

‘Português à Vista’:
plataforma de aprendizagem
para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem
da compreensão do oral do Português Língua Não Materna

João Paulo Pereira¹

Resumo:

‘Português à Vista’ é uma plataforma digital de materiais didáticos audiovisuais para o ensino e aprendizagem do Português como Língua Não Materna que resulta de um projeto de investigação levado a cabo na Universidade de São José, em Macau, tendo como principais objetivos responder aos novos desafios impostos pelas formas digitais de representação do discurso e às dificuldades que os aprendentes dos vários níveis de proficiência linguística evidenciam na compreensão de textos orais. Neste artigo, daremos a conhecer os fundamentos teóricos que presidiram à criação dos materiais didáticos que, como se verá, dão grande relevo às atividades provenientes da abordagem metacognitiva (ainda praticamente ausente dos materiais didáticos existentes nesta área). Apresentaremos depois a plataforma, dando conta das suas funcionalidades, organização dos materiais e a estrutura das sequências didáticas.

Palavras-chave: Aquisição de língua segunda; Abordagens da compreensão do oral; Metacognição; Recursos audiovisuais; Tecnologia Educativa

1. Introdução

A necessidade de acompanhar e de dar resposta, do ponto de vista educativo, às exigências do ambiente comunicacional global é dos maiores desafios que se levantam ao professor de Português como Língua Não Materna (LNM²). A evolução tecnológica, que se acentuou sobretudo a partir da primeira década do século XXI, originou mudanças profundas ao nível do consumo e produção da informação. A forma como acedemos à informação, comunicamos e nos relacionamos passou a fazer-se através de dispositivos interconectados numa lógica de rede e que Castells designa como “the new social morphology of our societies” (2010, p. 500). Os consumidores tornaram-se ao mesmo tempo consumidores e produtores de informação, surgindo o conceito de utilizador (Goldstein & Driver, 2015). Emergiram formas digitais de representação do discurso, compostas em termos dos elementos que as compõem, com a possibilidade de reconfiguração e de (re)mistura, levantando novas e importantes questões, como as relacionadas com a autoria e a autenticidade dos textos, na base de um dos principais problemas das nossas democracias, a desinformação. Assistimos, portanto, a uma complexificação do ambiente digital, que continua em constante e dinâmica evolução e exige, para além da capacidade de descodificar mensagens textuais, a aquisição de novas literacias, associadas ao conhecimento e ao domínio de ferramentas de comunicação e de formas digitais de representação do discurso.

Cabe, assim, ao professor de Português LNM apresentar propostas que visem ir ao encontro de problemas concretos do ensino e aprendizagem associados à compreensão dos textos que fazem parte da paisagem digital. Para além disso, importa colmatar a falta de recursos educativos audiovisuais, especialmente para os níveis de proficiência linguística A1, A2 e B1 (não só nos manuais escolares, como em relação a outros tipos de

¹ Professor de Português Língua de Acolhimento no Agrupamento de Escolas D. João V da Amadora / Investigador doutorado integrado do CHAM – Centro de Humanidades da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Correio eletrónico: jppereira@fsh.unl.pt.

² O conceito de língua não materna (LNM), que faremos corresponder a Português como Língua Segunda e como Língua Estrangeira.

materiais didáticos). Foi para dar resposta a estas necessidades que realizámos o projeto, que neste artigo sucintamente se descreve, de criação de uma plataforma de materiais didáticos audiovisuais para apoiar o ensino e aprendizagem do Português, a que se deu o nome de Português à Vista.

De referir que o trabalho realizado foi concretizado no âmbito de um projeto de investigação apresentado ao Fundo do Ensino Superior de Macau. A candidatura do referido projeto foi submetida em abril de 2020 pelo autor deste artigo, que na altura era docente no Departamento de Línguas e Cultura da Universidade de São José (USJ) em Macau. Os docentes e discentes da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ em Macau são os destinatários principais deste projeto, que foi concluído em maio de 2022.

Neste artigo, começaremos por apresentar os princípios teóricos em que assenta a proposta de materiais didáticos que integram a plataforma e que têm como objetivo dar resposta aos múltiplos desafios envolvidos na compreensão de textos audiovisuais. Nesse sentido, no capítulo 2, veremos qual o modelo didático seguido para trabalhar a compreensão do oral e que, de acordo com a investigação mais recente, preconiza a adoção de abordagens metacognitivas. Apresentaremos depois as técnicas, estratégias e abordagens de exploração didática do vídeo, assentes na urgência de se desenvolverem competências literácitas associadas às formas digitais de representação do discurso. E daremos conta dos contributos da área da Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (tradução da sigla CALL, do Inglês Computer-Assisted Language Learning, que adotaremos neste artigo), no que toca ao ensino da compreensão do oral, área essa que tem conhecido um grande desenvolvimento. No capítulo 3, daremos a conhecer a estrutura e as principais funcionalidades da plataforma “Português à Vista”. E, finalmente, no capítulo 4 veremos como estão organizados os materiais didáticos e a forma como se encontram estruturados.

2. Fundamentos teóricos do projeto ‘Português à Vista’

2.1.O modelo interativo de ensino da compreensão do oral

Ouvir assume um papel essencial na comunicação, sendo considerado por vários autores mais importante do que falar, ler e escrever. Rost (2001), por exemplo, afirma que ouvir é a competência mais utilizada na comunicação diária. A partir dos anos 90 do século XX, a compreensão do oral tornou-se inclusive numa importante área de estudo no seio do campo da Aquisição de Língua Segunda (ALS), fruto dos avanços da investigação nos domínios da Linguística e da Psicologia Cognitiva (Morley, 2001; Goh, 2008). Paradoxalmente, continua a ocupar um lugar secundário em relação a outras competências (Morley, 2001; Gilakjani & Ahmadi, 2011), sendo considerada frequentemente como a competência linguística mais difícil de aprender (e.g. Vandergrift, 2004; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006). Para isso concorre em grande medida o facto de na compreensão em LNM estarem envolvidos processos cognitivos que são pela sua natureza internos ao indivíduo, não sendo este capaz de operar automaticamente esses processos, dada a velocidade do discurso oral e as lacunas no conhecimento linguístico (Vandergrift & Goh, 2012).

Refira-se, para se perceber melhor a complexidade que envolve esta competência, que o processamento do *input* oral se faz através de processos de compreensão geral (*top-down*) e de processos de compreensão específica (*bottom-up*) (Rost, 2002; Vandergrift & Goh, 2012). No processo de *top-down*, o ouvinte serve-se do contexto e do conhecimento prévio para a interpretação da mensagem (Vandergrift, 2007). A aplicação deste processo compreende diferentes tipos de conhecimento, concretamente: conhecimento do mundo ou experiencial, conhecimento pragmático, conhecimento da cultura da língua-alvo e conhecimento discursivo (géneros textuais e como a informação se organiza nestes textos). O desenvolvimento deste tipo de processo faz-se praticando a utilização de estratégias compensatórias (Vandergrift, 2007). No processo de *bottom-up*, o ouvinte baseia-se no que ouve como base para a compreensão da mensagem (Kurita, 2012). Neste caso, a interpretação constrói-se por acréscimo, através da combinação gradual de unidades de sentido cada vez maiores, do fonema às características do discurso (Vandergrift, 2007). Nesta componente da compreensão do oral,

o ouvinte serve-se, assim, primeiramente do conhecimento linguístico, que inclui o conhecimento fonológico (fonemas, acento de palavra ou entoação), conhecimento lexical e conhecimento sintático da língua-alvo (Vandergrift & Goh, 2012). O desenvolvimento do processo de *bottom-up* tem lugar através da prática da segmentação de palavras (Vandergrift & Goh, 2012).

