

MARIA TERESA CASANOVA PINTO MARTINS DE OLIVEIRA

2º Ciclo do Mestrado em Ensino do Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e
no Ensino Secundário

**A IMAGEM COMO INSTRUMENTO PRIMORDIAL NA
EXPLORAÇÃO DE CAMPOS LEXICAIS**

O input visual na aquisição e consolidação de vocabulário na língua estrangeira

**PORTO
2013**

Orientador: Prof. Doutor Nuno Manuel Dias Pinto Ribeiro

Co-orientador: Prof. Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de Estudos:

IPP:

Versão Definitiva

Departamento de Estudos Anglo-Americanos e
Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos

MARIA TERESA CASANOVA PINTO MARTINS DE OLIVEIRA

À IMAGEM COMO INSTRUMENTO PRIMORDIAL NA EXPLORAÇÃO DE CAMPOS LEXICAIS

O input visual na aquisição e consolidação de vocabulário na língua estrangeira

Relatório Apresentado para Obtenção de Grau de Mestre no Ensino de Inglês e
Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**PORTO
2013**

Orientador: Prof. Doutor Nuno Manuel Dias Pinto Ribeiro

Co-orientador: Prof. Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos orientadores deste relatório, Prof. Doutor Nuno Manuel Dias Pinto Ribeiro e Prof. Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, pelas sugestões dadas de modo a aperfeiçoar este trabalho. Obrigada pela dedicação e profissionalismo.

Gostaria de agradecer às minhas amigas Joana e Cátia que tanto me apoiaram durante esta fase trabalhosa, de conquistas e algumas tristezas. Agradeço também à Cláudia e à Marlene que, estando a viver a mesma experiência, me ajudaram das mais variadas formas a tentar ultrapassar as fases mais complicadas deste período.

Gostaria de agradecer especialmente aos meus pais, irmão, avó, Sónia e Francisco que tanto me ouviram nos meus queixumes e alegrias e me estimularam a continuar este percurso e a não desistir na primeira adversidade. Agradeço-vos por terem acreditado sempre em mim e nas minhas capacidades e por me terem apoiado incondicionalmente nesta fase importante da minha vida pessoal e profissional.

RESUMO

O Relatório que se segue surge como parte de um projeto de Investigação-Ação ao nível do ensino de línguas estrangeiras. Este debruça-se sobre a incorporação de recursos audiovisuais no campo pedagógico, tendo em consideração as suas potencialidades didáticas. Deste modo, a sua rentabilização a outros níveis, transcendendo a sua dimensão motivadora e potenciadora de relações comunicacionais, ocorrerá na aprendizagem de novo léxico.

Como tal, pretende-se, de alguma forma responder à seguinte questão de investigação:

Poderá o input visual facilitar e estimular a aquisição e consolidação de vocabulário?

De facto, o vocabulário é um dos elementos mais importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira e, com ele, conseguimos comunicar, independentemente da construção frásica ser gramatical ou agramatical. Assim, o *input* visual surge como forma de reativar os conceitos prévios dos alunos, potenciando a aquisição de novo léxico.

Palavras-chave: vocabulário, imagens, vídeo, *input*, *output*, *intake*, motivação, ensino de língua

ABSTRACT

The following Report appears as an integrating part of an Action Research project regarding the teaching of foreign languages. It focuses on the incorporation of audiovisual resources in the pedagogical field, taking into consideration their educational potential. Thus, its profitability at other levels, transcending its motivational dimension and its potential for communicative relationships, occurs in vocabulary learning.

As such, it is intended, somehow to answer the following research question: *Can the visual input ease and stimulate the acquisition and consolidation of vocabulary?* Indeed, vocabulary is one of the most important elements of L2 learning and, with it, we can communicate, whether the sentence construction is grammatical or agrammatical. Hence, the visual input emerges as a way of reactivating the students' background knowledge, enhancing the acquisition of new lexical fields.

Key-words: vocabulary, images, video, input, output, intake, motivation, teaching languages.

SUMÁRIO

Sumário

Índice de Figuras

Índice de Anexos

Introdução.....1

Capítulo I: Contexto da Investigação5

1.1-A escola

1.1.1- As instalações e a sua população

1.1.2-A oferta educativa

1.2- As turmas de Inglês e Espanhol

1.2.1- Caracterização dos vários grupos

1.3- Definição e justificação da área de investigação

Capítulo II: A importância da aprendizagem de vocabulário.....16

2.1- Perspetivas Teóricas

2.1.1- O que é a aprendizagem? Estilos de aprendizagem e Inteligências

Múltiplas

2.1.2- A aprendizagem de vocabulário nas aulas de língua estrangeira

2.1.3- O conceito de *Input* e *Intake*

2.1.4- As potencialidades dos materiais visuais na aquisição de vocabulário e na sua consolidação

Capítulo III: Considerações Metodológicas.....26

3.1- Planificação das atividades de aquisição e consolidação de vocabulário:
reflexão introdutória

3.2- Descrição das atividades desenvolvidas em Inglês e Espanhol

3.2.1- 1ºCiclo

3.2.2- 2ºCiclo

3.3- Considerações sobre a metodologia de investigação adotada

3.3.1- Descrição dos instrumentos de recolha de dados

3.3.2- Breve reflexão sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos

Capítulo IV: Resultados.....44

4.1-Considerações sobre os métodos de tratamento de dados

4.2- Descrição dos resultados

4.2.1-1ºciclo: Teste VARK

4.2.3- 2ºciclo: Questionário

Capítulo V: Discussão de Resultados.....48

5.1- Interpretação dos dados: análise dos significados

Conclusão.....50

Referências Bibliográficas52

Anexos

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo computacional da aquisição de uma L2.....	23
---	----

Índice de Anexos

Anexo 1: 1ª unidade didática de espanhol do 1º ciclo.....	56
Anexo 2: 1ª aula de inglês do 1º ciclo.....	78
Anexo 3: 1ª aula de inglês do 2º ciclo	84
Anexo 4: 2ª aula de inglês do 2ª ciclo.....	86
Anexo 5: 1ª unidade didática de espanhol do 2º ciclo.....	89
Anexo 6: Questionário VARK – 1º ciclo.....	110
Anexo nº7: Tabelas e Gráficos.....	115
Tabela e Gráfico nº1: Resultados do cruzamento de dados relativos à competência multimodal das turmas-alvo.	
Tabela e Gráfico nº2: Resultados do cruzamento de dados relativo à opinião dos alunos das turmas-alvo.	
Anexo 8: Questionário – 2º ciclo.....	116
Anexo 9: Tabelas e Gráficos.....	118
Tabela e Gráfico nº3: Resultados do cruzamento de dados relativos à questão “Como preferes que as atividades sejam levadas a cabo?”	
Tabela e Gráfico nº4: Resultados do cruzamento de dados relativos à questão “Como achas que aprendes eficazmente?”	
Tabela e Gráfico nº5: Resultados do cruzamento de dados relativos à questão “Quais dos recursos visuais utilizados nas aulas da professora estagiária Teresa foram mais motivadores, na tua opinião? Escolhe apenas um.”	

