



Compreensão Auditiva na Aula de Línguas: Materiais Audiovisuais

**Mestrado em Ensino do Português,
3.º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário
e Língua Estrangeira 3.º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário**

Iniciação à Prática Profissional – Relatório Final

Sónia Marlene Pereira Martins

2010

Compreensão Auditiva na Aula de Línguas: Materiais Audiovisuais

**Mestrado em Ensino do Português,
3.º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário
e Língua Estrangeira 3.º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário**

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Iniciação à Prática Profissional – Relatório Final**

Sónia Marlene Pereira Martins

2010

Resumo

O produto final deste relatório estriba na comparticipação das minhas experiências nas aulas de estágio pedagógico, centrando-se a sua temática na compreensão auditiva e no uso de materiais audiovisuais.

Este trabalho foi desenvolvido ao longo de um ano lectivo, por alunos do Ensino Secundário, nas disciplinas curriculares de Espanhol II, nível geral e Espanhol II, nível específico. Está dividido em duas secções e pretende reproduzir algumas das conclusões que acerquei sobre as diversas possibilidades e formas de desenvolver as actividades de compreensão auditiva. É evidente que tiveram crucial proficuidade todas as leituras de livros e artigos que consultei sobre este tema.

A parte I representa o fruto de uma investigação teórica sobre o ensino-aprendizagem da Compreensão Auditiva, na qual descrevo as peculiaridades que caracterizam a audição, enquanto actividade cognitiva e comunicativa e a sua posta em prática numa aula de língua. Manifestarei similarmente as minhas considerações, relativas ao uso dos materiais audiovisuais e os seus benefícios para o processo de aprendizagem.

Na parte II, pretende-se uma análise crítica de alguns casos práticos. Apresentarei modelos de actividades criadas a partir de materiais audiovisuais que tinham como objectivo principal exercitar a capacidade auditiva.

O trabalho também inclui uma reflexão sobre as opções tomadas e sobre aquilo que poder-se-á aperfeiçoar no futuro, com o objectivo de afinar e polir o meu desempenho, como professora de língua.

Summary

The final product of this report is based on my experience in the teacher training practice and it is focused on listening comprehension activities and on the use of audiovisual material.

This work was developed along an entire school year by secondary school students in the subjects of Spanish II, general level and Spanish II, specific level. It is divided into two sections and the purpose is to convey some of the conclusions I came to regarding the various possibilities and ways of developing Listening Comprehension activities. It is clear that all the books and articles I consulted on this subject were crucial for the report.

Part I represents the result of a theoretical research on the teaching of Listening Comprehension skills in which I describe the peculiarities that characterize the hearing, while cognitive and communicative activity and put into practice in a language lesson.

Similarly, I will manifest my considerations, regarding the use of audiovisual material and its benefits for the learning process.

Part II aims a critical analysis of some practical cases. I will present models of activities created from audiovisual material whose aim was/ that had as main objective to improve the listening skill.

This work also includes a reflection on the options taken and about what can be improved in the future with the purpose of tuning and polishing my performance as a language teacher.

Índice

Resumo.....	3
Introdução.....	7
PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	9
Características e importância da compreensão oral.....	9
Didáctica da compreensão oral.....	17
Compreensão auditiva na Língua Materna	23
Compreensão auditiva na Língua Estrangeira	27
Actividades de compreensão auditiva	30
Avaliação da compreensão auditiva.....	40
Textos Orais e Materiais audiovisuais	44
PARTE II – CASOS PRÁTICOS	49
Caracterização das escolas e das turmas	49
Propostas de actividades em aula	51
Música.....	51
Materiais Visuais de Curta Duração	55
Materiais Visuais de Longa Duração	60
Conclusão.....	62
Referências Bibliográficas	65
Anexos.....	68

Anexos

Anexo 1 – Grelha de avaliação diagnóstica	68
Anexo 2 – Grelha de Autoavaliação	69
Anexo 3 – Grelha de Autoavaliação	70
Anexo 4 – Ficha de trabalho Mediterráneo	71
Anexo 5 – Ficha de trabalho Resistiré.....	72
Anexo 6 – Ficha de trabalho En el restaurante.....	75
Anexo 7 – Ficha de trabalho de Ana y Manuel	78
Anexo 8 – Trabalho de Escrita.....	80
Anexo 9 – Trabalho de Escrita.....	81
Anexo 10 – Ficha de trabalho El Laberinto del Fauno.....	83

Introdução

Coisa horrível é pensar ser professor quem nunca foi discípulo.

(Fernando de Rojas)

Estando este estudo intimamente ligada ao estágio profissional, a sua temática teve imperiosamente que levar um rumo marcadamente prático e reflexivo, uma vez que a elaboração da tese foi feita no decorrer da prática pedagógica, o que influenciou positivamente estas duas componentes de avaliação, pois uma concorreu para realizar e complementar a outra.

Devendo o professor meditar constantemente sobre a sua prática pedagógica, este relatório funciona também como uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e como uma oportunidade para aperfeiçoá-lo para o futuro.

Assim, uma das conclusões defendidas nesta dissertação é a de que é fundamental a criação de um espaço na aula de língua, onde os alunos sejam os protagonistas da sua própria aprendizagem. A meta básica das aulas é originar o interesse e a motivação para que o “input” seja o maior possível, pois, se o aluno se sente aliciado pela matéria, a sua produção activa (oral ou escrita) será de maior qualidade. Esta ideia é também partilhada por Rosa Rodríguez Abella, que amplia assim o sentido desta afirmação:

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

De facto, as actividades de língua a partir dos materiais audiovisuais pretendem não só incrementar a capacidade auditiva como também pode ser uma ponte para exercitar as outras habilidades.

Outra das premissas defendidas no meu trabalho é a de que a compreensão oral é um processo activo. Embora tradicionalmente a compreensão auditiva tenha sido considerada como uma destreza receptiva e passiva da língua, tentar-se-á demonstrar que o ouvinte tem claramente um papel activo e positivo no intercâmbio de mensagens, pois, quando escutamos, recorremos a uma serie de subdestrezas e estratégias que usamos em distintos momentos, dependendo do que escutamos e porquê escutamos.

Todos estes pressupostos terão necessariamente implicações no ensino-aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira).

PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Características e importância da compreensão oral

La comprensión de un mensaje transmitido oralmente no es un proceso de recepción pasiva.

(Martín Peris, 1991: 1)

O desenvolvimento da capacidade de compreensão auditiva mostra-se muito importante não só na aquisição de uma língua, como também serve de recurso para favorecer a aprendizagem de conteúdos em outras disciplinas transversais do currículo do aluno e permitir que este cresça autonomamente e progressivamente em todas as áreas e saberes.

A comunicação oral é actualmente muito importante, na medida em que os contactos directos entre pessoas são muito frequentes, tanto nas suas vidas pessoais como profissionais, sendo, por isso, crucial que os falantes estejam aptos para poder comunicar-se efectivamente. Um estudo realizado por Françoise Gauquelin (*apud* Cassany *et al.*, 1994: 97), comprova que, regra geral, a actividade profissional divide-se da seguinte forma, no que concerne à actividade comunicativa: escrever, 9%; ler, 16%, falar, 30%, escutar, 45%. As percentagens corroboram que as habilidades orais são as mais praticadas e que a compreensão oral se consagra com o destacado primeiro lugar, pois a vida quotidiana presenteia mais oportunidades de escutar do que falar.

Deste modo, é indispensável restituir a relevância que as destrezas orais merecem dentro de uma aula de língua e dar à compreensão auditiva a sua importância devida.

Sendo a audição a via principal pela qual se estabelece a comunicação entre os seres humanos, deve-se ter em conta determinadas noções muito importantes na didáctica de uma língua: *saber escutar* é uma habilidade primordial que vai muito mais além da questão física do ouvir.

Tendo em conta este pressuposto, importa fazer uma distinção entre o ouvir e o escutar¹: “ Oímos de forma incluso involuntária. Escuchamos concientemente y con un propósito”, diz Ernesto Martín Peris (1991: 17), que alarga assim o sentido destas afirmações:

Un paso más allá de la percepción está la escucha: podemos estar presentes en una tertulia, y no prestarle atención; podemos estar percibiendo lo que se dice, pero no estar escuchándolo: Si damos el paso a la actividad de escuchar, entonces nos guiamos por un objetivo concreto, buscamos algo en particular. Y ello es así aún en el caso de que estemos movidos por la simple curiosidad; en efecto, desde el momento en que nos ponemos a escuchar, lo hacemos atentamente, y fijamos nuestra atención en aspectos particulares, que pueden ser múltiples y diversos, pero que reflejan una selección, producto de un interés. (....)

Pode-se, então, concluir que ouvir não implica necessariamente saber escutar. Ouvir pressupõe perceber os sons com o ouvido e escutar significa prestar atenção ao que se ouve e, por isso, engloba um processo cognitivo de construção de significado e de interpretação de um discurso, na qual a pessoa que escuta estabelece uma relação entre o que escuta e o que já conhece.

Para além desta diferença, também há que considerar que o oral quotidiano tem as suas particularidades que devem ser tidas em conta quando ensinamos uma língua. Cassany *et al.* (1994:100) recolhem tais características de Peny Ur:

- Escutamos com uma finalidade determinada (obter informação, receber uma resposta, entender algo) e com expectativas concretas sobre o que vamos ouvir (tema, tipo de linguagem, estilo, etc.). Esta actividade de predizer o que vamos ouvir prepara-nos para o processo de compreensão.
- Na maioria das ocasiões, podemos ver quem fala. Esta co-presença permite o feedback ou retro-alimentação imediata, a ruptura do discurso e o aproveitamento das pistas contextuais. Também nos brinda com informação não verbal.

¹ No *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora podemos encontrar a seguinte definição: *ouvir, prestando atenção*. Além disso, podemos parafrasear o verbo escutar com verbos ou expressões como: entender, repassar, estar atento, perceber, prestar atenção, atender...

- Na comunicação oral, o intercâmbio de papéis entre emissor e receptor é constante.
- Por este motivo, o discurso pronunciado fracciona-se em fragmentos breves que se escutam por separado.
- Além do discurso verbal, outros estímulos sensoriais dão-nos a informação que utilizamos para interpretar o texto.
- Na comunicação quotidiana, utilizamos um tipo de discurso espontâneo (não preparado, com frases inacabadas, pausas, mudanças de ritmo e de entoação, repetições...) com um grau de redundância e também de ruído.

A partir destas características, podemos deduzir que escutar é um processo complexo e activo que consiste na recepção e decodificação do que o falante diz, na construção e representação de um significado (é um trabalho construtivo e interpretativo em que relaciona o que ouve com o que conhece do mundo), na negociação de significados entre emissor e receptor e na criação de significados através da implicação, da imaginação e da empatia.

Como já ficou dito, é impossível adquirir um novo idioma ou desenvolver a língua materna se não se dispõe de uma boa capacidade de compreensão oral. Nos últimos tempos, a didáctica de línguas tem vindo a desenvolver aspectos sobre o uso das estratégias e sobre o processo de compreensão oral.

Este processo (Cassany *et al.*, 1994: 104) inicia-se antes do discurso propriamente dito, usando-se um conjunto variado de estratégias de pré-compreensão, ou seja, recorremos ao conhecimento que temos já da pessoa com quem falamos, dos temas tratados, de como fala (tom, estilo, tipo de linguagem, ritmo, etc.). Temos esta informação armazenada na memória a longo prazo² e actualizamo-la antes e durante o processo de compreensão. Como se trata de uma informação e uma experiência compartilhada entre o emissor e o receptor, constitui uma base sólida sobre a qual construímos a compreensão. Quando não conhecemos o interlocutor, não podemos prever tantos dados e a comunicação depende exclusivamente do discurso. No entanto, podemos prever aspectos relacionados com o tema, com o contexto, etc.

² Podemos mencionar dois tipos de memória: memória a curto prazo (associada essencialmente à habilidade de reter) e memória a longo prazo (associada ao recordar).

Durante a conversação deitamos mão a outro tipo de estratégias ou destrezas, que segundo Cassany *et al.* (1994: 104) são as seguintes: *reconhecer* (sons, palavras, expressões, etc.); *seleccionar* (palavras, expressões, ideias que sejam mais relevantes para a nossa interpretação); *interpretar* (segundo os nossos conhecimentos da gramática, do mundo em geral, damos um significado ao que ouvimos); *antecipar* (durante o discurso também podemos ir antecipando o que o emissor pode dizer); *inferir* (através de códigos não verbais, da atitude do emissor e também da situação); *reter* (determinados elementos do discurso que o receptor considera importantes). Estas micro-habilidades não têm uma sequência determinada, mas interagem entre si ao mesmo tempo, em diversos níveis de linguagem (Cassany *et al.*, 1994: 106):

Por un lado, anticipamos e inferimos información semántica del discurso antes y durante la comprensión, pero también, y al mismo tiempo, discriminamos los sonidos pronunciados y les asignamos un significado según nuestra gramática. Ambos procesos interactúan y construyen progresivamente y entre sí la comprensión oral.

O autor acrescenta que para pôr em prática estas micro-habilidades, são essenciais os conhecimentos sobre a gramática e o vocabulário da língua, que nos permitem reconhecer, segmentar e interpretar os enunciados linguísticos.

De facto, a compreensão auditiva engloba uma série de aspectos que vão desde os mais simples até outros aspectos paralinguísticos e extra-linguísticos mais complexos. Para conseguir escutar e interpretar algo, é necessário a utilização de *destrezas perceptivas y cognitivas similares* (Caballero de Rodas, 2001: 267), ou seja, tem de haver um trabalho de decifração de sons produzidos oralmente o que implica um conhecimento dos fonemas da língua, bem como um trabalho de análise e interpretação do discurso o que implica um conhecimento do léxico, das regras da morfologia, da sintaxe, das orações gramaticais, da semântica e da pragmática. Para além deste uso, o ouvinte recorre a mais dois tipos de informação, o conhecimento que possui do mundo e o contexto do discurso.

Com efeito, Gil-Toresano (2005: 903) considera importante que o receptor recorra a três fontes de informação para alcançar uma percepção eficaz de um texto oral. No nível superior, está o *conhecimento do mundo*, isto é, toda uma gama de

informações e experiências guardadas na memória relativas a factos, acontecimentos, crenças e convenções sociais que nos rodeiam. A este respeito, a investigação na área da cognição legitimou o conceito de *esquema* para perceber a organização do conhecimento na mente humana. Desde que nascemos, e através das nossas experiências, vamos desenvolvendo esquemas de conhecimento estereotípico sobre os conceitos e situações que encontramos. Temos inúmeros esquemas acessíveis na nossa memória. Os esquemas podem ser concretos (representações organizadas dos conhecimentos sobre um evento, ou uma acção, um objecto), abstractos (representações organizadas dos conhecimentos sobre uma ideia, por exemplo, o esquema que podemos criar em relação à palavra lealdade) e os que estão relacionados com situações (pedir desculpa, cumprimentar um amigo ou o director da empresa...). Estes últimos denominam-se de guiões, pois determinam os comportamentos dentro de uma situação. Num nível inferior, está o conhecimento sobre a língua, tanto como sistema formal como funcional.

Como vínculo entre as anteriores fontes de informação está o contexto do discurso, ou seja, o nosso conhecimento sobre aspectos concretos, como o falante, o ouvinte, o lugar, o tempo, o género e o tema. O *contexto* é um poderoso recurso de informação já que prepara o receptor para o que vai escutar, permite-lhe gerar uma série de expectativas que servem para dar sentido ao que escuta e pôr em funcionamento um mecanismo de antecipação que permite agilizar e activar o processo mental para compreender a língua.

Importa agora considerar o modo como se processa estas três fontes de informação. Os modelos mais conhecidos são os que se designam de *modelo de compreensão ascendente (bottom-up)* e *modelo de compreensão descendente (top-down)*. Estes processos funcionam simultaneamente, permitindo ao ouvinte ter sucesso na sua tarefa. No que respeita ao modelo “ascendente, el punto de partida es el texto” (Caballero de Rodas, 2001: 268). O reconhecimento vai dos sons ou letras às palavras, depois forma as frases e assim sucessivamente até interpretar o significado. Este modelo, como se verifica, não é satisfatório, por si só, uma vez que são os conhecimentos prévios que o ouvinte possui que o ajudam a compreender, a maioria das vezes. O mesmo acontece com o processo *descendente*: compreender é um processo construtivo que depende de factores externos e internos, onde há uma interacção entre o texto, o contexto da informação e os conhecimentos prévios do receptor. A

compreensão começa na mente do receptor, porque os seus conhecimentos prévios são o ponto de partida para reconhecer e interpretar um texto, ou seja, sem conhecimentos prévios não se pode compreender nada. O ideal será, portanto, a combinação destes dois processos³, o *ascendente* e *descendente*⁴. Lynch (2001: 904) define este modelo da seguinte forma:

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

Da mesma forma, para uma compreensão efectiva, figura-se importante o papel do ouvinte perante a mensagem recebida: este tem de activar uma série de estratégias e estar concentrado para compreender o que se está a dizer.

Nesta linha, Cassany *et al.* (1994: 102) referem que devemos distinguir três tipos de conhecimentos que intervêm nesta habilidade: *procedimentos*, *conceitos* e *actitudes*. Os *procedimentos* constituem as diversas estratégias comunicativas que utilizamos para decifrar as mensagens orais: as chamadas micro-destrezas. Os *conceitos* têm que ver com o sistema da língua, as regras gramaticais e textuais que veiculam os discursos. Por último, as *actitudes* representam os valores, as opiniões subjacentes e as normas de comportamento que se relacionam com o acto de escutar. Relacionado com este último ponto, está ainda o facto de o processo de compreensão oral provocar uma resposta constante, ou seja, um processo de interacção entre emissor e receptor. Quem escuta colabora na conversação, fornece retro-alimentação e dá informações ao emissor que

³ Usamos estes dois modelos na vida real e um complementa o outro no processo de escuta. No entanto, na aprendizagem da compreensão auditiva, estes dois modelos podem usar-se separadamente. Assim, exemplos de actividades que envolvem o modelo ascendente, são os exercícios em que os estudantes devem discriminar os sons, ou preencher espaços em branco com a palavra exacta. Exercícios como identificar a ideia principal de uma mensagem ou determinar o estado de ânimo do emissor são exemplos de exercícios que correspondem ao modelo descendente. Este tema será desenvolvido mais pormenorizadamente no capítulo *A avaliação da Compreensão Auditiva*.

