

2.º Ciclo de Estudos

Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e  
no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e  
Secundário

# A compreensão da oralidade ao serviço da aprendizagem de línguas (Português e Espanhol)

Rui Diogo Faria Pinheiro

**M**

2017



**Rui Diogo Faria Pinheiro**

**A compreensão da oralidade ao serviço da aprendizagem  
de línguas (Português e Espanhol)**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do  
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário  
orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte  
Orientadoras de Estágio, Dra. Dalila Guerra e Dra. Sara Pinto  
Supervisores de Estágio, Professor Doutor Jorge Deserto e Professora Doutora Mirta  
Fernández

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

junho de 2017

# A compreensão da oralidade ao serviço da aprendizagem de línguas (Português e Espanhol)

Rui Diogo Faria Pinheiro

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do  
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário  
orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte  
Orientadoras de Estágio, Dra. Dalila Guerra e Dra. Sara Pinto  
Supervisores de Estágio, Professor Doutor Jorge Deserto e Professora Doutora Mirta  
Fernández

## Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 14 valores

## Sumário

Agradecimentos .....	6
Lista de abreviaturas e siglas .....	8
Resumo .....	9
Abstract.....	11
Índice de figuras .....	12
Índice de gráficos.....	13
Índice de tabelas .....	14
Introdução.....	15
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	17
1. A compreensão auditiva.....	17
1.1. Processos de compreensão oral .....	20
1.2. Didática da compreensão oral no âmbito escolar .....	25
2. Estratégias para por em prática a compreensão auditiva.....	26
3. A compreensão oral nos documentos orientadores.....	29
3.1. <i>Portfólio Europeu para futuros professores de idiomas</i> .....	31
3.2. <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas</i> .....	33
3.3. <i>Plano Curricular do Instituto Cervantes</i> .....	37
3.4. <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) e do Ensino Secundário (2014)</i> .....	39
3.5. <i>Programa de Espanhol (2001) – Ensino Básico e Secundário (Iniciação e Continuação)</i> .....	40
4. Opinião de professores [Anexo 1 pp. 95-97].....	43
CAPÍTULO II – PRÁTICA DA COMPREENSÃO ORAL .....	54
1. UM ESTUDO DE CASO .....	54
1.1. Metodologia .....	54

1.2. Perfil dos discentes.....	55
1.3. Regências: materiais e atividades.....	57
1.4. Relato crítico das regências de Espanhol .....	59
1.5. Relato crítico das regências de Português .....	67
1.6. Plano de ação: resultados .....	76
1.7. Observação direta das turmas de Espanhol .....	76
1.8. Observação direta das turmas de Português .....	78
1.9. Análise gráfica das atividades de compreensão oral às turmas de Espanhol ...	81
1.10. Análise gráfica das atividades de compreensão oral às turmas de Português	92
Conclusão .....	96
Referências bibliográficas .....	99
Anexos.....	103

## Agradecimentos

Foi um longo caminho traçado até aqui. Muito trabalho, muitas noites acordado até ao primeiro raiar do dia, suores, tristezas e alegrias. Todas estas características marcam este trajeto efémero. Como em tudo na vida, esta meta não poderia ter sido alcançada sem uma base, e nela, estão pessoas que admiro e por quem tenho uma profunda gratidão. Pretendo, então, começar a destacá-las parágrafo a parágrafo.

Um forte agradecimento à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pois foi quem tornou possível a execução deste relatório de estágio. Sou grato pelos seus conselhos, suas sugestões, sua paciência e, acima de tudo, pela sinceridade demonstrada. Aconselhar-me com a Professora, permitiu-me estruturar bem o meu trabalho e, ainda, ajudou-me na elaboração e partilha de um inquérito. Tenho que agradecer, também, pela melhoria dos meus textos. Neste ponto, quero ainda dizer que a Professora foi uma pessoa inspiradora, pois transmitia confiança e vontade de trabalhar em todas as suas palavras. Por tudo isto, um eterno obrigado.

Agradeço às minhas orientadoras de estágio, Dalila e Sara, duas pessoas incansáveis, disponíveis e com críticas construtivas imediatas. Louvo-lhes a sinceridade! Elas simplificaram a realização da planificação das unidades didáticas, assim como a lecionação das aulas. Foi um orgulho aprender com elas.

Às pessoas que estão sempre presentes nos bons e maus momentos, pais e irmãos, um grande obrigado. Foram eles que sempre me apoiaram e incentivaram em todas as etapas da minha vida, nunca dizendo que sim a tudo nem que não, mas sim com profundos conselhos e experiências de vida.

Gratidão profunda à minha namorada, Margarida Costa, pois esteve sempre do meu lado ao longo de toda a etapa académica, ajudando-me, criticando-me e apoiando-me. Admiro-a pelo seu senso de responsabilidade e vontade de trabalhar, uma pessoa inspiradora, sem dúvidas. Obrigado por tudo.

Não poderia deixar de agradecer, também, aos meus colegas e amigos de mestrado, que estiveram sempre comigo, quer nos trabalhos académicos, quer no divertimento fora de aulas.

Gostaria de dar um obrigado especial a toda a estrutura da Escola Secundário de Penafiel, N° 1, alunos, professores, funcionários e diretor, pelo acolhimento e por todo o carinho, desde o início até ao fim do estágio.

## **Lista de abreviaturas e siglas**

ACT – Autoridade para as Condições de Trabalho

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

OECD - The Organisation for Economic Co-operation and Development (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

PCIC – Plano Curricular do Instituto Cervantes

PE – Programa de Espanhol

PEEB – Programa de Espanhol do Ensino Básico

PEES – Programa de Espanhol do Ensino Secundário

PEFPI – Portfólio Europeu para futuros professores de idiomas

PMCP – Programa e Metas Curriculares de Português

PMCPEB – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

PMCPES – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário

POCE - Programa e Organização Curricular de Espanhol

PP – Programa de Português

QECR – Quadro Europeu comum de referência para as línguas

## Resumo

Procuraremos abordar a compreensão da oralidade na aula de Português Língua Materna e Espanhol, língua estrangeira, uma destreza que está presente no nosso dia a dia, sendo também uma das competências comunicativas fundamentais na aprendizagem dos alunos. Como eles são o principal na educação, um passo importante seria compreender se têm ou não dificuldades no entendimento oral de documentos escutados, através de atividades orais desenvolvidas para o público-alvo. Neste sentido, o trabalho de tipo investigação-ação, aqui desenvolvido, envolveu, sobretudo, quatro turmas da Escola Secundária de Penafiel, N° 1, baseando-se, maioritariamente, na teoria de autores como Cassany, Luna & Sanz e Crespo. Pretende-se dar uma resposta à questão-problema delineada, assim como analisar a capacidade e o nível de escuta dos integrantes de cada turma observada. Por outro lado, tentámos saber como os professores encaram a compreensão oral quer na disciplina de Português quer de Espanhol.

Os resultados obtidos são meros indicadores, não generalizáveis, pois, com apenas dez aulas para cada disciplina, os dados deste relatório são inconclusivos, já que era necessário mais tempo e observar sempre a mesma turma para obter dados mais reais.

**Palavras-chave:** Compreensão do Oral; Português; Espanhol

## Resumen

Buscaremos a abordar la comprensión de la oralidad en el aula de Portugués Lengua Materna y Español, Lengua Extranjera, una destreza que está presente en nuestro día a día, y también es una de las competencias comunicativas fundamentales en el aprendizaje de los alumnos. Como ellos son el objetivo principal de la educación, un punto importante a ser comprendido es si tiene o no dificultades en el entendimiento oral de los documentos escuchados, mediante las actividades desarrolladas para el público meta. En este sentido, el trabajo de tipo investigación-acción, que se ha desarrollado, envolvió cuatro clases de la Escola Secundária de Penafiel, N.º 1, basándose en la teoría de autores como Cassany, Luna & Sanz y Crespo. Se pretende dar una respuesta a la cuestión-problema establecida, así como analizar la capacidad y el nivel de escucha de los integrantes de cada clase observada. Por otra parte, intentamos saber cómo los profesores ven la comprensión oral en la asignatura de Portugués y en la de Español.

Los resultados obtenidos son meros indicadores, no generalizables, pues, con sólo diez clases por asignatura, los datos de este trabajo no son concluyentes, ya que era necesario más tiempo y observar siempre la misma clase para obtener datos más reales.

Palabras Clave: Comprensión Oral; Portugués; Español

## **Abstract**

We will try to approach the listening comprehension in classes of Portuguese, mother tongue, and Spanish, foreign language, a dexterity that is present in everyday life, and is also a fundamental communicative competence in students learning process. As they are the primary element in education, an important step would be to understand whether or not they have difficulties in oral comprehension of documents, heard through spoken activities developed for the targeted audience. Therefore, the present research-action efforts have mainly involved four high school classes of Escola Secundária de Penafiel N.º 1, and were essentially based in the theory of authors like Cassany, Luna & Sanz and Crespo. It is intended to answer the outlined question- problem, as well as to analyze the capability level of listening comprehension from members of each observed class. On the other hand, we intended to learn how oral comprehension is faced by teachers, in both Portuguese and Spanish lessons.

The results obtained are mere indicators, not generalizable, because with only ten lessons per each class, the data in this report is inconclusive, since it would take more time and to always observe the same class, in order to obtain more realistic data.

Key words: Listening Comprehension; Portuguese; Spanish

## Índice de figuras

Figura 1 - Tipos de escuta (Crespo 2007: 9) .....	19
Figura 2 - Modelo de compreensão oral (Cassany et al. 2000: 104).....	22
Figura 3 - Sistema de conversação (Gadañón 2006: 381).....	24
Figura 4 - Jogo mnemotécnico: Escutar e desenhar (Cassany et al. 2000: 114) .....	27
Figura 5 - Mapa conceptual .....	28
Figura 6 - Escolher opções (Cassany et al. 2000: 229) .....	29
Figura 7 - Categorias do Portfólio Europeu para futuros professores de idiomas (PEFPI 2007: 6) (Alterações próprias).....	31

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Competências postas em prática no dia a dia (Crespo 2007: 8).....	17
Gráfico 2 - Idade.....	43
Gráfico 3 - Formação académica.....	44
Gráfico 4 - Ano de conclusão.....	45
Gráfico 5 - Importância da compreensão oral na aprendizagem da LM.....	46
Gráfico 6 - Importância da compreensão oral na aprendizagem de LE.....	47
Gráfico 7 - Benefícios da compreensão oral em contexto de sala de aula.....	48
Gráfico 8 - Tarefas de compreensão oral.....	49
Gráfico 9 - Como avalia a importância da compreensão oral?.....	50
Gráfico 10 - O atual PP dá importância à compreensão da oralidade.....	51
Gráfico 11 - O atual PE dá importância à compreensão da oralidade.....	52
Gráfico 12 - "El bolsillo del revés".....	82
Gráfico 13 - "¿Qué me pongo".....	83
Gráfico 14 - Principais respostas analisadas.....	91
Gráfico 15 - Audição do texto "A insatisfação de Inês".....	93
Gráfico 16 - Documentário Os Maias.....	94

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Exercícios de compreensão (Cassany et al. 2000: 113) .....	26
Tabela 2 - Jogo de completar tabelas (Cassany et al. 2000: 115) (Tradução própria) ...	28
Tabela 3 - Níveis Comuns de Referência: escala global (QECR 2001: 49).....	34
Tabela 4 - Grelha para autoavaliação da compreensão oral (QECR 2001: 53) (Alterações próprias).....	35
Tabela 5 - "Souvenir" parte 1 .....	84
Tabela 6 - "Souvenir" parte 2 .....	86
Tabela 7 - "Souvenir" parte 3 .....	87
Tabela 8 - "Souvenir" parte 4 .....	88
Tabela 9 - "Souvenir" parte 5 .....	89
Tabela 10 - "Souvenir" parte 6 .....	90
Tabela 11 - Estatística de respostas certas dos alunos.....	92

## Introdução

Nos primeiros meses de vida, um recém-nascido já é capaz de reagir ao som menos intenso que lhe é possível ouvir, através do choro ou até mesmo do sorriso. Com o percorrer do tempo, mas também muito cedo, começa a compreender o que lhe é dito, passando a agir e não somente a reagir.

Ao crescerem, os seres humanos amadurecem, através da observação das ações e diálogos dos mais velhos, sejam eles os pais, avós e até mesmo desconhecidos. Assim, de maneira inconsciente, vão treinando a compreensão do que escutam, porque entram em contacto com vários tipos de enunciados orais, tendo de interpretá-los e de reagir consoante o seu conteúdo. Torna-se, então, evidente que, segundo Crespo, “saber escuchar es el ingrediente clave de la comunicación efectiva” (Crespo 2007: 5), pois compreender o que escutamos vai ajudar-nos a treinar a compreensão da oralidade para todas as ocasiões e da compreensão poderemos passar à produção e à interação. Existem, no entanto, vários fatores que influenciam a interpretação auditiva, por exemplo, a variedade de sons que há numa rua ou a má formulação de um discurso. Nesta ordem de ideias, estamos constantemente a ouvir e a tentar compreender todos os ruídos que nos rodeiam, vozes ou até mesmo os sons que não sabemos de onde vêm.

Dada a importância da audição, um dos cinco sentidos do ser humano, e a pouca relevância que lhe é facultada, sobretudo na área do ensino, o tema principal da investigação deste relatório é a Compreensão do Oral.

Reforço, ainda, a escolha do tema mencionado, através dos seguintes factos: durante as aulas assistidas, nos meses de setembro, outubro e novembro, foi-me possível observar que os alunos apresentavam fragilidades no que diz respeito à compreensão oral. Tal era evidente, pois era necessário que a professora titular repetisse, ou até mesmo, reformulasse as perguntas inúmeras vezes. Para além disso, quando se ditava, por exemplo, resumos, alguns alunos pediam constantemente que se repetisse o que tinha sido dito, algo que me surpreendeu, uma vez que estas atividades eram realizadas num tom de voz alto e pausado, para que todos conseguissem acompanhar e compreender.

Um dos objetivos para este relatório será tentar dar uma resposta à questão-problema que se destaca:

Os alunos evidenciam problemas de compreensão oral, que, efetivamente se pode melhorar e trabalhar. Quais métodos se pode utilizar para colmatar a falha exposta, em contexto de sala de aula?

O presente relatório é relativo ao estágio efetuado na Escola Secundária de Penafiel, N.º 1, correspondente ao ano letivo de 2016/2017, e está dividido em duas secções distintas. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, tendo sido aqui focado o conceito da compreensão do oral; a sua importância no dia-a-dia das pessoas; os processos de compreensão que inconscientemente utilizamos durante a escuta; a compreensão oral no âmbito escolar e as estratégias para se pôr em prática a compreensão auditiva em contexto de sala de aula. Foi também introduzida uma análise aos seguintes documentos orientadores para o ensino: o *Portfólio Europeu para futuros professores de idiomas*, Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, *Plano Curricular do Instituto Cervantes*, *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015)*<sup>1</sup> e do Ensino Secundário (2014)<sup>2</sup> e o *Programa de Espanhol*<sup>3</sup> – Ensino Básico e Secundário<sup>4</sup> (iniciação e continuação). No final deste capítulo, foi analisado um inquérito realizado com questões pertinentes para o estudo de caso.

A segunda parte foca inicialmente a metodologia que foi utilizada para a análise dos dados recolhidos. Seguidamente, faço uma descrição do perfil dos alunos; destaco os materiais utilizados e as atividades realizadas ao longo do estágio, para além dos resultados de todos os exercícios de compreensão oral por mim propostos aos discentes.

Como fase final deste relatório surge a conclusão, na qual estão expostos todos os balanços do trabalho desenvolvido ao longo do estágio e será feita uma reflexão que procura responder à questão-problema aqui indicada.

---

<sup>1</sup>Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico (2015) - [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

<sup>2</sup>Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário (2014) - [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/progrma\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/progrma_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)

<sup>3</sup>Programa de Espanhol - <http://www.dge.mec.pt/espanhol>

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. A compreensão auditiva

No nosso quotidiano, estamos em constante esforço de compreensão oral, no entanto, é a esta competência que menos valor é atribuído, tal como afirmam Cassany *et al.* (2000: 100), “ (...) escuchar es la que suele despertar menos interés en la vida cotidiana”. Como perspetivam os autores anteriormente referidos, “podemos afirmar elogiosamente de alguien que es un buen orador, que escribe muy bien, o incluso que es un buen lector, pero decir de la misma manera que escucha bien o que es un buen oyente, resulta, como mínimo, extraño” (Cassany *et al.* 2000: 100). Há, portanto, uma questão pendente relativa ao grau de importância que deve ter a compreensão oral. Numa perspetiva comunicativa, a compreensão do que escutamos é a competência mais utilizada por toda a humanidade, pois em qualquer situação de diálogo tem obrigatoriamente que existir a descodificação da mensagem que nos é transmitida, caso contrário o que é dito não passa de palavras sem entendimento.

Segundo um estudo realizado por Crespo (2007: 8) nós passamos 45% do tempo a ouvir, sendo que o restante dedicamo-lo a falar (30%), a ler (15%) e a escrever (10%).

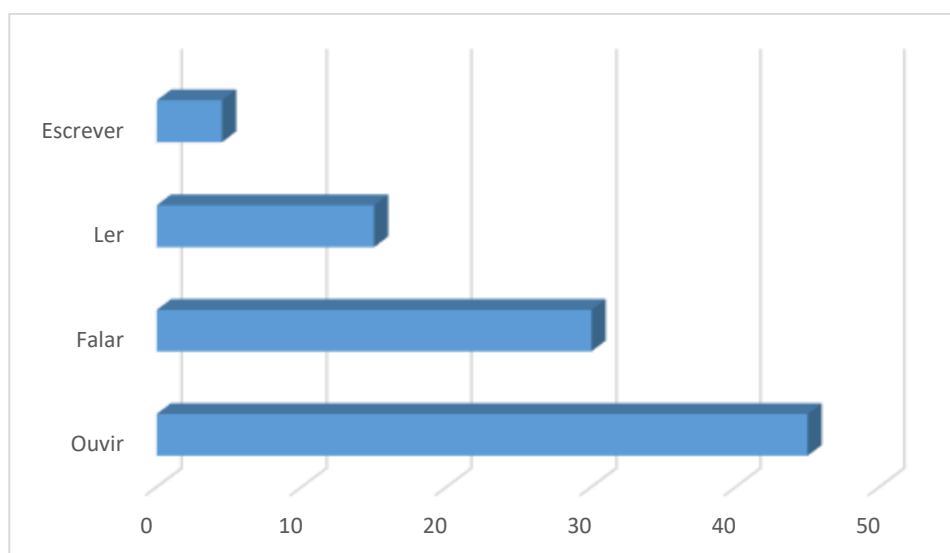


Gráfico 1 - Competências postas em prática no dia a dia (Crespo 2007: 8)

Para Nuñez (2009: 11) a compreensão oral é a competência linguística mais importante na aprendizagem de línguas, uma vez que é a atividade comunicativa mais frequente e que, por exemplo, um grupo de pessoas podem ouvir ao mesmo tempo uma pessoa que está a falar, contudo, ao contrário, trata-se de algo impossível: se várias falam ao mesmo tempo, um ouvinte não consegue compreender. No livro *Introducing listening* Rost (1994) aponta três razões para a importância da compreensão do oral:

Spoken language provides a means of interaction for the learner. Because learners must interact to achieve understanding, access to speakers of the language is essential. Moreover, learners' failure to understand the language they hear is an impetus, not an obstacle, to interaction and learning; authentic spoken language presents a challenge for the learner to attempt to understand language as native speakers actually use it and listening exercises provide teachers with the means for drawing learners' attention to new forms (vocabulary, grammar, interaction patterns) in the language (Rost 1994 *apud* Nunan 2007).

No entanto, outros autores têm outro ponto de vista, porém não põem de parte a importância da compreensão auditiva, como por exemplo, Gadañon (2006) que defende que a linguagem é algo impressionante, pois não existe só uma interpretação para o que é dito, assim como, "(...) no sólo sirve para expresarnos, para presentar individualidades, sino que también nos da poder para influir en los demás y crear nuevas ideas, nuevas sensaciones" (Gadañon 2006: 379).

Segundo Crespo (2007: 9) existem vários tipos de escuta: apreciativa, seletiva, "discernitiva", analítica, sintetizada, empática e ativa.

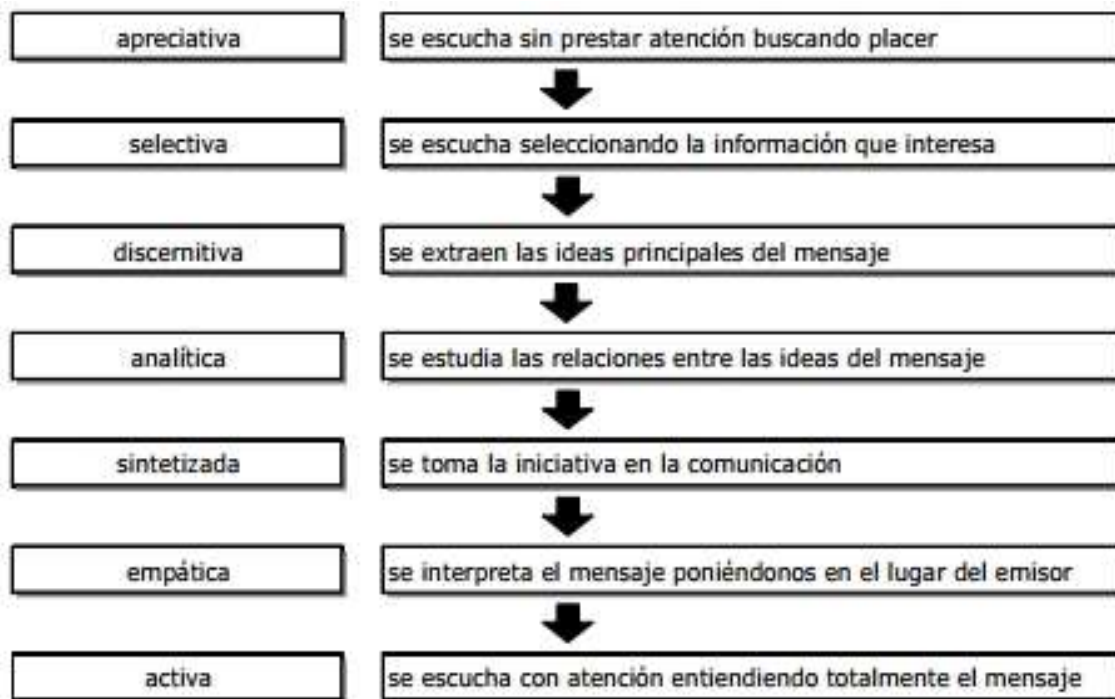


Figura 1 - Tipos de escuta (Crespo 2007: 9)

Na escuta apreciativa estamos perante uma audição descuidada, não ouvimos com atenção o que nos é dito, estamos apenas à procura de prazer ou inspiração. O objetivo deste tipo de escuta é ouvir por entretenimento, ajudar nos nossos pensamentos sem termos em conta o que escutamos. Um exemplo deste tipo de escuta é a que acontece quando ouvimos na rádio uma música de que gostamos. A escuta seletiva é aquela que ouvimos com atenção, em que selecionamos a informação que nos interessa, só retiramos da mensagem a parte mais importante. Por exemplo, quando estamos numa conferência só captamos as ideias que têm interesse para nós. A escuta “discernitiva” é aquela que nos possibilita ouvir a mensagem completa com todos os detalhes, permitindo-nos separar as ideias principais das ideias secundárias. Um exemplo deste tipo de escuta é quando estamos numa aula e retiramos apontamentos ou fazemos resumos das exposições. A escuta analítica é a que temos quando analisamos o que nos estão a dizer, examinando a lógica das ideias e verificando se estão corretas. Um exemplo deste tipo de escuta é o que os psiquiatras realizam quando estão com os seus pacientes. A escuta sintetizada é quando nós dirigimos a conversa mediante os nossos próprios objetivos, ou seja, quando queremos retirar respostas. Um exemplo deste tipo de escuta existe quando os comerciantes querem obter informação sobre os seus clientes para descobrirem as suas necessidades. A escuta empática é aquela que pomos em prática quando nos colocamos no lugar de quem nos fala, dando-lhe apoio e conselhos. Este tipo de escuta é posto em

prática quando, por exemplo, os filhos contam algum problema pessoal às suas mães. Por último, a escuta ativa é aquela em que estamos com mais atenção e concentração, pois tentamos obter a totalidade de uma mensagem, interpretando o significado correto da mesma, através do que é comunicado, do tom de voz e da linguagem corporal. A escuta ativa é a mais completa e importante, uma vez que inclui todos os outros tipos de escuta (Crespo 2007: 10-14).

### **1.1. Processos de compreensão oral**

Quando estamos em um diálogo com um interlocutor, ouvimos o que nos é dito para podermos formular uma resposta de maneira a criar um discurso lógico e bem enquadrado no que escutamos. Assim, numa situação comunicativa temos que compreender a mensagem transmitida e para isso, através de processos cognitivos, interpretamos o discurso escutado.

Os autores Cassany *et al.* (2000) distinguem três tipos de conteúdos que intervêm na compreensão auditiva, que são os seguintes: procedimentos (reconhecer, selecionar, interpretar, inferir, antecipar e reter), conceitos (adequação, coerência, coesão, gramática, apresentação e estilística) e atitudes (cultura oral, o eu recetor, diálogos e conversas). Os procedimentos “(...) constituyen las diversas estrategias comunicativas que utilizamos para descifrar mensajes orales”; os conceitos dizem respeito “(...) al sistema de la lengua, las reglas gramaticales y textuales que vehiculan los discursos”, e as atitudes correspondem “(...) a los valores, las opiniones, subyacentes y las normas de comportamiento que se relacionan con el acto de escuchar” (Cassany *et al.* 2000: 102).

É importante refletir sobre o facto de que, em um processo de compreensão auditiva, existe um locutor e um alocutário, com participação ativa na elaboração de mensagens, obrigando à existência de constantes respostas entre ambos, de forma a dar a entender que se está a compreender a mensagem passada – o ponto fundamental em todas as situações comunicativas é a compreensão do discurso.

Para Cassany *et al.* (2000) existe um conjunto de estratégias denominadas “perfil del buen receptor”, que ajudam o alocutário na compreensão do discurso. Alguns exemplos dessas estratégias são as seguintes: “manifestar comprensión del discurso.

Decir: sí... sí..., ya comprendo..., ya veo...”; “animar al emisor a seguir hablando: ¿entonces? ¿Estás seguro? ¡No puede ser cierto!”; “anticipar el discurso: ¡Y seguro que después se marchó! Y se acaba aquí, ¿verdad?”; “acompañar el discurso con un buen comportamiento no verbal: mirar a los ojos, asentir, sonreír...” (Cassany *et al.* 2000: 102). Continuando a mesma ordem de ideias, no artigo científico, *La comprensión y expresión de textos orales*, Rocío Quintero (2008) cita o “Decálogo del oyente” de André Conquet (1983) com os seguintes conselhos:

Adoptar una actitud activa. Tener curiosidade; mirar al orador; ser objetivo. Escuchar lo que dice una persona distinta de nosotros mismos; conectar con la onda del orador. Comprender su mensaje y su manera de ver las cosas; descubrir en primer lugar la idea principal; descubrir también los objetivos y el propósito del orador; valorar el mensaje escuchado; valorar la intervención del orador; reaccionar al mensaje y hablar cuando el orador haya terminado (Conquet 1983 *apud* Quintero 2008: 6).

No entanto, Briz (2008) traz-nos outro método de processamento para a compreensão da oralidade, sendo ele a repetição do que ouvimos de outros. Através da interação com outros indivíduos vamos compreendendo determinadas mensagens que escutámos, posteriormente vamos repeti-las para outras pessoas e, deste modo, cria-se um género de círculo que vai permitir o entendimento de uma mensagem, a repetição para outro alguém e a interpretação novamente, ou seja, aprendemos a ouvir e a interpretar uns com os outros. Dá-se assim, o modo de comunicação primário segundo o autor mencionado (Briz 2008: 22).

