el profesor y los compañeros. o Desarrollar la comprensión lectora a partir de muestras escritas de la lengua. o Enfrentarse a textos orales auténticos sobre temas sencillos. o Comprender las informaciones principales en muestras escritas y orales de lengua. o Exponer un punto de vista. o Ampliar léxico sobre el tema.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> o Identificar los inventos españoles e hispanoamericanos. o Captar lo esencial de textos escritos y orales. o Aplicar el léxico aprendido sobre el teléfono. o Fomentar el conocimiento sobre el uso del móvil por parte de los jóvenes.

DESTREZAS	<ul style="list-style-type: none"> o Comprensión auditiva. o Comprensión lectora. o Expresión oral. o Expresión escrita.
CONTENIDOS	<p><u>Socioculturales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o El buen uso del móvil en España. <p><u>Comunicativos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o Decir el buen o mal uso del móvil. o Expresar opinión. <p><u>Léxico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o Léxico relacionado con el tema del teléfono.
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> o Diálogos profesor/alumno y alumno/alumno. o Descripción/interpretación de imágenes. o Visionado de un vídeo. o Resolución de fichas de trabajo. o Ejercicios de vocabulario. o Relleno de huecos. o Ejercicios de asociación/correspondencia. o Producción de pequeños enunciados orales y escritos.
MATERIAL NECESARIO	<ul style="list-style-type: none"> o Pizarra blanca. o Bolígrafo. o Rotulador o Cuaderno. o Ordenador. o Proyector. o Pantalla. o Memoria USB. o Fichas de trabajo fotocopiadas. o Diapositivas. o Vídeo.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>1) Los alumnos entrarán en el aula, se sentarán en su sitio y la profesora verificará las presencias. (5 minutos)</p> <p>2) Uno de los alumnos, al que le toque, registrará el resumen de la</p>

	<p>clase anterior y otro alumno registrará el número y la fecha de las lecciones de ese mismo día. (5 minutos)</p> <p>3) Para introducir el tema de la lección, la profesora proyectará imágenes de inventos (Anexo XVII) en la pizarra mientras los alumnos los identifican. La corrección (Anexo XVII) se irá haciendo al mismo tiempo y la profesora añadirá algunas informaciones sobre los creadores de esos inventos. (6 minutos)</p> <p>4) Después, la profesora les preguntará lo siguiente:</p> <p>¿Cuáles de esos inventos no son españoles o hispanoamericanos?</p> <p>Los alumnos contestarán el móvil, que es un invento americano. Entonces, la profesora les dirá que el tema de la lección será el buen uso del móvil. (5 minutos)</p> <p>5) A continuación, como actividad de pre-lectura, la profesora les preguntará si todos tienen móviles y de qué marca. Seguirá haciendo las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuál es el antecesor del móvil?</p> <p>Los alumnos contestarán que el teléfono fijo.</p> <p>Para vosotros, ¿Cuáles son las ventajas del teléfono fijo y del móvil?</p> <p>Con esta pregunta, los alumnos plantearán hipótesis sobre las ventajas del teléfono fijo y del móvil, que podrán aparecer en el dialogo del ejercicio siguiente. (7 minutos)</p> <p>6) Así, a continuación, la profesora distribuirá una ficha de trabajo (Anexo XVIII). Los alumnos leerán el dialogo y después rellenarán las frases del ejercicio siguiente con algunas de las palabras del ámbito del teléfono del dialogo que están en negrita. La corrección (Anexo XIX) se irá haciendo al mismo tiempo. (7 minutos)</p> <p>7) Después, la profesora preguntará a los alumnos si prefieren usar el teléfono fijo o el móvil mientras le distribuye una ficha de</p>
--	---