Introdução

Neste relatório final, tratar-se-á da temática ***O Input Visual na Aquisição e Consolidação de Vocabulário nas Aulas de Língua Estrangeira***, pensada e explorada durante o estágio profissional na Escola Secundária António Sérgio em Vila Nova de Gaia.

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é fundamental ter noções das várias partes que formam a língua em si, nomeadamente a gramática, para que o nosso discurso seja coerente perante o recetor. Porém e como Wilkins (1972) afirma “without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (citado in McCarten 2007: 20), sublinhando, deste modo, que sem vocabulário não podemos comunicar. Tendo em conta o período de pré-observação realizado no primeiro período na referida instituição, deparei-me com vários problemas, um deles relacionado com o reduzido leque lexical dos alunos ou até a ausência dele. Pareceu-me, então, pertinente trabalhar esse ramo da língua tendo sempre em consideração apresentar novo léxico dentro de um contexto específico e tendo em conta o programa nacional. Harmer defende que “It is understanding the meaning in context that allows us to say which meaning of the word, in the particular instance, is being used” (2001:18) e, de facto, o contexto tornou-se num aliado na introdução de novo vocabulário, especialmente nas turmas-alvo desta pesquisa que se encontravam em níveis iniciais de língua. Porquê enfatizar o uso do contexto como alicerce na aprendizagem de léxico? Parti do pressuposto de que, sem ele, as aulas tornar-se-iam densas, cansativas e, porventura, os alunos sentir-se-iam desmotivados com tanta informação: “It would be unrealistic to teach everything there is to know about a word the first time it is presented to students- and any such attempt would make for some very tedious lessons” (McCarten 2007: 18); por isso, e pensando nas turmas onde apliquei o meu tema de investigação, tomei a decisão de que não exploraria a palavra em si, isto é, a sua formação, mas sim o seu significado tendo em conta o contexto em que estava inserida: “(...) learning vocabulary is a challenge for learners (...) partly because of the variety of vocabulary types to be learned (...)” (McCarten 2007:18), e, por ser um desafio, o professor teria de fazer várias escolhas para que a introdução e a consolidação desse léxico fosse eficaz e perdurável.

Para além de querer ter um papel útil nessa aquisição e consolidação durante este ano de iniciação à prática profissional, tive em consideração o facto de o uso de *input*

visual ser algo motivador para os alunos, visto que muitos deles, especialmente nas aulas de inglês, evidenciavam muitas lacunas e uma insatisfatória relação com a língua. Apesar de o tema deste relatório não estar diretamente relacionado com a motivação, pude também observar durante as minhas aulas e as das minhas colegas estagiárias que os alunos se sentem muito mais motivados, atentos e cativados dentro da sala de aula se houver materiais visuais. A motivação, segundo Penny Ur, “(...) makes teaching and learning immeasurably easier and more pleasant, as well as more productive.” (2002:274). Consequentemente, e relativamente a essa produtividade a que Ur refere no processo ensino-aprendizagem, senti e tive a oportunidade de observar que esse tipo de material é uma mais-valia em termos de produção oral e escrita, fatores/capacidades que tentei explorar durante as vinte aulas que lecionei e que me permitiram tirar algumas conclusões para este estudo, tecnicamente denominado por Melka (1997) “active and productive vocabulary” (McCarten 2007: 19), ou seja, através da escrita ou da oralidade os alunos iriam utilizar o vocabulário apreendido para criarem um discurso oral ou um texto escrito, ilustrando, dessa forma, que entenderam o que foi ensinado. Não menos importante é a “passive and receptive vocabulary” (Melka, 1997 *in* McCarten 2007:19) que está relacionado com o vocabulário que nós, docentes, queremos que os alunos reconheçam e compreendam mas que não tem forçosamente que ser utilizado na produção de um texto escrito ou oral.

Como professores, devemos motivar os alunos na aprendizagem e essa motivação mostrará frutos em termos de resultados e participação porque “success depends less on materials, techniques and linguistic analyses and more on what goes on inside and between the people in the classroom.” (Stevick, 1980: 4). De facto, o que realmente importa numa aula é que haja uma boa interação entre alunos e entre alunos e professor para que os primeiros se sintam incluídos e predispostos a ouvir o que o professor ensina e, consequentemente, a aprender/adquirir esse ensinamento. Contudo, e discordando de Earl Stevick, o que o aluno observa em termos de materiais é quase tão importante. É a partir do que o docente oferece relacionado com determinado tópico que o aluno se vai consciencializar de que é com aquele material que poderá crescer enquanto aprendiz mas, caso o material didático apresentado seja realmente cativante, também se sentirá incentivado a participar na aula e a explorar o que lhe foi fornecido na hora de estudar. Como forma de motivar os discentes, um professor deve ter sempre em consideração o contexto para poder desenhar e introduzir os materiais de forma suave e com sentido.

Todos estes itens referidos anteriormente foram interiorizados durante o processo de observação de aulas das orientadoras da Escola Secundária António Sérgio e das colegas estagiárias. Esta observação de aulas permitiu-me desenvolver e melhorar o método de recolha de informação com fichas de observação preenchidas pelas minhas colegas que se revelaram úteis na escolha de materiais visuais em aulas futuras. A recolha de dados passou também pela elaboração de questionários, de um teste baseado nas Múltiplas Inteligências de Howard Gardner e, não menos importante, de reflexões pessoais feitas pós-aulas e reflexões sobre as aulas que lecionei feitas pelas orientadoras e pelas estagiárias que as presenciaram.

Contudo, antes de chegar ao tema que agora me proponho estudar relacionado com o *input* visual, passei por várias tentativas de identificação do mesmo. Primeiramente, pensei que seria mais fácil utilizar imagens estáticas, sendo um possível tema para este relatório “A imagem como instrumento primordial na exploração de campos lexicais”, sendo testado através da escrita. Todavia, isso restringia um pouco os materiais, daí ter optado por “*input* visual” que me oferecia mais opções e mais desafios também ao nível de recolha de dados mas igualmente mais motivação para trabalhar e desenvolver o meu estudo (embora compreenda que *input* visual é algo muito vasto) e, deste modo, ofereceria aos alunos um leque mais vasto, mais interessante, mais motivador e variado. Por isso, pareceu-me pertinente reformular o tema do meu estudo para “O *input* visual na aquisição e consolidação de vocabulário na língua estrangeira”, focando essa aquisição não só através de produção escrita mas também através da oralidade. Relativamente à questão de investigação, o meu objetivo principal será responder à pergunta:

- ✓ *Poderá o input visual facilitar e estimular a aquisição e consolidação de vocabulário?*

Para que haja uma resposta bem estruturada a esta questão, este trabalho encontrar-se-á dividido em cinco capítulos distintos.