Imaginemos agora uma situação de comunicação. Por exemplo, vamos na rua e encontramos um amigo de longa data e paramos para conversar com ele. O seguinte modelo, defendido pelos autores Cassany *et al.* (2000: 104), explica os processos de comunicação que colocamos em prática:

## MODELO DE COMPRESIÓN ORAL

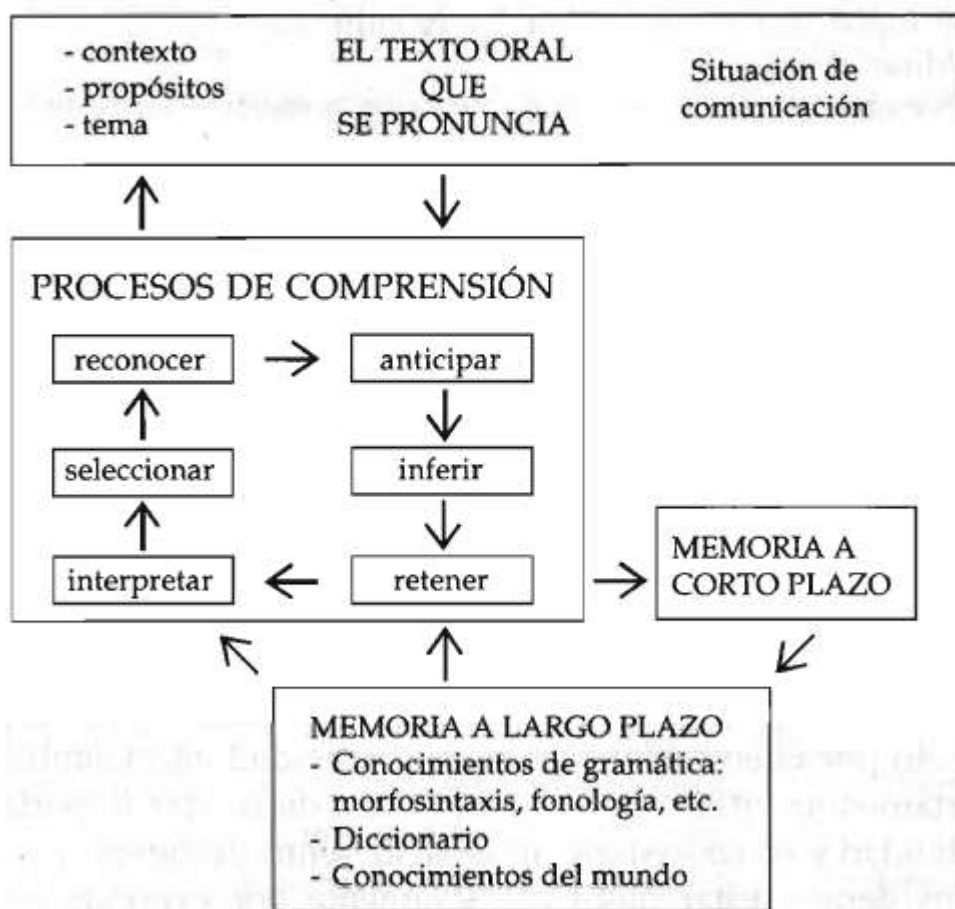


Figura 2 - Modelo de compreensão oral (Cassany *et al.* 2000: 104)

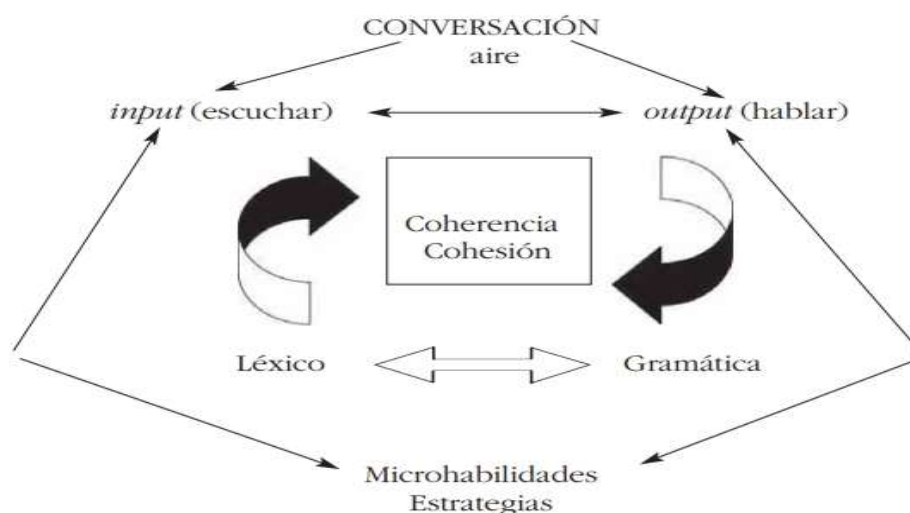
Ao analisarmos este modelo, verificamos que em qualquer situação de comunicação presencial, há sempre um texto oral pronunciado e esse texto deve ter um contexto, um propósito e um tema, ou seja, até em uma conversa com amigos deve haver lógica no que é conversado. Durante a situação comunicativa, são postos em prática, segundo os autores anteriormente mencionados, processos de compreensão, que são os seguintes: reconhecer, antecipar, inferir, reter, interpretar e seleccionar. Cada um destes processos tem uma função específica. Reconhecer tem a ver com o conhecimento da acústica das unidades que compõem sons e palavras, artigo e nome, verbo e pronome, combinação de pronomes, etc., assim como também, com o conhecimento de fonemas, morfemas e das oposições fonológicas. Seleccionar diz respeito à distinção das palavras relevantes de um discurso (nomes, verbos, frases chave, etc.) e das que o não são (repetições, redundâncias, bordões linguísticos, marcadores conversacionais: eh, pá...). Interpretar tem dois pontos subjacentes: a compreensão do conteúdo do discurso e a compreensão da forma do

discurso. Relativamente ao primeiro ponto, este diz que tem que se compreender a intenção e o propósito comunicativo, o significado global (a mensagem), as ideias principais, as ideias das informações secundárias, o que não é dito explicitamente (ambiguidades, duplo sentido, elipses, etc.), mas, apesar disso, é comunicado e distinguir as informações relevantes das irrelevantes. O segundo ponto diz que se deve compreender a estrutura ou organização do discurso (diversas partes, mudança de tema, etc.), identificar o registo do discurso (grau de formalidade) e a língua, captar o tom do discurso, pois este pode indicar agressividade, ironia, sarcasmo, humor, etc. e compreender as categorias acústicas do discurso: a voz (tom de voz, grave/aguda, atitude do emissor, etc.) e o discurso (ritmo, velocidade, pausas, entoação, etc.). Antecipar é referente a pôr em ação toda a informação que temos sobre uma pessoa ou um tema para preparar a compreensão de um discurso. Este processo diz respeito também à previsão do tema, da linguagem e do estilo do discurso e ainda prevê que se deva antecipar o que se vai dizer através do que foi dito. Inferir tem a ver com a dedução dos dados do emissor (idade, sexo, carácter, atitude, procedência sociocultural, propósitos, etc.), com a extração de informação do contexto comunicativo (situação – casa, rua, escritório, sala de aula, etc. – papel do emissor, tipo de comunicação, etc.) e com a interpretação de códigos verbais (olhar, gesticulação e movimentos). E por último, reter é referente ao reconhecimento de palavras, frases e ideias durante uns segundos para poder interpretá-las mais à frente, à retenção na memória a longo prazo dos aspetos do discurso: as informações mais relevantes (temas e dados básicos), situação e propósito comunicativo, estrutura do discurso e palavras especiais (novas, relevantes, diferentes) (Cassany *et al.* 2000: 105-106).

Um último aspeto deste processo de compreensão tem a ver com a utilização de diversos tipos de memória (visual, auditiva, olfativa e tátil) para guardar informação. Ainda sobre os processos de comunicação, os autores Cassany *et al.* (2000) afirmam que “Para poner en práctica estas microhabilidades, son necesarios e ineludibles conocimientos más o menos generales sobre la gramática (fonología, morfosintaxis) y el léxico de la lengua, que nos permitan reconocer, segmentar e interpretar los enunciados lingüísticos” (Cassany *et al.* 2000: 106). Desta forma, a interpretação do discurso oral de cada pessoa depende do domínio gramatical e do léxico que possui. Estas capacidades gramaticais também influenciam o grau de atenção que devemos dar ao discurso escutado, pois se tivermos boas bases gramaticais a nossa atenção vai ser maior comparando com

quem tem menos bases gramaticais. É importante ainda referir que estes processos de compreensão não têm uma ordem estabelecida, interatuam entre si ao mesmo tempo. Este modelo tem também a influência da memória a curto e longo prazo, ou seja, a memória curto prazo é referente ao discurso que acabamos de escutar; a memória a longo prazo é relativa aos conhecimentos de gramática que possuímos, ao conhecimento léxico e ao próprio conhecimento do mundo.

A autora Gadañón (2006: 381) apresenta-nos o seguinte modelo de conversação:



**Figura 3** - Sistema de conversação (Gadañón 2006: 381)

Neste modelo, verificamos que em uma conversa existe um *input* (quando escutamos) e um *output* (quando falamos), sendo que deve haver coerência (o discurso deve estar adequado a cada situação de comunicação específica) e coesão (bom uso dos conectores que vão unindo as diversas partes de um texto oral) entre ambos, mas, para isso, é necessário haver um intercâmbio de ideias entre dois indivíduos. Os conhecimentos de gramática e léxico são pontos fundamentais na ajuda da coerência e coesão do discurso, pois, no caso da gramática, não chega conhecê-la é preciso usá-la e, quanto ao léxico, ajuda na fluidez de uma conversa, portanto, são também dois mecanismos importantes. No entanto, há microhabilidades/estratégias que nos ajudam tanto no processo de *input* como no de *output* e são elas, reconhecer, antecipar, inferir, reter, interpretar e selecionar. Posto isto, podemos afirmar que a autora concorda com Cassany *et al.* (2000) relativamente aos processos de compreensão.

## 1.2. Didática da compreensão oral no âmbito escolar

No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Ministério da Educação: 2014), aparece como ponto a ser lecionado a Compreensão do Oral, porém neste ano de estágio, verifiquei que a essa competência, apesar de aparecer como conteúdo de aprendizagem, não lhe é oferecida tanta importância como, por exemplo, à leitura e à escrita. Pelo que pude observar, a capacidade de compreensão do oral é dada como adquirida e então não é trabalhada como uma competência cujo desenvolvimento é útil. Cassany *et al.* (2000), afirmam que

Se supone que los alumnos ya saben escuchar y que vale más que apliquemos nuestros esfuerzos en otras direcciones: lectura, escritura, gramática, etc. Cuando los niños y las niñas llegan al parvulario ya entienden las cosas más elementales y, progresivamente, durante su escolarización, desarrollarán esta habilidad de forma natural (...) (Cassany *et al.* 2000: 109).

ou seja, muitos professores pensam que a competência da compreensão do oral é desenvolvida naturalmente e por isso não precisa de ser trabalhada explicitamente na aula, como a leitura, escrita e gramática. No entanto, os mesmos autores sabem que existe um problema quanto à escuta,

(...) resulta bastante habitual tener que repetir las instrucciones de un ejercicio más de cuatro y cinco veces para conseguir que se comprendan, que un chico no pueda resolver un problema de cálculo porque no comprende la formulación oral, o que una chica tenga dificultades para seguir las explicaciones sobre el contenido de una asignatura. Y no hablemos ya de niveles de comprensión más refinados, como el captar la ironía, el sarcasmo, las ambigüedades o los dobles sentidos de un discurso, que se escapan a la mayoría de alumnos, incluso en los niveles más avanzados. Es a partir de estos detalles que los maestros nos reafirmamos en el convencimiento de que los alumnos tienen carencias importantes de comprensión que incluso les impiden desarrollarse en otras materias (...) (Cassany *et al.* 2000: 109).

Se é de conhecimento geral que existem problemas relativamente à compreensão do oral, por que motivo não se trabalha desde os primeiros anos escolares esta

competência? É um dado certo que é trabalhada naturalmente ao longo das nossas vidas, que é a competência que o ser humano mais pratica no dia a dia, porém isto não quer dizer que seja bem trabalhada e que não necessite de auxílio educativo, pois como indicam os autores acima mencionados, “(...) Es una de las habilidades que los alumnos practican más a menudo, es uno de los procedimientos instrumentales más relevantes para conseguir otros aprendizajes, pero no se trabaja de forma específica y decidida (...)” (Cassany *et al.* 2000: 110). Sendo assim, é necessário trabalhar para ultrapassar o problema aqui identificado e é evidente que tem que ser atacado desde os primeiros anos escolares.

Em âmbito escolar, é de conhecimento geral que os alunos passam a maior parte do tempo a escutar os outros, seja o professor ou os colegas. Cassany *et al.* (2000) afirmam exatamente o mesmo “(...) los alumnos dedican mucho tiempo a escuchar en la escuela (...)” (Cassany *et al.* 2000: 110). Portanto, se na maioria das vezes têm que interpretar o que ouvem, seria tão proveitoso praticar a compreensão auditiva tal como fazem com a leitura ou com a gramática.

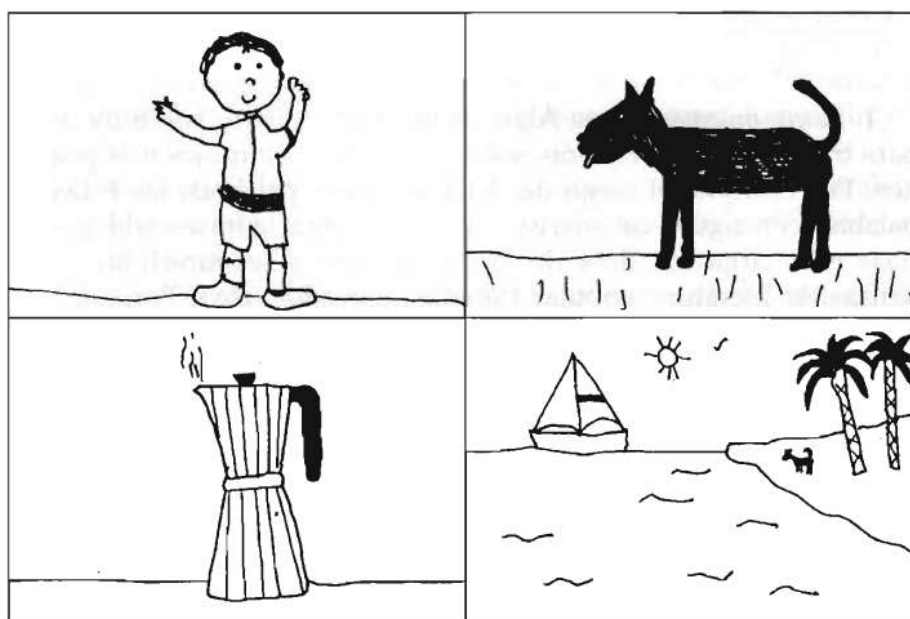
## 2. Estratégias para por em prática a compreensão auditiva

A compreensão auditiva não é trabalhada como devia, portanto há a necessidade de colmatar esta debilidade através de estratégias desde os primeiros anos escolares. De forma a praticar esta competência no ensino, Cassany *et al.* (2000: 113-117) sugerem alguns exercícios de compreensão:

Exercícios de compreensão	
1. Jogos mnemotécnicos	5. Escolher opções
2. Escutar e desenhar	6. Identificar erros
3. Completar tabelas	7. Aprendizagem cooperativa
4. Transferir informação	

**Tabela 1** - Exercícios de compreensão (Cassany *et al.* 2000: 113)

Os jogos mnemotécnicos são exercícios que permitem estimular a memória. Os autores anteriormente referidos propõem, para os alunos mais jovens, os seguintes exercícios: jogo de dizer e repetir palavras, a frase maldita (consiste numa frase muito comprida que os alunos devem dizer, recordar e repetir), adivinhas, literatura popular (fábulas, versos rimados, parábolas etc...). Para os alunos com idades superiores, são propostos os seguintes exercícios: o telefone (transmitir informação de um aluno a outro e deste a um outro e ver como se vai alterando a frase), ditados e retenção do máximo de informação possível numa exposição (este último exercício pretende desenvolver as capacidades de atenção, retenção e compreensão). O jogo de escutar e desenhar é um exercício que permite observarmos a compreensão dos alunos através de desenhos. Por exemplo, divide-se uma folha em quatro quadrados e vai-se pedindo aos alunos para irem desenhando o que se vai solicitando. A imagem abaixo é um exemplo de um exercício deste género:



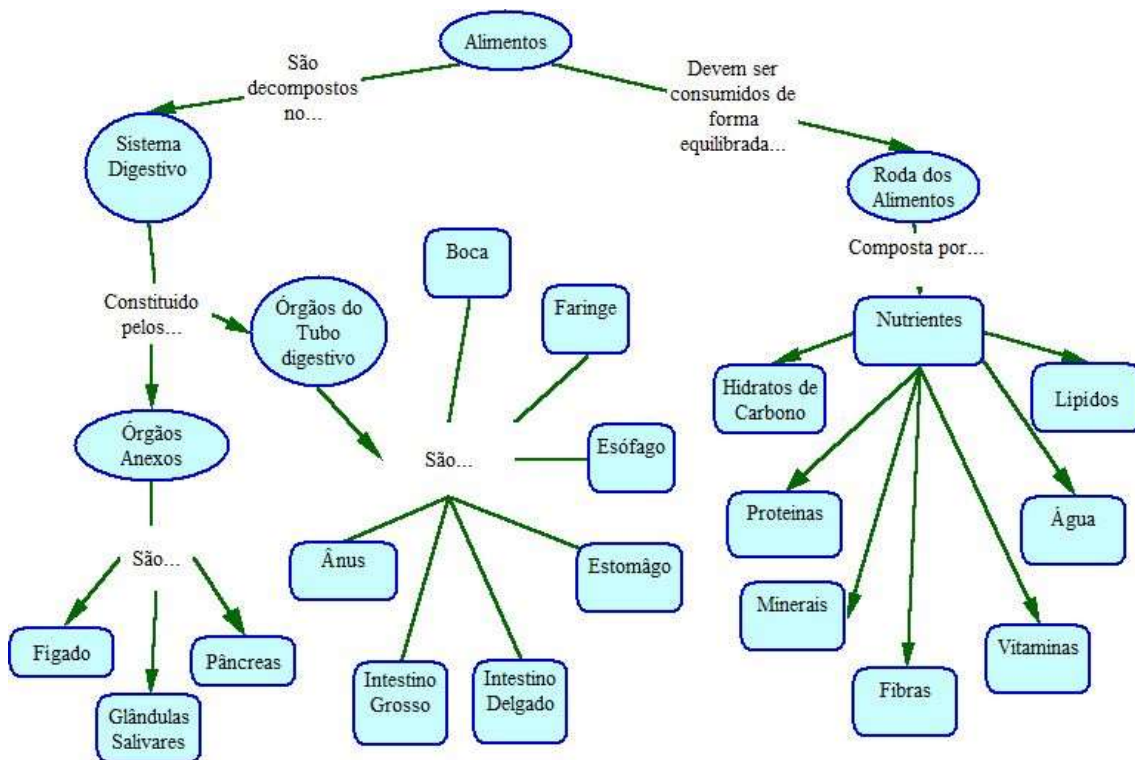
**Figura 4** - Jogo mnemotécnico: Escutar e desenhar (Cassany *et al.* 2000: 114)

O jogo de completar tabelas é um exercício que permite aos alunos preencherem, por exemplo, uma tabela através de exposições orais (entrevistas, biografias, argumentos sobre um tema, etc...). Esta tabela é um exemplo deste tipo de exercício:

	Juan	Mercedes	Nuria
Quem és			
Desportos praticados			
Horas de dedicação			
Motivos			

**Tabela 2** - Jogo de completar tabelas (Cassany *et al.* 2000: 115) (Tradução própria)

Um jogo similar ao anterior é o de transferir informação, porém neste exercício os alunos, em vez de completarem uma tabela, devem, a partir do texto oral, completar um esquema (mapa conceptual), um texto com espaços em branco, um desenho que tenha em falta nomes ou pequenos dados ou tirar apontamentos para o caderno.



**Figura 5** - Mapa conceptual<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Disponível em: <http://recursoeducativodigital3.blogspot.pt/2012/01/mapa-conceptual.html>.

O jogo de escolher opções é um exercício em que os alunos devem, por exemplo, através de imagens (de pessoas, paisagens, objetos, etc...) descobrir qual corresponde à descrição que acabam de ouvir. Cassany *et al.* (2000: 229) propõem o seguinte exercício como exemplo:

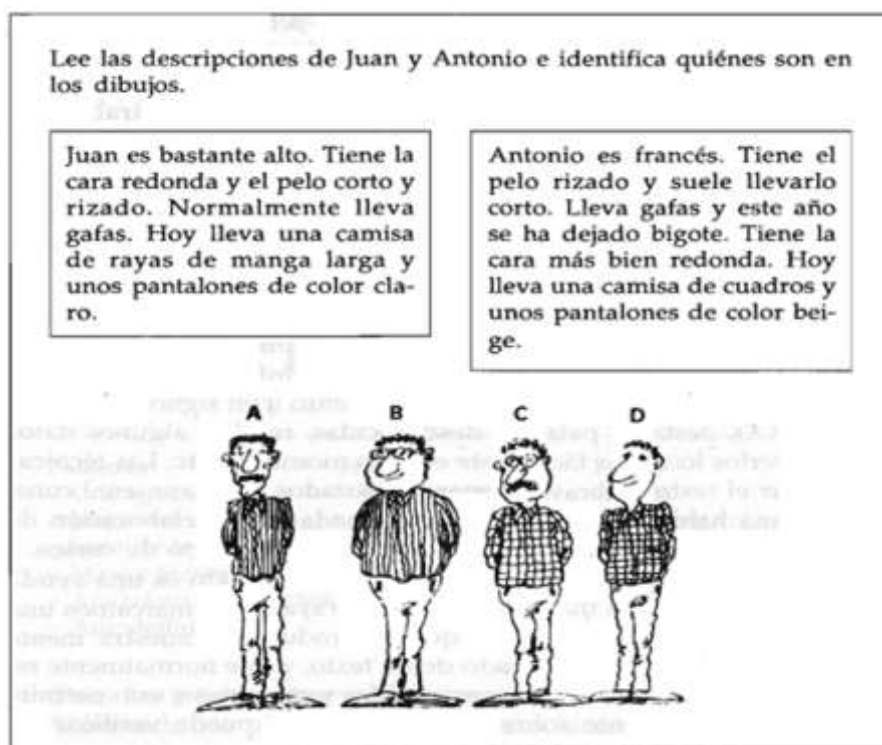


Figura 6 - Escolher opções (Cassany *et al.* 2000: 229)

O exercício de identificar erros é uma atividade que treina o ouvido dos alunos, a sua concentração e atenção, uma vez que eles devem descobrir as mentiras ditas pelo professor ou companheiros de classe. O último exercício proposto pelos autores Cassany *et al.* (2000: 116) diz respeito à aprendizagem cooperativa. Esta atividade é um método norte-americano que consiste no trabalho em equipa por parte dos alunos, ou seja, os alunos interagem de maneira a desenvolverem capacidades necessárias para o trabalho em conjunto: manter um bom diálogo, conversar, saber escutar os colegas, ler em voz alta, saber retirar apontamentos, etc.

### 3. A compreensão oral nos documentos orientadores

Existem documentos que ajudam os professores ou futuros docentes a saberem o que devem lecionar. No caso da disciplina de Português, temos o *Programa e Metas Curriculares de Português* para o Ensino Básico e Secundário, versão 2015 e 2014 respetivamente, e, relativamente ao Espanhol, temos o *Programa de Espanhol* (2001) (Iniciação e Continuação).

Os documentos orientadores que vão ser comparados neste capítulo são os seguintes: o *Portfólio Europeu para futuros professores de idiomas*, o *Quadro Europeu comum de referência para as línguas*, o *Plano Curricular do Instituto Cervantes*<sup>6</sup>, o *Programa e Metas Curriculares de Português*, versão 2015 para o Ensino Básico e versão 2014 para o Ensino Secundário e *Programa de Espanhol* (2001) (Iniciação e Continuação).

Começamos por fazer uma breve apresentação de cada documento. O *Portfólio Europeu para futuros professores de idiomas* é destinado ao auxílio de alunos como futuros professores, que se encontram em estágio. Este documento ajuda a refletir sobre destrezas e conhecimentos didáticos relevantes para o ensino de línguas, a avaliar corretamente as competências didáticas e, também, dá a possibilidade de vermos e registrarmos a nossa evolução como professores em formação (PEFPI 2007: 5). O *Quadro Europeu comum de referência para as línguas* define o que se deve aprender, quais os conhecimentos e as capacidades que os aprendentes de uma nova língua estrangeira têm que adquirir para serem eficazes na sua utilização, em ambiente externo a uma aula. Estabelece níveis de proficiência com o objetivo de amparar os discentes quanto ao progresso e aprendizagem, em todas as fases e ao longo da vida (QECR 2001: 19). O *Plano Curricular do Instituto Cervantes* permite verificar o nível de determinado aprendente (PCIC 2017). O *Programa e Metas Curriculares de Português* compreende cinco domínios, sendo estes os seguintes: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Assim, o Programa baseia-se em duas questões básicas:

A ancoragem no conceito de texto complexo e respetivos parâmetros, na linha de publicações como *Education Today: The OECD Perspective* e o *ACT 2006. Reading Between The Lines: What the ACT Reveals About College Readiness in*

---

<sup>6</sup>Instituto Cervantes (2017): [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) (último acesso em 26 de abril de 2017).

Reading; e a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção género, no quadro de uma pedagogia global da língua que pressupõe o diálogo entre domínios (PMCP 2015: 4).

Por último, o *Programa de Espanhol* (2001) pretende, segundo o *Programa e Organização Curricular de Espanhol* (1997), “(...) promover a educação nas suas três dimensões essenciais, isto é, o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores” (POCE 1997: 5).

### 3.1. *Portfólio Europeu para futuros professores de idiomas*

É importante perceber que este documento está organizado em sete categorias gerais. O diagrama que se segue tem sublinhado o que interessa para o tema deste relatório.

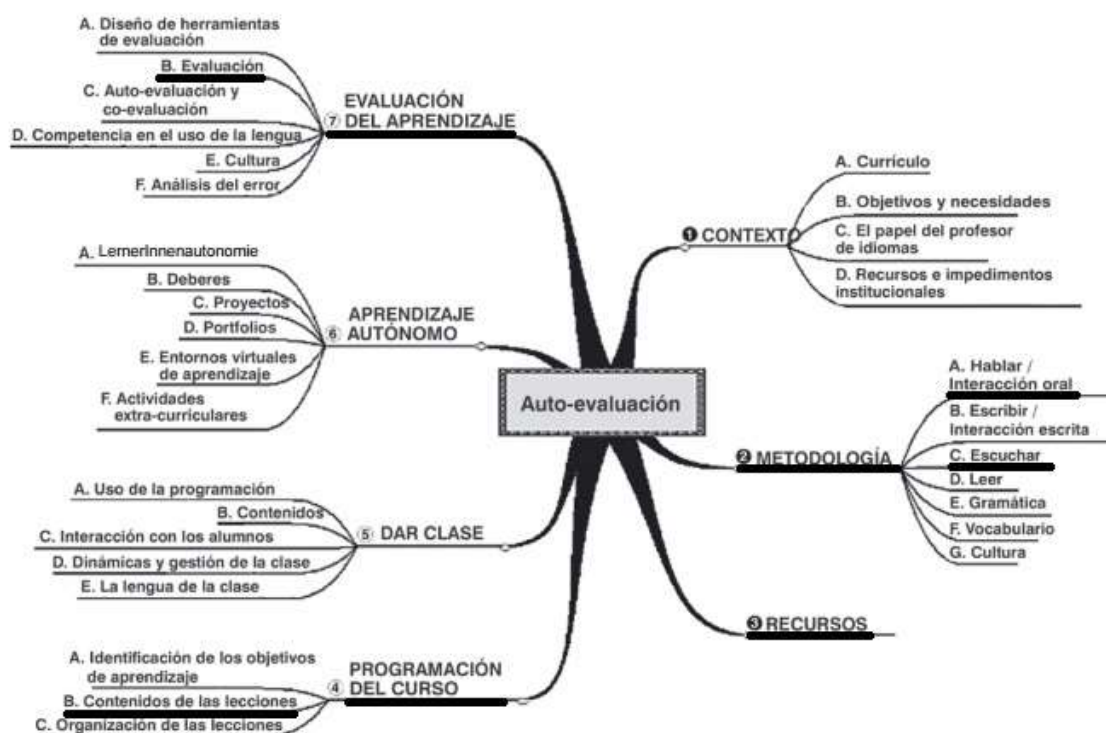


Figura 7 - Categorias do Portfólio Europeu para futuros professores de idiomas (PEFPI 2007: 6) (Alterações próprias)

Atendendo à figura das sete categorias presentes, as utilizadas como objeto de análise são as seguintes: metodologia (falar/interação oral e escutar), recursos, programa da

disciplina (conteúdos a lecionar), dar aulas (uso da programação) e avaliação da aprendizagem (avaliação final) (PEFPI 2007: 6).