Para além dos fatores de ordem cognitiva presentes no processo de compreensão do oral, acrescem outros fatores, designadamente de ordem contextual e afetiva (Vandergrift & Goh, 2012). Nos fatores de ordem contextual é preciso ter em conta o tipo de escuta (unidirecional e bidirecional), se o contexto é formal ou informal (ressaltando, neste último caso, elementos intrínsecos ao discurso oral, como as formas reduzidas, a ligação entre as palavras ou os marcadores discursivos) ou se a escuta é para fins de avaliação. Em relação aos fatores afetivos, estão presentes elementos como a motivação e ansiedade, que de resto podemos observar na sala de aula, quando os aprendentes são confrontados com a realização de exercícios de compreensão do oral. O quadro seguinte sistematiza o que acabámos de referir em relação aos fatores envolvidos na compreensão do oral numa LNM.

Quadro 1: Fatores envolvidos na compreensão do oral de uma LNM.

<p>Fatores cognitivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Linguísticos (lexicais, sintáticos) . Pragmáticos (intenção do falante, através de informação linguística, contextual e cultural) . Discursivos (tipologia textual) . Consciência fonológica . Utilização de estratégias metacognitivas . Conhecimentos prévios . Capacidade de memorização . Proficiência na L1 	<p>Fatores afetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Ansiedade . Motivação
<p>Fatores contextuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tipos de escuta (unidirecional e bidirecional) . Escuta em ambientes informais fora da sala de aula (formas reduzidas, forma de ligação das palavras, marcadores discursivos, ruído...) . Escuta em ambientes formais . Escuta de textos para avaliação 	

Fonte: Vandergrift & Goh, 2012

Em termos de ensino, são vários os autores que referem que o ensino da compreensão do oral de uma LNM se continua a centrar mais em atividades que procuram aferir o resultado ou produto da compreensão (uma abordagem centrada no *produto*), de inspiração comportamentalista, do que em proporcionar ao aprendente apoio relativamente à compreensão e domínio do processo através do desenvolvimento da capacidade de utilização de estratégias de aprendizagem que concorram para o sucesso auditivo (uma abordagem centrada no *processo*). A avaliação que se continua a fazer da compreensão do oral continua a ter como objetivo medir a quantidade de *input* compreendido, o que comprova que se continua a privilegiar o primeiro tipo de abordagem. Não se defende, no entanto, o abandono total desse tipo de exercícios para testar a compreensão (como sejam os de escolha múltipla). Esses exercícios devem ser vistos não como o fim em si da aprendizagem, mas como um meio para se perceber como se chegou a esse resultado. Deve, pois, adotar-se um modelo *interativo* (Mishan & Timmis, 2015) que combine as duas abordagens referidas. Na elaboração dos materiais didáticos para a plataforma Português à Vista, é este o modelo seguido, para além de se terem incorporado os resultados da investigação atrás descritos em relação à forma como o ouvinte processa o *input* oral.

2.1.1. A abordagem metacognitiva para o ensino da compreensão do oral: uma abordagem didática centrada no aprendente

Em termos de abordagens didáticas para trabalhar a compreensão do oral de outras línguas, seguimos também os avanços operados nesta matéria. Assim, e fruto do interesse da investigação nos últimos anos pela forma como o aprendente enfrenta as dificuldades com que se depara na compreensão de textos orais, verifica-se uma evolução para abordagens que consideram essencial o ensino de processos metacognitivos. Goh (2008, p. 193) sintetiza o conceito de *metacognição* da seguinte forma:

“[...] an individual’s awareness of thinking and learning: what we are thinking, how we are thinking in relation to a learning task or situation and why we are thinking in a particular way. Metacognition also includes the ability to regulate these thinking processes.”

Um dos aspetos essenciais para o desenvolvimento da competência metacognitiva prende-se com a adoção de estratégias. Scarcella & Oxford (1992) definem-nas como “specifications, behaviors, steps or techniques - such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task - used by students to enhance their own learning” (p. 63). No caso da compreensão do oral, a literatura (e.g. Abdalhamid, 2012; Bingol, Celik, Yidliz, & Mart, 2014) identifica três tipos: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas. Em relação às estratégias cognitivas, é preciso distinguir entre as estratégias de compreensão geral, descendentes ou *top-down* (i.e., prever, adivinhar, explicar e visualizar) e as estratégias de compreensão específica, ascendentes ou *bottom-up* (i.e., repetição do texto oral, concentração nas características prosódicas do texto, tradução palavra a palavra, negociação da velocidade do discurso oral). De referir que os aprendentes dos níveis avançados recorrem mais às estratégias do primeiro tipo e os aprendentes de níveis iniciais, às estratégias do segundo tipo (Abdalhamid, 2012).

O sucesso das estratégias cognitivas parece depender, em grande medida, da utilização de estratégias metacognitivas, que permitem gerir e controlar a aprendizagem através da planificação, monitorização e avaliação. Por exemplo, ao usar estratégias de planificação, o ouvinte estabelece objetivos em relação a uma tarefa, aplicando os conhecimentos que tem das características do discurso oral (Gilakjani & Sabouri, 2016).

Goh (2008) propõe a realização de dois tipos de tarefas de compreensão do oral no âmbito do desenvolvimento da competência metacognitiva: tarefas integradas de experimentação e reflexões orientadas sobre compreensão do oral. O primeiro tipo incide sobre as atividades presentes nos manuais ou materiais preparados pelos professores, cabendo ao aprendente incorporar aspetos metacognitivos que lhe permitirão extrair informação e construir o sentido do texto. Um exemplo destas tarefas é a *Sequência metacognitiva de compreensão do oral*, ideia desenvolvida por Vandergrift (2004, 2007). O segundo tipo de tarefas (i.e., as reflexões orientadas sobre compreensão do oral) tem por finalidade que o aprendente reflita sobre as suas experiências enquanto ouvinte de uma LNM, com vista a, por um lado, aumentar os conhecimentos sobre essa competência e, por outro, estar cada vez mais apto a planear e a orientar a sua aprendizagem. Entre outros, Goh (2008) avança os seguintes exemplos de tarefas reflexivas: *Gráficos de ansiedade e motivação* e *Questionários de autorreflexão*. Em relação às primeiras, os aprendentes apresentam, sob a forma de diagramas, a evolução dos níveis de ansiedade e de motivação das várias tarefas realizadas dentro e fora da sala de aula; e, nas segundas, os aprendentes avaliam o seu conhecimento e desempenho a partir de uma lista de itens sobre conhecimento metalinguístico em LNM. Estes dois instrumentos foram também incorporados nas sequências didáticas que compõem a plataforma Português à Vista. No caso do questionário de autorreflexão, adaptámos o *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)*, desenvolvido por Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari (2006).

2.2. Técnicas, estratégias e abordagens de exploração didática do vídeo

Procurámos igualmente neste domínio acompanhar a evolução dos modelos de exploração didática do vídeo, com vista a desenvolver materiais mais eficazes para o fim a que se destinam. Não cabendo no espaço deste artigo traçar a evolução das abordagens didáticas em relação ao vídeo, apresentaremos os principais desenvolvimentos que concorreram para a definição do modelo subjacente à proposta de materiais didáticos audiovisuais presentes na plataforma.