No capítulo I farei uma breve introdução ao contexto de estágio em que estive inserida durante este ano letivo, apresentando em primeiro lugar a Escola Secundária António Sérgio e a oferta educativa desta e, em segundo lugar, explicitando as características das turmas dos diferentes níveis das línguas que lecionei.

Seguidamente o capítulo II deste trabalho será dedicado à fundamentação teórica do meu tema, explicando, de forma geral, as bases do meu trabalho, desde o conceito de aprendizagem, aos estilos de aprendizagem, passando pela definição de vocabulário e seus contextos, estreitando depois a teoria ao uso dos recursos visuais como recursos de aprendizagem.

No capítulo III, farei considerações metodológicas sobre as atividades desenvolvidas nas turmas-alvo e apresentarei a metodologia utilizada para recolha de dados e a justificação dos vários materiais visuais que apliquei ao longo do estágio e com que objetivo os utilizei nas turmas-alvo desta investigação.

Quanto ao capítulo IV, nele descreverei os métodos de tratamento dos dados recolhidos e os seus resultados, analisando quantitativamente os frutos dessa recolha.

No quinto e último capítulo, analisarei os dados mas de forma qualitativa.

Por fim, tirarei uma conclusão onde avaliarei os resultados desta Investigação-Ação face às previsões iniciais.

Capítulo I - O contexto da investigação

1.1- A Escola

1.1.1- As instalações e a população educativa

Este estudo iniciou-se na Escola Secundária António Sérgio no ano letivo 2011/2012, a escola mais antiga do concelho de Vila Nova de Gaia. É uma escola com muita história, estando situada num dos quarteirões mais populosos da cidade e perto de edifícios com destaque público, como a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, o Tribunal do Trabalho e o Tribunal da Comarca, tal como de edifícios culturais, como o Conservatório Superior de Música, a Biblioteca Municipal e a Casa Museu Teixeira Lopes. No cômputo geral, trata-se de uma área comercial e de serviços.

Foi uma escola que sofreu reformas drásticas, tornando-se numa instituição muito completa, com muita oferta a nível de cursos e onde predomina um ambiente de bem-estar tanto da classe estudantil como da classe docente e também dos auxiliares educativos. Atualmente, a escola está dividida em três secções designadas por secções A, B e C. A secção A é o edifício principal da escola em que estão inseridos os órgãos principais, como a Direção, o Secretariado, as salas de aula, a sala dos professores, os gabinetes de trabalho dos professores, a biblioteca dos alunos, a reprografia, o bar e a cantina, bem como serviços criados para dar apoio à comunidade discente, como o Gabinete de Psicologia, das Novas Oportunidades, dos Cursos Profissionais e de Ensino Especial. A segunda secção (secção B) é uma área destinada aos vários laboratórios ligados às ciências (de química, física, matemática, biologia) e aos trabalhos mais técnicos, como laboratórios de Eletricidade e Eletrónica e oficinas relacionados com estas duas ciências, bem como relacionados com desenho técnico, informática, mecânica e construção civil. Por último, a Escola Secundária António Sérgio inclui também uma secção C destinada a fins desportivos e artísticos. Possui um ginásio coberto, dois campos exteriores, uma sala para serviços administrativos, uma sala de expressão plástica, de educação visual e educação tecnológica.

É importante referir que, para além do número de cursos, a Escola Secundária António Sérgio inclui material didático que motiva e facilita o trabalho dos professores em sala de aula. Esse material didático engloba computadores com acesso à Internet e projetores em todas as salas de aula, bem como nos gabinetes de trabalho dos professores e na sala dos diretores de turma. O acesso à internet e a oferta informática deve-se ao Projeto Estratégico de Informatização e Modernização Tecnológico de 2007/2008, visando o acesso à internet e aos recursos informáticos por todos os que

trabalham na escola. Foi graças a estes recursos que pude implementar o meu projeto de investigação que consistia em utilizar vários tipos de *input* visual em sala de aula.

Toda esta oferta é usufruída pelo grande número de alunos que constituem esta escola, tanto alunos de ensino diurno como do ensino noturno. A comunidade discente está dividida em turnos e anos de escolaridade (3ºciclo e ensino secundário). No que concerne ao ensino diurno, há 500 alunos do 3ºciclo, sendo eles 307 rapazes e 193 raparigas. No ensino noturno, há bastante menos alunos, sendo contabilizados 122 alunos no total (cinquenta e três do sexo masculino e sessenta e nove do sexo feminino). Para além do 3ºciclo, a Escola António Sérgio acolhe o ensino secundário, apresentando aqui um maior número de alunos. No ensino diurno, podemos contar com 513 alunos, sendo a sua maioria do sexo masculino (303). Já no ensino noturno, e como sucede com o terceiro ciclo, o número total de alunos que frequenta o ensino secundário é inferior, havendo menos 101 alunos que no ensino diurno e apresentando um número igualmente superior de indivíduos do sexo masculino.

1.1.2- A oferta educativa

A Escola Secundária António Sérgio é uma instituição com uma multiplicidade de cursos que satisfaz grande parte da classe discente. Nela podemos encontrar alunos do sétimo ao décimo segundo anos, inseridos em cursos profissionais, tecnológicos e cursos ditos regulares, como Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Ciências e Tecnologias. Para além dos cursos profissionais, a ESAS oferece igualmente Cursos de Novas Oportunidades (CNO), tal como Cursos Profissionais, satisfazendo alunos com maior apetência para cursos de carácter técnico. Dentro dos Cursos Profissionais, podemos encontrar um leque de áreas de estudo, tais como Técnicos de *Design*, de Energias Renováveis, de Construção Civil, de Multimédia, de Contabilidade, entre outros. Relativamente aos cursos tecnológicos, esta escola dispõe de cursos relacionados com Ação Educativa, Informática, Eletrónica e Administração. Esta oferta de cursos corresponde a um aumento do número de vagas, sendo agora uma das escolas com mais estudantes no concelho de Vila Nova de Gaia.

Devido aos vários cursos que oferece, o objetivo principal desta escola é a oferta de uma “porta aberta” para alcançar objetivos pessoais e profissionais, sendo este um dos alicerces da filosofia da ESAS. Para além da “porta aberta” que oferece à classe discente, esta instituição visa a “transparência, competência, igualdade e autonomia” do

processo ensino-aprendizagem mas também a construção do aluno como cidadão, valores introduzidos pelo patrono da escola, António Sérgio.

1.2-As turmas de Inglês e Espanhol

1.2.1- Caracterização dos vários grupos

Depois de uma breve apresentação da instituição que me iria receber durante um ano letivo, segue-se a apresentação dos vários grupos com os quais iria trabalhar, tanto em Inglês como em Espanhol.

No que concerne às turmas de Inglês, tive a oportunidade de trabalhar com as quatro turmas que tínhamos à disposição, sendo elas duas turmas de sétimo ano- 7ºA e B- e duas turmas de décimo ano- 10ºO e Q.