Começando pela parte da metodologia, falar / interação oral, este documento diz-nos que devemos ser capazes de criar e/ou escolher atividades comunicativas de Interação e Expressão Oral, sendo que a finalidade destas tarefas é dar confiança aos alunos para que participem na interação, não só os que possuem melhores capacidades, mas sim todos. A escolha de materiais (ajuda visual, textos, materiais autênticos, etc.) que permitem trabalhar a Expressão oral é um fator importante, devendo o docente ter em conta o desenvolvimento oral dos discentes, da sua fluência, consciencializar para os vários tipos de textos auditivos (conversas por telefone, participação em diálogos com outras pessoas, discursos monológicos, etc.), ajudar a identificar e a usar características típicas da língua oral (linguagem formal, como começar uma frase, como evitar frases repetitivas, etc.), auxiliar os aprendizes no uso de estratégias de comunicação para a Interação oral (como esclarecer dúvidas, comprovar a compreensão, parafrasear, simplificar, etc.). Não menos relevante, um docente deve conseguir selecionar técnicas que ajudem a reconhecer, discriminar, pronunciar e praticar os diferentes sons que existem na língua meta, assim como, também, a acentuação, ritmo e pronúncia dessa língua (PEFPI 2007: 21-22).

Ainda na metodologia, no que concerne à parte da escuta, um professor deve saber eger textos que vão ao encontro das necessidades, interesses e nível de língua dos discentes. Deve também, previamente, fazer atividades que ajudem os alunos a ter uma ideia do texto que vai ser trabalhado e que permita utilizar os conhecimentos do tema para compreender o texto ao escutá-lo. As tarefas feitas e escolhidas devem ajudar a praticar e desenvolver as estratégias de Compreensão Auditiva (captar o fundamental, reconhecer informação específica, interpretar características típicas da língua meta (tom de voz, entoação, estilo de fala, ruídos, redundância de informação, etc.), conhecer vocabulário difícil e desconhecido, etc. Por fim, um docente deve ser capaz de selecionar tarefas que proporcionem umnexo entre a Compreensão Oral e as outras competências (PEFPI 2007: 25).

Quanto aos recursos, um professor deve ser capaz de selecionar/redigir vários tipos de materiais que trabalhem todas as competências, porém, para este relatório, o que selecionámos são as atividades de Compreensão da Oralidade. Deste modo, devem ser feitas e escolhidas tarefas que permitam trabalhar a Compreensão Auditiva, tendo em conta as necessidades dos discentes (PEFPI 2007: 33).

Relativamente à categoria da programação da disciplina, atendendo à parte dos conteúdos das aulas, um docente deve alternar e equilibrar os tipos de atividades de modo a praticar uma variedade de destrezas e competências, ou seja, não deve focar-se apenas em um género de tarefas, mas trabalhar, no geral, todas as competências do programa. Deve, também, elaborar materiais que reforcem a interdependência entre escutar, ler, escrever e falar (PEFPI 2007: 37).

Por último, face à avaliação, pertencente à categoria *avaliação da aprendizagem*, um professor deve ser capaz de perceber se os discentes conseguem trabalhar autonomamente e colaborando com os outros, ter noção de se há evolução ou não na aprendizagem de cada aluno, deve saber criar procedimentos que permitam avaliar corretamente, de forma transparente e compreensível, o avaliado e, não menos importante, tem que saber classificar provas e exames de maneira, uma vez mais, transparente e competente (PEFPI 2007: 55).

Em suma, segundo o *Portfólio Europeu para futuros professores de idiomas*, um professor competente deve ser capaz de criar e selecionar materiais tendo em conta as necessidades dos alunos, pensando, não só na teoria, mas também na prática. A avaliação é um ponto importante para os docentes (compreenderem se há melhorias a fazer na sua planificação ou o que fazer para colmatar falhas) e discentes (entenderem a que nível estão).

### ***3.2. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas***

Este documento apresenta um quadro comum de referência que permite aos profissionais, na área da educação, saberem o grau a que os seus discentes estão, sendo que este nível vai desde o A1 ao C2. Vejamos agora o quadro abaixo representado:

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.

**Tabela 3** - Níveis Comuns de Referência: escala global (QECR 2001: 49)

Como se pode verificar, os níveis do uso de língua são seis, que vão desde o utilizador elementar - A1 e A2, passando pelo utilizador independente – B1 e B2, ao utilizador proficiente – C1 e C2. Um falante de nível A1 e A2 possui o nível mais baixo, sendo apenas capaz de fazer uso das ações mais simples da linguagem, por exemplo, de compreender e usar as expressões do dia a dia, de proceder a troca de informações simples, etc.; os de nível B1 e B2 já conseguem entender as ideias principais de enunciados mais complexos em linguagem clara, estandardizada e quando os temas são a sua área de especialidade, por exemplo, são capazes de gerir discursos acessíveis sobre temas pessoais ou de interesse pessoal, etc.; quanto aos falantes de nível C1 e C2 têm capacidades mais elevadas conseguindo compreender textos longos e mais difíceis, sendo

também capazes de perceber tudo o que ouvem ou leem, sem dificuldades (QECR 2001: 49).

Interessa-nos saber que, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*, há grelhas de autoavaliação das capacidades de compreensão (Compreensão Oral e Leitura), fala (Interação Oral e Produção Oral) e de escrever (Escrita). No entanto, para este relatório, apenas importa a parte da Compreensão Oral, posto isto, atentemos no quadro seguinte:

Compreender			
Compreensão do oral			
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.		C1
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	C2	

**Tabela 4** - Grelha para autoavaliação da compreensão oral (QECR 2001: 53) (Alterações próprias)

Atendendo ao quadro apresentado, verificamos que os graus de Compreensão Oral vão desde o A1 ao C2, sendo que nos níveis A1 e A2 estão os alunos que são capazes de perceberem vocabulário e expressões simples de carácter mais pessoal; no B1 e B2 estão discentes que conseguem entender o essencial de, por exemplo, um diálogo, podendo, também, compreender exposições longas, palestras e até partes mais complexas de argumentações, desde que tenham pareceres próprios; quanto aos falantes situados em C1 e C2 têm a capacidade de reter toda a informação de qualquer tipo de enunciado auditivo (QECR 2001: 53).

Algo importante que nos demonstra o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* são as condições externas, alheias aos indivíduos, que dificultam, por vezes, a comunicação oral, sendo essas circunstâncias as seguintes: clareza de pronúncia (dicção), ruídos do ambiente (comboios, aviões, etc.), interferências (ruas apinhadas, mercados, cafés, festas, discotecas, etc.), distorções (linhas telefónicas más, receção de rádio, sistemas de sonorização, etc.) e condições meteorológicas (vento, frio elevado, etc.). Estas complicações enumeradas são perturbações que podem acontecer em uma comunicação entre duas ou várias pessoas, e que podem levar a incompreensões ou incoerências (QECR 2001: 79-80). Como tal, em uma avaliação de Compreensão Auditiva, em contexto de sala de aula, um professor deve tentar que todos os discentes estejam na mesma situação para que nenhum seja prejudicado, tendo, também, em conta “(...) os efeitos das condições sociais e das limitações de tempo presentes nos processos de aprendizagem (...)” (QECR 2001: 80). Estas complicações são decifradas através do aparelho perceptivo, dos mecanismos de atenção, da experiência a longo prazo, que afeta a memória, as associações e as conotações, das classificações práticas de objetos, acontecimentos, etc. e da categorização linguística (QECR 2001: 81).

No entanto, o contexto mental das pessoas que participam em uma conversação é também uma causa que dificulta a compreensão do oral. No seguimento desta ideia, o QECR destaca alguns fatores que prejudicam o entendimento total de um enunciado oral, sendo eles os seguintes:

(...) as intenções ao entrar no ato de comunicação, a linha de pensamento: a corrente de pensamentos, ideias, sentimentos, sensações, impressões, etc., a que presta atenção conscientemente; as expectativas em função da sua experiência anterior, a reflexão: operação de processos mentais sobre a experiência (por exemplo, a dedução, a indução); as necessidades, desejos, motivações, interesses, que o conduzem à decisão de agir; as condições e limitações, que limitam e controlam as opções de ação e o estado de espírito (cansaço, excitação, etc.), saúde e qualidades pessoais (QECR 2001: 81).

De modo a trabalhar a Compreensão da Oralidade, este documento diz-nos que devem ser elaboradas atividades e estratégias comunicativas em línguas, como alguns exemplos de tarefas temos as seguintes: a conversação e a correspondência, onde, nestes casos, os envolvidos são simultaneamente produtores e recetores de informação. Quanto

às estratégias, os utilizadores podem fazer um planeamento prévio, executar, controlar e fazer uma remediação dos vários tipos de exercícios comunicativos (QEER 2001: 90).

Atentem, agora, nas várias atividades de Compreensão Auditiva sugeridas pelo QEER: ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.), ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema), ouvir um discurso ao vivo, como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.) e ouvir uma conversa lateral, etc. Nestas tarefas, os alunos têm que tentar reter o essencial, informação específica, pormenores, o que está explícito, etc. (QEER 2001: 102).

Portanto, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* traz-nos avaliações para todo o tipo de competências, sendo estas estimadas desde o nível mais baixo, A1, para o mais alto, C2. Tal como o *Portfólio Europeu para futuros professores de idiomas*, este documento indica-nos atividades para que, em contexto de sala de aula, os alunos possam trabalhar a Compreensão da Oralidade para, eventualmente, poderem passar à prática. Apresenta-nos, ainda, condições e limitações que tendem a prejudicar a compreensão do oral em vários contextos do dia a dia, para que estejamos atentos a elas e as tentemos ultrapassar, sempre que possível.

### **3.3. Plano Curricular do Instituto Cervantes**

O *Plano Curricular do Instituto Cervantes* avalia por níveis, desde A1 a C2, cada competência, porém a Compreensão da Oralidade será a destreza destacada. Aqui, será feita uma comparação entre os graus, ou seja, A1 com A2, B1 com B2 e C1 com C2.

Começando com os alunos como agentes sociais, que se desenvolvem através de textos orais, dadas as suas necessidades e fazendo uma comparação entre A1 e A2, o primeiro grau diz-nos que os discentes só adquirem esta categoria quando processam pequenos excertos orais emitidos devagar, com paragens e sem ruídos, tendo que consigam reter nomes, palavras e frases correntes. Aqui, a repetição e a redundância são dois métodos muito utilizados como auxílio à compreensão do enunciado oral. Já em A2, os aprendentes podem entender textos breves, desde que estes sejam simples (folhetos informativos, formulários, avisos, etc.) e pequenas informações feitas pela imprensa ou dadas na televisão, desde que não haja deformações graves no som ou confusões/incoerências linguísticas. Para a compreensão total de um texto oral, também

precisam de recorrer a alguns procedimentos, tais como, reformulações e de repetições (PCIC 2017a).

Agora, confrontando B1 com B2, em B1 a complexidade dos textos orais aumenta, contudo os aprendizes ainda estão limitados a enunciados com temas que sejam da sua especialidade, sobre o seu quotidiano ou de interesse pessoal, no entanto a respetiva estrutura deve ser clara e com uma pronúncia normal, de modo a facilitar a Compreensão Auditiva. Um dado importante é que, para a extração de informação relevante nos enunciados orais, mesmo que sejam de teor mais técnico, estes devem ter uma linguagem simples e próxima. Inclusive na elaboração de resumos estas características são essenciais. No que toca a B2, dentro de algumas particularidades, podem ser tratados debates técnicos, argumentos mais concretos e abstratos, entrevistas, documentários e discursos em que o locutor dá pontos de vista. Em conferências, os aprendentes conseguem tirar notas, porém tendem a perder-se nas palavras desconhecidas, escapando-lhes informação. Filmes e peças de teatro, também são facilmente entendidos, desde que tenham uma linguagem padrão (PCIC 2017b).

Quanto a C1 e C2, níveis mais avançados, em C1 os discentes já têm capacidades mais elevadas, conseguindo compreender mensagens ou enunciados sem grandes dificuldades, dentro da sua vida profissional ou académica, porém em termos mais técnicos, por vezes, podem ter que esclarecer alguns pormenores; conseguem, ainda, identificar expressões idiomáticas, coloquiais e até registos a que não estão habituados, o que lhes permite entender conversas entre outras pessoas, filmes, peças de teatro e pormenores minuciosos, tais como, atitudes, subtilezas e conexões subentendidas entre os falantes. Em géneros discursivos longos e complexos (por exemplo, conferências, debates, etc.) são capazes de acompanhar o sentido, mesmo que a estrutura não seja clara e contenha incoerências. Relativamente a C2, qualquer transmissão oral é facilmente compreendida, em qualquer tipo de velocidade ou pronúncia dos nativos. O entendimento total também abrange conferências ou apresentações especializadas com coloquialismos, regionalismos e termos pouco frequentes, permitindo aos indivíduos deste grau retirar notas (PCIC 2017c).

### **3.4. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) e do Ensino Secundário (2014)**

Estes dois documentos que vão ser alvos de análise estão dispostos, para todos os anos escolares, em cinco domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática, sendo que todos eles são de igual forma importantes, pois como afirma Ana Maria Brito:

Nunca é demais recordar que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa ou Português nos Ensinos Básico e Secundário é a melhoria da competência linguística, oral e escrita, dos alunos e por essa razão a análise a desenvolver em sala de aula desta disciplina há de convocar toda a reflexão linguística, independentemente das fronteiras que do ponto de vista da investigação sabemos existirem (Brito *apud* PMCES 2011: 168).

Contudo, dentro da Oralidade, será a Compreensão do Oral o ponto fulcral a observar-se, por ser esse item que é objeto específico deste relatório.

Começando pelo *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015), no que diz respeito aos objetivos gerais para o 1.º, 2.º e 3.º ciclo não temos nenhum que considere, unicamente, a Compreensão da Oralidade, ou seja, o documento aborda a junção entre o entendimento oral e a escrita de modo a escrever com correção linguística, interessando ainda a produção de textos orais e não a compreensão de textos escutados (PMCPPEB 2015: 5).

No 1.º ciclo, 1.º ao 4.º ano de escolaridade, os alunos têm níveis de compreensão e expressão bastante díspares, sendo assim, cabe a esta fase trabalhar o conhecimento, preparando-os para os anos que se avizinham. Sendo assim, no 1.º ciclo, o ensino foca-se mais na Leitura e na Escrita, uma vez que as crianças, já interpretam e expõem mensagens orais desde os primeiros anos de vida. Portanto, a Oralidade é posta um pouco de parte, mas, nestes primeiros quatro anos escolares, os conteúdos a lecionar, para o tema destacado, estão ligados ao alargamento do vocabulário e à captação de informação essencial de pequenos textos, estando os outros tópicos ligados à expressão e produção oral.

Quanto ao 2.º ciclo, 5.º e 6.º anos letivos, há textos orais com graus de complexidade superiores a serem compreendidos, levando assim a que a compreensão do oral tenha uma dimensão e formalidade maior na aprendizagem. Nesta fase escolar, os alunos começam a tentar compreender textos auditivos, tendo que expor reações pessoais ao que acabam de escutar, sendo elas ligadas ao tema, assunto, informação essencial, deduzir e até fazer sínteses (PMCPEB 2015: 19-23).

Por último, relativamente ao Ensino Básico, o 3.º ciclo, do 7.º ao 9.º ano escolar, os alunos devem continuar a trabalhar a compreensão da oralidade, tendo que, no final desta etapa, ter adquirido competências, neste caso, no que diz respeito à interpretação de textos orais. Ao longo destes três anos letivos, os discentes têm que, durante exercícios de compreensão auditiva, saber identificar temas, assuntos, a informação objetiva e a subjetiva, apontar notas, ideias-chave, fazer sínteses e expressar ideias pessoais sobre o que escutam (PMCPEB 2015: 27-35).

Face ao *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário*, apenas há um tópico referente à compreensão da oralidade, “compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes géneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativas” (PMCPES 2014: 11).

No que toca ao 10.º ano de escolaridade, os géneros discursivos tidos como conteúdos programáticos para o tema mencionado são os seguintes: reportagem, documentário e anúncio publicitário; no 11.º ano, o Programa manda trabalhar o discurso político, exposição sobre um tema e o debate; já no 12.º ano devem trabalhar o debate e o diálogo argumentativo. Para todos os géneros os discentes devem identificar temas, assunto, ideias principais e expor ponto de vista; como novidade, devem entender o encadeamento lógico dos tópicos tratados, ou seja, o que difere do 3.º ciclo para o Ensino Secundário é o grau de complexidade dos textos orais (PMCPES 2014: 12-23).

### **3.5. Programa de Espanhol (2001) – Ensino Básico e Secundário (Iniciação e Continuação)**

Quanto ao Ensino Básico, do 7.º ao 9.º ano de escolaridade, a Compreensão Auditiva é um ponto específico a ser trabalhado ano após ano. Observando primeiro o 7.º

ano, o Programa indica-nos que os discentes têm que, dentro das suas capacidades, identificar as ideias principais de temas gerais que estão a ser trabalhados, compreender termos simples (usar/montar utensílios) e reconhecer quando há uma mudança de temática, por exemplo, dentro de uma discussão. Devem também alcançar a parte de canções e de programas televisivos (informativos, reportagens, entrevistas, filmes, curtas-metragens) com a ajuda de imagens (PEEB 2009: 15-16).

No 8.º ano, os alunos, juntando aos conhecimentos adquiridos no ano anterior, serão preparados para seguir conversas de forma a conseguir intervir adequadamente, pedindo, eventualmente, esclarecimentos e repetições; entender a parte principal dentro de um debate ou de uma discussão; participar com segurança em conversas com temáticas conhecidas e, em situações novas, expressar conhecimento ou dificuldades, devendo compreender textos curtos, na totalidade e interpretar a informação escutada de documentos gravados ou da rádio (PEEB 2009: 16).

Para o último ano escolar deste nível, continuando a trabalhar o que aprenderam nos anos anteriores, o Programa diz-nos que os aprendentes têm que compreender o que escutam mesmo que haja ruído de fundo; seguir conversas entre pessoas nativas, mesmo com alguma dificuldade; entender discursos extensos, distinguindo o essencial do menos relevante e perceber, mesmo que existam variantes dialetais, a informação de material gravado ou divulgado pelo rádio (PEEB 2009: 17).

Em suma, a finalidade da Compreensão Auditiva, no Ensino Básico, é que os discentes sejam capazes de “(...) identificar, compreender e interpretar a mensagem”, do ponto de vista da oralidade (PEEB 2009: 17).

Relativamente à Compreensão Oral no Ensino Secundário (Iniciação e Continuação), começando pelo 10.º ano, no nível inicial, os discentes têm que nas atividades com textos orais, sobre temas familiares ou próximos, conseguir detetar as ideias principais e a informação importante; identificar o tipo de textos (descritivos, narrativos, conversacionais, etc.) e corrigir erros (PEES 2001: 9). Já no nível de continuação, os alunos devem entender a parte relevante de mensagens orais com temáticas relacionadas com a escola, lazer e presentes no Programa; devem também retirar o fundamental da informação de programas de rádio/TV sobre temas atuais ou de interesse pessoal – este tipo de textos devem ser articulados de forma clara e pausada;

têm, ainda, que acompanhar conversas, pedindo elucidação ou repetições em caso de dúvida (PEES 2002: 10).

No que toca ao 11.º ano (nível de iniciação), a complexidade dos enunciados orais aumenta e, deste modo, os aprendizes têm que interpretar informações gerais e específicas sobre temas de interesse pessoal, escola ou lazer; através de rádio ou televisão devem conseguir captar o fundamental; neste ano letivo, ainda aprendem domínios de prioridade, por exemplo, informação pessoal, familiar, compras, localizações, geografia local, etc. (PEES 2002: 5). No nível de continuação, os discentes, sem dificuldades e em temas conhecidos, têm que acompanhar um diálogo, interagindo de imediato (em caso de dúvidas devem pedir esclarecimento ou para repetir); identificar as ideias principais de temáticas concretas ou abstratas na linguagem padrão; compreender e seguir exposições, instruções, informação gravada ou emitida pelo rádio, entrevistas, documentários, filmes, etc., com um grau de complexidade significativo (PEES 2002: 6).

Por último, referindo o 12.º ano (nível iniciação), os alunos trabalham mensagens orais, tendo que identificar informação geral ou mais específica, reconhecendo frases e palavras relacionadas com assuntos conhecidos; extrair informação importante de enunciados gravados, tais como, noticiários, canções, programas televisivos, entrevistas, etc., com linguagem clara e boa dicção; compreender informações técnicas (montagem ou uso de equipamentos) ou seguir instruções (PEES 2004: 5). No que diz respeito ao nível de continuação, os discentes têm que saber identificar os conteúdos gerais ou específicos sobre temas pertencentes à vida quotidiana, trabalho e lazer, destacando o essencial; quanto a documentários, entrevistas, espetáculos de humor, peças de teatro, filmes, exposições, etc., devem conseguir interpretá-los sem grandes dificuldades, mas a linguagem não pode ser demasiado idiomática (PEES 2004: 6).

Em suma, comparando o Programa de Espanhol com o de Português, sobre a Compreensão Oral, podemos verificar que há mais tópicos a trabalhar, sendo que os conteúdos programáticos para cada ano letivo são bem mais extensos. Assim, conclui-se que a disciplina de Espanhol dá uma maior importância à Compreensão Auditiva que a área de Português, o que não é de estranhar, dado que, em Espanhol, estamos perante a aprendizagem de uma língua estrangeira, enquanto que, na nossa língua materna, o Português, o treino da competência de compreensão oral não tem o mesmo sentido premente que tem em língua estrangeira.

#### 4. Opinião de professores [Anexo 1 pp. 102-105]

Para perceber o que pensam os professores sobre a importância da compreensão da oralidade, decidi realizar um inquérito, sendo este divulgado através das redes sociais, nomeadamente, *Facebook*, e enviado por correio eletrónico.

O número total de participantes deste inquérito foi de 104, sendo que, apenas nas três primeiras respostas - referentes à idade, formação académica e ano de conclusão - houve refutações consideradas inválidas, por parte de alguns intervenientes. No que toca às restantes questões todas elas obtiveram o número certo de respostas. Neste formulário, através da penúltima questão, podemos concluir que 94 professores eram de Português, uma vez que só poderiam responder se fossem docentes de Português; quanto ao número total de professores de Espanhol são 92, pois, à última pergunta, só podiam responder se fossem professores de Espanhol.

No que diz respeito à análise de cada pergunta, começando pela primeira, pode-se concluir que os docentes que responderam tinham entre os 23 e 66 anos de idade<sup>7</sup>. Das 104 respostas, uma foi excluída, por não ser válida. Será agora apresentado um gráfico para uma observação mais detalhada:

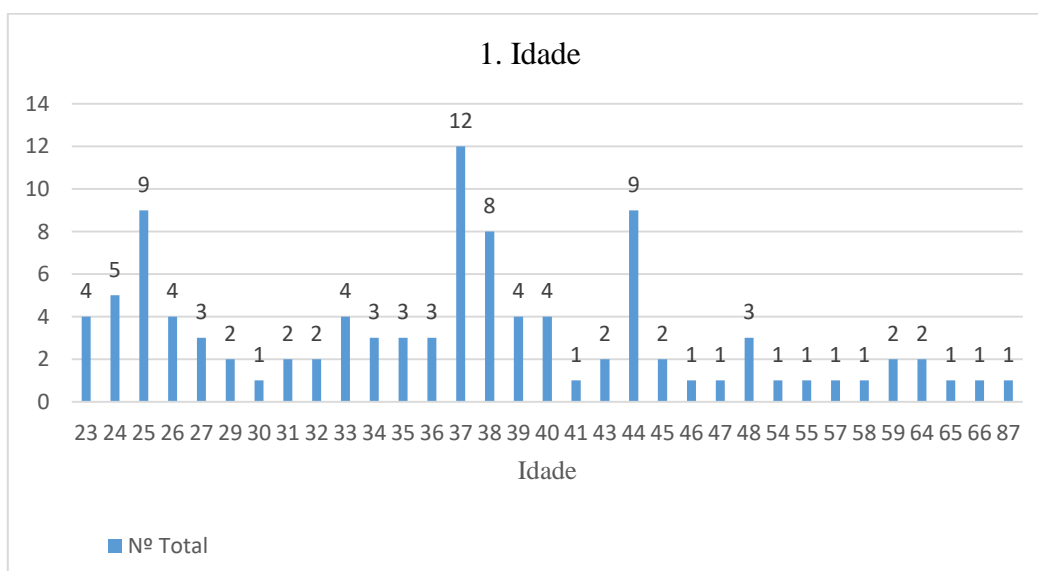
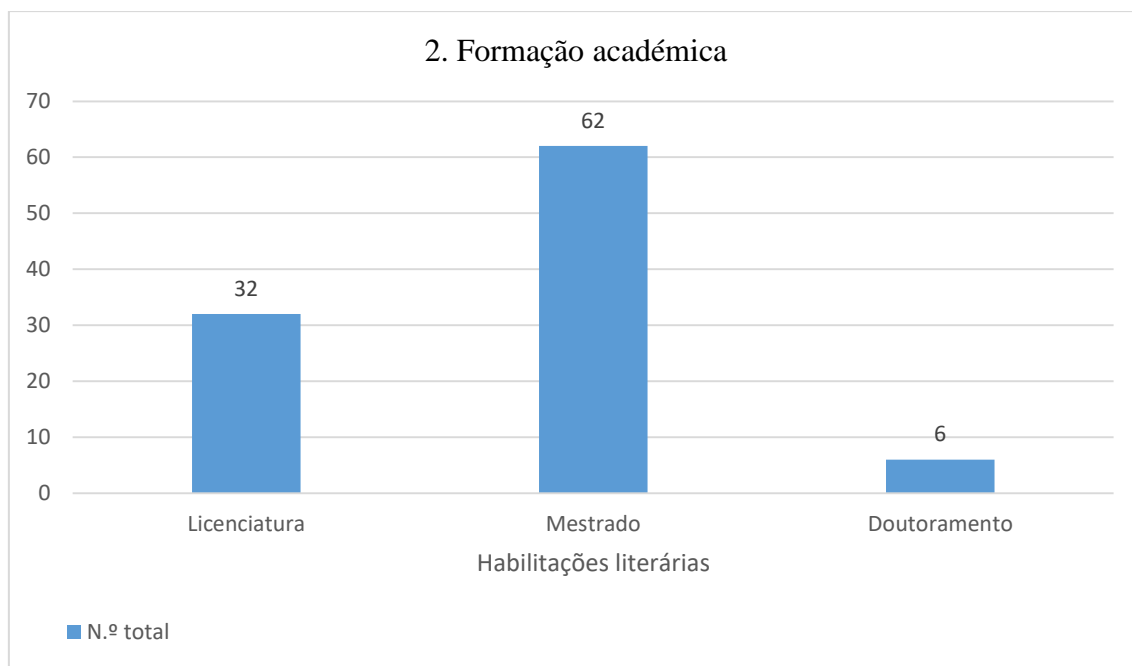


Gráfico 2 - Idade

<sup>7</sup>A pessoa com 87 anos não foi integrado no corpo de texto por não estar no ativo, no entanto, ao longo da análise das questões do inquérito, a sua opinião foi tida em conta.

Segundo a análise gráfica, podemos verificar que a idade de 23 a 30 anos tem um total de 23 pessoas, de 31 a 50 anos com 64 indivíduos e de 51 a 66 participaram 10.

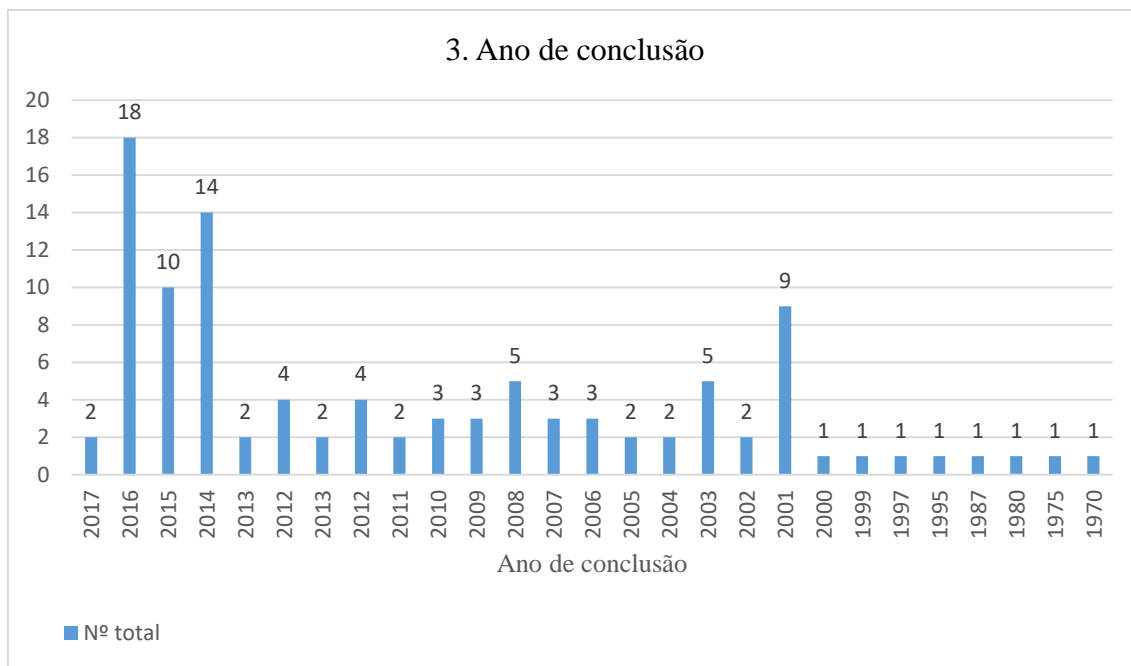
Quanto à segunda questão houve um total de 103 respostas, sendo três excluídas, por não serem válidas. Segue abaixo um gráfico para uma observação mais concreta:



**Gráfico 3 - Formação académica**

O número de inquiridos só com licenciatura é de 32, sendo que hoje em dia é necessário o grau de mestre para poder lecionar, podemos assim concluir que os docentes que estão no ativo só com este título são formados antes do Tratado de Bolonha. Por conseguinte, 62 professores afirmaram ter o título de mestre. Nos dias de hoje, após o já referido Tratado de Bolonha, é necessário este grau para se poder lecionar, assim sendo, verificamos que esta habilitação é a que possui o maior número de pessoas. Relativamente ao doutoramento, apenas 6 docentes detêm este título.