O uso do vídeo no ensino de línguas conheceu um incremento a partir dos anos 90 do século XX (Mann *et al.*, 2019), refletindo a popularidade que granjeou, a par do cinema, da televisão e depois do DVD e da Internet. O desejo crescente, por parte do aprendente, de compreensão dos produtos televisivos e comerciais na língua que está a aprender tornaram este tipo de material particularmente útil e importante.

Quanto às abordagens didáticas preconizadas, defende-se a ideia de que o aprendente não deve apenas limitar-se a assistir ao vídeo e a responder a questões de compreensão do oral, mas deve ser um espetador ativo que é chamado a realizar atividades que pressupõem um maior nível de envolvimento e de interação com o material (Goldstein, 2017). Por outro lado, começa a encarar-se o vídeo como detentor de uma linguagem própria que necessita de ser entendida. As publicações sobre o tema debruçam-se sobre material autêntico, como filmes e programas televisivos. A utilização do vídeo autêntico é vista como vantajosa a vários níveis. Desde logo, para a compreensão do discurso oral, por acolher uma multiplicidade de vozes, situações e contextos. Como refere Sherman (2003), “For comprehension of the spoken language Video brings us all kinds of voices in all kinds of situations, with full contextual back-up” (p. 2). Pode também servir de modelo para trabalhar uma vasta gama de aspetos linguísticos, que vão desde a pronúncia à gramática, passando pelo vocabulário e a sintaxe. Por outro lado, permite aceder, como no caso dos filmes, à cultura da língua-alvo de uma forma que o professor e o manual não conseguem. Pode igualmente servir como um importante estímulo ou *input* para a realização de outras atividades, como introduzir um tema, lançar um debate ou ser o desencadeador de um projeto.

Embora muitos professores reconheçam o valor do vídeo autêntico, existe ainda muito presente a ideia de que a sua utilização acarreta grandes riscos, dadas as dificuldades que os aprendentes normalmente sentem na sua compreensão, e que se prendem com: elevada densidade verbal e lexical; rapidez do discurso; escasso apoio visual; barulho de fundo; emprego de variedades dialetais; pronúncias regionais acentuadas; características individuais, como sobreposições e má articulação das palavras. É, no entanto, possível ultrapassar estas dificuldades de compreensão, através da utilização de diferentes estratégias. Sherman (2003), atrás referido, propõe, por exemplo, que se desenvolva um conjunto de atividades para trabalhar, por um lado, a compreensão geral do vídeo e, por outro, partes e palavras específicas presentes no mesmo.

Os últimos vinte anos dão conta de transformações profundas no campo da comunicação e das tecnologias que tiveram grande impacto no ensino de línguas. O vídeo deixa de estar associado a suportes físicos como as videocassetes e os DVD para passar a referir-se às imagens em movimento que se obtêm e difundem por meios digitais. Com a ajuda de programas e ferramentas cada vez mais sofisticados é possível criar, editar, apresentar e disponibilizar vídeos, que depois podem ser embebidos num blogue ou partilhados nas redes sociais (como o Facebook) e em sítios on-line como o YouTube e o Vimeo. Surgem, a par dos tradicionais média, novas formas de comunicar, de carácter multimodal, alterando a forma de relacionar a palavra, a imagem e a imagem em movimento.

Neste ambiente comunicativo, no qual o vídeo tem um papel central, levantam-se novos desafios ao professor de línguas que não se cingem às questões linguísticas. A par destas, surge a necessidade de desenvolver novas competências inerentes à utilização e domínio dos novos espaços de comunicação e de interação. Assim, assiste-se, nos finais dos anos 90, ao aparecimento de novas abordagens pedagógicas que enfatizam a importância de se desenvolverem multiliteracias, associadas à multimodalidade textual e aplicadas ao ensino e aprendizagem de línguas. O termo “multiliteracias” é proposto pelo The New London Group (1996) como forma de dar resposta às transformações das sociedades devido à Globalização, tecnologia e diversidade social

e cultural crescente. A compreensão e o domínio da variedade de formas que se destacam no ambiente comunicacional torna-se fundamental: “This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment” (p. 61). O elemento linguístico é apenas um dos modos envolvidos na produção de sentido e na construção do conhecimento, podendo os textos integrar um ou vários sistemas semióticos igualmente portadores de sentido. São seis os sistemas semióticos, segundo o The New London Group, que participam no *design* e conteúdo deste tipo de texto: linguístico; áudio; espacial; visual; gestual; multimodal (a combinação dos códigos semióticos anteriores).

A aprendizagem de línguas pressupõe, pois, a aquisição de competências linguísticas, mas também interagir através de géneros textuais dinâmicos num mundo onde múltiplas culturas se cruzam e se relacionam. O vídeo, ao permitir aceder a várias culturas, tornou-se um importante instrumento para promover a compreensão intercultural. Por outro lado, a familiaridade que goza sobretudo nas novas gerações permite explorá-lo de forma mais criativa, tirando partido das virtualidades dos média digitais.

Não surpreende, pois, que, na análise às obras mais atuais sobre a utilização do vídeo digital nesta área (e.g. Keddie, 2014; Goldstein & Driver, 2015; Goldstein, 2017), as tarefas de exploração e de criação do vídeo surjam interligadas. O aprendente pode ser chamado a recriar, por exemplo, um poema visual, fazer a legendagem de um vídeo ou escrever a história de um filme com poucas ou nenhuma falas a partir de imagens que seleciona do mesmo.

Os materiais didáticos audiovisuais criados para a plataforma Português à Vista refletem a evolução operada em relação à utilização do vídeo no ensino e aprendizagem de línguas, que sumariamente se descreveu. É patente, sobretudo, a preocupação nesta proposta de o aprendente ter contacto com as características do discurso oral. Ao mesmo tempo que se procura desenvolver a consciência em relação às características multimodais das formas digitais de representação do discurso dominantes no ambiente comunicacional atual.

2.3. Contributos do CALL para a criação dos materiais didáticos

Tendo em conta que este projeto assenta numa plataforma digital de materiais didáticos audiovisuais, não podíamos deixar de incorporar pelo menos alguns dos resultados da investigação do CALL, no que diz respeito ao ensino da compreensão do oral. É esse contributo que constitui a matéria deste ponto.

Começamos pelos estudos sobre o impacto da tecnologia multimédia na aprendizagem de línguas. Neste âmbito, destacam-se a teoria da aprendizagem multimédia de Mayer (2014) e a teoria de codificação dupla de Paivio (1986). Estes dois autores deram especial atenção à forma como os aprendentes processam os vários tipos de informação e como é que esse processamento influencia a aprendizagem. Os resultados de ambos coincidem na ideia de que os aprendentes de uma LNM têm maiores índices de compreensão quando a informação visual e auditiva se apoia entre si. A informação visual reconhecida é processada automaticamente na memória de trabalho e disponibilizada para processamento com o *input* linguístico. Desta forma, os ouvintes têm mais recursos disponíveis na memória de trabalho para processar a informação oral, que assim pode ser segmentada de forma mais eficiente devido à informação visual. Em suma, quando a informação é apresentada em simultâneo nos dois modos, oral e visual, de forma congruente, a compreensão do oral em LNM sai beneficiada.