⁴ Muitos autores designam este modelo de processamento interactivo.

está a compreender a mensagem e que está interessado em ouvir. Assim sendo, não se pode pensar numa interacção oral efectiva sem que os interlocutores se entendam.

Desta forma, pode-se afirmar que a destreza auditiva tem tanta importância como a destreza da expressão oral, uma vez que uma não funciona sem a outra. Neste sentido, escutar converte-se num componente social fundamental para praticamente todo o ser humano.

Segundo Canale (1983:74), a compreensão auditiva é o suporte para o desenvolvimento da expressão oral e de toda a competência comunicativa, ou seja, a audição controla a produção, uma vez que dificilmente os alunos produzem um som correcto da língua estrangeira sem que primeiramente o possam discriminar auditivamente. Por conseguinte, Canale (1983:74) proporciona uma afirmação exaustiva sobre a importância da compreensão auditiva:

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

Fomentar esta destreza deve, portanto, ser um dos objectivos prioritários de uma aula, tanto de língua materna, como de segunda língua, pois é impossível adquirir uma nova língua ou desenvolver a língua materna se não se dispõe de uma boa capacidade de compreensão oral. Byrnes (*apud* Córdoba *et al.*, 2003: 5) explica esta posição:

la comprensión auditiva precede la producción en todos los casos del aprendizaje de un idioma, y no puede haber producción a menos que se dé el estímulo lingüístico (*linguistic input*) y, que éste, a su vez, se convierta en material comprensible (*comprehensible intake*) para la persona que escucha. La comprensión es importante no sólo porque precede la producción lógica y cronológicamente, sino especialmente porque parece ser el mecanismo básico por medio del cual se internalizan las reglas del lenguaje.

Córdoba *et al.* acrescentam ainda que a compreensão auditiva é o modelo de aprendizagem mais eficaz, concorrendo para uma aquisição da língua mais efectiva

(tanto em L1 como em L2), não só em fases iniciais de aprendizagem como também nas mais avançadas e evidencia também que os estudantes que são excelentes na compreensão auditiva obtêm melhores resultados.

No que concerne ainda à eficácia e importância da compreensão auditiva no processo de aprendizagem, convém recordar a teoria de Stephen Krashen, *Input Hypothesis*, segundo a qual a aquisição de uma língua acontecia de forma subconsciente pela compreensão do *input* integrado em contexto. Para este autor, somente se adquire uma língua quando se é capaz de entender a mensagem na língua objecto de estudo, ou seja, o aprendiz constrói a sua competência por meio do que ouve, tratando de entender a língua. Segundo a sua teoria de *input* linguístico, a destreza da fala surge por si própria, uma vez que o falante desenvolveu suficiente competência para decodificar mensagens e compreendê-las:

La adquisición de una segunda lengua solamente ocurrirá si el aprendiz se encuentra expuesto a muestras de la lengua meta (input) que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística. Krashen define el nivel actual de cada aprendiz como i y el insumo ideal que debe serle ofrecido como $i + 1$. Las nuevas estructuras, el vocabulario desconocido y las reglas gramaticales serían adquiridas a través del contexto en que fuesen presentados, de las informaciones extralingüísticas, del conocimiento de mundo y del conocimiento lingüístico adquirido por el aprendiz anteriormente (Callegari, 2007: 10).

Esta significação e importância são demonstradas igualmente por Winitz (*apud* Córdoba *et al.*, 2005:6) que considera que o ensino da compreensão do oral deve ser o enfoque principal na aula, porque:

- as regras de língua adquirem-se com mais facilidade e exactidão, por meio da inferência;
- a aquisição de uma língua é primordialmente um processo implícito e inconsciente por parte do estudante;
- a capacidade oral desenvolve-se quando existe suficiente formação dirigida à compreensão.

Didáctica da compreensão oral

La actividad debe motivar a los estudiantes, lo que significa que debe estar bien preparada, ser entretenida y, a la vez, ser eficaz para el aprendizaje
(Ur, 2005: 14)

Como foi evidenciado anteriormente, a aquisição e desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino de uma língua revela-se muito importante e, para que o aprendiz obtenha sucesso nesta habilidade, o professor deverá reflectir sobre o modo como levar esta tarefa a cabo.

Uma das principais tarefas do professor, relativamente ao ensino da compreensão auditiva, é formar ouvintes competentes (Gil-Toresano, 2005: 903). Efectivamente, um dos princípios que deverá seguir o professor de língua, para melhorar e desenvolver a capacidade auditiva, é a motivação, ou seja, é necessário fornecer aos nossos alunos textos interessantes e, na medida do possível, tentar que a tarefa de compreensão auditiva esteja relacionada com o seu nível, interesses, gostos e necessidades. Gil-Toresano (2005: 911) define assim a qualidade das actividades de compreensão escrita:

Por eso, destacamos como primera característica de las actividades de comprensión que sean motivadoras y que refuercen la confianza de los estudiantes en su propia habilidad. El éxito lleva al éxito, y los estudiantes que sienten que están teniendo éxito estarán motivados para seguir intentando. El papel del profesor es proporcionar experiencias y actividades en las que el éxito sea alcanzable. Actividades que enganchen, que apetezca hacer. Ni tan fáciles que aburran, ni tan difíciles que frustren; con un elemento de reto pero realistas.

Estes pressupostos vão ao encontro da teoria *Hipótese do Filtro Afetivo* de Stephen Krashen. Como evidencia este autor, a atitude positiva de estudante de línguas é essencial e necessária para a aprendizagem efectiva e desenvolvimento das mesmas. Deste modo, é importante realçar que os materiais e actividades usados numa aula de idiomas devem atrair a atenção dos estudantes e também aumentar a efectividade da compreensão de escuta, como assim o afirma Rodríguez López (2005: 10):

Según la Hipótesis del Filtro Afectivo de Steven Krashen, la actitud positiva del estudiante de lenguas extranjeras es fundamental y necesaria para el aprendizaje afectivo de las mismas. Los profesores tienen que procurar a sus alumnos una atmosfera agradable y positiva en la que se sientan cómodos y motivados.

Desenvolvendo esta ideia, Morley (*apud* Córdoba *et al.*, 2005: 9) afirma que as actividades de compreensão auditiva devem estar regidas por três princípios básicos: *relevância*; *transferência de situações reais* e *orientação de tarefas*.

A *relevância* estabelece que, dependendo dos interesses dos estudantes, os conteúdos e o resultado da audição devem ser os mais significativos possíveis. Quando as actividades não são nem interessantes nem apropriadas, estas dificilmente captarão a sua atenção.

O *princípio de transferência* estabelece que qualquer material que seja relevante concorra para a reprodução de situações reais. Este facto pressupõe que os estudantes tenham de aprender na aula aspectos que se possam aplicar à vida diária.

O terceiro princípio refere-se à orientação das tarefas e consiste na combinação de dois tipos de trabalho: tarefas em que se utiliza o idioma e tarefas de análise do idioma. Morley (2005: 10) diz que a finalidade da tarefa em que se utiliza o idioma é:

dar a los estudiantes práctica en la escucha para obtener información y, especialmente, para hacer algo con esa información en forma inmediata, como cuando los estudiantes escuchan y transcriben, hacen un resumen o ejecutan acciones.

Relativamente às tarefas de análise do idioma, estas têm de permitir aos estudantes oportunidades para analisar o uso e a estrutura da língua estudada e desenvolver algumas estratégias pessoais que facilitem a aprendizagem.

Para realizar um treino adequado da compreensão auditiva, é necessário também facilitar aos aprendizes exercícios frequentes de escuta, pois o escutar se aprende a escutar. Da mesma forma, é essencial o uso de material autêntico e variado, pois estes contêm vacilações, negociação de significado e sobreposições, que os ajudará a enfrentar-se a uma futura comunicação real fora de aula. Cassany *et al.* (1994: 111) dizem a este respeito:

"Los ejercicios de comprensión oral deben ser específicos y calculados, preparados para practicar las estrategias variadas del proceso y para incidir en los aspectos que resulten más difíciles para el alumno (...) el alumno necesita mucha práctica para desarrollar la habilidad de escuchar. Los ejercicios deben ser frecuentes, breves e intensivos (...) El material de comprensión debe ser real y variado.

Outro aspecto essencial é o facto de que o professor deve estar mais interessado no processo de aprendizagem do que nos resultados em si. Cassany *et al.* (1994: 111) postulam que não é tão importante que os alunos resolvam correctamente uma tarefa, mas que percepcionem os seus erros e os corrijam. O professor deve estimular esta atitude de trabalho, insistindo na compreensão durante a actividade e não no resultado final. Além disto, o docente deverá fornecer um feedback imediato ao desempenho do aluno para que este tenha consciência da sua aprendizagem e do seu progresso.

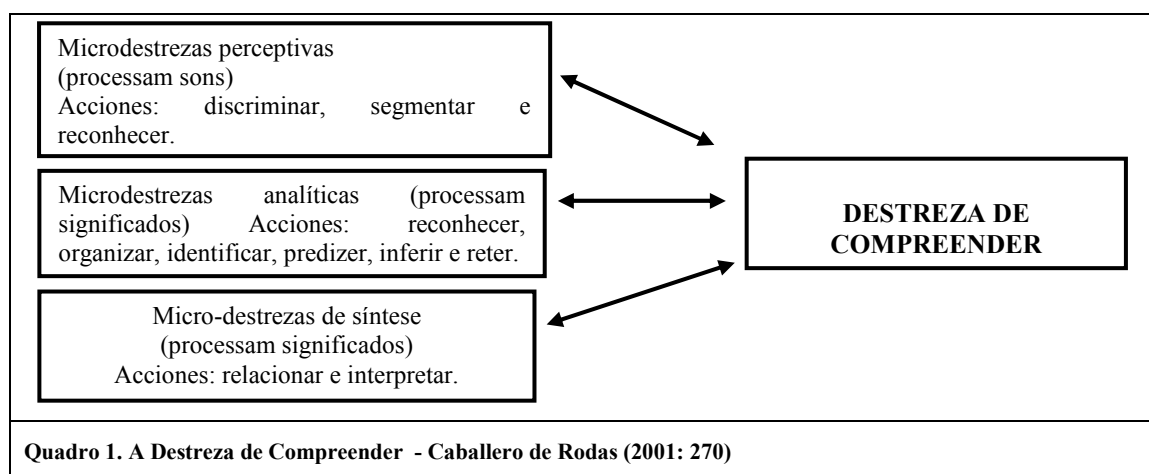
Nesta linha de pensamento, Gil-Toresano (2005: 908) propõe um enfoque didáctico *orientado ao processo de compreensão auditiva e orientado à acção do ouvinte*. Estes enfoques visam essencialmente um desenvolvimento apropriado da compreensão auditiva. Assim, no enfoque orientado ao processo, o professor, consciente das destrezas e estratégias que condicionam a actividade de compreender a língua falada, pode originar situações para que se exercite e desbloqueiem os recursos próprios dos estudantes e guiar o ouvinte na tomada de consciência da sua actuação ou desenvolver a sua competência linguística relevante. No enfoque orientado à acção, o professor, consciente das dinâmicas da comunicação e da aprendizagem gerada pela negociação autêntica de significados, pode proporcionar a oportunidade de uma prática de compreensão significativa; pode oferecer um variado reportório de experiencias aos estudantes-ouvintes e pode dar retro-alimentação e ajudar a que os aprendentes verifiquem os seus progressos e carências.

Continuando na mesma ordem de ideias do que se tem vindo a elucidar, o professor, para formar ouvintes competentes, terá de ter desenvolvido as várias micro-destrezas e diversas estratégias de aprendizagem da compreensão auditiva.

No que diz respeito às micro-habilidades, pode-se afirmar que têm uma ocorrência variada, dependendo da idade, do nível dos alunos ou se estamos perante uma aula de língua materna ou estrangeira. Os mais novos precisam trabalhar aspectos como a compreensão de temas e ideias bases, a atenção e a retenção que são

fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo. Os mais adultos podem trabalhar aspectos como compreender a forma e os detalhes do texto ou inferir dados da situação. Na aula de língua materna, como os falantes já possuem o *Conhecimento da Língua*, falada pela sua comunidade linguística, é necessário que o docente adopte uma posição didáctica diferente daquela que assume numa aula de L2, podendo levar os alunos a interpretar significados implícitos, ou a interpretar significados culturais ou mesmo a compreender a estrutura e organização do discurso⁵. Na língua estrangeira, inicialmente, o aluno deve, por exemplo, trabalhar o reconhecimento e a discriminação dos sons da língua meta ou, num nível intermédio, o professor poderá expor o aluno a uma conversação em que se fala com distintas velocidades (mais rápidas e mais lentas).

Caballero de Rodas (2001: 270) segmenta as micro-destrezas da seguinte forma: micro-destrezas perceptivas (são as que ajudam o indivíduo a processar os sons de uma língua: “discriminar sonidos y reconocer las palabras, así como reconocer sus patrones de acentuación; reconocer los rasgos del acento y el ritmo de las frases; reconocer los patrones de entonación”), as micro-destrezas de análise (processam o significado: “reconocer las diferentes formas del discurso, sus partes y las conexiones existentes entre ellas; identificar y utilizar la redundancia del discurso; predecir lo que el hablante puede decir; inferir el significado; retener la información recibida en la memoria”) e as micro-destrezas de síntese (a interpretação da mensagem, faz-se através da interacção do contexto, dos conhecimentos prévios sobre o uso da língua e as experiências do mundo). A autora (2001: 271) sintetiza as micro-destrezas no seguinte quadro:



⁵ Por exemplo, poder-se-ia articular o visionamento de algum conteúdo cultural com a explicação de como se faz um resumo.

Relacionado ainda com as micro-habilidades, Cassany *et al.* (1994: 107) propõem o seguinte esquema, mais detalhado:

MICRO-HABILIDADES DA COMPREENSÃO ORAL

Reconhecer

- Saber segmentar a cadeia acústica em unidades que a decompõem: os sons e palavras, o determinante e o nome, o verbo e pronomes, a combinação de pronomes, etc.
- Reconhecer os fonemas, morfemas e palavras da língua.
- Discriminar as oposições fonológicas da língua.

Seleccionar

- Distinguir as palavras relevantes de um discurso (nomes, verbos, frases chave, etc.) das que não são (bordões, repetições, redundância, etc.).
- Saber agrupar os diversos elementos em unidades superiores e significativas: os sons em palavras; as palavras em sintagmas, os sintagmas em orações, as orações em parágrafos ou apartados temáticos, etc.

Interpretar

Compreender o conteúdo do discurso.

- Compreender a intenção e o propósito comunicativo.
- Compreender o significado global, a mensagem.
- Compreender as ideias principais.
- Discriminar as informações relevantes das irrelevantes.
- Compreender os detalhes ou as ideias secundárias.
- Relacionar as ideias importantes e os detalhes.
- Entender as pressuposições, os subentendidos, o que não se diz explicitamente: ambiguidades, duplos sentidos, elipses.

Compreender a forma do discurso

- Compreender a estrutura ou a organização do discurso.
- Identificar as palavras que marcam a estrutura do texto, que alteram o tema, que abrem um novo tema e o concluem.
- Identificar a variante dialectal e o registo do discurso.
- Captar o tom do discurso: agressividade, ironia, humor, sarcasmo, etc.
- Notar as características acústicas do discurso: a voz (vocalização, grave/agudo, atitude do emissor, etc.) e o discurso (ritmo, velocidade, pausas, entoação, etc.).

Antecipar

- Saber activar toda a informação que temos sobre uma pessoa ou um tema para preparar a compreensão de um discurso.
- Saber prever o tema, linguagem e o estilo do discurso.
- Saber antecipar o que se vai dizer a partir do que já se disse.

Inferir

- Saber inferir dados do emissor: idade, sexo, carácter, atitude, procedência sociocultural, propósitos, etc.
- Saber extrair informação do contexto comunicativo.
- Saber interpretar os códigos não verbais: olhar, gestos, movimentos, etc.

Reter

- Recordar palavras, frases e ideias durante uns segundos para poder interpretá-las posteriormente.
- Reter na memória a longo prazo aspectos de um discurso: as informações mais relevantes: tema e dados básicos; a situação e o propósito comunicativo; algumas palavras especiais (raras, novas, relevantes).
- Utilizar os diversos tipos de memória (visual, auditiva, olfactiva, etc.) para reter informação.

Quadro 2. Micro-habilidades da compreensão oral - (Cassany *et al.* 1994: 107)

Além destas micro-destrezas, o ouvinte competente deverá ter desenvolvido várias estratégias e ter consciências das mesmas. Caballero de Rodas (2001: 272) desenvolve esta temática, dividindo-as em três áreas. As *estratégias sócio-afectivas tienen que ver con la situación y la relación con el interlocutor o la relación ante el texto* (Caballero de Rodas, 2001: 272), ou seja, permitem ao aluno controlar o estado de ansiedade, estimulam-no e ajudam-no a controlar-se perante a rapidez com que os falantes nativos emitem as suas mensagens (no caso das línguas estrangeiras). As *estratégias metacognitivas implican pensar y tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje, fundamentalmente planificarlo, monitorizarlo y evaluarlo* (Caballero de Rodas, 2001: 272). O estudante terá de gerir a informação que precisa e saber prescindir, num primeiro momento, de aspectos que considera irrelevantes para a tarefa. As *estratégias cognitivas* ajudam a activar todos os processos de interpretação através do conhecimento do mundo em geral e da situação em particular, assim como processos de dedução pelo contexto e não depender exclusivamente da interpretação do que se ouve: *El alumno eficiente recurre a inferir, elaborar, traducir, transferir conocimientos, resumir mentalmente, etc.* (Caballero de Rodas, 2001: 272). Será, portanto, crucial fazer o aluno reflectir sobre a importância de inferir o significado a partir do contexto, sobre a importância de fazer uso dos seus conhecimentos prévios de tipo cultural, social, linguístico, etc., ou sobre os processos internos que utiliza quando escuta uma mensagem: qual é o propósito com que se escuta a mensagem.