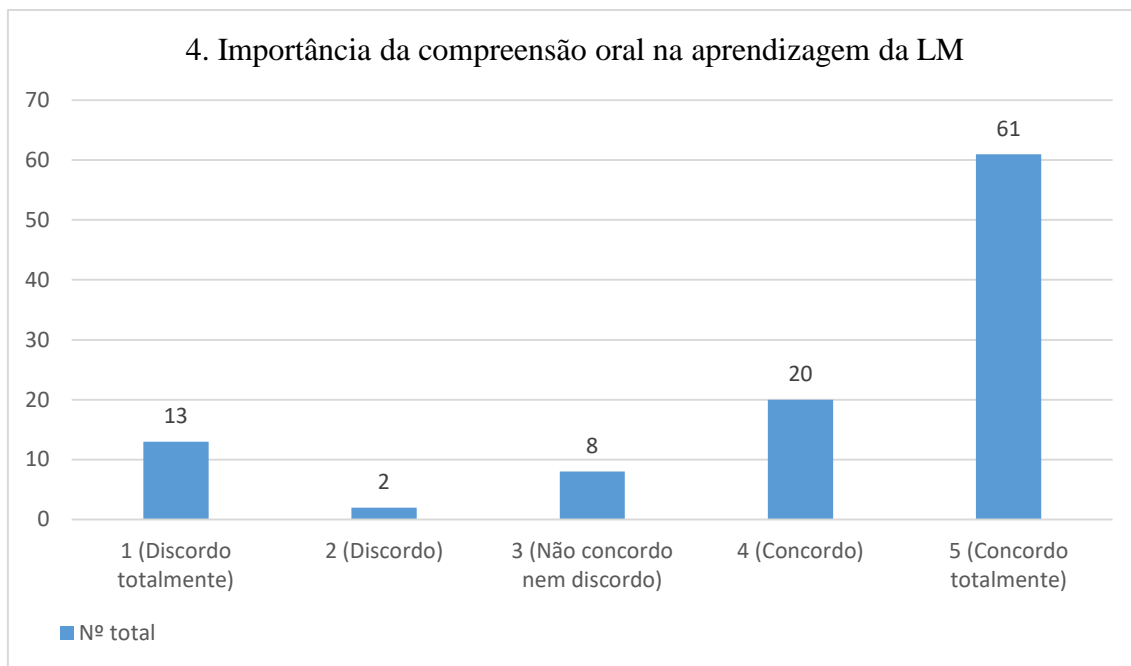
A terceira pergunta é referente ao ano de conclusão do ciclo de estudos de cada participante. Aqui, houve um total de 101 respostas, porém foram aceites 94, pois 4 integrantes responderam de forma inválida. Para uma melhor análise, observe-se o gráfico abaixo representado:



**Gráfico 4 - Ano de conclusão**

Se olharmos para o gráfico, podemos verificar que entre 2002 e 2013, dos participantes, houve 36 pessoas a terminarem o seu ciclo de estudos, contudo, entre 2014 e 2016, 42 indivíduos finalizaram a sua formação académica, existindo assim um aumento considerável. Deste modo, é-nos possível concluir que só em 2016, 2015 e 2014 houve mais do que 10 sujeitos a terminarem os seus estudos, respetivamente 18, 10 e 14. Quanto aos restantes anos, todos ficam abaixo das 10 unidades, sendo que, em 2001, dos que responderam ao inquérito, 9 formaram-se.

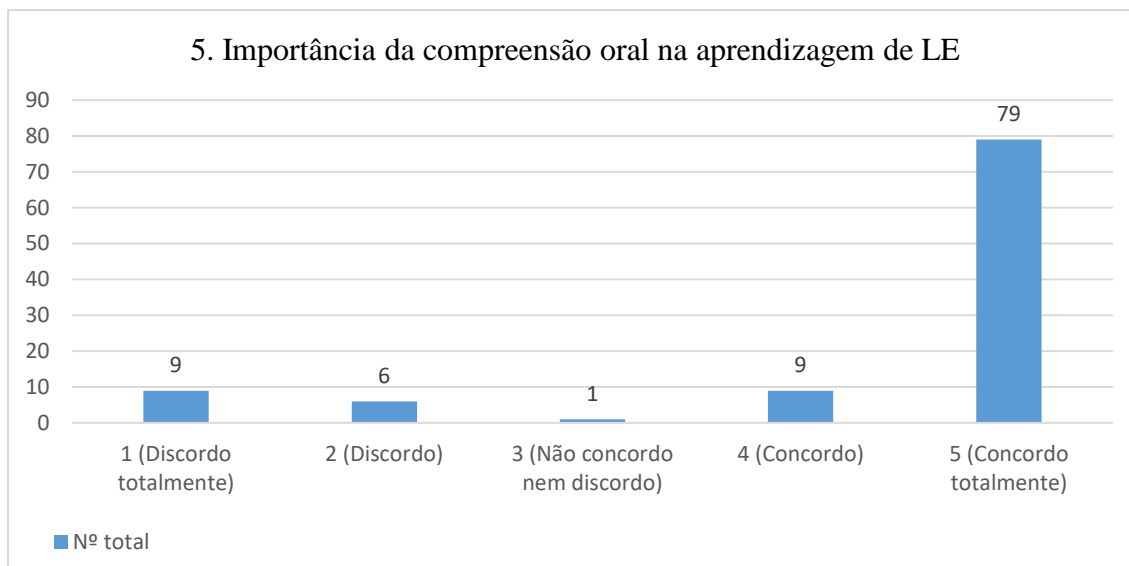
Chegando agora à parte mais importante do formulário, em que houve sempre 104 respostas, na quarta pergunta deveriam atribuir de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) à seguinte afirmação: as tarefas de compreensão da oralidade são uma prática importante na aprendizagem da Língua Materna. Observe-se, atentamente, o gráfico seguinte:



**Gráfico 5** - Importância da compreensão oral na aprendizagem da LM

Analisando ponto a ponto, pode-se verificar que 13 pessoas discordam totalmente que a compreensão da oralidade seja importante para a aprendizagem da Língua Materna, 2 discordam, 8 não têm opinião fundamentada, 20 concordam e 61 concordam totalmente. Concluimos assim, que a maioria dos participantes estão de acordo que a compreensão da oralidade é uma prática importante na aprendizagem da Língua Materna. Mesmo assim, ainda há 15 docentes para quem a compreensão oral em LM não é importante e isto deveria preocupar-nos. Por outro lado, deveriam ser implementadas mais avaliações referentes à oralidade para que os alunos possam melhorar a sua discência.

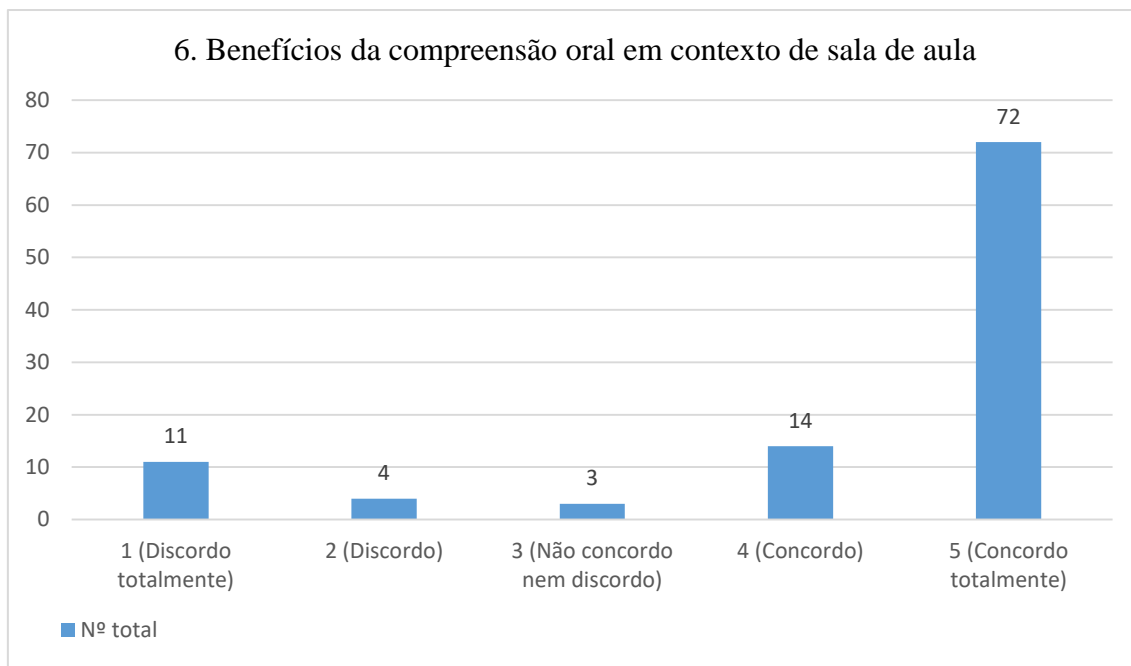
Relativamente à quinta questão, os respondentes tinham que classificar de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) a seguinte questão: as tarefas de compreensão de oralidade são uma prática importante na aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Observemos, atentamente, o gráfico que se segue:



**Gráfico 6** - Importância da compreensão oral na aprendizagem de LE

Das 104 respostas, 9 pessoas discordam totalmente que as tarefas de compreensão da oralidade são uma prática importante na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, 6 discordam, 1 não concorda nem discorda, 9 concordam e 79 concordam totalmente. Através da análise deste gráfico, ficamos a saber que a maior parte dos participantes concorda que a compreensão da oralidade é importante no ensino / aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Uma explicação possível para estes dados, a meu ver, seria que 88 pessoas, provavelmente, aprenderam outras línguas baseadas em recursos de áudio e sentiram que foi um bom método, enquanto 15 indivíduos tiveram um conhecimento sem recursos de áudio ou acham que a escuta de materiais áudio não teve relevância para a sua aprendizagem ou a dos seus alunos.

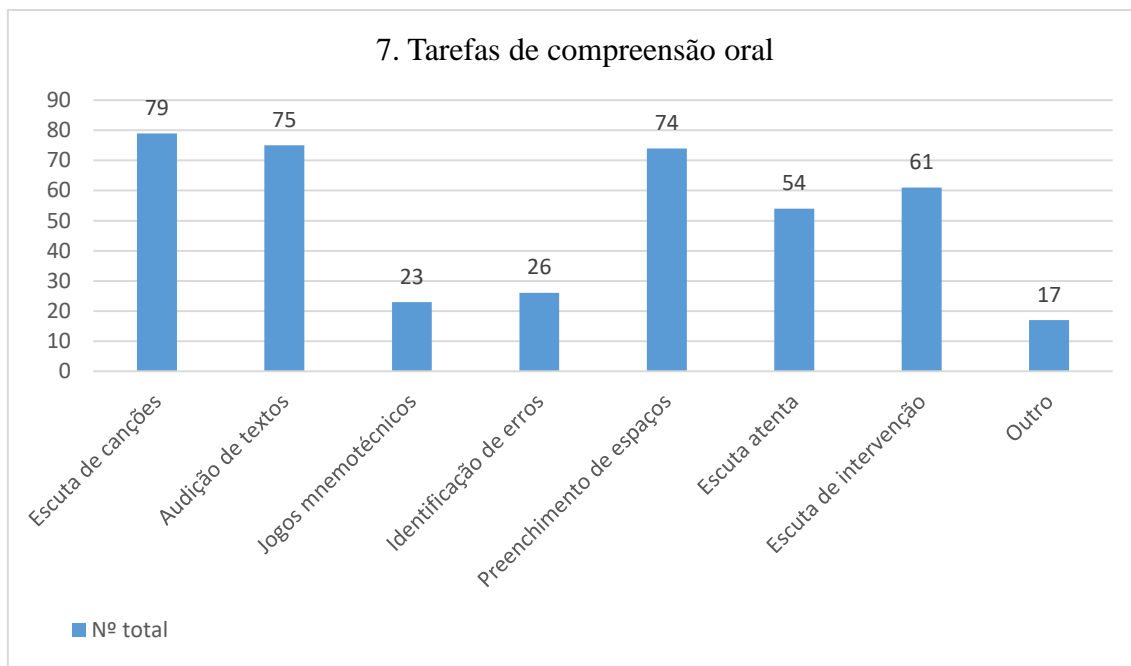
Na questão número seis tinham que atribuir de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) à seguinte afirmação: o trabalho da compreensão da oralidade, em contexto de sala de aula, traz benefícios para uma melhor aprendizagem dos alunos. Para uma análise mais detalhada, prestemos atenção ao gráfico abaixo exibido:



**Gráfico 7** - Benefícios da compreensão oral em contexto de sala de aula

Dos 104 participantes, 11 discordam totalmente que o trabalho da compreensão da oralidade, em contexto de sala de aula, traz benefícios para uma melhor aprendizagem dos alunos, 4 discordam, 3 não têm opinião fundamentada, 14 concordam e 72 concordam totalmente. A partir desta análise, chegamos à conclusão de que a maioria das pessoas intervenientes neste inquérito está de acordo que a compreensão do oral é uma prática que ajuda, claramente, os alunos na sua aprendizagem.

Na sétima pergunta os participantes do inquérito tinham que assinalar o(s) tipo(s) de tarefas que utilizam ou costumavam usar para trabalhar a compreensão da oralidade, podendo seleccionar mais que um tópico. Observe-se agora o gráfico que se segue para uma melhor percepção dos factos:

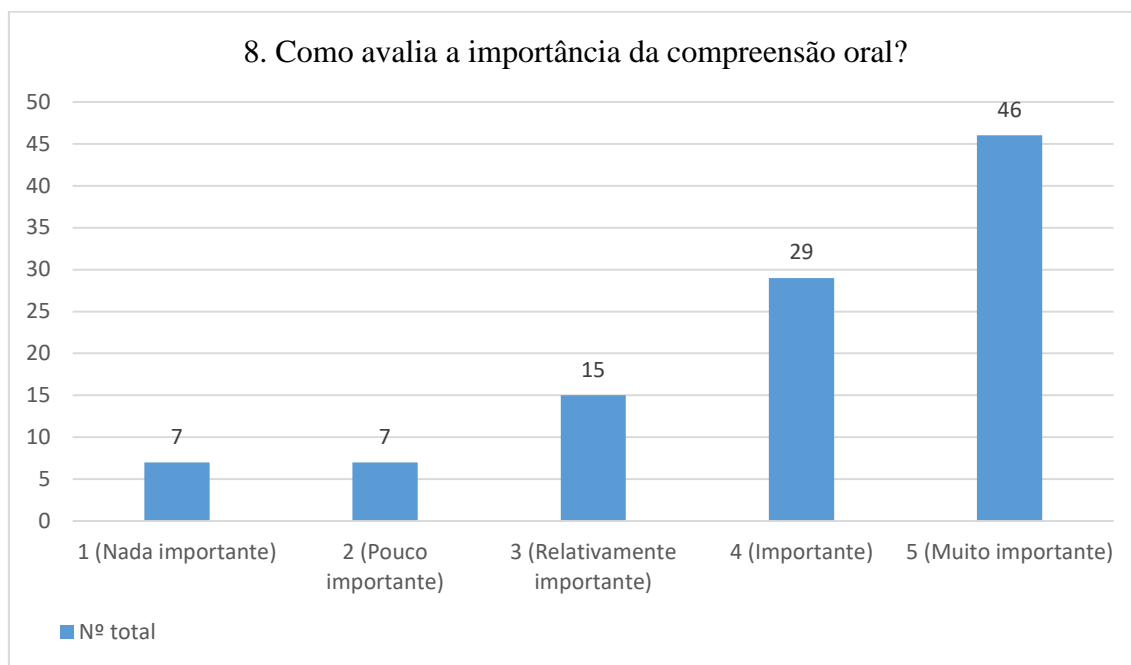


**Gráfico 8** - Tarefas de compreensão oral

Neste gráfico, é-nos possível verificar que tipo de tarefas são mais utilizadas para o treino da compreensão da oralidade. Concluimos que a escuta de canções para preencher espaços em branco é a mais utilizada, já que 79 professores assinalaram esta opção. Segue-se a audição de pequenos textos, com 75 sinalizações, e o preenchimento de espaços em branco através da escuta de trechos, com 74. Estas três atividades orais são as mais usadas pelos inquiridos. A escuta da intervenção de colegas/professor(a) teve 61 escolhas, enquanto a escuta atenta para tomada de notas foi um método assinalado por 54 professores. A identificação de erros através de documentos de áudio, com 26 escolhas, e os jogos mnemotécnicos, com 23, são as duas tarefas com menor seleção por parte dos docentes participantes deste inquérito. Um dado importante a ser assinalado é que os jogos mnemotécnicos são um tipo de tarefas mais frequentes nos primeiros anos escolares, ou seja, do 1.º ao 4.º ano. Há, no entanto, outras opções para praticar a compreensão da oralidade, porém, infelizmente, das 17 pessoas que selecionaram este ponto, nenhuma assinalou que outro método diferente utiliza.

No que toca a oitava interrogação, deveriam classificar de 1 (nada importante) a 5 (muito importante) a seguinte questão: comparando a compreensão da oralidade com outras competências (produção oral, produção escrita, compreensão do escrito, etc.),

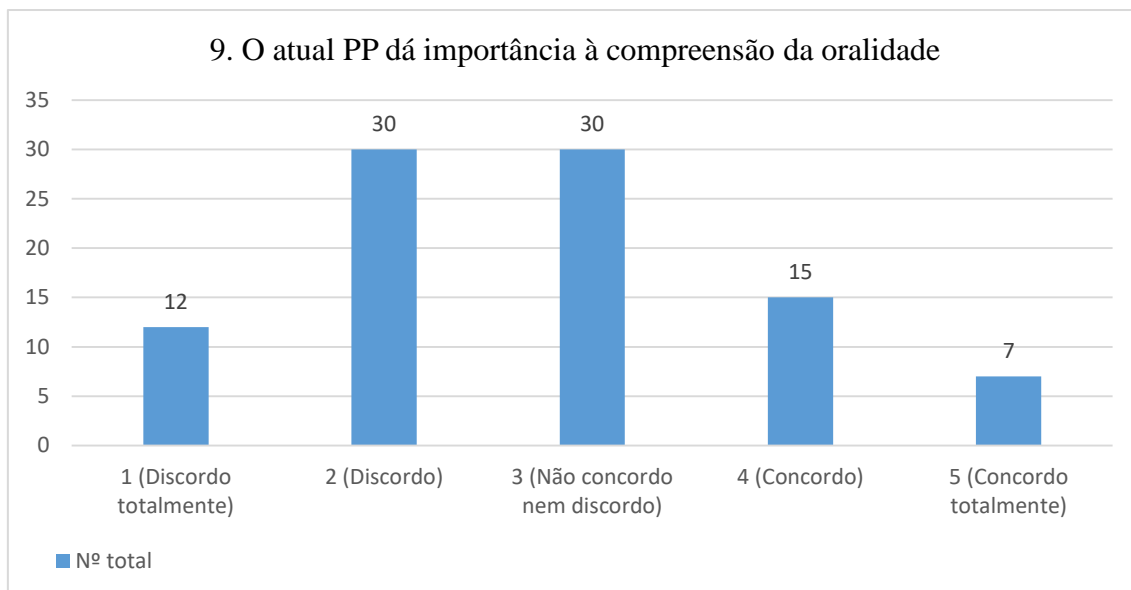
como avalia a sua importância. Para ilustrar melhor as respostas dadas, atentemos no gráfico seguinte:



**Gráfico 9** - Como avalia a importância da compreensão oral?

Após visualizar o gráfico, é-nos possível verificar que, comparando com as outras competências linguísticas, 7 pessoas consideram que a compreensão da oralidade não tem qualquer importância, 7 acham que é pouco importante, 15 que possui relativa importância, 29 que é importante e 46 que é muito importante, ou seja, vemos que a maioria pensa que a competência aqui destacada é tão importante quanto as demais. Resta saber se os 75 docentes que atribuem importância a esta competência têm uma prática docente condizente com a opinião expressa.

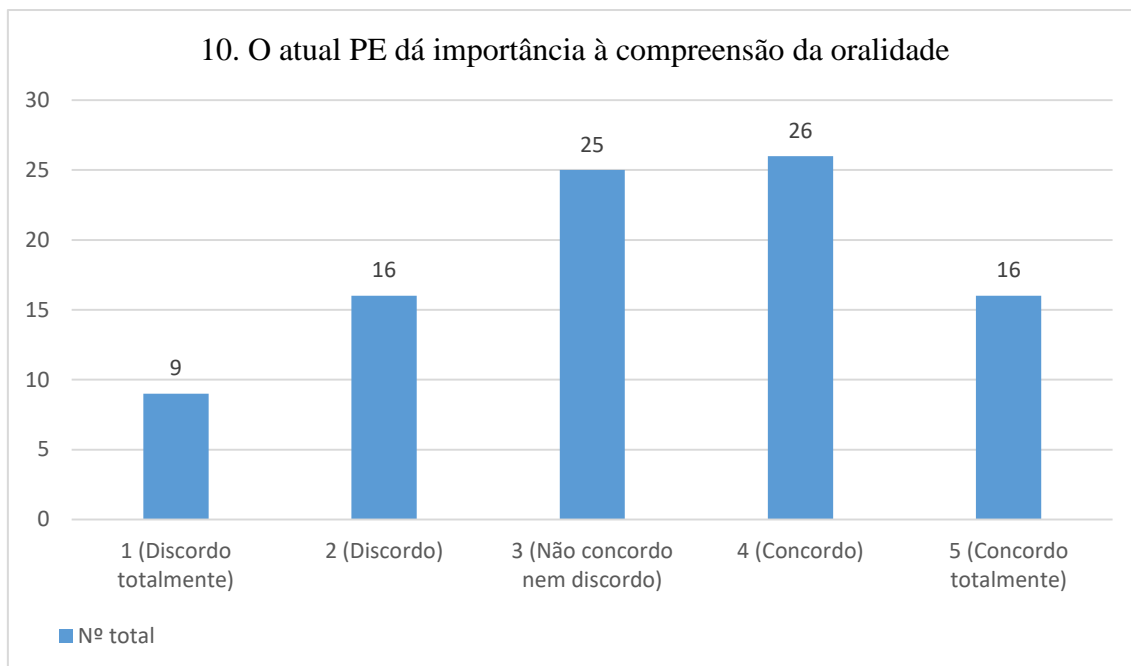
Abordando, na nona pergunta, só a área de Português - se fossem docentes de Português e/ou Português e Espanhol – os respondentes tinham que classificar de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) a seguinte afirmação: o atual programa de Português dá tanta importância à compreensão da oralidade como às outras competências. Para uma melhor percepção dos dados, visualizemos o gráfico abaixo representado:



**Gráfico 10** - O atual PP dá importância à compreensão da oralidade

Aqui, verificamos que 12 pessoas discordam totalmente que no atual Programa de Português tenha tanta importância a compreensão da oralidade como as outras competências, 30 discordam, 30 não têm opinião fundamentada, 15 concordam e 7 concordam totalmente. Com isto, se juntarmos os professores que discordam totalmente e discordam dá um total de 42, sendo assim, concluímos que o Programa de Português dá mais importância às outras competências que às atividades orais. É interessante perceber que 30 docentes jamais tinham pensado nisto ou nunca quiseram saber da importância da compreensão da oralidade.

Por último, referente só à área de Espanhol – se fossem professores de Espanhol e/ou de Português e Espanhol – deviam classificar de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) a seguinte afirmação: o atual programa de Espanhol dá tanta importância à compreensão da oralidade como às outras competências. Atentemos o gráfico abaixo representado:



**Gráfico 11** - O atual PE dá importância à compreensão da oralidade

Como se pode apurar 9 pessoas discordam totalmente que o atual Programa de Espanhol dá tanta importância à compreensão da oralidade como às outras competências, 16 discordam, 25 não têm opinião fundamentada, 26 concordam e 16 concordam totalmente. Nesta questão, ao contrário do Programa de Português, os professores intervenientes acreditam que a destreza oral tem o mesmo grau de relevância que todas as outras competências no Programa de Espanhol. Contrastando, ainda, com a área de Português, o número de docentes sem opinião é, também, grande, provando que algumas questões não são pensadas. No seguimento desta ideia, pode ser que a minha pergunta não estivesse bem feita, ou que os professores não conhecem bem os programas, por isso, não concordam nem discordam, porque não sabem.

Em suma, sobre os intervenientes deste inquérito, a idade está compreendida entre os 23-66 anos, sendo a habilitação literária predominante o grau de mestre. A maior parte concorda que as tarefas de compreensão da oralidade são importantes e que trazem benefícios para a aprendizagem dos alunos, tanto na área do Português como no ensino de Línguas Estrangeiras. Esta competência foi caracterizada, numa pergunta específica, como uma atividade muito importante, tanto como as demais. Relativamente aos Programas de Português e Espanhol, os respondentes acreditam que, quanto ao de Português, este não dá tanta relevância à compreensão da oralidade como às outras

destrezas e, no que toca ao de Espanhol, este dá mais relevo à escuta da oralidade. Por fim, as tarefas mais utilizadas para o treino da compreensão auditiva são as seguintes: escuta de canções para preencher espaços em branco, audição de pequenos textos e preenchimento de espaços em branco através da escuta de trechos.

## CAPÍTULO II – PRÁTICA DA COMPREENSÃO ORAL

### 1. UM ESTUDO DE CASO

#### 1.1. Metodologia

Metodologia, segundo o Dicionário Online de Português<sup>8</sup>, é um processo de investigação, portanto o presente relatório é um trabalho investigação-ação. Deste modo, embora de forma não muito rígida, aqui, pretendemos fazer um estudo de campo, utilizando como método a investigação qualitativa, “(...) termo genérico que agrupa várias estratégias (...)” (Biklen e Bogdan 1994: 16). No entanto, sabe-se que há outras formas de pesquisa, assim como diferentes questões patentes no caso de análise (Biklen e Bogdan 1994: 16). Em seguimento do que foi dito, não teremos a preocupação de quantificar dados, porque não fizemos levantamentos estatísticos, dado o pouco tempo de contacto efetivo com as turmas e as limitações inerentes ao tipo de estágio realizado, em que não somos responsáveis pelas turmas com as quais trabalhamos a não ser por um curto espaço de tempo e com o orientador cooperante na aula. Estas circunstâncias fizeram-nos optar pela investigação qualitativa e a observação em contexto natural. Quanto às características apresentadas deste tipo de observação, o autor Tuckman (2005) delineou-as desta forma:

A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados intuitivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle; diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê” (Tuckman 2005: 507).

O ciclo de investigação-ação teve início com a escolha do tema do relatório e com a formulação da questão-problema. A ideia de analisarmos a compreensão auditiva dos

---

<sup>8</sup> Dicionário Online de Português - <http://dicio.com.br> (último acesso a 10 de janeiro de 2017)

alunos parte da observação das primeiras aulas, pois, ao assistirmos a elas, verificamos que os discentes pedem, inclusive mais que uma vez, para que se repita o que foi dito ou, simplesmente, dizem que não entenderam.

Deste modo, as atividades de compreensão oral foram selecionadas de acordo com os conteúdos programáticos a lecionar. Sendo assim, estas práticas<sup>9</sup> consistiram na audição de contos, canções, documentários e de textos narrativos.

Na tomada de informação para análise, foram utilizadas fichas informativas, questionários após a audição de textos narrativos e documentários e a recolha da letra de uma canção. A observação direta também foi um método utilizado em que era observado<sup>10</sup> o desempenho e os comentários dos alunos. As estratégias<sup>11</sup> usadas pelos discentes como auxílio à compreensão do oral deste tipo de atividades também foram devidamente apontadas.