As turmas de sétimo ano revelaram-se muito heterogéneas em termos de nível de língua e, por isso, apresentá-las-ei conjuntamente. Ambas as turmas eram constituídas por vinte e quatro alunos, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos, todos eles muito enérgicos e comunicadores. Porém, pude observar, tanto nas minhas aulas como nas das minhas colegas e da minha orientadora que, em ambas as turmas, os alunos se dispersavam facilmente quando não se sentiam motivados, dando origem a confusão, desinteresse e, em alguns casos, falta de assimilação dos conteúdos programáticos que o docente ensinara. Havia alunos com muitas dificuldades (havia quatro alunos repetentes, dois deles com graves problemas de perceção da língua inglesa), chegando frequentemente a pedir uma tradução daquilo que o professor estava a explicar. Por isso, tendo em conta essas dificuldades, o docente teria de se esforçar de forma a ser o mais claro possível, utilizar gestos, induzindo-os à compreensão das atividades e dos conteúdos propriamente ditos. Quanto aos alunos com melhor nível de língua, o docente teria de apresentar desafios cativantes para mantê-los interessados. Esses alunos revelaram bom entendimento do Inglês, nenhuma dificuldade em relação ao que era solicitado em aula, uma pronúncia exemplar e rapidez na execução dos exercícios propostos.

Em relação às turmas de secundário (décimos anos), identificarei, brevemente, algumas características que pude recolher da turma do 10ºO, visto que só lecionei duas aulas, tendo sido a única estagiária a ter essa possibilidade. Analisarei mais pormenorizadamente o perfil da turma do 10ºQ.

O 10ºO revelou-se bastante trabalhador nas aulas, apresentando mesmo assim heterogeneidade, não tanto entre os elementos do grupo mas sim em confronto com a turma do 10ºQ. Era constituída por vinte e dois alunos e todos revelavam muito interesse na aprendizagem no seu sentido geral. Para alguns, o inglês era uma dificuldade mas, mesmo assim, participavam utilizando a língua inglesa e expunham sempre os seus pontos de vista nesta língua. Quanto a conhecimentos, e apesar de o nível de língua ser baixo em alguns alunos, a turma do 10ºO revelou cultura geral, sendo esta relacionada com conhecimentos do que se passa no mundo atual e conhecimentos históricos, o que possibilitou, nas duas aulas que lecionei, a exploração dos temas, dos seus gostos e das suas perspetivas.

Em oposição, o 10ºQ, uma turma mais pequena com cerca de treze alunos, revelava muitas dificuldades na comunicação, não só em Inglês como também na língua materna. Esta dificuldade em comunicar na língua materna revelou-se no facto de ser uma turma que não respondia às perguntas feitas pelo professor, não mostrava gosto pela aprendizagem nem pela escola onde estava inserida, a sua cultura geral revelava falhas graves, entre outros fatores que dificultavam um pouco o trabalho do professor e, consequentemente, a interação dentro de aula. As dificuldades também eram notórias nas outras disciplinas, havendo um aproveitamento fraco. Este tipo de comportamento devia-se também ao facto de ser uma turma mais fechada, com dificuldades a nível relacional com o professor/professora e mesmo entre pares.

Em espanhol, pude trabalhar com uma turma de sétimo ano e duas de décimo primeiro ano. A turma de sétimo ano- 7ºD- revelou-se o oposto dos grupos de inglês, tendo sido muito fácil estabelecer uma boa relação com os alunos dessa turma. Os vinte e três alunos revelaram-se respeitadores em relação à professora da turma e às três estagiárias, empenhados em todas as atividades propostas, mesmo aquelas que fugiam um pouco áquilo a que estariam habituados e, sobretudo, revelaram um nível razoável de Espanhol, tendo em consideração que era o primeiro ano de aprendizagem da nova língua estrangeira. Foi também interessante trabalhar com esta turma devido à sua capacidade de trabalho em par e em grupo, contrariamente às turmas de sétimos ano de Inglês.

Nas duas turmas de décimo primeiro ano, ambas da área de Línguas e Humanidades, sentiu-se também uma boa interação, embora manifestada mais lentamente. O 11ºD, turma constituída por dezasseis alunos, demorou mais a aceitar as professoras estagiárias pois eram alunos autónomos, com uma personalidade mais

vincada e individualista, dificultando um pouco mais a ligação entre professor-aluno e, por vezes, a ligação entre colegas. Contudo, a maioria destes alunos possuía um elevado grau de domínio da língua espanhola e da sua cultura, sendo um desafio para o professor na hora de apresentar atividades, pois eram alunos que “exigiam” materiais mais complexos e elaborados, mais motivadores e menos controlados. No geral, foi uma turma que mostrou, desde logo, uma preferência por atividades individuais devido a algumas questões entre alguns alunos. No final do ano letivo, os discentes deste grupo já estavam mais receptivos às explicações dadas, aos materiais que eram apresentados e o próprio ambiente em aula era mais agradável e propício à aprendizagem, pois já havia outra atitude perante as estagiárias.

No que concerne à segunda turma de décimo primeiro- o 11ºL-, os doze alunos receberam-nos de braços abertos. Houve mais aceitação por parte deles mas, na hora de trabalhar e praticar a língua, havia indolência e um pouco de desmotivação pois não eram alunos curiosos. Revelou-se um desafio desenhar planos de aula relativos a uma turma de secundário de Línguas e Humanidades pois os alunos revelavam dificuldades de consolidação de matérias do primeiro ano de Espanhol (décimo ano), ritmo lento na execução do que lhes era solicitado e, em termos de materiais, era necessário uma adaptação mais específica de modo a facilitar a concretização e chegar ao objetivo solicitado. Quanto à sua participação em aula, era geralmente feita em português, não mostrando qualquer tipo de esforço por praticar a língua espanhola e, quando o faziam, revelavam má consolidação de estruturas, recorrendo a maior parte das vezes ao popularmente chamado “portunhol”.

Após esta breve descrição dos grupos aos quais tive acesso e com quem pude trabalhar, segue-se a escolha das turmas-alvo deste trabalho de investigação-ação.

1.3-Definição e justificação da área de investigação escolhida.

O período inicial de observação das aulas lecionadas pelas minhas orientadoras teve como objetivo primordial conhecer os perfis das várias turmas a que tínhamos acesso e, posteriormente, a escolha de uma problemática/tema para o estudo e consequente aplicação em turmas-alvo.

O processo de observação iniciou-se com o preenchimento de grelhas de observação das aulas das orientadoras de Inglês e de Espanhol com o intuito de verificar o tipo de atividades que eram aplicadas, o tipo de participação dos alunos, se utilizavam

a língua estrangeira como forma de comunicação, entre outros fatores. Estas grelhas de observação serviriam de modelo para a elaboração das minhas próprias fichas a serem preenchidas nas minhas aulas pelas minhas colegas estagiárias, informação que relatarei mais à frente nesta mesma descrição da área de investigação.