A partir de tudo o que foi exposto, pode-se concluir que a habilidade da compreensão auditiva é um processo activo e complexo que exige uma prática constante e tem de se reger pelas suas características próprias e finalidades didácticas. Há que perspectivar qual é o objectivo final de cada actividade de escuta, que conteúdos se desejam que o estudante de línguas alcance e que micro-destrezas se pretende que ele adestre. Há, portanto, um longo trabalho a desenvolver que começa desde logo na planificação da actividade de compreensão auditiva.

Compreensão auditiva na Língua Materna

Lendo os Programas Nacionais de Língua Portuguesa e de Português, verifica-se que há cinco competências nucleares a desenvolver na área curricular de língua materna: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a expressão do oral e a expressão escrita e o Conhecimento explícito da Língua. Como se comprova, a destreza da compreensão do oral está separada das outras habilidades, o que significa que há obrigatoriamente que dar-lhe a sua devida importância nas aulas de L1:

Para a aquisição equilibrada de todas as competências (compreensão e expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua), é necessário que seja dado o mesmo relevo a cada uma dessas competências (Programa de Português Secundário: 49).

Na língua materna, o *input* linguístico que a comunidade fornece à criança estimula a faculdade da linguagem e leva-a a evoluir para um sistema de conhecimento específico: o conhecimento da língua falada pela comunidade linguística a que pertence. O conhecimento da língua é intuitivo, isto é, não é consciente e pode conceber-se como a gramática da língua materna desenvolvida natural e espontaneamente pelo falante a partir da interacção entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico que o meio lhe fornece. Assim, “a linguagem é primariamente oral, sendo a escrita, enquanto representação do oral, um sistema secundário” (Sim-Sim, 1997: 24).

Não obstante, quando a criança entra para a escola, ainda não é um ouvinte proficiente, pois há aspectos da gramática da língua e lexicais, cujo domínio estão ainda a adquirir ou a ultimar. Além disso, a competência pragmática ainda não está dominada.

Cabe, então, à Educação Básica ensinar os alunos a saber ouvir, a identificar com clareza o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma exposição, identificar os pontos críticos de um argumento e a participar de forma apropriada numa discussão em grupo. Para que este nível de mestria seja atingido na compreensão do oral, é necessário que a escola envolva os alunos de discursos em diferentes variedades do português, com níveis de complexidade e formalidades crescentes. Assim, o estudante, no final da escolaridade básica, deverá ser capaz de:

- saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral, mantendo a atenção por períodos de tempo prolongados;
- seguir uma discussão e uma exposição, retendo a informação que lhes permita intervir construtivamente;
- saber escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos, analisando as estratégias e os recursos verbais e não verbais utilizados;
- compreender discursos argumentativos, o que envolve o recurso a estratégias de raciocínio hipotético-dedutivo;
- Identificar a intenção comunicativa do interlocutor⁶;
- A partir das chaves linguísticas, desfazer ambiguidades e deduzir sentidos implícitos e reconstituir raciocínios inferenciais (Sim-Sim, 1997: 24).

Relativamente ao ensino secundário, os professores de *Português* devem contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas várias componentes, através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintácticas de grande complexidade. Assim, é necessário propor estratégias que levem ao aperfeiçoamento destes aspectos e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa:

Relativamente à compreensão (oral), e considerando que esta actividade coloca o sujeito em relação dialógica com os enunciados, o que faz dele um co-construtor dos sentidos, atribuindo-lhe um papel activo, cabe ao professor criar estratégias que orientem o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão, de modo a treiná-lo na mobilização dos seus conhecimentos prévios necessários à aquisição das novas informações, bem como na interacção da informação do texto com os seus conhecimentos sobre o tópico e no estabelecimento simultâneo de objectivos de escuta (Coelho, 2002: 19).

⁶ Os objectivos comunicativos podem ser: informar, relatar, expor, narrar, descrever, explicar, argumentar, convencer, despertar a curiosidade...

Os processos de operacionalização no ensino secundário visam:

- Antecipar significados e formular questões acerca do conteúdo a partir de indícios vários (títulos, incipit, tipos de texto, imagem, sons, música, trailers, anúncios publicitários...).
- Distinguir diferentes tipos de texto.
- Determinar a estrutura do texto.
- Reconhecer os meios linguísticos utilizados nas diferentes partes do texto (fórmulas de abertura, encadeamento e fecho).
- Reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores).
- Identificar os conectores predominantes em cada tipo de texto (narrativo, descritivo, argumentativo...).
- Identificar o estatuto e a relação dos interlocutores.
- Reflectir sobre o uso das formas de tratamento.
- Reconhecer a adequação do discurso à situação comunicativa.
- Reconhecer diferentes registos de língua.
- Determinar a intencionalidade comunicativa.
- Avaliar os efeitos do discurso sobre o interlocutor.
- Reconhecer o significado das propriedades prosódicas (altura, duração e intensidade) e de constituintes prosódicos (entoação e pausa).
- Reconhecer o significado de códigos paraverbais (gestos), quinésicos (movimentos) e proxémicos (organização do espaço).
- Relacionar o código verbal com códigos não verbais.
- Apreender sentidos explícitos.
- Inferir sentidos implícitos.
- Distinguir factos de opiniões.
- Distinguir o essencial do acessório.
- Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação.
- Identificar argumentos e contra-argumentos.
- Reconhecer actos de fala directos e indirectos.
- Avaliar o significado do sentido figurado.
- Reconhecer ambiguidades, ironias, falácias...
- Avaliar a relação do enunciador com o enunciado (objectividade/ subjectividade, apreciação/depreciação, certeza/probabilidade, veracidade/verosimilhança).
- Reflectir sobre a regulação do uso da palavra.

- Utilizar diversas estratégias de escuta e de leitura (global, selectiva...) para captação e retenção da informação.
- Aplicar técnicas de tomada de notas.
- Elaborar apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos (Coelho, 2002: 19).

Como se verifica, os programas de Língua Portuguesa e Português visam a necessidade da pedagogia da compreensão do oral, pois esta destreza permite formar indivíduos que se tornem cidadãos competentes, cientes das suas obrigações, pois fazem parte de uma comunidade, bem como garante a formação pessoal, como ouvinte crítico e como interlocutor, pois a interacção comunicativa implica as duas destrezas: a compreensão e a expressão oral.

Para isto, é necessário que o professor de língua materna realize tarefas que envolvam o aluno de discursos orais; de uma forma breve⁷, expor-se-á alguns materiais e actividades que poderão ser utilizados na aula de língua materna⁸:

- Anúncios publicitários (com o objectivo de apreender criticamente o significado e a intencionalidade das mensagens);
- Poemas musicados e declamados⁹ (no decorrer do estudo de textos líricos, será importante mostrar aos alunos alguns dos textos musicados ou declamados);
- Entrevistas a autores portugueses ou a outras personalidades;
- Notícias, reportagens, crónicas (podemos relacionar este tipo de textos com algum tema que estejamos a abordar);
- Documentários (sobre vidas de poetas¹⁰, contextualização de alguma temática¹¹, para o debate de algum tema¹²...);

⁷ Esta breve abordagem deve-se ao facto de no momento não estar a leccionar aulas de língua materna; por este motivo, não poderei, na parte final, apresentar actividades nesta área.

⁸ É de salientar que podemos procurar muitos recursos audiovisuais na internet, nomeadamente em páginas como youtube.

⁹ Podemos encontrar vários poemas musicados ou declamados, de autores como Fernando Pessoa, Almeida Garrett, Florbela Espanca, Manuel Alegre, Luís de Camões..., na internet ou compilados em várias edições de CD. Como exemplo significativo, temos *Música para Poesia Portuguesa*, de Clotilde Rosa.

¹⁰ Poderíamos, a modo de exemplo, abordar este tipo de texto simultaneamente ao estudo do texto biográfico.

- Debates (sobre um tema actual da sociedade¹³);
- Visionamento de uma peça de teatro (através de um vídeo ou ida ao teatro);
- Filmes (têm o propósito de despertar os alunos para os temas estudados e podem e devem ser utilizados para a análise de questões sociais¹⁴).

Como se verifica, todos estes materiais poderão trabalhar no sentido de desenvolver no aluno uma visão crítica e construtiva sobre múltiplos temas (pois é uma forma de levar a vida real à aula), de ampliar os seus conhecimentos culturais e interculturais, e de sensibilizar o estudante sobre as formas de organizar o discurso oral. Também permite trabalhar elementos não verbais, uma vez que são uma mostra para observar atitudes, comportamentos, gestos...

Compreensão auditiva na Língua Estrangeira

Podemos afirmar que a destreza da compreensão oral talvez seja a mais difícil de adquirir na aprendizagem de uma L2. O aluno, frequentemente, manifesta muitas dificuldades em compreender uma mensagem na língua estrangeira, dado que não controla o que percebe e, como assinala López Garcia (*apud* Domínguez, 2008: 31) “se siente inseguro de lo que escucha, hace un esfuerzo mental extraordinário para que no se le escape nada y, en definitiva, termina cansado”. Estas dificuldades têm que ver com o reconhecimento das palavras, com o acento do falante, com o vocabulário ou o estilo, com o tema, etc., e devem-se principalmente à falta de conhecimentos linguísticos e culturais, bem como à dificuldade de aplicar as micro-destrezas, que

¹¹ No estudo da poesia épica de Camões, poder-se-ia visionar, por exemplo, *Os Descobrimentos Portugueses*, de José Hermano Saraiva.

¹² *Pró dia nascer feliz*, é um documentário que aborda temas como a violência, o preconceito, a esperança. É um tema muito actual e que pode ser debatido nas aulas.

¹³ No estudo da “Auto da Barca do Inferno”, contrapor a corrupção daquela época com o visionamento de um debate televisivo.

¹⁴ Além de conteúdos linguísticos, os filmes contribuem para desenvolver conteúdos socioculturais, históricos e políticos, bem como a idiossincrasia cultural, pois o cinema, como a literatura, é o resultado de umas coordenadas socioculturais concretas. Deste modo, mencionarei, a título de curiosidade, alguns filmes que poderão ser abordados na aula de língua materna: *Vidas em Português*, de Victor Lopes, é um filme co-produzido por Brasil e Portugal e filmado em seis países (Brasil, Moçambique, Índia, Portugal, França e Japão), onde poderão ser analisados as variedades da língua portuguesa; *Singularidades de uma Rapariga Loura*, de Manoel de Oliveira; *Um Amor de Perdição*, de Mário Barroso; *Quem és tu?*, de João Botelho ou *Frei Luís de Sousa*, de António Lopes Ribeiro. Estes últimos filmes poderão ser um apoio às respectivas obras.

subconscientemente aplicamos várias vezes na língua materna. Gil-Toresano (2005: 907) evidencia ainda outro tipo de dificuldade que se manifesta na compreensão auditiva da L2:

Las dificultades derivadas de la naturaleza misma del proceso de comprensión auditiva se ven aumentadas por un fenómeno psicológico común en los aprendientes de L2 (...) El éxito se equipara a la percepción y comprensión del cien por cien de lo que se escucha. Con esta idea en mente, el oyente de L2 inhibe la aplicación de las estrategias cognitivas y sociales que, como en su lengua, le facilitarían la comprensión.

Normalmente, na nossa própria língua, não somos conscientes dos múltiplos aspectos que comportam a compreensão oral, já na L2, podemos comprovar a dificuldade que temos face a uma mensagem. Relativamente a este aspecto, López Garcia (*apud* Pastor, 2005: 4) afirma que a grande diferença entre a compreensão oral entre a L1 e a L2 estriba na consciência do processo que se dá desde que as ondas sonoras chegam ao ouvido até que o cérebro receptor compreende, isto é, assimila o que acaba de ouvir. O nativo tem uma compreensão suficiente e um processo inconsciente, ao passo que o aprendiz de L2 tem uma compreensão insuficiente e um processo consciente. A finalidade do ensino da compreensão oral na L2 consiste precisamente em conseguir que esse processo vá sendo cada vez menos consciente, mais automático, para aproximar a compreensão do ouvinte à do nativo.

Os instrumentos reguladores para a prática docente efectiva do ensino de espanhol encontram-se nos *Programas de Espanhol* (em todos os seus níveis), que se regem pelos princípios evidenciados pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). Descrevem-se no programa de cada ano as actividades necessárias, as estratégias e as atitudes que possibilitam atingir-se a competência esperada, bem como o grau de desempenho que se espera no final do ciclo.

Assim, no que concerne às actividades de compreensão auditiva, preconiza-se que o usuário terá de atingir vários níveis de grau de desempenho, repartidos por vários ciclos (A1, A2, B1, B2, C1, C2)¹⁵ e em várias modalidades: compreender o discurso

¹⁵ Convém também salientar a incidência que se dá, em cada nível, à destreza da compreensão auditiva. Penso que esta habilidade deve ser alvo de maior importância em níveis inferiores, no intuito de envolver o aluno de *input* comunicativo.

oral, em geral; compreender os locutores nativos em interação; escutar conferências e apresentações; interpretar avisos e instruções e escutar retransmissões (*Rádio, emissões gravadas, TV, filmes*) e material gravado. Conclui-se, portanto, que se deve preparar o aluno para a vida real e dotá-lo de mecanismos para que interaja na língua estrangeira.

Actividades de compreensão auditiva

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

Nesta secção, analisar-se-á a aplicação de actividades e exercícios adequados para desenvolver as micro-destrezas da compreensão auditiva durante as lições de idiomas. As actividades que se podem desenhar para praticar a compreensão auditiva são múltiplas, variam segundo a finalidade que se deseja alcançar e podem-se aplicar mediante as funções linguísticas, os temas e mesmo os conteúdos gramaticais que desejemos abordar na aula de língua.¹⁶

No presente estudo, opta-se por apresentar actividades desde diferentes pontos de vista: aquelas que se realizam nas três fases de escuta; actividades agrupadas segundo o tipo de resposta que o aluno tem de reproduzir; e actividades relacionadas com o tipo de material que se utiliza.

É também importante salientar que as actividades propostas apontam para uma prática sistemática das várias micro-destrezas da compreensão auditiva, bem como a exercitação dos processos ascendente e descendente.

Em primeiro lugar, podemos afirmar que todos os exercícios de escuta, que pretendam ser eficientes, têm de seguir um propósito, ou seja, se os estudantes sabem antecipadamente que têm que produzir certo tipo de resposta, terão um objectivo quando escutarem e saberão que tipo de informação deverão esperar e como reagir ante a mesma:

La naturaleza activa de la comprensión oral supone que, al igual que al hablar, el estudiante ha de estar motivado por una finalidad comunicativa. Esa finalidad determina en gran medida qué significados hay que escuchar y qué partes del texto son las más importantes (Littlewood, 1998: 64).

¹⁶ É evidente que como em qualquer outra actividade é necessário planificar a actividade: definir o enfoque, os objectivos, os conteúdos, as actividades que se realizarão, o tipo de texto, as tarefas que deve levar a cabo o aluno...

Ao planificar as actividades de escuta, é igualmente fundamental que se tenha em conta as etapas que guiam os alunos para o desenvolvimento desta habilidade: antes, durante e após a escuta/visionamento. Estas etapas são importantes em todas as actividades de escuta, pois permitem aos estudantes reter a informação progressivamente.

Na primeira etapa, é fundamental propor actividades de predição e de apresentação, cuja finalidade principal será activar o conhecimento prévio, também denominadas por Gil-Toresano de “esquemata” (Gil-Toresano, 2005: 903)), despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes para o que vão escutar, bem como estabelecer, de forma implícita ou explícita, os objectivos da escuta ou visionamento. Caballero de Rodas (2001: 278) sugere alguns exemplos para este tipo de actividades:

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

Na segunda etapa, as tarefas têm como objectivo centrar a atenção do aluno sobre determinados elementos significativos do texto e que se mantenham activos durante a audição/visionamento. É importante realçar que, para que os estudantes desenvolvam a sua compreensão, devem escutar (se possível) o segmento várias vezes. De igual forma, ao finalizar a etapa, os estudantes devem receber retro-alimentação

sobre o seu desempenho. Relativamente a esta fase, Caballero de Rodas (2001: 272) destaca dois tipos de actividades:

Actividades que se realizam com o apoio de textos escritos:

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

Actividades que se realizam com o apoio de imagens:

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

Na terceira fase, pode-se apresentar uma série de actividades, orais ou escritas, cujos objectivos podem ser múltiplos: reflectir sobre as estratégias utilizadas, fazer exercícios gramaticais, continuar ou terminar uma história, dar um ponto de vista diferente da história ouvida, resumir, fazer um diálogo ou debate relacionado com o tema.

Voltando às actividades que convém realizar durante a audição, Cassany *et al.* (1994: 122) distinguem, ainda, dois tipos de actividades, relacionadas com o propósito da escuta:

- *Compreensão Oral Intensiva* – neste tipo de actividades, desenvolvem-se micro-habilidades específicas da compreensão oral e aspectos concretos da língua (uma palavra, uma estrutura, etc.). Os fragmentos a escutar são breves, a resposta do exercício é única.

- *Compreensão Oral Extensiva* – Servem para exercitar a compreensão de discursos orais completos ou de fragmentos extensos. Os alunos escutam o texto mais relaxadamente e devem realizar uma tarefa mais global, de resposta aberta e menos guiada pelo professor. Este grupo de actividades requer bastante tempo e pode implicar um trabalho de expressão oral ou escrita.

Outro modelo de actividades que se considera muito sugestivo é aquele que está relacionado com o tipo de resposta que o estudante tem de produzir quando escuta um segmento oral. Littlewood (1998: 64) propõe algumas actividades¹⁷, e divide-as do seguinte modo: “realizar tareas físicas; transferir información; reformular y valorar información”¹⁸.