Todas as tarefas planeadas foram executadas de maneira a auxiliar os discentes na aquisição de conhecimentos, assim como na obtenção de dados para posteriormente serem alvo de análise - os resultados da investigação efetuada estão presentes a partir da página 74, secção 1.4 (plano de ação: resultados), até à página 93.

## **1.2. Perfil dos discentes**

Durante o estágio, pude observar sete turmas diferentes: quatro pertencentes à área do Português e três referentes à disciplina de Espanhol. Ao nível de Português, estive com uma turma de 10.º ano (10.º A) e três turmas de 11.º ano (11.º C, D e N); a turma de 10.º ano era de Ciências e Tecnologias, sendo constituída por trinta alunos dos quais catorze eram raparigas e dezasseis eram rapazes. Nesta turma, havia um rapaz com autismo que

---

<sup>9</sup> As atividades de compreensão oral, por vezes, tinham que ser breves, pois, o número de aulas por unidade didática eram limitadas. Assim sendo, tínhamos que cumprir a parte da matéria previamente estabelecida, de modo a não atrasar o tutor da disciplina em causa.

<sup>10</sup> Dada a limitação do número de aulas por disciplina, a observação direta foi o método que pareceu mais adequado ao estudo de campo. É importante salientar que o facto de não lecionar a uma turma específica tornou a recolha sistemática de dados para análise impossível.

<sup>11</sup> Teria sido interessante ver como a autonomia dos alunos os levava a ultrapassar as falhas nos exercícios de compreensão auditiva, porém as titulares das disciplinas em causa queriam que orientássemos o máximo possível para que não ficassem dúvidas por colmatar.

necessitava de uma avaliação diferente dos demais. Era uma turma que, segundo a orientadora de Português, obteve boas qualificações no exame do 9.º ano e, deste modo, seriam de esperar bons resultados durante os três anos letivos seguintes. A idade dos alunos em causa estava compreendida entre os catorze e os quinze anos, o que mostra que não havia repetentes. Quanto ao comportamento em sala de aula, eram muito conversadores, mas ao mesmo tempo participativos e quando era para trabalhar, faziam-no tentando compreender a matéria e expondo as suas dúvidas. Neste ano letivo, 2015/2016, no geral, obtiveram bons resultados relativamente a Português.

Quanto às turmas de 11.º ano: o 11.º C era uma turma de Ciências e Tecnologias constituída por vinte e nove alunos, sendo quinze raparigas e catorze rapazes. A idade da turma estava compreendida entre os quinze e os dezassete anos, porém, somente um discente tinha a idade máxima em questão e não estava inscrito na disciplina de Português, o que prova que na turma existia apenas um repetente. Quanto às suas capacidades, ao nível do Português, eram muito desiguais, ou seja, havia indivíduos muito bons, bons, razoáveis e muito fracos. Nesta turma, assisti à realização do primeiro teste de avaliação e houve quem chorasse no final, demonstrando preocupação com as notas, que eram nervosos ou, simplesmente, falta de estudo. Em aula, conversavam moderadamente, eram pouco participativos, mas havia quem levantasse dúvidas, ou seja, e para clarificar melhor este ponto, tinha, somente, três alunos com boa participação.

O 11.º D pertencia ao curso de Ciência e Tecnologias e era composto por vinte e quatro alunos, dos quais nove raparigas e quinze rapazes. Desconheço<sup>12</sup> qualquer caso especial dentro da turma, tal como as capacidades dos integrantes. A idade dos discentes estava compreendida entre os catorze e os dezassete anos e existiam três indivíduos que não transitaram para o 12.º ano. Em aula, eram mal comportados, bastante conversadores e pouco participativos – por curiosidade, era a menor turma a que assistia e foi a que pior comportamento apresentou.

Por último, o 11.º N era uma turma de Artes e Visuais que tinha um total de trinta e dois alunos, sendo que vinte eram raparigas e doze eram rapazes, e não existia ninguém que necessitasse de atenções especiais. A idade deles estava compreendida entre os quinze

---

<sup>12</sup> Por questões de horário tive que abdicar de uma turma de cada disciplina, relativamente a Português foi o 11.º D e quanto a Espanhol foi o 11.º M, mas, em dias de testes ou atividades curriculares, consegui assistir a estas turmas.

e os vinte anos; oito discentes reprovaram, sendo que, desses, apenas quatro estavam inscritos na disciplina de Português. Segundo a orientadora da disciplina em causa, havia pelo menos quatro discentes com boa nota a Português, nota acima dos dezassete valores, mas, a nível geral, era uma turma fraca e pude verificar que, no global, havia graves problemas de competência de leitura. Em aula, eram alunos mal comportados, por vezes excessivamente barulhentos e, somente quatro ou cinco tinham por hábito participar.

Ao nível de Espanhol, estive com uma turma de 10.º ano (10.º O) e duas de 11.º (11.º L e M). A turma de 10.º ano era constituída por trinta e um alunos, em que vinte e cinco eram raparigas e seis eram rapazes com idades entre os catorze e dezassete anos. Aqui, só houve um caso de repetência. Esta turma, relativamente a Espanhol, apresentava bons resultados, porém nas outras disciplinas tinham resultados bastante baixos. Em contexto de sala de aula, eram discentes bem comportados, participativos e demonstravam um empenho muito bom nas tarefas propostas.

A turma de 11.º L<sup>13</sup> era constituída por vinte e nove alunos, em que dezassete eram raparigas e doze eram rapazes com idades entre os quinze e dezassete anos. Havia uma aluna com deficiências motoras, necessitando de ajuda especial – por vezes, tinha que se fazer uma pausa para ver se ela estava a conseguir acompanhar a matéria. Em aula, eram discentes ao nível do 10.º ano, ou seja, bem comportados, participativos e empenhados nos trabalhos propostos.

Por último, o 11.º M foi a turma em que menos assisti às aulas, por questões de horário. As informações que tenho é que era uma turma constituída por vinte e cinco raparigas e cinco rapazes com idade entre os quinze e dezassete anos. Nas aulas a que assisti, esta turma foi pouco participativa e apresentou graves problemas de concentração.

### **1.3. Regências: materiais e atividades**

---

<sup>13</sup> Em conselho de turma, os professores das outras disciplinas diziam que estes eram discentes mal educados, sem interesse e pouco empenhados, no entanto, o que se passava na disciplina de Espanhol era completamente diferente: esta foi uma situação levantada e servi como testemunha, pois os outros docentes não conseguiam acreditar.

Durante o estágio, lecionei dez aulas na área de Português e dez ao nível de Espanhol, sendo que em cada disciplina foi dada uma lição zero. É importante salientar que, em Espanhol, havia aulas que eram de turnos. Relativamente a Português, as aulas que lecionei foram divididas em quatro regências, cada uma constituída por três aulas de noventa minutos, exceto a última que foi apenas composta por uma de noventa minutos. Quanto à disciplina de Espanhol, as aulas que dei foram divididas, tal como em Português, em quatro regências, sendo que a primeira consistiu numa aula de noventa minutos e as restantes em três de noventa minutos.

Todas as aulas pertencentes a cada regência foram pensadas e planificadas com rigor e correção científica, pedagógica e didática, em consonância com o perfil da turma e com as características específicas<sup>14</sup> dos alunos, pois como afirma Miguel Zabalza (1994), “(...) planificar não é programar, é ter a noção das prioridades e defini-las, assim como estabelecer o possível e o previsível” (Zabalza 1994: 2). A planificação, enquanto discurso didático, deve traduzir a realidade da turma que se está a ensinar e estabelecer um todo coerente, onde se perceba claramente o que se pretende atingir, os meios utilizados, os supostos e os contextos. O professor, ainda na opinião deste autor, deve ser um gestor do desenvolvimento real da planificação, não deve ser um executor de tarefas, mas um corresponsável pelo projeto e aquele que toma decisões imediatas de reformulação da planificação, para que esta seja um instrumento válido e se apresente como um todo coeso e lógico (Zabalza 1994: 2). Assim, tentei selecionar estratégias e metodologias diversificadas, adequando-as às diferentes turmas, aos níveis etários e aos diferentes ritmos de aprendizagem, tendo sempre a preocupação de criar uma complexidade crescente nas atividades propostas a par da complexidade dos conteúdos programáticos.

Foram elaboradas uma série de tarefas variadas para auxílio da análise do tema do presente relatório. Estas atividades consistiram no seguinte: audição de contos, músicas, documentários e textos narrativos. Através da audição dos vários componentes destacados, os discentes tinham que responder a questionários orais e escritos. É importante salientar que a recolha de dados era feita através de fichas informativas, fichas de compreensão auditiva e por observação direta.

---

<sup>14</sup> Relembro que havia alunos nas turmas em causa que necessitavam de outros métodos de ensino ou de um acompanhamento mais próximo.

## 1.4. Relato crítico das regências de Espanhol

### Aula 0 [Espanhol]

Esta foi uma aula dedicada ao 11.º L, marcando a minha primeira experiência como professor e o meu primeiro contacto com alunos. O tema do meu relatório de estágio, nesta fase, ainda estava a ser pensado, por isso, optei por realizar uma atividade básica para observar o desempenho dos alunos.

O tema desta aula era “atividades de ócio”. Então, para iniciar o meu trabalho de campo, preparei um PowerPoint com várias atividades do dia a dia, e os alunos, através de imagens, tinham que descobrir a atividade presente. Quanto a esta tarefa, é interessante salientar que grande parte dos alunos recolhiam apontamentos sobre os nomes das atividades observadas. Na segunda parte da aula, selecionei um áudio do *Tio Spanish*, que os discentes tinham que ouvir com atenção, para posteriormente preencherem uma ficha com outras atividades de ócio. Antes da elaboração da ficha, em questionário oral, foram apontadas no quadro as atividades de que os alunos se iam lembrando. De assinalar, no geral, a falta de recolha de apontamentos quando se trata de materiais de áudio, ou seja, no PowerPoint, como tinha imagens, e posteriormente aparecia o nome das atividades, os alunos apontavam no caderno; no que diz respeito à atividade de audição, já não tentavam sequer apontar o nome da atividade, simplesmente, diziam que não tinham percebido o nome que tinha sido dito. Na realização da ficha, os alunos não tiveram grandes dificuldades, uma vez que esta era composta por figuras e por um quadro com o nome do que viam. Sendo assim, por conhecimento ou dedução, chegavam às respostas corretas. Posto isto, cheguei à conclusão de que este método não beneficiava a minha recolha de dados, pois mesmo que não soubessem a resposta, podiam responder corretamente, eliminando opções. Portanto, a tarefa não foi muito útil para este relatório, mas consegui fazer uma análise crítica dela, o que me permitiu avançar.

Como o meu tema de relatório de estágio ainda estava na fase *beta*, optei por utilizar uma observação direta para análise. Deste modo, concluí que os alunos não possuem hábitos de audição nem de retirar apontamentos do que não podem ver, pois durante a escuta do áudio que selecionei, como já tinha mencionado anteriormente,

estavam constantemente a dizer “não percebi”, sem sequer tentarem apontar, mesmo que erradamente, o nome da atividade escutada.

## **Regência 1 [Espanhol]**

Esta aula foi dedicada ao 10.º O. Sendo esta uma turma de nível A1, os conteúdos programáticos estão mais relacionados com vocabulário. A temática desta lição foi “La Navidad”, assim, tentei dar a conhecer um pouco desta festividade comparando-a, exclusivamente, com a que fazemos no nosso país.

Como atividade motivadora, selecionei um conto natalício que marca a infância de todas as crianças. “Rudolf el reno”<sup>15</sup> foi a pequena narrativa escolhida. Assim, expliquei que iria dividir a turma em duas metades, sendo que uma das partes iria para o corredor e a outra permaneceria dentro da sala. A metade que ficaria dentro da sala teria que ouvir o conto de Natal e explicá-lo aos companheiros que não escutaram, com o objetivo de os colegas descobrirem qual tinha sido o conto escutado, ou pelo menos o que entenderam do que foi explicado. Quem tentava explicar não podia utilizar as palavras “Navidad”, “reno” e “Papá Noel” – somente uma aluna participou nesta atividade. Como condicionante nesta tarefa, aponto a escassez de léxico e a vergonha, pois como são alunos de nível inicial têm dificuldades na forma como se expressam. Neste exercício, não foi possível colocar ambas as partes na mesma posição, pois ocupa bastante tempo.

No segundo exercício proposto de compreensão oral, os discentes aprenderam sobre os costumes natalícios em Espanha e vocabulário. Sem suporte escrito, através da leitura feita pelo professor, de excertos de um texto, os discentes tinham que apontar, no caderno diário, as tradições dos espanhóis que escutavam. Como a leitura era pausada, não foi complicado retirarem toda a informação pretendida, porém quando lia a um ritmo normal já houve quem se queixasse que não conseguia apontar nada.

Como a música é um gosto secular, que acompanha desde os mais novos aos mais velhos, selecionei o *villancico* “Campanas por doquier”<sup>16</sup> para que os alunos conhecessem

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fEysBspOHS8>.

<sup>16</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-t-EC\\_iMAk](https://www.youtube.com/watch?v=-t-EC_iMAk).

uma canção típica da tradição espanhola. Nesta tarefa, forneci uma ficha com a letra da canção, com alguns espaços em branco. Uma vez que dispunham do suporte escrito, foi fácil para eles compreender a cantiga, tendo apresentado apenas dúvidas na escrita e em algum vocabulário.

Desta aula retive que, pelo facto de ser uma língua nova, os discentes têm menor capacidade para se expressarem, sendo que o medo de errar e a vergonha são também uma agravante. Variando o ritmo de leitura entre pausado e normal, as dificuldades em assimilar os conteúdos também se alteram, ou seja, se fizermos uma leitura mais pausada os alunos não têm grandes dificuldades em reter a informação, porém se fizermos uma leitura a um ritmo normal perdem um pouco o foco, dizendo que não conseguiram apontar tudo. Comprovo ainda que, se tiverem o suporte escrito do que escutam, conseguem mais facilmente compreender e trabalhar os textos disponibilizados.

## **Regência 2 [Espanhol]**

Esta regência foi constituída por três aulas dedicadas ao 10.º O, sendo que a temática das lições foi “La Casa”. O tema indicado proporcionou aos alunos mais conhecimento de vocabulário, aspeto fundamental na aprendizagem de uma nova língua, o ensino da apócope existente em espanhol entre “primero” e “tercero” e as preposições e locuções preposicionais. O vocabulário consistia em os tipos de casas, as divisões e objetos que fazem parte da mesma. Como não poderia faltar na aprendizagem de uma língua estrangeira, os conteúdos culturais também foram devidamente assinalados, através de imagens de casas de diversas regiões espanholas.

Quando elegi este tema, tive o cuidado de promover algo motivador, pois, segundo a autora Sonsoles Fernández (1996) “(...) antes de elegir la tarea final, conviene realizar un acercamiento motivador al tema o a la situación (...)” (Fernández 1996: 27). Sendo assim, na seleção de materiais, tive um pouco de dificuldade devido à grande variedade de atividades existentes, então, optei por criar e adaptar materiais tornando-os mais simples e mais fáceis para a aprendizagem dos alunos.

Todas estas aulas foram baseadas no “enfoque por tareas”, que, segundo Javier Zanón (1990), é “(...) una propuesta evolucionada dentro del Enfoque Comunicativo

(...)” (Zanón 1990: 16). A escolha deste método deve-se ao facto de acreditar que seja o mais eficaz e motivador – a elaboração de uma atividade prática costuma ser mais apelativa para os discentes. Como defende o autor anteriormente mencionado, “(...) las tareas son planes de trabajo que conducen a la elaboración de la tarea final (...)” (Zanón 1994: 17), ou seja, é necessário preparar uma espécie de motor, as denominadas “tarefas prévias”, para que os alunos trabalhem todos os conteúdos necessários para a elaboração da tarefa final. Citando Sonsoles Fernández (1996): “(...) el objetivo didáctico del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas es el desarrollo de la competencia comunicativa o la capacidad de interaccionar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación (...)” (Fernández 1996: 17), portanto, com tudo isto, pretendo que os alunos sejam capazes de comunicar em todos os contextos possíveis, ou seja, sala de aula e no exterior dela.

Na planificação das aulas, utilizei o modelo de Cerrolaza & Cerrolaza (1999), juntando o modelo de Richards e Lockhart (1998), ou seja, às quatro fases do primeiro modelo referido – fase de preparação, fase de apresentação, fase de conceptualização e fase de práticas – juntei “el comienzo” e “el cierre” do segundo modelo mencionado. Citando Richards e Lockhart (1998), “el comienzo” é uma fase importante para “(...) concentrar la atención de los alumnos en los objetivos de aprendizaje de la clase (...)” (Richards e Lockhart 1998: 107) e “el cierre” é também uma fase relevante, pois “(...) sirve para reforzar lo que se ha aprendido, para integrar y revisar el contenido de la clase para preparar a los alumnos para aprendizajes futuros (...)” (Richard e Lockhart 1998: 115).

Posto isto, a primeira aula foi a de introdução ao tema e, para tentar captar a atenção dos alunos, projetei um PowerPoint com vários tipos de casas, com o objetivo de descobrirem a temática a que nos íamos dedicar. Com o tema desvendado, entreguei aos discentes três fichas, uma de cada vez, com o objetivo de dar a conhecer outros tipos de casa, a apócope entre “primero” e “tercero”, com divisões que formam uma casa e adjetivos utilizados para caracterizar as mesmas. A correção dos exercícios foi realizada oralmente e no quadro. Aqui, obtiveram os conhecimentos necessários para poderem realizar a última tarefa, descrever a sua própria casa.

Todas as aulas começam com um pequeno resumo da aula anterior, portanto foi assim que teve início a segunda aula. Depois, entreguei uma ficha de trabalho com dois exercícios, o primeiro com objetos que existem dentro de uma casa e divisões, tudo

misturado, com o objetivo de os alunos colocarem os objetos na devida divisão; e o segundo com palavras desordenadas. A correção dos exercícios foi realizada oralmente e no quadro. De seguida, expliquei as preposições e locuções preposicionais e entreguei uma ficha para que os discentes pudessem praticar. Após a correção, entreguei uma ficha com quatro imagens - uma cozinha, um quarto, uma sala e uma casa de banho -, onde tinham que descrever o que viam nas figuras conforme indicações presentes.

Na terceira e última aula, dediquei-me mais a tarefas de compreensão oral. No primeiro exercício, os alunos tiveram que escutar e explicar a canção “El bolsillo del revés”<sup>17</sup>, sem a respetiva letra. Os discentes não conseguiram expor o significado da canção. De seguida, entreguei a letra com espaços em branco e coloquei-a novamente a tocar. Desta vez, já conseguiram chegar ao assunto, mesmo desconhecendo o significado de algumas palavras. No final, entreguei uma ficha informativa para recolher dados que estão presentes nas páginas 80 e 81 deste relatório. Na segunda atividade, apresentei o vídeo do documentário de uma casa luxuosa<sup>18</sup>, situada na Corunha, que ganhou vários prémios. Durante as pausas, entre cada parte do vídeo, os alunos tinham que responder às questões presentes no manual *Endirecto.com 1* nas páginas 206 e 207. Para terminar, pedi para que, em grupos de quatro elementos, desenhassem e descrevessem a casa dos seus sonhos.

Destas aulas, apenas consegui retirar informação para o meu relatório na última, uma vez que me foi dado um número reduzido de aulas para lecionar, tendo de dar todos os conteúdos programáticos propostos para a respetiva unidade didática. Contudo, da primeira atividade posso concluir que esta turma necessita de treinar a escuta atenta, uma vez que, quando não tinham a letra da canção, não conseguiram perceber nada. A segunda atividade correu bem, pois o documentário estava dividido em cinco partes e, como era curto, isto permitiu aos alunos captar quase todas as respostas. Verifiquei isto na correção dos exercícios.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dS7L7Kv7Z5s>.

<sup>18</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=c2M7W28\\_vaw](https://www.youtube.com/watch?v=c2M7W28_vaw).

### Regência 3 [Espanhol]

Esta regência foi constituída por três aulas, em que o tema global era “La Ciudad”, lecionada ao 11.º L. A temática escolhida teve grande importância para os alunos, pois estes iam passar uns dias a Espanha, nomeadamente, Madrid e Ávila, portanto, tentei seleccionar materiais que viessem a ser úteis.

Tal como na regência dada ao 10.º ano, nesta também optei por utilizar o método “enfoque por tarefas”, segundo o mesmo propósito, assim como os modelos de Cerrolaza & Cerrola e Richards e Lockhart anteriormente mencionados.

Iniciei a primeira aula com uma atividade de motivação para tentar captar a atenção dos discentes. Deste modo, projetei um PowerPoint com imagens de cidades espanholas. De seguida, como tarefa de compreensão oral, coloquei dois áudios: um sobre Madrid e outro de Barcelona. É importante salientar que, no primeiro os alunos não retiraram apontamentos, porém no segundo, já o fizeram<sup>19</sup>. Este comportamento refletiu-se nas respostas às perguntas orais que realizei: sobre Madrid responderam com bastantes falhas, contudo, acerca de Barcelona acertaram todas as questões. Ao final, visualizaram o vídeo sobre as duas cidades já mencionadas. Em continuação, entreguei-lhes uma ficha com alojamentos utilizados por viajantes. Após a correção, pedi-lhes que abrissem o manual *Endirecto.com 2* na página 205 e expliquei-lhes a formação e uso do condicional simples em espanhol. Dei-lhes, então, uma ficha com exercícios para que pudessem praticar, chamando-lhes a atenção para os verbos irregulares. Para terminar esta primeira aula, pedi aos alunos que fizessem uma composição, onde deviam imaginar uma viagem a uma cidade a seu gosto.

Na segunda aula, após a revisão da aula anterior, entreguei uma ficha com monumentos existentes em diversas cidades espanholas. A propósito, dei algumas informações sobre a história de Ávila. De seguida, forneci aos discentes uma ficha para que eles pudessem aprender as formas de pedir direções em espanhol. Como atividade de compreensão oral, li um texto sobre a República Dominicana e, posto isto, pedi aos alunos que respondessem às perguntas das páginas 165 e 166 do manual já mencionado. Sendo

---

<sup>19</sup> Após a falha no áudio sobre Madrid a titular da disciplina chamou a atenção da turma, pois quando são passados áudios mais extensos há a dificuldades de captar toda a informação.

uma aula de turnos e ao último tempo da tarde, os alunos estavam mais desleixados e não apontaram informações, provocando assim, dificuldades na realização da tarefa. Deste modo, tiveram que ler o texto silenciosamente para conseguirem completar as questões do manual.

A terceira e última aula começou com a revisão, passando de seguida para a audição da canção “Souvenir”<sup>20</sup>. Nesta atividade de compreensão oral, os alunos tinham que completar os espaços em branco na letra da música. A canção foi passada apenas uma vez. Os discentes tiveram que entregar a ficha para análise. Para terminar a aula, foi-lhes pedido para que, em grupos de quatro, fizessem uma casa de sonhos, utilizando materiais fornecidos pelo professor.

Destas três aulas posso concluir que, na primeira aula, se os alunos não tivessem sido admoestados pela professora titular da disciplina, não teriam conseguido responder às questões feitas sobre ambos os áudios. Quanto à segunda aula, como já foi mencionado, as questões do tempo influenciaram na concentração provocando dificuldades na realização dos exercícios propostos. Relativamente à última aula, os resultados estão presentes da página 82 à 90. De notar é a evolução e adaptação constantes dos discentes.

#### **Regência 4 [Espanhol]**

As três aulas pertencentes a esta regência foram dedicadas ao 10.º O, tendo como tema “Vamos de compras”. Esta temática é interessante e importante, já que proporciona bastante vocabulário presente no dia a dia de todos e o consumismo é um vício mundial que afeta muitas pessoas, pois parte da humanidade tem necessidade de consumir, mas consome exageradamente e compra sem critério. O vocabulário compreende os tipos de lojas, as quantidades dos alimentos, formas de diálogos entre vendedor / comprador, tipos de roupas, preços e a Internet como meio para fazer compras.

Como nas outras regências volto, aqui, a utilizar o método “enfoque por tarefas”, segundo o mesmo propósito, assim como os modelos de Cerrolaza & Cerrola e Richards e Lockhart anteriormente mencionados.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hAWZi5l-Xus>.

Fazendo referência à primeira aula, esta começou com uma atividade de compreensão oral, em que os alunos escutaram um áudio sobre o tema já referido. Os discentes não se saíram nada bem nesta primeira tarefa, falhando várias respostas às questões orais, demonstrando que a tomada de notas não é algo que costumam fazer<sup>21</sup>. De seguida, entreguei uma ficha com várias imagens de lojas existentes para subtitular. Após este exercício, fiz uma pequena revisão sobre as quantidades utilizadas nos alimentos – conteúdo lecionado na unidade didática respeitante à comida. Posto isto, entreguei uma ficha com formas de diálogo entre vendedor / comprador. Para terminar a aula, entreguei uns cartões com umas indicações para que, em pares, teatralizassem uma compra ou venda de um produto numa determinada loja. É importante mencionar que a correção de todas as tarefas foi realizada oralmente e no quadro.

Quanto à segunda aula, começou com a devida revisão. De seguida, como atividade de compreensão oral, disponibilizei um documento áudio onde se falava de diversos tipos de roupas. De notar que nestas tarefas os discentes tomavam notas da informação que iam escutando. A seguir à escuta do documento áudio e após algumas perguntas orais foi colocado o vídeo para que vissem as palavras cuja escrita tinham mais dúvidas. Em continuação, entreguei uma ficha em que alguns produtos tinham preço e outros não. Os alunos colocavam diversas questões aos seus colegas de carteira, com o objetivo de descobrirem o preço dos produtos que lhes faltava. Posto isto, expliquei como se dizia o preço dos produtos em espanhol e, passando por todos os lugares, verifiquei que não havia dúvidas quanto a esta parte da matéria. A segunda tarefa de compreensão da oralidade foi a audição da canção “¿Qué me pongo?”<sup>22</sup>, de que os alunos tiveram que escutar a canção sem a letra, tentar explicar e só depois tentaram preencher os espaços em branco. Foi entregue e recolhida uma ficha de informação sobre a canção, cujos resultados estão presentes nas páginas 81 e 82 deste relatório.

Relativamente à última aula desta regência, esta começou como as demais, pela revisão dos conteúdos aprendidos nas aulas anteriores. Como o mundo virtual é uma realidade na atualidade, entreguei uma ficha que tinha um texto com o título “Comprar por Internet”, que os discentes tiveram de ler, silenciosamente, e, posto isto, realizar as

---

<sup>21</sup> A titular da disciplina chamou-lhes a atenção, como fez anteriormente aos alunos do 11º L.

<sup>22</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=OoR6et\\_Idfs](https://www.youtube.com/watch?v=OoR6et_Idfs).

perguntas presentes na ficha. A tarefa final consistiu na produção de uma composição descrevendo um dia de compras. A redação foi lida em voz alta e entregue ao professor.

Nestas três aulas, pude concluir que houve uma evolução quanto à necessidade de tirar apontamentos para auxiliar na compreensão dos textos orais, pois em todos os exercícios de escuta, após a chamada de atenção da professora titular da disciplina, os discentes não se privaram do uso do caderno diário para apontar informações relevantes. No que toca à canção, como o ritmo é mais rápido, senti que houve dificuldades em compreender o assunto.

## **1.5. Relato crítico das regências de Português**

### **Aula 0 [Português]**

Esta aula foi preparada para o 10.º A, sendo o tema previsto para esta lição as “Cantigas de Escárnio e Maldizer”. Pretendia que, nesta turma, os alunos conhecessem um dos métodos que os antigos trovadores utilizavam para criticarem direta e indiretamente a sociedade a que pertenciam.

Tendo em conta o texto presente no manual *Encontros*, na página 96, pedi a um aluno para o ler, em voz alta, enquanto os demais deveriam manter o manual fechado. A partir da leitura, os discentes deveriam responder a quatro questões presentes no quadro: 1. Identificar a temática do género de cantigas abordadas, 2. Apontar o tipo de cantigas aludidas no texto, 3. Destacar a principal diferença entre os dois tipos de cantigas abordados e, por último, 4. Identificar o tipo de comportamentos que são alvos de crítica no texto. Esta atividade não estava a ser concretizável, uma vez que os alunos não retiraram apontamentos do que tinham escutado. Deste modo, pedi para que todos abrissem o livro, voltassem a ler o texto e realizassem as questões. É importante salientar que, após a segunda leitura (silenciosa) do texto, os alunos não sentiram dificuldades na realização das perguntas.

