

**U. PORTO**

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

MARIA TERESA SOUSA BAGÃO

2.º Ciclo de Estudos em

Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

**Compreensão oral em aulas de PLE:  
contributos para atividades no nível C**

2013-2014

Orientadora: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Coorientador: --

Classificação: Ciclo de Estudos:

Relatório:

## AGRADECIMENTOS

Profunda gratidão à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, a minha orientadora científica, pela lição rigorosa, pelos avisados conselhos, pela paciência e solicitude, que incondicionalmente dispensou à realização deste trabalho de mestrado. Ouvir as suas palavras de orientação e de confiança fez com que tudo parecesse mais fácil e exequível. Também devo à Professora o facto de me ter proporcionado a descoberta deste tema, que começou precisamente nas unidades curriculares que lecionou no primeiro ano do mestrado, conseguindo desde logo despertar um grande interesse, que se revelou constante e crescente, pelas questões do discurso oral. Foi nessas aulas que se fundaram os alicerces deste trabalho.

Estendo os meus agradecimentos à Professora Doutora Ângela Carvalho, orientadora de estágio, que acompanhou todas as etapas de lecionação, corroborou propostas didáticas e tomadas de decisão, apontando caminhos necessários. A sua disponibilidade foi constante e permitiu garantir o melhor desenvolvimento do trabalho.

O curso de mestrado e a experiência de estágio, que justifica este relatório, conduziram-me a um espaço de sincera amizade, dádiva de solidariedade, reconhecimento garantido e garantia de que, se sei que nada sei, com as suas palavras vou ficar a saber mais. Não poderei deixar de lançar mão da luminosa e lapidar simplicidade do provérbio incisivo – porque, na verdade, como não se pode viver sem amigos e “Nos trabalhos e nos perigos se veem os Amigos”, da Ângela Lopes reconheço-me profunda devedora. Os meus colegas de estágio Luís Matos e Joaquim Bessa integraram igualmente esse espaço de amizade e de fraternidade, unidos que estávamos por um projeto que por vezes parecia suplantar-nos.

O tratamento de dados e a construção de gráficos foram muito mais aperfeiçoados com a orientação da colega e amiga Rosário Grilo.

Constante afeto, redobrado carinho, imensa paciência e pronto voluntarismo dos mais próximos, esses que aguentam a pressão que nós nem sempre aguentamos, o quarteto amoroso namorado, mãe, irmã, sobrinha.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

L2 – língua estrangeira ou língua segunda

L1 – língua materna

PLE – Português Língua Estrangeira (cursos anuais para estrangeiros da FLUP)

PLE/LS – mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, da FLUP

PLNM – Português Língua Não Materna

## **RESUMO**

A compreensão oral é uma das competências comunicativas mais importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira. De modo a garantir que os aprendentes compreendem aquilo que ouvem, e que conseguem gerir textos autênticos com vozes de falantes nativos, o professor de línguas necessita de desenvolver materiais adequados ao nível de proficiência do seu público-alvo. É nesse sentido que se desenvolve o presente projeto de investigação-ação, que envolveu duas turmas de nível C de Português Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para as quais foram desenvolvidos materiais de compreensão do oral (textos autênticos e respetivas propostas de abordagem). Com este trabalho, pretende-se delinear uma resposta para a questão-problema inicialmente colocada, mas também apresentar um conjunto válido de atividades para desenvolver a compreensão oral no nível C de proficiência.

## **ABSTRACT**

Listening is one of the main communicative skills in L2 acquisition. In order to ensure that learners do understand what they listen to and learn to tackle authentic texts, with native speakers' real voices, L2 teachers must develop listening materials according to their students' proficiency level. This is the assumption underlying this action-oriented research project, which involved two classes of level C learners of Portuguese as foreign language, at Faculdade de Letras from the University of Porto. The materials developed for these listening purposes consist of a series of authentic oral texts, activities and tasks. Thus, on the one hand, our research project seeks to answer a research question, and on the other, it attempts to put forward a well-grounded unit of listening materials for level C Portuguese L2 learners.

## ÍNDICE

Agradecimentos	i
Lista de abreviaturas e siglas	ii
Resumo	iii
Abstract	iii
ÍNDICE	iv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. A compreensão oral	4
1.1. O processo de compreensão oral	6
1.2. Competência comunicativa e importância do oral no QECRL	11
2. Elementos distintivos do discurso oral	15
3. Para uma didática da compreensão oral em L2	
3.1. Alguns princípios orientadores para a abordagem da compreensão oral	20
3.2. Os materiais autênticos	24
3.3. O grau de dificuldade do texto oral	29
3.4. Tipologias de alguns textos orais	33
CAPÍTULO II – ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL PARA O NÍVEL C	
1. Um caso em estudo	35
1.1. Metodologia	35
1.2. Contexto e perfil dos participantes	37
1.3. Materiais e atividades	41
1.4. Questionário: recolha de dados e resultados	54
2. Contributos para um “manual” do oral de nível C	64
2.1. Valter Hugo Mãe em discurso direto	66
2.2. Luzia	67
2.3. Certezas e incertezas em tempos de crise	69

2.4. Uma casa para a família e para a amizade	70
2.5. Uma namorada, um amigo e a primeira poesia	72
2.6. Heróis de Abril	73
2.7. A relação emocional com a palavra ouvida	75
2.8. Palavras que chegam até nós	77
2.9. Mui nobre e sempre leal Invicta	78
2.10. Memórias de um percurso de vida	79
2.11. Gerações do Portugal emigrante	81
2.12. Vozes reais de outras regiões de Portugal	83
2.13. Mixórdia	84
CONCLUSÃO	86
BIBLIOGRAFIA e WEBGRAFIA	89
Índice de figuras	
Anexos	
Anexo 1- Aula 0 - Transcrição de texto oral e ficha de trabalho	
Anexo 2 - Regência 1 - Transcrição de textos orais e fichas de trabalho	
Anexo 3 - Regência 2 - Transcrição de textos orais e fichas de trabalho	
Anexo 4 - Regência 3 - Transcrição de textos orais e fichas de trabalho	
Anexo 5 - Exames - Transcrição de dois textos orais e exercícios	
Anexo 6 - Poema de António Gedeão “A minha aldeia”	
Anexo 7 - Transcrição integral “A cegonha e a raposa”	
Anexo 8 - Transcrição integral “Mixórdia de temáticas”	
Anexo 9 - Índice da pasta dos documentos áudio e vídeo	
Anexo 10 - Questionários distribuídos aos alunos	

## INTRODUÇÃO

“Ouve primeiro, fala derradeiro.” Fica atenta e ouve o que te dizem. Ouve o que dizem os teus pais. Depois dos anos de infância na família, desde as carteiras em que nos sentámos nos primeiros anos de escola, foi assim para todos nós: ouve os teus professores, presta atenção ao que dizem. Ou o oposto, em forma de aviso, conselho ou ordem: não dês ouvidos, “a palavras loucas, orelhas moucas”. Sabemos que foi este o caminho traçado: primeiro, ouvir; depois, falar – e fala-se porque se mimetiza as palavras que chegam aos nossos ouvidos, porque se mimetiza os movimentos das tantas bocas à nossa volta que persistem em desenhar a forma dos sons que as palavras contêm.

Primeiro, foi a palavra ouvida que deslumbrou, quando os outros códigos ainda eram inacessíveis, a aguardar pelo momento certo para serem aprendidos. Depois, aprendemos a descodificar essa constelação de palavras, que afinal não tinham só corpo sonoro, assim alinhadas em frase e em texto, para que fosse outro o processo de deslumbramento.

Relembro como as “palavras, leva-as o vento”, flutuam, voláteis, sem existência palpável, são levadas e têm um destino - chegam sem aviso aos nossos ouvidos. São as vozes das conversas, das aulas, dos amigos, das pessoas por quem nos cruzamos ou que nos rodeiam. Vibram e chegam até nós através de cabos de aço ou de sofisticada fibra ótica, propagam-se no ar saídas das bocas, expelidas por altifalantes de múltiplos tamanhos, geridas na sua intensidade pelo botão do som. Ou aproximam-se através do mínimo auricular que entalamos no ouvido, isolando-nos dos demais sons do mundo que nos rodeia. Afinal, há uma outra perspectiva para o ditado: o vento não as leva apenas, deixando-as perdidas, antes as traz para junto de nós.

Percorrendo as vilas, as cidades, os países do mundo, não há como não as ouvir, conhecidas ou desconhecidas.

Surge esta breve reflexão a propósito da natural centralidade da compreensão oral na vida quotidiana do ser humano. Quando se decide encetar os caminhos da aprendizagem de uma L2 (ou L3), a oralidade consubstancia a relação com essa nova língua, no fundo, com os novos mundos que se desdobram perante o aprendente.

A compreensão oral na aprendizagem da L2 é, por conseguinte, o tema de investigação que enforma o presente relatório, cujo conteúdo passo a especificar.

Foi no contexto do Mestrado de Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda, mais concretamente a partir da antecipação do trabalho que iria ser desenvolvido durante o estágio, a fase de formação de professores em que se centra o 2.º ano deste curso de mestrado, que dimanou o tema relacionado com uma das competências a ser trabalhada nas aulas de duas turmas de nível C do curso anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A seleção do tema encontra a sua justificação no facto de não haver disponibilidade de materiais didáticos, em editoras da especialidade, mais vocacionados para este nível de proficiência mais avançado em PLE, portanto, direcionados para o desenvolvimento da compreensão oral no nível C (C1 - autonomia e C2 - mestria). Encontram-se disponíveis algumas propostas dispersas *online*, mas que não permitem formar um manual sustentado que sirva de orientação. Outros materiais estarão, certamente, encerrados nos dossiês e planificações individuais de muitos profissionais, portanto, não disponíveis para o estagiário mais inexperiente, autonomamente em busca de apoio na preparação das suas aulas.

Neste relatório, intentar-se-á dar uma resposta à questão-problema identificada:

Quais os documentos autênticos - em suporte áudio e vídeo - que se adequam melhor ao nível C? Como efetivar um percurso de progressão no domínio da língua, em termos de dificuldade, para utilizadores avançados?

Definiram-se os seguintes objetivos para este projeto de investigação-ação:

- . aprofundar os conhecimentos e a reflexão sobre a abordagem da compreensão oral em Língua Estrangeira;
- . propor atividades no âmbito da compreensão oral para nível C – Português L2, selecionando documentos áudio e vídeo adequados a uma progressão;
- . analisar o resultado da implementação das atividades planificadas;
- . definir atividades de compreensão oral variadas, exequíveis e acessíveis a distintos contextos de ensino-aprendizagem de Português L2, para o nível C.

O relatório ora apresentado encontra-se dividido em diferentes secções. Na primeira parte, atinente ao enquadramento teórico, menciona-se a centralidade da compreensão oral no dia a dia das pessoas e em contexto de sala de aula. Procura-se perceber em que consiste ouvir, descrevendo o processo de compreensão oral e os elementos distintivos do discurso oral, ao nível da situação de comunicação e dos traços

linguísticos mais marcantes, tendo como base as conclusões a que têm chegado alguns investigadores especialistas nesta área das línguas. O estudo do discurso oral tem conhecido, na última década, substancial fortuna junto de investigadores das áreas da linguística, da pragmática e do ensino de línguas estrangeiras, entre outras. Debruçam-se sobre o assunto da oralidade, nas suas vertentes de receção e de produção, docentes universitários conceituados, que facultam os seus estudos teóricos ou teórico-práticos. Ainda neste capítulo, menciona-se o enfoque que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas reserva para a compreensão do oral.

Finalmente, na terceira parte do Capítulo I, a atenção centra-se na perspetiva didática desta competência comunicativa, mais concretamente, nas possíveis formas de a abordar em contexto de sala de aula, tendo em conta o conceito de material autêntico e as tipologias de alguns textos orais, no sentido de tentar definir os elementos que permitem o desenvolvimento de materiais didáticos pertinentes para a compreensão oral.

O Capítulo II encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte reúne os dados relativos ao caso de investigação-ação em estudo, começando por se mencionar a metodologia tida em conta, bem como o contexto que envolveu o estudo e o perfil dos participantes. Posteriormente, merecem destaque os materiais e atividades desenvolvidos nesta experiência de ensino. Por último, faz-se uma breve análise do instrumento que permitiu a recolha de dados, os quais são objeto de análise. Quanto à segunda parte, consiste na apresentação sistematizada de propostas de documentos orais e respetivas atividades de audição, que se pretende assumir como um contributo sustentado para um “manual” do oral de nível C.

O relatório encerra com o capítulo conclusivo, com o qual se efetua um balanço de todo o trabalho desenvolvido, uma reflexão final sobre a questão-problema e os objetivos enunciados inicialmente, mas também uma breve nota sobre a pertinência destes aspetos relacionados com a área da didática das línguas estrangeiras.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. A COMPREENSÃO ORAL

What people can do with words is incredible.

Willem Levelt

A compreensão oral é a competência que mais frequentemente ativamos no dia a dia. Quotidianamente, ouvimos em maior proporção do que falamos, lemos ou escrevemos, ao nos confrontarmos com uma multiplicidade de situações comunicativas unidirecionais ou multidirecionais. De facto, a maioria das atividades diárias que envolvem o ser humano efetiva-se através de um diálogo, de conversas de duração muito variável, que necessariamente implicam réplicas e turnos de fala adequados ao que ouvimos do interlocutor. Por conseguinte, o discurso oral institui-se como prática social, “una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya se a oral o escrito” (Calsamiglia & Tusón 2002: 15). Usamos a audição e a fala para estabelecer e manter relações, portanto, com uma função interacional, enquanto que o texto escrito cumpre uma função mais transaccional, para transferência de informação, pelo que “one is essentially transitory and the other is designed to be permanent” (Brown & Yule 1984: 13-14).

A importância do estudo do discurso oral, na perspetiva de Calsamiglia (1994), ajuda-nos igualmente a perceber a centralidade da competência linguística aqui em foco, tendo em conta as funções sociais da oralidade. Para a autora, justifica-se por ser a oralidade uma característica universal da expressão do ser humano, quer individualmente, quer em sociedade, portanto, dá sentido à vida; além disso, na história da evolução, a oralidade antecede a escrita, sendo “un comportamiento generalizado y primordial”; por último, menciona que, nas sociedades ocidentais, a oralidade marca a comunicação quotidiana, não apenas na sua “finalidad utilitaria o de convivencia”, mas também na comunicação mais formal e elaborada, por vezes a exigir “una fuerte ritualización y habilidades variadas”.

Berges anota as motivações associadas à audição, distinguindo quatro tipos de escuta não menos importantes: a escuta apreciativa (por prazer ou entretenimento), a escuta informativa (para recolha de conhecimento/ informação específica), a escuta crítica ou deliberativa (permite avaliar a mensagem, decidindo se se aceita ou invalida), e a escuta empática (associada aos sentimentos e pontos de vista do interlocutor)

(Berges 2004: 902). Se bem que a autora se refira a situações do quotidiano do ouvinte, as atividades de compreensão oral desenvolvidas na aula de L2, através da audição de textos orais, podem ter em conta estas motivações e as situações de comunicação reais em que o aluno possa estar (ou vir a estar) envolvido.

Se a competência que um falante nativo mais frequentemente aciona é a compreensão oral, ao ocupar 40-50% do tempo da comunicação a ouvir, legitima-se o desenvolvimento de atividades didáticas de compreensão (e expressão) oral na sala de aula que vão ao encontro desta competência comunicativa, qualquer que seja o nível de proficiência, de modo a que o aluno continuamente ouça e aprenda a ouvir na L2. Na verdade, a frequência de uso das quatro competências é assim apresentada por Cassany et al. (2000: 97): ouvir - 45%, falar - 30%, ler - 16%, escrever - 9%. Para os autores, “se trata de un hecho bastante comprensible, si nos paramos a pensar un momento, porque la vida cotidiana nos ofrece muchas más posibilidades de escuchar que de hablar”, pelo que faz todo o sentido, numa abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas, “restituir la relevancia que merecen las habilidades orales y su estudio” (Cassany, Luna & Sanz 2000: 97).

Tratando-se da aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto escolar/académico, o domínio gradual do código linguístico assenta na relação comunicativa que se estabelece entre professor e alunos e entre alunos, sendo os intervenientes simultaneamente emissores e recetores, ouvindo os seus pares, atendendo às explicações do professor, escutando os documentos orais a analisar.

Os estudos de diversos especialistas, alguns dos quais pude compulsar, e que servem de base ao presente relatório, permitem comprovar a importância que o desenvolvimento das competências orais de audição detém no contexto mais recente de ensino-aprendizagem da L2, numa perspetiva teórica e prática (ou seja, em termos de didatização). Embora se reconheça que o processo de compreensão oral é um processo mental invisível, não perceptível, o que dificulta a sua descrição (Vandergrift 2002: 1), um crescente número de investigadores tem-se debruçado sobre esta competência comunicativa, permitindo que a compreendamos melhor, no sentido de também possibilitar uma abordagem didática mais esclarecida.

## 1.1. O processo de compreensão oral

Ouvir é uma atividade complexa, exigente e constante, se bem que seja automática e inconsciente. Através da audição, processamos a língua em tempo real, à velocidade com que a debita um falante (nativo ou não nativo) ou vários, mediante turnos de fala ou muitas vezes com sobreposição de vozes. O oral é, por natureza, efêmero, pelo que o ouvinte coopera de forma imediata com essa transitoriedade da mensagem, ao nível da descodificação e compreensão.

Ouvimos para aprender e aprendemos a ouvir, por conseguinte, de entre as várias competências, a compreensão oral ocupa um espaço próprio e devido, ao permitir a aprendizagem-aquisição da L1 e da L2 (Rost 2002a; Field 2008). Recordo, a propósito, as considerações de Rost, que destacam os aspetos relacionados com a L2:

In L2 acquisition there is wide acceptance that the processes of “comprehending input” are not identical with the processes of acquiring the L2 through oral input. The former, comprehending input, refers to getting the meaning from input. The latter, acquiring the L2 through oral input, refers to processing input in order to learn the language. (...) it is assumed that there are two overlapping processes in L2 listening development: **learning to listen in the L2 and learning the L2 through listening**. The optimal goal of L2 listening development is to allow for the L2 to be acquired through listening, not only to allow the learner to understand spoken messages in the L2. (Rost 2011: 1) (destaques acrescentados ao original)

Na brevidade da enunciação de Cassany et al., “en definitiva, escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (Cassany, Luna & Sanz 2000: 101).

O ato de ouvir implica a transformação da cadeia de sinais acústicos de uma língua em unidades de língua, de acordo com a sequência indicada (esquema 1):



**Esquema 1: Processo de descodificação**  
(Field 2008: 114) (tradução própria)

Simultaneamente, o ouvinte constrói um significado interpretativo de modo a dar sentido, a compreender a mensagem ouvida (Field 2008: 114-115), sendo que o ouvinte experiente “commands a set of routines that are highly automatic” (*ob. cit.*: 115)<sup>1</sup> e também são inconscientes, além de que se processam concomitantemente, acompanhando a velocidade com que algo é dito.

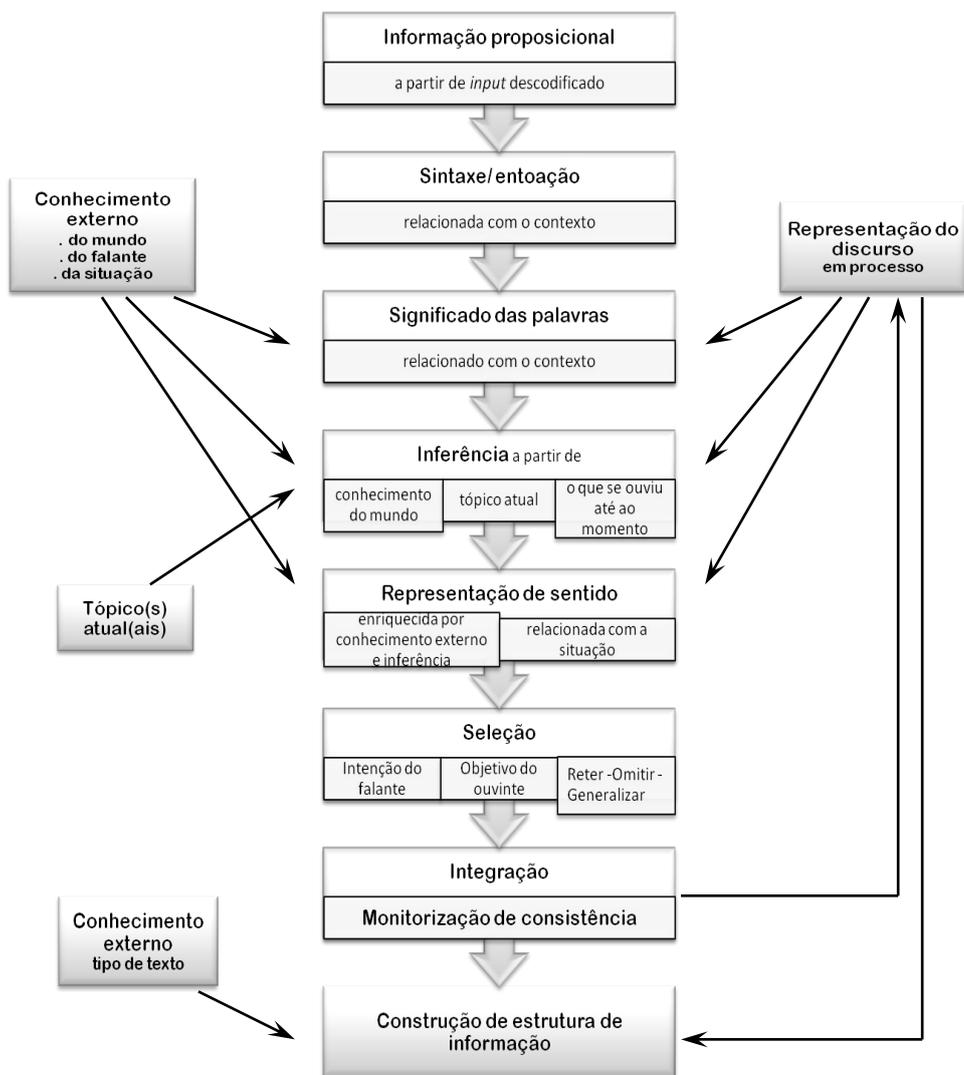
Por conseguinte, o ouvinte tem de discriminar sons, perceber o vocabulário e as estruturas gramaticais contidas na cadeia sonora, vai ainda interpretar a entoação e as intenções do que é dito/ouvido, reter e interpretar sentidos no imediato, tendo em conta o contexto sociocultural abrangente a que tem acesso (Vandergrift 2002: 1), além de que decide o que deve/pode ignorar. Mantendo-se parte do *input* incompreensível, aciona mecanismos de compensação que permitem preencher lacunas de sentido ou mesmo de audição (num espaço ruidoso). Daí que Gilmore (2007: 109), citando Porter e Roberts, confirme que mesmo um falante nativo não descodifica nem compreende o conteúdo de cadeias sonoras na íntegra, aliás, “do not impose a standard of total comprehension on themselves, and tolerate vagueness. (...) His comprehension is partial, but sufficient for his needs, and in proportion to his knowledge”.

Retomando Field (2008), em cujas descrições baseio esta sucinta análise, o autor começa por apresentar o processo de *listening* ao nível da descodificação, como vimos anteriormente, transitando para a construção de sentido, quando o ouvinte organiza a informação que foi recebida, e concluindo com a representação da construção do discurso, como sugere o esquema seguinte:

---

<sup>1</sup> Destacaria as referências ao ouvinte autónomo de nível avançado da L2, pelo facto de os participantes do caso em estudo, apresentado no capítulo seguinte, se integrarem neste nível de proficiência, o que determinou as opções em termos de textos orais e de atividades. Tal como Field destaca, “the expert [listener] makes matches between groups of sounds in the input and words in her vocabulary that are . *accurate*. Except possibly in conditions of high noise, she usually has a fair degree of confidence that she has made a correct match.  
. *rapid*. The listener does not have to try to recall a group of sounds several seconds after they have passed.  
. *effortless*. The matching process demands minimal mental attention.” (Field 2008: 115) (itálicos originais)

Não obstante, o autor defende que, se o objetivo principal é ampliar o nível de automatismo no processo de descodificação, “it makes sense to persist with decoding work even when a learner appears to have achieved quite a high level of L2 proficiency in the language as a whole” (*ob. cit.*: 119).



**Esquema 2: Construção de representação do discurso**  
(Field 2008: 242) (tradução própria)

No esquema proposto por Field, o conhecimento externo (“external knowledge”) parece corresponder ao “dicionário do ouvinte” indicado por Cassany et al. (2000), o qual se relaciona com os pré-conhecimentos que o indivíduo possui e que mobiliza na situação de aprendizagem da L2, pelo que esse conhecimento poderá ser considerado efetivamente como conhecimento interno do aluno (conhecimento do mundo, do falante que está a ouvir, da situação de comunicação oral, bem como o conhecimento do tipo de texto). Por conseguinte, temos de considerar que os pré-conhecimentos estão presentes durante todo o processo de construção da representação do discurso, e não apenas nos quatro momentos para que o autor aponta no esquema. De facto, os tópicos do texto e o tipo de texto condicionam a compreensão e a produção desde o início da situação de comunicação oral em que o ouvinte se vê envolvido.

Ouvir implica o processamento da língua, aqui esquematizado, em tempo real, muitas vezes de diversas vozes em simultâneo, como referi anteriormente. Com efeito, a conversação pressupõe uma (re)ação-resposta também em tempo real, ou seja, “negotiating meaning with the speaker and responding (collaborative orientation)” (Rost 2002, citado por Vandergrift 2002: 1). Implica, ainda, a adaptação do ouvinte às variações normais de qualquer falante, mormente à velocidade com que fala, aos tipos de voz, às variedades do registo e do sotaque, bem como à própria fluência dos falantes (Field 2008: 119). Há, igualmente, toda uma série de pressupostos socioculturais que o ouvinte tem em conta, visto que ao processamento linguístico, que inclui elementos prosódicos, se acrescenta a competência pragmática (representados nos elementos laterais do esquema e também na representação de sentido). Este e outros elementos distintivos do oral são objeto de descrição mais detalhada na secção seguinte deste capítulo.

Ouvir envolve a tomada de decisões e a definição de juízos de valor, a antecipação e inferência de informação, a capacidade de retenção ao nível da memória a curto prazo.

É de notar que Cassany et al. (2000) traduzem este processo através de um modelo distinto do anterior, mais simplificado, cuja representação esquemática permite uma leitura em círculo que envolve nos “procesos de comprensión” cognitiva o reconhecer, antecipar, inferir, reter, interpretar e seleccionar, pelo que talvez este formato se aproxime mais da noção de que todas estas operações se realizam em simultâneo, não se tratando de uma mera sucessão linear de etapas. Complementam este modelo com a referência à memória a curto prazo, na sua relação com a memória a longo prazo, onde incluem os conhecimentos de gramática (morfossintaxe, fonologia, etc.), o dicionário do ouvinte e os seus conhecimentos do mundo (Cassany, Luna & Sanz 2000: 104).

Entendamos, assim, todo o esforço de esquematização como uma forma de nos permitir perceber melhor o processo cognitivo inerente à audição, a partir do momento em que o ouvido capta os sons da língua.

Em termos de processamento da cadeia acústica, vários estudos mencionam com particular destaque os processos *bottom-up* e *top-down*, que Field (2008: 132-133) procura especificar melhor, na medida em que são erroneamente associados a descodificação e a construção de sentido ou a “input” e contexto, ou seja, a teorias contrastantes de *listening*, quando defende que são processos interdependentes, não tão lineares como têm sido apresentados:

So, modern interactive accounts of decoding see it as a kind of negotiation, where the listeners weighs a number of pieces of evidence in order to decide what is in the input. The issues that concern researchers today are not whether listening is ‘bottom-up’ or ‘top-down’ – since it is clearly both – but which source of knowledge an unskilled listener is most reliant upon. Which source prevails if information from ‘bottom-up’ processing conflicts with information from ‘top-down’? (Field 2008: 133)

O que vamos ouvir, selecionar, reter, focar? Em que momento é necessário pedir esclarecimentos? Em todo este processo interno, não visível, é o ouvinte a decidir, nas múltiplas situações em que contacta com a L2. Na sala de aula, mesmo assim, caberá ao professor propor e orientar atividades no sentido de possibilitar oportunidades de ensino que permitam ao aluno tornar-se num ouvinte mais autónomo e mais capaz, em termos académicos e nos usos pessoais da língua em outros contextos, de acordo com os seus próprios objetivos.

O que ficou exposto, não obstante de forma muito sintética, deixa patente que o processo de compreensão do discurso oral só aparentemente é simples e de entendimento acessível.<sup>2</sup> No contexto de aprendizagem da L2, aquele que enforma a experiência de ensino em destaque no Capítulo II deste relatório, convirá ao professor ter presente a complexidade inerente ao processamento e compreensão auditivas do *input*, para assim poder adequar com mais eficácia a sua ação pedagógico-didática no ensino da L2 que, ao contrário da L1, não é uma aquisição natural mas aprendida, que necessita de uma abordagem criteriosa consoante o nível de proficiência do aluno<sup>3</sup>. Deste modo, “an awareness of each of these processes and their relative contribution to comprehension in different contexts and at different levels of language proficiency is fundamental to a theoretically grounded pedagogy of L2 listening comprehension” (Vandergrift 2004: 4).

Tratando-se de uma competência comunicativa fundamental para o domínio da L2, sendo a audição um canal privilegiado para o aluno contactar com a língua e saber

---

<sup>2</sup> Talvez, ao princípio, se considere assim por se tratar de uma competência naturalmente adquirida na L1 desde o berço, e cujas estratégias se acredite que o falante vai transferir automaticamente para o processo de aprendizagem da L2. Não o sendo, torna-se importante refletir sobre as especificidades desta competência comunicativa, para a abordar em sala de aula o mais adequada e orientadamente possível, a fim de formar ouvintes gradualmente mais competentes e autónomos. É um facto que a oralidade, mesmo em Português como L1, é objeto de aprendizagem e ensino sistemáticos em contexto escolar, sendo a complexidade dos textos orais e das tarefas de compreensão/ expressão oral ditada pelo nível de ensino (refiro-me ao doze anos de escolaridade obrigatória).

<sup>3</sup> De facto, para Vandergrift (2004: 3-4), compreender o esquema do processamento auditivo é fundamental para que o professor tenha uma noção de como, por exemplo, nos níveis iniciais, o conhecimento lexical e sintático ainda limitado interfere no processamento automático da língua, posto que a memória operatória está ocupada com a descodificação e isso compromete a compreensão.

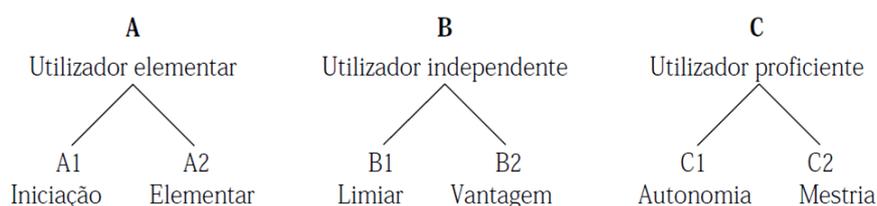
como ela se fala/ pronuncia – para desenvolver competências nas diversas situações de aprendizagem acadêmica ou autônoma –, cumpre ao professor de língua estrangeira selecionar *input* relevante para formar ouvintes competentes.

## 1.2. Competência comunicativa e importância do oral no QECRL

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante identificado apenas como QECRL) assume-se como o documento de orientação e de reflexão incontornável para o professor de língua estrangeira e para os próprios aprendentes<sup>4</sup>, em contexto europeu, desde a sua publicação em 2001. Não perdendo de vista a “enorme complexidade da linguagem humana”, o documento analisa “a competência em língua nas suas diferentes componentes” (QECRL 2001:19). Destaca, igualmente, a importância do “contexto cultural dessa mesma língua” e a perspectiva intercultural, ambas inerentes ao ensino-aprendizagem das línguas vivas (*ob. cit.*: 19). A abordagem adotada orienta-se, assim, para a ação: a ação do utilizador, que mobiliza meios linguísticos para comunicar e interagir socialmente (*ob. cit.*: 29).

As competências comunicativas em língua manifestam-se ao nível da compreensão oral e escrita, da expressão oral e escrita e da leitura (competência leitora), portanto, competências de receção e de produção nas suas componentes linguística, sociolinguística e pragmática, às quais o documento acrescenta atividades linguísticas comunicativas de interação e de mediação (*ob. cit.*: 34-36).

Se nos detivermos na descrição dos seis Níveis Comuns de Referência que o QECRL apresenta no capítulo 3, encontramos a identificação de três níveis, em árvore, para enquadrar o utilizador da língua:



**Esquema 3: Níveis Comuns de Referência**  
(QECRL 2001: 48)

<sup>4</sup> Retomo o termo “aprendente” do texto do QECRL apenas nesta parte, se bem que nos demais subcapítulos deste relatório tenha optado pelos termos “aluno” e “estudante”, com a intenção de simplificar e uniformizar a terminologia.

Os descritores apresentados neste documento permitem destacar as competências em língua por nível hierárquico. A compreensão do discurso oral, que se pretende aqui especificar com mais detalhe, começa por ser mencionada da perspetiva do aprendente na “Grelha para a auto-avaliação”, com os seguintes descritores de desempenho correspondentes aos níveis C2 e C1, respetivamente:

**C2** Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.

**C1** Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade. (QECRL 2001: 53)

Importa ter presente os descritores relativos a “Falar/ Interacção Oral”, na medida em que contemplam aspetos inerentes à conversação, na qual o utilizador é simultânea e alternadamente ouvinte e falante, ativando competências ao nível da receção e da produção, visto que é necessário saber ouvir para interagir na construção de um discurso participado comum.

Em termos de atividades e estratégias comunicativas em língua, assume especial importância o ponto 4.4.2.1 do capítulo 4 do QECRL, pois aí se distinguem as atividades de produção das de receção, e é nestas que se concentra a informação respeitante à “compreensão do oral (ouvir)”, em que “o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores” (*ob. cit.*: 102). No confronto dos descritores para os níveis C2 e C1 das diversas escalas exemplificativas, conseguimos perceber como o professor pode orientar a sua ação no que diz respeito à conceção de atividades de compreensão oral para este nível de proficiência, não esquecendo, porém, as competências já consolidadas dos níveis anteriores, B1 e B2. O mesmo se pode afirmar em relação aos pontos 4.4.2.3 e 4.4.2.4, atinentes a estratégias de receção.