No que diz respeito às actividades de realização de tarefas físicas, Littlewood evidencia (1998: 64) que o estudante terá de procurar significados concretos, relacionados com uma tarefa que tem de realizar, o que o leva a escutar e a reter somente aquilo que se lhe solicita. Este tipo de exercícios ajuda o aluno a perceber que, para obter êxito na compreensão oral, não é necessário entender todas as palavras do texto. Podemos subdividir este tipo de actividades:

- *Identificação e Selecção* – O estudante depara-se com um conjunto de imagens e tem de escutar uma descrição ou um diálogo e identificar a imagem ou imagens que estão descritas no texto. Uma alternativa consiste em que o estudante tenha uma só imagem e escute duas ou três descrições. Tem de decidir a que texto se refere à imagem. A tarefa pode-se apresentar de diversas formas: solicitar aos estudantes que identifiquem uma pessoa que é procurada e que é descrita através de uma mensagem oral; pedir aos alunos

¹⁷ Cassany (1994: 113) apresenta uma série de actividades muito semelhantes às de Littlewood. Denomina-as do seguinte modo: “juegos mnemotécnicos” (consiste em dizer e repetir palavras, expressões, frases. Desenvolvem as capacidades de atenção e retenção); “Escuchar y Dibujar; Completar cuadros” (os alunos têm que completar um quadro a partir das exposições orais); “Transferir Información” (deve-se completar um esquema, um texto com espaços em branco ou um desenho); “Escoger opciones; Identificar errores; aprendizaje cooperativo” (visa essencialmente o trabalho em equipa e tem como objectivo desenvolver tanto a compreensão oral como a Expressão: saber dialogar, conversar, escutar...).

¹⁸ É de salientar que este tipo de resposta não será, como afirma Littlewood (1998: 64), a última finalidade da compreensão oral. Podem servir como introdução a outras actividades orais e de escrita.

que decidam qual de duas conversações orais teve lugar num determinado ambiente.

- Sequências – Os estudantes deverão identificar imagens sucessivas que se descrevem ou mencionam e colocá-las na sua sequência correcta. A modo de exemplo, as imagens podem representar os acontecimentos de uma história ou representar os lugares visitados por um grupo de turistas.
- Localizar – O aluno terá de colocar elementos no seu lugar correcto, por exemplo, no esboço de uma casa ou num mapa de uma cidade. Uma alternativa seria seguir uma rota de um mapa.
- Desenhar e construir – O aluno ouve uma descrição ou debate e desenha a passagem que se descreve.
- Representar outras acções – solicita-se aos estudantes que realizem mediante gestos ou outras acções segundo as instruções que se lhes fornece (Littlewood, 1998: 65).

Nas actividades de transferência de informação¹⁹, Littlewood afirma (1998: 67) que os estudantes têm de retirar informação importante de um texto para transferi-la a outro formato, como um quadro, um esquema ou um gráfico. Por exemplo, os estudantes escutam um diálogo sobre a descrição de uma pessoa e devem anotar a sua descrição (estatura, cabelo, características físicas ou de carácter, etc.); ao escutar uma entrevista, pode-se solicitar ao aprendiz que preencha um impresso com os dados pessoais do entrevistado ou que simplesmente completem os espaços em branco de várias frases. Neste tipo de actividades, pode-se aumentar ou reduzir as consignas, dependendo do grau de dificuldade que se quer dar à tarefa e dependendo do nível dos alunos.

Quanto às actividades de reformulação e valorização da informação, o professor fornece aos alunos uma tarefa mais global, orientada ao texto na sua globalidade. Por exemplo, uma continuação das actividades de transferência de informação seria pedir aos estudantes que reformulem o conteúdo mais importante por suas próprias palavras. Como alternativa, pode solicitar que se opine sobre a informação contida no texto oral,

¹⁹ Este tipo de tarefa sistematiza e motiva a actividade de compreensão oral. De igual forma, fomenta expectativas sobre os sentidos do texto, ajudando o estudante a aceder aos mesmos.

o que poderá servir como estímulo para a argumentação escrita ou para um debate em grupo (Littlewood, 1998: 68).

Por último, considerou-se interessante a exposição que fazem Cassany *et al.*²⁰ (1994: 121) de actividades relacionadas com o tipo de material que se utiliza nas aulas de idiomas. Assim, os autores evidenciam que devemos distinguir entre as actividades de áudio (leitor de CD e vídeo), que se centram somente no som, e os que também utilizam a imagem (vídeo). Cassany *et al.* também relembram a importância da imagem, pois esta complementa o sentido do texto oral e motiva de uma forma mais significativa os estudantes.

Actividades de Áudio

- Ideia Central - Os alunos escutam um texto breve e têm que descobrir quais são as ideias principais: finalidade comunicativa, tema, dados mais importantes. Cada aluno toma notas individualmente para depois as contrastar com o resto da turma.
- Detalhes - O professor apresenta o fragmento, antecipando o tema e as características. Depois, os alunos, ao ouvir o texto oral, têm de extrair uma informação concreta (um nome, uma data, a quantidade de vezes que se repete uma palavra, uma palavra desconhecida, palavras que estejam relacionadas com o tema, etc.).
- Inferir informação - Os alunos escutam um fragmento muito breve de um diálogo ou de uma exposição e têm que inferir informações variadas: tema, intervenientes, descrição dos intervenientes, objectivos comunicativos dos intervenientes, sentimentos que provocam, etc. É crucial que o professor não antecipe nenhum detalhe. Nos níveis mais avançados, pode-se fazer uma lista de características dialectais que permitam identificar a procedência do falante.
- Som desnudo - Os alunos escutam um fragmento breve e têm que imaginar como é a situação: quantos interlocutores há, onde estão, como se encontram dispostos, o que vestem, etc. Pode-se trabalhar esta actividade com vídeo, no

²⁰ Não se menciona todas as actividades expostas por Cassany; somente aquelas que se considerou mais significativas.

entanto primeiro passa-se somente o áudio e depois a imagem, com o objectivo de contrastar as respostas.

- Antecipação - Os alunos escutam um fragmento. O professor corta de repente a audição. Há que antecipar como segue: as palavras que vão dizer, como termina uma frase, o tema, o fim da história, etc. É importante que o professor não pare a audição num momento qualquer, mas no momento oportuno e que formule as perguntas adequadas.
- Repetições - Os alunos escutam duas ou três vezes um fragmento que contém palavras ou estruturas difíceis que quase não conheçam ou que não dominam. Depois de escutar cada palavra ou frase, o professor detém a audição e repetem-se os itens linguísticos. No caso de se trabalhar com vídeo, pode-se congelar a imagem para que os alunos repitam os enunciados ou pode-se passar a sequência sem som, para que eles dobrem os personagens.
- Adivinhar palavras - Antes de escutar o texto, os alunos podem fazer uma lista de palavras que podem aparecer. O docente expõe o tema da gravação (com uma palavra é suficiente) para que os alunos possam antecipar temas, palavras estruturas, etc. É uma técnica útil para que os alunos preparem a audição utilizando os seus conhecimentos prévios.
- Reconstrução de um texto - Os alunos devem completar um texto escrito a partir de uma audição; por exemplo, a partir de uma canção ou de um fragmento de literatura declamado. O professor deverá seleccionar os fragmentos por completar segundo o nível dos alunos.
- Transcrição de um fragmento - Os alunos têm de transcrever por escrito um fragmento oral. Escutam o texto várias vezes, anotam-no num papel e reelaboram-no segundo as características da língua escrita. É um bom exercício para constatar as diferenças entre os códigos oral e escrito ou para praticar o discurso directo e indirecto.
- Comparação e análise - Os alunos escutam três ou quatro exemplos de vários dialectos ou de maneiras de falar (correcta/incorrecta, forma/coloquial, monólogo/diálogo, etc.). Cada aluno deverá responder individualmente a perguntas do tipo: Quem fala melhor?; Porquê?; Que diferenças existem? Falam a mesma língua? Que maneiras de falar prefere? Que opiniões tem a sociedade sobre cada maneira de falar? Os alunos preparam as respostas em

pequenos grupos ou em grande grupo e abre-se um debate sobre o tema. A finalidade é reflectir sobre os preconceitos e as atitudes que se costuma ter sobre a língua, os dialectos e a maneira de falar. Há que chegar à conclusão de que não há maneiras de falar objectivamente melhores ou piores, mas somente apreciações subjectivas.

- Formal e coloquial - Os alunos escutam atentamente dois textos de diferente grau de formalidade: um terá de ser muito formal e o outro familiar ou até mesmo vulgar. A par, os alunos têm de identificar as peculiaridades que definem cada texto como formal ou como coloquial.
- Músicas - A música é um magnífico estímulo para a expressão. A partir de uma canção, pode-se pedir aos alunos que expliquem, oralmente ou por escrito, vários aspectos: as sensações que lhes sugerem, como é o músico imaginário que toca a canção, escrever uma letra, etc. Também se pode solicitar aos alunos que a cantem, a dancem ou a ilustrem.
- Ruídos - A partir de todo o tipo de ruídos (passos, golpes, suspiros, máquinas, mar, etc.), pode-se originar um trabalho de expressão muito divertido e criativo. Os alunos podem identificar os ruídos, fazer a sua descrição, imaginar a situação na qual se produziram, inventar uma história, etc. (Cassany *et al.*, 1994: 121).

Actividades de Vídeo

- Imagem congelada - Os alunos fixam-se num fotograma do vídeo e tentam extrair todas as informações possíveis da situação de comunicação. Devem responder a perguntas do tipo: Quem está a falar?, Como é?, Onde está?, Qual é o tema do texto?. O professor pode ajudar, indicando os detalhes significativos da imagem.
- Pensamentos e sentimentos - Detém-se a imagem de um personagem, depois de este ter dito algo especial (queixa, elogio, ironia, etc.) e os alunos têm de adivinhar o seu pensamento, os seus sentimentos e o que vai dizer em seguida. Pode-se trabalhar em pares ou em pequenos grupos.
- Vídeo e questionário - Os alunos lêem e respondem, dois a dois, a um questionário sobre o vídeo que vão ver. Se não sabem todas as respostas e se

enganam, não importa. Posteriormente, visionam o vídeo e corrigem os seus questionários. Na segunda vez que visionam o vídeo, o docente para a imagem nos momentos oportunos e comentam-se as perguntas do texto e as respostas. O objectivo desta actividade é que os alunos antecipem informação, utilizem os conhecimentos que já possuem sobre o tema para compreender o vídeo e que se arrisquem a predizer as respostas.

- Vídeo e resumo - O professor apresenta o vídeo, antecipa o tema e explica o que terão de fazer os alunos: fixar-se nos pontos importantes da exposição, tomar notas e, no final, fazer um resumo em grupo. O professor pode ajudar, explicando previamente como se deve fazer um resumo, em que partes se divide o vídeo, quais são os pontos importantes, dando um esquema geral. Os alunos podem utilizar materiais complementares de consulta. Também se pode propor que se faça um esquema em vez do resumo. Tanto esta actividade como a anterior são úteis para introduzir um conteúdo temático (cultural, histórico, social, etc.) que o professor deseje que os alunos adquiram.
- Imagem e som - Formam-se dois grupos de alunos. O primeiro escuta o áudio sem imagem e o segundo, em outra sala, vê o mesmo vídeo, mas sem som. Formam-se pares mistos com um membro de cada grupo. Cada um deve explicar a banda sonora ou visual ao outro membro.
- Comportamentos - Os alunos têm de analisar e opinar sobre o comportamento comunicativo de vários personagens. Por exemplo, o tratamento formal ou o informal, interromper um discurso ou não deixar falar o interlocutor, etc. Trata-se de um exercício sobre normas de uso linguístico e comportamentos de educação ou de sociabilização.
- Recriação - Os alunos podem reescrever livremente um texto (um diálogo, uma exposição, um comentário, etc.), a partir de imagens mudas. Assim, a partir de um anúncio publicitário de televisão, pode-se criar um anúncio diferente ou um outro tipo de texto. Também se pode reescrever um texto, modificando algum dos factores que caracterizam o registo. Pode-se reescrever um diálogo entre marido e mulher como se tratasse de uma discussão respeitosa entre desconhecidos.

- Guião e vídeo - Os alunos devem elaborar um vídeo de dez ou quinze minutos sobre um tema que eles mesmo escolhem (um clip musical, uma narração, um noticiário, etc.). Previamente à gravação, há que redigir o guião literário (texto, anotações para os actores, etc.), o guião técnico (espaços, ambientes, sequências, etc.), seleccionar os actores, etc. É uma tarefa muito complexa e, portanto, convém planificá-la com tempo e com todo o detalhe (Cassany *et al.*, 1994: 125).

Todas estas actividades, se forem bem planificadas e trabalhadas, concorrem para o sucesso da aprendizagem do estudante, desenvolvendo não só a compreensão oral, como também as outras destrezas. Recorde-se que envolver o aprendiz de um bom *input* pressupõe convidar o aluno a aprender. Além disto, algumas das actividades descritas são adequadas para vários níveis de ensino e podem ser úteis para a aula de L1 ou para a aula de L2. O grau de dificuldade depende substancialmente das actividades e textos que usamos, mas também do tipo de resposta que é exigido aos estudantes. O professor deverá, pois, moldar todos estes critérios ao nível e necessidades dos seus alunos:

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

Em definitiva, trabalhar a compreensão auditiva na aula de língua é crucial para o desenvolvimento dos alunos. Como se verifica, podemos abordar esta destreza de variadíssimas formas e com vários objectivos didácticos, desde compreender o significado global do discurso, até outros detalhes mais específicos. Além de se trabalhar aspectos linguísticos e extralinguísticos, pode-se exercitar também as diversas micro-habilidades da compreensão oral e conteúdos temáticos que sejam do interesse dos alunos, podendo, deste forma, as aulas tornar-se num verdadeiro palco de aprendizagem activa, fértil em conhecimento e significativa para os alunos.

Avaliação da compreensão auditiva

Enseñar no es lo mismo que comprobar.

(Ernesto Martín Peris, 1991: 6)

Nesta parte, comentarei alguns pressupostos relacionados com a avaliação da compreensão auditiva. O que se pretende não é abordar a avaliação como um elemento qualificativo, onde se mede com uma nota os resultados atingidos pelos alunos, mas sim abordar a avaliação como uma estratégia ou recurso do professor para detectar as carências gerais que possam ter os estudantes, bem como para controlar os progressos dos alunos durante um determinado período de tempo. Deste modo, esta parte da comunicação debruçar-se-á sobre a forma como podemos levar a cabo a comprovação da compreensão da oralidade e o que se pode fazer para melhorar os resultados dos alunos.

Segundo R. Lund (*apud* Domínguez, 2008: 42), para verificar o êxito da compreensão auditiva, podemos solicitar aos aprendizes várias tarefas e observar se os objectivos da mesma foram cumpridos:

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

Como se verifica, para avaliar a compreensão auditiva, pode-se utilizar as mesmas actividades descritas neste relatório, todavia, considera-se importante acrescentar alguns exercícios, relativos aos processos ascendente e descendente:

Actividades que visualizam o processo ascendente

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

Actividades que visualizam o processo descendente

- Escutar um texto que descreve um desenho e seleccionar o correcto entre vários.
- Escutar uma série de enunciados e marcar a situação emocional da situação: felicidade, interesse, surpresa, desgosto, ironia...
- Escutar um texto e sugerir o seu possível contexto.

As técnicas ao dispor do professor também são muitas, devendo-se eleger as mais adequadas, mediante as habilidades que se quer avaliar: selecção múltipla, itens dicotómicos (V/F), as perguntas de resposta curta ou larga, preencher espaços, transferência de informação, tomar notas, resumir, escrita de outros textos, realização de debates; tomar notas durante a audição, etc. Pastor (2005:17) faz uma descrição detalhada de algumas destas técnicas:

Seleccção múltipla
- É importante que haja um mínimo de quatro opções para reduzir o possível efeito de responder ao acaso; - Os distractores devem ser plausíveis e com uma longitude similar entre si. - As opções devem ser breves para que a memória a curto prazo as possa registar. - Há que assegurar-se de que a forma da pergunta não deixe adivinhar a resposta correcta: verificar que todas as opções estão em consonância com a pergunta ou frase incompleta. - Verificar que tanto a pergunta como as opções não são ambíguas, que nenhuma das opções incorrectas possa considerar-se correcta, que a resposta não se possa retirar do conhecimento geral ou por sentido comum.

Itens dicotómicos (V/F)
- Quantos mais itens se introduzam, mais se reduz o possível efeito de responder ao acaso. - Costuma-se introduzir uma opção que não apareça no texto ou se pede que se argumente a escolha feita.
Perguntas de resposta curta
- É útil que formulemos perguntas de resposta única e limitar a resposta a três palavras. - Além do formato pergunta-resposta, pode-se apresentar de forma a que haja que completar uma frase.
Perguntas de resposta comprida
- É necessária uma escala de critérios de pontuação: há que decidir que respostas podem dar-se e que se consideram suficientes.
Preenchimento de espaços
- Funcionam bem se as palavras que faltam podem-se encontrar no texto oral e os itens estão bem contextualizados e se o avaliador elabora uma boa chave.
Transferência de informação
- Esta técnica implica actividades como marcar a rota de um mapa, associar um nome a uma imagem, etc. A sua vantagem é que minimiza as exigências das outras habilidades.
Transcrição
- Para uma avaliação fiável, tem de se exigir uma resposta totalmente correcta.
Quadro 3. Técnicas da compreensão auditiva - (Pastor, 2005: 17)

Também será importante que o professor recolha os tipos de problemas de compreensão mais habituais que percebe nos seus alunos. Como já vimos, estes podem ocorrer a vários níveis: na segmentação dos sons, na compreensão de palavras concretas, ao nível das frases, na compreensão da organização da informação, na compreensão inferencial, etc.