O efeito positivo da utilização de apoios visuais em atividades de compreensão do oral é atestado por vários estudos experimentais (e.g. Isik & Yilmaz, 2011; Ampa, 2015; Soleimani & Mirsayafi, 2018). É, no entanto, preciso ter em conta que esta é uma questão complexa. A componente visual pode constituir um obstáculo ou uma ajuda para o ouvinte, dependendo da relação que estabelece com a componente auditiva. Os resultados obtidos pela investigação assim o demonstram, como é o caso dos que a seguir se apresentam. Assim, Ginther (2002), numa investigação que levou a cabo sobre o efeito de vários tipos de imagens no desempenho de aprendentes em relação às atividades de compreensão do oral, concluiu que as imagens que se referiam

diretamente ao conteúdo eram mais eficazes do que as que se referiam ao contexto. Estas últimas acabam por sobrecarregar cognitivamente o ouvinte durante a audição, pois requerem mais processamento da memória de trabalho, que também tem de estar disponível para a componente áudio. Na mesma linha, Coniam (2001) mostrou que um grupo de ouvintes que ouviu um áudio num teste obteve resultados semelhantes a um grupo que na mesma situação visionou um vídeo. De especial relevância é o facto de mais de 80% do grupo que viu o vídeo ter dito que este não favorecia a compreensão e que preferiam o áudio. Uma das justificações que Coniam apresenta para este resultado é o facto de o conteúdo (uma conversa durante um *talk show*) não se prestar à existência de ajudas visuais. Os resultados destes estudos revelam a importância de haver uma relação direta entre o conteúdo das imagens e a parte auditiva. Já as imagens que visam dar informações sobre o contexto revelam-se mais úteis na fase de pré-escuta para ativar estratégias de processamento *top-down*, compensando assim as lacunas no conhecimento linguístico. Não deixámos de levar em conta as conclusões destes estudos, no que se refere à seleção, análise e utilização do material visual nos materiais didáticos digitais que criámos.

Da mesma forma, tivemos em conta os resultados da investigação em relação a outras ferramentas tecnológicas de apoio e à sua eficácia no desempenho auditivo no ensino de uma LNM. Centremo-nos numa dessas ferramentas, a legendagem, que incorporámos nos vídeos que utilizámos para produzir as sequências didáticas.

O impacto positivo da utilização das legendas na compreensão do oral é atestado pela maioria dos estudos (e.g. Montero Perez, Van Den Noortgate, & Desmet, 2013; Rodgers & Webb, 2017). Assumindo-se como uma importante ferramenta pedagógica, as legendas não só promovem a utilização de materiais autênticos, como facilitam a integração da informação escrita e oral, contribuindo desta forma para a aquisição linguística (Winke, Gass, & Sydorenko, 2010). No entanto, à semelhança do que sucede para os apoios visuais, trata-se de uma questão complexa. Está ainda longe de se perceber a forma como os aprendentes tiram partido das legendagem e esta afeta a aprendizagem (Vandeplank, 2016). Vejamos alguns desses fatores e as decisões que tomámos em relação à apresentação, forma e uso das legendas, que teve mais uma vez em conta a investigação.

Em relação ao uso e benefícios da legendagem no que respeita ao nível de proficiência linguística, as conclusões dos estudos não são coincidentes. Em Lwo & Lin (2012), os aprendentes do nível de proficiência linguística mais baixo tiveram melhores resultados em termos de compreensão do que os aprendentes de nível intermédio e avançado (foram neste caso disponibilizadas legendas em Inglês, a LNM). No entanto, outros investigadores verificaram que os aprendentes de nível intermédio e avançado tiveram melhores resultados em comparação com os de nível inicial (Vanderplank, 1998; Montero Perez, Van Den Noortgate, & Desmet, 2013).

Markham, Peter, & McCarthy (2001) procuraram determinar qual o apoio textual mais eficaz para o desenvolvimento da compreensão do oral de aprendentes ingleses da língua espanhola. Nesse sentido, compararam o efeito de diferentes tipos de legendas na compreensão de um DVD. Os resultados revelaram que o desempenho na compreensão do oral, do maior para o menor desempenho, foi: (a) apresentação de legendas em Inglês; (b) apresentação de legendas em Espanhol; (c) sem apresentação de legendas. Na mesma linha de investigação, Guichon & McLornan (2008) analisaram os efeitos de diferentes modos de apresentação, utilizando protocolos escritos como medida para aferir o desempenho da compreensão. A análise ao número de unidades semânticas compreendidas mostrou que os grupos com acesso a legendas obtiveram níveis de desempenho superiores, com o grupo de legendas em L2 a destacar-se ligeiramente na compreensão e na utilização mais precisa do vocabulário. Mais uma vez os resultados dos dois estudos são contraditórios.

Já Grgurovic & Hegeheimer (2007) estudaram a utilização de legendas e transcrições, tendo como base uma atividade de compreensão de um vídeo, realizada numa turma de Inglês como L2 de nível intermédio. Os autores do estudo verificaram que quando os aprendentes deixavam de compreender o que estavam a ouvir se apoiavam mais nas legendas, e durante mais tempo, do que nas transcrições. Surpreendentemente, os aprendentes não usaram tanto estas ferramentas de ajuda quanto seria de esperar (tendo sido abertas apenas em 45% do tempo), verificando-se que os ouvintes menos proficientes eram os que menos as utilizavam. O que

leva os autores a considerar a hipótese de que a falta de compreensão poderá estar relacionada diretamente com a não utilização das ajudas. São por isso apresentadas sugestões para tornar os vários tipos de ajuda mais efetivas, como a criação de tutoriais para os aprendentes ou a proposta de atividades que levem estes a fazer uso das ferramentas de ajuda. No mesmo sentido, Vanderplank (2010) defende que não é pelo facto de estarem disponíveis que as ferramentas de apoio são efetivamente utilizadas pelos aprendentes. Os professores devem dar orientações prévias sobre a forma de uso das mesmas, para que os aprendentes possam tirar de facto delas partido nas atividades de compreensão do oral.

Tendo em conta estes resultados, nos materiais didáticos que criámos serão apresentados vídeos com legendas para todos os níveis de proficiência linguística. Como vimos, os estudos ora apontam para mais ganhos em termos de compreensão nos alunos de níveis de proficiência linguística mais baixos, ora concluem por maiores benefícios para os alunos de níveis de proficiência linguística mais altos. Quanto à língua das legendas, privilegiar-se-á a língua-alvo - o Português -, mas também se incluirão vídeos com legendas na língua materna - o Chinês -, uma vez que os estudos também não são conclusivos quanto a esta matéria. Outros vídeos não incluirão legendas, pois é importante que os aprendentes, à semelhança do que sucede no dia-a-dia, também contactem com o discurso oral sem qualquer apoio textual. Finalmente, alguns dos exercícios propostos implicarão como requisito obrigatório a leitura das legendas, seguindo as sugestões de autores de estudos atrás referidos, que recomendam que sejam propostos exercícios que ensinem os aprendentes a tirar efetivo partido desse apoio escrito.

3. Apresentação da plataforma virtual de aprendizagem Português à Vista

3.1. Estrutura e principais funcionalidades da plataforma

A plataforma Português à Vista é uma plataforma virtual de recursos didáticos audiovisuais para o ensino e aprendizagem do Português como LNM, visando contribuir para o desenvolvimento das competências associadas à compreensão de textos orais. A programação da plataforma esteve a cargo de uma empresa portuguesa de desenvolvimento de soluções tecnológicas (web e aplicações móveis) e de consultoria, a GomaWebDev.