Referia, aqui, em primeiro lugar, as escalas de compreensão do oral numa perspetiva global:

#### COMPREENSÃO DO ORAL GERAL

**C2** Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em direto ou pela rádio, independentemente da sua velocidade.

**C1** É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstratos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.

É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo.

É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente. (*ob. cit.:*103)

Com as tabelas posteriores, o utilizador tem a possibilidade de associar a compreensão oral a situações de comunicação específicas, que envolvem o falante da L2 quer em contexto de imersão, quer na sala de aula:

#### COMPREENSÃO DA INTERAÇÃO ENTRE FALANTES NATIVOS

**C2** Como C1.

**C1** É capaz de seguir com facilidade interações complexas entre terceiros numa discussão ou num debate de grupo, mesmo sobre assuntos abstratos, complexos e que não lhe são familiares.

#### AUDIÇÃO AO VIVO COMO MEMBRO DE UM AUDITÓRIO

**C2** É capaz de seguir conferências e exposições especializadas em que seja utilizado um grau elevado de coloquialismos, usos regionais ou terminologia desconhecida.

**C1** É capaz de seguir a maior parte das conferências, discussões e debates com relativa facilidade.

#### AUDIÇÃO DE ANÚNCIOS E DE INSTRUÇÕES

**C2** Como C1.

**C1** É capaz de extrair informações específicas de anúncios públicos com má qualidade sonora e acústica distorcida, p. ex.: numa estação de comboios, num estádio, etc.

É capaz de compreender informações técnicas complexas, como instruções de utilização, especificações de produtos e serviços conhecidos.

#### AUDIÇÃO DE MEIOS DE COMUNICAÇÃO ÁUDIO E DE GRAVAÇÕES

**C2** Como C1.

**C1** É capaz de entender uma ampla gama de material áudio gravado ou transmitido, incluindo os usos que não são padrão, e identificar minúcias, incluindo atitudes implícitas e relações entre falantes.

#### VER TELEVISÃO E FILMES

**C2** Como C1.

**C1** É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas.

É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes.

É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, *talk shows*, peças e a maioria dos filmes em língua-padrão.

(*ob. cit.:*104-105, 110)

Deste modo, as competências relativas à compreensão do oral recebem um destaque equivalente às demais competências comunicativas. A estes aspetos da oralidade,

acresce uma série de orientações que se prendem com os textos orais a mobilizar pelo professor, na definição de atividades desta natureza (*ob. cit.*: 102, 111-112, 131-132, 138-139).

A facilidade com que o QECRL pode ser consultado, juntamente com a profusão de tabelas e de grelhas que disponibiliza, permite a qualquer leitor não só direcionar as suas leituras e pesquisas, como também esclarecer as competências que envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua não materna.

## 2. ELEMENTOS DISTINTIVOS DO DISCURSO ORAL

A bom entendedor, meia palavra basta.

A modalidade oral do discurso antecede a escrita. A primeira é natural, a segunda é uma construção artificial e convencionada de translação dos sons da fala para um suporte físico onde se inscrevem signos. A oralidade é “consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como membro de una especie” (Calsamiglia & Tusón 2002: 27). Nela envolvem-se o aparelho articulatório e respiratório, bem como as expressões faciais e do olhar, os movimentos da cabeça, dos braços e mãos, enfim, todo o corpo, ao ser acionado, se converte em linguagem corporal. A expressividade do discurso oral fica também marcada pela multiplicidade da intensidade, de tons de voz ou das vocalizações de que o falante é capaz. Em todas as interações orais intervêm, igualmente, as convenções socioculturais próprias de cada língua em contexto. Deste modo, os elementos externos auditivos conjugam-se com pistas visuais a que o ouvinte também está atento.

Aos detalhados estudos de Brown e Yule (1983, 1984) sobre o discurso oral e a língua falada, podemos acrescentar a análise de Penny Ur (1984: 11-19) sobre o tema, que destaca a importância de a aprendizagem da língua estrangeira contemplar os registos orais coloquiais, com as suas implicações ao nível da perceção de aspetos típicos da cadeia sonora, como a redução ou alteração de fonemas (fundidos ou eliminados), recorrência de palavras funcionais, ou diferenças na colocação.

Para um conhecimento teórico e para uma descrição mais detalhados do discurso oral, numa situação comunicativa oral autêntica, quer seja em tempo real, próxima e instantânea, quer seja diferida, apresenta-se esquematicamente (esquema 4) os seus elementos constitutivos, a partir da leitura de Calsamiglia (1994):



**Esquema 4: Especificidade da situação comunicativa oral**  
(Calsamiglia 1994: 5-6) (tradução e esquema próprios)

A este esquema poderemos aditar algumas considerações no que toca aos elementos específicos da oralidade. No caso da presença física do interlocutor (ou de vários interlocutores em simultâneo, numa sobreposição de vozes que geram interrupções) e da partilha do mesmo espaço, não se pode ignorar que se tornou comum os meios tecnológicos possibilitarem situações comunicativas mediadas por um dispositivo eletrónico com imagem, como o computador, *tablet* ou *smartphone* (que facilmente podem ser ligados a um projetor, ecrã LCD ou plasma de dimensão variável), e por aplicações como o Skipe, Windows Live Messenger, ou Yahoo! Messenger, entre outros, para comunicação vídeo instantânea *online*. Por conseguinte, hoje, a presença física de interlocutores conhece extraordinárias mudanças, se bem que, pessoalmente, sinto que a mediação vídeo deixa sempre um travo a artificialidade no encontro humano face a face.

É neste contexto, aliás, que também se vão integrar as situações de ensino-aprendizagem da L2 a distância, que as TIC possibilitam.

Os canais de fala são elencados por Calsamiglia & Tusón (2002: 31), que exemplificam muitos canais diferidos. São diferidos no espaço a rádio e a televisão, nas emissões em direto; são diferidos no tempo e no espaço as emissões pré-gravadas de rádio e de televisão ou uma gravação/ vídeo enviada em contexto familiar ou pessoal, por exemplo; encontram-se múltiplos exemplos de canais que combinam usos diretos e diferidos, tais como emissões de rádio/ TV com chamadas telefônicas dos ouvintes/ telespetadores, com intervenções via satélite, ou a videoconferência.

No que respeita à regulação dos turnos de palavra, esta exige, da parte dos interlocutores, a constante monitorização do que se diz e do que se ouve, no sentido de integrar ou adaptar adequadamente cada intervenção (Brown & Yule 1984: 4-5). O discurso oral encontra-se marcado pelos elementos prosódicos, mecanismos de coesão fundamentais, pelas particularidades da pronúncia e do sotaque, da intensidade e do timbre, bem como do ritmo e da velocidade de enunciação de cada falante, o que afeta o *continuum* sonoro.<sup>5</sup>

Para além do discurso oral entendido como conversação espontânea, convirá anotar as manifestações mais comuns do oral planificado, com estrutura pré-definida, ou mesmo o oral semi-planificado, nos quais se incluem a exposição, a entrevista, o debate, o discurso político (intervenções parlamentares), a conferência, a tertúlias, a aula. Estas tipologias compartilham muitos dos aspetos já mencionados, mormente os turnos de palavra.

Calsamiglia & Tusón (2002) distinguem os “encuentros mínimos” dos “encuentros más elaborados”: nos primeiros, mais espontâneos e rotineiros, incluem as saudações, os pedidos, elogios e ofertas; na segunda categoria, mais ritualizada, estão a conferência, o debate, a assembleia, o serviço religioso, o julgamento. Estes tipos de interação comunicativa contribuem não só para demonstrar a “ductilidad de la modalidad oral”, mas também as possibilidades de formas dialogadas ou “plurigestionadas”, que podem implicar dois ou mais interlocutores, e “monogestionadas”. Em capítulo posterior da obra consultada, as autoras centram a nossa atenção em práticas discursivas que envolvem os interlocutores de duas formas distintas, “de persona a persona” e “de persona a audiencia (± monologal)”. Elencam, primeiramente, a entrevista, a consulta (médica, administrativa ...), a transação

---

<sup>5</sup> Para ambos os autores, esta especificidade do oral dificulta a transcrição de textos orais conversacionais por parte dos investigadores, uma vez que “we have no standard conventions for representing the paralinguistic features of the utterance which are summarized as ‘voice quality’” (Brown & Yule 1984: 9-11).

comercial (loja, bar, bilheteira, balcão, táxi ...), o debate, tertúlia, mesa redonda, exame oral ou defesa de tese; na segunda situação de comunicação oral, incluem a conferência e a palestra, a aula, a reunião e o sermão/ confissão, o discurso, entre outros (Calsamiglia & Tusón 2002: 30-31, 39-41).

Nunan propõe uma classificação semelhante de textos orais, em que distingue monólogos e diálogos planeados e não planeados. No caso dos monólogos, identifica, respetivamente, os discursos e noticiários, com base em textos escritos para serem lidos, e anedotas, narrativas e intervenções improvisadas. Os objetivos de um diálogo podem ser ou de natureza social/ interpessoal (com variação em termos de grau de familiaridade) ou de teor transacional (Nunan 1999: 204-205).

Em relação aos elementos de textualização do oral, elencam-se as seguintes características:

- ▶ unidade de análise – o enunciado;
- ▶ relações paratáticas – coordenação e justaposição;
- ▶ prosódia – orienta e potencia a interpretação do enunciado (entoação, ênfase);
- ▶ falsos inícios e discordâncias – refletem a imediatez do ritmo do processo mental;
- ▶ baixa densidade léxica – repetições, paráfrases, redundâncias;
- ▶ alargamentos vocálicos e consonânticos;
- ▶ formas de preencher vazios (transição/ encerramento de sequência);
- ▶ pausa silenciosa – reflete o domínio do oral;
- ▶ modalidade expressiva e conotativa do enunciado: ordens, exclamações, perguntas;
- ▶ relações entre interlocutores determinam formas de tratamento e registo utilizado;
- ▶ referência exofórica sem ambiguidades - experiências e conhecimento compartilhados.

(Calsamiglia 1994: 6) (tradução e listagem próprias)

Podemos acrescentar que ganha relevo uma sintaxe de estrutura simplificada, cumulativa, com frases incompletas, predomínio da frase ativa e declarativa, com a simplificação das normas de reprodução do discurso indireto (ao prescindir de verbos

declarativos e das transformações gramaticais de tempos e modos), mobilizando-se sobretudo vocabulário generalista, muitas vezes “using the first word that comes to mind rather than hunting for the *mot juste*”, e um grande número de “prefabricated ‘fillers’” (Brown & Yule 1984: 15-16), de completadores de frase e de palavras fáticas.

A cadeia sonora confronta o ouvinte com fenômenos de fusão de palavras e redução de sons das mesmas, que ocorrem sistematicamente no oral mais ou menos espontâneo ou planeado (inclusivamente, na leitura em voz alta). Em variadas circunstâncias, terá igualmente de gerir o ruído do espaço físico circundante (sobreposição de vozes, gargalhadas, motores, trânsito, etc.), o desconhecimento de vocabulário, ou mesmo as incorreções que ocorrem no discurso oral não planeado, havendo que contar com as variações fisiológicas, pessoais e locais. Além das incorreções propriamente ditas, o ouvinte tem de contar também com as características do oral que, por serem diferentes das da norma escrita, parecem erros, mas são apenas diferenças, como ficou demonstrado anteriormente. Tudo isso obriga o ouvinte a mobilizar estratégias de compensação, uma vez que “we usually comprehend somewhat less than 100 per cent of what is said to us, making up for the deficit by guessing the missing item or simply ignoring them and gathering what we can do from the rest” (Ur 2000: 106).

### 3. PARA UMA DIDÁTICA DA COMPREENSÃO DO ORAL EM L2

Se gostares de ouvir, aprenderás; se deres ouvidos, serás sábio.

#### 3.1. Alguns princípios orientadores para a abordagem da compreensão oral

Se bem que a oralidade seja natural e inata ao ser humano, desenvolver e consolidar a competência comunicativa oral, em termos de receção e de produção, faz parte da aprendizagem da L2 em contexto escolar/ académico<sup>6</sup>. Conquanto, no passado, a compreensão oral fosse entendida como uma atividade passiva, a não merecer destaque na sala de aula, atualmente é reconhecida como um processo ativo e fundamental na e para a aquisição da L2, que deve ser desenvolvido de *per si* (Vandergrift 2004: 3). Para esta perceção têm contribuído, inequivocamente, estudos e publicações cada vez mais esclarecedores acerca dos processos de compreensão oral, das habilidades específicas (envolvidas na receção, descodificação e significação da mensagem sonora), das características do discurso oral e da forma como abordar esta competência no ensino-aprendizagem da L2.

Por conseguinte, as atividades especificamente dirigidas para a compreensão do discurso oral devem ocupar uma parte mais significativa da aula (ou das aulas de um curso).

Para traçar com a brevidade necessária o estado-da-arte da abordagem teórico-prática da compreensão oral, em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira (neste caso, em contexto investigativo de tradição anglo-saxónica, com o inglês em foco), e seguindo o sumário de Michael Rost sobre esta matéria (Rost 2001: 7-13), parte-se da década de 80 do século XX para compulsar alguns estudos que têm procurado dar a conhecer os processos de *listening*, capazes de ditar mudanças nas práticas pedagógicas neste domínio, tendo em conta que, gradualmente, demonstram que “listening for meaning became the primary focus and finding relevant input for the

---

<sup>6</sup> Embora também esta competência seja objeto de aprofundamento escolar na L1, interessa-nos, aqui, o contexto de aprendizagem da língua estrangeira: “Subskills are seen as competencies which native listeners possess and which non-natives need to acquire in relation to the language they are learning. They involve mastering the auditory phonetics, the word-identification techniques, the patterns of reference, and the distribution of information which occur in the target language. Strategies, by contrast, are strictly compensatory: as the listener's listening ability improves, they are required less and less. Because such compensatory strategies are already available in L1, the goal is to ensure that they are transferred into L2 and applied in a controlled way.” (Field 1998: 117)

learner assumed greater importance” (Rost 2001: 8). Começando, então, pela década de 80, o autor menciona os trabalhos de Morley, que facultam uma seleção de materiais que assentam em informação autêntica e em atividades focadas na informação. Por seu turno, Ur enfatiza a importância da aproximação das situações de ensino-aprendizagem à audição autêntica que se faz na vida real e com que o ouvinte é confrontado nas interações comunicativas quotidianas (penso que é, sobretudo, num contexto de imersão que esta condição se verifica). Anderson e Lynch concentram-se na gradação do *input* e na organização de atividades que maximizam a interação comunicativa do aluno, enquanto Underwood apresenta as atividades de *listening* organizadas nas três fases de pré-audição, audição em curso e pós-audição, demonstrando “the utility of using ‘authentic’ conversations (many of which were surreptitiously recorded)”. Já nos anos 90, exercícios que promovem o processamento *top-down* ou *bottom-up* e que se concentram nas camadas transacionais ou interacionais do discurso são propostos por Richards. A proposta do próprio Rost (2001: 11) formaliza a pedagogia do *listening* dividida em quatro tipos de audição ativa: “global listening to focus on meaning, intensive listening to focus on form, selective listening to focus on specific outcomes and interactive listening to focus on strategic development”.

Por seu turno, Nunan apresenta sugestões para a conceção de exercícios que desenvolvem estratégias cognitivas, a audição em interação com outras habilidades, a audição de material autêntico e o uso das tecnologias. Lynch define linhas orientadoras para classificação de materiais de audição e dá atenção ao tratamento de materiais autênticos, “in order to require learners to focus on clarification processes”. Por último, menciona os trabalhos de White, que apresenta uma série de princípios para definição de atividades que permitem progressão através da repetição de audição de textos orais; a esta autora, interessa que o aluno perceba por que razões não entendeu um determinado *input* (Rost 2001: 7-13).

Acrescentaria, de seguida, dois autores cujos trabalhos, nesta área, são subsequentes à resenha apresentada por Rost. Refiro-me aos estudos de Vandergrift compulsados (2002, 2003, 2004), nos quais problematiza as metodologias de abordagem da compreensão oral, e relembra que estamos na presença de um processo interativo e interpretativo no qual o ouvinte ativa uma audição orientada e seletiva, de acordo com os objetivos de natureza transacional ou interacional (social), cujo conhecimento facilitará a(s) tarefa(s) definida(s):

Therefore, interactional listening is highly contextualized and two-way, involving interaction with a speaker. A transactional use of language, on the other hand, is more message-oriented and is used primarily to communicate information; e.g., news broadcasts and lectures. In contrast with interactional listening, transactional listening requires accurate comprehension of a message with no opportunity for clarification with a speaker (one-way listening). **Knowing the communicative purpose of a text or utterance will help the listener determine what to listen for and, therefore, which processes to activate.** As with the advantages of knowing the context, knowing the purpose for listening also greatly reduces the burden of comprehension since listeners know that they **need to listen for something very specific, instead of trying to understand every word.** (Vandergrift 2002: 2) (destaques acrescentados ao original)

Ao enunciar as estratégias que o ouvinte mobiliza (metacognitivas, cognitivas e socioafetivas), o autor sustenta que cabe ao docente orientar os alunos no sentido de estes adquirirem mais estratégias, ou seja, deve ensiná-los a ouvir para que adquiram processos conscientes de autorregulação.

Destacaria, igualmente, Field (2003, 2008), que pretende uma abordagem inovadora ao focar a sua atenção no processo de compreensão oral em si e não no produto, propondo uma variedade maior e mais abrangente de exercícios e de tarefas, com insistência na maior intervenção do aluno na atividade, para que se torne gradualmente um ouvinte mais autónomo e mais competente. Entre outros aspetos da sua análise, o autor questiona e repensa a “comprehension approach” ao nível da atenção dada à fase de pré-audição, que considera muito extensa e *time-consuming*, havendo pouco tempo dedicado à audição do e concentração no texto oral em si mesmo (Field 2008: 83-85). Revela como inovador a substituição das perguntas do questionário (típicas da “comprehension approach”) por tarefas variadas, de que apresenta profusa exemplificação; pretende mostrar, por outro lado, a importância de se dar oportunidade ao aluno “to explore the skill in depth”, na aula, e de ensinar a compreensão oral mais do que apenas testá-la, oferecendo propostas de exercícios práticos que vão ao encontro desses objetivos, ou seja, no sentido de ajudar a superar dificuldades reais<sup>7</sup> e a evidenciar um maior entendimento do discurso oral, nos níveis iniciais e intermédios.

A promoção de atividades de audição permite ao aluno alargar significativamente o seu conhecimento das formas orais da L2 e a sua capacidade de descodificar/ compreender o que escuta. Assim, a aprendizagem do oral implica a

---

<sup>7</sup> O autor pretende que se perceba as razões da quebra de entendimento da cadeia sonora do discurso oral, nas atividades de audição, de modo a que o professor introduza na aula “small-scale remedial exercises which aim to prevent errors of interpretation (especially low level errors) from occurring again” (Field 2003: 326).

seleção de *input* significativo<sup>8</sup> e a conceção de um ciclo de atividades com tarefas em que o aluno se envolva motivadamente. Mais concretamente, as atividades de compreensão oral deverão orientar-se por:

- . careful selection of input sources (appropriately authentic, interesting, varied and challenging);
- . creative design of tasks (well-structured, with opportunities for learners to activate their own knowledge and experience and to monitor what they are doing);
- . assistance to help learners enact affective listening strategies (metacognitive, cognitive, and social); and
- . integration of listening with other learning purposes (with appropriate links to speaking, reading and writing). (Rost 2001: 11)

Nas atividades de audição, ganham destaque o tipo de texto oral a selecionar (o texto autêntico é favorecido em relação ao texto pedagógico modificado, coexistindo ambos como material didático), o ciclo didático formado por pré-audição/ audição em curso/ pós-audição, as tarefas a definir para cada uma dessas etapas, não esquecendo os materiais em suporte digital ou de papel que o docente faculta aos seus alunos (as fichas com exercícios para a análise/ compreensão ou a transcrição do texto). Quanto a formas de explorar didaticamente os diferentes géneros do discurso oral, a bibliografia disponibiliza diversas sugestões e possibilidades<sup>9</sup>, permitindo uma abordagem variada, que o professor pode sempre adequar aos estilos de aprendizagem dos alunos, ao contexto de ensino ou ao seu próprio repertório metodológico como docente.

De seguida, pretende-se consagrar algum espaço de reflexão a dois aspetos diretamente relacionados com a abordagem didática do oral, a saber, o material autêntico e o nível de dificuldade do texto oral.

---

<sup>8</sup> Para clarificar o conceito de “input”, socorro-me da definição apresentada em glossário por Field, como significando “the speech that reaches a listener’s ear: sometimes assumed to be acoustic in form, sometimes assumed to have been analysed by the listener into phonemes” (Field 2008: 374). Portanto, para além do discurso veiculado pela voz do professor, “input” vai referir-se ao discurso oral patente nos documentos utilizados na aula, isto é, aos textos orais que formam o material autêntico significativo, utilizado em sala de aula.

<sup>9</sup> Refiro-me a artigos sobre didática da compreensão oral (Kemp 2010; Martín Leralta 2009; Thorn 2012), mas também a manuais especificamente vocacionados para o desenvolvimento desta competência (Thorn 2013; Mishan 2005).

### 3.2. Os materiais autênticos

No trabalho desenvolvido com os alunos de nível C do caso em estudo, de que se dá conta neste relatório, optou-se sempre por textos autênticos. Por oposição a autêntico, entendem-se os textos que são simplificados ou manipulados para fins educativos, no sentido de exemplificarem aspetos concretos (temáticos ou linguísticos) da L2 previamente selecionados.

No ponto 2. deste capítulo, procurei recensear alguns géneros orais autênticos para uso didático. Agora, convirá acrescentar o que se entende por autenticidade, com base em alguma literatura da especialidade. Perante as várias definições<sup>10</sup>, destaco três:

oral texts that ‘reflect a naturalness of form, and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in **the language as used by native speakers**’ (Rogers & Medley, citado por Vandergrift 2003: 491);  
an *authentic text* is a **stretch of real language**, produced by a **real speaker or writer for a real audience** and designed to convey a **real message** of some sort (Morrow, citado por Gilmore 2007: 98);  
‘authentic’ here is any material which **has not been specifically produced** for purposes of language teaching (Nunan 1989: 54).  
(destaques acrescentados aos originais)

O texto oral autêntico permite o contacto com a língua real e contextualizada, que foi utilizada numa perspetiva comunicacional, o que “significa que los alumnos trabajan con textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados” (Cassany, Luna & Sanz 2000: 87). Ao contrário dos textos simplificados, criados para satisfazer aspetos específicos da língua, os autênticos são retirados diretamente do mundo dos falantes nativos reais, num mundo exterior à aula onde ouvir a língua implica as circunstâncias atinentes às múltiplas formas de audição quotidiana a que estão sujeitos, não exclusivamente a conversação espontânea e pluridirecionada, mas também a comunicação unidirecional em que o ouvinte não intervém como interlocutor, sendo o destinatário natural da mensagem enunciada.

A mobilização de documentos orais que permitem ao aluno o contacto com este *input* autêntico é objeto de reflexão por parte de vários autores, sob distintas e complementares vertentes.

---

<sup>10</sup> No escopo das definições, Gilmore (2007: 98) inclui aquelas que abrangem as tarefas, os intervenientes ou a situação sociocultural. Para um detalhado levantamento de diferentes definições de “autenticidade” e de “autêntico”, ver Baghban & Pandian (2011).

Ur (1991: 105-110) debruça-se sobre as “real-life listening situations”, identificando-as, caracterizando o discurso oral informal, apresentando linhas orientadoras para exploração de textos orais e o modo de as implementar na sala de aula. Em obra anterior, Ur (1984) levanta questões pertinentes relacionadas com a concepção de exercícios de compreensão oral<sup>11</sup>.

As importantes conclusões de Brown e Yule são convocadas por Gilmore, ao formular que “for students to learn how to manage conversation effectively in the target language, they need to have realistic models of proficiency users doing the same thing” (Gilmore 2007: 101).

Rost (2001: 13; 2002b: 18-19) destaca a importância da seleção e edição de *input* autêntico para potencializar a motivação do aluno, bem como as vantagens tecnológicas que possibilitam o acesso aos materiais a utilizar na aprendizagem da L2. Lembra, pertinentemente, que

the common ground for most claims about the role of input in L2 acquisition appears to be that the L2 acquirer must have ongoing access to **meaningful input**. What is meaningful to a learner will of course change over time, and needs to be “tuned” to the learner’s interests and needs, and be at a level that is both comprehensible and also **progressively closer to the native-user norms of the target language**. (Rost 2011: 3) (destaques acrescentados ao original)

“Meaningful” pressupõe, com efeito, essa necessidade de o professor selecionar criteriosamente os documentos orais. O uso de materiais autênticos, adequados ao nível de proficiência dos alunos, aos seus interesses e objetivos, ou ao programa do curso de língua estrangeira, promove a desejada aproximação às “native-user norms of the target language”.

Outros especialistas, como Tomlinson e Field, defendem que estes materiais devem ser utilizados em todas as aulas, sendo a base de *input* significativo para “acquire the ability to use the language typically or effectively” (Tomlinson 2009: 47). Para Field, há que adaptar a tarefa aos níveis de iniciação ou elementares (2008: 269-284). Considera que a utilização de textos orais autênticos não terá de ser exclusiva, reconhecendo méritos nos textos simplificados com objetivos didáticos, mas valorizando aqueles por possibilitarem o conhecimento da língua em contexto. Mesmo

---

<sup>11</sup> As dificuldades técnicas associadas à utilização de material autêntico para que a autora aponta estão, neste momento, ultrapassadas pelas potencialidades que as novas tecnologias oferecem, ao nível da edição, manuseamento e audição de documentos orais autênticos em sala de aula.

nos níveis de iniciação, a sua utilização é pertinente quando acompanhada por tarefas adequadas, visto que é na tarefa que se centrará o grau de dificuldade (Gilmore 2007; Field 2008).<sup>12</sup>

Outro argumento favorável é ditado por Nunan que, num estudo de caso conduzido por si, conclui que “students who were systematically exposed to authentic listening input outperformed those who were exposed only to nonauthentic data” (Nunan 1999: 210).

Por último, Mishan enuncia igualmente as vantagens que encerram os textos autênticos como base de construção de materiais para a aprendizagem da L2. Entre outros, são uma fonte de *input* compreensível, variado e rico, com registos elaborados, causam maior impacto em termos afetivos, de motivação, ao nível da empatia e do envolvimento emocional, permitem a abordagem da gramática da L2 num contexto mais natural, além de que, diz a autora, os textos áudio e audiovisuais estimulam um processamento cerebral abrangente, que pode resultar em aprendizagens mais duradouras (Mishan 2005: 41-42).

A seleção de textos autênticos obriga, igualmente, à ponderação de outros aspetos. Antes de mais, na sala de aula não se pode pretender replicar as situações comunicativas orais do mundo real, “or indeed that the tasks and exercises that we set bear anything more than a superficial resemblance to those in which real-life listeners engage”, lembra Field (2008: 269). Não obstante, entender as especificidades do discurso oral, o ritmo real da língua e as implicações na perceção da cadeia sonora deve adquirir especial relevo nas práticas didáticas. Depois, se há textos cuja atualidade pode ser questionada visto, por exemplo, serem temporalmente marcados, podem ser selecionados outros cuja temática se mantenha pertinente porque concernente à língua, à História e à cultura do país da língua-alvo, nas suas mais variadas facetas.

Destacaria, ainda, um outro aspeto, no que diz respeito ao oral conversacional: o professor confronta-se com a necessidade de selecionar textos (ou, eventualmente, de produzir os seus próprios documentos) que permitam contornar a condição algo maçadora e desinteressante, que, de facto, marca muitas conversas quotidianas, devido ao tema e ao registo linguístico, mostrando não ter um potencial didático. Efetivamente, creio que todos os materiais utilizados nas aulas terão de passar por esse crivo do

---

<sup>12</sup> Não obstante todos estes pontos de vista favoráveis à presença de textos autênticos na aula de L2, a sua validade continua a ser questionada por alguns autores, que anotam as suas desvantagens, como recapitula Gilmore (2007) no seu artigo sobre o estado-da-arte desta matéria.

docente (ou dos autores de manuais), responsável por escolher documentos com as indispensáveis riqueza, representatividade e interesse, capazes de contribuir para a consecução dos objetivos de aprendizagem dos alunos<sup>13</sup>.

Hoje em dia, para o professor de línguas, estão ultrapassadas as dificuldades na obtenção de textos orais autênticos. Com efeito, a era digital e a Internet, bem como a disponibilidade de meios tecnológicos como o computador, o gravador de voz ou a máquina de filmar, não esquecendo os vários programas para *download* ou edição de áudio e vídeo<sup>14</sup>, permitem a qualquer docente um acesso muito facilitado a uma panóplia de textos orais reais e autênticos, nos quais a língua surge com todas as suas potencialidades e possibilidades quotidianas, tal como se apresenta ao falante nativo.

Poder-se-á obstar à atribuição da designação de material autêntico a um texto oral que é selecionado propositadamente para a aula, portanto, um segmento retirado de um todo: um programa de rádio (e não a emissão de rádio na íntegra), uma notícia do telejornal ou um alinhamento noticioso radiofónico ou televisivo (e não a edição total), um excerto de uma entrevista ou filme (e não a entrevista ou filme completos), um extrato de uma conversa (e não o encontro todo), entre outros. Porém, não é assim mesmo na maior parte das situações em que somos “todo ouvidos”, no dia-a-dia? Ouvimos um pouco de rádio, ligamo-lo, ou a televisão, e apanhamos a notícia ou o programa a meio, ouvimos fragmentos de conversas entre as pessoas com quem nos cruzamos ou a quem nos juntamos, uma conversa é interrompida porque algo desvia a nossa atenção, ligamos o leitor de mp4 ou outro qualquer dispositivo e ouvimos as músicas que selecionamos. Inclusivamente numa aula, por vezes, face à exposição de

---

<sup>13</sup> Não só as conversas do real quotidiano das pessoas precisam de ser rastreadas, para serem didatizadas, mas também os textos extraídos de canais televisivos ou radiofónicos. A propósito da linguagem oral dos *media*, julgo pertinente a reflexão de Pinto, para o professor de L2: “em termos da qualidade da linguagem, por exemplo do vocabulário, a televisão, à semelhança do que se passa quando estão em causa processos que envolvem massas, fornece um produto básico e limitado”. Citando Healy, Pinto recorda que ““unless students read a lot on their own, their vocabulary growth slows down somewhere near the fourth grade level – approximately the level of media language” (...). É evidente que, para o português, não é possível adiantar a que grau de ensino corresponde o nível da linguagem de meios de comunicação de massa como a televisão. (...) Uma vez que o mercado é vasto e tem de cobrir os variados perfis linguísticos do maior número de consumidores, a oferta tem obviamente de ser básica e limitada para poder chegar a todos e ser compreendida/consumida também por todos.” (Pinto 2005: 338-339). Face à constatação deste nível de língua, maior cuidado terá de haver na escolha dos documentos. Não obstante, alguns canais e estações fornecem conteúdos significativos acima desse “fourth grade level”, capazes de ir ao encontro das expectativas de um ouvinte avançado e experiente (de nível C), proporcionando novas e desafiantes experiências linguísticas. A novidade e o desafio justificam-se porque o desenvolvimento da linguagem nunca está completo, é um processo que dura uma vida (Pinto 2005: 348).

<sup>14</sup> Relembro apenas dois programas de fácil acesso para editar documentos áudio e vídeo, respetivamente, o Audacity e o MovieMaker.

um professor ou colega, deixamos de os ouvir (interrompendo o processamento do sinal sonoro) e “acordamos” uns segundos ou minutos depois.

Outra questão importante relaciona-se com as gravações de conversas autênticas *in situ*, que podem colidir com alguns direitos, tal como alertam Calsamiglia e Tusón, “hay que tener en cuenta una serie de aspectos de orden práctico, técnico y deontológico”, neste último caso, obter a autorização para gravar a(s) pessoa(s) e para publicar os dados recolhidos, garantir o anonimato de quem é gravado, disponibilizar os dados (Calsamiglia & Tusón 2002: 353-355).<sup>15</sup> Para efeitos didáticos, há ainda a possibilidade de o professor registar conversas de amigos ou de familiares (que não questionarão os “direitos de autor”).

O discurso oral é, ainda, objeto de atenção ao nível da constituição de extensos *corpora* em diversas línguas (acessíveis *online*). A investigação na área do discurso oral espontâneo, não programado – sinónimo de conversação quotidiana – tem sido encetada em diversos países, abrangendo, por conseguinte, diversos idiomas, um deles o português. No que diz respeito à nossa língua, a disponibilização dos *corpora* começa a permitir preencher lacunas relativas ao conhecimento da língua neste nível de realização. O *corpus* da língua falada, assim reunida, não passou despercebido a investigadores na área da aprendizagem de línguas, pelo que tem sido objeto de análise e de utilização em termos de potencial pedagógico-didático, como frisa Hinkel (2006: 112, 117-118), que reconhece a problemática da utilização dos *corpora* no ensino da L2 com base nos distintos pontos de vista a favor e contra a mobilização destes textos orais autênticos para a sala de aula<sup>16</sup>, e como deixa evidente Albelda Marco (2009) em relação ao *corpus* de conversação coloquial, a partir do qual define uma série de

---

<sup>15</sup> Este assunto foi objeto de reflexão no *workshop* “Não se importa que eu grave? - Ética e Metodologia da Investigação sobre Interações Discursivas” (julho de 2011), organizado pelo Grupo de Investigação de Interações Discursivas do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (GIID-CLUNL) e pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC). Não tive oportunidade de aceder a documentos que possam ter sido publicados.

<sup>16</sup> O autor menciona estudos que anotam as limitações e as vantagens em termos de benefício na aprendizagem, que me parece importante ter em mente: por um lado, “corpus findings are too culturebound and narrowly specific to a particular variety of English to be useful for learners who have no access to that culture or variety. Furthermore, the issues of difficulty, learnability, usefulness, relevance, and pedagogical sequencing have to be taken into account in corpus-based L2 teaching and instructional materials (...)”; por outro lado, “many L2 methodologists believe, however, that corpus findings can make L2 teaching far more effective and efficient by identifying the language features that learners must know to achieve their learning goals” (Hinkel 2006: 112).

elementos linguísticos, pragmáticos, situacionais e culturais, passíveis de ser ensinados<sup>17</sup>.