	<p>comprensión auditiva (Anexo XX). Claro que los alumnos contestarán el móvil. Partiendo de esta respuesta, la profesora seguirá preguntando a los alumnos que suelen hacer con sus móviles. Los alumnos contestarán ayudándose de las expresiones presentes en el ejercicio 1 de la ficha de comprensión auditiva, con grado de importancia. La profesora seguirá preguntándoles a los alumnos si creen que hacen un buen o mal uso del móvil. Los alumnos deberían contestar que hacen un buen uso. A continuación, la profesora les dirá que ni todos los jóvenes hacen un buen uso del móvil y es el caso de los jóvenes que van a conocer en el vídeo de la miscelánea titulado <i>"El buen uso del móvil"</i> con duración de 00:07:00 y que podemos bajar de <u>Youtube</u> (http://www.youtube.com/watch?v=-1qe9fXAASU). Antes de visualizar los tres vídeos, la profesora leerá las instrucciones de cada ejercicio y elucidará todas las dudas. La visualización se hará por parte. En una primera parte, los alumnos tendrán que prestar atención al vídeo y señalar a quién se refieren las acciones propuestas.</p> <p>En la segunda parte, o sea en el segundo vídeo, los alumnos harán dos ejercicios: uno contestando a las preguntas y otro eligiendo los adjetivos que mejores caracterizan el estado de ánimo de Raúl durante el fragmento visionado.</p> <p>En la última parte, los alumnos deberán rellenar, primero, los huecos con la información escuchada, y después escoger el significado de las expresiones destacadas en negrita y que acabarán de escuchar. Como actividad de post-visualización, los alumnos contestarán a la última pregunta. (10 minutos)</p> <p>Finalmente, la profesora recogerá todas las fichas de comprensión auditiva y las corregirá (Anexo XXI) para la próxima clase.</p>
<p>EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS</p>	<p>Observación directa de las destrezas de expresión y comprensión mediante fichas de trabajo individual o en grupo, imágenes y vídeos.</p> <p>Evaluación de los valores y actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntualidad. ○ Asiduidad.

	<ul style="list-style-type: none">o Forma de participación en las actividades desarrolladas en clase (espontánea, solicitada, ordenada, pertinente).o Comportamiento.o Respeto.o Interés.o Empeño.o Autonomía.o Iniciativa.o Tolerancia.
--	---

DEL PINO MORGADÉZ, M. et al. (2011). *Espanhol 3 Nivel Elemental III*. Porto: Porto Editora.

DEL PINO MORGADÉZ, M. et al. (2011). *Espanhol 3 Nivel Elemental III. Libro de ejercicios*. Porto: Porto Editora.

Dicionário escolar Espanhol-Português/ Português-Espanhol. Porto: Porto Editora, 2010.

PACHECO, L. e tal. (2014). *¡Ahora español 2!* Porto: Areal Editores.

RAYA, R. et al (2009). *Gramática básica del estudiante de español (A1-B1)*. Barcelona: Difusión.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid: Espasa, 2010.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2011.

Webgrafía:

MATEOS, I. (2009). *Pequeños y grandes inventos españoles e hispanoamericanos*. Consejería De Educación En Reino Unido E Irlanda: Revista Tecla in www.mepsyd.es/externo/uk. Accedido el día 1 de Mayo.

MISCELANEA JOVEN *El buen uso del móvil*. Secretaría General de Consumo de la Consejería de Administración y Relaciones Institucionales de la Junta de Andalucía, in <http://www.youtube.com/watch?v=-1qe9fXAASU>. Accedido el día 23 de abril.

Anexo 22: Ficha de trabalho: El buen uso del móvil

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ZONA URBANA DE VISEU		
Escola Básica Grão Vasco		
Español 3 - 2013 / 2014		
Alumno: _____	Ficha nº _____	Fecha: 15/05/2014

¡ESCUCHA MÁS! BUEN USO DEL TELÉFONO MÓVIL

1. ¿Sientes necesidad de estar siempre pendiente de tu móvil?

1. 1. ¿Qué sueles hacer con tu móvil? Señala por orden de importancia la o las opciones que mejor se adecúan.

_____ hacer llamadas	_____ hacer, recibir y enviar fotos	_____ grabar, recibir y enviar vídeos
_____ navegar por internet	_____ juegos	_____ chatear
_____ bajar y escuchar músicas	_____ recibir y enviar mensajes	_____ conectar a las redes sociales

2. A continuación te presentamos a un grupo de amigos que estudian en el cole Miscelánea y que no siempre hacen un buen uso del móvil. Ve los vídeos y contesta a las preguntas según las indicaciones.