Apresentamos a seguir a estrutura e as principais funcionalidades desta plataforma, cuja página de entrada é aqui reproduzida (ver Figura 1). Nela consta a informação sobre o projeto, informação legal (política de privacidade, termos, financiamento), princípios metodológicos e o acesso para registo ou entrada na plataforma.

Figura 1: Página de entrada da plataforma Português à Vista



Em relação ao registo na plataforma, é possível criar contas de utilizador de aluno ou de professor. Como se disse, qualquer outro aprendente ou professor de fora da USJ podem também aceder à plataforma e criar a sua conta. De salientar que a conta de aluno pode ser associada a uma turma/professor (validada pelo número de aluno) e que o professor pode criar turmas e novos exercícios, mas apenas no caso de pertencer à USJ.

Após o registo e entrada na plataforma, professores e alunos têm então acesso a uma área comum onde encontram as unidades didáticas, dispostas de forma sequencial. É possível aceder diretamente às unidades didáticas também através de pesquisa ou filtragem por nível de proficiência linguística (do A1 ao C1), por tema, por etiqueta (*tag*) ou por marcação para lista de favoritos. Cada sequência apresenta um breve resumo do conteúdo audiovisual, assim como etiquetas com palavras-chave identificadoras do material didático: informação contextual, género audiovisual (videoclipe, documentário, etc.) e conteúdos linguísticos.

Existe uma outra área comum, denominada Sala de Aula, onde as sessões de aluno e professor acedem a conteúdos partilhados, referentes aos exercícios realizados e em espera para correção, à apresentação gráfica dos níveis de desempenho nas sequências e aos canais de comunicação (professor/aluno(s) e aluno(s)/aluno(s)), designadamente chat e e-mail. É neste espaço, no fundo, que toda a dinâmica entre alunos e professores ocorre.

Em relação aos alunos e às funcionalidades disponíveis no que se refere aos exercícios, é dada a possibilidade de ver os exercícios disponíveis, iniciados e concluídos, através de filtros. É também possível ver o indicador do progresso de realização dos mesmos e, no final da unidade didática, é disponibilizado um questionário de autorreflexão e um diagrama de ansiedade de preenchimento obrigatório. E, com base nos resultados dos exercícios e dos questionários de autorreflexão e do diagrama de ansiedade, pode ver-se o registo da evolução dos resultados dos vários indicadores.

4. Organização e estrutura dos materiais didáticos

Foram desenvolvidas um total de 100 sequências didáticas, organizadas por níveis de proficiência linguística e por temas. Mais concretamente, foram criadas 15 sequências didáticas para o nível A1, 24 para o nível A2, 20 para o nível B1, 21 para o nível B2 e 20 para o nível C1.

O modelo de exploração didática adotado reflete os processos envolvidos na compreensão do oral e vai ao encontro das dificuldades que os textos orais levantam ao aprendente de uma LNM. Além disso, incorpora elementos das abordagens teóricas mais recentes – nomeadamente a abordagem metacognitiva –, assim como

os resultados da investigação do CALL em relação à competência em questão. No fundo, a proposta apresentada contempla uma abordagem de tipo *interativo* (Mishan & Timmis, 2015) que, como vimos, não se circunscreve à aferição do produto ou resultado da compreensão, contribuindo também para promover a capacidade de utilização de estratégias de aprendizagem que favoreçam o sucesso auditivo.

As unidades didáticas que foram desenvolvidas estão estruturadas em quatro etapas: Pré-Escuta, À Escuta, Oficina da Escuta e Pós-Escuta. Trata-se de um modelo baseado no modelo clássico de exploração didática do vídeo ('Antes de ver', 'Enquanto está a ver' e 'Depois de Ver'), mas adaptado aos princípios e abordagens que enformam esta proposta. Vejamos então cada uma das partes em que se estrutura o modelo da unidade didática apresentado, tomando como exemplo a unidade didática "Garota de Ipanema, de Tom Jobim", do nível C1, pertencente ao tema Relações Pessoais.

Página de Introdução

Nesta página, é dado um conjunto de informações gerais que incluem, para além do título, o nível, o tema, as etiquetas e a duração do vídeo. Por baixo, podem ver-se as instruções dadas pelo professor para realizar a unidade, designadamente se há tempo estipulado para a sua realização e qual é, bem como se pode interromper a tarefa. Ao lado, surge uma imagem do conteúdo audiovisual, o resumo do mesmo, informações sobre a fonte e, nos casos em que o vídeo se encontra alojado na plataforma, sobre os detentores da propriedade intelectual e a indicação da autorização para a sua utilização.

Além disso, é também disponibilizado na página de introdução o 'Enunciado' da unidade didática, com a explicitação dos objetivos, dos conteúdos linguísticos e do percurso pedagógico, que contempla as atividades a realizar nas várias etapas da unidade:

Figura 2: Página de Introdução e Enunciado

Português à Vista Exercícios Sala de Aula Biblioteca Olá, Aluno!

Introdução Pré-Escuta À Escuta Oficina da Escuta Pós-Escuta

Informação

Título: "Garota de Ipanema", de Tom Jobim
Nível: C1
Tema: Relações pessoais
Tags: Videoclipe, Pronúncia, Brasil, Variedades do Português, Fronteira de palavra
Duração: 1'47"

Instruções

Tempo para conclusão: (Sem tempo limite)
Pode interromper? Não

Enunciado

Conheça a Bossa Nova e uma das canções mais famosas dentro e fora do Brasil.

Fonte: Videoclipe "Garota de Ipanema", de Tom Jobim

Port	Enunciado
Exa	OBJETIVOS
In	Objetivos comunicativos/pragmáticos:
	. Compreender as ideias gerais da canção
	. Compreender aspetos específicos da canção
	. Compreender a relação entre a letra de "Garota de Ipanema" e "Dias de Verão", de Fernando Sales Lopes.
	. Produzir por escrito uma canção sentimental
	Objetivos (inter)culturais:
Info	. Conhecer géneros musicais brasileiros (Bossa Nova)
	. Comparar a letra de "Garota de Ipanema" com o poema "Dias de Verão", de Fernando Sales Lopes
Titulo	
Nivel:	CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS/ GRAMATICAIS
Tema	. Variedades do Português (Português do Brasil)
Tags:	. Fronteira de Palavra
Fronte	. Expressões idiomáticas
Duraç	PERCURSO PEDAGÓGICO
Inst	Pré-Escuta:
Temp	1. Completar o artigo sobre a história da canção "Garota de Ipanema"
Pode	À Escuta:
Tema	2. Ordenar os tópicos que compõem a canção
Tags:	Oficina de Escuta:
Fronte	3. Compreender o significado de palavras a partir do contexto
Duraç	4. Compreender as especificidades do Português do Brasil, do ponto de vista fonético
Inst	5. Delimitar a fronteira de palavra em versos da canção
Temp	Pós-Escuta:
Pode	6. Comparar a letra de "Garota de Ipanema" com o poema "Dias de Verão", de Fernando Sales Lopes.
	7. Identificar os elementos culturais presentes no poema
	8. Escrever as estrofes de uma canção sentimental

Pré-Escuta

A etapa de Pré-Escuta consiste na preparação do aprendente para o visionamento do vídeo. Pretende-se neste ponto ativar conhecimentos factuais, lexicais ou culturais, servindo igualmente para motivar ou estimular a curiosidade do aprendente. Desta forma se procura que o aprendente comece a fazer inferências sobre o que vai ouvir. Como afirma Rost (2002), ouvir é essencialmente uma atividade inferencial.