No que respeita ao período de observação que decorreu essencialmente no primeiro período do ano letivo, este tempo foi útil para verificar que, de facto, os vários grupos apresentavam falhas em vários campos, nomeadamente a nível do campo lexical que possuíam nas duas línguas estrangeiras. Outro fator que se foi destacando foi a necessidade de haver material visual como forma de cativar os alunos e, posteriormente, como motivação à participação. Tal como Andrew Wright afirma “Pictures can motivate the student and make him or her want to pay attention and want to take part.” (2001: 17). Assim, foi surgindo ao longo deste período de observação um possível tema:

✓ **Poderão os materiais visuais motivar os alunos nas aulas de Inglês e Espanhol?**

“Good motivation leads not only to perseverance but to a heightened concentration or intensity of attention that produces more rapid learning” (Byrne, 1983: 75). Tendo em conta que o uso de materiais visuais motivava realmente os alunos na participação nas aulas, pus a hipótese de fazer algo relacionado com esse tipo de material mas como forma de aquisição e consequente consolidação de léxico, surgindo um novo tema:

✓ **A imagem estática como instrumento privilegiado na aprendizagem de campos lexicais.**

Foi a partir desta base inicial que comecei a desenhar e a aplicar aquilo que pretendia estudar e observar. De facto, para além de ser algo mais motivador para os alunos, já que havia uma reação quase que imediata à imagem (semelhante ao estímulo-resposta de Pavlov) que era apresentada devido à sua pertinência no contexto que estava a lecionar, também serviu para provar que essa seleção de materiais era fulcral para que os alunos respondessem e reagissem ao que lhes era apresentado, visto que “(...) well-chosen visuals, imaginatively used, evoke an immediate response from learners in any class - a personal reaction which is the vital seed of all meaningful language-learning”

(Hill,1990:1). Verifiquei, assim, a partir dos dados recolhidos pelos meus instrumentos iniciais de observação, que havia maior facilidade de associação da imagem apresentada ao léxico que se pretendia ensinar e que isso era algo que ajudava não só os alunos do nível básico das línguas espanhola e inglesa como também os alunos de secundário. Mesmo assim, colocou-se-me um problema que era o uso exclusivo de imagem estática. Acabei por me aperceber de que apenas o emprego de imagens estáticas poderia bloquear o que pretendia testar, tendo em consideração que os alunos poderiam achar que materiais visuais só poderiam ser imagens, *posters*, cartões, ou seja, algo sem movimento ou algo mais tradicional, como os materiais que acabei de referir. Posto isto, surgiu uma nova questão que iria aumentar o meu leque de materiais e, conseqüentemente, motivar e ajudar os discentes na associação de imagem/palavra. Pôs-se a hipótese, então:

✓ **Poderá o *input* visual ajudar e facilitar a aquisição e consolidação de vocabulário nas línguas estrangeiras?**

Tendo definido este objeto de estudo, tudo me pareceu mais coerente, mais variado e enriquecedor. Sendo assim, poderia apresentar aos alunos a quem tive oportunidade de dar aulas um conjunto de materiais visuais, sendo possível utilizá-la em qualquer momento da aula de língua estrangeira, fosse para introduzir uma discussão, ou para apoiar na produção escrita ou mesmo para fazer com que os alunos identificassem o que estavam a visualizar, através de uma descrição, da partilha de hipóteses acerca do referido material visual, entre outras possibilidades. É de referir também que a aula tornar-se-ia mais ativa, estimulante e convidativa a um clima de aprendizagem. Andrew Wright defende que “Things we see play an enormous part in affecting us and in giving us information. We predict, deduce and infer, not only from what we hear and read but from what we see around us and from what we remember having seen” (2001: 2). Na verdade, os alunos têm sempre algo a dizer acerca de uma imagem, de um vídeo ou de um objeto, da história que os mesmos podem representar, fazendo com que haja essa partilha de ideias e perspetivas do que é e do que poderá ser aquilo que eles observam na imagem estática ou no vídeo que está a ser visualizado ou mesmo nos movimentos que o professor ou os colegas executam no contexto preciso construído na aula.

Após ter refletido sobre as questões que iam surgindo aquando da observação das aulas das minhas orientadoras, também das minhas colegas estagiárias e, igualmente, das aulas que eu própria ia lecionando, tanto em Inglês como em Espanhol, o tema escolhido foi fazendo cada vez mais sentido e ganhando forma, pois os alunos sentiam-se mais motivados na participação e o *input* visual revelava-se essencial nas aulas de língua estrangeira, principalmente para os alunos com um nível mais baixo de língua. Outro elemento que quis mostrar aos alunos foi que os materiais visuais não são apenas utilizados como adorno de aulas, como algo que é utilizado isoladamente porque “fica bem” (acho pertinente referir neste ponto do meu trabalho esta expressão pois foi um dos comentários dos alunos do 10º O às minhas aulas, avaliando positivamente a aula que dei à turma em questão, mostrando que, mesmo alunos com um bom nível de língua, acreditam que os materiais visuais só são utilizados para “enfeitar” a aula de língua estrangeira ou de qualquer área e não como um apoio ao tema que se está a lecionar), mas também como algo que é parte integrante no contexto que se está a apresentar. Byrne comprova que é ingrata e infeliz esta expressão que acompanha os materiais visuais, sendo eles vulgarmente considerados como “visual aids”, isto é, algo extra que surge na sala de aula e não como “something central to and integral with the learning process” (1983:194).

Após esta breve reflexão e explicação do processo que concebi e que me levou a definir o meu tema, tive também de optar por um método de recolha de dados, ou seja, sobre como iria verificar essa aquisição e consolidação de vocabulário apresentado e que deveria ser adquirido pelos alunos. Ora, como a forma mais imediata e mais perene de testar isso mesmo seria através de trabalhos escritos e apesar de ter recorrido a esse tipo de dados provenientes dos alunos e realizados em sala de aula de modo predominante, atrevi-me a verificar se os mesmos adquiririam vocabulário através da audição e se, conseqüentemente, o aplicariam na oralidade. Apesar de querer enveredar pelos dois campos - escrita e oralidade - autores como Donn Byrne afirmam que há uma maior preocupação pela oralidade do que pela escrita: “In the field of foreign language teaching there has been a tendency to advocate the primacy of speech over writing as a general educational goal.” (1983: 97), demonstrando, assim, a opinião de vários autores que defendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve-se basear no *Communicative Language Teaching* (CLT), isto é, aprender uma língua, tendo como objetivo primordial a comunicação. Ao consultar o seu livro *English Teaching Perspectives* e ao ler esta afirmação, refleti sobre o que sucede realmente nas salas de

aula das escolas portuguesas. Creio que a escrita tem sido sempre mais valorizada nas aulas de língua estrangeira do que a parte oral devido à constituição das turmas em si (um grande número de alunos por turma) e ao próprio programa nacional que visa mais as competências escritas do que as competências orais. Obviamente que, para um docente, é sempre mais simples avaliar os alunos pedindo-lhes trabalhos escritos (elemento que também solicitei no meu ano de estágio) para comprovar a aquisição e aplicação de vocabulário dentro de um contexto específico, bem como a sua consolidação. Mas até que ponto será a forma mais apropriada de se avaliar conhecimentos? Esta pergunta colocou-se-me diversas vezes ao longo deste período letivo, levando-me a optar por utilizar as duas competências. Quanto à avaliação de conhecimentos, a leitura poderia ser também uma opção mas, neste caso, não seria tão viável, nem o resultado tão frutífero, devido ao facto de não provar que o aluno está a compreender e a assimilar o que está a ler mas sim apenas a reproduzir oralmente um texto escrito. A leitura fluente de um texto não significa necessariamente que o aluno consiga aplicar o vocabulário e estruturas gramaticais por escrito e oralmente, em contextos distintos.