Em última análise, cabe ao professor definir as suas opções de modo fundamentado e consciente, perante a especificidade dos contextos de aprendizagem de uma L2, que contemplam os objetivos, necessidades e interesses dos seus alunos. Se a aprendizagem de PLNМ pretende firmar o domínio de competências comunicativas efetivas que facultem a eficaz conversação com falantes nativos, ou mesmo não nativos (em termos de compreensão e expressão orais), então o contacto com textos orais autênticos possibilita um estudo que se quer mais bem contextualizado e com suporte em materiais didáticos que facilitem um contacto com uma língua mais próxima daquela que realmente se ouve e se fala.

### 3.3. O grau de dificuldade do texto oral

Uma das perguntas a que se pretendia dar resposta – pelo menos, intentar uma resposta e perceber de que modo a questão pode ser encarada – tem que ver com a apresentação de textos orais orientada pelo grau de dificuldade dos documentos a ouvir e a trabalhar, no sentido de permitir ao aluno o confronto com um nível crescente de desafio, tratando-se de utilizadores avançados (níveis C1 e C2). A leitura de alguns dos títulos da literatura desta área de investigação permitiu compreender melhor o que está em causa, conquanto as situações focadas não se relacionem com grupos deste nível de proficiência, mas sim com os níveis elementares/intermédios (“beginners”/ “novice” e “intermediate”).

De facto, as questões relativas ao grau de dificuldade de um texto oral e à possibilidade de o escalonar têm sido observadas por autores como Anderson e Lynch (1989), Nunan (1989) ou Field (2008).

Anderson e Lynch (1989) analisam alguns aspetos alusivos à complexidade crescente em textos para compreensão oral na L2, lançando de imediato a pergunta-

---

<sup>17</sup> A autora especifica as vantagens da utilização de *corpora* em espanhol. Entre outras, a transcrição vai permitir a “asociación automática de los mecanismos lingüísticos con el registro del que son propios. Puesto que las formas y usos lingüísticos se encuentran contextualizados (las estructuras sintácticas, el léxico, los elementos fonético-fonológicos, los usos y licencias discursivas), el estudiante puede vincularlos a un registro más formal o informal, y también, en ocasiones, a una determinada modalidad discursiva”; clarifica, também, que “los discursos orales ofrecidos en corpus presentan una propiedad muy rentable en la didáctica de la conversación: el dinamismo interaccional” (Albelda Marco 2010: 4-5).

chave “what do we actually mean by ‘difficult’ input?” (Anderson & Lynch 1989: 37) A resposta, em si, mostra-se difícil, se se tiver em conta não só a variabilidade dos contextos de aprendizagem e dos alunos, mas também o próprio texto:

In any piece of real language there are a number of features – or variables – that potentially make the language more or less difficult for the listener. (...) **It is probably impossible, therefore, to control and grade all the features of a specific language text.** But if we are able to identify one or two variables that may be of particular importance as potential of listening difficulty, and assess the text as relatively simple in terms of those features, then listeners stand a better chance of dealing with any unforeseen complexities in *other features* of the input than they would if all the features of a text vary randomly. (Anderson & Lynch 1989: 45) (destaque acrescentado ao original)

Por conseguinte, ao selecionar os materiais, cumprirá ao professor detetar esses elementos que potenciam a dificuldade e neles centrar as tarefas. No fundo, focar a atenção em determinados aspetos do texto oral.

Estes autores ponderam as características dos textos e das tarefas como centrais na dificuldade dos mesmos. Começando por considerar o grande número de fatores em causa, inscrevem na sua análise como fatores principais “(1) the type of language we are listening to; (2) our task or purpose in listening, and (3) the context in which listening occurs” (Anderson & Lynch 1989: 46). Na reflexão sobre esta questão, anotam-se os seguintes aspetos passíveis de dificultar a compreensão oral:

- ▶ registo de língua;
- ▶ tarefa e objetivo da audição;
- ▶ contexto;
- ▶ conteúdo pouco previsível, abstrato e complexo;
- ▶ vários falantes e várias vozes sobrepostas;
- ▶ organização da informação;
- ▶ quantidade de informação explícita, demasia de referentes (nomes e pronomes);
- ▶ tipo de texto/ *input* (do estático mais acessível, ao dinâmico e ao menos acessível abstrato/expressão de ideias e opiniões);
- ▶ mensagem longa e densa.

(Anderson & Lynch 1989: 46-56)

Não excluindo os textos orais mais difíceis, cabe ao professor definir caminhos que conduzam o aluno através do texto, dado que o nível de dificuldade pode ser

minorado com atividades de pré-audição, com suporte visual, com trabalho de grupo ou, fundamentalmente, no tipo de tarefa (*ob. cit.:* 58-60). Em capítulo posterior, propõem, como solução integradora, em primeiro lugar, a classificação dos textos consoante as suas características de vocabulário, gramática, extensão (duração, número de falantes e velocidade com que falam); em segundo lugar, propõem a classificação consoante as tarefas, citando Windeatt (1981), que definira para o mesmo texto diferentes tarefas com diferentes níveis de dificuldade, pelo que os seus materiais demonstram que “it is in principle possible to ‘grade the task, not the text’ – to use any text and to create listening tasks at a level appropriate to particular students” (*ob. cit.:* 88).

A complexidade torna-se evidente por todos estes fatores funcionarem não como uma entidade só, “as earlier labels such as ‘text’ and ‘task’ would suggest, but a mixture of component factors”, a saber, e a partir da proposta de análise de Brown e Yule, o falante, o ouvinte, o conteúdo e o suporte (*ob. cit.:* 94).

Nunan (1989: 196-198) propõe uma série de atividades para as quatro macro-habilidades (“macroskills”) hierarquizadas em sete níveis de dificuldade, sendo o nível 1 o mais acessível e o nível 7 o mais avançado. Como algumas das atividades se repetem em dois ou três níveis (por exemplo, nos níveis 4, 5 e 6, “develop inferencing skills by listening to a passage and identifying true/false inferences related to the passage”), pressupõe-se que na sua conceção se introduzam diferentes graus de dificuldade. As atividades enunciam, simultaneamente, alguns conteúdos temático-linguísticos, sobretudo nos níveis 1 a 3. Esta proposta de Nunan revela-se bastante útil para ponderar com mais acuidade a definição de atividades para os níveis de proficiência avançados, visto que não é comum serem observados pelos autores compulsados.

Field acaba por nos dar pistas para detetar a dificuldade atinente a um texto em termos de mobilização da atenção que exige ao ouvinte, ao distinguir quatro escalas de atenção, definidas pelos objetivos do ouvinte: “shallow”, “medium”, “deep” e “very deep attentional focus” (2008: 66). A abordagem inclui o exemplo de um género textual oral para cada uma das perguntas/ afirmações-chave, equacionadas de acordo com o foco de atenção, tornando-se esclarecedor em termos de orientação de práticas de ensino da língua. Para este investigador, embora o grau de dificuldade de um texto oral possa ser ditado pela exigência da tarefa definida, “which works well with weak or very experienced listeners” (*ob. cit.:* 68), não deixa de notar as suas limitações, uma vez que

a tarefa é, em si mesma, difícil de graduar face à amplitude das competências de audição envolvidas:

Firstly, it is extremely difficult to assess the cognitive and linguistic demands that a particular task make. Secondly, even if course designers decide not to grade text content on the basis of narrow linguistic considerations (frequency of vocabulary and complexity of syntax), they still need to consider how dense the ideas are in the text and how complex the relationships are that link them. There is also the issue of whether certain texts impose heavier demands because of the type of content they include (...). (Field 2008: 69)

A estes fatores, há que somar outras variáveis de difícil controlo, já mencionados, tais como a variação/ familiaridade das vozes, as variedades da L2, a fluência e velocidade do falante, a própria experiência individual do aluno na L2. Por conseguinte, não obstante a ponderação de aspetos mencionados por Anderson e Lynch, Field parece considerá-los pouco fidedignos, face à complexidade da questão. Deste modo, em relação à gradação do texto oral, apresenta as seguintes conclusões:

- . a tentativa de abordagem com base na intensidade de atenção que uma tarefa exige pode ajudar a esclarecer o grau de exigência;
- . em termos de descodificação, o critério principal deverá assentar nas evidências do grau de automatismo dos alunos;
- . na construção de sentido, o nível de exigência encontra-se na densidade e complexidade da relação entre ideias (“in a short space of time”);
- . na definição da tarefa, as mais difíceis são aquelas que exigem manipulação e redefinição da informação ouvida. (Field 2008: 69, 119)

Mishan recorda que dificuldade também é sinónimo de desafio, que o professor deve lançar ao aluno através dos textos autênticos que seleciona, “motivating, building confidence and instilling a sense of achievement”. Desafio sobretudo em termos de temas e de tópicos apelativos, que encorajem o desenvolvimento de opiniões pessoais, sobre textos com os quais os alunos possam estabelecer uma relação de proximidade afetiva (Mishan 2005: 60-63). Neste contexto de reflexão, os textos dos meios de comunicação social destacam-se porque têm o potencial para “stimulate discussion, speculation and reaction. This aspect – the authentic text as a trigger for language production rather than just as input to be processed – can be the basis of many tasks” (*ob. cit.*: 63).

### 3.4. Tipologias de alguns textos orais

Em capítulo anterior, a propósito da conversação, foram já indicados alguns géneros orais autênticos (Calsamiglia & Tusón 2002), que as autoras classificam em termos de encontros mínimos ou de encontros elaborados, não esquecendo que podem ser de natureza transacional ou interacional (social). Para além do diálogo, o discurso oral contempla igualmente o monólogo. A situação comunicativa é unidirecional quando não implica a intervenção do ouvinte, e bidirecional ou multidirecional, se houver interação comunicativa entre falante/s e ouvinte/s.

Os textos orais podem ser encarados a partir do grau de formalidade/informalidade exigido pela situação comunicativa que envolve os falantes.

Um terceiro aspeto a ter em conta, nesta classificação, prende-se com os géneros discursivos mais comuns na conversação espontânea, em relação ao domínio interacional-social. Os falantes/ ouvintes ocupam o espaço da interação comunicativa da seguinte forma: 43,4% a contar histórias (narrativas, incidentes, exemplos, recontos); 19,57% com observações/comentários; 16,8% com a expressão de opinião; 13,8 % com bisbilhotice/mexericos; por fim, 6,3% são anedotas/piadas (Gilmore 2007: 102). Em termos transacionais, os encontros são normalmente marcados pelo seu teor informativo, por exemplo, ao balcão de uma loja, bilheteira ou bar, na consulta (médica, administrativa), na audição de aviso ou anúncio (em altifalante).

No sentido de equacionar o texto oral de acordo com a característica central da mensagem, pode-se intentar uma distribuição que complemente as anteriores. Deste modo, o ouvinte pode confrontar-se com os seguintes géneros, em variadas situações de escuta do quotidiano:

<b>informativo</b>	notícias, agenda cultural, entrevista, reportagem, anúncio público, ...	<b>argumentativo</b>	debate, mesa-redonda, texto publicitário, sermão, julgamento, discurso político, ...
<b>expositivo- -explicativo</b>	aula, seminário, visita guiada, apresentação de trabalho acadêmico, apresentação de livro, ...	<b>de teor literário</b>	leitura/ encenação de poema, texto dramático, conto, romance, ...
<b>opinião</b>	tertúlia, entrevista, crônica, comentário político, de eventos culturais, artísticos, de livros, espetáculos...; intervenção telefônica de ouvinte/telespetador em programas rádio/ TV, ...		

**Quadro 1: Alguns exemplos de gêneros textuais orais**

Esta sistematização de gêneros não deve ser encarada de forma estanque, na medida em que alguns dos documentos orais exemplificados são versáteis ao ponto de reunir passagens marcadas pela expressão de opinião e humor, por exposições, etc. Exemplos de textos orais autênticos, passíveis de utilização na aula de L2, também podem encontrar-se em filmes, canções, concursos, séries televisivas, programas ou séries humorísticas, espetáculos, etc., alguns dos quais facilmente mimetizam a conversação espontânea quotidiana.

Em situação de ensino-aprendizagem da L2, os exemplos de gêneros textuais do oral devem ser encarados como documentos autênticos, como materiais didáticos que servem de base a atividades de escuta ativa.

Os textos orais estão disponíveis em formatos áudio e vídeo a partir de diversas fontes, tais como a Internet, canais de televisão ou estações de rádio (também com formato digital *online*), diversos CD e DVD, não esquecendo os *corpora* da língua acessíveis em bases de dados na net. Alguns momentos de conversação espontânea podem ser obtidos através de gravações pessoais, efetuadas por professores ou alunos.

## CAPÍTULO II – ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL PARA O NÍVEL C

### 1. UM CASO EM ESTUDO

#### 1.1. Metodologia

No âmbito das metodologias de investigação no ensino de línguas estrangeiras, o estudo de caso permite, tal como o termo indica, estudar um exemplo em ação, “an ‘instance in action’ ” (Adelman et al., citado por Nunan 2005: 75). Nesse sentido, no caso apresentado neste relatório, propõe-se o estudo com base num exemplo e no seu modo de funcionamento, num determinado contexto, o que remete para uma investigação em pequena escala (Nunan 2005: 75, 88). Selecionou-se, efetivamente, um contexto atinente a um determinado número de aulas de duas turmas genuínas<sup>18</sup>, em que as atividades se concentraram na compreensão do oral, analisando-se como unidade individual. De entre as tipologias de investigação enunciadas pelo autor, julgo que estamos na presença do tipo “ação” (“Action”), pelo facto de ser uma pequena investigação desenvolvida por um professor em formação no seu próprio contexto profissional (*ob. cit.:* 78).

O ciclo de investigação-ação iniciou-se com a formulação da questão-problema e a definição dos objetivos, que assim orientaram o desenvolvimento de materiais específicos para a compreensão oral, com a seleção de textos orais e a construção de fichas de trabalho com tarefas variadas, ambos para aplicação no decurso das aulas de regência. Seguidamente, estes materiais serão analisados com mais detalhe, no sentido de se compreender o seu enquadramento, conhecer as tarefas propostas e o seu grau de consecução (ponto 1.3).

As fichas de trabalho resolvidas pelos alunos foram entendidas como fonte de recolha de dados. Procedi à sua recolha no final de cada aula, para reprodução digital ou em fotocópia (incluindo os exames de final de semestre), a fim de permitir uma análise adequada. Esse material foi devolvido aos alunos em aulas seguintes. A fim de

---

<sup>18</sup> Refiro-me ao conceito apresentado por Nunan (2005: 102-103) de “genuine classrooms”, a propósito de estudos de caso definidos como “classroom-based”, por oposição a “classroom-oriented”. No capítulo dedicado ao desenvolvimento de investigação em pequena escala na sala de aula, Parrott (2006: 17-18) menciona favoravelmente a forma como estas permitem a obtenção de dados “about the extent to which certain ideas about teaching and learning appear to be confirmed (or otherwise) in the particular circumstances in which they [os professores] work”.

distinguir bem as opções das respostas individuais dos alunos antes da correção, no início da atividade era-lhes solicitado que efetuassem a correção com uma cor ou formato diferentes ou, eventualmente, no caderno diário.

O instrumento de recolha de dados capaz de possibilitar o desenho de conclusões que respondessem melhor à questão-problema foi o questionário. Durante a lecionação das unidades letivas, distribuí um questionário concebido para recolha de informação específica relativa ao grau de dificuldade de cada um dos textos orais. No 1.º semestre, foi distribuído um só questionário depois do exame final, contemplando todos os documentos orais que apresentara nas aulas e o do exame (num total de cinco). No 2.º semestre, optei por solicitar o preenchimento no final de cada regência e no final do exame, pelo que se contabiliza um total de três questionários. Este documento de recolha de dados e os resultados obtidos serão objeto de análise mais detalhada, em secção posterior (ponto 1.4).

## 1.2. Contexto e perfil dos participantes

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), instituição que admite o relatório que ora se apresenta, ministra diversos cursos de Português Língua Estrangeira de curta ou longa duração, que disponibiliza ao público discente de nacionalidade estrangeira, durante todo o ano, nos quais se incluem Cursos de Verão, Cursos Intensivos e Cursos Anuais.

É nas turmas do Curso Anual, lecionado por professores da Faculdade, que os estagiários desenvolvem a sua prática letiva, no 2.º ano do mestrado. No que diz respeito à formação das turmas, sabemos que, à entrada, os candidatos são submetidos a um teste de diagnóstico, de modo a serem integrados na turma do respetivo nível, sendo distribuídos pelos níveis Iniciação (A 1.1 e A 1.2), Elementar (A 2.1 e A 2.2), Limiar (B 1.1 e B 1.2), Vantagem (B 2.1 e B 2.2), Autonomia (C 1.1 e C 1.2) e Mestria (C 2.1 e C 2.2). O Curso Anual de PLE tem a duração de um semestre (60 horas) e oferece, com regularidade, um horário de manhã e outro pós-laboral. No ano letivo 2013-2014, a que se reporta este trabalho, funcionou apenas uma turma de nível C em cada um dos dois semestres, tendo sido nessas duas turmas que desenvolvi as atividades letivas: no 1.º semestre, uma Aula 0, de 120 minutos, e a Regência 1 (duas unidades letivas, com a duração de 120 minutos cada); no 2.º semestre, as Regências 2 e 3 (com o mesmo formato).

Passo, agora, a apresentar sucintamente os alunos participantes neste estudo.

No 1.º semestre, contactei com a turma 9 de Nível C, do Curso Anual de Português para Estrangeiros, formada por sete alunos. As informações aqui apresentadas foram retiradas das fichas de identificação, distribuídas pela professora orientadora e preenchidas pelos alunos no início do semestre (quadro 2).

Nacionalidade	Estudo de Português		LE que domina	Interesses pelo curso	Nível
	meses/anos	local			
timorense	5 anos	Univ.Nacional Timor Lorosae	---	Aprofundar prática de escrita e oralidade	C 1.1
espanhola	1 ano	Universidade de Coimbra	inglês e francês	Cultura portuguesa e espaço lusófono; pronúncia; etimologia	C 1.2
venezuelana	2 anos	Universidade Central da Venezuela	inglês	Aperfeiçoar o conhecimento da língua	C 2.1
vietnamita	4 anos	Universidade de Hanói	inglês	Não refere (dificuldades: ler e compreender texto literário; verbos; pronúncia)	C 1.1
alemã	1 ano e meio	---	inglês	Falar fluentemente sobre temas avançados e escrever melhor em trabalhos da faculdade	C 1.1
espanhola	3 anos + Erasmus	Escola Oficial d'Idiome + Universidade do Algarve	inglês	Aprender	C 1.1
timorense	5 anos	Timor-Leste	indonésio e inglês	Melhorar sintaxe para trabalhos do mestrado (relatório, tese)	C 1.1

**Quadro 2 – Perfil da turma 9, Nível C, 1.º semestre 2013-2014**

Nesta turma, constata-se que a nacionalidade dos alunos era muito heterogénea, se bem que três tivessem o espanhol como língua materna e dois alunos fossem da mesma nacionalidade (timorense) mas com uma L1 que não o Português. Em igual proporção, tínhamos alunos europeus e asiáticos, e uma aluna sul-americana (que vive em Portugal há alguns anos).

É possível verificar que o tempo de aprendizagem de Português em meio académico, já acumulado, é muito diversificado: dois alunos mencionam os 5 anos da licenciatura (em Timor), dois aprenderam durante um ano/ um ano e meio, e os restantes distribuem-se pelos 2, 3 e 4 anos. Apenas dois alunos espanhóis têm experiência anterior de aprendizagem no nosso país. Destaca-se o facto de cinco alunos (cerca de 70%) estarem a frequentar, simultaneamente, um curso de mestrado nesta faculdade (três dos quais, precisamente, o MPLE/LS).

As suas expectativas relativamente ao curso prendiam-se sobretudo com a melhoria da escrita (3 alunos), com a oralidade (2 alunos), seguindo-se a cultura/países lusófonos e o léxico. Duas alunas não especificam os seus interesses, mencionando apenas em genérico aprender e aperfeiçoar conhecimentos.

Nesta breve informação individual, verifica-se que nenhum aluno autoidentifica especificamente necessidades ao nível da compreensão oral, nem em termos de receção de discurso académico, embora possam ser entendidas como inerentes às constatações mais abrangentes “aperfeiçoar o conhecimento da língua”, “aprofundar prática de escrita e oralidade”, “pronúncia” ou “falar fluentemente sobre temas avançados”. De facto, as competências que se destacam são falar, ler e escrever.

No 2.º semestre, desenvolvi os trabalhos de estágio na turma 9 de nível C do mesmo curso. Recordo que a turma era formada por doze alunos. Os aspetos que enformam o perfil da turma (quadro 3) foram obtidos através da mesma fonte da turma anterior.

Nacionalidade	Estudo de Português		LE que domina	Interesses pelo curso	Nível
	meses/anos	local			
timorense	13 anos (1962-1975) + curso intensivo	Díli + FLUP	indonésio	Não refere	C 1.2
espanhola	4 meses	Espanha	inglês	Falar e escrever fluentemente	C 1.2
timorense	5 anos + 1 semestre	Univ.Nacional Timor Lorosae + FLUP	---	Aprofundar prática de escrita e oralidade	C 1.2
espanhola	1 ano	França	francês e galego	Melhorar o nível	C 1.1
espanhola	2 anos	FLUP	inglês	Melhorar o nível	C 1.2
espanhola	1 ano + 1 semestre	Universidade de Coimbra + FLUP	inglês e francês	Aperfeiçoar pronúncia e escrita de português	C 2.1
italiana	1 ano e 4 meses	---	inglês e espanhol	Não refere	C 1.2
alemã	1 mês (curso de Verão)	FLUP	inglês, francês e português	Aprender mais sobre cultura e História de Portugal	C 1.1
rusa	1 ano (?)	FLUP	inglês, francês, alemão e espanhol	Escrita, gramática, acentuação e vocabulário	C 1.1
vietnamita	4 anos + 1 ano + 1 semestre	Universidade de Hanói + Uni. Coimbra + FLUP	inglês	Não refere	C 1.1
timorense	5 anos + 1 semestre	Timor-Leste + FLUP	indonésio e inglês	Melhorar expressão oral e escrita em português	C 1.1
sueca/ finlandesa	1 ano + 1 semestre	Universidade de Dalarna-Suécia + FLUP	inglês e francês	Aprender mais gramática para atingir nível mais elevado	C 1.1

Quadro 3 – Perfil da turma 9, Nível C, 2.º semestre 2013-2014

Os alunos são de nacionalidades diferentes, maioritariamente espanhola (4 alunos) e timorense (3 alunos), havendo uma aluna italiana, uma alemã, uma russa, outra finlandesa/sueca e ainda uma vietnamita. Para além das respetivas línguas maternas, os alunos dominam, na maioria, pelo menos duas línguas estrangeiras, das quais se destacam o inglês (9 alunos) e o francês (5 alunos); dois alunos falam espanhol e quatro falam, respetivamente, alemão, galego e indonésio. A duração da aprendizagem de Português Língua Estrangeira é muito variável: nos extremos, uma aluna que aprendeu durante quatro meses e um aluno que aprendeu e falou português L1 dos 10 aos 23 anos de idade, sendo esta a sua língua de escolarização. A maioria já estudara português durante um a dois anos (5 alunos) ou cinco anos (um aluno). Da turma do semestre anterior, quatro alunos renovaram a matrícula e foram integrados nesta.

Também nesta turma, seis alunos (50%) estavam a frequentar, simultaneamente, um curso de mestrado/doutoramento nesta faculdade.

Ao analisar esta breve informação individual, à semelhança do grupo anterior, nenhum aluno assinalou necessidades ao nível da compreensão oral, podendo estar de novo inerentes às formulações “aprofundar prática de escrita e oralidade”, “aperfeiçoar pronúncia e escrita de português” ou ao genérico “melhorar o nível”.

Notemos, ainda, que a situação dos participantes fora da sala de aula é marcada pelo contexto de imersão em que todos se encontravam. O local de residência e de interação sociocultural de todos eles era a cidade do Porto, onde estavam (em alguns casos, estão) a residir. Por esse motivo, assim que saíssem da aula, a L2 – ou seja, o Português – seria a língua utilizada em qualquer transação, mas também, muito provavelmente, em interações sociais e em algumas relações familiares/ pessoais. Por outro lado, como indiquei anteriormente, a frequência de cursos de mestrado na FLUP expunha regularmente metade dos alunos a géneros orais académicos formais, expositivos, de médio ou elevado grau de complexidade, em língua portuguesa<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Porém, não efetuei nenhuma recolha de dados que me permitisse conhecer melhor os alunos nestes dois contextos de interação comunicativa (nas aulas, em seminários, no dia a dia, no emprego, ...), o que poderia, de facto, ter contribuído para enriquecer este relatório. Mesmo assim, a propósito da questão, convoco a reflexão de Field (2008: 103), que considera difícil conseguir medir a influência que o contexto de imersão exerce sobre o desenvolvimento da compreensão oral, bem como a conclusão com que Brown e Yule nos confrontam, ao afirmarem que “there is however, one further distinction which is rarely noted, but which is important to draw attention to here. That is the distinction between the speech of those whose language is highly influenced by long and constant immersion in written language forms, and the speech of those whose language is relatively uninfluenced by written forms of language.” (Brown & Yule 1984: 14).

Partindo do perfil traçado anteriormente, tanto os aspetos que aproximavam os alunos como aqueles que os distanciavam foram encarados como um desafio ao nível das opções na planificação das atividades letivas.

### 1.3. Materiais e atividades

Dado que a experiência de ensino para que remete este relatório se integra no contexto do curso anual de PLE da FLUP, no âmbito do estágio pedagógico, a atenção dada às atividades de compreensão oral e o desenho das mesmas integrou-se em unidades letivas que não se ocuparam unicamente com esta competência, aqui exclusivamente rastreada.

De facto, neste contexto pedagógico, tive sempre presente que “la didáctica de las habilidades lingüísticas en clase debe ser igualmente integrada”, ou seja, “la interrelación entre habilidades orales y escritas debe ser estrecha” (Cassany, Luna & Sanz 2000: 96), e foi de acordo com estes princípios orientadores que as unidades letivas das três regências (e da Aula 0, aqui também contemplada) foram planificadas. Mais concretamente nos guiões solicitados, ficavam definidas as sequências e o tempo destinado a cada uma das partes que formavam as duas unidades letivas em cada momento de avaliação, cuja conceção se orientou pela coerência de um tema conglobante, em conformidade com uma aprendizagem assente nas competências de receção (“meaning-focused input”), de produção (“meaning-focused output”), nas competências gramaticais (“deliberate attention to language items and language features”), tendo, portanto, em conta o desenvolvimento de um uso fluente da língua “over the four skills of listening, speaking, reading and writing” (Nation & Newton 2009: 1-2)<sup>20</sup>, não esquecendo as competências socioculturais.

As atividades de compreensão oral foram desenvolvidas tendo em conta as componentes de pré-audição (com ativação de esquemas prévios, através do diálogo, projeção e análise de imagens, registo de palavras-chave), audição em curso (duas ou

---

<sup>20</sup> “The opportunities for learning language are called strands because they can be seen as long continuous sets of learning conditions that run through the whole language course [neste caso, no decurso das unidades letivas]. Every activity in a language course fits into one of these strands” (Nation & Newton 2009: 2). Na obra citada, os autores mencionam um dos princípios a ter em conta na prática pedagógica, considerando que “each strand should have the same amount of time in a well-balanced course which aims to cover both receptive and productive skills. The balancing of time needs to take into account of what occurs inside the classroom as well as opportunities for language learning and use outside the classroom” (*ob. cit.*: 10).

três vezes) e pós-audição, abordagem didática que potencia a capacidade de compreensão oral dos alunos e que dá sentido pedagógico ao documento selecionado (Vandergrift 1999).

O desenvolvimento dos materiais de suporte à aprendizagem procurou ter em linha de conta princípios e procedimentos atinentes à aprendizagem da L2. Nesse sentido, as reflexões e sugestões de Tomlinson (1998, 2009) mostraram-se bastante esclarecedoras e sustentaram algumas tomadas de decisão. Justifica-se, assim, que não se apresentem como “random recreations from repertoire nor crafty clones of previously successful materials” (Tomlinson 2009: 45). Os princípios gerais orientadores do desenvolvimento de materiais são, então, enunciados pelo autor <sup>21</sup>:

The materials should:

- Expose the learners to language in authentic use
- Help learners to pay attention to features of authentic input
- Provide the learners with opportunities to use the target language to achieve communicative purposes
- Provide opportunities for outcome feedback
- Achieve impact in the sense that they arouse and sustain the learners’ curiosity and attention
- Stimulate intellectual, aesthetic and emotional involvement (*ob. cit.*: 46).

Por estas razões, “el material es el principal factor de motivación, a partir de él podemos conseguir despertar el interés del alumno por ejercitar esta destreza [i.e, a compreensão oral] de manera más consciente y controlada, empleando estrategias” (Martín Leralta 2009: 39).

Concretamente em relação aos textos orais selecionados e apresentados neste relatório, sistematizam-se aspetos em comum que estiveram na base das opções tomadas:

- os textos orais são autênticos (de acordo com as definições enunciadas em capítulo anterior);
- as situações comunicativas são pluridirecionais, envolvendo dois ou mais falantes, sendo apenas três exemplo de interações não recíprocas (duas canções e memórias do escritor José Saramago);

---

<sup>21</sup> O autor esclarece que o desenvolvimento dos materiais obedece a seis princípios de aquisição da língua (“principles of language acquisition”), apresentando sugestões práticas para a sua aplicação, com base no seu próprio trabalho como professor de inglês L2 (Tomlinson 2009: 46-51).

- as situações exemplificam variedades do oral espontâneo, semi-planeado e planeado, envolvendo falantes nativos proficientes;

- optou-se por temáticas atuais, adequadas ao programa oficial do curso e ao nível de proficiência da turma (de acordo com o QECRL), com enfoque em questões do quotidiano e em aspetos culturais (História de Portugal, música, literatura, língua portuguesa)<sup>22</sup>;

- os documentos são marcados pela expressão de opiniões e de ideias de teor complexo/abstrato, por vezes problematizador, a exigir um foco de atenção médio ou intenso;

- os registos de língua são de nível popular, corrente e cuidado, e sobretudo formal;

- a extensão dos documentos orais situa-se entre os 3 e os 12 minutos, de modo a que o ciclo de atividades se possa enquadrar no todo da aula;

- a fonte para recolha dos documentos foi exclusivamente a Internet<sup>23</sup>; excetuam-se a leitura gravada de um excerto d' *As pequenas memórias*, de José Saramago, efetuada por um falante nativo adulto (que se disponibilizou para colaborar).

Globalmente, as atividades foram apresentadas através de uma ficha de trabalho para cada um dos textos orais, devidamente identificada, tendo-se efetuado vários registos no quadro, antes, durante e depois das audições. Os suportes áudio e vídeo foram o computador, o projetor de vídeo e colunas.

No que se refere ao desempenho dos alunos, considere-se que, se, por um lado, “la tipología de actividades influye en la seguridad del alumno y su disposición a realizarlas”, por outro, “la dificultad no depende sólo del input y la tarea, sino también de la formulación de la tarea, por lo que hay que cuidar especialmente las instrucciones” (Martín Leralta 2009: 39). Essas instruções, se bem que previstas, estão naturalmente sujeitas a variações, de acordo com o perfil do professor e com a dinâmica de cada aula; são elas que preenchem os silêncios de qualquer guião de apresentação de propostas de atividades.

---

<sup>22</sup> “The primary place language is situated is in culture. Most students of a foreign language are interested in the culture of the places where the language they are studying is spoken. (...) It is motivating to hear about cultures you're unfamiliar with, and it is motivating to find the words to describe your own culture in English”, no nosso caso, em Português. “Real-world, interesting cultural information teaches students something new. It also leads to increased motivation.” (Brown 2006: 7-8).

<sup>23</sup> Sítios da TSF, da RDP1 e Youtube.

Os descritores e as escalas enunciados no QECRL para a compreensão do oral (atividades de recepção e estratégias), relativos aos níveis C1 e C2 (autonomia e mestria), sustentam a seleção dos textos, bem como os exercícios apresentados nas fichas de trabalho.

De acordo com o nível de proficiência maioritário dos participantes (C1.1 e C1.2)<sup>24</sup>, assumiu-se como adquiridas as competências relativas ao nível B, segundo o QECRL. Aí, em termos de compreensão oral geral, conta-se que o percurso efetuado pelo aluno o tenha habilitado a “compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação” a partir de um tema relativamente familiar (QECRL 2001: 53). No que diz respeito a “noticiários e outros programas informativos na televisão”, ou à “maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão”, deve compreendê-los sem grande dificuldade (*ob. cit.:* 53). Por isso, com a integração no nível C, pretende-se que o aluno seja capaz de “compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita”, que diz respeito a C1, ao que se acrescenta, no C2, “mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque” (*ob. cit.:* 53).

Os níveis B2 e B2+ (Vantagem e Vantagem Forte) surgem marcados pela argumentação e pelo “discurso social” em termos de interação oral (*ob. cit.:* 63-65), o que necessariamente implica a mesma preparação linguística em termos de recepção e construção de sentidos de um enunciado oral argumentativo ou marcado pela opinião pessoal.

Em secção posterior, o QECRL apresenta mais detalhadamente competências de compreensão oral. Ao nível B2, associam-se a capacidade de “identificar os pontos de vista e as atitudes do locutor, bem como o conteúdo informativo da mensagem”, “a maioria dos documentários de rádio e a maioria do material áudio gravado ou transmitido em dialecto-padrão e de identificar a disposição e o tom do locutor, etc.” (*ob. cit.:* 105). Um documento em “língua-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional” não constituem obstáculo à

---

<sup>24</sup> De certo modo, conquanto “the activity or the set of procedures assume that a set of skills is already acquired and simply provide opportunities for the learners to practice them”, não se invalidou a consolidação de algumas “sub-skills of general listening” (Field 2008: 95, 101-102), que em princípio se revelaram mais importantes para os alunos que mostravam mais dificuldades, de acordo com o diagnóstico global efetuado pelo grupo de estágio.

compreensão. O discurso é acessível mesmo se “linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização”. O discurso oral pode ser longo e com “linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente” (*ob. cit.:* 103).