As atividades propostas visam, portanto, treinar as competências de compreensão geral (*top-down*), promovendo, em grande medida, a utilização estratégica de mecanismos compensatórios – contextuais, visuais, tal como a informação paralinguística e cultural, o conhecimento do mundo e o senso comum –, com vista a suprir lacunas no conhecimento da língua-alvo (Vandergrift, 2007).

Figura 3: Atividades de Pré-Escuta

Português à Vista Exercícios Sala de Aula Biblioteca Olá, Aluno!

Exame: "Garota de Ipanema", de Tom Jobim

Introdução **Pré-Escuta** À Escuta Oficina da Escuta Pós-Escuta

Exercício 1

Instruções

"Garota de Ipanema" é uma das canções mais famosas da bossa nova, gênero musical que nasceu no Brasil e que ficou conhecido internacionalmente devido em grande medida a este tema musical de Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes. Conheça a história da "Garota de Ipanema". Para isso, leia e complete o início do artigo apresentado com as palavras dadas.

Palavras

casar :: saberia :: rapaz :: sucesso :: observada :: nasceriam ::
musa :: compunham ::

QUEM ERA A VERDADEIRA "GAROTA DE IPANEMA" E COMO ESTÁ HOJE?

Em 1962, Tom Jobim e Vinícius de Moraes aquela que é uma das mais famosas - se não a mais famosa - canções da música brasileira, "Garota de Ipanema". E, como qualquer artista, músico e poeta tiveram a sua própria .

Helô Pinheiro, hoje com 72 anos, foi a musa em questão. Tinha apenas 17 anos quando se passeava pelo bairro de Ipanema, sendo , por diversas vezes, por Jobim. Reza a história que o músico terá dito a Vinícius, sobre Helô, "não é a coisa mais linda?", ao que este responde "cheia de graça". Daí os dois primeiros versos da famosa canção.

Helô só ser a musa inspiradora de Jobim e Vinícius dois anos mais tarde, em 1964, já a canção era um . O músico terá, tentado, aliás casar com ela - mas foi rejeitado, existindo duas teorias: a de que Helô se considerava "inexperiente" e, portanto, não daria uma boa esposa; e a de que já namoraria com um outro do bairro do Leblon, Fernando Pinheiro, com quem acabaria por se em 1965. (in Blitz Expresso, 02/06/2018)

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 20 pontos.

À Escuta

Nesta etapa o aprendente tem acesso ao recurso audiovisual, que pode ou não estar legendado, em Português ou em Chinês, pelas razões que se apresentaram no ponto 2.3.

Em relação às atividades propriamente ditas, a etapa À Escuta visa treinar essencialmente as competências de compreensão geral. São propostas atividades de escuta extensiva, centradas no sentido geral do texto,

e atividades de escuta seletiva, que implicam uma pesquisa seletiva do texto no sentido de localizar determinada informação (Brown, 2001; Rost, 2011). Para o desenvolvimento das atividades de À Escuta, assim como das atividades da etapa seguinte, Oficina da Escuta, teve-se em conta, para além das orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e do *Companion Volume* (Council of Europe, 2020), a taxonomia de técnicas de ensino da compreensão do oral de Peterson (1991).

Figura 4: Atividades de À Escuta

The image shows a screenshot of a web application interface for Portuguese language learning. At the top left, the logo "Português à Vista" is displayed. To its right are navigation links: "Exercícios", "Sala de Aula", and "Biblioteca". On the top right, there is a user profile icon with the text "Olá, Aluno!" and a small red notification icon. Below the navigation bar, the main heading reads "Exame: 'Garota de Ipanema', de Tom Jobim". Underneath the heading is a horizontal menu with five items: "Introdução", "Pré-Escuta", "À Escuta" (highlighted in red), "Oficina da Escuta", and "Pós-Escuta". The central part of the interface features a video player. The video title is "Garota de Ipanema - Tom Jobim (1981)". The video frame shows a woman with glasses and a white shirt, holding a large hat. A red play button is centered over the video. In the bottom left corner of the video player, it says "Ver no YouTube". In the bottom right corner, there are two icons: a clock labeled "Ver mais t..." and a share icon labeled "Partilhar".

Exercício 1

Instruções

Ouça agora a canção e ordene os vários tópicos que a compõem:

Conjunto de Frases 1

- ::
- ::
- ::
- ::

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale **20** pontos.

< Voltar
▶ Continuar

Oficina da Escuta

A terceira parte da unidade didática, Oficina da Escuta, centra-se nas competências de compreensão específica (*bottom-up*). São propostas, por isso, nesta parte atividades de escuta intensiva (Brown, 2001; Rost, 2011) com vista a trabalhar estes aspetos. Além disso, apresentam-se atividades que visam desenvolver as competências literárias associadas à multimodalidade textual, essenciais para a compreensão das novas formas de comunicação digital.

Figura 5: Atividades de Oficina de Escuta

Português à Vista

[Exercícios](#) | [Sala de Aula](#) | [Biblioteca](#)

Olá, Aluno!

Exame: "'Garota de Ipanema", de Tom Jobim"

📄 Introdução
🔊 Pré-Escuta
🔊 À Escuta
🏠 Oficina da Escuta
🔊 Pós-Escuta

Instruções

Tente compreender melhor a seguinte parte da canção. Leia com atenção a transcrição e identifique qual o significado das palavras destacadas, tendo em conta o contexto. Consulte, se necessário, um **dicionário**.

Palavras

Todo



Encanto



Bronzeado

Forma de se
mexer

Frases

Olha, que coisa mais linda, mais cheia de **GRAÇA** (=)

Moça do corpo **DOURADO** (=) , do sol de Ipanema

O seu **BALANÇADO** (=) parece cinema

O mundo **INTEIRINHO** (=) se enche de graça

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 20 pontos.

[< Voltar](#)[> Seguinte](#)

Instruções

O Português do Brasil tem, do ponto de vista fonético, diferenças em relação a outras variedades do Português (como o Português Europeu).

Identifique essas especificidades, ouvindo novamente a canção e selecionando a opção correta:

Questão 1

Nas palavras 'DE (Ipanema)' e 'TRISTE', as consoantes /d/ e /t/ antes de /e/ e /i/, pronunciam-se:

Escolher...

Questão 2

Na palavra PASSAR e AMOR, o [r] final:

Escolher...

Questão 3

Ao contrário do Português Europeu, as vogais no Português do Brasil (como em GRAÇA ou em PARECE na canção):

Escolher...

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 15 pontos.

< Voltar

▶ Seguinte

Instruções

Ouçá os seguintes versos da canção e separe com um espaço as palavras que os formam:

Fronteira da Palavra

▶ 0:00 / 0:04

Olhaquecoisamaislindamaischeiadegraça

▶ 0:00 / 0:07

Moçadocorpodouradodosoldelipanemaoseubalançadoparececinema

The screenshot displays a video player interface. At the top, there are two video segments. The first segment has a duration of 0:00 / 0:07 and a subtitle that reads: "Abelezaquenãoéóminhaquetambémpassasozinha". The second segment has a duration of 0:00 / 0:08 and a subtitle that reads: "Aheelasoubessequandoelapassaomundointeirinhoseenchedegraça". Below the video player, there is an evaluation section titled "Avaliação" with the text "Pontuação: Esta questão vale 20 pontos." At the bottom of the interface, there are two buttons: a red button with a left arrow and the text "< Voltar", and a red button with a right arrow and the text "▶ Continuar".