Para tal, dever-se-á fazer uso de umas grelhas de observação²¹ que identifiquem os vários parâmetros a avaliar e os critérios de desempenho requeridos para cada um deles (Ver Anexo 1). De igual forma, pode-se recorrer ao processo da autoavaliação

²¹ Só mencionei grelhas de avaliação da compreensão auditiva de L2, uma vez que não estou de momento a leccionar a língua materna. No entanto alguns parâmetros de avaliação poderiam ser utilizados na L1.

(Ver Anexo 2), com o objectivo de consciencializar os alunos das dificuldades e qualidades, bem como ajudar-lhes a reconhecer as suas insuficiências e a orientar a sua aprendizagem de uma forma mais eficaz. A partir das dificuldades detectadas, pode-se planificar todo um trabalho para superar tais carências.

Textos Orais e Materiais audiovisuais

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

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

Nos últimos tempos, a abordagem comunicativa trouxe a proposta de trabalhar a língua falada de modo funcional. Desde então, os exercícios de compreensão oral têm valorizado simulações de situações da vida real, em que os falantes da língua materna operam. Logo, os textos com fins didácticos voltados para a compreensão oral passaram a ser tirados de situações de uso autênticas, para que os alunos pudessem usar a língua selectivamente em tarefas que enfocassem o significado em vez da forma.

Assim, a perspectiva de ensino-aprendizagem das línguas apelou para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades comunicativas imediatas e exigiu o contacto com produções linguísticas diversas, preconizando, também a necessidade do aluno contactar com todo o tipo e formas de textos, de saberes e de culturas. É fundamental, portanto, que se desenvolva nos aprendizes a competência comunicativa (linguística, sociolingüística, discursiva e estratégica) e que se trabalhe a componente cultural, pois para dominar uma língua não são suficientes os conhecimentos do sistema linguístico. A *tarefa final* do professor será, pois, habilitar os alunos para a interacção na vida real.

Como já se evidenciou, o papel da compreensão auditiva é muito importante para se concretizar tal interacção e, para isso, o professor deve escolher com rigor o tipo de textos (deve abranger textos pertencentes a diferentes âmbitos e que reflectam o uso autêntico e real da língua) e material mais adequados para cada situação didáctica e comunicativa.

É importante também realçar neste ponto que os objectivos da compreensão oral da L1 e L2 são diferentes e, portanto, o uso que fazemos dos textos numa vertente e noutra também o são. Inclusive, numa aula de língua estrangeira, o docente deve ter em conta o nível do domínio de língua que comporta o grupo de alunos.

Deste modo, deve-se ter em conta o modo como se aplicam os textos, as ajudas que se proporcionam aos estudantes, as tarefas solicitadas, pois têm que ir ao encontro

destes critérios: língua materna ou estrangeira, nível dos alunos, objectivos didácticos e comunicativos.

No que respeita aos textos em língua materna, o *Programa do Ensino Básico* demonstra a importância de se aprofundar o trabalho no âmbito dos textos de índole conversacional, narrativa, descritiva e expositiva, tendo presente que em muitos casos aquelas diferentes modalidades estão combinadas. Deverá também aprofundar-se, a partir do 8.º ano de escolaridade, o estudo do texto argumentativo (em debates, em entrevistas, em publicidade, etc.).

O conjunto dos textos a seleccionar deve ser representativo dos vários géneros discursivos orais, com particular incidência nos usos mais formais: diálogos orientados, discussões, debates, discursos, entrevistas, notícias, reportagens, críticas, documentários, relatos, recontos, paráfrases, exposições orais, descrições, leituras em voz alta, recitação de poemas, leituras encenadas, dramatizações.

No *Programa de Ensino Secundário de Português*, são seleccionados vários tipos de textos, nos quais se contempla uma evidente articulação entre protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transaccionais).

Desta forma, a tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional.

Quanto aos textos para L2, as propostas evidenciadas são muito semelhantes àquelas que se sugere para a aula de L1. Cassany *et al.* (1994: 121) propõem um esquema que engloba uma ampla gama de textos e materiais que se podem utilizar na aprendizagem de línguas:

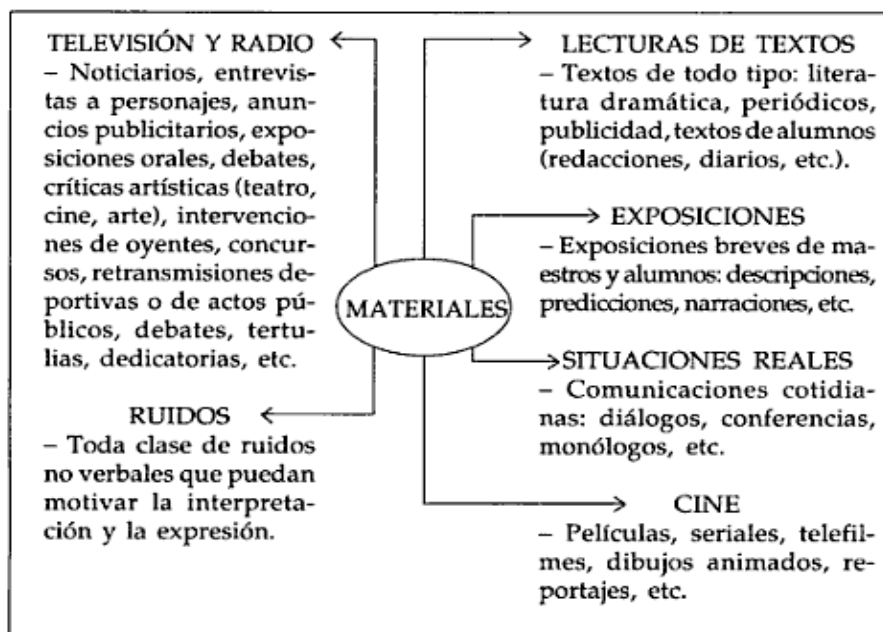


Figura 1- Tipos de textos e matérias a ser utilizados – (Cassany *et al.*, 1994: 121)

É de salientar que, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), se apresenta uma lista de diferentes textos orais, semelhante à que fazem Cassany *et al.* Assim, considera-se como texto oral declarações e instruções públicas; discursos públicos e sermões; rituais (cerimónias, serviços religiosos formais); entretenimento (peças de teatro, espectáculos, leituras, canções); comentários desportivos; retransmissões de notícias; debates e discussões públicas; diálogos e conversas; conversas telefónica e entrevistas de trabalho. Segundo o QECRL, ao seleccionar um texto oral, também devemos ter em conta certos factores como a complexidade linguística dos textos, o tipo de texto, a estrutura do discurso, a sua longitude e o interesse que pode suscitar no aluno.

Cabe agora ressaltar os recursos e materiais que utilizamos para aplicar os vários tipos de texto dentro de uma sala de aula. Deve-se distinguir, primeiramente, entre os que implicam exclusivamente o som e os que também utilizam a imagem, na medida em que esta inclui dois tipos de conhecimento a trabalhar, o visual e o auditivo, o que pode estimular e motivar os alunos de uma forma mais efectiva. Ao incorporar som e imagem, está-se a combinar situações comunicativas completas, tal como sucede na vida real, pois proporciona uma grande quantidade de informação sociocultural (mentalidades, atitudes, gestos, costumes, valores, etc.). No entanto, devemos recorrer

aos dois tipos de suportes, dependendo das aplicações que lhe queiramos dar e dos recursos que temos nos nossos institutos escolares.

Nas nossas aulas, podemos recorrer a várias fontes de informação bem como a diversos materiais audiovisuais. Hoje em dia temos ao nosso dispor músicas, programas de televisão, publicidade, curtas-metragens, filmes, literatura declamada, etc., graças às variadíssimas páginas de internet, que actualizam constantemente os seus recursos e graças à grande variedade de compilação dos CD e DVD. Destes suportes audiovisuais evidenciados, debruçar-me-ei somente nas músicas, curtas-metragens e filmes.

Canções

A utilização das canções vai ao encontro dos actuais princípios comunicativos do ensino das línguas. Um dos benefícios mais evidentes do trabalho com este tipo de texto é a sua utilidade para exercitar a compreensão auditiva em todas as suas micro-destrezas (reconhecer, seleccionar, interpretar, antecipar, inferir, reter algo a longo e curto prazo, etc.), para trabalhar a correcção e fluidez fonética, para desenvolver as habilidades da expressão oral e escrita e para trabalhar a competência cultural. Além disto, a canção motiva os alunos, desinibe-os, criando um ambiente mais relaxado e propício à aprendizagem.

Como técnica didáctica, podemos usá-la para a apresentação de um novo *input*, para o desenvolvimento de destrezas, para abordagens de estruturas gramaticais ou lexicais e pode ser o ponto de partida para a prática livre de expressão. De todos modos, seja qual for o seu uso, é importante convidar os alunos a cantar

Curtas-metragens e Longas-metragens

Como já se referiu anteriormente, este material dispõe de dois componentes muito importantes para a o processo de ensino-aprendizagem: o áudio e o visual. A linguagem audiovisual revela-se muito eficaz na difusão de conteúdos (a imagem facilita a compreensão da situação comunicacional), estimula a emotividade e a motivação e permite a observação e a análise da comunicação não verbal e paraverbal (gestos), possibilitando, assim, o estudo destes sistemas de comunicação: o paralinguístico (tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas utilizadas na

pronúncia verbal), o cinestésico (movimentos corporais) e o proxémico (distância entre falantes). Além de tudo isto, é um óptimo recurso para trabalhar aspectos culturais.

Há também que salientar a composição das curtas-metragens, pois o seu carácter breve permite uma completa visualização numa única sessão e uma exploração intensiva.

PARTE II – CASOS PRÁTICOS

Caracterização das escolas e das turmas

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

Baltasar Gracián

Antes de fazer uma descrição sobre as actividades que foram realizadas no estágio, considera-se importante fazer uma breve caracterização do instituto escolar que me recebeu, bem como dos alunos que acompanhei durante este ano lectivo,

A Escola secundária Alexandre Herculano é um dos estabelecimentos de ensino mais considerados da cidade do Porto e um dos mais belos edifícios arquitectónicos, tendo formado milhares de alunos durante os seus mais de cem anos de história.

É uma instituição de educação integrada na rede pública, vocacionada para o Ensino Básico diurno – ensino regular, cursos EFA e CEF, Ensino Secundário diurno e ensino nocturno – Básico, EFA e Ensino Recorrente por módulos.

Durante o ano de Estágio, leccionei aulas da disciplina de Espanhol II, Formação Geral e formação Específica, no décimo primeiro ano.

No geral, os dois grupos de alunos demonstraram um interesse pela escola e pela aprendizagem do espanhol, podendo-se considerar estudantes respeitosos, participativos e empenhados.

A turma, com quem mais trabalhei, estava constituída por um grupo de alunos reduzido (onze alunos), o que favoreceu a aprendizagem dos conteúdos, facilitou uma maior participação em sala de aula e permitiu uma aprendizagem mais pessoal, proporcionando, assim, um maior desenvolvimento da competência comunicativa.

A outra turma era um grupo constituído por dezassete alunos e revelou um comportamento razoável, empenho e interesse, demonstrando, sobretudo nas primeiras aulas do ano, uma certa inquietação e ruído.

Quanto ao comportamento destes alunos, cabe mencionar que me receberam com simpatia e respeito e o ambiente se pôde considerar distendido, agradável e deleitoso, originando-se, desta maneira, um clima bastante propício ao processo de aprendizagem.

Não obstante, cabe mencionar também que estes estudantes apresentaram algumas dificuldades no domínio gramatical, escassos conhecimentos léxicos e uma competência cultural pouco desenvolvida. No geral, amedrontavam-se e retraíam-se quando lhes era pedido que se exprimissem e interagissem na língua estrangeira, o que evidenciava bastantes dificuldades na expressão oral e escrita.

Propostas de actividades em aula

*A tarefa essencial do professor
é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer.*
(Albert Einstein)

Esta parte do estudo pretende mostrar algumas propostas didácticas²² de compreensão auditiva, na aula de Língua estrangeira. Ao desenhar as actividades, tive em conta os pressupostos defendidos nesta dissertação: criar actividades significativas e comunicativas; desenvolver as micro-destrezas perceptivas e cognitivas, e as estratégias da compreensão oral; abarcar as três fases correspondentes das actividades de audição, criar as técnicas adequadas para comprovar eficazmente a compreensão auditiva e integrar a restantes habilidades comunicativas.

É importante salientar alguns aspectos que têm que ver com o rumo que levaram as diversas aulas. Dado o minguado número de sessões que tem o professor estagiário, não pôde haver um seguimento das aulas nem das necessidades dos alunos, bem como não houve uma prossecução na abordagem que dever-se-ia ter dado às actividades de compreensão auditiva. Do mesmo modo, foi-se evidenciando a impossibilidade de analisar os tipos de problemas de compreensão que manifestavam os estudantes e de aplicar as respectivas grelhas de observação. Mostrou-se também complicado fornecer o apoio adequado aos aprendizes para superar as carências e escolhos da compreensão auditiva.

Contudo, é de realçar que os alunos receberam positivamente estas actividades de compreensão do oral, mostrando sempre um grande interesse e empenho nas tarefas realizadas.

Música

Neste ponto, apresentarei duas propostas didácticas que consistiram na exploração de duas canções espanholas. A escolha por este tipo de texto deve-se ao facto de possuírem um potencial linguístico, social e motivador:

²² As fichas e respectivas actividades que inseri nesta parte do relatório dizem respeito somente às tarefas da compreensão auditiva, não estando presente todos o momentos das aulas.

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

Estas actividades inserem-se em dois blocos de noventa minutos, pertencentes à mesma unidade didáctica, contendo, porém, finalidades didácticas diferentes: a canção *Mediterráneo*, dos Rebeldes visava a apresentação de conteúdos lexicais e *Resistiré*, de Duo Dinamico a introdução de estruturas linguísticas.

A primeira aula da unidade (Ver Anexo 4) tinha como objectivo apresentar conteúdos léxicos relacionados com o tema das viagens – tipos de turismo e destinos turísticos. Optei por começar a aula com a escuta de uma canção intitulada *Mediterráneo*, dos *Rebeldes*, para que os alunos colaborassem e intervissem vivamente nas restantes actividades.

Antes de escutar o texto, foi conveniente começar por uma actividade de aquecimento, cujo objectivo era adiantar alguns tópicos que aparecem na música, ou seja, activar o conhecimento prévio dos estudantes e desenvolver as micro-destrezas cognitivas como a capacidade de predição.²³ Deste modo, escrevi no quadro o seu título e solicitei aos alunos que deduzissem o seu tema. Eles responderam, na sua maioria, que descrevia as terras banhadas pelo mar mediterrâneo.

Em seguida, iniciou-se a prática da audição. O primeiro contacto com o texto oral fez-se sem o apoio da letra, para que os alunos forçassem o ouvido e se acostumassem a escutar sem o apoio escrito. Pedi aos alunos que tentassem depreender o tema a partir do que escutaram, tendo o resultado sido infrutuoso. Na segunda audição, tiveram de completar o texto com as palavras que faltavam.²⁴ Os vocábulos não foram escolhidos ao acaso, pois serviram para centrar a atenção do aluno sobre determinados elementos significativos do texto e para orientar o aluno para o tema das férias, em geral, e para o turismo de praia, em particular. Convém salientar que o exercício solicitado tinha um grau de dificuldade muito leve e, por esta razão,

²³ Com esta actividade, trabalhou-se a micro-destreza de análise *Antecipar: saber antecipar toda a informação que temos sobre um tema para preparar a compreensão do discurso.*

²⁴ Com esta actividade desenvolveram-se as micro-destrezas perceptivas: *saber segmentar a cadeia acústica nas unidades que a compõe; reconhecer sons e palavras da língua.*

identificaram a maior parte das palavras. No entanto, ao corrigir o exercício, verifiquei que os alunos mostraram dificuldades em palavras, cujos sons eram diferentes do português: *pasión, sensaciones*, color; bem como na expressão *eterno verano al sol*. Isto indica que os alunos têm dificuldades ao nível do reconhecimento dos sons da língua espanhola e da sua segmentação em palavras, e que um trabalho futuro, por parte do professor, poderia ir nesse sentido.

Após corrigir todas as palavras, solicitei-lhes que as lessem novamente e pedi que dissessem o que lhes recordavam. Eles responderam o que se esperava: as férias.

Na actividade posterior à audição, os alunos responderam oralmente às perguntas de interpretação (Ver Anexo 4) sem mostrar dificuldade alguma de compreensão. Estas questões serviram como comprovação da compreensão auditiva. Contudo, é de notar que o texto era de fácil compreensão e as perguntas, umas de resposta mais comprida que outras, também eram muito acessíveis.

No fim da tarefa auditiva, animou-se os alunos a cantar a música.

A segunda aula desta unidade didáctica (Ver Anexo 5) tinha como objectivo gramatical introduzir as orações temporais e os respectivos conectores, bem como apresentar conteúdos léxicos relacionados com os alojamentos e serviços hoteleiros. Desta forma, recorri a outra canção, *Resistiré, de Duo Dinámico*, uma vez que continha a construção *Cuando + Subjuntivo* ²⁵vezes repetidas, o que permitia praticar a estrutura de uma forma lúdica.

Começou-se por explicar o módulo gramatical já evidenciado para depois passar à sua prática. Assim, e com o intuito de preparar o aluno para a actividade de audição e activar os seus conhecimentos prévios, apresentou-se uma série de palavras e expressões chave que estavam presentes no texto oral. Considera-se esta parte fundamental pois,

Entender es incorporar nueva información a aquélla de la que ya disponemos. Si carecemos de cualquier tipo de información previa sobre un tema, la comprensión se dificulta enormemente (...) Cuando vamos a realizar un ejercicio de Comprensión Auditiva en el aula, debemos asegurarnos de que ese conocimiento previo existe. (Martín Peris, 1991:3)

²⁵ Optei por me debruçar mais nesta estrutura do que em outras, uma vez que os alunos portugueses evidenciam extremas dificuldades, devido às diferenças entre as línguas.