Continuando o seguimento da aula, selecionei o documento áudio da cantiga “Ai, dona fea, fostes-vos queixar”, de João Garcia de Guilhade, cantada por Mário Pinto<sup>23</sup> da Silva para quebrar a monotonia e motivar os discentes, pois estes estão acostumados à leitura dos textos. Deste modo, os alunos escutaram a cantiga, sem suporte escrito. Como a atividade anterior foi uma espécie de preparação para este exercício, os alunos, sem que fosse necessário orientá-los, já perceberam que tinham de tirar apontamentos para o caderno diário. Nesta tarefa, sentiram algumas dificuldades dado que a linguagem presente era arcaica, sendo um entrave para adquirirem o conhecimento do sentido total da cantiga. Foram colocadas apenas duas questões sobre a cantiga escutada: 1. Indicar o tema e 2. Apresentar sucintamente o assunto. Os discentes divagaram com temas como o amor, paixão ardente que se tornava em ódio, mas, na realidade, o tema da cantiga era o desprezo amoroso do sujeito poético. Sobre o assunto, gerou-se um pequeno silêncio na sala de aula, porém, através de dicas por mim adiantadas, conseguiram chegar à ridicularização do amor.

Como a audição da cantiga “Ai, dona fea, fostes-vos queixar” não correu muito bem, dada a linguagem arcaica, fui alternando alguns alunos na leitura da cantiga “Roi Queimado morreu com amor”, enquanto os outros acompanhavam através do manual da disciplina. As perguntas feitas estavam presentes no manual e, assim, não houve dificuldades em realizá-las. O que importa salientar, aqui, é a grande diferença entre trabalhar com suporte escrito em comparação com trabalhar com suporte oral, devido a que, com a existência de apoio grafado, os alunos têm mais facilidade na compreensão dos enunciados.

Desta aula zero retirei a conclusão de que os discentes evoluem nas aulas, pois, na primeira atividade, estavam desconcentrados, não retiraram apontamentos do texto que o colega tinha lido, contudo, na segunda tarefa, sem lhes ter dito nada, enquanto escutavam a leitura da cantiga, já foram apontando ideias no caderno diário. No entanto, apesar desta evolução, tiveram dificuldades na interpretação do texto devido à linguagem arcaica. Porém, como na última cantiga já possuíam o suporte escrito, mesmo com a linguagem arcaica, os alunos já interpretaram corretamente o enunciado. Posto isto, é possível concluir que os discentes têm mais dificuldades na interpretação de textos na falta de

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZDs46ikq38>.

apoio escrito, mas é importante realçar que eles vão-se adaptando consoante as experiências em sala de aula.

### **Regência 1 [Português]**

As três aulas que se seguem foram lecionadas ao 10.º A e o tema global das três regências remete para a obra *Farsa de Inês Pereira*, produto do séc. XVI, do dinamizador do teatro português, Gil Vicente. Da obra já mencionada, foram apenas lecionadas duas cenas: “A insatisfação de Inês” e “Lianor Vaz, a alcoviteira”. Relativamente a estratégias / metodologias e materiais utilizados, criei e adaptei recursos de forma a tentar incentivar e motivar os alunos para o estudo desta obra que constitui um marco na nossa Literatura.

Antes da minha primeira aula, foi pedido aos discentes, pela titular da disciplina, que lessem a obra a *Farsa de Inês Pereira* na totalidade. Então, iniciei a aula com uma ficha de verificação de leitura para apurar se o empenho extra-aula estava em consonância com o desempenho em contexto de sala de aula. De seguida, para motivá-los, passei um excerto do documentário “A Mulher em Gil Vicente”<sup>24</sup>, transmitido no programa *Memórias do Teatro* (RTP Memória), e, no final, os alunos realizaram os exercícios presentes na página 159 do manual *Encontros*. Tudo em Gil Vicente provoca motivação e entusiasmo, então, penso que foi motivadora esta primeira atividade. Ressalvo ainda o facto de que a utilização de recursos audiovisuais assume extrema importância na aula de língua materna, pois, para além de motivadores, proporcionam uma aprendizagem diferenciada, dinâmica e eficiente, até porque no contexto atual do processo ensino-aprendizagem, este não deverá estar exclusivamente centrado na análise de textos dos manuais vigentes. Visto que já foram dados incentivos para os alunos ganharem gosto por Gil Vicente e por tudo que lhe diz respeito, foi analisado o frontispício que este autor escreveu para o rei D. João III, em 1523. Todos os preparativos para entrarem em contacto com a obra vicentina *Farsa de Inês Pereira* estavam prontos, assim sendo, de seguida, foi apresentado o áudio da primeira cena “A insatisfação de Inês” da obra já mencionada.

Salientei aqui que a farsa, de acordo com Teresa Gonçalves, in *Dicionário de Termos Literários* “(...) se caracteriza pela ausência de divisão em atos e sem a marcação

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.rtp.pt/programa/tv/p26109/e1>.

de cenas (...)", pelo que esta divisão em cenas foi uma opção metodológica das autoras do manual, com o intuito de facilitar a leitura do texto vicentino. A análise textual foi realizada através de questionário oral, assim como pela elaboração de uma ficha de trabalho, presente no manual.

A segunda aula iniciou-se com a observação e análise de uma imagem que se pode relacionar com a segunda cena da obra *Farsa de Inês Pereira*, "Lianor Vaz, a alcoviteira". Aqui, os alunos tiveram que descrever a situação apresentada e a relação entre as duas figuras femininas. Desta vez, a leitura em voz alta foi feita pelos discentes – seleccionei três, enquanto os restantes tinham o manual fechado. No final, tal como na aula anterior, também, foi realizada uma análise oral do texto e, posteriormente, foram feitos os exercícios da página 158 do manual *Encontros*. É importante referir que estas tarefas foram elaborados em duas partes, pois a meio da ficha foram transmitidos dois excertos televisivos, de programas de humor, a saber: um excerto dos Gato Fedorento<sup>25</sup> de Ricardo Araújo Pereira e o outro de um programa do humorista Herman José<sup>26</sup>, cujo objetivo era que os discentes identificassem o tipo cómico presente e o relacionassem com a obra vicentina.

A terceira aula centrou-se não só na capacidade de Compreensão do oral, mas também na escrita. Foi pedido aos alunos que escutassem com atenção a leitura de dois textos contemporâneos – um de Maria do Rosário Pedreira – "Pôr o dedo na ferida"<sup>27</sup> – e outro do radialista Fernando Alvim – "Se não estou em erro"<sup>28</sup>. Após a leitura dos textos feita pelo professor, os discentes tiveram que responder às seguintes questões: 1. Apesar de Gil Vicente não ser um autor atual, qual o motivo para Maria do Rosário Pedreira e Fernando Alvim afirmam que a sua obra *Farsa de Inês Pereira* parece ser ainda contemporânea? 2. Há uma característica presente em ambos os textos que reflete o quão Gil Vicente é especial. Aponta-a. 3. Explica o sentido do título do primeiro texto "Pôr o dedo na ferida" de Maria do Rosário Pedreira. Como tarefa final, leram os textos,

---

<sup>25</sup> Gato Fedorento – "O homem a quem parece que aconteceu não sei o quê" – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=igcv39R8Z-8>.

<sup>26</sup> Herman 2012 – "Nelo e Idália" – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1iLJjkkzjU0>.

<sup>27</sup> Cameira, C., F. Palma e R. Palma (2015). MENSAGENS Português – 10.º Ano. 1ª edição. Lisboa: Texto Editores, Lda.. Página 108.

<sup>28</sup> Cameira, C., F. Palma e R. Palma (2015). MENSAGENS Português – 10.º Ano. 1ª edição. Lisboa: Texto Editores, Lda.. Página 108.

silenciosamente, e tiveram que elaborar uma síntese a partir de uma das leituras realizadas.

De assinalar a falta de compromisso que os alunos demonstraram com as atividades extra-aula, uma vez que somente cinco mencionaram que leram a obra em casa – foi dada uma segunda oportunidade para que eles lessem a obra na totalidade, em casa. Desta regência retiro, uma vez mais, a capacidade evolutiva dos discentes ao longo das atividades, pois a primeira tarefa de compreensão oral, referente ao documentário “A mulher em Gil Vicente” não correu muito bem, uma vez que tiveram dificuldades na realização das questões presentes no manual, devido ao facto de não terem o hábito de retirar apontamentos<sup>29</sup>, e de a concentração exigida não ter sido a melhor. Na segunda tarefa enquanto ouviam a cena “A insatisfação de Inês”, já foi possível verificar que houve quem retirasse apontamentos, no entanto, nem todos o fizeram, pois durante o questionário oral houve quem não conseguisse responder acertadamente às perguntas. Face às questões do manual, não foi possível constatar resultados, pois como a primeira cena é muito curta, os alunos não tiveram dificuldades em ler o texto e responder acertadamente. Na segunda aula, a primeira atividade de compreensão oral foi a leitura em voz alta de três alunos, enquanto os restantes escutavam atentamente. Nesta tarefa, os discentes já se comportaram melhor do que nas atividades da primeira aula, pois, sem exceções, todos retiraram apontamentos da segunda cena da obra, respondendo, deste modo, a todas as questões expostas oralmente e do manual. Na visualização dos programas humorísticos, mesmo tendo imagem, apontaram informações nos seus cadernos, respondendo acertadamente às perguntas orais que formulei. Na terceira e última aula, como os textos já eram mais extensos os alunos não conseguiram responder a uma das três perguntas: “Há uma característica presente em ambos os textos que reflete o quão Gil Vicente é especial. Aponta-a.” Sendo assim, concluo que perante textos grandes, mesmo tendo tomado notas, os alunos ainda perdem concentração. Seria necessário trabalhar mais os textos extensos<sup>30</sup>, mudando o grau de dificuldade consoante as melhorias.

---

<sup>29</sup> Após a dificuldade apresentada na realização dos exercícios sobre o documentário “A mulher em Gil Vicente” foi chamada a atenção dos discentes, pois, quando são apresentados áudios, principalmente de longa duração, devem retirar apontamentos.

<sup>30</sup> Não pretendo que os alunos consigam captar toda a informação, por exemplo, de um documentário, mas que ganhem estratégias que permitam ajudar na compreensão.

## Regência 2 [Português]

O tema global destas três aulas diz respeito a uma obra importante do realismo naturalismo português, século XIX, *Os Maias*, de Eça de Queirós. Da obra em questão, foi lecionado apenas um episódio, *Jantar do Hotel Central*, inserido na ação secundária – Episódios da vida romântica – e que, ao nível das categorias da narrativa, se reporta ao espaço social. As duas primeiras aulas foram dedicadas à leitura e análise do episódio e, na terceira aula, foram treinadas a oralidade e a escrita, através de um documentário, “Um olhar de monóculo – Sintra e *Os Maias*”<sup>31</sup>, e respetiva ficha de compreensão auditiva e de um comentário sobre a sátira desenvolvida no episódio mencionado anteriormente. Estas aulas foram dedicadas ao 11.º N, turma de Artes Visuais.

Começando pela aula número um, esta foi introduzida com um *cartoon* como forma de motivar e captar o interesse dos alunos. Como eram alunos de artes, penso que esta estratégia foi vista com bons olhos pelos discentes. Na parte fundamental da aula, foram lidos alguns excertos sobre o episódio do *Jantar do Hotel Central* e foi realizada a análise crítica. Nesta primeira aula, o foco foi o motivo da realização do jantar, a relação que tem o jantar com Carlos da Maia e a caracterização / descrição física e psicológica das personagens intervenientes no episódio. No final, foi elaborada pelos alunos uma ficha de trabalho de sistematização e houve um espaço para esclarecimento de eventuais dúvidas.

A segunda aula continuou com a leitura de alguns excertos do episódio, sendo o foco principal os temas debatidos durante o jantar e a opinião de cada personagem sobre eles. Durante a leitura, foram analisados alguns recursos estilísticos, assim como marcas da linguagem queirosiana. Ao final, foi realizada uma ficha de trabalho com o objetivo de consolidar o que aprenderam os alunos ao longo das duas aulas dedicadas ao episódio do jantar do Hotel Central.

A terceira e última aula começou com a projeção de um áudio / vídeo sobre o tema anteriormente mencionado, “Um olhar de monóculo – Sintra e *Os Maias*” e os alunos responderam a um questionário de compreensão auditiva. Posto isto, os alunos fizeram uma ficha de trabalho, sendo que a última alínea foi a elaboração de um comentário sobre

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VemalaRii-I>.

a sátira desenvolvida no episódio em causa para posterior correção individual por parte do professor. O objetivo para esta terceira aula foi trabalhar a oralidade e a escrita dos alunos, pois, apesar de querer demonstrar neste relatório de estágio que muitos alunos têm dificuldades em compreender textos orais, não podia descurar as outras competências, porque todas elas são importantes no contexto ensino-aprendizagem.

Nas duas primeiras aulas não foi possível retirar nada de concreto, uma vez que a atividade que tinha planeada não era executável em tão pouco tempo<sup>32</sup>. A tarefa inicialmente pensada era a leitura de pequenos excertos, porém, enquanto um aluno selecionado à sorte lia o excerto que lhe competia, os outros tinham que manter a obra fechada. Após a leitura, o excerto seria analisado oralmente. Como é de imaginar, esta atividade ocupou-nos imenso tempo e outra agravante é que nem todos os discentes dispõem da mesma obra, que levou à procura dos excertos e à perda de mais tempo. No entanto, na última aula, através de um excerto do documentário “Um olhar de monóculo – Sintra e *Os Maias*” foi possível realizar um questionário de compreensão auditiva. Aqui, os alunos viram e escutaram o documentário e, posteriormente, responderam a umas questões de verdadeiro / falso. Os resultados estão presentes desde a página 91 até à 93.

### **Regência 3 [Português]**

As três aulas que se seguem foram lecionadas, novamente, ao 10º A, tendo por base um clássico da literatura portuguesa e universal, *Os Lusíadas*, obra esta escrita por Luís Vaz de Camões. Desta obra, foi lecionada a Dedicatória – elemento não obrigatório na estrutura da epopeia, mas que o poeta decidiu incorporar na sua narrativa épica e dedicando-a a D. Sebastião – e as estrofes finais do Canto I, Fragilidade da vida humana, correspondentes ao plano das reflexões do poeta. Com vista ao alargamento de conhecimentos literários dos discentes, também foi feita uma comparação entre o poema *D. Sebastião, Rei de Portugal*, presente na obra *Mensagem* de Fernando Pessoa e a Dedicatória inserida em *Os Lusíadas*, dado que o estudo de textos literários não deverá ser, na aula de Língua Materna, estanque e comparar textos de diferentes épocas com uma perspetiva de abordagem diferente é uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos.

---

<sup>32</sup> Seria impossível em apenas três aulas realizar exercícios de compreensão de um capítulo tão extenso.

Como atividade de motivação, a primeira aula iniciou-se com a visualização de um documentário da série *Grandes Livros*<sup>33</sup> que aborda o perfil biográfico de Luís de Camões e a narrativa épica *Os Lusíadas*. Foi entregue um guião com questões a que os alunos tinham de responder a partir da visualização do vídeo. Antes da observação do documentário, foram lidas as perguntas em voz alto e após o término do documentário foi realizada a correção oralmente. É fundamental referir que a utilização de recursos audiovisuais tem um elevado significado no auxílio das aulas de Língua Materna, assim como de qualquer língua. Para terminar, foi lida a Dedicatória e feita a análise de cada estância. Neste ponto, foi realizada uma breve referência a D. Sebastião. Como o documentário era extenso, a análise da Dedicatória foi concluída na segunda aula.

Na segunda aula, terminou-se a análise da Dedicatória. De seguida, foi analisado, em linhas temáticas gerais, o poema *D. Sebastião, Rei de Portugal*, presente na obra *Mensagem* de Fernando Pessoa. Sobre este poeta realizou-se uma breve referência para que os discentes ficassem a conhecer alguns aspetos do seu perfil biobibliográfico. Em seguida, foi feita uma comparação com a Dedicatória de *Os Lusíadas*, através de um questionário oral dirigido pelo professor, com o objetivo de que os alunos reconhecessem os traços comuns e diferentes entre estes dois autores. No final, foi realizado um esquema que permitiu obter apontamentos de forma organizada.

Na última aula, ou seja, na terceira, os alunos leram e analisaram estâncias do Canto I, Fragilidade da vida humana. As duas estâncias, 105 e 106, pertencentes a esta parte foram divididas em três partes lógicas: a primeira vai desde o verso um ao verso quatro da estância 105, que referencia a traição dos inimigos dos portugueses, posta em paralelo com um veneno, demonstrando assim, a falsidade do homem; a segunda vai desde o verso cinco da estância 105 ao verso quatro da estância 106, e, faz uma reflexão sobre o perigo constantemente presente na vida humana; na terceira e última parte, vai desde o verso cinco ao verso oito da estância 106, e, através da metáfora “um bicho da terra tão pequeno” denota-se o homem como um ser frágil à mercê do destino cruel. Por fim, estando ciente de que a leitura e a educação literária são um ponto fundamental na melhoria da escrita, esta parte final foi centrada na leitura dos textos “Som, língua e aventuras” de Gonçalo Tavares e “Vai chatear o Camões” de Nicolau Santos, a propósito

---

<sup>33</sup> Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=BX22BJ\\_nJgA&list=PLlel6wbZ7hPNQJHdO27xfAOvBf23Tjkpo](https://www.youtube.com/watch?v=BX22BJ_nJgA&list=PLlel6wbZ7hPNQJHdO27xfAOvBf23Tjkpo).

dos quais foram feitas uma série de perguntas para serem respondidas oralmente. Somente um aluno lia o texto, enquanto os demais tinham que estar com atenção e recolhendo apontamentos, caso achassem necessário. Para terminar, os discentes tiveram que redigir uma síntese de um dos textos lidos. Cada um escolheu a seu gosto o texto que desejava sintetizar.

Apesar de os alunos já conhecerem o método, tiveram dificuldades em responder ao questionário sobre o documentário realizado na primeira aula. O documentário era acessível e, se tivessem retirado apontamentos, facilmente tinham respondido a todas as perguntas, porém a desconcentração e o mau comportamento apresentados, nesta aula, não permitiram à maioria dos discentes a capacidade de realizar a tarefa proposta com eficiência. Na última aula, após a leitura e devida análise do Canto I, Fragilidade da vida humana, deu-se a última atividade de compreensão oral. Aqui, tiveram que escutar a leitura dos textos mencionados anteriormente feita pelo professor e pela titular da disciplina. Depois, pedi que fizessem uma síntese de um dos textos e o mais curioso é que nenhum deles pediu para ter o suporte escrito; autonomamente foram retirando notas dos textos, demonstrando uma evolução entre a primeira regência para esta.

#### **Regência 4 [Português]**

Esta regência 4 foi constituída apenas por uma aula lecionada ao 11.º C. Nesta aula, os alunos fizeram a apresentação, em grupos de quatro, de uma produção oral sobre *Os Maias*. Esta exposição consistiu na seleção, por parte dos discentes, de um dos seguintes episódios: Corrida de Cavalos, Jantar do Hotel Central, Jantar em casa do Conte De Gouvarinho, Teatro da Trindade, Jornais *A Corneta do Diabo* e A Tarde ou Passeio Final, seguindo, após a escolha, os tópicos presentes numa ficha (anexo 2 pp. 106-107).

Aqui, o fundamental foi interagir com a titular da disciplina na avaliação dos trabalhos orais. Como só faltavam duas aulas de Português para terminar o ano letivo, não foi possível retirar apontamentos para o presente relatório de estágio, pois, como eram seis grupos e exposições com cerca de quinze minutos, não permitiu que conseguisse perguntar se os outros grupos entendiam na totalidade cada exibição. A última aula era necessária para os discentes fazerem a auto e a heteroavaliação.

## **1.6. Plano de ação: resultados**

Durante as aulas que lecionei, utilizei métodos variados para poder analisar a capacidade de compreensão oral de cada turma. Estes procedimentos consistiram na observação direta e na recolha de dados através de fichas. Deste modo, escolhi duas turmas de cada disciplina para tentar verificar o nível de dificuldade na compreensão auditiva e a evolução que os alunos poderiam apresentar. No âmbito da disciplina de Espanhol, escolhi o 10.º O e o 11.º L; quanto à disciplina de Português, elegi o 10.º A e o 11.º N, sendo que lecionei uma aula ao 11.º C, mas esta turma não conta para objeto de análise.

Sendo assim, apresentarei primeiramente os resultados das turmas da disciplina de Espanhol, porém estes serão expostos separadamente, ou seja, individualizarei cada turma para uma melhor análise e possível comparação final. Seguidamente, de igual forma, apresentarei os resultados das turmas da disciplina de Português. Um aspeto importante é que aparecerão individualizados os métodos utilizados pela seguinte ordem: primeiro os de observação direta e depois a análise das fichas através de gráficos.

## **1.7. Observação direta das turmas de Espanhol**

### **[10º O]**

Recordo que, na primeira regência, as atividades de compreensão oral apresentadas foram a audição do conto natalício “Rudolf el reno”, a leitura de excertos de um texto com tradições de Natal típicas de Espanha e a audição do *Villancico*, “Campanas por doquier”, canção característica dos espanhóis na época festiva anteriormente indicada. Nesta fase, quando os alunos escutaram o conto anteriormente mencionado e o explicaram aos seus companheiros, apresentaram dificuldades na linguagem. Como era a primeira vez que me tinham como professor, talvez isso tenha sido uma condicionante para a pouca expressividade, ou quiçá, como é uma língua nova, ainda possuam pouco vocabulário, tenham vergonha ou medo de errar. Na segunda atividade de compreensão oral, quando fiz uma leitura pausada do texto com as tradições natalícias de Espanha, os discentes não tiveram dificuldades no registo das mesmas, porém, quando aumentei o ritmo, já houve quem pedisse para repetir ou quem dissesse que não compreendia o que

foi dito. Aqui, notei a falha na compreensão de textos orais. O último exercício desta regência foi acessível, uma vez que, quando escutaram o *Villancico* dispunham da letra, assim sendo não tiveram dificuldades no entendimento da canção. As complicações apresentadas foram ao nível da escrita e do conhecimento de algum vocabulário, o que é normal na aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Na segunda regência, lembro que só na última aula, de três possíveis, consegui realizar atividades de compreensão oral, pois o cumprimento do programa foi um entrave para a recolha de dados. A unidade didática era demasiado extensa para apenas três aulas. Portanto, as tarefas que propus para a terceira aula foram a audição da canção “El bolsillo del revés” e o visionamento de um documentário de uma casa luxuosa, situada na Corunha, que ganhou prémios. A análise da audição da canção será realizada mais à frente, neste mesmo relatório, nas páginas 80 e 81. Quanto ao visionamento do documentário, foi uma atividade que correu bem, porque, como as partes do vídeo eram curtas e os exercícios de resposta rápida, mesmo não apontando rigorosamente nada<sup>34</sup>, os discentes conseguiram responder acertadamente a todas as alíneas.

Na terceira e última regência dedicada a esta turma, as atividades de compreensão oral que apresentei foram as seguintes: dois documentos áudio sobre as lojas e roupas e a canção “¿Qué me pongo?”. No áudio sobre as lojas, os alunos não obtiveram bons resultados, pois não conseguiram captar todas as informações expostas e também não registaram apontamentos como auxílio, levando a que a professora titular da disciplina lhes chamasse a atenção para a falha. Após esta situação, nas duas seguintes tarefas de compreensão da oralidade, os alunos já apontavam tudo o que ouviam (seleccionando o que importava), ou seja, no áudio sobre as roupas retiraram apontamentos e pude verificá-lo através das respostas dadas ao questionário oral que lhes emiti. Na audição da canção fizeram o mesmo, e os resultados estarão analisados mais à frente nas páginas 81 e 82.

---

<sup>34</sup> Verifiquei a falta de apontamentos indo pelos lugares de cada aluno.

## [11° L]

Nesta turma, apenas lecionei uma regência (composta por três aulas) e a aula zero, sendo que a observação destes alunos ficou limitada, não dando para verificar grandes evoluções.

Começando pela aula zero, recorro que apenas fiz uma atividade de compreensão oral sobre atividades de tempo livre: a audição do áudio do vídeo do *Tio Spanish*<sup>35</sup>. A primeira impressão para o presente relatório de estágio não correu nada bem, pois os alunos apenas se limitaram a escutar, não retiraram apontamentos e não prestaram atenção ao mesmo, talvez fosse por ser a primeira vez que me tinham como professor ou falta de hábito. Contudo, pude verificar que quando projetei o PowerPoint com atividades de ócio, os discentes já apontaram os nomes que apareciam por baixo de cada imagem, porém no áudio, como não viam, não apontaram nada.

No entanto, as atividades de compreensão oral não correram muito bem. Relembro que os exercícios propostos para estas três aulas foram os seguintes: dois áudio, um sobre Madrid e outro sobre Barcelona, a audição da canção “Souvenir” e a escuta de um texto sobre a República Dominicana. Quanto aos áudios, o primeiro, sobre Madrid, não correu nada bem, uma vez que os alunos não conseguiram captar muito bem as informações contidas no documento, assim sendo, não responderam acertadamente à maioria das perguntas feitas oralmente. Já no segundo, sobre Barcelona, e após a chamada de atenção da professora titular da disciplina, os discentes registraram apontamentos e o questionário oral que elaborei foi respondido corretamente. Os resultados sobre a canção serão apresentados na continuidade deste relatório de estágio, desde a página 82 até à 90.

## 1.8. Observação direta das turmas de Português

## [10° A]

---

<sup>35</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nKvJE\\_jl4K8](https://www.youtube.com/watch?v=nKvJE_jl4K8).

A primeira interação com esta turma foi através da aula zero. Sendo assim, começo por recordar as atividades de compreensão oral: leitura de um texto sobre as cantigas de escárnio e maldizer e audição da cantiga “Ai, dona fea, fostes-vos queixar”. Então, quando pedi a um aluno para ler o texto sobre as cantigas de escárnio e maldizer<sup>36</sup>, os seus companheiros tinham que escutá-lo atentamente. Terminada a leitura, escrevi três perguntas no quadro para que tentassem responder, porém houve um problema, pois os discentes não prestaram atenção à leitura do colega, nem retiraram apontamentos, e, sendo assim, só conseguiram referir os dois tipos de cantigas que mencionava o texto. Perante esta situação, ordenei que voltassem a ler<sup>37</sup> o mesmo texto, para que, finalmente, conseguissem responder às perguntas efetuadas. Um dado curioso aconteceu na seguinte atividade de compreensão oral, pois quando passei a cantiga “Ai, dona fea, fostes-vos queixar” eles predeterminaram, depois da falha detetada, que tinham que retirar apontamentos. Aqui, ocorreu uma adversidade que teve a ver com a linguagem utilizada naquela época, sendo assim, houve aspetos que não ficaram claros, mesmo tomando notas. Dada esta dificuldade, projetei a cantiga “Roi Queimado morreu com amor” e como já tinham o suporte escrito, mesmo estando numa diacronia anterior do português, conseguiram compreender a cantiga. Tudo isto permite-me concluir que, na oralidade, a linguagem antiga traz-lhes algumas dúvidas, porém com o texto escrito, já podem pensar e deduzir a trama.

Relativamente à primeira regência lecionada a esta turma, apresentei as seguintes atividades de Compreensão do oral: a audição do documentário “A mulher em Gil Vicente”, o áudio da primeira cena “A insatisfação de Inês” pertencente à obra *Farsa de Inês Pereira*, a leitura da segunda cena “Lianor Vaz, a alcoviteira” da mesma obra e a leitura dos textos “Por o dedo na ferida”, de Maria do Rosário Pedreira, e “Se não estou em erro”, de Fernando Alvim. A primeira aula não começou bem, pois quando passei o documentário “A mulher em Gil Vicente”, os alunos não prestaram atenção nem apontaram qualquer informação sobre o mesmo, o que provocou erros na realização das perguntas presentes no manual. Depois deste exercício, passei a audição da primeira cena “A insatisfação de Inês” da obra já mencionada. Aqui, durante a escuta do áudio, foi

---

<sup>36</sup> Relembro que enquanto o aluno leu o texto os seus companheiros mantiveram o livro fechado.

<sup>37</sup> Dada a situação apresentada, optei pela compreensão escrita para resolver a falta de respostas.

possível observar que alguns alunos tomaram apontamentos, porém, também verifiquei que houve quem não o fizesse, demonstrando assim que alguns elementos da turma já se preocupam em entender as matérias, enquanto outros ainda estão no desleixo ou, simplesmente, não querem saber. Posto isto, a segunda aula trouxe-me resultados mais animadores, pois, durante a tarefa de compreensão da oralidade<sup>38</sup>, foi possível verificar que os discentes, sem exceções, estavam a registar apontamentos. Observei isto através da resolução das perguntas de interpretação presentes no manual. Curiosamente, durante a elaboração dos exercícios, intercalei dois vídeos humorísticos, um dos Gato Fedorento e outro do Herman José, e ainda que as passagens fossem curtas e os alunos só tivessem que dizer o tipo de cómico identificado, vi que eles estavam a tirar apontamentos do que viam. No que diz respeito à última aula desta regência, tiveram que escutar a leitura que fiz dos textos anteriormente referidos para depois redigirem uma síntese de um dos textos, à sua escolha. Mesmo com a tomada de notas, como os textos eram bastante extensos, houve dificuldades em realizar a síntese proposta, pelo que entreguei uma ficha com o texto que cada um ia escolhendo. Nesta fase final, foi-me permitido descobrir que, mesmo através da recolha de apontamentos, há quem sinta dificuldades em retirar toda a informação de redações maiores. Esta debilidade deveria ser ultrapassada mediante mais treinos.