Por seu turno, no patamar seguinte, isto é, no nível C1, os descritores destacam capacidades da compreensão oral de um texto oral “longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar”, sendo capaz de “reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo”, e detetando quando “as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente”. Em termos de material audiovisual, deve compreender “os usos que não são padrão, e identificar minúcias, incluindo atitudes implícitas e relações entre falantes” (*ob. cit.:* 103).

Mesmo neste nível de proficiência, procurou-se dar atenção aos processos de descodificação da cadeia sonora, ao nível segmental (Field 2008: 101-102).

Procede-se, de seguida, à identificação dos ciclos de atividades de compreensão oral, tal como foram abordados no contexto das unidades letivas, seguida de uma breve análise de dados relativa ao desempenho dos participantes. A apresentação dos materiais encontra-se sistematizada depois, no ponto 2. deste capítulo. Em ambos os casos, remete-se para os documentos em anexo. As fichas resolvidas pelos alunos ficam apenas reproduzidas digitalmente, em DVD anexo a este relatório.

## **Aula 0**

### **[anexo 1]**

Nesta aula, que ditou o primeiro contacto com a turma, as atividades de compreensão oral foram desenvolvidas no início da aula e funcionaram como diagnóstico, pretendendo-se verificar o desempenho dos alunos face a um documento com um registo oral mais formal.

Selecionei uma entrevista radiofónica de tema literário, de um programa da RDP-Antena 1, sobre o recém-editado romance *A desumanização*, de Valter Hugo Mãe, um escritor da nova geração, natural de Vila do Conde. No documento, não há sobreposição de vozes, a expressão oral do escritor não é muito acelerada, não se verificam muitas pausas nem reorganização do discurso, à medida que fala; portanto, é um falante fluente. De acordo com o diálogo motivacional inicial, verificou-se que os alunos não possuem hábitos de audição de programas portugueses de rádio. Após as atividades de pré-audição e a identificação do contexto global do documento, a tarefa associada à fase da audição do primeiro excerto apontou para um exercício de completamento, sendo a totalidade da peça analisada em exercício de opção verdadeiro/falso (V/F). A pós-audição incidiu em esclarecimentos de teor lexical (sentidos denotativo e figurado).

Globalmente, a análise das respostas dos alunos a ambos os exercícios evidencia uma compreensão bastante elevada, quer em termos de descodificação da cadeia sonora, quer em termos de construção de sentido dos enunciados orais. A palavra em que houve mais incidência de incorreção foi o nome na sequência “A Desumanização” (não deteção do prefixo des- ou manutenção do h-) e na grafia do conjuntivo “usasse”; a maioria das incorreções diz respeito a ortografia. No exercício de escolha V/F, das dez afirmações que orientavam a audição, 42% dos alunos teve todas as respostas certas, 42% errou duas e 16% não acertou três. Por isso, pude concluir que, como ouvintes experientes, de nível avançado, os participantes mostram dominar um conjunto de rotinas de descodificação, que parecem estar automatizadas, e a capacidade de ativar processos de construção de sentido do enunciado ouvido.

## Regência 1

### [anexo 2]

Ao nível dos temas, nesta regência, procurei uma linha condutora coerente, começando por questões relacionadas com ambientes familiares, com a relação entre adultos e filhos jovens, no mais recente contexto de crise, que necessariamente afeta as famílias portuguesas, refletindo-se também nas artes e em peças jornalísticas.

O videoclip da música “Luzia”, da banda Diabo na Cruz, foi introduzido na aula como motivação para o programa de rádio que se seguia. A partir da música, fez-se uma breve abordagem de alguns aspetos de cultura regional, a partir da referência cultural às festas da Sra. da Agonia e à situação dos mais jovens, com a tarefa de anotar palavras-chave detetadas durante a audição<sup>25</sup>, após o que se distribuiu a letra e se fez nova audição para verificação. Com efeito, este último tema estava igualmente presente no “Retrato de família” da reportagem radiofónica da TSF. Assim, transitou-se do norte (Viana do Castelo) para o sul (Faro), de uma situação ficcionada para o real quotidiano de uma família algarvia, com o testemunho de pai, mãe e duas filhas. A audição do documento radiofónico foi acompanhada pela tarefa de identificar os intervenientes, a relação entre eles e a maior preocupação que exprimem aos microfones da repórter. De seguida, com o preenchimento do quadro, o trabalho de pares facultou a partilha de informações anotadas, pelo que na correção tive de acrescentar apenas alguns pormenores, estando o exercício bastante completo. A partir dos assuntos da reportagem, os alunos ponderaram as mesmas questões em relação aos seus países de origem (num texto de opinião escrito).

Na aula seguinte, refletiu-se sobre a importância do texto literário com base no testemunho direto do escritor português Manuel António Pina num programa da RTP2 (“Ler+, Ler melhor”). O tema família/amizade é retomado na intervenção do escritor, que também aflora a questão do carácter inefável da poesia, a propósito dos poemas que reúne no seu livro *Como se desenha uma casa*, suscetível de desafiar novos sentidos interpretativos dos alunos e incitar ao aprofundamento da leitura literária<sup>26</sup>. A audição foi acompanhada de um exercício de escolha V/F, que não ofereceu qualquer dificuldade à única aluna presente na aula.

---

<sup>25</sup> Optei por redefinir a exploração desta canção, no ponto 2., apresentando mais propostas de abordagem.

<sup>26</sup> Algumas das atividades propostas não puderam realizar-se como previsto, por apenas estar uma aluna presente na aula; aqui, mantém-se a referência aos mesmos excertos e acrescenta-se uma passagem final, em que Manuel António Pina lê um dos poemas da antologia. Assim, propõe-se de novo a redefinição da abordagem.

Face a um ciclo de atividades tão breve com o grupo de alunos, ao que se acrescenta uma experiência que contou apenas com um participante, as conclusões quanto a uma eventual progressão ficam necessariamente comprometidas, por os dados recolhidos serem poucos, possibilitando apenas a leitura parcial de resultados que acabou de ser efetuada.

## **Regência 2**

### **[anexo 3]**

O tema aglutinador destas duas aulas foi “Espaços de (re)construção do ‘eu’ individual e coletivo”, ambos necessariamente interrelacionados, pois é de histórias que também se constrói a História.

Os recursos atinentes à compreensão oral foram um documento áudio com a leitura de um excerto de *As pequenas memórias*, texto autobiográfico de José Saramago, e excertos do filme *Capitães de Abril*, de Maria de Medeiros (sem legendas).

A gravação da leitura do excerto foi da minha responsabilidade, tendo contado com a colaboração de uma voz masculina de um falante nativo adulto, residente em Aveiro. Procurei garantir uma leitura não encenada mas fluente, expressiva, a uma velocidade regular, mantendo algumas hesitações que surgiram naturalmente. As atividades de pré-leitura basearam-se na projeção de uma imagem e na elicitación de sentidos interpretativos, seguida da elicitación de elementos autobiográficos mais comuns e de maior interesse para um escritor e para os leitores. Durante as audições, as tarefas incidiram, primeiramente, num texto lacunar e, depois, no preenchimento de um quadro com informação a partir de tópicos definidos. A pós-audição orientou-se pela correção do exercício em simultâneo com a troca de impressões sobre dificuldades ou dúvidas sentidas pelos alunos, ao nível do vocabulário e da interpretação.

Numa perspetiva histórico-cultural, dando seguimento à leitura e análise de um extrato do diário de Vergílio Ferreira sobre o dia 25 de Abril de 1974, e antecipando a proximidade da celebração dos 40 anos da Revolução dos Cravos, o filme *Capitães de Abril* permitia conhecer dois episódios de um momento-chave da História de Portugal no século XX. As atividades de pré-audição, decorrentes do trabalho de casa<sup>27</sup>,

---

<sup>27</sup> Solicitei aos alunos que expusessem oralmente à turma uma breve nota informativa sobre um momento importante na História dos seus países e também o nome de um herói da sua História, promovendo, assim, a expressão oral e a partilha multicultural de “histórias” da História.

corresponderam a um momento de expressão oral, com partilha de factos e de nomes históricos de diferentes países, aos quais se adicionaria o 25 de Abril de 74 e a figura atuante do capitão Salgueiro Maia.

O contexto das interações verbais patentes no filme começou a antecipar-se e a definir-se na audição de dois momentos do filme sem imagem, sendo os alunos desafiados a conjecturar, em simultâneo com a audição e a partir de uma sucessão de vozes, ruídos, conversas, tons de voz, etc., o que estaria a acontecer, onde e com quem. Trata-se, de facto, primeiramente, do momento que recria a ocupação pelos militares da rádio Emissores Associados de Lisboa (a 24 de abril de 1974), de onde seria emitida a primeira senha das operações militares (“E depois do adeus”, de Paulo de Carvalho); de seguida, um jornalista faz a cobertura das manifestações populares na rua, recolhendo a opinião de várias pessoas, entrecortada por palavras de ordem. A tarefa solicitada com os outros dois excertos, já com imagem, exigia que os alunos inferissem sentidos, patentes nas afirmações a assinalar com V/F (vocabulário e circunstâncias associadas a um golpe de estado)<sup>28</sup>. Puderam, ainda, ver o momento em que a companhia de Salgueiro Maia cerca o Quartel do Carmo e, depois, entra no mesmo para pedir a rendição do Presidente do Conselho, para assim tirarem conclusões autonomamente acerca da identidade de Salgueiro Maia e de Marcello Caetano, bem como destas operações do golpe militar.

Uma breve análise das fichas resolvidas evidencia bons resultados no texto lacunar relativo às memórias de Saramago, com metade do grupo a alcançar 80-90% de respostas certas. As expressões mais problemáticas, para metade da turma, foram “em voga”, “jeito” e “cumprido já”. O preenchimento do quadro com informações do texto, em trabalho cooperativo de pares, permitiu que dois dos alunos com mais dificuldade na seleção e retenção de ideias-chave pudessem ultrapassar esses obstáculos. Os alunos mobilizaram autonomamente estratégias individuais próprias, tomando notas por tópicos ou contrabalançando o registo por tópicos com frases curtas que constroem durante a audição.

Em relação ao filme português, as ilações conjuntas dos alunos a partir dos excertos sem imagem foram pertinentes, tendo intervindo com entusiasmo na reconstrução de ambos os contextos apresentados. A resolução do exercício de escolha

---

<sup>28</sup> “Video also makes a positive contribution to the effectiveness of listening practice, in that it supplies the aspect of speaker visibility and the general environment of the text.” (Ur 1991: 108).

V/F revelou-se mais complexa do que nos documentos anteriores, por envolver um maior grau de desafio, exigindo a inferência de sentidos a partir de interações verbais com dois ou mais intervenientes e de um contexto mais intrincado. Uma breve análise das respostas mostra que das nove afirmações a assinalar, 50% não acertou em duas/três e outro tanto não acertou em metade (quatro/cinco); portanto, são resultados satisfatórios.

### **Regência 3**

#### **[anexo 4]**

O tema conglobante desta regência foi “Palavras (pro)preferidas”. A aprendizagem de uma L2, neste caso o Português, necessariamente leva quem aprende a manter uma relação de afetividade com essa língua, com as suas palavras – a palavra na sua dimensão acústica e nas suas múltiplas significações. Cada unidade letiva foi concebida numa perspetiva circular, começando e terminando com o mesmo conceito: a primeira assentou na expressão “é música para os meus ouvidos” (começando com o mote de um programa de rádio, até ao poema de Alexandre O’Neill “Há palavras que nos beijam”, na voz de Mariza), enquanto que a segunda se firmou na palavra “língua” (das respetivas expressões idiomáticas ao excerto de um dos episódios do programa televisivo *Cuidado com a Língua!*).

Foram selecionados três documentos orais autênticos. Um dos programas radiofónicos do *Pensamento cruzado*, da TSF, foi ouvido na íntegra. É da responsabilidade de dois médicos, que neste episódio analisam a expressão idiomática “é música para os meus ouvidos”, nas suas ressonâncias socioafetivas. Se bem que o tema seja preparado, o breve diálogo informal entre o psiquiatra e a psicóloga, mediado por um jornalista que lança o tema e dá a palavra a ambos, não é lido, pelo que o registo utilizado apresenta as marcas da oralidade com que se pretende que o aluno contacte, e, simultaneamente, um nível de elaboração mais cuidado, em termos de vocabulário, de dicção, de organização temático-discursiva. As audições foram orientadas pelo registo num quadro de uma ideia-chave de cada um dos interlocutores (trabalho de pares) e pelo registo exato de passagens que comprovassem quatro afirmações dadas. Não se pretendendo facultar aos alunos o texto transcrito, desafiei-os a efetuarem-no autonomamente desta forma.

O segundo documento autêntico foi o vídeo com a versão musicada de Mariza do poema “Há palavras que nos beijam”, de Alexandre O’Neill, que servia de ponte

entre ambas as aulas, rematando a reflexão com que se iniciara a primeira aula (efetivamente, acabou por ser ouvida no início da aula seguinte, servindo como introdução). Após a recuperação oral das “palavras preferidas” escolhidas pelos alunos na aula anterior, fez-se a primeira audição/visionamento com a tarefa de identificação do assunto do poema, seguida de audição para detetar palavras intrusas na letra distribuída. A pós-leitura levou os alunos de novo para o coração do poema, para selecionarem justificadamente os versos a que foram mais sensíveis e para identificar alguns recursos expressivos.

O terceiro documento oral consistiu num excerto de um dos programas da série televisiva *Cuidado com a Língua!*, que decorre na cidade do Porto, a fim de mobilizar temas de cultura e de História de Portugal relacionados com a cidade, dando igualmente a conhecer alguns dos espaços emblemáticos da *Invicta*. Nas atividades de pré-audição, os alunos começaram por ver o genérico e o excerto inicial sem som, sendo desafiados a interpretar o contexto comunicativo e os elementos paralinguísticos que envolvem os protagonistas, o ator Diogo Infante e Mónica Ferraz, vocalista da banda portuense Mesa: local onde se dá o encontro (estação de comboios de S. Bento, local de passagem e de encontro), gestos (braços abertos e abraço, sinal de reencontro de amigos, entusiasmo e afeto na saudação), expressões faciais e corporais (sorrisos – alegria; mão no peito – espanto com algo que tem que ver com o próprio), inferindo e reconstruindo mesmo o possível diálogo entre ambos, naquela situação comunicativa específica. A audição posterior foi desafiante por se manterem os ruídos próprios daquele espaço, que envolve um momento de conversação espontânea. O segundo excerto foi acompanhado por uma tarefa de registo abreviado de informação, orientado por um quadro com catorze tópicos. Durante os cinco minutos selecionados, os alunos foram desafiados a acompanhar breves diálogos entre os dois amigos, em contexto descontraído, a seguir as explicações de teor linguístico-cultural da voz-off da jornalista Maria Flor Pedroso, bem como as ilustrações e os elementos escritos que ilustram este programa informativo.

Concluo com a observação dos desempenhos, a partir das fichas. Com o texto oral radiofónico, o quadro que orientava o registo de ideias-chave foi preenchido por três alunos (i.e, 30%) com mais informação do que a solicitada, revelando a sua capacidade em descodificar, reter e transformar informação, na audição em curso. Globalmente, após a partilha em trabalho de pares, todos anotaram as ideias

corretamente. Em relação ao registo de passagens, o desempenho é de nível suficiente, com mais lacunas nas alíneas c) e d), o que mostra a maior complexidade desta tarefa em relação às anteriores. A tarefa associada à música da Mariza pretendia que os alunos apreciassem um poema, o seu ritmo e musicalidade, mas também os versos mais apreciados. O exercício proposto apresentava palavras intrusas associadas a alguns traços do discurso oral. Aqui, o sucesso dos alunos foi significativo. Das dez palavras a detetar, um aluno concluiu a tarefa a 100%, outro falhou duas palavras e os restantes (ou seja, 71%) apenas falharam uma. Os dois vocábulos em que as dificuldades de perceção assentam são “revelado” e “inesperadas” (na sequência “esperadas inesperadas”).

Este poema de O’Neill permitiu motivar os alunos para o contacto com poetas portugueses, tendo sido facultados cinco poemas sobre a “palavra”, para leitura autónoma.

No que diz respeito à audição/visionamento do excerto do programa *Cuidado com a língua!*, efetuada três vezes, o tópico que suscitou mais dificuldade solicitava a identificação de um traço da “vida do Diogo Infante”, no decurso da conversa entre os dois amigos, na expressão idiomática “sempre a correr de um lado para o outro”; um outro tinha a ver com os factos históricos que originam a designação “invicta”.

Mais uma vez, os dados aqui apresentados não permitem tirar conclusões efetivas acerca da evolução dos alunos, muito devido a limitações relacionadas com o pouco tempo de leção para uma recolha de dados mais substancial.

## **Exames**

### **[anexo 5]**

Os dois documentos selecionados para avaliar a compreensão oral, nos dois exames finais em que o grupo de estágio esteve envolvido, foram extraídos do programa da RTP2 *Ler+, Ler melhor*. No primeiro, o escritor Mário de Carvalho fala sobre aspetos da sua vida pessoal e familiar, enquanto que, no segundo, José Eduardo Agualusa reflete sobre o seu romance *Teoria geral do esquecimento*<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> No exame do 1.º semestre, o documento selecionado foi proposto pela colega de estágio Ângela Lopes, enquanto que a transcrição, a proposta de seleção de excertos e elaboração de exercícios foram da minha responsabilidade; após apresentar a secção completa ao grupo, esta foi, então, validada pela orientadora. Para o exame do 2.º semestre, selecionámos em grupo o documento para compreensão oral, seguindo-se os mesmos procedimentos. O colega de estágio Luís Matos fez o tratamento digital de ambos os textos (originalmente em vídeo, converteu-os para áudio e construiu dois documentos, de acordo com os excertos que delimitai).

Em situação de sala de aula, longe das exigências atinentes ao momento de avaliação, ambos os textos orais escolhidos potencializam uma abordagem diferenciada e poderão, inclusivamente, ser analisado na íntegra. Por essa razão, um deles vai ser associado a uma proposta de abordagem diferente, no ponto 2. deste Capítulo.

A análise do desempenho dos alunos mostra resultados distintos daqueles que foram sendo apreciados a partir das tarefas das aulas. Tratava-se, aqui, de um momento de avaliação sumativa individual. No 1.º semestre, é no texto lacunar que se assinalam maiores diferenças. Houve espaços por preencher em mais de metade da turma (2 a 4 espaços, num total de 20) ou incorretamente preenchidos. Frequentemente, a opção registada corresponde a uma palavra com sonoridade próxima, mas que gramaticalmente não se adequa à sequência: as três mais problemáticas foram o primeiro nome em “a tortura do sono”, o adjetivo em “movimento estudantil” e o verbo no Futuro do Indicativo “continuarão”, que vinha no seguimento da referência do autor ao “futuro” do livro. Por conseguinte, ainda se detetaram algumas dificuldades na descodificação e na mobilização de estratégias de compensação para elaboração do significado a partir do contexto (da frase ou da situação retratada no excerto). As afirmações V/F evidenciam algum sucesso, em termos de construção de sentidos do texto ouvido, sendo que 42% (três alunos) apenas acertaram metade do exercício.

No 2.º semestre, manteve-se a mesma tipologia de exercícios. No primeiro, o texto lacunar, metade dos alunos não deixa praticamente nenhum espaço por preencher (0 a 2). Globalmente, o exercício revela a presença de dois grupos de resposta distintos: um com bons e muito bons resultados (41,6 %), com o máximo de cinco opções incorretas; um outro grupo com mais dificuldades na compreensão oral deste documento, com 6 a 10 incorreções. As palavras/ expressões que evidenciam mais dificuldade (e até variabilidade nas opções) são “resgatada”, a preposição “em” na expressão “em determinada altura”, a ausência do determinante artigo “a” em “contra a sua vontade” e da contração “à” em “à espera”, e “assusta-se”. Por seu turno, aquelas que foram mais substituídas por equivalentes são “indo” em “vão indo”, “episódios”, “dela” e “contragosto”. Nas sete afirmações relativas a interpretação, para assinalar com V/F, os participantes não relevam lacunas, sendo que seis alunos (portanto, 50%) acertaram na totalidade ou erraram uma.

Pela exposição destes dados, parece que as atividades de compreensão do oral ao nível da segmentação continuam a necessitar de ser trabalhadas, havendo

dificuldades a colmatar com mais exercícios deste tipo ou de análise sobre as realizações orais da língua em documentos autênticos.

#### **1.4. Questionário: recolha de dados e resultados**

O questionário foi o instrumento de recolha de dados selecionado (anexo 10). Contempla todos os textos orais que foram ouvidos e analisados em contexto de sala de aula, nos momentos de Regência e na Aula 0. Ambos os textos que foram objeto de avaliação sumativa, em exame de final de semestre, são igualmente incluídos.

Com este instrumento, pretendia-se conhecer o modo como os alunos apreendiam o nível de dificuldade dos textos orais com que foram confrontados.

Os parâmetros contemplam os aspetos que caracterizam o texto oral e que são entendidos como aqueles em que assenta a dificuldade do discurso oral: pronúncia, ritmo/ fluência, significado das palavras, conteúdo do documento (temas e assuntos) e sentido do texto ouvido. Deste modo, o questionário procura ir ao encontro dos aspetos para que aponta o QECRL, bem como de reflexões de alguns investigadores sobre o grau de dificuldade do texto oral da L2 (citados no Capítulo I, ponto 3.3). Entendeu-se que seria também oportuno incluir os tipos de exercícios desenvolvidos nas aulas, propostos para cada texto oral, os quais são igualmente objeto de escrutínio através do questionário.

Cada item de resposta fechada é validado com a seleção de um valor da escala<sup>30</sup> indicativa do grau de dificuldade (assinalado com X), que corresponde aos números 1 a 5, sendo o valor menor 1 (nada acessível) e o máximo 5 (muito acessível). Incluiu-se uma questão de resposta aberta, com a qual se pretendia recolher sugestões e opiniões dos alunos em relação a documentos e a atividades de compreensão oral.<sup>31</sup>

Tendo em conta que nos dois semestres as turmas eram diferentes, opta-se por efetuar uma análise em separado dos resultados de ambos os grupos de alunos. A variabilidade do número de participantes especifica-se a seguir (quadro 4),

---

<sup>30</sup> Baseio-me, mais uma vez, em Nunan e na sistematização que apresenta relativamente às “closed question types in survey questionnaires” (Nunan 2005: 144).

<sup>31</sup> “While responses to closed questions are easier to collate and analyse, one often obtains more useful information from open questions. It is also likely that responses to open questions will more accurately reflect what the respondent wants to say.” (Nunan 2005: 143).

considerando-se participantes efetivos aqueles que, estando presentes nos momentos da aula em que decorreram as atividades de compreensão oral, preencheram o questionário:

1.º semestre	Aula 0	Universo – 7 alunos
	Regência 1 e exame	Universo de participantes efetivos – 5 alunos
2.º semestre	Regência 2	Universo – 12 alunos Universo de participantes efetivos – 6 alunos
	Regência 3	Universo – 12 alunos Universo de participantes efetivos – 10 alunos
	Exame	Universo – 12 alunos Universo de participantes efetivos – 7 alunos

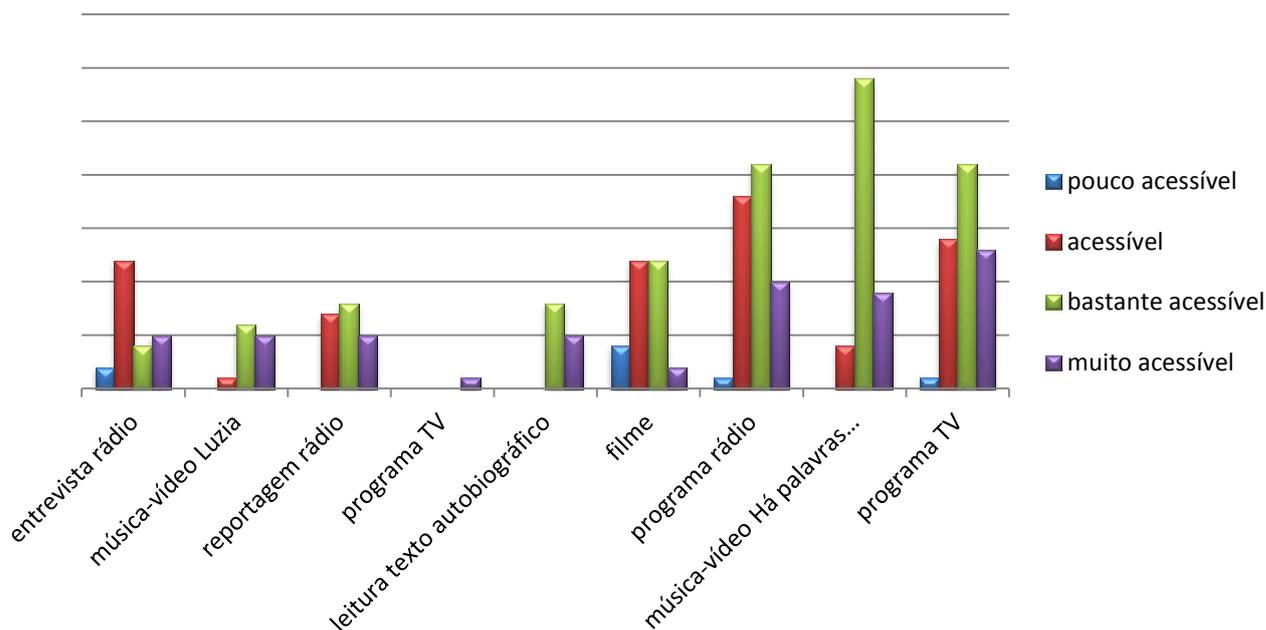
---

**Quadro 4: Variação de participantes efetivos, no estudo**

Para todos os efeitos, na análise apresentada, integram-se na categoria com a designação Não Respondeu (NR) as situações em que não houve efetiva resposta dos participantes, por motivos não previstos, cuja especificação da variabilidade implicaria uma sobrecarga de dados não significativa em termos de conclusões (ausência dos alunos, que em alguns momentos também impossibilitou a entrega ou a devolução de questionários, e não indicação de opção).

Os dados obtidos com os questionários permitiram uma série de aproximações de leitura, em termos de verificação de níveis de dificuldade quanto a diferentes elementos do texto oral e dos exercícios propostos para a construção de sentidos dos mesmos.

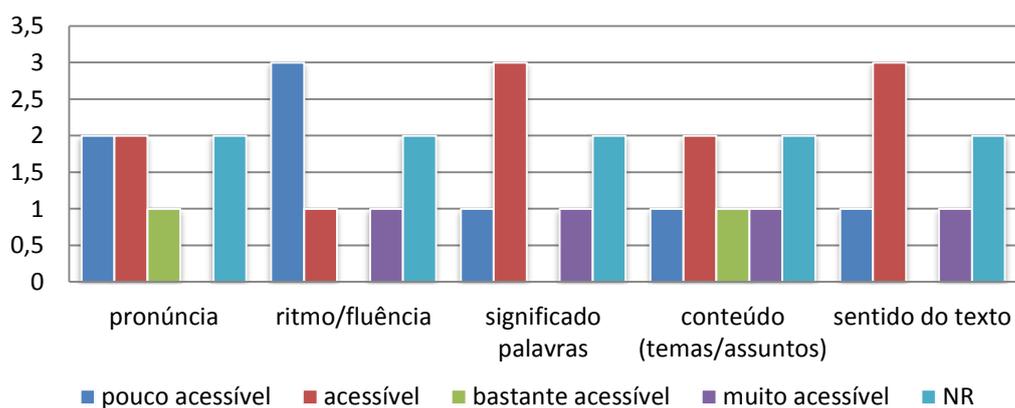
Primeiramente, efetua-se uma análise global, sem distinguir as especificidades do oral, no sentido de perceber a facilidade com que os participantes encararam os documentos orais em si, tendo em conta, segundo, a escala de 1 a 5, a partir de agora associada à legenda “nada acessível”, “pouco acessível”, “acessível”, “bastante acessível” e “muito acessível” (gráfico 1).



**Gráfico 1 – Textos orais e grau de dificuldade**

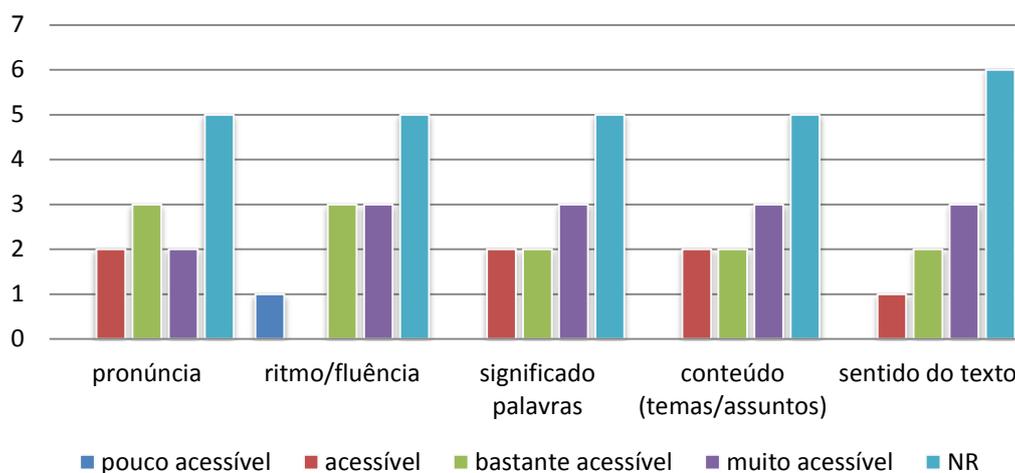
A partir destes dados, verifica-se que os textos orais que os alunos ouviram são considerados, pela maioria dos participantes, em primeiro lugar, como acessíveis (ao assinalarem o nível 3 da escala) e, em seguida, como bastante acessíveis (nível 4). O topo da escala, correspondente ao nível 5, é normalmente assinalado por um a três alunos (de notar que o primeiro programa TV indicado corresponde a uma atividade que contou apenas com um participante, que entendeu plenamente o documento). No outro extremo, nenhum dos textos foi considerado como “nada acessível”, o que se pode justificar pelo nível de proficiência dos intervenientes na competência de receção em foco.

No que diz respeito aos dois textos orais selecionados para o exame, é notório que aquele que ofereceu mais obstáculos à perceção foi o primeiro, em que acompanham a exposição do escritor Mário de Carvalho, estando as dificuldades sobretudo na pronúncia, no ritmo e fluência da voz do escritor (gráfico 2), o que não interfere na compreensão de conteúdos e sentidos do texto, considerados como acessíveis.



**Gráfico 2 – Áudio Exame 1**

O segundo, com o escritor José Eduardo Agualusa, evidencia uma recepção totalmente oposta, marcada pela acessibilidade em todos os parâmetros, com especial incidência nos níveis da escala que enunciam mais facilidade, o 4 e o 5 (gráfico 3).

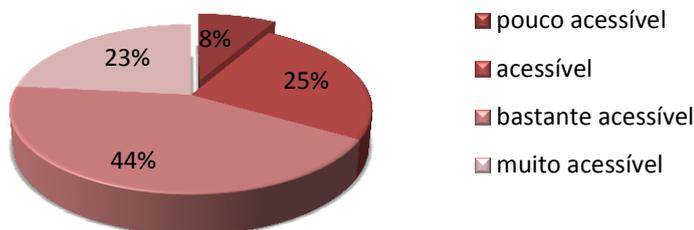


**Gráfico 3 – Áudio Exame 2**

Interessa, igualmente, perceber quais os elementos que caracterizam o discurso oral em que os participantes revelam mais facilidade e dificuldade. Nesta análise, são considerados todos os textos orais apresentados.