2.1. [01:57- 03:10] Presta atención al vídeo y di a quién se refieren las siguientes acciones:

	Salva	Sergio
a) Dice a sus amigos que se van a reunir todos a las 9:00.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Quiere llamar a Raúl para ponerlo al tanto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Hace un uso responsable del móvil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Opina que el móvil es muy frío e impersonal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Recibe una llamada de Raúl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2.2. [03:10-04:20]

A. Ve el vídeo y contesta a las siguientes preguntas.

- a) ¿Qué recibe Raúl en su móvil? _____
- b) ¿Qué quiere bajarse Raúl? _____
- c) ¿Cuál es el número al que tiene que enviar el mensaje? _____
- d) Según Sergio, ¿qué puede ocurrir? _____
- e) ¿A quién quiere llamar Raúl? _____
- f) Raúl no puede hacer más llamadas. ¿Por qué? _____

B. Señala los adjetivos que mejor describen el estado de ánimo de Raúl en este fragmento del vídeo.

- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> eufórico | <input type="checkbox"/> celoso | <input type="checkbox"/> decepcionado |
| <input type="checkbox"/> ponderado | <input type="checkbox"/> enamorado | <input type="checkbox"/> racional |



2.3. [04:20-fin]

A. Ahora, completa parte del dialogo entre Salva y Raúl.

Salva: Raúl, hoy era el último día para pagar tu parte de la fiesta para fin de trimestre. Ya sabes que aquel que no paga se queda fuera.

Raúl: Vamos, tío, necesito que me des más tiempo. Me ha llegado la ¹⁾ _____ del móvil y este mes he estado haciendo ²⁾ _____ a... Tú sabes...

Salva: Números ³⁾ _____ y novecientos siete. No me extraña que te hayas ⁴⁾ _____. Pero, es que no sabes que esas llamadas ⁵⁾ _____ hasta ⁶⁾ _____ euros por minuto. En cinco minutos te has gastado el ⁷⁾ _____ de toda una noche de fiesta.

*Raúl: Ya, tío, no me lo recuerdes. ¡Con las ganas que tenía de ir a esa fiesta!
(Llega Lorena)*



B. ¿Qué crees que significan las expresiones destacadas? Señala la opción correcta.

a) *Te has gastado el presupuesto de toda una noche de fiesta.*

1. el dinero calculado para un fin 2. el dinero ahorrado

b) *Me he quedado sin un pavo.*

1. sin dinero 2. sin saldo en el móvil

c) *Me he buscado un currele.*

1. a alguien que me preste dinero

2. un trabajo

3. Según Salva, tanto hablar por el móvil nos está deshumanizando. ¿Tú estás de acuerdo con Salva? Justifica tu respuesta.

¡Buen trabajo! Tu profe de español
Celina Madeira

Anexo 23: Inquérito 1: Relação dos discentes com a língua espanhola

Inquérito

Este questionário é parte integrante de um projeto de investigação sobre a utilização do vídeo na aula de Espanhol Língua Estrangeira. Peço a tua colaboração, de uma forma séria e atenta.

Isto não é um teste e, por isso, não há respostas certas ou erradas. Qualquer resposta é certa se corresponde totalmente à tua opinião. Todos poderão responder de forma diferente. Este questionário é anónimo e confidencial.

Instruções:

Encontrarás algumas afirmações. Tens a opção de concordar ou discordar. Deves avaliar se estas afirmações correspondem ao que pensas.

Na folha de resposta, existem duas respostas possíveis para cada afirmação:

Concordo

Discordo

Exemplo:

1) Atualmente, o telemóvel é um meio indispensável na vida dos jovens.

Concordo

Discordo

Se concordas simplesmente com esta afirmação, assinala com uma cruz (X) o quadrado que corresponde à resposta “concordo” na folha de resposta.

1) Atualmente, o telemóvel é um meio indispensável na vida dos jovens.

Concordo

Discordo

Perguntas:

1) Aprender espanhol é um objetivo importante na minha vida.

Concordo

Discordo

2) Estudar espanhol é essencial, pois ser-me-à útil para a minha carreira.

Concordo

Discordo

3) Tenho grande interesse em conhecer todos os aspectos da língua espanhola.

Concordo

Discordo

4) Aprender espanhol é importante porque permite-me conhecer e conversar com uma maior variedade de pessoas.

Concordo

Discordo

5) Sinto-me confortável em utilizar a língua espanhola fora da sala de aula.

Concordo

Discordo

6) Sinto-me motivado em participar voluntariamente nas aulas de espanhol.

Concordo

Discordo

7) Gosto mais das atividades da aula de espanhol do que as das restantes disciplinas.