Na última regência os exercícios de escuta auditiva propostos foram os seguintes: audição de um documentário com o perfil bibliográfico de Luís de Camões realizado pela série *Grandes Livros* e a leitura dos textos “Sons, língua e aventuras”, de Gonçalo Tavares, e “Vai chatear o Camões”, de Nicolau Santos. A análise do documentário era para ser traduzida em gráfico, mas devido ao mau comportamento apresentado pelos alunos esta atividade teve que ser cancelada. Como era uma aula que ocorreu durante o último tempo da tarde, numa sexta-feira, baseada na visualização de um documentário bastante longo, durava cerca de quarenta e cinco minutos, e porque os discentes pareciam cansados, não conseguiram concentrar-se para realizarem a tarefa proposta de modo produtivo. Relativamente à leitura dos textos, foi a mesma tarefa da última aula da primeira regência, sendo assim, uma vez que os discentes já conheciam o método, foi impressionante, no final, vê-los a realizarem a síntese sem pedirem o texto.

---

<sup>38</sup> Três alunos leram a cena “Lianor Vaz, a alcoviteira” enquanto os seus companheiros tinham o manual fechado.

[11° N]

Nesta turma lecionei apenas uma regência. Sendo assim a observação destes alunos foi bastante limitada e, para piorar a situação, só pude realizar uma atividade de compreensão auditiva. Esta foi a audição do documentário “Um olhar de monóculo – Sintra e *Os Maias*”. O exercício consistiu na escuta do documentário e depois na realização de um questionário de Compreensão do oral para os alunos entregarem. Os resultados deste questionário aparecerão no decorrer deste relatório de estágio.

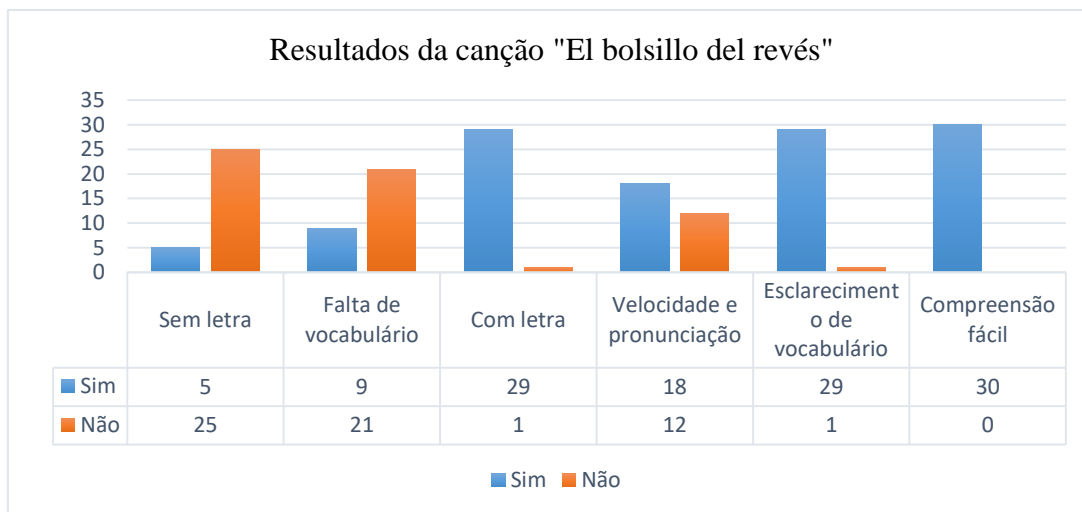
Como já foi referido na página 71 deste trabalho, nas duas primeiras aulas não foi possível testar o entendimento da oralidade.

### **1.9. Análise gráfica das atividades de compreensão oral às turmas de Espanhol**

[10° O]

#### **Atividade 1 [Anexo 3 pp. 108-109]:**

A atividade de compreensão oral que se segue foi realizada a um total de trinta alunos, consistindo na escuta da canção “El bolsillo del revés”, sem letra, e de seguida eles tiveram que tentar explicar o assunto da mesma. Após a primeira audição, os discentes não conseguiram expressar nada do que tinham acabado de ouvir. Posto isto, a canção foi passada de novo, porém, desta vez, tinham a ajuda da letra com espaços em branco para preencherem. Adianto que mesmo com a letra, só depois de uma explicação mais aprofundada é que todos os discentes compreenderam, na íntegra, o assunto do que ouviram. Atentemos o gráfico que se segue:

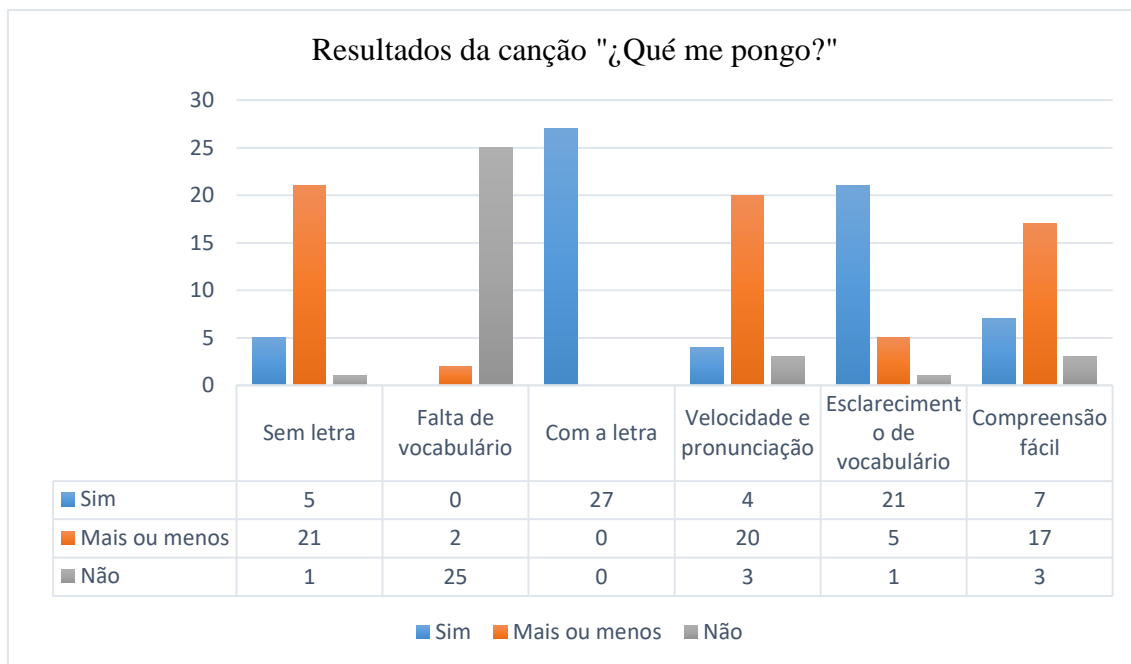


**Gráfico 12** - "El bolsillo del revés"

Segundo os dados recolhidos e depois de feita a devida análise, pode concluir-se que cinco alunos afirmam que não tiveram dificuldades em compreender a canção sem a letra, no entanto, à exceção de um, todos concordaram que com a letra a compreensão é facilitada. A falta do conhecimento de todo o vocabulário também foi uma dificuldade para a compreensão da canção e isto foi referido por vinte e um discentes. Efetivamente, com o esclarecimento do vocabulário, vinte e nove alunos concordaram que foi mais fácil o entendimento da canção. Relativamente à velocidade e pronúncia das palavras, dezoito discentes afirmaram que este parâmetro criou dificuldades na compreensão da canção e doze concordaram em que não teve qualquer influência. No final, todos disseram que compreenderam a canção na totalidade, ou seja, todo o vocabulário e o assunto, sendo este um dos principais objetivos do exercício.

**Atividade 2 [Anexo 4 pp. 110]:**

Esta segunda atividade foi realizada a um total de vinte e sete alunos, pois houve três alunos que se transferiram para outras escolas. A tarefa de compreensão oral consistiu na audição da canção “¿Qué me pongo?”, em que os discentes tiveram que fazer o mesmo que no exercício anterior. Observemos o seguinte gráfico:



**Gráfico 13** - "¿Qué me pongo"

Neste exercício de compreensão oral, vinte e um alunos compreenderam mais ou menos a canção sem a letra e um aluno não compreendeu, no entanto, com a letra na sua frente, os vinte e sete presentes conseguiram compreendê-la. Vinte e cinco concordaram que a falta de vocabulário não foi entrave para a compreensão da canção e dois disseram que compreenderam mais ou menos sem o conhecimento total das palavras, porém, com o esclarecimento do vocabulário, vinte e um afirmaram que se tornou mais fácil o entendimento, cinco discentes responderam que mais ou menos e um respondeu que não se tornou mais fácil. Por fim, sete alunos disseram que conseguiram compreender a letra da canção, dezassete que mais ou menos e três que não conseguiram. Através destes resultados, podemos concluir que, quando é facultado suporte escrito, a Compreensão do oral torna-se mais fácil e, assim, foi possível verificar uma melhoria na compreensão auditiva desta turma.

**[11° L – Anexo 5 pp. 111]**

A tarefa de compreensão oral neste momento analisada foi realizada a um total de dezanove discentes. A turma era composta por vinte e oito alunos inscritos na disciplina de Espanhol, contudo um foi transferido de escola e oito estavam a participar num cortamato.

A atividade consistiu em escutar, somente uma vez, a canção “Souvenir” e os alunos tinham que tentar preencher os espaços em branco. Abaixo estão seis tabelas com os resultados do preenchimento de cada espaço em branco e a devida análise escrita: acima de dez respostas certas corresponde a um nível de aprendizagem positivo. No final, estará um gráfico com a análise geral. As tabelas são analisadas conforme a legenda.

**Legenda das tabelas seguintes:**

<b>Verde</b>	Resposta Certa
<b>Cinza Escuro</b>	Número total de respostas dadas
<b>Vermelho</b>	Resposta errada
<b>X</b>	Sem resposta

Resposta 1	Nº total	Resposta 2	Nº total	Resposta 3	Nº total	Resposta 4	Nº total	Resposta 5	Nº total
gustaría	16	planeta	9	visto	12	llenar	2	maleta	15
voy	2	X	6	X	7	X	13	X	3
regreso	1	poreto	1			tener	1	mareta	1
		pareja	1			hacer	2		
		cuartel	1			llegar	1		
		regresar	1						

**Tabela 5 - "Souvenir" parte 1**

A primeira tabela diz respeito aos espaços 1-5, em que as palavras corretas são as seguintes: “gustaría”, “planeta”, “visto”, “llenar” e “maleta”. Destacando palavra a palavra, “gustaría” teve um total de dezasseis respostas corretas e três erradas; “planeta” teve um total de nove respostas corretas, seis sem resposta e quatro erradas; “visto” teve um total de doze respostas corretas e sete sem resposta; “llenar” teve um total de duas respostas corretas, treze sem resposta e quatro erradas; por último, “maleta” teve um total de quinze respostas corretas, três sem resposta e uma errada. As palavras “gustaría”, “visto” e “maleta” apresentam um nível de assertividade positivo, uma vez que as respostas dadas estão acima das dez respostas corretas, sendo que a palavra “gustaría” tem o número maior de respostas certas com um total de dezasseis. As palavras “planeta” e “llenar” estão com nível negativo, já que estão abaixo das dez respostas corretas. Talvez pela pronúncia, a palavra “llenar” apresente apenas duas respostas corretas e treze não respondidas. No entanto, há afirmações preocupantes, pois as palavras escritas têm erros: ou a fonologia é completamente diferente da palavra correta ou são palavras inexistentes na língua. Com fonologia diferente, abordando o espaço 1, as palavras “voy” e “regreso” não têm nada a ver com a palavra “gustaría”; no espaço 2 as palavras “pareja”, “cuartel” e “regresar” são completamente distintas da palavra “planeta”, por fim, no espaço 4, as palavras “tener” e “hacer” são totalmente díspares da palavra “llenar”. Este tipo de constatação provavelmente tem a ver com a falta de concentração dos alunos, incompreensão oral ou incapacidade de seguimento lógico na frase. Os casos mais preocupantes estão nas palavras erradas “poreto” e “mareta”, pois estas não existem, demonstrando assim a desatenção, desleixo ou pouco conhecimento léxico de dois discentes.

Resposta 6	Nº total	Resposta 7	Nº total	Resposta 8	Nº total	Resposta 9	Nº total	Resposta 10	Nº total
venir	18	diario	15	algunos	11	lugares	17	Madrid	18
X	1	X	2	X	6	lugar	2	X	1
		mejor	2	al mundo	1				
				a uno	1				

**Tabela 6** - "Souvenir" parte 2

A segunda tabela diz respeito aos espaços 6-10, sendo as palavras corretas “venir”, “diario”, “algunos”, “lugares” e “Madrid”. Destacando palavra a palavra, “venir” teve um total de dezoito respostas corretas e uma sem resposta; “diario” teve um total de quinze respostas corretas, duas sem resposta e duas erradas; “algunos” teve um total de onze respostas corretas, seis sem resposta e duas erradas; “lugares” teve um total de dezassete respostas corretas e duas erradas; por último, “Madrid” teve um total de dezoito respostas corretas e uma sem resposta. Nesta fase, não houve espaços em que o nível de compreensão fosse negativo, assim como, também, não houve alunos a escrever palavras inexistentes na língua. Contudo, há um problema no espaço 7 que corresponde à palavra “diario”, pois dois discentes escreveram “mejor” e a fonologia entre estas palavras é muito diferente. Com o maior nível de assertividade estão as palavras “venir” e “Madrid” com dezoito respostas corretas e com o menor nível de assertividade está a palavra “algunos” com onze respostas corretas. Estes erros trazem um pouco de estranheza, pois, não são palavras difíceis nem distantes do português.

<b>Resposta 11</b>	<b>Nº total</b>	<b>Resposta 12</b>	<b>Nº total</b>	<b>Resposta 13</b>	<b>Nº total</b>	<b>Resposta 14</b>	<b>Nº total</b>	<b>Resposta 15</b>	<b>Nº total</b>
<b>Sevilla</b>	18	<b>Ibiza</b>	11	<b>tequila</b>	16	<b>foto</b>	19	<b>Che</b>	2
X	1	X	6	X	2			X	6
		Valencia	1	tetime	1			Eaxe	1
		sarcante	1					Calchér	1
								Cecher	1
								Canche	1
								Chef	1
								Una Cacher	1

Cartechel	2
Carchel	1
Calché	1
Lanche	1

Tabela 7 - "Souvenir" parte 3

A terceira tabela diz respeito aos espaços 11-15, sendo as respostas corretas “Sevilla”, “Ibiza”, “tequila”, “foto” e “Che”. Destacando palavra a palavra, “Sevilla” teve um total de dezoito respostas corretas e uma sem resposta; “Ibiza” teve um total de onze respostas corretas, seis sem resposta e duas erradas; “tequila” teve um total de dezasseis respostas corretas, duas sem resposta e uma errada; “foto” teve um total de dezanove respostas corretas; por último, “Che” teve um total de duas respostas corretas, seis sem resposta e onze erradas. Posto isto, apenas a palavra “Che” teve o nível de assertividade negativo, talvez por desconhecido cultural, pois houve seis alunos que não responderam, onze respostas completamente inventadas e apenas duas respostas corretas. Todas as outras palavras tiveram assertividade positiva, sendo que a palavra “foto” apresenta o maior número de respostas corretas com um total de dezanove. Na palavra “Ibiza” houve duas respostas disparatas, uma vez que a fonologia da palavra “Valencia” é totalmente desigual à resposta correta e a palavra “sarcante” não existe na língua em aprendizagem. Há um dado curioso na palavra “tequila”, pois todos os alunos que acertaram a resposta escreveram mal este termo – “tequilla” era o vocábulo escrito. Ainda sobre a mesma palavra, houve um discente que inventou a palavra “tetime” como resposta possível.

Resposta 16	Nº total	Resposta 17	Nº total	Resposta 18	Nº total	Resposta 19	Nº total	Resposta 20	Nº total
París	15	Los Ángeles	9	acuerde	10	nombres	17	voz	17
X	4	X	7	recuerde	9	X	2	X	2

San Geres	1
San Jeles	1
Buenos Aires	1

**Tabela 8** - "Souvenir" parte 4

A quarta tabela diz respeito aos espaços 16-20, sendo as respostas corretas “París”, “Los Ángeles”, “acuerde”, “nombres” e “voz”. Destacando palavra a palavra, “París” teve um total de quinze respostas corretas e quatro sem resposta; “Los Ángeles” teve um total de nove respostas corretas, sete sem resposta e três erradas; “acuerde” teve um total de dez respostas corretas e nove erradas; “nombres” teve um total de dezassete respostas corretas e duas sem resposta; por último, “voz” teve um total de dezassete respostas corretas e duas erradas. Dezassete foi o número total de respostas corretas pertencendo às palavras “nombres” e “voz”; nove foi o mínimo de respostas corretas, tendo uma assertividade negativa, pertencendo à palavra “Los Ángeles”. Posto isto, as palavras “nombres” e “voz” tiveram o maior número de palavras corretas com um total de dezassete e “Los Ángeles” teve o menor número de assertividade com apenas nove. Aqui, nesta tabela, referindo a palavra “Los Ángeles” houve duas palavras inventadas, “San Geles” e “San Jeles”; e uma totalmente desnivelada a nível fonológico, “Buenos Aires”. Os erros ortográficos dados pelos alunos revelam que, ao não se lembrarem / conhecerem das palavras corretas, auxiliam-se do seu som para darem uma resposta.

Resposta 21	Nº total	Resposta 22	Nº total	Resposta 23	Nº total	Resposta 24	Nº total	Resposta 25	Nº total
mañana	15	planeta	14	dormir	17	preferiría	8	decir	14
X	3	X	1	X	2	pefiría	1	X	5
me	1	maleta	2			perfería	1		

pareja	1
cuartel	1

prefería	1
preferería	8

**Tabela 9** - "Souvenir" parte 5

A quinta tabela diz respeito aos espaços 21-25, sendo que as palavras corretas são as seguintes: “mañana”, “planeta”, “dormir”, “preferiría” e “decir”. Destacando palavra a palavra, “mañana” tem um total de quinze respostas corretas, três sem resposta e uma errada; “planeta” tem um total de catorze respostas corretas, uma sem resposta e quatro erradas; “dormir” tem um total de dezassete erradas e duas sem resposta; “preferiría” tem um total de oito respostas corretas e onze erradas; por último, “decir” tem um total de catorze respostas corretas e cinco erradas. Posto isto, a palavra “dormir” foi quem teve o maior número de respostas corretas com um total de dezassete e as palavras “preferiría” foi a palavra com menor número de assertividade com um total de oito. Nesta tabela há dois casos curiosos quanto à palavra “planeta”, uma vez que dois alunos colocaram palavras com fonologia completamente diferentes da palavra correta, sendo elas “pareja” e “cuartel”. Aqui, o caso mais grave está relacionado com a palavra “preferiría”, pois os discentes confundiram o condicional do indicativo com o imperfeito do indicativo, penso que nas respostas erradas queriam escrever “prefería” e houve oito que compreenderam “preferería” em vez de “preferiría”, demonstrando aqui desatenção, problemas a nível de compreensão auditiva ou erros ao nível da escrita.

Resposta 26	Nº total	Resposta 27	Nº total	Resposta 28	Nº total
extraterrestre	11	raro	14	humano	5
X	7	X	5	X	9
desastre	1			malo	2
				un aro	1

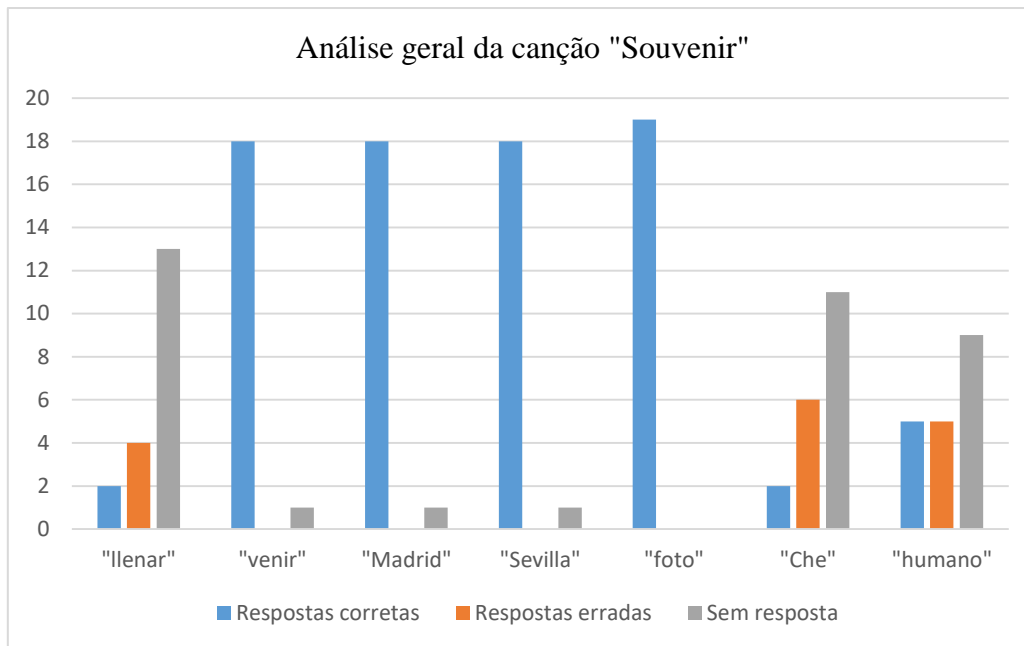
mano	2
------	---

**Tabela 10** - "Souvenir" parte 6

A sexta tabela diz respeito aos espaços 26-28, sendo as respostas corretas as palavras seguintes: “extraterrestre”, “raro” e “humano”. Destacando palavra a palavra, “extraterrestre” tem um total de onze respostas corretas, sete sem resposta e uma errada; “raro” tem um total de catorze respostas corretas e cinco erradas; por último, “humano” tem um total de cinco respostas corretas, nove sem resposta e cinco erradas. Posto isto, “raro” é a palavra com o maior número de respostas corretas e “humano” é a palavra com menos número de respostas corretas. A última palavra analisada deixa-me um pouco surpreendido, pois a pronúncia é a mesma que a da língua materna e houve quem a não conseguisse compreender. Talvez, pelo facto de serem muitas palavras, os níveis de concentração, ao final, já estivessem reduzidos da maioria dos integrantes da turma.

**No geral:**

As palavras selecionadas para a análise global receberam os seguintes critérios: maior número de respostas corretas (18-19) e menor número de respostas corretas (2-5).



**Gráfico 14** - Principais respostas analisadas

Observando o gráfico, abordando primeiramente as palavras com mais respostas corretas, podemos concluir que são “venir”, “Madrid”, “Sevilla” e “foto”. O resultado mais estranho destas quatro palavras mencionadas está em “venir”, pois é um verbo muitas vezes falar ao longo da aprendizagem da disciplina de Espanhol, contudo há outros verbos na canção que tiveram o mesmo conteúdo programático e não têm o mesmo número de respostas certas, levando-me acreditar que o ritmo, velocidade de pronúncia, a própria pronúncia e o contexto frásico influenciam na percepção de determinadas palavras. Quanto às outras três palavras, o número elevado de respostas certas, segundo minha observação, está relacionado com o conhecimento dos discentes, ou seja, são palavras com a mesma pronúncia em ambas as línguas, o que leva a crer que, em contexto audível, já são conhecidas, sendo assim mais fáceis de reconhecer.

Relativamente às respostas com menor número de acerto podemos concluir que são “llenar”, “Che” e “humano”. Segundo a minha observação, começando pela palavra “llenar” este grau negativo de respostas certas tem a ver com a reduzida utilização do vocábulo na disciplina de Espanhol. Agora, entrando um pouco em assuntos culturais, penso que na palavra “Che” o número reduzido de respostas corretas tem a ver com o desconhecimento cultural dos alunos, quanto a este comandante que liderou o regime cubano entre 1953-1959. Por fim, a palavra “humano” deixa-me um pouco confuso, pois é uma palavra que tem a mesma pronúncia e significado que tem na Língua Materna,

sendo que a maior influência na incompreensão deste vocábulo talvez seja o ritmo ou a velocidade de pronúncia das palavras.

Respostas	Número de alunos
1-10	1
11-16	4
17-24	11
25-28	3

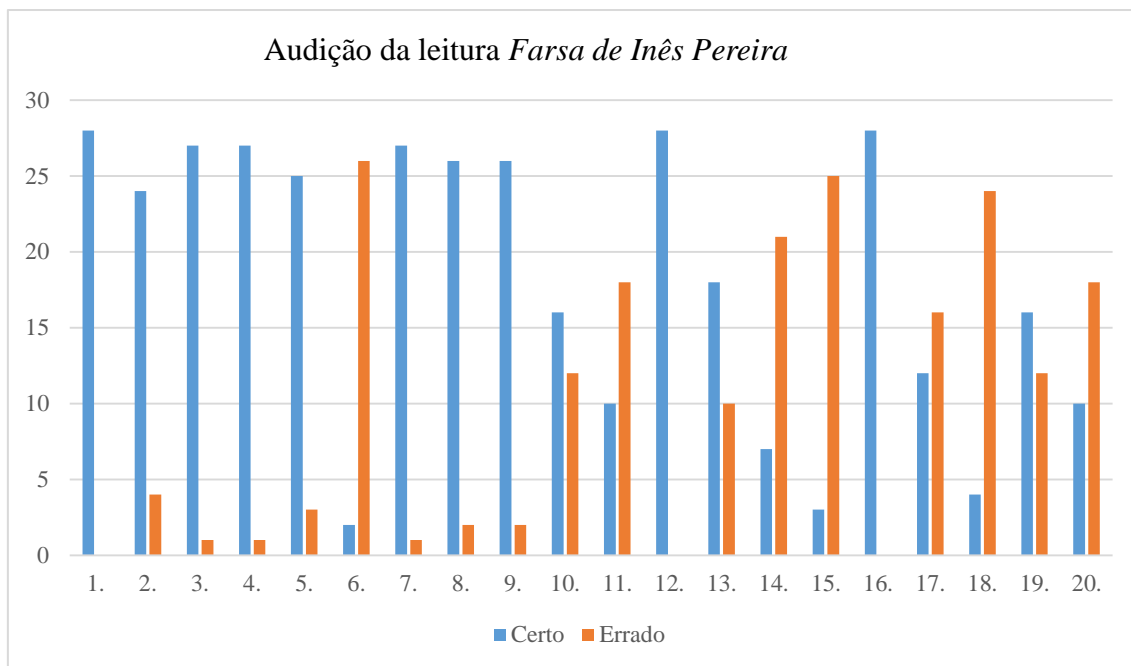
**Tabela 11** - Estatística de respostas certas dos alunos

Para finalizar a análise desta atividade de compreensão oral, houve um aluno cujo número de respostas corretas esteve compreendido entre 1-10; quatro tiveram um total de respostas certas entre 11-16; onze tiveram entre 17-24 respostas certas; por último, somente três tiveram entre 25-28 respostas corretas.

Os resultados aqui obtidos são poucos para ditar qualquer tipo de opinião sobre os alunos desta turma, pois seriam necessárias mais atividades de teste para conseguir dados mais concretos. No entanto, preocupa-me o facto de cinco alunos terem acertado entre uma a dezasseis respostas, uma vez que a canção tinha vocabulário acessível e até próximo do Português.