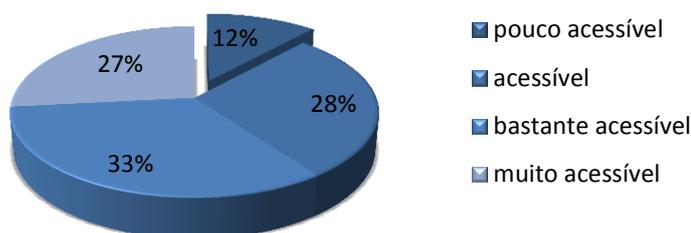
Em termos de pronúncia (gráfico 4), as diferentes vozes com que os alunos se confrontaram foram efetivamente fáceis de compreender (com 67% das opções nos

níveis mais elevados), havendo uma pequena percentagem (8%) a evidenciar dificuldades:



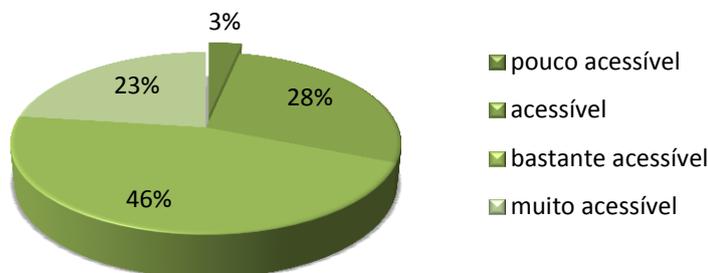
**Gráfico 4 - Pronúncia**

O ritmo/ fluência dos falantes nativos dos textos orais (gráfico 5) também não suscitou dificuldades, pelo que reportam nos questionários:



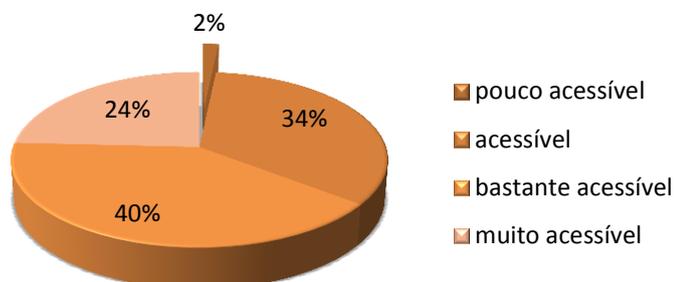
**Gráfico 5 – Ritmo/ Fluência**

No que diz respeito à componente lexical (gráfico 6), também se torna evidente que não houve muitos problemas de descodificação do sentido do vocabulário:



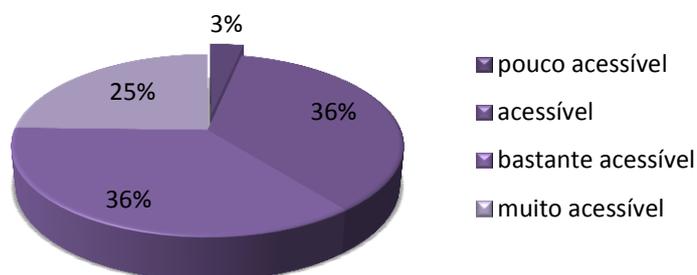
**Gráfico 6 – Significado das palavras**

Quanto às ideias veiculadas pelos textos (gráfico 7), os participantes evidenciam uma clara facilidade em detetar os temas e assuntos; apenas 2% os registam como pouco acessíveis:



**Gráfico 7 – Conteúdo (temas e assuntos)**

Por fim, quanto ao sentido dos textos seleccionados (gráfico 8), os dados apontam para resultados muito semelhantes aos anteriores, sendo muito reduzida a percentagem de participantes que os considerou pouco acessíveis:



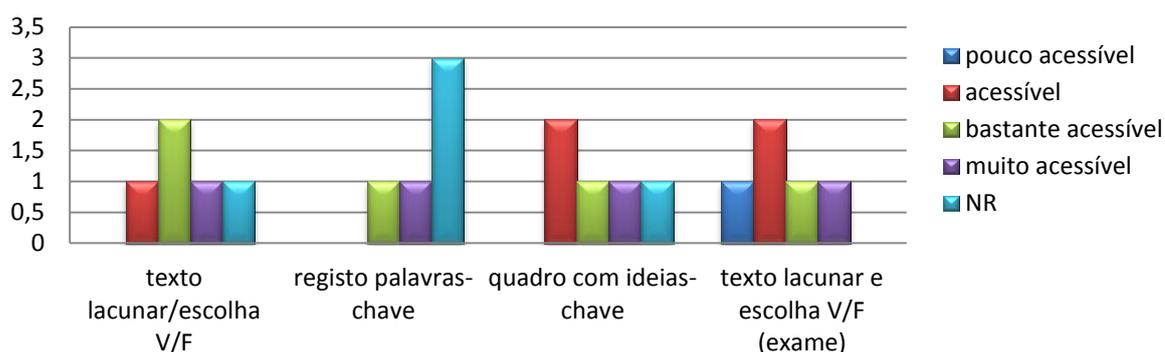
**Gráfico 8 – Sentido do texto**

Repare-se que nenhum dos participantes neste estudo assinalou a opção do maior nível de dificuldade (1 = nada acessível), em relação aos elementos do texto oral discriminados no questionário. A partir dos dados obtidos, torna-se evidente que as maiores dificuldades se fizeram sentir no ritmo/fluência (12%) e na pronúncia (8%), ou seja, ao nível do processo de descodificação da cadeia sonora, o que mostra que há um conjunto de alunos que não tem automatizados estes mecanismos de receção da L2, alunos esses que beneficiariam de um trabalho mais direccionado para essas habilidades de compreensão do oral (em certa medida, o benefício alargar-se-ia àqueles que enunciam os textos apenas como acessíveis).

Mesmo assim, estas dificuldades parecem não interferir com a compreensão do significado, em termos lexicais, nem com a representação do sentido, pelo que conseguiram ser bem sucedidos na construção global da informação. Assim, a representação do discurso não ficou deteriorada com esses entraves ao nível da descodificação, para o que terão concorrido os conhecimentos pré-adquiridos e a capacidade de inferir. Por outro lado, também se pode aventar a possibilidade de as respostas dos alunos, recolhidas com os questionários após a audição e estudo dos textos orais, esteja condicionada precisamente por esse estudo que os capacita para a compreensão de um texto que, inicialmente, poderia ser menos acessível.

Não obstante, considerando a soma dos dados relativos aos dois níveis “pouco acessível” e “acessível”, podemos concluir que entre 30% a 40% dos intervenientes demonstra uma relativa dificuldade quanto os textos orais que foram ouvidos. Nesse sentido, continua a ser necessário manter um trabalho atento ao nível da compreensão do discurso oral, visto que os participantes mostram encontrar-se em diferentes níveis de acesso pleno ao texto oral, havendo aspetos a consolidar para alcançar os parâmetros enunciados para o nível C do QECRL.

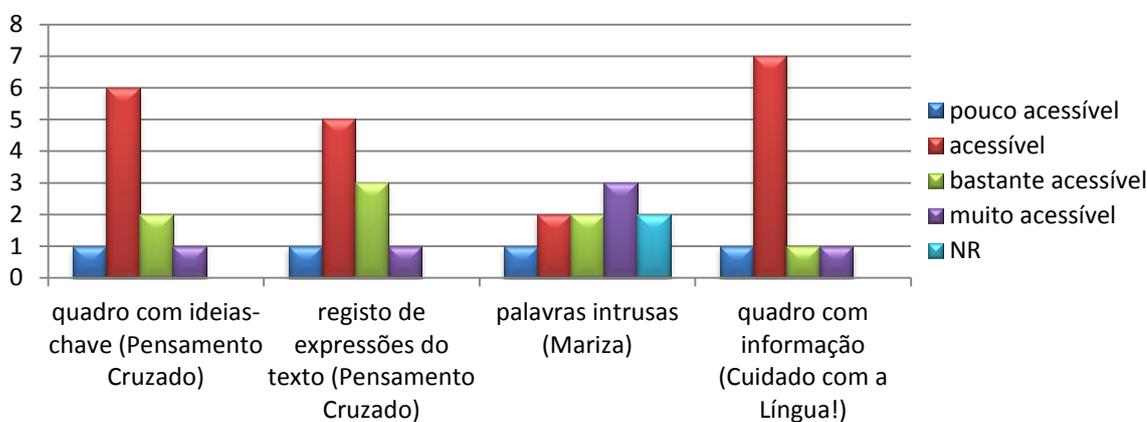
Um outro parâmetro do questionário permite destacar a receção dos participantes quanto à tipologia dos exercícios propostos, nas tarefas. Aqui, a variabilidade dos exercícios ditou a divisão da análise, a qual, com base nas respostas ao questionário, conduziu aos seguintes resultados (gráficos 9, 10 e 11):



**Gráfico 9 - Tipologia de exercícios I (1.º semestre)**



**Gráfico 10 - Tipologia de exercícios II (2.º semestre)**



**Gráfico 11 - Tipologia de exercícios III (2.º semestre)**

Os dois primeiros gráficos demonstram não haver diferenças significativas entre si, ou seja, o grau de dificuldade das tarefas propostas é equivalente e reduzido. Contudo, os dados do terceiro grupo de exercícios (gráfico 11) permitem concluir que as tarefas a desenvolver com os textos orais em questão já se tornaram menos acessíveis, com destaque para a deteção de palavras/ informação-chave relativas ao programa televisivo, um exercício mais extenso e a exigir mais concentração nos detalhes. Globalmente, o texto lacunar e o registo de ideias-chave não acusam grande distinção entre si, enquanto a identificação de palavras intrusas, naquele texto em concreto, mostra ter sido muito fácil.

Centrar-me-ia, agora, na pergunta de resposta aberta que foi incluída nos questionários.

No 1.º questionário, dos cinco participantes, apenas um deles aponta uma observação, que não vai ao encontro da pergunta, manifesta o apreço do participante por atividades com músicas. No 2.º questionário, dos seis participantes, responderam quatro, mobilizando opiniões sobre o trabalho desenvolvido:

- exercício de V/F ambíguo, não ajudou na compreensão correta do exercício – parece-me que esta observação reflete a dificuldade em inferir sentidos a partir de afirmações menos óbvias acerca do texto oral, portanto, a necessidade de desenvolver este processo cognitivo; reflete, também, a necessidade de o professor explicar melhor o que se pretende com a tarefa;

- apreço por filmes e rádio – este participante valida as opções do professor;

- mais repetição de audição de texto com “ideias abstratas ou léxico sofisticado” – aqui, entendo que o professor deve prever melhor o número de audições necessárias;

- é tudo importante para o nível C – o aluno parece reconhecer que adquire conhecimentos e que consolida o domínio oral da L2.

Por fim, no 3.º questionário, dos dez alunos, responderam a esta questão oito, onde se conciliam opiniões e sugestões, mas também observações menos relevantes (que não se relacionam com o texto oral em si e apontam para a totalidade da aula):

- necessidade de conteúdos mais sugestivos e mais profundos;

- conteúdos interessantes;

- textos não o/a ajudam a avançar nas suas capacidades de compreensão oral;

- não tem sugestões, está tudo bem;

- não tem sugestões.

Por conseguinte, este espaço criado no questionário não permitiu a recolha de dados relevantes acerca do que os alunos pensam ou querem sugerir. Evidencia-se, outrossim, um olhar desinteressado em relação às questões diretamente implicadas nestes aspetos da aprendizagem da L2. Se calhar, isso justifica-se porque talvez fosse necessário promover uma discussão na aula acerca destas atividades, através da criação de um espaço de discussão em que os alunos manifestassem oralmente as suas ideias e opiniões, pois dessa troca de ideias talvez surgissem mais informações pertinentes. Como professora, senti essa necessidade perante as respostas tão lacónicas (ou

inexistentes) dos alunos. Também me parece que seria um momento importante para eles mesmos refletirem sobre esta competência e sobre a experiência de audição. Creio que nos questionários há aspetos que os alunos não entenderam (pelas respostas, consideram a aula toda e não especificamente as atividades da competência em foco), pelo que deveria ter dado mais esclarecimentos no início do preenchimento de cada um dos questionários.

Parece-me, por fim, que estes dados são ainda pouco significativos para arriscar conclusões em termos de complexidade dos textos orais sob análise.

## 2. CONTRIBUTOS PARA UM “MANUAL” DO ORAL DE NÍVEL C

A PALAVRA

(...) Ela aflui em círculos desagregando, construindo,  
Um ouvido desperta no ouvido, uma língua na língua.

António Ramos Rosa

Sistematizam-se, aqui, os materiais desenvolvidos e implementados nas duas turmas 9 – nível C do curso de Português para Estrangeiros, na FLUP, no ano letivo 2013-2014. Acrescentam-se quatro propostas, capazes de enriquecer a variedade de tipologias dos textos orais e as situações de comunicação, que poderão ser objeto de aplicação em outras aulas, havendo essa oportunidade.

Os materiais são apresentados com base num guião comum, que permite identificar o nome do documento, a fonte (*link* para o endereço eletrónico) e a duração, a tipologia textual base, a situação comunicativa, bem como os temas e os conteúdos passíveis de ser explorados. Especificam-se também os objetivos associados à audição do documento e potenciais tópicos de abordagem, que podem ser considerados cumulativos ou alternativos (sobretudo nas fases de pré e de pós-audição), mas, acima de tudo, devem as propostas ser entendidas de forma aberta e flexível. Globalmente, pretende-se que as propostas deem destaque às fases de audição em si (Field 2008) e de pós-audição (Field 2008; Cauldwell 2002), não descurando o discurso oral enunciado no próprio texto, nem a interação com competências de escrita e/ou de interação oral.

Tendo em conta que, com este relatório, tive a oportunidade de rever os textos orais, ser-me-ia impossível não rever ou reinterpretar o seu valor didático. Consequentemente, e numa perspetiva de melhoria, algumas tarefas foram reformuladas e/ou acrescentadas, possibilitando um tratamento do texto um pouco mais extenso e aprofundado.

O público-alvo original é constituído por turmas heterogéneas, em termos de nacionalidade, o que não invalida a sua adequação a um público mais homogéneo.

Em termos de gestão do tempo, as atividades não foram planificadas para ocupar a totalidade de uma unidade letiva de 120 minutos, se bem que seja possível dar-lhes uma centralidade mais efetiva, quando necessário.

Optou-se por não se identificar os momentos do ciclo de atividades tidos como constantes e repetidos, nomeadamente, a apresentação aos alunos do texto oral em si,

efetuada pelo professor, o momento da correção dos exercícios e o modo como essa correção pode ser feita (oral/ escrito), ou mesmo as transições entre as tarefas.

De novo se remete para os anexos as transcrições dos textos orais selecionados e as fichas apresentadas. Aí, salvo algumas adaptações por questão de formatação, mantiveram-se os formatos originais. Por seu turno, os suportes áudio e vídeo são apresentados em DVD, ordenados numericamente, indexados a partir do modo “conteúdo” da respetiva pasta, para mais fácil identificação do formato e de outros elementos técnicos de cada ficheiro (anexo 9). Nos casos em que não foi possível efetuar o *download*, o acesso apenas pode ser feito através do *link* indicado.

Por motivos práticos de organização, mantém-se a ordem com que os documentos foram trabalhados, à qual se segue o restante material adicional e não aplicado, pelo que as conclusões relativas à gradação dos textos surgem no capítulo conclusivo.

Os textos orais autênticos que são acrescentados procuram ser uma mais-valia em termos de reflexão sobre os aspetos do discurso oral, possibilitando o contacto com variedades linguísticas do português, bem como ao nível das temáticas, sobretudo por apresentarem temas, assuntos e motivos capazes de provocar curiosidade, de facultar linhas de problematização e de acesso ao humor.

Para definição dos objetivos mais adequados aos textos selecionados, observaram-se com especial atenção as propostas de Mishan e Albelda Marco, bem como as tarefas indicadas por Ur, Martín Leralta, Nunan e Thorn, entre outros.

## 2.1. Valter Hugo Mãe em discurso direto

[anexo 1]

**Nome:** “À volta dos livros” - Entrevista com Valter Hugo Mãe (24 de setembro de 2013)

**Fonte:** RDP – Antena 1 - <http://www.rtp.pt/play/p312/e129363/a-volta-dos-livros>

**Duração:** 4’58

**Tipologia textual base:** informativo / opinião - entrevista radiofónica (programa radiofónico de promoção do livro e da leitura)

**Situação comunicativa:** oral formal, semi-planeado

**Temas/ conteúdos:** como nasce um romance - influência da Islândia na criação romanesca (espaço físico e personagens)

**Objetivos:**

- . apreender vocabulário
- . identificar ideias centrais
- . detetar valores metafóricos
- . detetar linhas de problematização

**Propostas de abordagem:**

- . elicitación de algum vocabulário (que integra o documento áudio), a partir da projeção de duas imagens sobre a peça radiofónica (o escritor e os fiordes da Islândia); registo no quadro deste vocabulário-chave;
- . definição da tarefa a acompanhar cada uma das audições (texto lacunar e afirmações V/F);
- . esclarecimento vocabular, com destaque para o significado de expressões identificadas pelos alunos ou pelo professor (“casar bem com”, “tecendo longas preces” e “agarrar o destino”, “cômputo do mundo”, “geologia”, “abissal”, “erupção vulcânica”, “analogia”, “pulsões”, “impelida”, “mesclar”);
- . breve apresentação do escritor (local de residência, obra poética, narrativa e artística);
- . seleção e registo de uma das afirmações de Valter Hugo Mãe (pelos alunos ou pelo professor) para promover a expressão oral de opiniões ou a organização de um debate: “O que acontece com a narradora é que ela também é impelida, de alguma forma, a mudar, a mesclar a sua infância com um sentido muito adulto, e a conseguir conviver com as suas pulsões mais destrutivas.”

## 2.2. Luzia

[anexo 2]

**Nome:** “Luzia”, da banda Diabo na Cruz

**Fonte:** vídeo oficial - <http://www.youtube.com/watch?v=rMLNL2rskaU>

**Duração:** 3’52

**Tipologia textual base:** (entretenimento – videoclip de música “pop rock”)

**Situação comunicativa:** oral informal, semi-planeado

**Temas/ conteúdos:** confronto geracional entre o individual e o coletivo – modernidade dos desafios dos jovens e preservação de tradições; léxico e expressões idiomáticas coloquiais

**Objetivos:**

- . estabelecer hipóteses
- . apreender vocabulário e expressões idiomáticas
- . detetar marcas do discurso oral
- . detetar linhas de problematização
- . apreciar o documento do ponto de vista estético e afetivo
- . transferir ideias/situações para um contexto pessoal

**Propostas de abordagem:**

- . elicitação da situação/ evento e dos protagonistas do vídeo, a partir da projeção de imagens retiradas do próprio vídeo (festa tradicional - foguetes, bombos, trajes tradicionais, carros em desfile, baile...; dois jovens), com registo de vocabulário
- . identificação da festividade (festas de Nossa Senhora d’Agonia, em Viana do Castelo, em agosto) e explicação da Lenda de Santa Luzia, para elicitação de relações entre estas e a música
- . 1.ª audição, com a tarefa de detetar o nome da rapariga e o pedido que o rapaz enuncia no refrão
- . 2.ª audição acompanhada pela letra da música, para deteção das expressões que enunciam a transformação/ mudança na vida dos mais jovens, seguida de construção de esquema com as expressões
- . relação dos motivos do vídeo com a letra (o tradicional e o moderno, a construção e a preservação das identidades coletiva e individual, a liberdade)
- . deteção das características do discurso oral a partir do verso “Bora! Bambora! Vambora! Bora!” e da 1.ª estrofe ou do refrão

. promoção da troca de ideias sobre a relação dos alunos com ocasiões festivas tradicionais do seu país (ou como trabalho de casa para expor em aula seguinte)

### 2.3. Certezas e incertezas em tempos de crise

[anexo 2]

**Nome:** “Retrato de família III” (12 de dezembro 2013)

**Fonte:** TSF -

[http://www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?content\\_id=917979&audio\\_id=3583681](http://www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?content_id=917979&audio_id=3583681)

**Duração:** 12'00

**Tipologia textual base:** informativo/ opinião - reportagem radiofónica (série sobre temas sociais da atualidade)

**Situação comunicativa:** oral formal, espontâneo e semi-planeado

**Temas/ conteúdos:** relações familiares (pais e filhos) e gestão de preocupações do quotidiano; perspetivas de futuro

**Objetivos:**

- . reconhecer palavras-chave
- . reter e recuperar informação
- . identificar ideias principais
- . inferir sentidos de expressões idiomáticas
- . transferir ideias/situações para um contexto pessoal

**Propostas de abordagem:**

- . elicitação dos sentidos conotativos a partir da palavra “família” - construção de um associograma
- . elicitação de possíveis preocupações de um/a jovem de 20 anos e de outro/a no ensino secundário
- . 1.ª audição de um excerto para identificar globalmente as pessoas da família (apelido e nomes próprios, o que fazem, onde moram) e dois problemas que estão a enfrentar
- . 2.ª audição do texto completo para registo orientado de informação, individualmente (preenchimento de um quadro), seguido de troca de impressões (pares) para completamento das respostas
- . elicitação do sentido de expressões idiomáticas, indicadas na ficha
- . modificação de frases (colocação dos clíticos com verbos no Futuro do Indicativo)
- . escrita orientada de um texto de opinião sobre as preocupações atuais dos mais jovens, no país de cada um dos alunos, para posterior partilha com a turma

## 2.4. Uma casa para a família e para a amizade

[anexo 2]

**Nome:** *Ler+, Ler Melhor*, “Como se Desenha uma Casa”, de/ com Manuel António Pina

**Fonte:** RTP2 – <https://www.youtube.com/watch?v=XI71VPq6LiE>

**Duração:** c. 3’00

**Tipologia textual base:** expositivo/ opinião; texto literário – poema (programa televisivo de promoção da leitura e do livro)

**Situação comunicativa:** oral formal, espontâneo e semi-planeado

**Temas/ conteúdos:** conceito(s) de família, amigos e criação poética: o lado afetivo e marcante das relações pessoais, os valores do amor e da amizade, o carácter inefável da poesia

**Objetivos:**

- . apreender vocabulário
- . identificar ideias centrais
- . detetar valores metafóricos
- . apreciar um texto do ponto de vista estético e afetivo
- . detetar marcas do discurso oral

**Propostas de abordagem:**

- . audição da leitura expressiva, feita pelo professor ou solicitada a um aluno, de um excerto ou estrofe do poema “Como se desenha uma casa”
- . elicitação de sentidos conotativos relacionados com o nome “casa” e construção de um associograma
- . 1.<sup>a</sup> audição, com pausa, para registo e troca de ideias sobre dois pontos de vista do autor: família e amizade (1’38-2’40); o carácter inefável da poesia/literatura (2’40-3’23)
- . definição da tarefa a acompanhar a 2.<sup>a</sup> audição (afirmações V/F);
- . esclarecimento vocabular, com destaque para o significado de vocabulário identificado pelos alunos ou pelo professor (“avulsamente”, “domicílio”, “castradora”)
- . deteção das características do discurso oral mais evidentes (frases por concluir e reformuladas, vocabulário repetido, hesitações e pausas, ...)
- . audição/visionamento da leitura de Manuel António Pina do seu poema “Como se desenha uma casa” (3’24- 4’20)
- . seleção individual justificada de versos significativos, a partir do poema distribuído

- . leitura expressiva, efetuada pelos alunos, de outro poema do livro ou de outro título do autor, facultados pelo professor
- . redação de um comentário à afirmação do escritor “A amizade é o único porto de abrigo que nos resta.”, com elicitação inicial dos valores expressivos da metáfora

## 2.5. Uma namorada, um amigo e a primeira poesia

[anexo 3]

**Nome:** *As pequenas memórias*, de José Saramago

**Fonte:** gravação própria

**Duração:** 3'12

**Tipologia textual base:** texto literário (autobiográfico) – memórias

**Situação comunicativa:** oral planeado (leitura oralizada de excerto de texto narrativo)

**Temas/ conteúdos:** recordações da juventude – relações afetivas e descobertas pessoais marcantes (namoro, amizade, escrita de poesia)

**Objetivos:**

- . apreender vocabulário
- . reter e recuperar informação
- . extrair as ideias principais
- . detetar valores simbólico-afetivos

**Propostas de abordagem:**

- . elicitação de sentidos interpretativos da pintura “Auto-retrato”, de José Tagarro (1929) (motivo apresentado - um pintor que se olha ao espelho para se autorretratar numa tela, olhando simultaneamente para nós); formas de a pessoa se autoconhecer ou se dar a conhecer pela arte (pintura, escultura, desenho, géneros textuais autobiográficos)
- . elicitação de sentidos interpretativos da quadra do excerto
- . definição da tarefa a acompanhar a 1.ª audição (texto lacunar)
- . 2.ª audição para registo orientado de informação, individualmente (preenchimento de um quadro), seguido de troca de impressões (pares) para completamento das respostas
- . identificação e análise de duas ou três passagens que tenham suscitado mais dificuldades durante a audição, indicadas pelos alunos ou pelo professor
- . análise da quadra que encerra o texto (com projeção ou registo no quadro) ao nível sintático e colocação de clíticos
- . distribuição da transcrição do excerto ouvido, para promover a construção autónoma de um glossário

## 2.6. Heróis de Abril

[anexo 3]

**Nome:** *Capitães de Abril* (argumento e realização de Maria de Medeiros - 2000)

**Fonte:** <http://www.youtube.com/watch?v=JEL4P6MsvVE>

**Duração:** 2'25 + 6'00

**Tipologia textual base:** (entretenimento - filme)

**Situação comunicativa:** oral formal e informal, espontâneo (encenado a partir de guião/argumento)

**Temas/ conteúdos:** momentos-chave das operações da Revolução de 25 de Abril de 1974: a ocupação da primeira rádio, o cerco e a rendição do Quartel do Carmo, a manifestação nas ruas do povo em liberdade

**Objetivos:**

- . dar sentido a excertos a partir do som (sem imagem)
- . estabelecer e comprovar hipóteses sobre o desenvolvimento de uma situação-problema
- . identificar informação-chave
- . inferir sentidos
- . problematizar factos e ideias
- . transferir factos para um contexto nacional próprio
- . construir sentidos a partir da audição de exposições orais dos colegas, numa perspetiva multicultural

**Propostas de abordagem:**

- . audição de dois excertos sem imagem, para inferir sentidos (34'10-35'02 – ocupação pelos militares da rádio Emissores Associados de Lisboa, no dia 24 de abril, de onde será emitida a primeira senha, às 22h55; 1:06'17-1:07'39 – manifestações de pessoas na rua, em liberdade, com palavras de ordem e testemunhos individuais a favor da revolução em curso, recolhidos por um repórter)
- . visionamento de uns segundos de cada um dos excertos, com pausa, para estabelecer hipóteses sobre o desenvolvimento da situação: no Largo do Quartel do Carmo (1:23'04-1:27'09) e dentro do Quartel do Carmo (1:37'00-1:39'00)
- . visionamento completo para comprovação das hipóteses
- . definição da tarefa a acompanhar o 2.º visionamento (afirmações V/F)

- . questionamento de factos e situações problemáticas associados a uma intervenção militar deste teor (ação dos militares, multidão, palavras de ordem, desfecho da intervenção, consequências de um golpe de Estado, ...)
- . exposição oral, previamente preparada, sobre um herói nacional e um acontecimento importante na História do próprio país dos alunos (construção de um esquema-síntese com nacionalidades, nomes, acontecimentos, datas)
- . indicação de sítios para pesquisa autónoma sobre este tema da História Contemporânea de Portugal:

<http://www.youtube.com/watch?v=Cnwwmp8EAao> (“A hora da Liberdade” - documentário SIC)

<http://media.rtp.pt/blogs/25deabril/> (40 anos do 25 de Abril)

<http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=728411&tm=156&layout=121&visual=49> (O que mudou em 40 anos? – documentários RTP, 2014)

<http://www.youtube.com/watch?v=AEIPkal6848> (“Portugal 74-75: o retrato do 25 de Abril” – RTP, 1994)

[www.25abril.org](http://www.25abril.org)

[www.instituto-camoes.pt/revista/cronologia.htm](http://www.instituto-camoes.pt/revista/cronologia.htm)

<http://www.cd25a.uc.pt/> (Centro de Documentação do 25 de Abril, Universidade de Coimbra)

## 2.7. A relação emocional com a palavra ouvida

[anexo 4]

**Nome:** *Pensamento Cruzado* - “É música para os meus ouvidos” (20 de junho de 2013)

**Fonte:** TSF –

[http://www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?content\\_id=1389430&audio\\_id=3270836](http://www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?content_id=1389430&audio_id=3270836)

**Duração:** 3’40

**Tipologia textual base:** expositivo-argumentativo (programa radiofónico de divulgação e reflexão clínicas)

**Situação comunicativa:** oral formal, semi-planeado

**Temas/ conteúdos:** sentidos afetivos da expressão idiomática, numa perspetiva individual e interpessoal; relação da pessoa com os sons e os sentidos das palavras ouvidas; marcas do discurso oral

**Objetivos:**

- . identificar ideias centrais
- . reter e recuperar informação para registo com pormenor de passagens ouvidas
- . inferir sentidos de linguagem figurada
- . detetar marcas do discurso oral

**Propostas de abordagem:**

- . troca de impressões, em pares, sobre três ou quatro palavras de que cada aluno/a mais gosta na Língua Portuguesa e indicação das razões da escolha
- . exposição oral das opções do/a colega à turma e registo em simultâneo de uma nuvem de palavras, no quadro ou em suporte digital<sup>32</sup>
- . definição da tarefa a acompanhar a 1.<sup>a</sup> audição: no quadro da ficha, anotação de uma ideia-chave de cada um dos interlocutores (com pausa entre as duas intervenções), seguida de troca de informações em pares
- . definição da tarefa a acompanhar a 2.<sup>a</sup> audição: verificação das respostas e/ou correção
- . definição da tarefa a acompanhar a 3.<sup>a</sup> audição: deteção e registo de passagens enunciadas pelos interlocutores, correspondentes a quatro afirmações incluídas na ficha
- . esclarecimento vocabular e de sentidos figurativos da linguagem, com destaque para expressões identificadas pelos alunos ou pelo professor (“toca a harpa da nossa alma e

---

<sup>32</sup> Podem ser utilizadas aplicações *online*, que permitem arquivar o documento final criado, por exemplo, no WordItOut (<http://worditout.com/word-cloud>), que tem a vantagem de não necessitar de instalação, no Wordle ([www.wordle.net/create](http://www.wordle.net/create)) ou no Tagxedo ([www.tagxedo.com](http://www.tagxedo.com)). Com um formato mais infantil, pode ser criada a *cloud* no ABCya, [www.abcya.com/word\\_cloud.htm](http://www.abcya.com/word_cloud.htm).

do nosso coração”, “seres muito reduzidos, muito afunilados e muito quadrados”,  
“quando nós nos damos por gente”)

. análise de um extrato transcrito com a intervenção de Vítor Cotovio, do ponto de vista da argumentação (elementos linguístico-discursivos mobilizados)

## 2.8. Palavras que chegam até nós

[anexo 4]

**Nome:** “Há palavras que nos beijam”, Mariza (poema musicado de Alexandre O’Neill)

**Fonte:** [https://www.youtube.com/watch?v=Up\\_EG7mvGoQ](https://www.youtube.com/watch?v=Up_EG7mvGoQ)

**Duração:** 3’29

**Tipologia textual base:** texto literário – poema musicado

**Situação comunicativa:** oral planeado (poema musicado e cantado)

**Temas/ conteúdos:** o valor especial de algumas palavras ditas e ouvidas; expressão poética de emoções e sentimentos; recursos expressivos

**Objetivos:**

- . reconhecer marcas do discurso oral
- . interpretar linguagem figurativa
- . apreciar o documento do ponto de vista estético e afetivo
- . apreender o ritmo da língua

**Propostas de abordagem:**

- . elicitación de sentidos convocados pela expressão idiomática “é música para os meus ouvidos”
- . definição da tarefa a acompanhar a 1.ª audição: identificação do assunto
- . definição da tarefa a acompanhar a 2.ª audição: detetar as palavras intrusas no texto distribuído e registar aí as formas corretas
- . apreciar do poema e da atuação da fadista, do ponto de vista estético e afetivo (seleção justificada de versos mais significativos, interpretação de recursos expressivos, tais como metáfora, comparação, personificação, aliteração, adjetivação)
- . elicitación de ideias para completar a frase registada “Há palavras que...”, que envolvam um registo metafórico/ poético (solicitar aos alunos a leitura e o registo no quadro)
- . distribuição aleatória de cinco poemas de poetas portugueses sobre a palavra, para leitura expressiva (ritmo, fluência, dicção,...), ou diretamente na aula ou para preparação em casa

## 2.9. Mui nobre e sempre leal Invicta

[anexo 4]

**Nome:** *Cuidado com a Língua!* - A Cidade do Porto

**Fonte:** RTP2 - <https://www.youtube.com/watch?v=S50Xk9CRsvY>

**Duração:** 5'45

**Tipologia textual base:** informativo (programa televisivo de divulgação histórico-cultural)

**Situação comunicativa:** oral planeado, semi-planeado, formal e informal

**Temas/ conteúdos:** factos históricos associados à História da cidade e à origem de algumas expressões; etimologia dos nomes Portugal e Porto; elementos paralinguísticos em situações de comunicação oral

**Objetivos:**

- . dar sentido a excertos a partir da imagem sem som
- . antecipar e comprovar hipóteses sobre o desenvolvimento de uma interação oral
- . detetar elementos do código proxémico e cinético em situações de comunicação oral
- . apreender vocabulário e alguns factos histórico-culturais
- . identificar informação-chave

**Propostas de abordagem:**

- . visionamento sem som do excerto inicial (0'45), para detetar elementos paralinguísticos e inferir sentidos (local – estação de comboios de S. Bento, local de passagem e de encontro; braços abertos, abraço – reencontro de amigos, entusiasmo e afeto na saudação; sorrisos – alegria; mão no peito – espanto com algo que tem que ver com o próprio), e para recriar a interação oral entre os dois interlocutores, adequada àquela situação
- . definição da tarefa a acompanhar o 1.º visionamento do excerto completo (5'00): identificação de elementos paralinguísticos numa segunda situação de comunicação oral e registo de ideias-chave para preenchimento dos tópicos do quadro (na ficha)
- . 2.º visionamento para confirmação de respostas
- . esclarecimento vocabular e de factos históricos mencionados ou solicitação aos alunos que têm esse conhecimento para esclarecer os colegas
- . exposição e discussão de diferenças ou semelhanças culturais em termos de linguagem não verbal/ códigos proxémico e cinético, por exemplo, num encontro inesperado ou muito esperado de amigos/ familiares, numa discussão, numa repreensão,...