Deste modo, os alunos, com a ajuda da professora, tiveram de explicar o que significava cada uma e deduzir, a partir das expressões dadas, o tema da canção: a capacidade de superar as dificuldades da vida. Como se vê, esta actividade permitiu trabalhar uma das micro-destrezas de análise, *saber antecipar o que se vai dizer a partir do que já se disse*.

Na primeira audição, escutou-se o texto sem ver a letra, para que os alunos pudessem desfrutar da música relaxadamente e pediu-se para que tivessem em atenção o tempo (presente, passado, ou futuro) a que se referiam os cantores. Para tal, solicitou-se que extraíssem do texto a palavra que pensassem ser a mais importante: é obvio que mencionaram a palavra mais repetida da canção – *Resistiré*.

Na segunda audição, convidei os educandos a preencher os espaços com o tempo verbal adequado, estando-se, desta forma a trabalhar as micro-destrezas relacionadas com a discriminação dos sons e o agrupamento destes em palavras. Esperava-se que utilizassem, mesmo que não percepcionassem a palavra, o presente de conjuntivo e soubessem explicar a razão pela qual utilizaram este tempo verbal. Posteriormente, corrigiu-se a actividade e estimulou-se os aprendizes a responderem às perguntas de interpretação. As questões elaboradas concorreram para exercitar a micro-destreza *interpretar o conteúdo da mensagem* que levaram o discente a compreender melhor o significado global da mensagem e a entender significados implícitos no texto. O aluno, também, teve de *inferir* significados: deduzir o carácter do cantor e dados do contexto, através da mensagem que se veiculava.

Nos exercícios de preenchimento de espaços, a maior parte dos estudantes não revelou dificuldades significativas: só não conseguiram percepcionar os vocábulos *se revelen*, *reconozca* e *salga*. Note-se que, também tinham os apoios dos verbos no exercício. Nas actividades de compreensão do significado da informação, alguns alunos demonstraram algumas dificuldades significativas na compreensão do sentido geral do texto; outros somente evidenciaram dificuldades a inferir a informação nas perguntas *¿Cómo podemos caracterizar al cantante?* e *¿A qué tipo de personas podríamos dedicar esta música?* *¿Con qué objetivo?*; três alunos não tiveram dificuldade alguma. Analisadas as carências dos alunos e relacionando-as com as do exercício da actividade anterior (*Mediterráneo*), vemos já dificuldades mais significativas e preocupantes. Considera-se, portanto, que o professor deverá ter em conta estes escolhos ao desenhar

as próximas actividades de compreensão auditiva, para reduzir cada vez mais estes problemas da interpretação do texto oral. Assim, o docente poderá aplicar mais actividades para praticar as seguintes micro-destrezas: *interpretar* - compreender a intenção e o propósito comunicativo; compreender as ideias principais; entender os subentendidos, o que não se diz explicitamente; *inferir*. Da mesma forma, deverá apresentar mais exercícios, relacionados com a micro-destreza *reconhecer* e *seleccionar* (saber agrupar os diversos elementos em unidades superiores e significativas).

Para terminar esta etapa de audição, convidou-se os alunos a escutar novamente a canção e a cantar. Considera-se que pôr os alunos a cantar é uma actividade muito proveitosa a vários níveis:

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

Na terceira fase da actividade, os alunos tinham de indicar e justificar o alojamento mais adequado às características do grupo *Duo Dinâmico*, o que permitiu trabalhar a expressão oral e introduzir o campo conceptual dos alojamentos turísticos.

Materiais Visuais de Curta Duração

Nesta parte, comentarei duas actividades de compreensão auditiva nas quais utilizei a curta-metragem como recurso pedagógico.

Uma das destas actividades (Ver Anexo 6) consistiu no visionamento de um vídeo intitulado *En el Restaurante*²⁶ que tinha como objectivo demonstrar aos alunos o modo de actuar num restaurante espanhol. Assim, o texto oral serviu como *input* que levou os alunos a assimilar as estruturas linguísticas próprias desta situação comunicativa, bem como exercitar as micro-destrezas perceptivas e cognitivas da compreensão auditiva. Estes aspectos implicaram que a actividade se dividisse em duas

²⁶ Retirado da página de youtube: http://www.youtube.com/watch?v=-vB_PzgsXzQ

sequências: a primeira parte, na exercitação da compreensão oral, e a segunda parte, no treino das habilidades da expressão escrita e oral e na integração da interacção social.

Escolheu-se esta pequena sinopse, uma vez que narra uma situação real de comunicação: um casal celebra o seu aniversário de casamento e vai a um restaurante.

Ao planificar esta sequência auditiva, teve-se em atenção as três etapas, próprias de uma actividade de compreensão auditiva: pre-visionamento, visionamento e pós-visionamento. É de lembrar que todas estas fases são importantes pois ajudam os estudantes a assimilar a informação progressivamente.

Durante a primeira fase, preparou-se o aluno para escutar o texto: leu-se um diálogo no restaurante e comentou-se os exponentes linguísticos relacionados com o tema. Como já se evidenciou variadas vezes, considera-se esta etapa fundamental, uma vez que ajudou os estudantes a preparar-se para a audição, despertou-lhes o interesse, a curiosidade, activou os conhecimentos prévios que poderiam ter sobre o assunto e, sobretudo, exercitou-se as micro-destrezas de análise, nomeadamente a capacidade de antecipar informação que pode ser relevante para a interpretação de uma mensagem.

Na fase seguinte, durante o primeiro visionamento, os estudantes tiveram de perceber a mensagem que veiculava o texto oral, determinar a ideia principal, sem prestar muita atenção aos detalhes. Numa segunda audição, os alunos tiveram de extrair informação importante do texto para transferi-la a um quadro. Este tipo de resposta, insere-se no modelo de actividades de *Transferência de Informação*, como o denomina Littlewood (1998) e teve como intuito estruturar e motivar a tarefa de compreensão oral, criar expectativas sobre os significados que apareceram no enunciado oral, ajudando os estudantes a aceder aos mesmos. Da mesma forma, activou-se e exercitou-se as estratégias da compreensão auditiva: “comprender las ideas principales, discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, comprender el significado global y retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: la estructura del discurso, algunas palabras relevantes”, as quais se agrupam nas micro-destrezas de tipo cognitivo “Interpretar y Retener” (Cassany *et al.*, 1996:106).

As dificuldades elencadas nesta actividade tiveram mais uma vez que ver com o reconhecimento de algumas das palavras e expressões: *vino de tinto rioja*, *gambas al limón com arroz*, *bistec al estilo argentino*. Depreende-se que estas faltas se manifestaram, pois os alunos não conheciam algum dos vocábulos (as palavras que conseguiram identificar tinham sido dadas na aula anterior) e pela dificuldade, já

evidenciada, de conseguir agrupar palavras em sintagmas. Da mesma forma, não responderam à pergunta *¿Quién reserva la mesa en el restaurante?*, pois não prestaram atenção aos detalhes da informação. Não se demonstraram dificuldades de compreensão do significado global da mensagem

Na terceira etapa, propôs-se uma actividade que pretendia reproduzir um jantar romântico com um rapaz/rapariga espanhol/a. Para isso, dividiu-se a turma em grupos de três e cada um recebeu uma série de instruções para saber qual era o seu papel na conversação. Também se comentou um quadro funcional que tinha por objectivo ajudar os estudantes na sua tarefa. Cabe ressaltar que os estudantes levaram muito a sério o diálogo e o reproduziram muito bem.

Seguindo os critérios defendidos ao longo da tese, de que é fundamental para o ensino de línguas criar actividades significativas e comunicativas, desenvolver as micro-destrezas perceptivas e cognitivas e utilizar materiais autênticos, elegi também uma curta-metragem intitulada *Ana y Manuel*, de Manuel Calvo Margallo para a sua exploração didáctica (Ver Anexo 7) aos alunos do curso específico de espanhol.²⁷ A partir deste material autêntico, propus uma série de actividades que permitiram trabalhar as diferentes destrezas e alguns conteúdos gramaticais como o *pretérito indefinido*.

A história que nos ocupa narra a história de uma jovem que é abandonada pelo seu namorado e ocorre-lhe preencher a sua solidão comprando um cão a que dá o nome de Man.

Para que os alunos contactassem com a história, escreveu-se no quadro o nome da peça cinematográfica e pediu-se aos alunos que tentassem adivinhar o tema e apresentou-se-lhes os exponentes linguísticos para desenvolver as suas intuições e hipóteses: a maior parte dos alunos responderam que a curta-metragem se cingia a uma história de amor.

Uma vez estabelecido o tema, o anotei no quadro a primeira frase da curta-metragem que pronuncia a protagonista: “El verano pasado tuve la genial idea de comprarme un perro” e pedi aos alunos para deduzirem quem realmente era Manuel e perguntei se podia ser um cão. Uns alunos responderam que podia ser um cão e outros detiveram-se na ideia que era o ex-namorado de Ana e que esta tinha comprado um cachorro, porque Manuel a tinha deixado.

²⁷ É importante realçar que a exploração desta curta-metragem teve a duração de 135 minutos, correspondente a duas aulas (noventa + quarenta e cinco minutos).

Para a exploração da curta-metragem, decidi dividir para o vídeo em duas partes, por razões puramente didáticas: na primeira parte, os alunos tiveram que realizar uma tarefa gramatical: tinham que completar o texto com um tempo do passado. Como se verifica, com esta actividade, os alunos tiveram a oportunidade de praticar o processo ascendente. Observei que os alunos tiveram algumas dificuldades em identificar estas formas do passado, principalmente naquelas em que eram muito diferentes foneticamente ao português: *tuve, se me ocorreu, quise, tivemos, volvimos, se enteró, fuimos*.²⁸ Conclui-se, que este grupo manifesta grandes dificuldades no reconhecimento dos fonemas e palavras da língua espanhola e na segmentação dos sons em palavras, evidenciando-se, portanto as lacunas no plano do desenvolvimento de micro-destrezas perceptivas.

Depois de corrigir o exercício de preenchimento de espaços, repeti algumas das perguntas realizadas na primeira fase para comparar as hipóteses dos estudantes, libertar as dúvidas iniciais e verificar se os alunos compreenderam o essencial para poder entender o resto da história. Além destas questões (Ver Anexo 7), também se formularam outras perguntas de compreensão (perguntas de resposta comprida) com o objectivo de manter um visionamento activo e fixar a atenção dos estudantes para os significados textuais mais importantes. Observou-se que a maior parte dos alunos compreenderam a informação.

Uma vez discutidas estas informações, visionou-se outra parte da curta-metragem e os alunos tiveram de resumir²⁹ oralmente o que perceberam. Com esta tarefa, pretendeu-se que os alunos fizessem uma interpretação dos pequenos detalhes desta parte da história. Notou-se, na maioria dos alunos, alguma confusão na relação das ideias principais e na compreensão dos detalhes.

Antes de passar para a última parte do visionamento, pediu-se aos alunos para escreverem um final para a história (Ver Anexo 8). Pretendia-se agora uma prática da destreza da expressão escrita, bem como comprovar, através dos seus textos, se entenderam a história no seu todo. Para isso, dividiu-se a turma em grupos e, no fim,

²⁸ É de salientar que estas formas verbais tinham sido muito vincadas em aulas anteriores.

²⁹ Note-se, pois, que com estas tarefas os alunos praticaram o processo descendente, pois fez-se uma análise do conteúdo do discurso e inferiu-se sobre o mesmo.

leram os seus trabalhos ao resto da turma. Após a análise dos trabalhos, verifica-se que os alunos conseguiram depreender a ideia geral do texto.

Para que os alunos comprovassem o final da história, passou-se de novo a curta-metragem desde o início.

Como tarefa final e para propiciar a produção da escrita criativa, propôs-se aos alunos que redigissem um novo guião do filme em que adoptassem um novo ponto de vista: os acontecimentos narrados pelo Manuel e pelo cão (Ver Anexo 9). Como se vê no texto 1, este grupo de alunos revelou que não teve dificuldades em compreender os detalhes, nem a entender o sentido geral do texto. Conseguiram compreender todos os segmentos e pormenores da história, inferir significados, interpretar a postura e atitudes da protagonista. No texto 2, não se evidenciou dificuldades na compreensão do significado geral. Contudo, demonstra algumas lacunas de compreensão a nível dos detalhes (não há nenhuma referência, no texto oral, de que a Ana tivesse aparecido nas notícias; na história, só existia um cão) e não dá para comprovar, no seu texto escrito, se este grupo de alunos entendeu o texto oral, nos seus detalhes e pormenores.

Ao longo desta aula, praticaram-se também alguns dos diversos objectivos da compreensão auditiva que se inserem nas micro-destrezas de análise "Anticipar, Reconocer, Seleccionar, Interpretar, e Retener":

Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso; saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho; saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: verbos; saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras; comprender las ideas principales, comprender el significado global, discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, comprender la estructura o la organización de un discurso; y retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: las informaciones relevantes, la situación y el propósito comunicativo, la estructura del discurso"(Cassany *et al.*, 1996:106).

Materiais Visuais de Longa Duração

A partir desta actividade, vou demonstrar como é possível e profícuo trabalhar o cinema como instrumento pedagógico, numa aula de língua estrangeira.

Numa das sessões, tive como finalidade abordar os conteúdos léxicos relacionados com o cinema e decidi adoptar um filme que fosse interessante pela sua temática e motivasse os alunos para uma intervenção e participação activas e construtivas – *El Laberinto del Fauno*, de Guillermo del Toro (Ver Anexo 10). As tarefas propostas obedeciam às características do “Enfoque por Tarefas”, de forma a inter-relacionar o espírito metodológico subjacente no QECRL, o que permitiu ao estudante trabalhar autonomamente até chegar à tarefa final e estruturar as actividades de compreensão auditiva de forma a permitir-lhe conhecer toda a trama da narrativa e a organizar os seus significados intrínsecos. Assim, o objectivo final da aula era que os alunos criassem e redigissem um desfecho para a história visionada e praticassem todos os conteúdos estudados durante a sessão.

Efectuando todas as etapas próprias de um exercício de compreensão auditiva, foram primeiramente realizadas actividades de pré-visionamento, relacionadas com a sinopse da história, com as personagens principais e com o género de filme e que iam constituindo as tarefas posibilitadoras, próprias da abordagem por tarefas. Para não suscitar dúvidas, também se considerou fundamental explicar o contexto político e social em que este se insere: retrata a situação de Espanha, depois da Guerra civil, em 1944.

No que concerne à sinopse da história, resolveu-se apresentar uma tarefa intermédia de compreensão escrita, na qual os alunos teriam de ordenar a narrativa e responder às perguntas de interpretação que os levaram a interpretar os significados mais importantes do texto. A actividade posibilitadora seguinte tinha como finalidade introduzir as personagens principais do filme e mostrar aos alunos como o carácter de cada uma delas é vital para o decorrer dos acontecimentos da história. Desta forma, foi solicitado que relacionassem estas personagens com as que costumam aparecer nos contos de fadas e deduzissem características, modos de estar, pensar e agir e qual poderia ser o fim para cada uma delas. Posteriormente a esta análise, pediu-se aos estudantes que caracterizassem o filme quanto ao seu género, o que permitiu abordar léxico relacionado com o tema em questão e resumir de certa forma a história.

Com as actividades possibilitadoras que tinham que ver com o visionamento, pretendeu-se que os alunos conhecessem as informações principais da história de Ofélia e compreendessem o significado global da narrativa. Da mesma forma, permitiu que se praticassem alguns dos objectivos inerentes às micro-destrezas perceptivas e cognitivas, designadamente a antecipação da informação que dispomos para preparar a interpretação da mensagem, a inferência de significados, a segmentação da cadeia acústica em unidades superiores e significativas, a compreensão da ideia principal e a distinção das informações relevantes e irrelevantes, bem como a percepção da estrutura e organização do discurso (Cassany:1996:106).

Para a exploração da longa-metragem, decidi dividir o vídeo em três partes, por razões puramente didácticas; na primeira parte, os alunos tiveram que realizar uma tarefa lexical, isto é, tinham que completar o texto com vocábulos que tinham que ver com o tema principal. Como se verifica, com esta actividade, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver o processo ascendente. Observei que os alunos tiveram algumas dificuldades em identificar somente algumas formas (*reino subterrâneo, mundo de los humanos, borró*), o que evidencia já uma prática de audição.

Depois de corrigir o exercício de preenchimento de espaços, formularam-se algumas perguntas de compreensão com o objectivo de manter um visionamento activo e fixar a atenção dos estudantes para os significados textuais mais importantes. Observou-se que a maior parte dos alunos compreenderam a informação. No entanto, manifestaram muitas dificuldades nas perguntas de resposta mais comprida (*¿Qué nombres se da el propio personaje?, Según el fauno, ¿quién es Ofelia?, ¿Qué tiene que hacer Ofelia para probar su esencia de princesa?, ¿Qué le da el fauno a Ofelia? ¿Para qué sirve?*), não conseguindo solucionar o que se lhes questionavam. Penso que esta situação se deve à dificuldade de assimilarem alguns vocábulos e, por consequência, ao facto de os estudantes não conseguirem ainda segmentar as palavras em unidades superiores.

Todas estas actividades possibilitaram aos alunos realizar a tarefa final pretendida (funcionava também como actividade de pós-visionamento) que consistia na redacção de um desenlace para a história visionada, praticando-se desta forma a expressão escrita.

Conclusão

El objetivo de la comprensión auditiva es formar oyentes competentes.

Gil-Toresano

Neste trabalho, pretendeu-se fazer uma abordagem de alguns aspectos relevantes para o desenvolvimento da habilidade da compreensão oral em aulas de língua materna e língua estrangeira. Todos os pressupostos aqui evidenciados percorrem um caminho no sentido de dar à compreensão auditiva a sua importância devida nas aulas de língua, pois considera-se que esta habilidade é a base de desenvolvimento para a expressão oral, e para toda a capacidade comunicativa. E este caminho que se fez, guiou esta dissertação por uma série de princípios muito importantes na hora de aplicar actividades de compreensão auditiva.