Pós-Escuta

Na última etapa da unidade didática, a Pós-Escuta, são propostas tarefas com vista à reutilização e reapropriação das novas aquisições, tanto em termos escritos como orais. Apesar de a compreensão do oral ter especificidades que justificam um trabalho diferenciado, consideramos que as várias competências linguísticas não operam de forma estanque. À semelhança, de resto, do que acontece na comunicação diária, na qual se mobilizam em simultâneo diferentes competências (Brown & Lee, 2015). Por outro lado, as tarefas propostas nesta parte refletem igualmente a evolução das abordagens didáticas de uso do vídeo, que preconizam a combinação de tarefas de exploração e criação de vídeos (e.g. Keddie, 2014; Goldstein & Driver, 2015; Goldstein, 2017).

A unidade didática termina com o preenchimento de um questionário de autorreflexão, que tem por objetivo promover a reflexão em relação às estratégias utilizadas para compreender o texto oral, e de um diagrama de ansiedade, no qual o aprendente indica o nível de ansiedade que sentiu ao realizar a unidade. No que se refere ao questionário de autorreflexão, trata-se de uma adaptação do questionário de consciência metacognitiva da compreensão do oral (MALQ) desenvolvido por Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari (2006). Nele constam 14 perguntas, podendo o aprendente responder ao questionário em Português, Chinês ou Inglês (usando para tal uma escala de 1 a 6, em que 1 corresponde a uma não utilização total da estratégia durante a atividade, e 6 a uma utilização plena da estratégia durante a atividade). Quanto ao diagrama de ansiedade, o aprendente dispõe de uma escala de 1 (sem ansiedade) a 5 (muita ansiedade) para determinar a ansiedade que sentiu em relação aos exercícios de compreensão do oral, podendo fazê-lo também numa das três línguas referidas. Estes dois instrumentos inserem-se, como vimos, na abordagem metacognitiva da compreensão do oral.

Figura 6: Atividades de Pós-Escuta

Português à Vista Exercícios Sala de Aula Biblioteca Olá, Aluno!

Exame: "Garota de Ipanema", de Tom Jobim

Introdução Pré-Escuta À Escuta Oficina da Escuta Pós-Escuta

Exercício 1

Instruções

"A Garota de Ipanema" inspirou muitos artistas, desde cantores a pintores e a poetas. É o caso do poema de Fernando Sales Lopes, "Dias de Verão".
Lêa o poema e:

1. Compare a letra da canção com o poema (em termos de semelhanças e diferenças).
2. Identifique os elementos culturais presentes no texto.
3. Inspire-se na canção "Garota de Ipanema" e no poema "Dias de Verão" e escreva um poema manifestando os mais profundos sentimentos por uma "Garota de Ipanema" ou por um "Rapaz de Ipanema".

DIAS DE VERÃO
As noites são longas
Como os dias cinzentos
E vazios.
É o jet lag das voltas trocadas
Por hemisférios e paralelos.

Aqui no meio do Atlântico, caro Vinícius, vivo
As garotas de Ipanema
Sem calçado.

Em cada criança que passa
Com a sua chinelada chinesa
As ruas da calçada prometida
E as avenidas esburacadas de promessas
Transformam-se num espelho de prata.

Com o seu andar ondulante e esquivo
E o seu sorriso solarengo e sensual
Lá vai chela de graça

ela também é bossa nova
em cada coladeira do destino

Dirão que este foi o Verão mais ameno,
Aquele em que as águas atlânticas
Se misturaram

Oferecendo um mar calmo e quente

Sem o frio das fêrias contrariadas o tempo é festa

(In Lopes, Fernando Sales (2021). O Tempo e o Vento. Macau: Prala Grande Edições, p. 59)

Questão 1

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 20 pontos.

< Voltar

▶ Continuar

Pós-Escuta Questionário

PT | EN | CHN

Refleta sobre os exercícios que fez e pense nas estratégias que utilizou. Responda ao seguinte questionário:

1

Discordo completamente

2

Discordo

3

Discordo em parte

4

Concordo em parte

5

Concordo

6

Concordo Plenamente

Questão 1: Quando estou a ouvir, procuro adaptar a forma como estou a interpretar o que ouço, se vejo que não é a mais correta.

1 2 3 4 5 6

Questão 2: Sou capaz de me concentrar facilmente.

1 2 3 4 5 6

Questão 3: Traduzo para mim enquanto ouço.

1 2 3 4 5 6

Questão 4: Tento voltar atrás no que estou a ouvir, quando perco a concentração.

1 2 3 4 5 6

Questão 5: Antes de começar a ouvir, estabeleço a forma como vou ouvir.

1 2 3 4 5 6

Questão 6: Uso as palavras que compreendo para tentar compreender o significado das palavras que não compreendo.

1 2 3 4 5 6

Questão 7: Depois de ouvir, penso no que ouvi e em como posso ouvir de forma diferente na próxima vez. 1 2 3 4 5 6

Questão 8: Quando tenho dificuldade em compreender o que ouço, desisto e paro de ouvir. 1 2 3 4 5 6

Questão 9: Uso a ideia geral do texto para me ajudar a adivinhar o significado das palavras que não compreendo. 1 2 3 4 5 6

Questão 10: Uso a minha experiência e conhecimento para me ajudarem a compreender. 1 2 3 4 5 6






Questão 11: Penso que ouvir é mais difícil do que ler, falar ou escrever em Português. 1 2 3 4 5 6

Questão 12: Antes de ouvir, penso em textos semelhantes que já ouvi. 1 2 3 4 5 6

Questão 13: Não fico nervoso quando ouço em Português. 1 2 3 4 5 6

Questão 14: Quando compreendo o significado de uma palavra, penso no que ouvi anteriormente, para perceber se estou correto. 1 2 3 4 5 6

Qual o nível de Ansiedade que teve ao fazer os Exercícios?
 Use uma escala de 1 a 5 para medir a "Temperatura" da sua Ansiedade em relação à **Compreensão Oral**:


1 - Não senti Ansiedade nenhuma

2 - Não senti Ansiedade

3 - Senti pouca Ansiedade

4 - Senti Ansiedade

5 - Senti muita Ansiedade

< Voltar ✓ Concluir

5. Conclusões

A plataforma digital Português à Vista visa responder aos desafios lançados pelos ambientes digitais que dominam atualmente as sociedades, assentes em redes de comunicação global. Neste ambiente comunicacional, os recursos audiovisuais têm um lugar preponderante, como vimos. É, por isso, essencial para quem aprende outras línguas, como o Português, compreender o que ouve e vê.

Foi precisamente para responder às dificuldades dos aprendentes de Português como LNM relativamente à compreensão de enunciados orais e às lacunas ao nível da oferta de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem desta competência que apresentámos este projeto. Graças à aprovação de uma candidatura realizada no âmbito de uma linha de financiamento de projetos do Fundo do Ensino Superior de Macau, foi possível concretizar a construção da plataforma, desenvolvida de raiz com a ajuda de uma empresa de desenvolvimento de soluções tecnológicas. A plataforma tem como destinatários principais os docentes e discentes da Licenciatura em Ensino de Tradução Chinês-Português da USJ.