## 2.10. Memórias de um percurso de vida

[anexo 5]

**Nome:** *Ler+, Ler Melhor*, Vida e obra de Mário de Carvalho

**Fonte:** RTP2 - <https://www.youtube.com/watch?v=1TOUtKK2i5M>

**Duração:** 10'46

**Tipologia textual base:** informativo/ opinião (programa televisivo de promoção da leitura e de autores portugueses, com base em entrevista)

**Temas/ conteúdos:** dados biográficos do escritor e início da vida literária; géneros literários, temas e estilo da sua escrita; aspetos da História e de cultura portuguesas do século XX, associados à sua vida (Cartilha de João de Deus; perseguições aos opositores do Estado Novo, prisão, tortura e exílio); breve reflexão sobre o futuro da literatura e do livro; usos do Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo

**Situação comunicativa:** oral espontâneo e formal

**Objetivos:**

- . identificar informação-chave
- . apreender vocabulário
- . detetar marcas do discurso oral
- . problematizar factos e ideias

**Propostas de abordagem:**

- . eliciação de sentidos a partir de projeção de três fotografias de Mário de Carvalho, para identificação do escritor (criança, adulto e detido pela PIDE)
- . visionamento da introdução efetuada pela jornalista
- . definição da tarefa a acompanhar o visionamento do 1.º excerto, sobre o nascimento e formação escolar do escritor, para listagem de informação autobiográfica
- . troca de impressões (pares) para completamento dos registos
- . definição da tarefa a acompanhar o visionamento do 2.º excerto, sobre a prisão e o exílio (texto lacunar)
- . 2.º visionamento para conclusão e deteção de passagens que suscitem mais dificuldades
- . identificação de marcadores do discurso oral (reforço – “não é?”; conclusão – “portanto”; explicação/reformulação – “digamos”)

. definição da tarefa a acompanhar o visionamento do 3.º excerto para indicação da opinião do escritor sobre o futuro da literatura e do livro, para redação de um comentário discordante de ou concordante com esses pontos de vista

## 2.11. Gerações do Portugal emigrante

[anexo 6]

**Nome:** “Habitat”, de David Teixeira, Nuno Castilho e Patrícia Brásia - 2013

**Fonte:** RTP1 - <https://www.youtube.com/watch?v=W1OfusLd9Bk> ou <http://www.rtp.pt/play/p1105/e152765/hebitat>

**Duração:** c. 25 min. (excertos)

**Tipologia textual base:** informativo/ opinião (filme-documentário sobre emigração e imigração)

**Temas/ conteúdos:** testemunhos de portugueses sobre emigração nos anos 50-60 do século XX e nos primeiros anos do século XXI; confronto individual com as vivências num país estrangeiro; conceitos de conforto e de casa; projetos de vida

**Situação comunicativa:** oral espontâneo, semi-planeado, informal

**Objetivos:**

- . extrair informação
- . inferir sentidos
- . detetar pontos de vista opostos e concordantes
- . detetar diferenças de pronúncia
- . transferir opiniões e ideias para um contexto pessoal ou para a realidade do seu país
- . identificar linhas de problematização convocadas pelo filme-documentário

**Propostas de abordagem:**

- . projeção ou distribuição da primeira estrofe do poema de António Gedeão “A minha aldeia”, para leitura em voz alta, identificação e elicitación de sentidos do paradoxo “aldeia”/ “todo o mundo... gente de todo o mundo” (espaço físico e humano reduzido, circunscrito/ espaço ilimitado, variado, global)
- . visionamento do genérico do filme (0-1’53) para elicitación de sentidos (banda sonora, com a primeira estrofe do poema de Gedeão; sucessão de rostos e de vozes identificando a sua nacionalidade; espaço físico e objetos do cenário: interior de andar de um prédio em construção, desabitado, paredes, tetos, chão inacabados; andaimes; cadeiras transparentes e vazias; câmara de filmar faz vários *travelling*; sugestão da presença humana e da mobilidade) – cada um dos intervenientes vai sentar-se numa cadeira e preencher o cenário/compartimento com objetos simbólicos das suas vivências e emoções (o ser humano preenche o espaço que habita, adaptando-se ao mesmo)

- . identificação dos intervenientes de nacionalidade portuguesa, efetuada pelo professor
- . audição sem imagem das duas primeiras intervenientes (2'00-3'16), para deteção de dois testemunhos distintos (elementos prosódicos, pronúncia, timbre; países de destino e opções de vida)
- . definição da tarefa a acompanhar o visionamento do primeiro excerto com as intervenções dos portugueses (c. 11 min.): registo de notas (países onde estas pessoas viveram, porquê da decisão, as vivências mais marcantes no estrangeiro)
- . confronto de registos de notas em pares e posteriormente em conjunto com a turma
- . definição da tarefa a acompanhar o visionamento do segundo excerto (a partir de 25'07 - c. 10 min.): registo de notas sobre as noções de casa e deteção de conceções semelhantes
- . confronto conjunto de registos de notas
- . distinção de diferentes pronúncias dos participantes, geográfica e geracionalmente definidas (Viana do Castelo, Castelo Branco, Lisboa, Coimbra, Beira interior)
- . recuperação de um excerto com o testemunho de Zélia Danin (7'00-9'00 - queda do Muro de Berlin), como ponto de partida para escrita de um texto de opinião sobre mudanças marcantes nos países de origem dos alunos

## 2.12. Vozes reais de outras regiões de Portugal

[anexo 7]

**Nome:** “A cegonha e a raposa” - José Mourinho, Sendim, Miranda do Douro

**Fonte:** memoriamedia.net – e-Museu do Património Cultural Imaterial

<http://memoriamedia.net/index.php/jose-mourinho>

**Duração:** 2’47

**Tipologia textual base:** teor literário - fábula (versão popular)

**Temas/ conteúdos:** narrativas populares da tradição oral; marcas do oral espontâneo

**Situação comunicativa:** oral espontâneo, registo popular

**Objetivos:**

- . inferir o significado de vocabulário
- . detetar marcas do discurso oral
- . transformar o registo popular oral em registo formal escrito
- . apreciar o documento do ponto de vista cultural

**Propostas de abordagem:**

- . exposição oral de uma fábula do país do(s) aluno(s) (que pode ter sido marcado anteriormente como trabalho de casa)
- . definição da tarefa a acompanhar o 1.º visionamento: assinalar aspetos do discurso oral que chamam a atenção dos alunos
- . definição da tarefa a acompanhar o 2.º visionamento: registo de notas sobre a narrativa contada (personagens, sequências narrativas, espaço)
- . esclarecimentos em relação a dúvidas sobre o significado de expressões e vocabulário (“merenda”, “embrulhou tudo, limpou o prato todo”, “lixar”, “vou-te pagar a finta”, “azeiteira”, “fraga”, “toda estatelada”)
- . redação da versão escrita da fábula ouvida, em grupo, acrescida da moral da história formulada pelos alunos
- . confronto da transcrição com um excerto de uma das versões escritas, para deteção de alterações mais evidentes
- . a partir do sítio do e-Museu, propor aos alunos uma pesquisa livre sobre o Mirandês ou para conhecer outros testemunhos orais

### 2.13. Mixórdia

[anexo 8]

**Nome:** Mixórdia de temáticas, com Ricardo Araújo Pereira - “Humpf!” (31 de janeiro de 2013)

**Fonte:** Rádio Comercial - <http://www.youtube.com/watch?v=EEKmNGbG1gI>

**Duração:** 4’15

**Tipologia textual base:** (entretenimento – programa radiofónico diário de humor)

**Temas/ conteúdos:** abordagem de marcas do registo oral coloquial (vocalizações, ritmo de enunciação, sintaxe simplificada); o humor

**Situação comunicativa:** oral semi-planeado e informal (recriado pelo humorista)

**Objetivos:**

- . estabelecer hipóteses sobre o contexto
- . detetar marcas do discurso oral coloquial
- . apreciar o documento do ponto de vista humorístico e sociocultural

**Propostas de abordagem:**

- . visionamento do início do programa, para elicitação de aspetos do contexto (estúdio de rádio, participantes jornalistas e convidados) e do teor programa a partir do título (“Mixórdia de temáticas”)
- . visionamento do programa para registo da marca do oral coloquial que o humorista destaca, incluindo na parte final do programa, e dos seus significados/leituras pelos ouvintes
- . 2.º visionamento para registo de marcas do oral coloquial no enunciado oral do autor (ritmo de enunciação, repetição de vocabulário – “E ela disse... e eu... ela disse”), sintaxe simplificada no discurso indireto, apenas marcado pelo verbo declarativo
- . levantamento dos elementos que conferem humor ao tratamento do tema (cómico pelo absurdo - formação de uma comissão nacional de luta, contagem e cálculos minuciosos das compras, sugestão de policiamento e legislação; vocabulário; tom de voz)
- . discussão em torno de elementos socioculturais (formas de tratamento; programas televisivos populares, de grande audiência, em horário nobre da tarde; atitudes na fila da caixa de supermercado)

- . troca de impressões sobre experiências dos alunos em Portugal, acerca de aspetos socioculturais que não sejam comuns nos seus países de origem, que tenham suscitado um mal-entendido, que os tenham surpreendido, interessado...
- . troca de impressões acerca das formas de humor nos países dos alunos

## CONCLUSÃO

Recapitulo, aqui, a questão-problema que motivou e norteou o relatório que agora chega ao seu termo. Pretendia-se, com este projeto, responder à questão sobre quais os documentos autênticos - em suporte áudio e vídeo - que se adequariam melhor ao nível C, mas também sobre como efetivar um percurso de progressão no conhecimento da língua, em termos de dificuldade, para utilizadores avançados.

Além disso, neste contexto de investigação-ação, definiram-se como objetivos aprofundar os conhecimentos e a reflexão sobre a abordagem da compreensão oral em Língua Estrangeira, propor atividades no âmbito da compreensão oral para nível C – Português L2, selecionando documentos áudio e vídeo adequados a uma progressão, mas também analisar o resultado da implementação das atividades planificadas e definir atividades de compreensão oral variadas, exequíveis e acessíveis em distintos contextos de ensino-aprendizagem de Português L2, para o nível C.

Com o estudo de caso apresentado, obtiveram-se resultados modestos e as limitações foram já identificadas, acompanhando a análise efetuada a partir dos dados obtidos, pelo que é lícito concluir que esta questão-problema, na sua pertinência, necessita de um maior aprofundamento para garantir uma resposta assente em dados mais representativos. De certo modo, estes dados parecem apontar para conclusões no sentido de validar a proposta de progressão dos textos orais em termos de grau de dificuldade do texto em si e das tarefas que os acompanham (como se observou com as atividades relativas à Regência 3).

Ao longo da construção da experiência de ensino e do respetivo relatório, agora apresentado, fui constatando que não é missão fácil definir uma gradação de dificuldade de textos orais e respetivas tarefas, no sentido de efetivar esse ambicionado percurso de progressão, tendo sido muitos os momentos de autoquestionamento e de dúvida, na procura da melhor resposta. Também alguns dos autores compulsados me garantiram, ao afirmarem que “rating a text’s difficulty is not an exact science and is, to some extent, dependent on the learning context in which it is used” (Gilmore 2007: 108), tal como “learning to write materials is, inevitably, a matter of trial and error” (Jolly & Bolitho 1998: 112). Aqui ficam plasmadas, por conseguinte, as tentativas e os seus erros.

Penso que podemos encontrar elementos com significado e de algum valor no facto de se ter procurado sustentar o estudo e a construção dos materiais em pesquisas e investigações mais recentes (que não invalidam as anteriores), relativas ao uso do texto autêntico, considerando as suas implicações em termos de dificuldade e de desafio. Nesse sentido, apresentou-se o conjunto de treze propostas de atividades, cuja ordem de apresentação se pretendeu como capaz de contribuir para um percurso de progressão em termos de dificuldade, assente no texto oral selecionado e nas tarefas. Ficam em falta os textos conversacionais mais coloquiais, mais marcados pela sobreposição de vozes e turnos de palavra, por exemplo, bem como os textos extraídos dos *corpora*. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, considerando a vastíssima pesquisa existente, relativa à compreensão oral, e a multiplicidade de escolhas possíveis entre os documentos autênticos, portanto, “while plowing through the mound of literature, I decided that (...) I should [not] bite off more than [I] can chew” (Levelt 1989: xiv). Por isso mesmo, esta é apenas uma pequena mão para uma vasta sementeira.

Acrescentaria, ainda, a importância da questão relativamente ao desempenho do professor de L2, na medida em que o trabalho de investigação-ação efetuado permitiu compreender melhor alguns fatores essenciais que afetam as aprendizagens dos alunos e as opções relativas à organização das atividades, às estratégias e ao uso de materiais em sala de aula (Parrott 2006: 17; Nunan 2005: 89).

À medida que esta breve investigação se desenvolvia, que as leituras se aprofundavam, que os dados e as variáveis se corporizavam, outras questões pertinentes – relacionadas com a compreensão do oral – foram ganhando forma na mesa de trabalho. Por um lado, surgiu a questão de perceber até que ponto o contexto de imersão pode interferir positivamente na aprendizagem ou melhoria desta competência, ou como pode ser mobilizado pelo professor para esse fim, no caso dos alunos que frequentam os cursos de PLE, na FLUP (contando, por exemplo, com as turmas de outros níveis de proficiência). Por outro, a possibilidade de definir a efetiva progressão dos alunos na compreensão oral, com base em recolhas de dados sólidas, necessariamente com um número de informantes mais substancial, também me pareceu importante.

Finalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento de materiais direcionados para o nível C, penso que é possível e pertinente conceber um manual de apoio mais desenvolvido (inclusivamente em suporte digital) que seja uma mais-valia em termos didáticos, capaz de acrescentar conhecimento da língua ao utilizador avançado ou de constituir uma base para consolidação (revisão) de competências de compreensão oral.

A disponibilização destes materiais, se efetuada *online*, preferencialmente associada a uma instituição de ensino de referência, poderia deixá-los ao alcance de qualquer utilizador, mantendo mais uma porta aberta para conhecer mais e melhor a língua portuguesa nas suas realizações orais.

## BIBLIOGRAFIA e WEBGRAFIA

ALBELDA MARCO, M. (2009). La enseñanza de E/LE a través de corpus de conversaciones coloquiales, *XVIII Encuentro práctico de profesores de ELE*, Barcelona 2009. 21-27.

<http://www.encuentro-practico.com/pdf09/albelda-corpus.pdf>. (último acceso a 20 de agosto de 2014)

ALBELDA MARCO, M. (2010). Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras, Santiago Guervós, J. de (ed.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, Salamanca. 1-11.

[http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/Albelda\\_Rentabilidad%20de%20los%20corpus%20discursivos\\_%20ASELE%20Albelda.pdf](http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/Albelda_Rentabilidad%20de%20los%20corpus%20discursivos_%20ASELE%20Albelda.pdf) (último acceso a 20 de agosto de 2014)

ALEGRE, M. (1999). *Obra poética*. Lisboa: D. Quixote.

AMORIM, C. & SOUSA, C. (2009). *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.

ANDERSON, A. & LYNCH, T. (1989). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

ANDRADE, E. (1994). *Ofício de Paciência*. Porto: Fundação Eugénio de Andrade.

BAGHBAN, Z. & PANDIAN, A. (2011). A Review on the Effectiveness of Using Authentic Materials in ESP Courses, *English for Specific Purposes World*, Issue 31, Volume 10. 1-14.

[http://www.esp-world.info/Articles\\_31/Authenticity\\_Effectiveness.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_31/Authenticity_Effectiveness.pdf) (último acceso a 05 de agosto de 2014)

BROWN, G. & YULE, G. (1983). *Teaching the spoken language: an approach based on analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, G. & YULE, G. (1984). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge. Cambridge University Press. 1-11.  
[http://www.cambridge.org/other\\_files/downloads/esl/booklets/Brown-Teaching-Listening.pdf](http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Brown-Teaching-Listening.pdf) (último acceso a 19 de janeiro de 2014)

CABELLO, M. (2001). La comprensión y la expresión oral, *Cervantes*, n.º 0, Marzo 2001. 67-95.

CALSAMIGLIA, H. (1994). El estudio del discurso oral, *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 12, abril-junho de 1994. 18-28.

[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_51/a\\_722/722.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_51/a_722/722.html) (último acceso a 15 de abril de 2014)

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. & TUSÓN VALLS, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. 2.ª ed. Barcelona: Ariel.

CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, G. (2000). *Enseñar lengua*. 5.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Editorial Graó.

CAULDWELL, R. (2002). Grasping the nettle: the importance of perception in listening comprehension. 1-8.

[http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/perception1\\_richard.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/perception1_richard.htm)  
(último acesso a 31 de julho de 2014)

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Coleção Perspectivas Actuais/ Educação. Porto: Edições Asa.

CUNHA, C. & CINTRA, L. (1988). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

ELLIS, R. (2008). Principles of instructed second language acquisition, *CAL Digest*. December 2008. 1-6.

[http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf)  
(último acesso a 20 de fevereiro de 2013)

FELDER, M. R. & HENRIQUES, E. R. (1995). Learning and teaching styles in Foreign and second language education, *Foreign Language Annals*, 28 (1). 21-31.

<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf> (último acesso a 20 de fevereiro de 2013)

FIELD, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening, *ELT Journal*, volume 52/2 April 1998. 110-118.

<http://eltj.oxfordjournals.org> (último acesso a 10 de julho de 2013)

FIELD, J. (2003). Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening, *ELT Journal*, volume 57/ 4, October 2003. 325-334.

<http://eltj.oxfordjournals.org> (último acesso a 10 de julho de 2014)

FIELD, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.

GIL-TORESANO BERGES, M. (2004). La comprensión auditiva, Lobato, J. S. e Gargallo, I. S. (dir.). *Vademécun para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A. 899-915.

GILMORE, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40. 97-118.

[http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444807004144](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444807004144) (último acesso a 18 de julho de 2013)

HINKEL, E. (2006). Current perspectives on teaching four skills, *Tesol Quarterly*, Vol. 40, No. 1, March 2006, Seattle University. 109-131.  
[http://wha.arizona.edu/classes/ariew/slat596/Hinkel\\_4skills.pdf](http://wha.arizona.edu/classes/ariew/slat596/Hinkel_4skills.pdf) (último acesso a 14 de outubro de 2013)

HOLDEN, W. R. (2004). Facilitating listening comprehension: acquiring successful strategies, *Bulletin of Hokuriku University*, vol. 28, 2004. 257-266.  
<http://www.hokuriku-u.ac.jp/establishment/library/pdf/kiyo28/kyo3.pdf> (último acesso a 14 de outubro de 2013)

HOUAISS, Antônio (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

JOLLY, D. & BOLITHO, R.(1998). A framework for materials writing, TOMLINSON, B. (ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 90-115.

KEMP, J. (2010). The listening log: motivating autonomous learning, *ELT Journal* Volume 64/4 October 2010. 385-395.  
<http://eltj.oxfordjournals.org/> (último acesso a 14 de junho de 2014)

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. tome I. Paris: Armand Colin Éditeur.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*. tome II. Paris: Armand Colin Éditeur.

MARTÍN LERALTA, S. (2009). El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva, *XVIII Encuentro práctico de profesores de ELE*, Barcelona 2009. 35-40  
<http://www.encuentro-practico.com/pdf09/dosier-bcn2009.pdf> (último acesso a 14 de outubro de 2013)

MISHAN, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect.

NATION, I. S. P. & NEWTON, J. (2009). *Teaching ESL/ EFL listening and speaking*. New York-London: Routledge.  
<http://210.45.212.38/english/elang/resource/extend/%E5%BA%94%E7%94%A8%E8%AF%AD%E8%A8%80%E5%AD%A6/Teaching%20ESL%20EFL%20Listening%20and%20Speaking.pdf> (último acesso a 14 de junho de 2014)

NEGREIROS, J. de A. (1993). *A Invenção do Dia Claro*. Edição fac-similada. Lisboa: Colares Editores.

NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- NUNAN, D. (2005). *Research methods in language learning*. 15.<sup>a</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'NEILL, A. (1990). *Poesias completas. 1951/ 1986*. Lisboa: IN-CM.
- PARROTT, M. (2006). *Tasks for language teachers. A resource book for training and development*. 12.<sup>a</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- PINA, M. A. (2001). *Poesia Reunida*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- PINA, M. A. (2011). *Como se desenha uma casa*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- PINTO, M. G. (2005). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos, *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*. II série, vol. XXII, Porto. 337-372.  
<http://210.45.212.38/english/elang/resource/extend/%E5%BA%94%E7%94%A8%E8%AF%AD%E8%A8%80%E5%AD%A6/Teaching%20ESL%20EFL%20Listening%20and%20Speaking.pdf> (último acesso a 14 de junho de 2014)
- PÉREZ, J., et al. (2005). Diseño, desarrollo y uso del audio texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua enseñanza. CIVE – V Congreso Internacional Virtual de Educación, 7-27 de Febrero de 2005. 1-31.  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24519/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24519/Documento_completo.pdf?sequence=1) (último acesso a 14 de outubro de 2013)
- ROST, M. (2001). Listening, Carter, R., Nunan, D. (ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 7-13.  
<http://assets.cambridge.org/052180/1273/sample/0521801273ws.pdf> (último acesso a 14 de outubro de 2013)
- ROST, M. (2002a). *Teaching and researching listening*. Essex: Pearson.  
[http://books.google.pt/books?id=jBM4qQQ6YJUC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=jBM4qQQ6YJUC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (último acesso a 14 de outubro de 2013)
- ROST, M. (2002b). Listening tasks and language acquisition, *JALT at Shizuoka*, University of California, Berkeley. 18-22.  
<http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf> (último acesso a 14 de outubro de 2013)
- SARAMAGO, J. (2006). *As pequenas memórias*. Lisboa: Caminho.
- THORN, S. (2012). Debunking authentic listening, *Modern English Teacher – OnlineMET*. Volume 21, issue 2, April 2012. 65-69.  
<http://www.collins.co.uk/file/AmtMhGb/Sheila-Thorn-article.pdf> (último acesso a 20 de abril de 2013)
- THORN, S. (2013). *Real lives, real listening. Advanced Student's Book: B2-C1*. Glasgow: HarperCollins.

- THORN, S. (n.d.). Why authentic listening practice?. 1-3.  
<http://www.thelisteningbusiness.com/listening.html#top> (último acesso a 20 de abril de 2013)
- TOMLINSON, B. (ed.) (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, B. (2009). Principles and procedures of materials development for language learning, *Metodologias e materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*. Textos do Seminário 29 a 30 de Outubro de 2009. Lisboa: ILTEC – Associação de Professores de Português. 45-55.  
<http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf> (último acesso a 20 de abril de 2013)
- UR, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P. (2000). *A course in language teaching: practice and theory*. 6.<sup>a</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- VANDERGRIFT, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies, *ELT Journal* 53/ 3 July 1999. Oxford University Press. 168-176.  
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/53/3/168.abstract> (último acesso a 20 de agosto de 2013)
- VANDERGRIFT, L. (2002). Listening: theory and practice in modern foreign language competence, Centre for Language, Linguistics and Area Studies, University of Southampton. 1-4.  
<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67> (último acesso a 20 de agosto de 2013)
- VANDERGRIFT, L. (2003). Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener, *Language Learning* 53:3, September 2003. 463-496.  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.00232/pdf> (último acesso a 20 de agosto de 2013)
- VANDERGRIFT, L. (2004). Listening to learn or learning to listen?, *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 2004. Cambridge University Press. 3-25.  
<http://resourcesforteflteachers.pbworks.com/f/Listening%2Bto%2BLearn%2Bor%2BLe arning%2Bto%2BListen.pdf> (último acesso a 20 de agosto de 2013)
- VANDERGRIFT, L. & TAFAGHODTARI, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study, *Language Learning* 60: 2, June 2010. 470-497.  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x/pdf> (último acesso a 20 de agosto de 2013)

## Índice de figuras

Opta-se, neste índice, pela designação genérica de figuras para todas as formas não correspondentes a texto, a saber, quadros, esquemas e gráficos.

	Pág.
Esquema 1: Processo de descodificação .....	6
Esquema 2: Construção de representação do discurso .....	8
Esquema 3: Níveis Comuns de Referência .....	11
Esquema 4: Especificidade da situação comunicativa oral .....	16
Quadro 1: Alguns exemplos de géneros textuais orais.....	34
Quadro 2: Perfil da turma 9, Nível C, 1.º semestre 2013-2014 .....	38
Quadro 3: Perfil da turma 9, Nível C, 2.º semestre 2013-2014 .....	39
Quadro 4: Variação de participantes efetivos, no caso em estudo .....	55
Gráfico 1: Textos orais e grau de dificuldade global .....	56
Gráfico 2: Áudio Exame 1 .....	57
Gráfico 3: Áudio Exame 2 .....	57
Gráfico 4: Pronúncia .....	58
Gráfico 5: Ritmo/ Fluência .....	58
Gráfico 6: Significado das palavras .....	58
Gráfico 7: Conteúdo (temas e assuntos) .....	59
Gráfico 8: Sentido do texto .....	59
Gráfico 9: Tipologia de exercícios I (1.º semestre) .....	60
Gráfico 10: Tipologia de exercícios II (2.º semestre) .....	61
Gráfico 11: Tipologia de exercícios III (2.º semestre) .....	61

## **Anexos**

## ANEXO 1

### Aula 0 - Transcrição de texto oral e ficha de trabalho

#### Transcrição integral

**Ana Daniela Soares (ADS):** *A Desumanização* é o título do mais recente livro de Valter Hugo Mãe. A determinada altura, lemos- lemos neste livro que “a Islândia pensa”. Esta história tinha obrigatoriamente de se passar na Islândia, Valter Hugo Mãe?

**Valter Hugo Mãe (VHM):** Sim, eeh, até certo ponto foi a Islândia que a inventou. Eu andava há muito tempo com vontade de, desde logo, de escrever um romance que não- que não estivesse situado em Portugal e que não usasse as referências portuguesas. E, depois, por- por um cúmulo de muitas solicitações, digamos assim, a Islândia foi o país eleito porque me andava a impressionar há muito tempo e viajei à Islândia para- para perceber porque é que à distância já me impressionava, porque é que a cultura, a música, a literatura, a pintura da Islândia- da Islândia me interessava tanto, e eu acho que, até certo ponto, o livro foi escrito pelos fiordes... As montanhas, afinal, escrevem!

**ADS:** Foi lá que nasceu Halla, a protagonista deste livro?

**VHM:** Sim. Eeh Na verdade, eu sabia que o romance havia de ser feminino, nesse sentido em que seria a primeira vez que eu escreveria com um narrador feminino. Poderia vir a ser uma- uma senhora – durante um tempo até foi, antes de eu ir –, ia ser uma tal de Gudlaug já adulta e com algumas características que eu ia especificando. Mas, quando cheguei, eu percebi... é verdade – e no romance aborda-se isso fugazmente – é verdade que a Islândia é um espaço pueril, infantil, é uma ilha que, no cômputo do mundo, como eles dizem, geologicamente é uma ilha nova. Por isso, todos os outros- todos os outros continentes são muito mais antigos, eeh numa proporção quase abissal. E, por isso, o facto de ser ainda um espaço geológico que se está a definir – a última ilha do complexo da Islândia foi constr- foi criada por uma erupção vulcânica no meio das águas, foi criada nos anos sessenta, e é uma ilha enorme, que hoje se visita, por exemplo – eehm eu achei que isso casava bem com um narrador que fosse também infantil, que estivesse ainda em construção. Mas, ao mesmo tempo, que estivesse obrigado a qualquer coisa de adulto, porque, no fundo, a Islândia não deixa de ter um juízo adulto, também.

**ADS:** Esta é também uma história de um crescimento doloroso. Quando conhecemos Halla, ela tem doze anos, ainda se considera uma criança, e, depois, no fundo, é obrigada a crescer – um bocadinho como todos nós.

**VHM:** É um pouco essa a analogia com a Islândia, essa ideia de que por mais que aquilo seja um espaço geológico pueril, ele quer-se à altura dos restantes espaços, como se tivesse já a maturidade da Europa ou da África. E por isso as pessoas habitam ali, convivendo com a iminência das erupções, por exemplo, sempre apostando numa espécie de espiritualização do lugar e rezando, tecendo longas preces para que a Islândia tenha juízo, por isso, para que ela pense melhor. O que acontece com a- com a narradora é que ela também é impelida, de alguma forma, a mudar, a mesclar a sua infância com um sentido muito responsável por isso, um sentido muito adulto, e a conseguir conviver com as suas pulsões mais destrutivas.

**ADS:** E é obrigada a agarrar o seu destino nas mãos.

**VHM:** Exatamente. É obrigada- é obrigada a tomar conta de si.

**ADS:** *A Desumanização*, de Valter Hugo Mãe. A edição é da Porto Editora. Boas leituras.

Professora estagiária: Teresa Bagão

**COMPREENSÃO ORAL** - “À volta dos livros”, de Ana Daniela Soares – Antena 1

**1. A partir de uma primeira audição do programa radiofónico, preencha os espaços do excerto com a palavra ou palavras em falta.**

– A \_\_\_\_\_ é o título do mais \_\_\_\_\_ livro de Valter Hugo Mãe. A \_\_\_\_\_ altura, lemos neste livro que “a Islândia \_\_\_\_\_”. Esta história tinha obrigatoriamente de se passar na Islândia, Valter Hugo Mãe?

– Sim, \_\_\_\_\_ ponto foi a Islândia que a inventou. Eu andava \_\_\_\_\_ com vontade de, desde logo, de \_\_\_\_\_ um romance que não \_\_\_\_\_ situado em Portugal e que não \_\_\_\_\_ as referências portuguesas. E, depois, por \_\_\_\_\_ de muitas solicitações, \_\_\_\_\_ assim, a Islândia \_\_\_\_\_ o país eleito porque \_\_\_\_\_ a impressionar há muito tempo e \_\_\_\_\_ à Islândia para perceber porque é que à distância \_\_\_\_\_, porque é que a cultura, a música, a literatura, a \_\_\_\_\_ da Islândia me interessava tanto, e eu acho que, \_\_\_\_\_ ponto, o livro foi escrito pelos fiordes... As \_\_\_\_\_, afinal, escrevem!

– Foi lá que nasceu Halla, a \_\_\_\_\_ deste livro?

**2. A partir de uma segunda audição, assinale se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F).**

	V	F
a) O escritor ponderou o espaço do romance durante uma viagem.		
b) Valter Hugo Mãe nunca foi à Islândia.		
c) Este é um romance na 1.ª pessoa.		
d) Geologicamente, a Islândia é um país jovem.		
e) As erupções vulcânicas terminaram nos anos cinquenta.		
f) A protagonista confronta-se, ainda jovem, com as exigências da vida adulta.		
g) O seu processo de crescimento é vagaroso e decorre de forma serena.		
h) O espaço físico do romance relaciona-se intimamente com o espaço interior da personagem.		
i) O conflito entre infância e idade adulta marca o percurso de Halla.		
j) Para o escritor, a Islândia revelou-se um país destituído de espiritualidade.		

**NOME:** \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### Regência 1 - Transcrição de textos orais e fichas de trabalho



CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS – 1º SEMESTRE 2013/2014

NÍVEL C – Turma 9

Professora estagiária: Teresa Bagão

#### “Luzia” Diabo na Cruz

Ouve os foguetes, Luzia  
Eu vim às festas da Senhora da Agonia  
Para te encontrar  
Larga o estágio e os deveres  
Faz-te à sorte que tu queres  
É hoje Luzia que tudo vai mudar

Diz ao teu pai  
que não percebes este mundo  
A que foste condenada  
Conta à tua mãe  
Que isto agora é prego a fundo  
Tu não podes estar parada  
Bora! Bambora! Vambora! Bora!

Vem comigo, Luzia  
É o nosso tempo que nos chama  
Com o cerco que agora se anuncia  
Há de vir um novo dia  
P’ra escrevermos outra trama

Os moços que riem nos barcos  
Não vieram pela santa  
Vão descalços  
Têm tanto a esquecer  
Tu e eu queremos algo  
Que há quem diga estica a conta  
Quem sabe, Luzia  
Se é a nós que a vida quer

E se as correntes, todos sabem, estão à beira  
Mesmo à beira de quebrar  
À nossa frente já se veem as portadas  
Para um mundo a começar  
Bora! Bambora! Vambora! Bora!

Vem comigo, Luzia  
É o nosso tempo que nos chama  
Com o cerco que agora se anuncia  
Há de vir um novo dia  
Vem escrever uma outra trama

Ao alto bombos  
As ruas cheias de flores  
Pelos becos vão gentes  
Amansando suas dores  
Todos renegados, aturdidos  
Sem certezas  
É esta a nossa hora, Luzia Vianeza

E se o teu pai não aceita, desconfia  
Do que eu tenho p’ra te dar  
Ele que saiba que eu trabalho noite e dia  
Pelo roque popular

Bora! Bambora! Vambora! Bora!  
Vem comigo, Luzia  
Vem comigo, Luzia  
Vem comigo, Luzia  
Oh, vem comigo, Luzia

## Transcrição integral

*Em novembro tinha três mil e tal euros acumulados de descontos de IRS...*

**Jornalista:** É um fim-de-semana raro quando toda a família se reúne à volta da mesa.

*Estes bifés estão muita tenrinhos.*

*Ai, são muito bons.*

*Truques, só tenho aprendido truques. A posta costuma tar portanto oito, compras por três e picos, já viste.*

**Jornalista:** Ana, a mãe, revela os segredos para conseguir ter sobre a mesa uma alimentação variada. Não perde as promoções, atitude impensável há uns anos atrás.

**Ana:** Eu também me tornei mais tio Patinhas, sou muito mais forreta, apesar da minha caixa forte cada vez estar mais vazia eeh e então eeh uma das coisas que eu noto muita diferença é eu nunca vou para as compras sem ter já estudado as compras que vou fazer. Nunca fazia isso e comprava o que queria, preocupava-me pouco... com as marcas brancas, hoje em dia preocupo muito mais, portanto, tenho esse cuidado, e para além disso procuro as promoções. E portanto levo já um trabalho de casa feito, se há uma promoção de pato, eu compro pato esta semana, se há uma promoção de um tipo de carne ou um peixe, eu vou comprando, mas vamos tendo na mesma uma alimentação variada, pronto, mas muita ginástica.

**Jornalista:** Vamos lembrar a composição da família que temos acompanhado desde o início do ano. O pai, Fernando Delgado, biólogo, é professor numa escola de Faro. A mãe, engenheira agrícola, trabalha como formadora numa associação. Margarida, a filha mais velha, estuda em Lisboa, na Escola Superior de Dança, e Sofia, o membro mais novo da família, está no 12.º ano a caminho da faculdade. Fernando e Ana poderão ter no próximo ano letivo as duas filhas a estudarem fora de casa, um assunto que preocupa filhas e pais.

**Fernando:** Vai ser muito complicado mesmo, eu nem sei como é que vai ser. O que vai acontecer, não sei, vamos tentar que- dar a mesma oportunidade às duas com algumas condições, nomeadamente que as duas possam estar em Lisboa, não é?, e não uma em Lisboa, outra em Coimbra ou noutro sítio qualquer porque isso seria incomportável. Mas, muito provavelmente, teremos que ir àquelas economias que nós temos e que juntámos durante anos pa fazer viagens, pa fazer essas coisas - nós não recorremos a empréstimos bancários pa fazer coisas dessas -, e vamos ter que gastar na educação, é um bom investimento, mas é lamentável porque não era isso que estava programado e não era isso que nós merecíamos também.

**Jornalista:** Por vezes Sofia ainda tenta sair debaixo da asa da irmã mais velha. Diz que não vai morar na mesma casa em Lisboa.

**Sofia:** Não, não vou viver com ela. Casas separadas.

**Fernando:** Aí vais, vais.

**Sofia:** Ai não vou, não.

**Fernando:** Deves pensar que há dinheiro para duas rendas, com certeza...

**Sofia:** Ela vem cá para baixo.

**Fernando:** ...duas internetes, duas rendas.

**Sofia:** Ela vem trabalhar aqui, não há problema.

**Fernando:** Deve ser verdade.

**Jornalista:** O pai brinca, mas se Margarida, que acaba este ano o curso superior de Dança, permanecer em Lisboa terão mesmo de partilhar a casa com mais colegas. No entanto, para não sobrecarregar os pais, a filha mais velha já pensa regressar a Faro, onde vive o núcleo familiar. Na última reportagem, revelou que o seu sonho era fazer um estágio no estrangeiro.