Ser capaz de compreender um texto oral implica interpretar o que o emissor quer dizer e para isso não é suficiente entender todas as palavras e expressões que compõem um texto. Nem é necessário. Não é suficiente porque a compreensão auditiva envolve outras habilidades, como a de relacionar o que se ouve com o que se sabe acerca do tema e da situação. Não é suficiente porque o desconhecimento de determinados fragmentos do texto costuma ser compensado com outras habilidades.

Outro dos pressupostos evidenciados, foi que a escuta é um processo complexo e activo que implica vários aspectos como a memória, o conhecimento geral do mundo e particular da situação, o conhecimento do tipo de texto e a sua estruturação.

No processamento da compreensão auditiva, recorre-se a habilidades que vão desde o reconhecimento de elementos da cadeia acústica (identificação, discriminação e segmentação das unidades significativas que compõem o discurso), passando pela selecção dos sons, palavras, expressões e ideias reconhecidas para agrupá-las em unidades coerentes e significativas, até a interpretação de todos os elementos para dar-lhes uma estrutura sintáctica e um valor comunicativo. Além destas habilidades, o ouvinte aplica várias estratégias: antecipa o discurso que o falante vai emitindo, pode inferir significados através de elementos não linguísticos ou paralinguísticos ou retém informações que considera relevante para, posteriormente, interpretar outros fragmentos do discurso.

A função didáctica do professor será, portanto em desenvolver e potenciar estas estratégias para criar ouvintes competentes, mas para isso, deverá ter em conta as actividades que expõe nas aulas.

Para uma prática efectiva da capacidade da compreensão auditiva, é imprescindível que os textos e as actividades que se seleccionam para treinar os alunos na audição sejam capazes de despertar a sua curiosidade, o seu interesse e tenham um propósito concreto. Da mesma maneira, devem seguir uma sequência lógica - antes, durante e após a escuta/visionamento - de forma a permitir uma estruturação da informação. Relativamente a estas fases, há vários aspectos a salientar: as actividades de pré-audição devem activar os conhecimentos dos alunos e despertar o seu interesse e curiosidade para o que vão escutar; o texto oral deve ser escutado pelo menos três vezes (se possível); o professor deverá aplicar técnicas de comprovação da compreensão, centradas no desenvolvimento das micro-destrezas perceptivas, de análise e de síntese (selecção múltipla, itens dicotómicos (V/F), as perguntas de resposta curta ou longa, preencher espaços, transferência de informação, tomar notas, resumir, escrita de outros textos...) para verificar se o aluno entendeu o texto oral.

Outro critério fundamental para a efectividade da compreensão auditiva tem que ver com o tipo de textos orais que se apresenta. É importante que os fragmentos que o professor faz escutar aos seus alunos apresente situações comunicativas completas, tal como sucede na vida real. Assim, temos que utilizar material que contenha vacilações, repetições, frases inacabadas, encadeamentos, etc., que pertença a diferentes variedades de língua, e que pertença a diferentes registos próprios de cada situação e de cada tipo de texto.

Por último, é também intenção deste trabalho reconhecer e ressaltar a importância dos suportes audiovisuais, como material didáctico e dignificar o seu uso nas aulas de língua. Os meios audiovisuais, como as canções e o cinema, podem representar uma fonte inesgotável de recursos para a aprendizagem da compreensão auditiva, uma vez que permitem desenvolver todas as destrezas linguísticas, proporcionam uma grande quantidade de informação sociocultural e, as matérias de vídeo facultam ainda o contacto com elementos linguísticos e extralinguísticos. Da mesma forma, devido à sua componente emocional e lúdica, criam um ambiente divertido, relaxado, ameno e de cooperação que propicia um contexto mais rico para praticar a língua e motivar o aluno a falar dos seus sentimentos e opiniões.

Em jeito de conclusão, afirma-se a necessidade de desenhar procedimentos didáticos e pedagógicos significativos para a aula de idiomas; deste ponto de vista, podemos certificar que toda esta prática se insere nos enfoques comunicativos, em que o aluno, como pessoa com um mundo de experiências, interesses e necessidades concretos e diferenciados, se torna o centro da aprendizagem e da compreensão, e o professor um guia de todo este processo.



Figura - 2 ³⁰

³⁰ Retirado de:
http://www.google.es/search?hl=ptPT&q=la+actividad+de+escucha+estructurada&btnG=Pesquisar&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai

Referências Bibliográficas

- ABIO, Gonzalo; BARANDELA, Ana Margarita (2000). «La música en la clase de E/LE», In LÓPEZ RAMÍREZ, Ana María *et al* (eds.). *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencias de la Embajada de España en Brasil, 245-261.
- BÁEZ RAMOS, Josefa (1994). «Desarrollo de la competencia comunicativa en el español como lengua extranjera» In PERDIGUERO, Hermógenes & ÁLVAREZ, Antonio (eds.). *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 279-286.
- BRANDIMONTE, Giovanni (2003). «El Soporte Audiovisual en la clase de ELE: El Cine y la Televisión», In PERDIGUERO, Hermógenes & ÁLVAREZ, Antonio (eds.). *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 870-881.
- CÓRDOBA CUBILLO, Patricia *et al* (2005). «La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* (INIE), 1-21. Acedido no endereço da Internet a oito de Julho: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/85/tema3/Reflexiones_sobre_el_modelo_de_adquisicion_de_L2.pdf
- CANALE, Michael (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», In Llobera, Miquel *et al.* (eds.). *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (1995) Madrid: Edelsa, 63-82.
- CASSANY, Daniel *et al* (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- CÓRDOBA CUBILLO, Patricia *et al* (2005). «La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* (INIE), 2-17. Acedido no endereço da Internet a oito de Julho: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2005/articulos/compression.pdf>
- CORONADO GONZÁLEZ, María Luísa (1990). «De cómo usar canciones en el aula». In PERDIGUERO, Hermógenes & ÁLVAREZ, Antonio (eds.). *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 227-234.

- CORPAS VIÑALS, Jaime (2000). «La Utilización del Vídeo en el aula de ELE, El Componente Cultural», Revista RedELE 1. Acedido no endereço da Internet a oito de Julho: <http://www.educacion.es/redele/revista1/corpas.shtml>
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, Pablo (2008). «Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera». *Revista Electrónica MarcoELE* 6, 29-64. Acedido no endereço da Internet a oito de Julho: marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/index.php.
- GIL-TORESANO BERGES, Manuela (2004). «La comprensión auditiva». In SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALLO, Isabel (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 899-914.
- GÓMEZ VILCHES, José (1990). «La Explotación de Películas en el Aula de Español para Extranjeros». In PERDIGUERO, Hermógenes & ÁLVAREZ, Antonio (eds.). *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 247-254.
- HANSEN, Ann Elisabeth Laksfoss (2008). «¡Acción! El Uso de materiales Audiovisuales en el Aula» In SKJÆR, Sonja (eds.). *Actas del II Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. Bergen: ANPE, 2-9. Acedido no endereço da Internet a oito de Julho: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/anpe/ANPE2008Laksfoss.pdf>
- LARRAZ, Maria Josefa (2002). «La canción: un excelente texto y pretexto para su explotación didáctica». In *XI Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona: Difusión. Acedido no endereço da Internet a oito de Julho: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/larraz.pdf>
- LITTLEWOOD, William (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid, Colección Cambridge, de Didáctica de Lenguas.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1991). «La didáctica de la comprensión auditiva». En *Revista Cable* 8, 16- 26. Reedición en *marcoELE, Revista de Didáctica ELE*. Acedido no endereço da Internet a oito de Julho: <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva>.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2002). *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*. Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- OLIVEIRA VASQUES CALLEGARI, Marília (2010). «Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la

práctica». In VÍRSIDA, Gonzalo Abio (eds.). Revista electrónica E/LE Brasil. Madrid: Síntesis, 265- 292.

- ONTORIA, Mercedes (2007). «El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE». Revista RedELE 9. Acedido no endereço da Internet a oito de Julho: <http://www.mec.es/redele/revista.shtml>
- PASTOR VILLALBA, Carmen (2005). La Evaluación de la Comprensión Oral en el Aula de ELE, *Revista Electrónica MarcoELE* 9, 1-27 Acedido no endereço da Internet a oito de Julho: http://marcoele.com/descargas/9/pastor_compensionoral.pdf.
- RODRÍGUEZ ABELLA, Maria Rosa (2002). «La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos», In MORELLI, Gabriele *et al* (eds.) *Actas del XX Congreso de la Associazione Ispanisti Italiani*. Messina: Andrea Lippolis Editore, 233-244.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, Beatriz (1994). «Las canciones en la clase de español como lengua extranjera» In PERDIGUERO, Hermógenes & ÁLVAREZ, Antonio (eds.). *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 806-817.
- ROJAS GORDILLO, Carmen (2003). « El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica» In *Actas del IX Congreso de Profesores de Español*. (Edición digital).

Programas

- Coelho, Maria da Conceição (coord). Programa de Português, 10º, 11º e 12º ano, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, ME, 2002 (Homologação).
- Fernández, Sonsoles. (Coord. e autora). Programa de Espanhol (nível de iniciaç, 12º ano, Ensino Secundário), Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas ME, 2004 (Homologação).
- Programa de Língua Portuguesa (7ª ed.), ME, Vol. II, Ensino Básico, 3º ciclo, 2000.
- Sim-Sim, I. I. Duarte, & Mª José Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Anexos

Anexo 1 – Grelha de avaliação diagnóstica

Evaluación diagnóstica – Cassany *et al.*³¹ (1994:129)

Carencias	Fecha
No discrimina sonidos importantes.	
Problemas graves de segmentación de palabras.	
No reconoce palabras básicas.	
No discrimina las palabras o las ideas importantes del discurso de los detalles.	
No sabe formar unidades significativas de texto: sintagmas, frases, etc.	
No entiende la situación ni el propósito del discurso.	
Limitaciones importantes de memoria.	
No entiende la ironía, el humor o el doble sentido.	
Poca capacidad de anticipación.	
Poca capacidad de inferencia.	
Muestra poca atención. Se cansa fácilmente.	
Escasa capacidad retentiva. Memoria a largo plazo.	
Poco respeto por el emisor.	
Desinterés general por la comprensión.	

³¹ Ao utilizar esta ficha há que ter em conta a idade e o nível dos alunos. Não saber captar a ironia pode ser uma carência grave em níveis superiores, mas é irrelevante nos níveis inferiores (FONTE?).

Anexo 2 – Grelha de Autoavaliação³²

1- Não consigo; 2 – Consigo com dificuldades, 3 – Consigo sem dificuldades.	
Consigo distinguir e segmentar diferentes sons da língua.	
Consigo reconhecer palavras e expressões e sei o que significam.	
Consigo entender pequenas instruções da professora e o que se diz na actividade de compreensão auditiva.	
Consigo compreender canções e o seu ritmo.	
Consigo entender questões mais compridas e instruções.	
Consigo entender mensagens e diálogos curtos.	
Consigo entender passagens e histórias compridas.	
Consigo entender quando as pessoas estão a falar em presente, passado ou futuro.	
Consigo entender discursos de temas que aprendi anteriormente.	
Consigo entender discursos de temas que não aprendi anteriormente.	
Sei utilizar os conhecimentos prévios.	
Mostro pouca atenção quando escuto. Canso-me facilmente.	
Lembro-me passado algum tempo o significado do que escutei.	

³²

Este quadro visa uma autoavaliação no fim de uma actividade de compreensão auditiva.

Anexo 3 – Grelha de Autoavaliação³³

1- Não consigo; 2 – Consigo com dificuldades, 3 – Consigo sem dificuldades.	
Consigo entender o bastante para realizar intercâmbios simples e quotidianos sem demasiado esforço.	
Posso identificar um tema de conversação se o emissor fala devagar e com clareza.	
Posso entender a ideia geral de um discurso se o emissor falar claramente e em língua padrão sobre assuntos conhecidos.	
Posso entender o bastante para poder solucionar as necessidades concretas da vida, sempre que se fale devagar e com clareza.	
Posso entender frases e expressões referidas a necessidades imediatas.	
Consigo entender-me e realizar acções simples em vários estabelecimentos públicos.	
Posso entender indicações simples sobre como ir a um lugar a pé ou em transporte público.	
Posso entender a informação essencial de breves passagens gravadas, relacionados com assuntos previsíveis.	
Posso identificar a ideia principal de notícias televisivas sobre acontecimentos, acidentes, etc., quando há material que ilustra o comentário.	
Posso captar a ideia principal de mensagens e avisos, se são curtos, claros e simples.	

³³ Estes parâmetros de avaliação estão em consonância com os níveis de desempenho do nível A2, do Quadro Comum de Referência. Pode visar uma autoavaliação no fim de um curso.

Anexo 4 – Ficha de trabajo *Mediterráneo*

Mediterráneo, Los Rebeldes

Que agobio de _____ tengo el cuerpo
empapado de sudor
Se me cae la casa encima yo ya no aguanto el

La vida ya no es vida en la _____
Llegó la hora de cambiar asfalto por

Cansado de vivir en una jaula como un animal
Quemar la ropa de _____ y prepárate
para _____
Que la tierra prometida está más cerca de lo
que puedas pensar
California ya no existe, el sueño acabó
Pero yo sé de un lugar donde brilla el

Déjame llevarte este _____ donde está
la acción

Estríbillo

Mediterráneo, ruta de _____
Mediterráneo, al Templo del Sol

Mediterráneo, noches de _____ y
_____ Mediterráneo, _____
Mediterráneo, ruta de calor
Mediterráneo, _____.

Si buscas _____ aquí hay algo
realmente especial

Si quieres un _____ esto es lo más
parecido que vas a encontrar
Si buscas algo que el dinero no pueda comprar
Y si quieres ver a Nescalina Nadar
No hay mejor rincón en el planeta si quieres
soñar

Nos veremos en Ibiza, en Mallorca, en San
Luis y Maor

Bailaremos en Valencia, en Alicante, en
Gandia y Benidorm

Desde las Canas a _____ San Juan

En Cadaqués, en Sitges, cada trimestre
Seremos los elegidos en el Templo del Dios
del Mar

Estríbillo (2X)



1. ¿A qué tierra prometida se refiere el cantante?
2. ¿Cómo caracteriza el cantante la tierra prometida?
3. ¿A qué tipo de turismo se refiere el cantante?

Anexo 5 – Ficha de trabajo *Resistiré*

1. Todas estas frases son oraciones temporales. Dan información sobre el momento de realización de una acción o situación. Responden a las preguntas *¿cuándo?*, *¿desde cuándo?*, *¿hasta cuándo?* Se usan de la siguiente forma:

Antes de Después de	+ infinitivo	Quiero visitar el museo antes de marcharme. Podemos ir a bucear después de tomar el sol.
Antes de/Antes de (de)que Después de/Después de (de) que	+ Subjuntivo	Cuando vaya de vacaciones iré a Málaga. Conozco Salamanca desde niña. En cuanto llegue a Cádiz voy a la playa. Siempre que voy a Madrid visito el Museo del Prado.
Cuando Desde que Hasta que En cuanto (que) Siempre que Mientras	+ Indicativo + Subjuntivo	Mientras el avión no despegue voy a hablar con la azafata.
Se usa el indicativo cuando se habla de pasado o presente. Ej. Antes de ir de vacaciones a la playa compro una crema protectora. Cuando era niña iba todos los años a Barcelona con mis padres.		
Se emplea el presente de subjuntivo cuando se habla de algo futuro. Ej. Cuando <u>cobre</u> mi primer sueldo, <u>visitaré</u> la Patagonia. Cuando + subjuntivo + futuro/imperativo Cuando llegues de vacaciones llámame.		

2. Explica las siguientes expresiones.

los sueños	Resistiré	Perder la partida
estar erguido frente a todo	Volverse de hierro	Costar mantenerse en pie
rendirse	Soportar los golpes (de la vida)	Salir cara/cruz
doblarse	Pasar la factura	

3. Escucha la siguiente canción. ¿A qué tiempo crees que se refiere? ¿presente, pasado o futuro? Justifica tu respuesta.

4. Completa los huecos con el verbo adecuado.

Resistiré, Dúo Dinâmico

Cuando _____ (perder) todas las partidas,	Cuando el mundo _____ (perder) toda
Cuando _____ (dormir) con la soledad,	magia,
Cuando se me _____ (cerrar) las salidas,	Cuando mi enemigo _____ (ser) yo,
Y la noche no me _____ (dejar) en paz.	Cuando me _____ (apuñalar) la nostalgia,
Cuando _____ (sentir) miedo del silencio,	Y no _____ (reconocer) ni mi voz.
Cuando _____ (costar) mantenerse en pie,	Cuando me _____ (amenazar) la locura,
Cuando _____ (revelarse) los recuerdos,	Cuando en mi moneda _____ (salir) cruz,
Y me _____ (poner) contra la pared	Cuando el diablo _____ (pasar) la factura,
<u>Resistiré</u> erguido frente a todo,	O si alguna vez me faltas tú
Me <u>volveré</u> de hierro para endurecer la piel,	<u>Resistiré</u> erguido frente a todo,
Y aunque los vientos de la vida soplen fuerte,	Me <u>volveré</u> de hierro para endurecer la piel,
Soy como el junco que se dobla	Y aunque los vientos de la vida soplen fuerte,
Pero siempre sigue en pie	Soy como el junco que se dobla
<u>Resistiré</u> para seguir viviendo,	Pero siempre sigue en pie
<u>Soportaré</u> los golpes	<u>Resistiré</u> para seguir viviendo,
Y jamás me <u>rendiré</u> ,	<u>Soportaré</u> los golpes
Y aunque los sueños se me rompan en	Y jamás me <u>rendiré</u> ,
pedazos	Y aunque los sueños se me rompan en
<u>Resistiré, resistiré</u>	pedazos
	<u>Resistiré, resistirééé</u>

5. Retira del texto expresiones o frases relacionadas con la imagen de fuerza, de resistencia y de lucha.
6. ¿Por qué el cantante acepta soportar tantos obstáculos?
7. ¿Cómo podemos caracterizar al cantante?
8. ¿A qué tipo de personas podríamos dedicar esta música? ¿Con qué objetivo?
9. El Dúo dinámico, a pesar de tener una gran fuerza de voluntad y de resistencia, necesita vacaciones, ¿qué tipo de alojamiento elegirías para ellos? Di las ventajas y las desventajas de cada uno de estos alojamientos.