A oralidade é uma “activity involving two (or more) people in which the participants are both hearers and speakers having to react to what they hear and make their contributions at high speed” (Johnson and Morrow, 1986: 70) e, devido à necessidade de interação numa conversação e tendo em conta as dificuldades das turmas em que apliquei o meu projeto, tentei criar momentos em que os alunos poderiam opinar sobre o tema da aula, normalmente representado por uma imagem/vídeo/objeto, em suma, sobre o *input* visual relacionado com o contexto dessa mesma aula. Assim, foram-se criando espontânea e naturalmente formas de discussão entre os elementos, nunca esquecendo que a aula de língua estrangeira deve estar sempre apoiada num contexto e não apresentada e lecionada sem alicerces temáticos, dado que “Contextualisation is the means by which the meaning of a language item is made clear” (Johnson & Morrow, 1986: 74). Portanto, os materiais visuais funcionam como um estímulo à participação voluntária dos alunos e introduzem o tema da aula num contexto específico, comprovado pela ideia que se segue: “Pictures can play a key role in motivating students, contextualising the language they are using, giving them a reference and in helping to discipline the activity” (Wright, 2001: 10), por um lado. Por outro lado, o *input* visual ativará os conhecimentos prévios que o aluno possui sobre determinado tema, podendo “(...) stimulate and provide information to be referred to in

conversation, discussion or story-telling” (2001:17), funcionando, assim, como ponto de referência e como facilitador na realização de qualquer tipo de atividade, seja ela oral ou escrita.

Para além da oralidade, e como já mencionei anteriormente, propus-me a trabalhar também a parte escrita, sempre apoiada por algum tipo de *input* visual. Os trabalhos escritos pós-introdução e explicação de novo vocabulário revelaram-se úteis, pois era algo que poderia examinar com mais cuidado e com mais tempo, fatores que se revelaram mais difíceis de pôr em atuação no tempo da aula lecionada devido ao número de alunos, à matéria que teria de ser lecionada em noventa minutos, ao facto de ter que prestar atenção a todo o tipo de dúvidas que iam surgindo, principalmente dos alunos com mais dificuldades, entre outros motivos. “Writing is primarily a means of recording speech, even though it must be acknowledged as a secondary medium of communication in its own right.” (Byrne, 1983: 24) e, desta forma, os alunos poderiam praticar por escrito o vocabulário que lhes fora ensinado, após ter sido praticado através da oralidade. Perante este tipo de atividades, os alunos praticariam o vocabulário introduzido, criando uma composição, individual ou em grupo, sempre com o objetivo de utilizar corretamente o que fora ensinado.

Todavia, e apesar de a escrita ser considerada um “productive skill” (termo que significa tudo o que o aluno produz, através da oralidade ou da escrita) necessário para a prática da gramática, do vocabulário e da construção frásica, revelou-se um exercício algo moroso quer em pares, quer em pequenos grupos ou individualmente (sendo a última mais demorada pois em grupos ou em pares os alunos acabavam por partilhar ideias e construir mais rapidamente o texto pedido), o que exigia o uso da imaginação, fator que se revelava quase sempre difícil de trabalhar ou de se manifestar num curto período de tempo. Jeremy Harmer explica mesmo que “There is always a danger that students may find writing imaginatively difficult. Having “nothing to say” they may find creative writing a painful and de-motivating experience, associated in their minds with a sense of frustration and failure.” (2001: 260). Tendo em consideração esta “ameaça” que eram os trabalhos escritos dentro do período da aula para os alunos, os materiais visuais revelaram-se uma mais-valia pois eram uma forma de motivação à escrita e, caso o trabalho fosse em pares ou em pequenos grupos, acabaria por surgir o “instant comment” (2001:273), termo utilizado por Harmer que significa uma pequena discussão entre os elementos do grupo sobre o *input* visual utilizado (na maioria das vezes e para este tipo de composições, fornecia cartões com imagens como forma de

contextualização) e sobre o que lhes ocorria do pensamento com aquela imagem e que palavras associavam à mesma.

Ora, sendo também um “productive skill” e tendo em conta que os trabalhos escritos exigiam uma preparação adequada, um estudo do material visual estipulado para cada grupo e, posteriormente, uma organização de ideias, os exercícios de oralidade sempre associados a uma imagem ou objeto de forma a que os alunos desenvolvessem a língua estrangeira (inglês ou espanhol), revelavam-se sempre mais dinâmicos, pressupondo sempre comunicação e interação.

Perante os perfis das turmas às quais tive acesso, principalmente as turmas-alvo para o meu estudo, o meu objetivo seria aproveitar o facto de o *input* visual se revelar como algo motivador e como um estímulo, daí o seu uso como instrumento para a aquisição e consolidação de vocabulário, testado através da oralidade (discussões, descrições, pressuposições) e da escrita (composições baseadas no material visual fornecido).

Capítulo II- A importância da aprendizagem de vocabulário

2.1- Perspetivas teóricas

Para abrir caminho a teoria sobre o uso de *input* visual nas aulas de língua estrangeira, terei que recorrer a várias teorias essenciais ao tema que me propus estudar e aplicar durante o período de estágio. De facto, inerente ao *input* visual, temos a definição de termos como aprendizagem e estilos de aprendizagem, múltiplas inteligências, vocabulário e a sua aprendizagem nas línguas estrangeiras, passando para a definição de *input* e *intake*, a escolha dos diversos materiais visuais e, por fim, a escolha das competências a serem trabalhadas com os mesmos – a oralidade e a escrita.

2.1.1- “O que é a aprendizagem?” Estilos de aprendizagem e Inteligências Múltiplas.

Comecemos, então, por definir “aprendizagem” e os seus diferentes estilos. Segundo o *Diccionario de Términos Clave de español como Lengua Extranjera del Centro Virtual Cervantes*:

“El aprendizaje se concibe como un proceso complejo en cuya construcción participa activamente el alumno al aportar sus experiencias y conocimientos previos. El alumno participará de manera activa en ese proceso si es consciente del mismo y puede identificar las estrategias que él utiliza.”