**Margarida:** Não vai ser nada disso. Eu queria arranjar trabalho antes de acabar o segundo semestre, porque vou ter um bocadinho mais livre para poder procurar essas coisas, em Lisboa. Mas, como não sei se isso vai acontecer, eu ainda hei de pesquisar mais perto da altura, porque agora tenho visto até na NetEmpregos, essas coisas, se precisam de professores, se há ginásios que precisem de, pronto, desse tipo de instrutores e não tem aparecido nada de especial. Mas se eu pudesse agarrar já qualquer coisa que me pudesse manter em Lisboa depois, tudo bem. Por isso agora tenho ‘tado a pensar em voltar.

**Jornalista:** Mas a sua prioridade é mesmo ficar na capital.

**Margarida:** A minha primeira opção é ficar em Lisboa. Eu não quero que os meus pais me continuem a sustentar mas, para eu ficar em Lisboa e pagar um apartamento sozinha, ainda que seja dividido, mais despesas, mais... pronto, o que quer que seja, gasolinhas ou transportes, outra coisa qualquer, eu vou ter que receber muito mais do que aquilo que eu acho que vou poder receber num primeiro trabalho. Por isso, ou vou arranjar uns quantos e vou-me matar a trabalhar para me aguentar lá em cima, ou venho cá para baixo, que sei que tenho trabalho garantido, não sei se muito, se pouco, mas com casa aqui também fica mais fácil juntar.

**Jornalista:** E por isso Margarida, 20 anos, já coloca seriamente esta opção para a sua vida futura. À medida que o tempo passa, a mãe nota as filhas preocupadas.

**Ana:** O que ela acabou de dizer também nos mostra que ela tem essa preocupação. E problema dos pais é que norma- tudo- eu acho que todos os pais pensam o mesmo, é dar as mesmas oportunidades aos filhos, e nós vamos fazer os possíveis para isso, mas a Sofia realmente preocupa-se com isso, eu noto. Conversamos sobre isso, ela às vezes vê hipóteses de sítios onde possa ir tirar o curso que ela pretende e mas depois nós dizemos “Olha, Ana, mas temos de ver isso com atenção porque temos que ver se há dinheiro para isso.” E apesar de dizermos que vamos que nos vamos esforçar, também não lhe escondemos que pode ser difícil. Portanto, isto faz parte da nossa aprendizagem da vida e eu acho que é importante ela também eeh perceber isso e participar também nas nossas decisões.

**Jornalista:** Sofia é boa aluna e quer seguir Economia ou Gestão e conseguir nota para entrar numa boa faculdade. Também frequenta aulas de dança e neste dia já está atrasada, ela que faz questão de chegar sempre a horas.

**Ana:** Porque é o stress das duas e meia, pá, mas, dizes ao professor “Professor, olhe desculpe, hoje tive uma visita...”

**Fernando:** Hoje estive a dar uma entrevista para a rádio.

**Sofia:** Não grites aos ouvidos.

**Margarida:** Ó querida, que temperamento desgraçado.

**Jornalista:** Pai e irmã gracejam. Sofia é tímida, não gosta de falar para a rádio.

**Sofia:** Até logo.

**Fernando:** Olha, e acalma-te.

**Jornalista:** Com o fim do ano à porta, Fernando Delgado faz um balanço. 2013 foi mesmo ano *horribilis*?

**Fernando:** Não. Porque vem aí pior. Infelizmente. Foi mau, foi um ano bastante mau, um ano... Foi preciso andar aqui a gerir muito bem as contas, a tentar renegociar tudo o que nós tínhamos para pagar, não é?, seguros, televisão, Internet, tudo isso foi renegociado, tudo isso baixou o seu valor, mas, como os ordenados baixam mais, os I.M.I.s sobem mais e o I.R.S. sobe mais, isto acaba por ser cada vez mais complicado. Este ano, por exemplo, precisámos de mudar de pneus, já na primeira vez não tínhamos mudado para a mesma marca, desta vez mudámos para uma marca que custa 50% da

marca que nós tínhamos, porque não há maneira de garantir a mesma qualidade, porque já não é possível.

**Jornalista:** Ele, que é professor numa escola pública, viu o ordenado ser cortado e, para 2014, terá ainda mais penalizações.

**Fernando:** Um ordenado eeh portanto o que aconteceu foi que mesmo com o duodécimo, portanto, eu ganho menos cerca de 3 ou 4%. Neste subsídio de férias que eles deram no Natal, não é?, eles pagaram no Natal, vem cerca de menos 30% daquilo que deveria de vir. Portanto, mais um corte, mais um roubo indecente e portanto nós eeh não távamos a contar com uma uma uma quebra tão grande e lá teremos que ir buscar economias para pagar contas que não tá- que távamos a contar com esse dinheiro, não é.

**Jornalista:** À sua volta, Fernando não vê os indicadores de mudança de que o governo fala.

**Fernando:** Talvez lá no bolso deles, talvez esteja melhor. Para mim não noto nada, absolutamente nada. O que é facto é que as pessoas sentem de facto que não estão a melhorar a sua vida porque não estão, de facto. Não há nenhuma melhoria, ao contrário, há pioria das condições de vida de toda a gente.

**Jornalista:** Para conseguir gerir o orçamento, a família Delgado tenta poupar em tudo o que pode.

**Ana:** Tivemos que mudar muitos hábitos que tínhamos. Muitas vezes, perto do fim do mês, ainda longe do ordenado, o Fernando, que é quem- aqui em casa nós dividimos as coisas, as tarefas, o Fernando normalmente é ele quem controla a nossa conta - e ele a partir de certa altura diz “Corta! corta!” E eu penso “Lá está ele armado em realizador de cinema.” Pronto. E... mas, é assim que funciona. E portanto nós eeh conseguimos gerir porque como tamos sempre- tomamos conta das nossas contas, acabamos por gerir.

**Jornalista:** Na economia caseira de Margarida, que partilha com colegas a casa em Lisboa, todos os cêntimos contam.

**Margarida:** Todas as vezes que vou às compras pouco qualquer coisinha, lá com o cartão do supermercado. Sempre! Nem que sejam oito cêntimos, oito, sessenta, por aí.

**Jornalista:** Tudo é contabilizado.

**Margarida:** Tudo, tudo. Eu olho sempre. Lá, não sei quê poupança e aparece, sempre. E chego a casa toda contente e digo aos meus amigos “Olha, poupei!” É verdade.

**Jornalista:** A mãe elogia o bom senso das filhas. As jovens percebem que os pais já passaram melhores dias.

**Ana:** As duas têm isso muito bem interiorizado. Desde sempre, não tem só a haver crise mas claro que agora se nota muito mais. Mas há essa preocupação. E a Sofia é uma miúda muito poupada, mesmo muito, raramente me pede dinheiro, e eu acho que se ela for para Lisboa, eu acho que ela vai fazer o esforço para me pedir o menos possível, não é, para fazer render o dinheiro que nós lhe dermos.

**Jornalista:** Na sua profissão de professor, Fernando Delgado tem passado por momentos de incerteza e desdobra-se em múltiplas tarefas.

**Fernando:** Para suprir os horários eu, por exemplo este ano, como estou já neste momento na cauda, está uma pessoa atrás de mim com horário zero, eu estou... eu sou o o o alvo seguinte. Portanto, neste momento o que eu tenho, neste ano tenho duas AECs no primeiro ciclo de Tecnologias de Informação e Comunicação, tenho quatro turmas de Ciências, duas de 8.º e duas de 9.º, tenho duas turmas do curso de Educação e Formação, das quais um eu sou o diretor de turma de uma delas, onde dou uma disciplina que nunca dei na vida que é de Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho, não tenho qualquer formação de base para a poder dar. Dou isto tudo, mas é mais complicado. Depois tenho Sala de Estudo, depois tenho a coordenação das Tecnologias

e agora também sou avaliador externo, portanto, eu sou o super-homem. E continuo cada vez a ganhar menos.

**Jornalista:** E 2014? Como será o próximo ano para os portugueses e para a família? Fernando preocupa-se com a situação social. Mas haverá alguma luz ao fundo do túnel?

**Fernando:** Não há luz nenhuma. Com troika ou sem troika, a conversa é sempre a mesma, portanto austeridade, mais austeridade, mais austeridade. Não sei até aonde é que vai a austeridade, não sei quantas pessoas é que é preciso morrer, passarem fome, eeh deixarem de ter casa, mas este caminho já se viu, que este caminho não vai a lado nenhum. Mas há sinais de alguma agitação e de alguma revolta e isto não pode dar bom resultado. Não sei se vai ser agora, se vai ser depois, mas isto não vai dar bom resultado.

**Sofia:** Eu sou como o meu pai, sou pessimista. Não sei, não tou a ver isto melhorar. Continuo a ver as mesmas pessoas que não têm trabalho sem trabalho. Não vejo coisas novas porque ainda se podia inventar outro tipo de coisas para ver se...se a coisa se compunha, não, não aparece.

**Jornalista:** A mãe, Ana, a mais otimista da família, que consegue ver sempre o lado positivo das situações, no final de 2013, também denota algum desânimo, não só pela sua família, mas por tudo aquilo que a rodeia.

**Ana:** Isto tá a assustar-me, eu tou a ficar preocupada com esta situação. Eu otimista. Ah ah ah. Como a Ana tava a dizer nós observando o mundo que nos rodeia, sem pensar só na nossa família, mas se pensarmos no que nos rodeia nos vemos as pessoas a ficarem desempregadas, como ela disse, os amigos que tão desempregados continuam sem emprego, portanto, isto é uma coisa que é impossível não ver e claro que preocupa. E também a situação das pessoas idosas que não têm dinheiro para comprar os medicamentos. Eu sei de casos de pessoas que um mês compram uns medicamentos, no outro mês compram o outro, porque a pensão que recebem não chega para os dois. Isto é uma situação horrorosa, isto isto não poderia acontecer. Realmente continuo a não estar... a ver o ano de 2014 muito bem. Penso que não vai correr assim tão bem como os nossos políticos tentam fazer-nos ver.

Professora estagiária: Teresa Bagão

### RETRATO DE FAMÍLIA III, 12 dezembro 13

“Em vésperas de Natal, a Reportagem TSF voltou a fazer-se à estrada, viajou entre Faro e Bragança e escutou testemunhos que nos ajudam a traçar o retrato de um país que não desistiu de lutar. Ao longo deste ano, em que se assinalam os 25 anos de serviço público da TSF, acompanhámos quatro famílias que nos ajudaram a perceber como é que os portugueses enfrentaram estes tempos de crise e austeridade.  
"Retrato de Família" é uma reportagem de Maria Augusta Casaca, Ricardo Oliveira Duarte, Rui Tukayana e Afonso de Sousa, com sonoplastia de Alexandrina Guerreiro, João Félix Pereira e Joaquim Dias.”

(reportagem completa em

[http://www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?content\\_id=917979&audio\\_id=3583681](http://www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?content_id=917979&audio_id=3583681))

1. Ouça o excerto e registe as informações solicitadas:

Família Delgado	Grau de parentesco	Ocupação profissional	Preocupações mais evidentes	Reações perante a crise
Fernando				
Ana				
Margarida				
Sofia				

2. Explique o sentido das expressões destacadas:

- a) “tornei-me mais Tio Patinhas”
- b) “sair debaixo da asa [de alguém]”
- c) “luz ao fundo do túnel”

3. Reescreva as frases, conjugando os verbos no Futuro Simples (Indicativo).

- a) Preocupo-me muito com as marcas brancas.

---

- b) A Sofia sente-se bem em Lisboa.

---

- c) Os pais dão-lhe todo o apoio necessário.

---

- d) A Margarida poupa-o em todas as compras.

---

- e) Os amigos incentivam-na a estudar.

---

## Transcrição integral

**Teresa Sampaio:** *Como se desenha uma casa*, o mais recente livro de poesia de Manuel António Pina, vencedor do Prémio Camões 2011, é a nossa sugestão de hoje para as suas leituras.

**Manuel António Pina:** *Como se desenha uma casa* - é- anda à volta da simbologia da casa, da casa como- e a casa, o simbolismo da casa é um simbolismo maternal e do mesmo modo que o simbolismo maternal tem uma, tem um simbolismo simultaneamente protetor e assustador. O excesso de proteção também é castrador, não é? E isso eram poemas que foram escritos avulsamente, não foram escritos deliberadamente para esse sentido. Eu é que resolvi associá-los, juntá-los nessa- isso é uma recolha de poemas escritos avulsamente ao longo de já, salvo erro, de há sete ou oito anos que não escrevia, não publicava nenhum livro. Aqueles que especificamente estão à volta dessa simbologia juntei numa secção que se chama-se justamente *Ruínas*, não é? Também se diz “uma casa é as ruínas de uma casa” (isso tem ramificações, não é). E os outros, como o livro ficava pequenino, foi por uma razão muito prática. Juntei alguns poemas sobre amigos, alguns dedicados a amigos, outros sobre amigos mortos, por isso é que fala da morte, outros é que estão dedicados aos que estão vivos – olhe, até está lá um dedicado ao Sousa Dias – eeh porque também acho que a amizade também é uma forma de de- é também é um domicílio, não é?, a amizade também é um domicílio. Também eeh a ami- eu costumo até dizer que a amizade é a forma mais elevada de mais elevada do amor porque é o mais desprendido, uma forma de amor abso-, desprendido. A amizade é o único porto de abrigo que nos resta, e a família, que é uma forma de amizade, seguramente um porto de abrigo. Nesse sentido, eu acho que que hoje mais até do que nunca a amizade e os amigos também é uma forma de domicílio, também é uma entidade protetora, não é, e por isso é que os- acabei por, com esta- assim de uma forma muito elaborada meti-os, por isso é que lhe chamei *Amigos*, essa secção chama-se *Amigos e outras moradas*. E não é que nós fazemos ao longo de toda a vida, não é tentar construir uma casa para habitar-mos que seja simultaneamente o mundo e que nos separe do mundo mas, que seja que seja que seja suficientemente protetora e não e suficientemente e eeh não castradora, não é?, que não- que proteja sem separar. Eu algumas coisas que escrevo penso, não sei se isso acontece com outras pessoas que escrevem poesia, algumas coisas que escrevo eu não percebo bem aquilo que lá está. Se me perguntar o que é, eu não sou capaz de dizer. Mas sinto que é verdade. Aliás eu até desconfio dos versos ou dos poemas que eu percebo completamente, ou seja, onde a minha razão alcança inteiramente, porque significa que eles não vão além da minha razão, que não vão além de mim. Isso significa, por isso, que não têm talvez- que não têm vida própria, que não têm autonomia própria, não têm existência autónoma, não é, e tenho uma certa suspeita em relação a alguns desses poemas. Eeh eu prefiro aqueles poemas onde- que não sei bem o que significa mas sinto que aquilo é verdade.

## COMO SE DESENHA UMA CASA

Primeiro abre-se a porta  
por dentro sobre a tela imatura onde previamente  
se escreveram palavras antigas: o cão, o jardim impresente,  
a mãe para sempre morta.

Anoiteceu, apagamos a luz e, depois,  
como uma foto que se guarda na carteira,  
iluminam-se no quintal as flores da macieira  
e, no papel de parede, agitam-se as recordações.

Protege-te delas, das recordações,  
dos seus ócios, das suas conspirações;  
usa cores morosas, tons mais-que-perfeitos:  
o rosa para as lágrimas, o azul para os sonhos desfeitos.

Uma casa é as ruínas de uma casa,  
uma coisa ameaçadora à espera de uma palavra;  
desenha-a como quem embala um remorso,  
com algum grau de abstração e sem um plano rigoroso.

**Teresa Sampaio:** *Como se Desenha uma Casa*, de Manuel António Pina é o título que recomendamos que Leia Mais. Nós temos cinco exemplares desta obra publicada pela Assírio & Alvim para oferecer e queremos muito que a sua seja uma das primeiras cinco respostas corretas à pergunta “Em que ano Manuel António Pina recebeu o Prémio Gazeta de Mérito?” As participações devem chegar-nos pelo email [lermaislermelhor@filbox.com](mailto:lermaislermelhor@filbox.com). Participe e boa sorte.

Professora estagiária: Teresa Bagão

## Ficha 1

**COMPREENSÃO ORAL** – programa da RTP2 *Ler +, Ler melhor* - “Como se desenha uma casa”, de/ com Manuel António Pina

<https://www.youtube.com/watch?v=XI71VPq6LiE>

Assinale se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
a) Manuel António Pina foi um dos vencedores do Prémio Camões.		
b) A casa representa simbolicamente proteção e castração.		
c) Os textos desta obra foram retirados de outros livros já publicados.		
d) A secção “Ruínas” engloba os poemas sobre a temática da casa.		
e) O tema da amizade justifica-se pelo falecimento de amigos.		
f) Manuel António Pina associa a amizade ao amor descomprometido.		
g) A família representa a única forma de segurança, atualmente.		
h) O poeta destaca a relação de estranheza que mantém com a sua própria escrita.		
i) Quanto menos ele percebe os seus poemas, mais sente que eles são independentes.		
j) A relação de Manuel António Pina com a sua escrita poética é muito racional.		

## ANEXO 3

### Regência 2 - Transcrição de textos orais e fichas de trabalho

#### Transcrição integral

Daquela mesma varanda, tempos mais tarde, namorei uma rapariga de nome Deolinda, mais velha do que eu três ou quatro anos, que morava num prédio de uma rua paralela, a Travessa do Calado, cujas traseiras davam para as da minha casa. Há que esclarecer que namoro, o que então se chamava namoro, dos de requerimento formal e promessas mais ou menos para durar (“A menina quer namorar comigo?”, “Pois sim, se são boas as suas intenções”) nunca o chegou a ser. (...) Ela era muito bonita, de rostinho redondo, mas, para meu desprazer, tinha os dentes estragados, e, além do mais, deveria pensar que eu era demasiado jovem para empenhar comigo os seus sentimentos. (...) Em certa altura desisti da empresa. Ela tinha o apelido de Bacalhau, e eu, pelos vistos já sensível aos sons e aos sentidos das palavras, não queria que mulher minha fosse pela vida carregando com o nome de Deolinda Bacalhau Saramago. (...)

No lado direito do mesmo andar (ainda não saímos da Rua Padre Sena Freitas) morava uma família composta de marido e mulher, mais o filho de ambos. Ele era pintor numa fábrica de cerâmica, a Viúva Lamego, ali ao Intendente. A mulher era espanhola, não sei de que parte de Espanha, chamava-se Carmen, e o filho, um garotito loiro, teria, por esta altura, uns três anos (é assim que eu o recordo, como se nunca tivesse crescido durante o tempo que ali vivemos). Éramos bons amigos, esse pintor e eu, o que deverá parecer surpreendente, uma vez que se tratava de um adulto, com uma profissão fora do comum no meu minúsculo mundo de relações, enquanto eu não passava de um adolescente desajeitado, cheio de dúvidas e certezas, mas tão pouco consciente de umas como das outras. O apelido dele era Chaves, do nome próprio não me lembro, ou nunca o cheguei a saber, para mim foi sempre, e apenas, o Senhor Chaves. Para adiantar trabalho ou talvez para cobrar horas extraordinárias, ele fazia serão em casa, e era nessas alturas que eu o ia visitar. (...) Eu gostava de o ver pintar os barros, cobertos de vidro por fundir, com uma tinta quase cinzenta que, depois da cozedura, se transformaria no conhecido tom azul deste tipo de cerâmica. Enquanto as flores, as volutas, os arabescos, os encordoados iam aparecendo sob os pincéis, conversávamos. (...)

Um dia levei-lhe uma quadra ao jeito popular que ele pintou num pratinho em forma de coração e cuja destinatária seria a Ilda Reis, a quem começara a namorar. Se a memória não me falha, terá sido esta a minha primeira “composição poética”, um tanto tardia, diga-se em abono da verdade, se pensarmos que eu ia a caminho dos dezoito anos, se não os havia cumprido já. Fui felicíssimo pelo amigo Chaves, que era de opinião que deveria apresentar-me a uns jogos florais, esses deliciosos certames poéticos, então muito em voga, que só a ingenuidade salvava do ridículo. O produto do meu estro rezava assim: “Cautela, que ninguém ouça / O segredo que te digo: / Dou-te um coração de louça / Porque o meu anda contigo.” Reconheça-se que eu teria merecido, pelo menos, a violeta de prata...

Professora estagiária: Teresa Bagão

---

## COMPREENSÃO ORAL - I

**1. Ouça o primeiro excerto do texto e preencha os espaços com a palavra ou palavras em falta.**

Um dia levei-lhe uma quadra ao \_\_\_\_\_ popular que ele pintou num pratinho \_\_\_\_\_ de coração e cuja destinatária seria a Ilda Reis, \_\_\_\_\_ começara a namorar. Se a memória não me \_\_\_\_\_, terá sido esta a minha primeira “composição poética”, \_\_\_\_\_ tardia, diga-se em abono da verdade, se \_\_\_\_\_ que eu ia a caminho dos dezoito anos, se não os havia \_\_\_\_\_. Fui felicadíssimo pelo amigo Chaves, que era de \_\_\_\_\_ que deveria \_\_\_\_\_ a uns jogos florais, esses deliciosos certames poéticos, então muito \_\_\_\_\_, que só a ingenuidade salvava do \_\_\_\_\_. O produto do meu estro rezava assim: “\_\_\_\_\_, que ninguém ouça / O segredo que te \_\_\_\_\_: / Dou-te um coração de louça / Porque \_\_\_\_\_ anda contigo.”

**NOME:** \_\_\_\_\_

## COMPREENSÃO ORAL - II

2. Ouça o texto na totalidade e registre as informações solicitadas.

<b>A primeira namorada</b>	
<b>O nome da rua</b>	
<b>Os vizinhos do lado direito do andar</b>	
<b>As descobertas do autor</b>	

2.1. Troque impressões com o colega e anote no seu caderno as informações que acrescentou.

NOME: \_\_\_\_\_

## Transcrição integral

Largo do Quartel do Carmo (1:23'04-1:27'09)

**Multidão:** Às armas, às armas, sobre a terra e sobre o mar, às armas...

**Salgueiro Maia:** É impossível separar a população dos soldados.

**Multidão:** ...pela pátria, lutar, contra os canhões marchar, marchar. Vitória, vitória, vitória...

**Salgueiro Maia:** [...], megafone.

**Soldado:** Meu capitão.

**Salgueiro Maia:** Em nome do Movimento das Forças Armadas, peço a rendição do Quartel do Carmo. Peço que o senhor Presidente do Conselho se entregue. Deixo-vos dez minutos. Repito, dez minutos! Passado este tempo, abriremos fogo. Se não houver resposta, abrimos fogo acima da janela mais alta, aquela ali, para os ricochetes não causarem baixas.

**Ministro Correia:** Senhor Presidente, a única solução para ganhar tempo é pedir uma trégua aos rebeldes. Tem que ser! Temos que os empatar. Vem um héli-canhão a caminho, senhor presidente. Um héli-canhão. Com ele podemos de uma assentada evacuar o quartel, bombardear o largo. Acabar com eles.

**Marcello Caetano:** E donde vem esse héli-canhão?

**Ministro Correia:** Vem do norte, senhor Presidente.

**Marcello Caetano:** Esses capitães não têm medo. Destruirão o quartel, assim que perceberem a manobra. E são muito novos para serem comprados.

**Ministro Correia:** Quer dizer que não fazemos nada? Que vamos desistir? Temos que tentar, senhor Presidente, temos a P.I.D.E. aqui ao lado, eles estão armados, podem vir em nossa ajuda.

**Salgueiro Maia:** Fogo!

**Salgueiro Maia:** Parem o fogo! Parem o fogo! Parem o fogo!

**Oficial Lobão:** Parem o fogo! Não veem o oficial ali à frente?

**Salgueiro Maia:** Fernandes, manda avançar a E.B.R. Vamos rebentar com o portão.

**Oficial Fernandes:** Vamos a isso.

**Salgueiro Maia:** Liga-me já para o posto de comando.

**Soldado:** Posto de Comando, aqui *Charlie Bravo*, chama. Liga se me ouves, escuto.

**Salgueiro Maia:** Caralho! Se tivéssemos ao menos um graduado para parlamentar. Estes gajos não nos levam a sério. Acham que somos putos a brincar às guerras ou quê?

**Otelo Saraiva de Carvalho:** Daqui *Oscar*.

**Salgueiro Maia:** Aqui Charlie Oito. O quartel continua a resistir. Podes mandar-me um superior para dialogar?

**Otelo Saraiva de Carvalho:** É pá, não há aí um major com vocês, pá?

**Salgueiro Maia:** Não, não, não está disponível.

**Otelo Saraiva de Carvalho:** É pá, ouve lá, pá, não percam mais tempo, pá. Tivemos informações. O Governo tomou medidas de contra-ataque. Andem com isso para a frente pá, faz-lhes um ultimato! É perigoso demais esperarmos, pá. Terminado, pá.

**Salgueiro Maia:** Os blindados em posição de tiro.

**Oficial Lobão:** O quê? Vamos rebentar com o edifício? O largo está a abarrotar, tás doido?

**Salgueiro Maia:** Mandem evacuar os civis.

**Oficial Lobão:** Maia!!

**Salgueiro Maia:** Lobão, é uma ordem!

**Oficial Fernandes:** Vai, vai, vai...

No interior do Quartel do Carmo (1:37'00-1:39'14)

**Salgueiro Maia:** Capitão Maia, comandante das forças que ocupam o largo do Carmo. As ordens que recebi são terminantes, é um ultimato. Ou se entrega, ou mando arrasar o quartel.

**Marcello Caetano:** Quem é que lhe dá as ordens?

**Salgueiro Maia:** *Oscar*.

**Marcello Caetano:** Quem é *Oscar*?

**Salgueiro Maia:** A Comissão Coordenadora do Movimento das Forças Armadas.

**Marcello Caetano:** Quem é o chefe?

**Salgueiro Maia:** São vários. Oficiais, generais... não são só capitães.

**Marcello Caetano:** Uma pergunta. Qual é o vosso programa político?

**Salgueiro Maia:** Não estou autorizado a dar-lhe pormenores. Alguém o fará hoje mesmo.

**Marcello Caetano:** E qual é a vossa atitude em relação ao Ultramar?

**Salgueiro Maia:** Começar a negociar a paz.

**Marcello Caetano:** Penso que não é com um golpe de Estado que se resolve o problema do Ultramar.

**Multidão:** Queremos o Marcello! Queremos o Marcello! Queremos o Marcello! Queremos o Marcello! ... Justiça! Justiça! Justiça! Justiça! Justiça!...

**Marcello Caetano:** Já me rendi ao General Spínola pelo telefone. É a ele que transmitirei o poder... para que não caia na rua.

**Salgueiro Maia:** O poder já está na rua.

**Multidão:** Justiça! Justiça!... Liberdade! Liberdade! Liberdade! ...

Professora estagiária: Teresa Bagão

## COMPREENSÃO ORAL

1. A partir de uma primeira audição do documento, procure identificar o contexto do que ouve.

2. Veja o excerto do filme *Capitães de Abril*, de Maria de Medeiros, e assinale se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
a) O capitão e as tropas encontram-se em frente ao quartel do Carmo.		
b) Pelo megafone, Salgueiro Maia anuncia as tréguas.		
c) No gabinete, o ministro procura uma estratégia de fuga.		
d) Ao telefone, na resposta ao pedido, o chefe vai enviar um oficial superior.		
e) As manobras exigem a evacuação das pessoas.		
f) Salgueiro Maia dá ordem de prisão ao Presidente do Conselho.		
g) Quando questionado sobre pormenores, o capitão apenas especifica o nome de código da operação.		
h) O capitão aguarda que o poder caia na rua.		
i) O povo grita “Queremos o presidente” e “Justiça”.		

NOME: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

### Regência 3 - Transcrição de textos orais e fichas de trabalho

#### Transcrição integral

**Mésicles Hélin:** Vítor, quando gostamos muito de uma coisa, costumamos usar a expressão “é música para os meus ouvidos”.

**Vítor Cotovio:** Exatamente, dizemos essa expressão e essa expressão é de facto bonita, porque reenvia para duas coisas importantes: uma que é a importância do ouvido, daquilo que é ouvir as coisas e como é que isso dá sentido à nossa existência, através da possibilidade de captar sons, de captar palavras, ou o que for, e por outro lado a música, não é?, que é uma linguagem universal mas que toca na harpa da nossa alma e do nosso coração. Por isso é que a expressão “é música para os meus ouvidos”, ou para os nossos ouvidos, tá alinhada normalmente a uma coisa saborosa, a uma coisa que tem um gosto lá dentro, a uma coisa gratificante, a uma coisa que nos encanta e nos mete num bom estado, e a importância que vem daí. Mais uma vez reenvia também para aquilo que é a nossa natureza humana, não sermos - e há o risco infelizmente de estar a ser - seres muito reduzidos, muito afunilados e muito quadrados, só dominados por números e dominados por sobe e desce de coisas operacionais, e eventualmente desperdiçarmos aquilo que resulta da música e das coisas que nos dão música para os nossos ouvidos, sendo que não se deve ver a expressão, por outro lado, que é também- podia ser utilizada música para os ouvidos no sentido de enganar o outro. Não é nesse sentido que estamos a utilizar a expressão, é no sentido de sermos seres que somos abertos a vários estímulos e é isso que nos dá a nossa qualidade de ser humanos.

**Mésicles Hélin:** Música para os meus ouvidos, Margarida...

**Margarida Cordo:** Quando nós nos damos por gente, e não sabemos que nos estamos a dar por gente, o primeiro som que captamos é o batimento cardíaco da mãe, e portanto esta é uma forma de música. E nós temos uma grande sensibilidade, portanto, é um ritmo, e daí que a música tenha um grande poder sobre nós. Estou a falar em termos não de imagem, mas em termos reais e portanto a música para os nossos ouvidos tem um grande poder porque nós ainda não sabíamos que o mundo existia e já ouvíamos música e isso confortava-nos, isso dava-nos, ... acolhia-nos e portanto quando nós dizemos - eu também estou pelo lado positivo, como o Vítor disse - quando utilizo ou quando oiço utilizar a expressão “música para os meus ouvidos”, a maioria das vezes diz respeito a alguma coisa que a pessoa está a reconhecer como sendo ótima para si, como sendo renovadora, como sendo gratificante, como sendo aquilo que faz bem. No fundo, como sendo aquilo que pode reparar muitas vezes emoções e sentimentos que estavam a ser experimentados de uma forma menos boa e que, por ser sentido assim, acabam por conduzir a pessoa a um estado de bem-estar que, quer queiramos quer não, é sempre desejável.

**Vítor Cotovio:** Sabemos que os batimentos do coração da mãe num bebé a crescer dentro de um útero têm esse efeito, até *a posteriori*, apaziguador e relaxante num bebé. Vejam só a importância desta relação com o som.

Professora estagiária: Teresa Bagão



## COMPREENSÃO ORAL

Gestos, comportamentos, hábitos...  
Como nos vemos no dia a dia ou como deixamos de nos ver no tapete rolante dos dias...O que sentimos nos outros e como nos sentem...

Mésicles Helin desafia Margarida Cordo e Vítor Cotovio a uma reflexão em 3 minutos.

Margarida Cordo - Psicóloga Clínica, Psicoterapeuta e Terapeuta Familiar, Diretora da Conforsaumen.

Vítor Cotovio - Médico Psiquiatra e Psicoterapeuta, Director Clínico da Casa de Saúde do Telhal

Mésicles Helin - Psicólogo Clínico, Mestre em Neuropsicologia, Sonoplasta na TSF - Rádio Notícias.

**Pensamento Cruzado**, realidades e emoções do quotidiano

Ouçã atentamente o programa radiofónico “Pensamento Cruzado” (TSF), sobre a expressão “É música para os meus ouvidos”.

[disponível em

[http://www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?content\\_id=1389430&audio\\_id=3270836](http://www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?content_id=1389430&audio_id=3270836)

- último acesso 03/05/14]

1. Com a 1.<sup>a</sup> audição, registe uma ideia-chave de cada um dos interlocutores.

<b>Margarida Cordo</b>	
<b>Vítor Cotovio</b>	

2. Durante a 2.<sup>a</sup> audição, registre expressões enunciadas pelos interlocutores que permitem comprovar estas afirmações:

a) Vítor Cotovio sente um grande apreço pela expressão em análise.

---

---

b) O psiquiatra também menciona um instrumento musical, na sua explicação.

---

---

---

c) As pessoas correm o risco de ser desumanizadas.

---

---

---

d) A psicóloga acentua os aspetos reparadores de emoções e sentimentos.

---

---

---

NOME: \_\_\_\_\_

Professora estagiária: Teresa Bagão

---

Com base na audição da música, sublinhe e corrija os elementos que não fazem parte do texto.

## HÁ PALAVRAS QUE NOS BEIJAM

Interpreta: **Mariza**

Poema original: **Alexandre O'Neill \***

Há palavras que nos beijam  
Como se dissessem boca.  
Promessas de amor, de esperança,  
De imenso amor, de esperança louca.

Palavras tuas que beijas  
Quando a noite quer o rosto;  
Palavras que se recusam  
Aos muros do teu desgosto.

Num repente coloridas  
Entre palavras sem cor,  
Esperadas desesperadas  
Como a poesia ou o amor.

(O nome de quem te ama  
Letra a letra confessado  
No mármore distraído  
No papel abandonado)

Palavras que nos despertam  
Onde a noite é mais forte,  
Ao silêncio dos amantes  
Abraçados com a morte.

\* Alexandre O'Neill (1958 [1990]). *No Reino da Dinamarca*. In *Poesias completas*. 1951/1986. p. 75.

NOME: \_\_\_\_\_

## Proposta de cinco poemas para leitura expressiva

### TODAS AS PALAVRAS

As que procurei em vão,  
principalmente as que estiveram muito perto,  
como uma respiração,  
e não reconheci,  
ou desistiram e  
partiram para sempre,  
deixando no poema uma espécie de mágoa,  
como uma marca de água impresente,  
as que (lembras-te?) não fui capaz de dizer-te  
nem foram capazes de dizer-me;  
as que calei por serem muito cedo,  
e as que calei por serem muito tarde,  
e agora, sem tempo, me ardem;  
as que troquei por outras (como poderei  
esquecê-las desprendendo-se longamente de mim?);  
as que perdi, verbos e  
substantivos de que  
por um momento foi feito o mundo  
e se foram levando o mundo.  
E também aquelas que ficaram,  
por cansaço, por inércia, por acaso,  
e com quem agora, como velhos amantes sem  
desejo, desfio memórias,  
as minhas últimas palavras.

**Manuel António Pina (2001). *Poesia reunida*. p. 281.**

### COM PALAVRAS

Com palavras se fazem coisas  
com elas se desfazem.  
As palavras não decifram  
são enigmas  
matéria obscura  
luminosa.  
Com palavras se navega  
com palavras se naufraga.