#### **1.10. Análise gráfica das atividades de compreensão oral às turmas de Português**

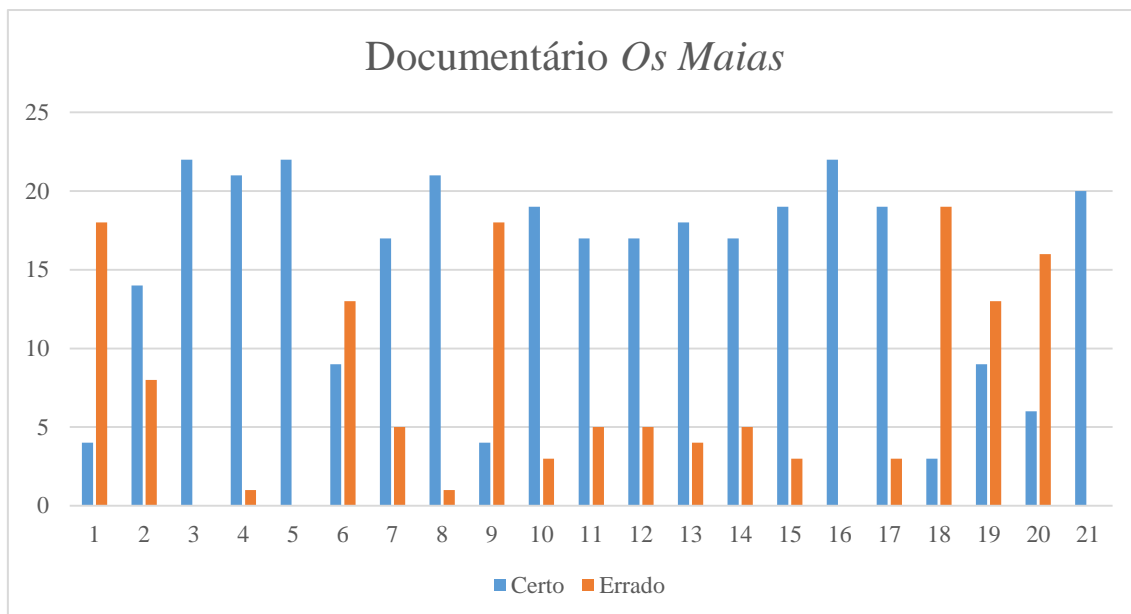
**[10º A – Anexo 6 pp. 112-114]**



**Gráfico 15** - Audição do texto "A insatisfação de Inês"

Esta atividade consistiu na audição da leitura da obra vicentina, *Farsa de Inês Pereira*, e os resultados foram os seguintes: todos os alunos acertaram as questões 1, 12 e 16; apenas um falhou as questões 3, 4 e 7; dois falharam as questões 8 e 9; três falharam a questão 5 e quatro falharam a questão 2 – estas foram as questões com o menor número de falhas. Quanto às questões com mais falhas, vinte e seis discentes erraram a questão 6; vinte e cinco falharam a questão 15 e vinte e quatro falharam a questão 4. Com estes resultados, podemos concluir que as questões mais simples e sem armadilhas são mais facilmente retidas pela memória, enquanto as questões mais complexas e com armadilhas têm maior probabilidade de induzirem ao erro.

**[11° N – Anexo 7 pp. 115-116]**



**Gráfico 16** - Documentário Os Maias

A seguinte atividade foi realizada na turma do 11º N, em que vinte e dois alunos estiveram presentes e os resultados foram os seguintes: todos os discentes acertaram as questões 3, 5 e 16; as questões 4 e 8 foram falhadas por uma pessoa; a questão 21 foi errada por duas e as questões 10 e 15 foram falhadas por três alunos – estas foram as questões com o menor número de falhas. As questões com mais falhas são 18, 1, 9 e 20 com 19, 18, 18 e 16 falhas respetivamente. Com isto, concluo que houve alguma distração ou falta de compreensão da maioria dos alunos, porque acabam por falhar questões simples e já vistas anteriormente em contexto de sala de aula. É possível, mais uma vez, verificar que questões com armadilhas costumam resultar em erro. Essas armadilhas consistiam em trocar os nomes das personagens em determinadas ações da obra, como verificamos na pergunta número dois que afirma que é através de Alencar que Carlos da Maia fica a saber que Castro Gomes, Maria Eduarda e Dâmaso iam passar uns dias a Sintra. A afirmação está errada, pois, foi através do Taveira que Carlos da Maia ficou a saber que eles iam passar uns dias a Sintra; em pormenores presentes, por exemplo, na questão número quatro, onde Maria Monforte é filha de um traficante de droga, sendo este o motivo pela qual será Afonso da Maia contra o casamento entre ela e o seu filho. Esta resposta está errada, pois, o pai de Maria Monforte era traficante de escravos; e na troca dos locais de encontro ou onde estavam as personagens, como se constata, por exemplo, na afirmação número treze, a qual descreve a segunda vez que Carlos da Maia

vê Maria Eduarda é em frente ao Hotel Central a descer de uma carruagem. A resposta não está certa, pois, a segunda vez que Carlos viu Maria Eduarda foi a passar no Aterro. Com estas armadilhas, pretendia medir a atenção dos alunos ao documentário exibido, assim como, os métodos que utilizaram para observar o documentário.

## Conclusão

O estágio que realizei na Escola Secundária de Penafiel, N.º 1, marcou a minha primeira experiência como professor.

Quando começou o ano letivo, foi uma situação constrangedora, uma vez que fui para um sítio onde não conhecia ninguém, mas, com a ajuda das minhas orientadoras de estágio, foi fácil a integração. Logo nos primeiros dias, fizeram questão de me dar a conhecer a toda a estrutura docente. Nunca me deixaram sozinho, inclusive, nos intervalos, queriam que as acompanhasse, de modo a descontraí-las. É interessante que todo o corpo docente me via como um professor, deixando um pouco de parte o “professor estagiário”, pois falavam comigo de igual para igual, evitando aqueles formalismos de mais velho para mais novo.

Era confortável andar pelos corredores da escola, pois por quem passasse todos me cumprimentavam, desde diretor da escola aos alunos. Notava que havia uma preocupação comigo, queriam que estivesse e me sentisse bem, foram várias as pessoas durante o ano letivo a perguntar “então professor, gostas de estar connosco?”.

Posto isto, desde a observação das aulas até à primeira aula zero, foi possível adquirir conhecimentos e experiências de que, até então, nunca me tinha apercebido. É necessário estar sempre atento, saber contornar as adversidades, ter sempre uma resposta para os alunos, pois, para eles, um professor tem que saber tudo, o que nem sempre é assim. Agora sei o quão difícil é ser professor. Como aluno, sempre pensei que era fácil estar do outro lado, não ter que estudar e apenas dar matérias, mas estava completamente enganado. Também, foi durante as minhas primeiras observações de aulas que cheguei à seleção do tema do meu relatório de estágio, pois senti que havia uma certa dificuldade dos discentes em compreender as produções orais alheias à primeira, sem ser preciso repetir ou reconstituir as questões expostas.

Portanto, depois de chegar à compreensão da oralidade como tema, um dos meus objetivos iniciais foi aproximar-me da resposta para a questão-problema: os alunos evidenciam problemas de compreensão oral, que, efetivamente se podem melhorar e trabalhar. Quais os métodos que se podem utilizar para colmatar a falha exposta, em contexto de sala de aula? Após o estudo do problema patenteado, pode concluir-se que os resultados demonstrados são poucos para se poder evidenciar que realmente há problemas

ao nível da compreensão do oral nos integrantes das turmas observadas. Contudo, há autores que defendem que, desde os primeiros anos escolares, os discentes devem ser submetidos a exercícios que permitam o treino auditivo, pois esta prática irá proporcionar melhores resultados na aprendizagem de todo o tipo de conteúdos escolares. Quanto à última parte da questão-problema, dado o tempo limitado de estágio, assim como as poucas aulas disponibilizadas para lecionação, não houve tempo para testar atividades, focando-nos apenas na audição de canções e na escuta de documentários e textos narrativos.

Com o estudo desta problemática, foi possível chegar a resultados incertos dadas as limitações patentes no estágio. Tudo nestas práticas é parco, desde o tempo total até à quantidade de aulas disponibilizadas aos professores estagiários, fora que há processos impostos pelos titulares das disciplinas que não podem ser contrariados ou não devem sê-lo. Por exemplo, na disciplina de Espanhol, um dos métodos de ensino é direcionar os discentes o máximo possível para que não surjam dúvidas; porém, o meu objetivo era não lhes explicar nada para que eles chegassem à conclusão que tinham que adotar estratégias para não se esquecerem do que acabavam de ouvir, nomeadamente, a tomada de notas ou outras alternativas que conseguissem encontrar.

Em continuação, explico que para um estudo mais concreto e conclusivo, seria necessário acompanhar apenas uma turma lidando diariamente com os alunos. Desta forma, seria possível verificar falhas ao nível da compreensão auditiva e, com o problema mapeado, haveria tempo para trabalharmos e arranjarmos estratégias para resolver essa dificuldade. Ou seja, no fundo, poderíamos usar uma verdadeira metodologia de investigação-ação que, no presente modelo de estágio, dificilmente se consegue implementar. Sendo assim, os resultados obtidos são um pouco inconsistentes, pois, para além das poucas aulas disponibilizadas no estágio, foram observados problemas de compreensão da oralidade ligados à desconcentração, ao mau comportamento e à desmotivação.

Um ponto importante neste relatório foi, ainda, saber a opinião de alguns professores sobre a problemática aqui discutida. A maior parte dos professores concordaram na totalidade com as ideias de que a compreensão da oralidade era importante tanto na aprendizagem da LM como de LE, de que traz benefícios em contexto de sala de aula e de que é uma destreza tão relevante como as outras. Um dado curioso é que, relativamente aos programas, tanto de Português como de Espanhol, uma boa parte

dos docentes que participaram não tinham opinião fundamentada sobre se o programa dava ou não importância à compreensão do oral, o que pode indicar um fraco conhecimento dos Programas por parte dos docentes, seja porque não têm o hábito de estudar, mas apenas se guiam pelos manuais, seja porque, com as permanentes alterações que sofrem, os professores deixam de procurar conhecê-los. Por último, as três atividades de escuta auditiva mais utilizadas variam entre a audição de canções e de textos narrativos e o preenchimento de espaços em branco.

Com tudo isto, posso afirmar que, hoje em dia, sou um professor com capacidades que não tinha no início do estágio, pois, adquiri conhecimentos que me permitem interagir com os discentes e, inclusive, organizar aulas com método e rigor científico, sabendo distinguir o que é útil do que não é.

Esta convivência entre professor-professor e professor-aluno trouxe sensações desconhecidas e únicas.

Relativamente à investigação realizada, pensando agora no futuro, creio que seria interessante acompanhar duas turmas desde o primeiro ano escolar até ao último e comparar resultados, mas, como isso seria difícil de fazer sozinho, teria que, em conjunto, trabalhar com outros professores, sendo que a uma turma aplicava-se um método e à outra um método mais insistentemente ligado a atividades de compreensão oral e, no final, far-se-ia um confronto dos resultados, para poder tirar conclusões.

## Referências bibliográficas

Bogdan, R. e S. Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Briz, A (2008). *Saber hablar*. Madrid: Aguilar.

Buescu, H. C., L. C. Maia, M. G. Silva e M. R. Rocha (2014). “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário”. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf) (último acesso em 10 de abril de 2017).

Buescu, H. C., J. Morais, M. R. Rocha e V. F. Magalhães (2015). “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico”. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf) (último acesso em 10 de abril de 2017).

Cameira, C., F. Palma e R. Palma (2015). *MENSAGENS Português – 10.º Ano*. 1ª edição. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Cassany, D., M. Luna e G. Sanz (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Cerrolaza, M. e Ó. Cerrolaza (1999). *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid: Edelsa.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

Conquet, A. (1983). *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona: Hogar del libro.

Crespo, R. (2007). *Aprender a escuchar*. Madrid: Editorial Lulu.

Fernández, S. (1996). *Tareas y proyectos en clase – Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2001). “Programa de Espanhol nível de iniciação 10º Ano - Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas”. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Ciencias\\_Tecnologias/Linguas\\_Estrangeiras\\_I\\_II\\_III/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas_Estrangeiras_I_II_III/espanhol_inic_10.pdf) (último acesso em 15 de abril de 2017).

Fernández, S. (2002). “Programa de Espanhol nível de continuação 10º ano”. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Ciencias\\_Tecnologias/Linguas\\_Estrangeiras\\_I\\_II\\_III/espanhol\\_cont\\_10.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas_Estrangeiras_I_II_III/espanhol_cont_10.pdf) (último acesso em 15 de abril de 2017).

Gadañon, A. (2006). “La destreza oral como proceso”. in E. B. Maestu (editor) (2007), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII congreso internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de La Rioja. pp. 379-392.

Gonçalves, T. (n.d.) - E - Dicionário de Termos Literários. <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6357/> (último acesso em 20 de abril de 2017).

Instituto Cervantes (2017). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) (último acceso em 26 de abril de 2017).

Instituto Cervantes (2017a). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm) (último acceso em 26 de abril de 2017).

Instituto Cervantes (2017b). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_relacion\\_b1-b2.htm#p1](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm#p1) (último acceso em 26 de abril de 2017).

Instituto Cervantes (2017c). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_relacion\\_c1-c2.htm#p1](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_c1-c2.htm#p1) (último acceso em 26 de abril de 2017).

Jorge, N. e S. G. Junqueira (2015). *Encontros Português 10.º Ano*. 1ª edição. Maia: Porto Editora.

Nunan, D. (2005). “Listening in a Second Language”. [http://www.jalt-publications.org/old\\_tlt/articles/2003/07/nunan](http://www.jalt-publications.org/old_tlt/articles/2003/07/nunan) (último acesso em 15 de março de 2017).

Núñez, J. (2009). “Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras”. *MarcoELE: Revista de didáctica*. Vol. 9, pp. 9-24.

Pacheco, L e D. Sá (2013). *Endirecto.com 1 Espanhol – 10.º Ano – Nível de iniciação*. 1ª edição. Maia: Areal Editores.

Pacheco, L e D. Sá (2014). *Endirecto.com 2 Espanhol – 11.º Ano – Nível de iniciação*. 1ª edição. Maia: Areal Editores.

Quintero, R. L. (n.d.). “LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN DE TEXTOS ORALES”. <http://www.contraclave.es/lengua/textosorales.pdf> (último acesso em 27 de março de 2017).

Richards, J. e C. Lockhart (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Rost, M. (1994). *Introducing listening*. Londres: Penguin.

Silva, P., E. Cardoso e M. C. Moreira (2011). *Expressões Português 11.º Ano*. 1ª edição. Maia: Porto Editora.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1994). “A Escola como Cenário de Operações Didacticas”. [http://www.uma.pt/liliana/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=502&Itemid=26](http://www.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=502&Itemid=26) (último acesso em 23 de novembro de 2016).

Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

## **Anexos**

**Anexo 1:** Inquérito realizado a professores de Português e Espanhol

## Inquérito sobre a compreensão da oralidade

---

Descrição do formulário

---

### Idade

Texto de resposta curta

---

### Formação académica

Texto de resposta curta

---

### Ano de conclusão

Texto de resposta curta

---

1- Atribua de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) à seguinte afirmação: \*  
As tarefas de compreensão da oralidade são uma prática importante na aprendizagem da Língua Materna.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

⋮

2- Classifique de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) a seguinte afirmação:  
As tarefas de compreensão da oralidade são uma prática importante na aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3- Atribua de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) à seguinte afirmação:  
O trabalho da compreensão da oralidade, em contexto de sala de aula, traz benefícios para uma melhor aprendizagem dos alunos.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4- Assinale o(s) tipo(s) de tarefas que utiliza para trabalhar a compreensão da oralidade. (Pode escolher mais do que uma opção).

- Escuta de canções para preencher espaços em branco
- Audição de pequenos textos
- Jogos mnemotécnicos
- Identificação de erros através de documentos de áudio
- Preenchimento de espaços em branco através da escuta de trechos
- Escuta atenta para tomada de notas
- Escuta da intervenção de colegas/professor(a)
- Outra...

5- Classifique de 1(pouco importante) a 5(muito importante) a seguinte questão: Comparando a compreensão da oralidade com outras competências (produção oral, produção escrita, compreensão do escrito, etc.), como avalia a sua importância?

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6- Se é professor(a) de Português e/ou Português e Espanhol classifique de 1(discordo totalmente) a 5(concordo totalmente) a seguinte afirmação: O atual Programa de Português dá tanta importância à compreensão da oralidade como às outras competências.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7- Se é professor(a) de Espanhol e/ou Português e Espanhol classifique de 1(discordo totalmente) a 5(concordo totalmente) a seguinte afirmação: O atual Programa de Espanhol dá tanta importância à compreensão da oralidade como às outras competências.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Anexo 2:** Exposição oral proposta à turma 11.º C

**ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL**

Trabalho de grupo sobre “ Os Maias”

**Partindo das sugestões, seleciona um dos episódios para o teu trabalho de grupo.**

**Segue os tópicos sugeridos para organizares a tua apresentação à turma.**

**Corridas de Cavalos**

Tópicos de análise

- A. Descrição dos incidentes ocorridos durante as corridas;
- B. Opinião pessoal sobre os acontecimentos;
- C. Descrição geral do ambiente;
- D. Elementos linguísticos de reforço a essa descrição;
- E. Crítica social (imitação dos países estrangeiros, a presença das senhoras, a falta de higiene e de bom gosto).

**Jantar em casa do Conde De Gouvarinho**

Tópicos de análise

- A. Diferenças/semelhanças deste jantar com o do Hotel Central;
- B. Descrição da personagem Sousa Neto;
- C. Temas de discussão;
- D. Crítica social (a superficialidade, a moral, a falta de cultura).

**Jantar no Hotel Central**

Tópicos de análise

- A. Objetivo do jantar;
- B. Personagens presentes no jantar;
- C. Descrição da personagem Alencar;
- D. Temas de conversa;
- E. Intervenientes em cada um dos temas em discussão e seus comportamentos;
- F. Manifestação do poder e autoridade do Cohen;
- G. Perspetiva de Craft sobre os portugueses.

**Teatro da Trindade**

Tópicos de análise

- A. Intervenientes no sarau;
- B. Simbologia de cada uma das apresentações;
- C. Crítica aos portugueses (o mau gosto, evidenciado através das suas reações);
- D. Figuras retóricas utilizadas pelo narrador ao serviço da descrição (a figura e o discurso

<p align="center"><b>Jornais <i>A Corneta Do Diabo E A Tarde</i></b></p> <p align="center">Tópicos de análise</p> <p>A. Descrição da personagem Palma Cavalão;</p> <p>B. Argumentos utilizados pelas personagens Palma e Neves relativamente aos seus procedimentos;</p> <p>C. Opinião pessoal sobre as atitudes de Carlos e Ega;</p> <p>D. Exemplo do discurso indireto livre, justificação do seu uso, marcas distintas desse tipo de relato.</p>

do primeiro orador, por exemplo).
<p align="center"><b>Passeio Final</b></p> <p align="center">Tópicos de análise</p> <p>A. Relação com a intriga central;</p> <p>B. Caracterização das personagens presentes;</p> <p>C. Aspetos da sociedade portuguesa criticados;</p> <p>D. Simbologia dos espaços físicos.</p>

Anexo 3: Canção “El bolsillo del revés” proposta ao 10.º O



## Ficha de trabalho

COMISSÃO DE PORTUGUÊS

Profesor en prácticas: Rui Pinheiro

2015-2016

### “El Bolsillo del Revés” - Chenoa

Ven a ver donde vivo

1\_\_\_\_\_ sin ascensor

No caben 2\_\_\_\_\_

Aquí no hay sitio



Ya lo ves telarañas en el 3\_\_\_\_\_

Ya lo ves Que no llego a fin de mes

Ya lo ves El 4\_\_\_\_\_ es un atraco

Ya lo ves El bolsillo del revés

Si me 5\_\_\_\_\_ me ve el vecino

Tengo mucha intimidad

No tengo 6\_\_\_\_\_ pero es divino

Ya lo ves, con 7\_\_\_\_\_ en el baño

Ya lo ves, no me quejo del estrés

Ya lo ves, mira que 8\_\_\_\_\_ me lo paso

Ya lo ves, el bolsillo del revés

A mi el frío no me afecta

Vivo sin 9\_\_\_\_\_

Si hace calor abro la 10\_\_\_\_\_.

Ya lo ves, me 11\_\_\_\_\_ todo el año

Ya lo ves, que no llego a 12\_\_\_\_\_

Ya lo ves, voy andando a todos lados



Ya lo ves, el bolsillo del revés

<https://www.youtube.com/watch?v=dS7L7Kv7Z5s>

Anexo 4: Canção “¿Qué me pongo?” proposta ao 10.º O



## Ficha de trabalho



Profesor en prácticas: Rui Pinheiro

2015-2016

### ¿Qué me pongo?

Tan sólo catorce años tenía ésta 1\_\_\_\_\_ al iniciarse

En ese diario dilema que experimentan tantas  
2\_\_\_\_\_

Sin falta cada 3\_\_\_\_\_ poquito antes de  
maquillarse

Iba a buscar a su 4\_\_\_\_\_ para pedirle que le  
aconseje

¿Qué me pongo, mami, qué me pongo?  
No sé si me va ponerme la 5\_\_\_\_\_ azul y el moño  
6\_\_\_\_\_

¿Qué me pongo, mami, qué me pongo?  
Y este corte de 7\_\_\_\_\_ pasó de 8\_\_\_\_\_ el  
año pasado

¿Qué me pongo, mami, qué me pongo?  
Con este 9\_\_\_\_\_ negro yo creo que ya parezco  
10\_\_\_\_\_

¿Qué me pongo, mami, qué me pongo?

No quiero que mis 11\_\_\_\_\_ me hagan pasar  
tremendo 12\_\_\_\_\_ rato

Esta situación tan 13\_\_\_\_\_ ni se acaba a la gran 14\_\_\_\_\_

De tener que ir al centro 15\_\_\_\_\_ todos los días uniformada

Pero lo que casi casi la lleva a borde de la 16\_\_\_\_\_

Era que su demás 17\_\_\_\_\_ era muy poquita y medio 18\_\_\_\_\_



El líder del **Mango Punch!**, Walter Suhr (Guatemala), es el miembro fundador del grupo y responsable por el sonido del mismo. Los demás integrantes del grupo son escogidos con grandes exigencias de habilidad y profesionalismo para mantener la misma calidad de sonido y ejecución. Los comentarios más frecuentes que reciben es que sus presentaciones en vivo superan enormemente

Anexo 5: Canção “Souvenir” proposta ao 11.º L



## Ficha de trabajo



Profesor en prácticas: Rui Pinheiro

2015-2016

### “Souvenir”

Me 1 \_\_\_\_\_ regresar a mi 2 \_\_\_\_\_,

Lo he 3 \_\_\_\_\_ todo aquí,

Ayúdame a 4 \_\_\_\_\_ esta 5 \_\_\_\_\_,

Ya que no quieres 6 \_\_\_\_\_.

Me llevo lo mejor en mi 7 \_\_\_\_\_,

8 \_\_\_\_\_ souvenirs

Uh, 9 \_\_\_\_\_ que conocí.

10 \_\_\_\_\_, Bilbao, 11 \_\_\_\_\_,

12 \_\_\_\_\_,

Alicante o Santander,

Una botella de 13 \_\_\_\_\_,

Una 14 \_\_\_\_\_ del 15 \_\_\_\_\_.

16 \_\_\_\_\_, Tetuán, 17 \_\_\_\_\_,

Buenos Aires o Hong Kong,

Cuando me 18 \_\_\_\_\_ de estos 19 \_\_\_\_\_,

Estaré imaginando oír tu 20 \_\_\_\_\_.

21 \_\_\_\_\_ voy a regresar a mi 22 \_\_\_\_\_

Y no puedo 23 \_\_\_\_\_,

También he visto cosas que

24 \_\_\_\_\_ no tenerlas que 25 \_\_\_\_\_.

Soy un 26 \_\_\_\_\_ un tanto 27 \_\_\_\_\_,

Me estaré volviendo 28 \_\_\_\_\_,

Uh, se me ha pegado de ti.



Originalmente bajo el nombre de M-Clan se encontraban Carlos Tarque (voz), Santiago Campillo (guitarra), Ricardo Ruipérez (guitarra), Pascual Saura (bajo) Juan Antonio Otero (batería) e Iñigo Uribe (teclados). La banda se formó en marzo de 1993, cuando Carlos Tarque y Ricardo Ruipérez se conocieron y decidieron fusionarse (ambos tocaban en otros grupos) y llamar al resto de los músicos que acabarían conformando M-Clan.

<https://www.youtube.com/watch?v=hAWZi5I-Xus>

**Anexo 6:** Ficha de verificação de leitura sobre a *Farsa de Inês Pereira* dada ao 10.º A

**Ao longo da obra vicentina, *Farsa de Inês Pereira*, é possível ver uma jovem que pretende casar-se para sair de casa, passando por situações de desconforto até à existência de traições. Assim sendo, responde às questões que se seguem, com verdadeiro (V) ou falso (F) corrigindo as falsas.**

- |   | V                        | F                        |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. O casamento entre o Escudeiro e Inês Pereira termina por este a ter abandonado para casar com uma moura.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Lianor Vaz é uma alcoviteira, e por culpa dela, Inês acaba casada com o Escudeiro que, posteriormente, a vai maltratar e trancar dentro de casa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ao longo da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> aparecem referências bíblicas.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. A obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> começa com um monólogo de Inês Pereira.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Inês desde cedo começa com traições: trai Brás da Mata com o seu moço e trai, o seu segundo marido, com um Ermitão.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Enquanto solteira Inês era aconselhada pela Mãe, mas esta acaba por errar quando escolheu o Escudeiro para marido de sua filha.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Inês quer arranjar marido para poder sair de casa.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Os dois judeus tinham como nomes Latão e Fernando.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. O casamento entre Pêro Marques e Inês Pereira é proposto duas vezes por Lianor Vaz.

10. No início da segunda cena Lianor Vaz aparece alterada por ter sido galanteada pelo Escudeiro, que mais tarde se casará com Inês.

11. O Escudeiro Fernando mandara o seu moço Brás da Mata prender sua mulher enquanto estava na guerra.

12. No início da obra, Inês compara-se com uma panela por estar sempre no mesmo sítio.

13. O Escudeiro promete dar ao seu moço um sítio onde morar quando se casar.

14. O Ermitão era um frade em romaria que mandava presentes a Inês desde criança.

15. Quando Pêro Marques vai pela primeira vez a casa de Inês, ela goza com ele pelo facto dele não saber o que era o seu lavar.

16. Com a notícia da morte do Escudeiro, Inês desfaz-se em lágrimas demonstrando assim a tristeza e o afeiçoamento que tinha por seu marido.

17. Ao longo da obra é possível verificar que uma alcoviteira funciona como principal conselheira para as jovens.

18. Para ver a filha casada a Mãe chama dois judeus para arranjam marido para Inês.

19. Pêro Marques é um bom marido, faz todas as vontades de sua mulher e    
acaba traído.

20. O Escudeiro demonstrou a Inês que os conselhos da Mãe de quando esta    
era nova eram falsos.

**Anexo 7:** Ficha do documentário sobre Os Maias dado ao 11.º N

**Assinala se verdadeiro ou falso as afirmações que se seguem.**

- 1- Devido à sua educação Pedro tornar-se-á um homem com bom porte atlético e, futuramente, tornar-se-á um *dandy*.
- 2- É através de seu amigo Alencar que Carlos fica a saber que Maria Eduarda, Castro Gomes e Dâmaso iam passar uns dias a Sintra.
- 3- Segundo o escritor da obra, Maria Eduarda possuía um passo de deusa que deixava por onde passava um rastro de luminosidade.
- 4- Maria Monforte é filha de um traficante de droga, sendo este o motivo pela qual Afonso da Maia será contra o casamento entre ela e seu filho.
- 5- A alcunha do pai de Maria Monforte era “O Negreiro”.
- 6- A relação tempestuosa entre Pedro da Maia e Maria Monforte começou em Lisboa.
- 7- A formação académica de Carlos apenas servirá para se aproximar de algumas damas.
- 8- Uma pessoa *dandy* significa que é uma pessoa chique.
- 9- Os Maias são uma família nobre com pertences no norte e sul do país.
- 10- Carlos pensava que Sintra era a cidade ideal para se dar a conhecer à mulher que o fascinava tanto.
- 11- Pedro da Maia teve uma educação boa por parte da mãe, cheia de amor e carinho.
- 12- Pedro suicida-se devido ao desgosto sentido por Maria Monforte ter levado sua filha.
- 13- A segunda vez que Carlos vê Maria Eduarda foi em frente à porta do Hotel Central a descer de uma carruagem.
- 14- Maria Eduarda era mulher de um homem brasileiro chamado Castro Gomes.
- 15- Afonso da Maia é uma personagem que nos acompanha desde o início da obra, que acaba por falecer.
- 16- Ao contrário de seu pai, Carlos da Maia terá uma educação ríspida que o tornará um homem forte.
- 17- O maestro Cruges foi o amigo escolhido por Carlos para o acompanhar a Sintra.

18- Durante a noite Afonso da Maia e seu neto costumavam juntar em sua casa a família de seus amigos para conversarem, beberem um copo e jogarem às cartas.

19- Carlos da Maia forma-se em medicina, mas nunca chega a exercer a profissão.

20- Dâmaso Salcede era filho de um agiota que apenas estava interessado no dinheiro dos Castro Gomes.

21- Chique a valer é uma expressão muitas vezes utilizada ao longo do texto.