Em termos dos materiais didáticos desenvolvidos, foram produzidas 100 sequências didáticas, organizadas por nível de proficiência linguística (do A1 ao C1) e por temas. Os princípios em que assentam os materiais resultam da evolução das abordagens didáticas relativamente ao ensino e aprendizagem da compreensão do oral como LNM, assim como dos modelos de exploração didática do vídeo e da área do CALL. Vimos, em relação às abordagens didáticas para trabalhar a compreensão do oral, como se continua a privilegiar uma abordagem centrada no resultado ou produto da compreensão, relegando-se para segundo plano o aprendente como sujeito que pensa sobre os processos e as estratégias de aprendizagem que pode utilizar para desenvolver a competência auditiva. Por isso, promovemos na nossa proposta a integração das duas abordagens, no que se designa de abordagem *interativa*. A compreensão do oral é, nesta aceção, vista como um processo ativo e de natureza cognitiva. E é por essa razão que consideramos importante que o aprendente faça uso do conhecimento metacognitivo, como forma de controlo e regulação dos processos cognitivos. A inclusão de atividades de natureza metacognitiva, com vista ao desenvolvimento das competências metacognitivas, como o questionário de autorreflexão e o diagrama de ansiedade, tem precisamente esse objetivo.

A proposta apresentada também se serve de técnicas, estratégias e abordagens de exploração didática do vídeo usadas na aprendizagem de línguas. Nesse sentido, não só adaptámos o modelo de exploração didática do vídeo em etapas, como empregámos estratégias para trabalhar a compreensão global e específica. Além disso, não poderíamos deixar de ter em conta os desafios impostos pela tecnologia digital, designadamente em relação à facilidade de acesso e uso de ferramentas e programas de criação, edição e partilha de vídeos. O aprendente passa a ter um papel ainda mais ativo e dinâmico, verificando-se uma interligação cada vez maior entre as tarefas de exploração e de criação do vídeo. Por outro lado, procuramos desenvolver as competências ao nível da multimodalidade que caracteriza as novas formas digitais de comunicação, propondo atividades para esse fim.

Tratando-se de uma proposta de materiais digitais, tivemos em conta igualmente os contributos de teorias de aprendizagem multimédia e da área do CALL, particularmente no que se refere ao desenvolvimento da compreensão do oral. Com base na investigação realizada nessas áreas, incorporámos um conjunto de ferramentas tecnológicas nos materiais que desenvolvemos. Demos destaque neste artigo à utilização dos apoios visuais e da legendagem.

Para concluir, reiteramos a importância da contribuição de projetos como este para suprir a lacuna existente em termos de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem do Português como LNM, no que à compreensão de textos audiovisuais respeita. Além disso, consideramos que este tipo de projetos é importante para fazer avançar a investigação em relação ao ensino da compreensão do oral em contextos digitais, área que tem ainda um longo caminho a percorrer. O incremento do ensino tecnologicamente mediatizado e personalizado, que se acentuou nos últimos anos, reforça essa necessidade e essa urgência.

Referências

- Abdalhamid, F. (2012). *Listening Comprehension Strategies of Arabic-Speaking ESL Learners*. Colorado State University. Dissertação de Mestrado.
- Ampa, A. T. (2015). The implementation of interactive multimedia learning materials in teaching listening skills. *English Language teaching*, 8 (12), 56-62.
- Bingol, A., Celik, B., Yidliz, N., & Mart, T. (2014). Listening comprehension difficulties encountered by students in second language Learning class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(4), 1-6.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2^a ed.). White Plains, Pearson Longman.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4^a ed.). White Plains, Pearson Longman.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (Vol. 1). Wiley Blackwell.
- Coniam, D. (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. *System*, 29, 1-14.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learningteaching/16809ea0d4>
- Duarte, J. A. M. (2012). *Ambientes Online no Contexto das Escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário: Um estudo sobre as escolas do CCUM* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, S. M. (2011). The Effect of Text Familiarity on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 783-789.
- Gilakjani, A., & Sabouri, N. (2016). Learners' Listening Comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133.
- Ginther, A. (2002). Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing*, 19, 133-167.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development theory: Practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.
- Goldstein, B. (2017). A history of video in ELT. In K. Donaghy, & D. Xerry (Eds.), *The image in English language teaching* (pp. 23-33). ELT Council.
- Goldstein, B., & Driver, P. (2015). *Language learning with digital video*. Cambridge University Press.
- Grgurovic, M., & Hegelheimer, V. (2007). Help options and multimedia listening: Students' use of subtitles and the transcript. *Language Learning & Technology*, 11, 45-66.
- Guichon, N., & McLornan, S. (2008). The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design. *System*, 36, 85-93.
- Isik, C., & Yilmaz, S. (2011). E-learning in life long education: A computational approach to determining listening comprehension ability. *Education and Information Technologies*, 16(1), 71-88.
- Keddie, J. (2014). *Bringing online video into the classroom*. Oxford University Press.
- Kurita, T. (2012). Issues in Second Language Listening Comprehension and the Pedagogical Implications. *Accents Asia*, 5(1), 30-44.

- Lwo, L., & Lin, M. (2012) The effects of captions in teenagers' multimedia L2 learning. *ReCALL*, 24(2), 188–208.
- Mann, S., Davidson, A., Davis, M., Gakonga, J., Gamero, M, Harrison, T., Mosavian, P., & Richards, L. (2019). *Video in language teacher education*. The British Council.
- Markham, P. L., Peter, L. A., & Mccarthy, T. J. (2001). The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. *Foreign Language Annals*, 34(5), 439–445.
- Mayer, R. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 43–71). Cambridge University Press.
- Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. University Press.
- Montero Perez, M., Van Den Noortgate, W., Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720–739.
- Morais, N. S., & Cabrita, I. (2007). Ambiente Virtual de Aprendizagem num Contexto de B-Learning. In M. Nistal, C. Vaz de Carvalho, & C. Artunduaga (Eds.), *TICAI2007: TICs para el aprendizaje de la ingeniería* (pp. 9-16). @IEEE, Sociedad de Educación.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: principles and practices. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3a ed., pp. 69-85). Heinle & Heinle Publishers.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations*. Oxford University Press.
- Peterson, P.W. (1991). A synthesis of methods for interactive listening. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second/foreign language* (2nd ed., pp.106-122). Heinle and Heinle.
- Rodgers, M. R. H., & Webb, S. (2017). The effects of captions on EFL learners' comprehension of English-language television programs. *CALICO Journal*, 34(1), 20–38.
- Rost, M. (2001). Listening. In R. Carter, & D. Nunan, *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 7-13). Cambridge University Press.
- _____ (2002). *Teaching and researching listening*. Longman.
- _____ (2011). *Teaching and researching listening* (2^a ed.). Longman.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle.
- Soleimani, H., & Mirsayafi, S. (2018). The effect of multimedia technology on improving listening achievement of Iranian secondary school students. *Quarterly Journal of Iranian Distance Education*, 1 (3), 59-71.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2006). Towards acquiring communicative competence through listening. In P. Jordens (Ed.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp. 29-46). Mouton de Gruyter.
- Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 3–25.
- _____ (<https://doi.org/10.1017/S0267190504000001>)
- _____ (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191–210.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening – metacognition in action*. Routledge.

- Vandergrift, L., & Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281.
- _____. (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching*, 43, 1–37.
- _____. (2016). ‘Effects of’ and ‘effects with’ captions: How exactly does watching a TV programme with same-language subtitles make a difference to language learners? *Language Teaching*, 49(2), 235–250.
- Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14, 65–86.