10. El Dúo dinámico, a pesar de tener una gran fuerza de voluntad y de resistencia, necesita vacaciones, ¿qué tipo de alojamiento elegirías para ellos? Di las ventajas y las desventajas de cada uno de estos alojamientos.

	Ventajas	Desventajas
Camping		
Albergue juvenil		
Hostal		
Hotel de 2 ó 3 estrellas		
Hotel de 4 ó 5 estrellas		
Apartamento		
Casa rural		

Anexo 6 – Ficha de trabajo *En el restaurante*

1. Lee el texto y completa la tabla siguiente.

Camarero: Buenas tardes, aquí tienen el menú, ¿tengan la amabilidad de pedir?

Antonio: De primer plato, quiero una paella; de segundo, un filete de ternera poco hecho.

Camarero: Lo siento, no tenemos paella, ¿quiere alguna otra cosa?

Antonio: Sí, entonces traígame un caldo gallego y un filete de ternera, por favor. De postre quiero unas natillas.

Camarero: Y ustedes, señoras, ¿qué van a tomar?

Adela: yo quiero unos pimientos rellenos y, de segundo, una merluza a la plancha, si es fresca; no me gusta congelada. De postre, un flan.

Camarero: Por supuesto, señora, en este restaurante sólo congelamos las ideas, ja, ja.

Raquel: Por favor, estoy a dieta, ¿qué me aconseja?

Camarero: ¿A dieta para engordar o para adelgazar? Ja,ja. Tenemos las ensaladas mixtas que están buenísimas.

Raquel: ¡Qué camarero tan simpático! Por favor, sírvame una fabada de primero y una ensalada de segundo. De postre quiero una manzana.

Camarero: ¿Desean algo para beber?

Raquel: Pónganos un vaso de vino.

(Al terminar la comida)

Camarero: ¿Les ha gustado la comida?

Antonio: Todo ha sido muy sabroso. Tráiganos la cuenta, por favor.

Camarero: Sí, aquí tiene. El servicio no está incluido. Pueden pagar en efectivo o con tarjeta de crédito.

Raquel: Yo invito. Quédese con la vuelta, camarero.

Camarero: Muchas gracias. Acepten mi invitación: yo les pago el café.³⁴

	Va a tomar de primero...	De segundo...	De postre...
Antonio			
Adela			
Raquel			

¿Quién invita?	
¿Qué quiere decir con <i>Quédese con la vuelta</i> ?	

³⁴ Fuente adaptada de *Español Técnico Comercial*.

2. Enseguida vas a visionar un vídeo titulado “En el restaurante”. ¿Te gustó?
¿Puedes resumirlo?

3. Vuelve a escuchar el corto y contesta a las siguientes preguntas.

En casa

- a. ¿Qué no hay en la nevera?
- b. ¿Qué hay que comprar?
- c. ¿Qué están celebrando el matrimonio?
- d. ¿Quién reserva la mesa en el restaurante?



En el restaurante

- e. ¿Qué pidieron Manolo y su mujer para beber?
- f. ¿Qué les recomienda el camarero?
- g. ¿Qué pidieron para comer?
- h. Se utilizan expresiones para describir la comida y el restaurante. ¿Cuáles?



4. Imagina que vas a tener una cena romántica con una persona española. Con tu compañero, escenifica una situación en el restaurante.

¿Cómo actuar en un restaurante?

Pedir información al camarero Oiga, por favor. ¿Esto qué es?

¿Esto es pescado/carne?

¿Este plato lleva pimiento /cebolla / perejil...?

¿Qué me recomienda de primer plato / para beber...?

Hacer el pedido - Para mí, de primero... / Para mí, de segundo... / Para mí, de postre...

- De primero, yo quiero... / De segundo, yo quiero...

Valorar un plato que se ha probado

- Estar + adjetivo o expresión:

- Está rico/estupendo/de
rechupete/buenísimo/para chuparse los
dedos/asqueroso/malo/duro/tierno/soso/salado/picante...

Anexo 7 – Ficha de trabajo de Ana y Manuel³⁵

1. Vamos a visionar un corto titulado *Ana y Manuel*. ¿Cuál será el tema del texto?



Quizá trata de	PRESENTE DE INDICATIVO
A lo mejor explica	
Creo que va a tratar...	FORMAS DE FUTURO
Seguramente tratará de...	

Puede que trate de...	PRESENTE DE INDICATIVO
Puede ser que trate...	
Lo más seguro es que trate...	

2. “El verano pasado tuve la genial idea de comprarme un perro.” ¿Manuel es un chico?
¿Es un perro? ¿Por qué será una “idea genial”?

FICHA 1. ¿POR QUÉ ANA DECIDIÓ COMPRARSE UN PERRO?

El verano pasado _____ la genial idea de comprarme un perro.

Todo _____ cuando Manuel _____ y no _____ nada mejor que sustituirle por un gran perro, con mucho pelo y una boca enorme.

Yo siempre había estado en contra de tener animales en casa. Me parecía cruel para el animal y poco higiénico para las personas. Ni siquiera _____ que nos quedáramos con la tortuga que le habían regalado a Manuel por su cumpleaños sus compañeros de trabajo. Era grande y fea. La _____ metida en el bidé un par de semanas hasta que _____ a tener pesadillas en las cuales la tortuga se hacía gigante y me perseguía por toda la casa. _____ convencer a Manuel de que la llevase al río que pasa cerca de su pueblo.

No _____ (VOLVER) a hablar nunca del tema aunque yo sabía perfectamente que a él le hubiera encantado tener un gatito o un perrito o un pájaro.

Quizá fue por eso, por venganza, por lo que _____ comprarme un perro: “Ahora que ya no estás me compro un perro y te quedas sin conocerlo” pero, claro, ni siquiera _____ ¡Menuda venganza!

FICHA 2. LA NUEVA VIDA DE ANA CON MAN:

_____ que le pusiera un nombre monosílabo para que el perro lo asimilase antes. _____ llamarle Man. Me gustaba porque era la mitad de Manuel y además significaba hombre en inglés. Manuel tiene un parte de hombre y otra de -uel? ¿Para qué queremos esa parte que no significa nada que sólo trae recuerdos y nostalgia? Al principio, cuando lo sacaba a pasear por el barrio me daba un poco de vergüenza llamarle por su nombre; pero después de oír las cosas tan malsonantes que la gente llamaba a sus perros _____ de tener cualquier tipo de reparo.

Man y yo solíamos ir todos los domingos a un mercadillo; a él _____ (ENCANTAR). Pasaba la mañana de puesto en puesto detrás de todo lo que se movía o llamaba su atención. Me recordaba cuando iba con Manuel que disfrutaba enseñándome todo tipo de trastos viejos. Volvía locos a los tenderos regateando sin parar; él siempre me decía que había que regatear, que subían el precio para los turistas, pero a mí daba vergüenza.

FICHA 3- ANA EMPIEZA A HARTARSE DE MAN:

Man _____ y aunque le había cogido cariño, después de varios meses conviviendo con él _____ a hartarme. No era ni la mitad de lo que había sido Manuel. No era más que un pobre perro que se merecía algo mejor que vivir conmigo.

_____ la navidad y un amigo _____ un disco en el que una de las canciones me retrataba perfectamente. Decía que tener un gran perro cuando se es joven y no se quiere estar solo es ya un aviso de derrota.

Si fuéramos tan libres como decimos no necesitaríamos perros para reemplazar a nadie.

Me sentía fatal. Ponía la canción una y otra vez mientras Man me miraba con esos ojos que parecía que me comprendían. Yo quería ser libre pero esa mitad de Manuel que todavía estaba conmigo me lo impedía. Quizá con otro nombre me habría ayudado a olvidarle pero ya era demasiado tarde para cambiárselo. Así que _____ que tomar una decisión. Como todos los años _____ a cenar toda la familia a casa de mis padres.

FICHA 4 – Inicio y desarrollo de la Historia

3. Contesta a las siguientes preguntas:
 - a. ¿Por qué Ana decidió comprarse un perro?
 - b. ¿Por qué le llamó Man al perro?
 - c. ¿Qué sucedió cuando Man creció?

FICHA 5 – El Final de la Historia

4. Haz un resumen de esta parte de la historia. (00:05:40 – 00:07:05)
5. Antes de conocer el final de la historia, deduce cómo terminará la historia.
6. Vamos a comprobar el final: ¿hay un final feliz? ¿Por qué?

FICHA 6 – Tarea Final: Un nuevo guión

7. Redacta un nuevo guión de la película en el que adoptarás un nuevo punto de vista: los sucesos serán narrados por Manuel.

Anexo 8 – Trabalho de Escrita³⁶

Texto 1

Ana fue hasta la comisaría y conoció a un policía que era muy guapo y él le invitó a cenar. Cuando llegó a su casa descubrió que él tenía un perro y una tortuga y se aproximó al policía. Así para terminar su venganza se quedó con un hombre, un perro que se llamaba uel y una tortuga.

Texto 2

3. Quien robó el perro y el coche fue Manuel. Él se arrepentió y quiso volver para su novia y hacerle una sorpresa. ~~Así~~ llegó a la puerta de la casa de los padres de Ana. En su coche y con su perro, ella corrió para sus brazos, se y los dos se besaron.

³⁶ Estes textos foram recolhidos antes da correção e não houve uma revisão conjunta entre professor e aluno, pois, como estagiária, não fazia um seguimento das aulas.

Anexo 9 – Trabalho de Escrita³⁷

Texto 1

5. Yo estaba tan solo en la tienda de animales cuando esa chica entó. Ella me ha encantado. Parecía tan triste. Con certeza necesitaba compañía. Pero primero ella miró ~~los~~ a los peces y luego yo pensé que no me iba a ~~escoger~~ escoger. Después de mirarle todos los otros animales de la tienda ella se dirigió a mí, sonriendo. Luego supe que me iba a comprar. Después de llegar a su casa ella empezó a llamarme tío, pero yo ~~no~~ comprendí que ese nombre sea especial para ella y no solo un simple nombre de un perro. Con el tiempo descubrí que ~~ella~~ Ana echaba de menos a alguien que por lo visto le había dejado y mi nombre se relacionaba con esa persona tan importante. Después de varios meses ella se volvió diferente conmigo, oía unas músicas que no me gustaba nada por ser tan tristes. Empecé a comprender que se hablaba de mí. En la navidad me puso muy triste porque ella me dejó solo en el coche.

Un tiempo después llegó un hombre que me dio una inyección y todo lo que me recordo es acordar en el mercadillo en ~~lo~~ lo que yo y Ana solíamos hacer la compra.

Después miré a un hombre que estaba discutiendo a mi perro con ~~el~~ el dependiente.

Lo reconocí de las fotos de Ana.

Él me ~~le~~ llamo y yo lo conduje hasta la casa de Ana.

Cuando la miré otra vez me volví muy feliz y así nos quedamos los tres felices para siempre.

Isabel ; Vanessa ; Patricia H.
Patricia P ; Wendy ; Rit ; Mariane ; Filipa.

Texto 2³⁸

³⁷ Estes textos foram recolhidos antes da correcção e não houve uma revisão conjunta entre professor e aluno, pois, como estagiária, não fazia um seguimento das aulas.

todo empezó cuando Ana cambió para una persona diferente de que yo había conocido. Ella se tornó una persona cruel, insensible y se podía decir que nunca más tuvo su atención. Intenté de todo, pero mis tentativas fueron fracasadas, así que tuvo que tomar una decisión. Decidí dejarla y por más que me haya costado fue el mejor para nosotros. Empezé una nueva vida como una persona libre.

Un día decidí comprar un perro y le llamé Max. Era mi mejor amigo, una compañía insustituible que me hacía pasar el tiempo y olvidarme del pasado.

Hubo un día que estaba pasando por un estanco y miré las noticias. Me vino que algo había pasado con Ana. Su coche había sido robado y su perro también. Me he puesto preocupadísimo y el siguiente decidí ir a casa de Ana para ver como estaba. Cuando la miré después de tanto tiempo, he visto una persona diferente con ambiciones ~~de~~ ~~para~~ para su vida. unos tiempos después ya estamos juntos con nuestros perros. Volví a ser lo que era y mi vida estaba siendo un sueño.

Trabajo realizado por:

- César Barbosa nº 6
- Marta Raquel nº 15
- Helder Cardoso nº 8
- João Mariana nº 11
- Rui Miguel nº 38
- Bárbara Cruz nº 3
- Teresa Pires nº 20
- João Samuel nº 10

Anexo 10 – Ficha de trabalho *El Laberinto del Fauno*

1. En la película se desarrollan dos historias paralelas que se interrelacionan : una real, que cuenta la vida de Ofelia, su madre y el capitán Vidal, y otra fantástica, que narra el cuento de la princesa Moana. En el siguiente texto, podrás leer la sinopsis de la película. Las frases aparecen desordenadas; intenta reorganizarlas para que halles su sentido. Después, contesta a las siguientes preguntas.

A. También ahí se halla el molino donde Vidal tiene su centro de operaciones; en él les aguardan Mercedes - una joven que se encuentra a cargo de los demás miembros del servicio- y el doctor, que se hará cargo del delicado estado de salud de Carmen.

B. Cuenta el apasionante viaje de Ofelia, una niña de 13 años que junto a su madre, Carmen, convaleciente a causa de un avanzado estado de gestación, se traslada hasta un pequeño pueblo en el que se encuentra destacado Vidal, un cruel capitán del ejército franquista, nuevo marido de Carmen y por el que Ofelia no siente ningún afecto.

C. La misión de Vidal es acabar con los últimos vestigios de la resistencia republicana, escondida en los montes de la zona.

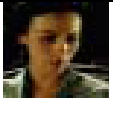
D. Para poder regresar a su mágico reino, la niña deberá enfrentarse a tres pruebas antes de la luna llena.

E. Una noche Ofelia descubre las ruinas de un laberinto donde se encuentra con un fauno, una extraña criatura que le hace una increíble revelación: Ofelia es en realidad una princesa, última de su estirpe, a la que los suyos llevan mucho tiempo esperando.

F. *El laberinto del fauno* nos sitúa en España en el año 1944, tras la victoria de Franco.

- a. ¿Quiénes son los protagonistas de la historia?
- b. ¿A Ofelia le gustaba su nuevo padre?
- c. ¿Quién era en realidad Ofelia?
- d. ¿Cuántos mundos piensas que existen en la película?

2. Ofelia, la protagonista de la historia es muy aficionada a los cuentos de Hadas. Además, la película tiene algunas semejanzas con este tipo de cuentos. Observa la siguiente tabla y contesta a las siguientes preguntas.

Personajes propios de un cuento	Personajes principales del Fauno
- Hada - Enanos - Princesa - Reino - Hada madrina - Madrastra/Padrastro - Sapo - Padres de la princesa (normalmente, en los cuentos se mueren) - Fauno (figura con cuerpo medio humano medio macho cabrío que	 Ofelia
	 Carmen (madre de Ofelia)
	 Capitán Vidal (padrastro de Ofelia)
	 Mercedes (la protectora de Ofelia)

- ¿Quién será la princesa?
 - ¿Qué podrá suceder a Carmen según los cuentos de hadas?
 - ¿A qué personaje de un cuento podrías asociar Mercedes?
 - Si el Capitán Vidal es el padrastro, ¿será buena o mala persona?
3. El Laberinto del fauno es una película de “género”. Fíjate en el cartel: ¿A qué género/s crees que pertenece el filme de Guillermo del Toro? ¿Por qué?
4. Completa la transcripción del comienzo de la película. (00:00 – 02:36)

“Cuentan que hace mucho, mucho tiempo, en el _____, donde no existe la _____ ni el _____, vivía una _____ que _____ con el _____ de los _____. Soñaba con el cielo azul, la brisa suave y el brillante sol.

Un día, burlando toda vigilancia, la _____ escapó. Una vez en el _____, la luz del sol la cegó y _____ de su _____ cualquier _____ del _____. La _____ olvidó quién era, de dónde venía... Su cuerpo sufrió frío, enfermedad y dolor. Y al correr de los años... _____. Sin embargo su _____, el _____, sabía que el _____ de la _____, quizá en otro cuerpo, en otro tiempo y en otro lugar. Y él la esperaría hasta su último aliento, hasta que el mundo dejara de girar...”

5. Ahora vamos a ver partes de la película. Contesta a las siguientes preguntas.

02:36 – 08:53

- a. ¿Qué le gusta hacer a Ofelia?
 - b. ¿En qué estado se encuentra la madre de Ofelia?
 - c. ¿Qué salió de la piedra?
 - d. ¿Qué hizo el insecto?
 - e. ¿Cómo recibe el comandante Vidal a Ofelia?
 - f. ¿Cómo puedes describir al capitán?
 - g. ¿Qué hace Ofelia al ver al insecto?
 - h. ¿Qué encuentra Ofelia?
-

17:08 – 23:35

- i. ¿Quién apareció a Ofelia?
 - j. ¿En qué se convierte el insecto?
 - k. ¿Qué pide el hada a Ofelia?
 - l. ¿A dónde van las dos?
 - m. ¿A quien encuentra Ofelia?
 - n. ¿Qué nombres se da el propio personaje?
 - o. Según el fauno, ¿quién es Ofelia?
 - p. ¿Qué tiene que hacer Ofelia para probar su esencia de princesa?
 - q. ¿Qué le da el fauno a Ofelia? ¿Para qué sirve?
-

6. Escribe un final para la historia de Ofelia. Lee la siguiente ayuda que se te da.

A Ofelia le enfada que su vida lleve el rumbo que su madre había elegido para ella. Por eso, le da mucha alegría leer cuentos de hadas, pero lo que ella no sabe es que pertenece a uno de ellos. Aunque le da miedo todo lo que le pueda ocurrir, inicia un viaje hasta el mundo de la fantasía para que pueda recuperar su esencia.