De facto e segundo este exemplo de definição do termo, pressupõe-se uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, embora isso não aconteça sempre. Ainda há a ideia de que o docente é portador de conhecimento e informação e que, perante isso, o aluno deverá receber passivamente esses dados fornecidos. Logo, há duas formas de entender o conceito de aprendizagem: a primeira é essa passividade de receber a informação e a segunda, como indica o *Diccionario de Términos*, uma forma mais ativa, através de associações da nova informação aos conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno, sendo esta a perspetiva mais recorrente no ensino-aprendizagem. Esta é denominada aprendizagem significativa por David Ausubel (*in* Novak & Gowin, 1984: 23), opondo-se à aprendizagem memorística, ou seja, aprendizagem do novo

conhecimento através da memorização verbal, podendo-se integrar arbitrariamente no leque de conhecimentos de uma pessoa sem haver interação/associação com o conhecimento já existente.

Contudo, há sempre uma falha nesse processo de ensino-aprendizagem que é o desconhecimento dos estilos de aprendizagem de cada aluno. Apesar de fornecermos a mesma informação da mesma forma a todos os alunos, muitas vezes o programa dos manuais a seguir e o próprio docente esquece que a aquisição de conteúdos é sempre distinta, consoante as características cognitivas dos alunos. Como docentes, temos de ter em consideração, não só o que queremos que os alunos absorvam das nossas exposições, ou seja, aquilo que queremos que eles apreendam, mas também a forma mais adequada de aprender, como afirma Ana Robles em *Aprender a Aprender*. Esta adequação da forma como se apresenta a informação e, conseqüentemente, a forma como se aprende tornará a aprendizagem mais eficaz.

Surge, assim, a questão: *o que são estilos de aprendizagem?* Os estilos de aprendizagem são os métodos ou conjunto de estratégias que são mais apropriados a cada aluno de forma a tornar a sua aprendizagem mais eficaz, ideia já referida anteriormente. Como não assimilamos a informação que nos é fornecida da mesma maneira, nem ao mesmo ritmo, nem com as mesmas estratégias, cabe aos alunos descobrir, e também aos professores, qual o melhor método a utilizar para que haja sucesso no processo de aquisição de conhecimentos. Sem esse cuidado e sem essa quase “personalização” do ensino, para além de a aprendizagem não ser eficaz e apropriada a cada indivíduo, os discentes sentir-se-ão desmotivados e com dúvidas pois não conseguem alcançar o cerne do ensinamento. Para ajudá-los nesta descoberta das melhores estratégias, o professor deverá apresentar um conjunto vasto de materiais e exercícios de forma a abranger todos os estilos de aprendizagem dos alunos.

“Nuestro estilo de aprendizaje está directamente relacionado con las estrategias que utilizamos para aprender algo.” (Robles, [s.d.]: 5), porém essas estratégias podem mudar, tal como nós mudamos ao longo do tempo e, mesmo tendo um estilo próprio de aprender, isso não invalida que possamos utilizar as estratégias de outros estilos de aprendizagem. Passemos aos vários estilos em si. Neil Fleming, professor que desenhou o modelo *VARCK* (*Visual, Auditory, Read and Kinaesthetic*), teve um papel importante no estudo dos estilos de aprendizagem. O seu modelo oferecia aos alunos estratégias de aprendizagem que, segundo Rebecca L.Oxford:

“(...) are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence.”(Oxford: 1989, 1)

Esta citação da autora vem ao encontro da ideia de que o processo de aprendizagem deve ser um processo ativo e que, utilizando as estratégias corretas, o aluno sentir-se-á mais confiante e a aquisição de conhecimentos será bem sucedida. A autora ainda refere que estas “learning strategies” deveriam ser divididas em: “(...) learning skills, learning-to-learn skills, thinking skills and problem-solving skills (...)” (1989: 2), de forma a dar ao aluno um suporte para todos os momentos da assimilação de informação, apresentando igualmente outras características (1989: 9) destas estratégias como, por exemplo:

- ✓ “Contribute to the main goal, communicative competence;
- ✓ Allow learners to become more self-directed;
- ✓ Expand the role of teachers;
- ✓ Are problem-oriented;
- ✓ Are specific actions taken by the learner;
- ✓ Involve many aspects of the learner, not just the cognitive;
- ✓ Support learning both directly and indirectly;
- ✓ Are often conscious;
- ✓ Can be taught;
- ✓ Are flexible;
- ✓ Etc.”

Dos quatro estilos de aprendizagem de Fleming, propus-me a estudar e observar o estilo visual, o seu impacto no contexto de aula e os seus frutos no momento de adquirir e consolidar o vocabulário que é apresentado ou revisto. De acordo com este professor neozelandês, o aluno visual aprende mais efetivamente através de apresentação de gráficos e tabelas, entre outras técnicas de apresentação de informação. Os alunos dão preferência a esses símbolos gráficos em detrimento ao uso de textos escritos. Para além disto, a utilização de apresentações de *PowerPoint* e diagramas acabam por ter um papel central em sala de aula já que tornam a aprendizagem significativa.

Em termos gerais, entende-se por aluno visual aquele que prefere ler, visualizar as palavras, ilustrações e diagramas; que fala rápido, recorrendo a variadas

imagens; que memoriza, escrevendo repetitivamente o léxico; e, por último, que observa o que o rodeia, quando não está a realizar uma atividade (*cf.* [s.a.], 2004: 5).

Associado ao conceito de estilos de aprendizagem, surge a Teoria das Inteligências Múltiplas (I.M.), área explorada por Howard Gardner, e o seu conceito de inteligência. Autores como Lewis Terman definiam inteligência como “capacidade de pensar em termos de ideias abstratas” (Terman, 1921 *in* Gardner, Kornhaber & Wake, 2003: 16), conceito que era comum a muitos estudiosos na área da Psicologia. Esta ideia da inteligência como algo relacionado com a resolução de problemas abstratos foi contestada, em 1990, pela psicóloga social Jacqueline J. Goodnow que afirma que a aprendizagem não é realizada apenas através da resolução de problemas mas é também realizada na escolha dos problemas a serem resolvidos e na melhor solução para os mesmos (*cf.* Goodnow, 1990 *in* Gardner, Kornhaber & Wake, 2003: 16).

Para desafiar estas definições de inteligência, em 1983, o psicólogo Howard Gardner contestou esta visão unitária da inteligência, alegando que o intelecto humano possui várias capacidades mentais, ideia que teve grande impacto no campo educativo. O autor define inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade” (2003: 215). Propôs, desta forma, oito inteligências, surgindo o conceito de Inteligências Múltiplas. São elas:

- ✓ Inteligência linguística;
- ✓ Inteligência lógico-matemática;
- ✓ Inteligência corporal-cinestésica;
- ✓ Inteligência musical;
- ✓ Inteligência espacial;
- ✓ Inteligência naturalista;
- ✓ Inteligência interpessoal;
- ✓ Inteligência intrapessoal.

O autor defende que todos nós possuímos as oito inteligências ou capacidades, mas cada uma num grau diferente. Gardner afirma mesmo que a expressão da inteligência varia conforme as disposições da personalidade e que todas as inteligências são importantes. O problema é que o sistema educativo não as trabalha nem as potencia por igual, realçando mais a inteligência lógico-matemática e a inteligência linguística e esquecendo-se das restantes.