Com palavras.

**Manuel Alegre (1999). *Obra poética*. p. 840.**

### A SÍLABA

Toda a manhã procurei uma sílaba.  
É pouca coisa, é certo: uma vogal,  
uma consoante, quase nada.  
Mas faz-me falta. Só eu sei  
a falta que me faz.  
Por isso a procurava com obstinação.  
Só ela me podia defender  
do frio de janeiro, da estiagem  
do verão. Uma sílaba.  
Uma única sílaba.  
A salvação.

**Eugénio de Andrade (1994). *Ofício de paciência*. p. 46.**

### AMIGO

Mal nos conhecemos  
Inaugurámos a palavra «amigo».

«Amigo» é um sorriso  
De boca em boca,  
Um olhar bem limpo,  
Uma casa, mesmo modesta, que se oferece,  
Um coração pronto a pulsar  
Na nossa mão!

«Amigo» (recordam-se, vocês aí,  
Escrupulosos detritos?)  
«Amigo» é o contrário de inimigo!  
«Amigo» é o erro corrigido,

Não o erro perseguido, explorado,  
É a verdade partilhada, praticada.

«Amigo» é a solidão derrotada!

«Amigo» é uma grande tarefa,  
Um trabalho sem fim,  
Um espaço útil, um tempo fértil,  
«Amigo» vai ser, é já uma grande festa!

**Alexandre O'Neill (1958 [1990]). *No Reino da Dinamarca*.  
In *Poesias completas*. 1951/ 1986. p. 90.**

## ANDAIMES E VÉSPERAS

### **As Palavras**

O preço de uma pessoa vê-se na maneira como gosta de usar as palavras. Lê-se nos olhos das pessoas. As palavras dançam nos olhos das pessoas conforme o palco dos olhos de cada um.

### **Viagens das palavras**

As palavras têm moda. Quando acaba a moda para umas começa a moda para outras. As que se vão embora voltam depois. Voltam sempre, e mudadas de cada vez. De cada vez mais viajadas.

Depois dizem-nos adeus e ainda voltam depois de nos terem dito adeus. Enfim – toda essa *tournée* maravilhosa que nos põe a cabeça em água até ao fim do dia em que já somos nós quem dá corda às palavras para elas estarem a dançar. (...)

### **Valor das palavras**

Há palavras que fazem bater mais depressa o coração – todas as palavras – umas mais do que outras, qualquer mais do que todas. Conforme os lugares e as posições das palavras. Segundo o lado donde se ouvem – do lado do Sol ou do lado onde não dá o Sol.

Cada palavra é um pedaço de universo. Um pedaço que faz falta ao universo. Todas as palavras juntas formam o Universo.

As palavras querem estar nos seus lugares! (...)

[texto atualizado pelo Novo Acordo Ortográfico]

**José de Almada Negreiros (1993). *A invenção do dia claro*. Edição fac-similada. p. 19-20.**

Professora estagiária: Teresa Bagão

## COMPREENSÃO ORAL

A partir do visionamento do programa televisivo “Cuidado com a língua!”, complete com a informação:

nome da banda de música da rapariga	
1.ª obra literária referida	
significado de “portus”	
a vida do Diogo Infante	
uma expressão típica do Porto	
1.ª data histórica referida	
rei que cerca a cidade de Lisboa	

rei português que resiste ao cerco	
alimentos dos burgueses, em 1415	
embarcações que partiram do Porto	
viagem em 1415	
razão da designação “Mui nobre e sempre leal”	
último pedido de Diogo Infante	
acontecimento histórico relacionado com a explicação	

NOME: \_\_\_\_\_

**ANEXO 5**

## Exames - Transcrição de dois textos orais e exercícios

### Texto 1

Eu nasci em Lisboa, na maternidade Alfredo da Costa, como uma boa parte dos lisboetas. Mas posso dizer-lhe que vim nascer a Lisboa, porque os meus pais já na altura moravam em Alvalade de Sado, que é uma vila no Alentejo. Pois logo a seguir fomos viver para Setúbal, onde eu estive até aos três anos, e de que curiosamente ainda guardo memória, apesar de alguns psicólogos dizerem que não há memórias anteriores aos três anos, eu tenho memórias ainda de passeios no Jardim Luísa Todi. Aos três anos viemos viver para Lisboa, para a Ajuda, para uma rua chamada Rua Coronel Pereira da Silva.

Eu aprendi a ler em casa, foi a minha mãe que me ensinou pela Cartilha do João de Deus, e ainda me recordo de uns versos que estavam no final da Cartilha de João de Deus. Recordo de os ver, não sei reproduzi-los exatamente de cor, e de algumas imagens. E quando fui para a escola aos cinco anos, mas era muito novo, era uma escola nas Amoreiras. Mas depois não pude continuar, tinha que esperar para fazer os seis anos. Depois fui para uma outra escola, também particular. Depois lá fiz a minha quarta classe, mais tarde fiz o curso no Gil Vicente até ao quinto ano, e depois passei para o Liceu Camões. Não havia o curso que eu tinha escolhido, as Letras, e pronto, depois fui para a Faculdade de Direito.

Eu encarei a minha prisão – a minha prisão e depois o exílio – como o preço, era um preço que se pagava, não é? Portanto, foi o preço da minha resistência, como foi para outros, como tinha sido para o meu pai já, não é? Portanto, sabia na altura em que andava envolvido no movimento político, concretamente nas no movimento estudantil, na resistência clandestina, eu sabia que mais tarde ou mais cedo isto iria acontecer. Foi num sábado à tarde, porque eu preparava-me para ir ao cinema, ia ver, curiosamente, A Confissão de Artur London. De maneira que, portanto, estavam à minha espera, à porta de casa, levaram-me para a António Maria Cardoso, e depois começou, digamos, aquela rotina, não é, dos interrogatórios, com a tortura do sono.

Nem sei se no futuro haverá, nem sei se no futuro haverá romances, não tenho nenhuma certeza sobre isso. Aliás, o futuro para mim é contrariamente opaco. Houve uma altura em que eu estava cheio de certezas em relação ao futuro, não é? Neste momento, não sei. A História tem-me enganado sucessivamente, não é, eu tenho assistido a coisas que nunca esperei, por que nunca esperaria. Eu assisti ao colapso da União Soviética, por exemplo.

Quanto à literatura, é um pormenor, no fundo. No meio disto tudo, não sei se as pessoas continuarão a ler livros em papel. Provavelmente não, provavelmente o futuro está nos e-books. Se as pessoas continuarão a ler livros, a ler a Guerra e Paz, por exemplo. Também é verdade que a morte do livro e a morte da narração já foi anunciada muitas vezes, e ele tem sempre reaparecido. Talvez mesmo que o livro em papel desapareça, talvez não desapareça o gosto pelas histórias, o gosto pelas grandes narrações.

1. Ouça o excerto e preencha os espaços. A cada espaço corresponde uma palavra.

Eu encarei a minha prisão – a minha prisão e depois o exílio – como o preço, era um preço que \_\_\_\_\_ pagava, não é? Portanto, foi o preço da minha \_\_\_\_\_, como foi para outros, como tinha \_\_\_\_\_ para o meu pai já, não é? Portanto, sabia na altura em que andava \_\_\_\_\_ no movimento político, concretamente no movimento \_\_\_\_\_, na resistência clandestina, eu sabia que mais \_\_\_\_\_ ou mais cedo isto iria acontecer. Foi num sábado à tarde, porque eu preparava-me para ir ao cinema, ia ver, curiosamente, *A Confissão* de Artur London. De \_\_\_\_\_ que, portanto, estavam à minha espera, \_\_\_\_\_ porta de casa, levaram-me para a António Maria Cardoso, e depois começou, digamos, \_\_\_\_\_ rotina, não é, dos interrogatórios, com a \_\_\_\_\_ do sono.

Quanto à literatura, é um \_\_\_\_\_, no fundo, no meio disto tudo. Não sei se as pessoas continuarão a \_\_\_\_\_ livros em papel. Provavelmente não, provavelmente o \_\_\_\_\_ está nos *e-books*. Se as pessoas \_\_\_\_\_ a ler livros, a ler a *Guerra e Paz*, por exemplo. \_\_\_\_\_ é verdade que a morte do livro e \_\_\_\_\_ morte da narração já foi anunciada \_\_\_\_\_ vezes, e ele tem sempre reaparecido. \_\_\_\_\_ mesmo que o livro em papel desapareça, talvez não desapareça o gosto \_\_\_\_\_ histórias, o gosto pelas grandes \_\_\_\_\_.

2. A partir da audição da entrevista a Mário de Carvalho, assinale com uma cruz (X) as afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
As memórias da infância do escritor recuam até aos três anos de idade.		
A leitura começou a ser desenvolvida na escola, pela Cartilha.		
O escritor iniciou o seu percurso escolar com seis anos.		
No liceu, acabou por frequentar um curso que lhe deu acesso à Faculdade de Direito.		
A polícia prendeu Mário de Carvalho antes de chegar a casa.		
Para o autor, o futuro será marcado pelas certezas das mudanças.		

## Texto 2

**Apresentadora:** *Teoria Geral do Esquecimento* é o título do novo romance de José Eduardo Agualusa. Trata-se da história de uma mulher que vai para Luanda contra a sua vontade e acaba por ficar isolada durante trinta anos até ser resgatada por um menino de rua. José Eduardo Agualusa conversou com *Ler Mais Ler Melhor* sobre esta obra que esteve para ser argumento de um filme.

**José Eduardo Agualusa:** É uma história que esteve dentro de mim muito tempo... a personagem principal, a personagem principal é uma senhora portuguesa que vai para Angola acompanhando a irmã e o cunhado e vai muito a contragosto, não gosta do país, e chega a Angola pouco antes da independência, começa a guerra civil, e o prédio onde eles vivem vai sendo, vai ficando vazio, as pessoas vão indo embora, os portugueses vão saindo e em determinada altura também a irmã e o cunhado saem para uma festa e não voltam mais, ela fica à espera, não voltam mais. Enfim, há uma série de outros episódios que se sucedem, ela entra em pânico, assusta-se e constrói uma parede separando o apartamento dela do resto do edifício.

E vai ficar assim, isolada, completamente isolada, como uma naufraga, não é?, tentando sobreviver com recursos diversos durante quase trinta anos. Até ser resgatada, vá, por uma criança, um menino de rua.

Há muitos... creio que há uns dez, doze anos, um realizador português que vive em Angola, o Jorge António, pediu-me para escrever um roteiro. Eu tinha esta história para um romance, já tinha esta ideia para um romance, a ideia desta personagem, falei com ele sobre isso, ele ficou entusiasmado, eu... ele contratou-me, eu escrevi o guião, depois ele não chegou a fazer o filme. Também era um filme diferente, diferente, isto é, difícil porque tinha uma... uma grande parte do filme teria que ser passado dentro desta casa, não é?

E como o romance também é um romance que exigia uma estrutura particular, então eu tive... não me senti com coragem imediatamente para escrever o romance, mas quando terminei o *Milagrário Pessoal* decidi que era altura de tentar escrever este livro. E na verdade foi mais fácil do que eu pensava também porque vivi muito tempo com esta história, portanto, durante todo este tempo fui-me tentando colocar na pele desta personagem. É isso que fazem os escritores, este exercício permanente de se colocarem na pele dos outros, não é? E andei... andei... isto foi um jogo para mim durante muito tempo, quer dizer, imaginar-me numa situação como a dela naquela casa, fechada, o que é que eu faria para sobreviver, não é? Então, quando comecei a escrever o livro não foi tão difícil assim, já. Depois houve outros personagens que foram surgindo, que andam à volta deste apartamento, desta personagem central, e isso é o que me deu mais prazer em escrever este livro foi ver essas outras histórias organizarem-se em torno da primeira.

É um livro que eu comparo ao *Vendedor de Passados*, acho que são livros semelhantes nesse sentido. *O Vendedor de Passados* é a história de um homem que criava passados falsos para clientes ricos, para novos-ricos, e portanto criava identidades novas, e neste livro o que acontece é que temos um conjunto de personagens que ou são esquecidos ou querem ser esquecidos e através desse esquecimento eles vão reconstruir identidades,

vão reconstruir uma outra identidade, vão assumir uma outra identidade. O Mia, que apresentou este livro, o Mia Couto, que apresentou este livro em Lisboa, disse uma coisa curiosa durante a apresentação, ele disse: eu concordo que estes personagens são resgatados apenas no momento em que se dissolvem no outro, em que se tornam parte do outro.

E acontece com este personagem central, acontece com outro personagem que é o mercenário português que vai para Angola combatendo o partido que hoje está no poder e é fuzilado. O fuzilamento corre mal, ou corre bem dependendo da perspectiva, e ele encontra refúgio no sul de Angola entre um povo de pastores, de pastores nómadas, e vai refazer aí a sua identidade, vai-se tornar num outro. Então é válido tanto para ela quanto para este personagem e para outros ainda que estão aí.

1. Ouça o excerto e preencha os espaços. A cada espaço corresponde uma ou mais palavras.

**Teresa Sampaio:** *Teoria Geral do Esquecimento* é o título do novo \_\_\_\_\_ de José Eduardo Agualusa. Trata-se da \_\_\_\_\_ de uma mulher que vai para Luanda \_\_\_\_\_ sua vontade e acaba por ficar isolada durante trinta anos até ser \_\_\_\_\_ por um menino de rua. José Eduardo Agualusa \_\_\_\_\_ com *Ler Mais Ler Melhor* sobre esta obra que \_\_\_\_\_ para ser argumento de um filme.

**José Eduardo Agualusa:** É uma história que esteve dentro de mim muito \_\_\_\_\_. A personagem principal, a personagem principal é uma senhora portuguesa que vai \_\_\_\_\_ acompanhando a irmã e o cunhado e vai muito a \_\_\_\_\_, não gosta do país, e chega a Angola pouco \_\_\_\_\_ da independência, começa a guerra civil, e o prédio \_\_\_\_\_ eles vivem vai sendo, vai ficando vazio, as pessoas vão \_\_\_\_\_ embora, os portugueses vão saindo e \_\_\_\_\_ determinada altura também a irmã \_\_\_\_\_ o cunhado saem para uma festa e não voltam mais, ela fica \_\_\_\_\_, não voltam mais. Enfim, há uma série de outros \_\_\_\_\_ que se sucedem, ela entra em pânico, \_\_\_\_\_ e constrói uma parede separando o apartamento \_\_\_\_\_ do resto do edifício.

2. A partir da audição da entrevista a José Eduardo Agualusa, assinale com uma cruz (X) as afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
a) José Eduardo Agualusa compara a personagem principal a um náufrago.		
b) A protagonista vive isolada cerca de três décadas.		
c) Este romance começou com uma ideia para um roteiro de cinema.		
d) O <i>Milagrário Pessoal</i> foi publicado a seguir a <i>Teoria Geral do Esquecimento</i> .		
e) A história do romance foi sobretudo antecipada interiormente pelo autor.		
f) O esquecimento permite às personagens a construção de outra identidade.		
g) O mercenário, uma das personagens do romance, assume a identidade do partido no poder.		

## ANEXO 6

### Poema de António Gedeão, “A minha aldeia”

A MINHA ALDEIA  
Minha aldeia é todo o mundo.  
Todo o mundo me pertence.  
Aqui me encontro e confundo  
com gente de todo o mundo  
que a todo o mundo pertence.

Bate o sol na minha aldeia  
com várias inclinações.  
Angulo novo, nova ideia;  
outros graus, outras razões.  
Que os homens da minha aldeia  
são centenas de milhões.

Os homens da minha aldeia  
divergem por natureza.  
O mesmo sonho os separa,  
a mesma fria certeza  
os afasta e desampara,  
rumorejante seara  
onde se odeia em beleza.

Os homens da minha aldeia  
formigam raivosamente  
com os pés colados ao chão.  
Nessa prisão permanente  
cada qual é seu irmão.  
Valência de fora e dentro  
ligam tudo ao mesmo centro  
numa inquebrável cadeia.  
Longas raízes que imergem,  
todos os homens convergem  
no centro da minha aldeia.

António Gedeão (1958). Teatro do Mundo.  
Coimbra.

Devido à extensão do filme-documentário, não se efetua a sua transcrição.

## ANEXO 7

### Transcrição integral

“A cegonha e a raposa” - José Mourinho, Sendim, Miranda do Douro

Uma vez, a raposa e a cegonha combinaram uma uma merenda. E então como a raposa é manhosa, como a raposa é muito manhosa eeh combinou fazer a merenda e e fê-la num prato, num prato grande pronto. Fez a merenda num prato grande e quando começaram a comer, ela, como o prato era grande, foi e embrulhou tudo, limpou tudo, o prato todo. A cegonha, coitadinha, ficou a olhar para ela, ficou a olhar para ela e não teve tempo de comer mai nada, pronto. Depois combinaram outra vez outra merenda para outro dia. E então a cegonha disse “Não, não desta vez não me não me não me vais lixar, não vais lixar, porque eu vou-te pregar a finta.” “Então aonde é que vamos fazer agora as papas?” “Ah, podemos fazer ali numa azeiteira” diz-lhe a cegonha. Numa azeiteira. A raposa estava distraída, “Ah, pode ser.” Lá fizeram as papas na azeiteira. Quando foram para comer... só, como a azeiteira era estreitinha, a cegonha pimba picou tudo, comeu tudo e a raposa ficou lá assim a olhar para ela toda toda zangada, toda chateada, coitada. “Bom, bom agora já que tu quisestes fazer assim olha, tu ficas com a tua, eu fico com a minha.” E diz-lhe a raposa “Bom eu agora, se quiseres, eu vou a um batizado” diz-lhe a cegonha. E diz-lhe a raposa “Aonde?” “Ao céu. O batizado é no céu”. “Oh então leva-me contigo.” “Tá bem” diz-lhe a raposa porque a cegonha também estava queixosa, porque ela lhe tinha comido tudo primeiro. Pronto, então lá subiu, pronto, subiu-se em cima da cegonha e lá vão elas por aí fora, voando, voando, voando, voando. A certo ponto a cegonha começou-se a cansar. “Muda-te para esta asa.” E então a raposa mudou-se para aquela asa. Continuou, continuou. “Não, mas agora muda-te para esta.” Ela tinha era vontade de atirar com ela ao chão e que lhe pagasse a primeira partida. Eeh, “Pronto então mudas-te para esta.” E continuou, continuou. “Olha agora agarra-te que eu vou dar um voo muito grande.” Só que a raposa estava distraída, pimba! lá vem ela às cambalhotas por ali abaixo. Então viu uma fraga em baixo e começou a raposa para a para a fraga “Fuge, corre daí fraga, que senão eu parto-te. Foge fraga, senão eu parto-te. Foge fraga, senão eu parto-te.” Vai e ela vem ela por aí abaixo, pimba! e caiu em cima da fraga e ela ficou toda estatelada e partiu-se toda. Eh eh eh! E foi a cegonha sozinha ao batizado e a raposa ficou por ali.

## ANEXO 8

### Transcrição integral

Mixórdia de temáticas – Rádio Comercial

Temos o prazer de receber hoje nos estúdios da Comercial o presidente de um novo e importante organismo, Mauro Ribeiro. Como se chama a entidade a que preside?

**Mauro Ribeiro/ Ricardo Araújo Pereira** – Olhe, eu sou fundador e presidente da Comissão Nacional de Luta contra o Humpf.

**Vasco Palmeirim** – Contra o humpf?

**RAP** – Exatamente. Portanto é a Comissão Nacional de Luta Contra o humpf.

**Vasco Palmeirim** – E o que é que faz a Comissão Nacional de Luta Contra o humpf?

**RAP** – Olhe, o principal objetivo da Comissão Nacional de Luta Contra o humpf é erradicar o humpf do nosso dia a dia, de modo a que nunca mais ninguém tenha de ouvir um humpf.

**Vanda Ribeiro** – Mas o que é um humpf?

**RAP** – O humpf...

**Vanda Ribeiro** – Repara que o meu foi tão suave, humpf. É um humpf à menina.

**RAP** – Bom, olhe devo-lhe desde já os parabéns por não saber fazer um humpf em condições. Sabe, porque é justamente contra isso que nós lutamos. Devo-lhe dizer, minha senhora, que o humpf é uma forma particularmente desagradável de exprimir desdém, agastamento e desilusão. Portanto, é um concentrado de azedume, é o que o humpf é. E a ideia de criar a Comissão Nacional de Luta Contra o humpf surge justamente na sequência de um episódio em que eu sou vítima de um humpf.

**Pedro Ribeiro** – Pode contar o episódio em que foi vítima desse humpf?

**RAP** – Posso, sim senhor. Olhe, até ....

**Vasco Palmeirim** – Muito bem, muito bem...

**Vanda Miranda** – O teu também não saiu bem.

**Pedro Ribeiro** – Cada um faz o humpf à sua maneira.

**Vanda Miranda** – Claro, cada um humpfa à sua maneira.

**Pedro Ribeiro** – ...o azedume de...

**RAP** - É só para verem como esta questão é central na vida das pessoas. Eu vou relatar então o caso...

**Pedro Ribeiro** – O que é que sucedeu?

**RAP** – ... para outras vítimas do humpf saberem que não estão sozinhas. Eu estava num supermercado e era a minha vez de pagar, vem uma senhora por detrás de mim e diz “Olhe, o senhor tem o carrinho bem cheio e eu só levo este saquinho de limões. Importa-se que eu passe à sua frente?” E digo eu: “Minha senhora, eu tenho dentro do carrinho exatamente cinquenta artigos e tenho observado que as senhoras da caixa deste supermercado esfregam uma média de quatro produtos por minuto naquela máquina que lê as etiquetas e apita. O que significa que me vão esfregar o conteúdo deste carrinho em doze minutos e meio. Eu saindo daqui levo dois minutos a chegar a casa, como são

agora 18 horas e 53 quer dizer que vou conseguir chegar a casa às 19 horas, 7 minutos trinta segundos, o que me dá exatamente meio minuto para ir pousar as compras à cozinha e sentar-me em frente à televisão a ver o Preço Certo, que eu gosto de ver ainda com estes preços fresquinhos na memória, e que hoje principia às dezanove e oito. Se o seu artigo entra à minha frente baralha-me estas contas todas. Eu fiquei-me pelos cinquenta artigos por uma razão. Eu também gostava de levar limões, repare. Mas prefiro chegar a casa a tempo de ver o Preço Certo que tem boa disposição, tem alegria e tem muitos muitos prémios. E ela vira-se para mim e diz. “Humpf, isto só visto.”

**Vasco Palmeirim** – Ah lá está o humpf.

**RAP** – Exatamente. E digo eu “Alto. A senhora fez-me um humpf ? Isto não fica assim.” E chamo um polícia que está lá sempre à saída do supermercado a guardar o multibanco. E digo-lhe eu “Senhor guarda esta senhora acaba de me fazer um humpf.” Qual não é o meu espanto quando o polícia não faz nada. Esse vai ser um dos trabalhos da Comissão Nacional de Luta Contra o humpf, que é sensibilizar as autoridades para o humpf.

**Vanda Miranda** – Então e neste momento o que é que devem fazer as vítimas de um humpf?

**RAP** – Olhe...

**Pedro Ribeiro** – Vai lá com a prática também, não é?

**Vasco Palmeirim** – Foi muito vigoroso, foi forte.

**Vanda Miranda** – Sim.

**RAP** – Olhe eeh as pessoas que forem vítimas de um humpf devem reunir duas ou três testemunhas desse mesmo humpf e dirigir-se à sede nacional de luta contra o humpf. Nós estamos a elaborar uma base de dados de humpfs com vista a que nenhum humpf passe impune, porque aquilo a que nós assistimos hoje em dia é à completa impunidade de quem pratica o humpf. Daí a importância de um organismo que está a ser criado no âmbito da luta nacional contra o humpf que é o observatório do humpf para monitorizar, peço desculpa, monitorizar o número de humpfs que se fazem por dia em Portugal. Os primeiros dados que temos são alarmantes.

**Pedro Ribeiro** – Tst eh, isso é um disparate, pá.

**RAP** – Espere lá, você fez-me um tst eh?

**Pedro Ribeiro** – É possível.

**RAP** – Gravíssimo, gravíssimo.

**Vasco Palmeirim** – É mais fácil o tst eh.

**Pedro Ribeiro** – É mais fácil o humpf.

**Pedro Ribeiro** – O humpf tem personalidade.

**Vanda Miranda** – Não e o humpf tem que ser feito quando o nariz está desentupido, não é?

**Pedro Ribeiro** – Exato.

**Vanda Miranda** – ...que não é o caso de certas pessoas.

**Pedro Ribeiro** – Exato. Se não pode trazer....

**RAP** – Vá lá que não se glorificasse o humpf.

**Vanda Miranda** – De todo.

**Pedro Ribeiro** – Não, não, não.

**RAP** – Estamos aqui a dizer coisas sobre o humpf que ele não merece que sejam ditas.

**Pedro Ribeiro** – Não merece, pois não, peço desculpa.

**RAP** – Não me esqueço que o senhor me fez um ah.

**Pedro Ribeiro** – Ah.

**Vanda Miranda** – Ah.

## ANEXO 9

### Índice da pasta dos documentos áudio e vídeo

	1 entrevista rádio RDP1 Valter Hugo Mãe	Género de música: Blues	Tempo: 00:04:58 Tamanho: 4,55 MB
	2 música Diabo na Cruz_Luzia (video ofici... Tempo: 00:03:52	Altura da janela: 360 Largura do aro: 640	Data modificação: 11-04-2013 21:59 Tamanho: 20,2 MB
	3 reportagem rádio TSF Retrato de família TSF/Vários	Álbum: TSF - Reportag...	Tempo: 00:45:41 Tamanho: 41,8 MB
	4 programa RTP2_Ler Mais Ler Melhor_M... Tempo: 00:05:35	Altura da janela: 360 Largura do aro: 480	Data modificação: 27-12-2013 21:09 Tamanho: 67,1 MB
	5 excerto 1_Saramago_Pequenas memórias DVT		Tempo: 00:00:53 Tamanho: 420 KB
	5 excerto 2_Saramago_Pequenas memórias DVT		Tempo: 00:03:12 Tamanho: 1,47 MB
	6 filme Capitães De Abril Tipo: VLC media file (.webm)		Data modificação: 29-03-2014 03:48 Tamanho: 391 MB
	7 programa rádio TSF Pensamento Cruza... Mésicles Helin	Álbum: TSF - Pensam...	Tempo: 00:03:40 Tamanho: 3,37 MB
	8 música Mariza_Há palavras que nos beij... Tempo: 00:03:29	Altura da janela: 720 Largura do aro: 1280	Data modificação: 10-05-2014 16:43 Tamanho: 38,3 MB
	9 programa TV Cuidado com a língua_A cidade do Porto Tipo: VLC media file (.webm)		Data modificação: 09-03-2014 23:59 Tamanho: 65,4 MB
	10 programa RTP2_excerto 1 Mário de Carvalho		Tempo: 00:01:41 Tamanho: 3,85 MB
	10 programa RTP2_excerto_2 Mário de Carvalho		Tempo: 00:03:39 Tamanho: 8,35 MB
	10 programa RTP2_Vida e obra de Mário ... Tempo: 00:10:45	Altura da janela: 360 Largura do aro: 480	Data modificação: 25-01-2014 22:33 Tamanho: 128 MB
	11 programa RTP2_excerto 1 Agualusa		Tempo: 00:01:26 Tamanho: 3,28 MB
	11 programa RTP2_excerto_2 Agualusa		Tempo: 00:03:05 Tamanho: 7,06 MB
	11 programa RTP2_Teoría Geral do Esquecimento de José Edua...		Tempo: 00:05:41 Tamanho: 8,75 MB
	12 filme documentário RTP Habitat Tempo: 00:49:33	Altura da janela: 720 Largura do aro: 960	Data modificação: 06-09-2014 22:07 Tamanho: 878 MB
	13 programa de humor Rádio Comercial ... Tempo: 00:04:15	Altura da janela: 720 Largura do aro: 1280	Data modificação: 21-09-2014 20:35 Tamanho: 40,7 MB
	ÍNDICE documentos orais		Data modificação: 20-09-2014 18:47 Tamanho: 0 bytes

## **ANEXO 10**

### **Questionários distribuídos aos alunos**

Professora estagiária: Teresa Bagão

Por favor, responda a este questionário anónimo sobre as atividades de Compreensão Oral desenvolvidas nas aulas de regência. A sua opinião e a sua colaboração são importantes para o relatório de Mestrado que estou a desenvolver.

O questionário diz respeito a atividades desenvolvidas em quatro aulas. Leia atentamente as afirmações e assinale com uma cruz ☒ a escala de 1 a 5, sendo 1 (nada acessível) e 5 (muito acessível). Muito obrigada!

**1. Entrevista rádio - Valter Hugo Mãe – romance *A desumanização***

pronúncia	
ritmo / fluência	
significado das palavras	
conteúdo (temas, assuntos)	
sentido do texto	
exercícios propostos (texto lacunar, afirmações V/F)	
<b>Não estive presente</b>	<input type="checkbox"/>

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

**2. Música e vídeo - Diabo na Cruz – “Luzia”**

pronúncia	
ritmo / fluência	
significado das palavras	
conteúdo (temas, assuntos)	
sentido do texto	
exercícios propostos (registo de palavras-chave)	
<b>Não estive presente</b>	<input type="checkbox"/>

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

### 3. Reportagem radiofónica - “Retrato de Família”

pronúncia
ritmo / fluência
significado das palavras
conteúdo (temas, assuntos)
sentido do texto
exercícios propostos (preenchimento de quadro)
<b>Não estive presente</b> <input type="checkbox"/>

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### 4. Programa televisivo - Manuel António Pina – livro de poemas *Como se constrói uma casa*

pronúncia
ritmo / fluência
significado das palavras
conteúdo (temas, assuntos)
sentido do texto
exercícios propostos (registo de ideias-chave, afirmações V/F)
<b>Não estive presente</b> <input type="checkbox"/>

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**5. Programa radiofónico – biografia de Mário de Carvalho (exame)**

pronúncia
ritmo / fluência
significado das palavras
conteúdo (temas, assuntos)
sentido do texto
exercícios propostos (texto lacunar e afirmações V/F)
<b>Não estive presente</b> <input type="checkbox"/>

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

6. Indique outros aspetos relacionados com a Compreensão Oral nas aulas de PLE/LS, que julgue importantes (sugestões, opiniões, ...).

---

---

---

Muito obrigada pela sua colaboração.

Por favor, responda a este questionário anónimo sobre as atividades de Compreensão Oral desenvolvidas nas aulas de regência. A sua opinião e a sua colaboração são importantes para o relatório de Mestrado relativo a esta matéria.

O questionário diz respeito a **duas aulas**. Leia atentamente as afirmações e assinale com uma cruz ☒ a escala de 1 a 5, sendo **1 (nada acessível)** e **5 (muito acessível)**.

Muito obrigada!

Por favor, assinale com uma cruz ☒ as aulas em que esteve presente:  7 de abril de 2014

8 de abril de 2014

**1. Leitura do excerto de *As Pequenas Memórias*, de José Saramago**

	1	2	3	4	5
pronúncia	<input type="checkbox"/>				
ritmo / fluência	<input type="checkbox"/>				
significado das palavras	<input type="checkbox"/>				
conteúdo (temas, assuntos)	<input type="checkbox"/>				
sentido do texto	<input type="checkbox"/>				
exercício texto lacunar	<input type="checkbox"/>				
exercícios registo de informação	<input type="checkbox"/>				

**2. Excertos do filme *Capitães de Abril***

pronúncia
ritmo / fluência
significado das palavras
conteúdo (temas, assuntos)
sentido do texto
exercício afirmações V/F

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

3. Indique outros aspetos relacionados com a Compreensão Oral nas aulas de PLE/LS que julgue importante salientar (sugestões, opiniões, ...).

---

---

---

Muito obrigada pela sua colaboração.

Por favor, responda a este questionário anónimo sobre as atividades de Compreensão Oral desenvolvidas nas aulas de regência. A sua opinião e a sua colaboração são importantes para o relatório de Mestrado relativo a esta matéria.

O questionário diz respeito a **duas aulas**. Leia atentamente as afirmações e assinale com uma cruz ☒ a escala de 1 a 5, sendo **1 (nada acessível)** e **5 (muito acessível)**.

Muito obrigada!

Por favor, assinale com uma cruz ☒ as aulas em que esteve presente:  13 de maio de 2014

14 de maio de 2014

**1. Programa radiofónico “Pensamento Cruzado” (TSF)**

	1	2	3	4	5
pronúncia	<input type="checkbox"/>				
ritmo / fluência	<input type="checkbox"/>				
significado das palavras	<input type="checkbox"/>				
conteúdo (temas, assuntos)	<input type="checkbox"/>				
sentido do texto	<input type="checkbox"/>				
exercícios registo de informação	<input type="checkbox"/>				
exercício de correção de afirmações	<input type="checkbox"/>				

**2. Música “Há palavras que nos beijam”, interpretada por Mariza**

pronúncia
ritmo / fluência
significado das palavras
conteúdo (temas, assuntos)
sentido do texto
exercício palavras intrusas

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

**3. Excerto do programa televisivo “Cuidado com a língua!”**

pronúncia
ritmo / fluência
significado das palavras
conteúdo (temas, assuntos)
sentido do texto
exercício de registo de palavras-chave

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

4. Indique outros aspetos relacionados com a Compreensão Oral nas aulas de PLE/LS que julgue importante salientar (sugestões, opiniões, ...).

---

---

---

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração!

Por favor, responda a este questionário anónimo sobre as atividades de Compreensão Oral desenvolvidas no exame final do curso. A sua opinião e a sua colaboração são importantes para o relatório de Mestrado relativo a esta matéria.

Leia atentamente as afirmações e assinale com uma cruz ☒ a escala de 1 a 5, sendo **1 (nada acessível)** e **5 (muito acessível)**.

Muito obrigada!

**Programa televisivo “Ler mais, ler melhor”**  
**José Eduardo Agualusa, *Teoria geral do esquecimento***

	1	2	3	4	5
pronúncia	<input type="checkbox"/>				
ritmo / fluência	<input type="checkbox"/>				
significado das palavras	<input type="checkbox"/>				
conteúdo (temas, assuntos)	<input type="checkbox"/>				
sentido do texto	<input type="checkbox"/>				
exercício texto para preencher	<input type="checkbox"/>				
exercício de V/F	<input type="checkbox"/>				