Concordo

Discordo

8) Sempre que tenho dúvidas, intervenho durante a aula.

Concordo

Discordo

9) Tenho receio de errar ao usar a língua porque me sinto exposto perante os colegas da turma.

Concordo

Discordo

Muito obrigado pela tua colaboração!

Anexo 24: Inquérito 2: 1ª Parte - Opinião dos discentes após a visualização de um vídeo. 2ª Parte - Opinião sobre a utilização do vídeo ao longo do ano

Inquérito

Este questionário é parte integrante de um projeto de investigação sobre a utilização do vídeo na aula de Espanhol Língua Estrangeira.

Isto não é um teste e, por isso, não há respostas certas ou erradas. Qualquer resposta é certa se corresponde totalmente à tua opinião. Todos poderão responder de forma diferente.

Este questionário é anónimo e confidencial. Peço a tua colaboração, de uma forma séria e atenta. Por favor, sê sincero nas tuas respostas.

Obrigada.

Parte I

Encontrarás algumas afirmações relativamente ao vídeo que visionaste na aula de hoje.

Assinala com uma cruz (X) a alternativa que melhor corresponde ao que pensas.

1) Considero que foi muito motivante.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

2) Considero que o conteúdo foi muito interessante.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

3) Penso que me fez sentir mais interessado em participar oralmente na aula de espanhol.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

4) Creio que o vídeo tornou o tema da aula muito mais apelativo para mim.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

5) Julgo que as ideias apresentadas fizeram com que eu me sentisse mais à vontade para falar em espanhol.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

6) Julgo que as ideias apresentadas fizeram com que eu adquirisse vocabulário relativo ao tema.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

7) Acho que este meio audiovisual (o vídeo) tornou a aula

- Nada motivadora Pouco motivadora Motivadora
 Muito motivadora

8) Acho que este meio audiovisual (o vídeo) tornou a aula

- Nada pedagógica Pouco pedagógica Pedagógica
 Muito pedagógica

9) Acho que este meio audiovisual (o vídeo) tornou a aula

- Muito longa Longa Curta Muito curta

10) Achaste as instruções das atividades

- Muito confusas Confusas Claras Muito claras

Parte II

Encontrarás algumas afirmações relativamente à tua evolução desde a primeira vez que um vídeo foi apresentado na aula de espanhol. Assinala com uma cruz (X) a alternativa que melhor corresponde ao que pensas. Escolhe a afirmação que corresponde à tua opinião. Atenção, nas perguntas 7.1), 7.2) e 8) podes assinalar mais que uma resposta. Obrigado pela tua colaboração.

1) Sinto que a minha competência para falar em espanhol melhorou desde a primeira vez que visualizei um vídeo.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

2) Sinto que com a utilização do vídeo adquiri vocabulário específico a cada tema lecionado.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

3) Penso que a utilização do vídeo nas aulas de espanhol permitiu-me conhecer melhor a cultura espanhola e hispânica.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

4) Sinto que com a utilização do vídeo adquiri estruturas gramaticais.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

5) Sinto que agora me consigo expressar melhor em espanhol, após a visualização de um vídeo.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

6) Julgo gostar mais das aulas com vídeo do que das aulas sem ele.

- Concordo Plenamente Concordo Parcialmente Discordo Parcialmente
 Discordo Plenamente

7) Na minha opinião, o vídeo motivou-me para falar em espanhol. Sim Não
Se sim responde à pergunta 7.1).

Se não, passa diretamente para a pergunta 7.2)

7.1) porque

- compreendi a maior parte do vocabulário;
 inferi o sentido do texto oral;
 ampliei os meus conhecimentos no que diz respeito à cultura espanhola e hispânica;
 consigo usar o vocabulário em novas situações;
 ajudou-me a perceber estruturas gramaticais.

7.2) porque

- não compreendi a maior parte do vocabulário;
 não inferi o sentido do texto oral;
 não ampliei os meus conhecimentos no que diz respeito à cultura espanhola e hispânica;
 não consigo usar o vocabulário em novas situações;
 não me ajudou a perceber estruturas gramaticais.

8) Com a utilização do vídeo na aula de espanhol, desenvolveste

- a compreensão auditiva;
- a produção oral;
- leitura;
- escrita;
- pronuncia;
- vocabulário;
- aspetos culturais;
- estratégias de aprendizagem;
- Outros. Especifique. _____