Neste trabalho, as inteligências que se irão destacar são as inteligências *linguística* ligada à fonologia, à sintaxe, à semântica e à pragmática, e *espacial* relacionada com o uso de recursos visuais tal como fotografias, vídeos, textos com imagens, entre outras possibilidades.

2.1.2- A aprendizagem de vocabulário nas aulas de língua estrangeira

Antes de apresentar as várias teorias sobre a aprendizagem de vocabulário nas aulas de língua estrangeira, parece-me pertinente definir que, segundo o *Diccionario de términos del Centro Virtual Instituto Cervantes*:

“El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras (unidades léxicas simples) y también otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario (unidades léxicas pluriverbales o complejas (...).”

Contudo, o que é central neste estudo é explicar o *como* se aprende e não tanto o *que é* o vocabulário. De facto, e como foi explicado anteriormente, se o professor tiver plena consciência das melhores estratégias de aprendizagem e se tiver em consideração o estilo de aprendizagem mais adequado a cada aluno, a aquisição de vocabulário ocorrerá de forma mais natural, havendo a produção de mensagens com mais sentido e mais complexas e, conseqüentemente, uma comunicação mais eficaz e uma aquisição de um inventário de palavras mais vasto.

É também importante explicar que, nas décadas de 40,50 e 60 a gramática, a estrutura fonológica das segundas línguas era mais valorizada e o vocabulário acabava por ser negligenciado no processo ensino-aprendizagem. Apenas a partir dos anos 70/80 é que autores como McCarthy, Meara ou Laufer começaram a debruçar-se sobre vocabulário e a mostrar a todos que o léxico era igualmente importante e a mudar a ideia de que o mesmo “could simply be left to take care of itself” (Celce-Murcia, 2001: 285).

Em qualquer língua estrangeira (L2) ou língua materna (L1), o vocabulário tem um papel fulcral na comunicação, podendo o locutor variar de léxico conforme o contexto. Assim, para comunicar não basta somente aplicar conhecimentos gramaticais mas também articulá-los com o vocabulário, consoante o tema em questão. “Vocabulary was afforded somewhat more important, but the focus on rules of grammar still served

to reinforce the idea that lexis was somewhat secondary.”(Carter & McCarthy, 1988 in Celce-Murcia, 2001: 286), sucedendo ainda este fenómeno nas escolas nacionais. Os programas das segundas línguas são construídos ainda à volta da aprendizagem da gramática e da construção frásica, sendo esquecido o cerne da comunicação, isto é, o vocabulário, como se deve utilizar o léxico, em que contexto, entre outros fatores.

Deparamo-nos, então, com o dilema de não sabermos qual a melhor forma de ensinar vocabulário. Uma vez mais, as diferentes estratégias de aprendizagem destacam-se neste processo e revelam-se como uma ajuda “in both discovering the meaning of a new word and in consolidating a word once it has been encountered.” (2001: 290). Para isto acontecer, o docente deve ter pleno conhecimento das várias estratégias, desenhando materiais e exercícios apropriados a cada um deles e que se ajustem às suas necessidades e estilos. Como já referi, existem quatro estilos de aprendizagem, também denominados “sensory preferences” (2001: 360).

Segundo Ronald Carter (2001: 42), o vocabulário pode ser ensinado explicita ou implicitamente. O primeiro está relacionado com uma aprendizagem mais direta, ou seja, o professor apresenta ao aluno listas de significados de palavras, a tradução das palavras ou grupos semânticos, isto é, atividades que têm em atenção o vocabulário em si. Quanto ao ensino implícito do léxico, o aluno está exposto a palavras dentro de um contexto, por exemplo, na leitura de textos. Os alunos terão de entender o texto que lêem ou utilizar a língua (o léxico) para comunicar. Este tipo de ensino de vocabulário, denominado também por *incidental learning*, é o mais usual nas aulas de língua estrangeira. A maioria das palavras que aprendemos dá-se através de textos, de situações comunicativas e não isoladamente como no caso do ensino explícito, embora este tipo de ensino de vocabulário seja o mais indicado para alunos de nível inicial de língua, como é o caso do sétimo ano de Inglês e de Espanhol, já que se torna difícil entender o sentido das palavras através de um contexto (embora em espanhol se torne mais acessível esse tipo de associação palavra-texto).

Durante este período de estágio, de reflexão e de aplicação do meu tema de estudo, apliquei os dois tipos de ensino. Tendo em conta que as minhas turmas-alvo eram as turmas de Inglês do ensino básico e as turmas de Espanhol do ensino secundário, teria que variar entre o ensino implícito e o explícito, já que os níveis de escolaridade e de língua eram diferentes, embora iniciais, tendo em conta que o 11ºano estava num nível praticamente inicial de língua. Utilizei, por exemplo, *flashcards/tarjetas* e *PowerPoints* para inserir novo vocabulário, através de imagens,

nas turmas de ensino básico de Inglês. Contudo, e como o contexto é um elemento essencial dentro das aulas de língua estrangeira, tentava sempre apresentar o novo léxico associado a um contexto específico, como foi o caso da aula sobre *Family Members* em que o PowerPoint serviu para ensinar aos alunos o vocabulário relacionado com a família e os vários graus de parentesco e, mais tarde na mesma aula, apresentei esses mesmos graus num texto. Desta forma, o vocabulário foi apresentado explicitamente, embora mais tarde tenha recorrido ao ensino implícito. Este tipo de exemplos e os métodos utilizados serão mais desenvolvidos no capítulo IV deste relatório, aquando da explicação de cada ciclo.

2.1.3- *Input e Intake*

Quando se debate o tema de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é importante definir os conceitos de *input* e *intake* dado que este projeto se debruça sobre a possibilidade de adquirir significativamente vocabulário da língua inglesa e espanhola. De facto, *input* é um dos mais importantes elementos no processo de aquisição de uma segunda língua, tanto ao nível das estruturas sintáticas como dos itens lexicais, dado que, para que haja aquisição de uma segunda língua, tem que ocorrer algum tipo de *input*.

Em primeiro lugar, temos de partir do pressuposto de que o *input* linguístico é algo complexo, tal como o processo em que se insere. Pensemos no paralelismo entre o processo pelo qual o bebé aprende a sua língua materna e o processo pelo qual o aluno aprende uma segunda língua. O bebé começa por ouvir os adultos a falar e o seu cérebro tem de processar a informação que ouve, isolando e descodificando os significados de modo a criar o seu próprio discurso, mesmo que, às vezes, desfasado da realidade. *Grosso modo*, o aluno atravessa o mesmo processo quando está a aprender uma língua, recorrendo às competências que desenvolveu na sua língua materna ao longo dos anos.

Em segundo lugar deve ser convocado o conceito de *intake*. Pitt Corder (1967), um dos primeiros autores a definir ambos os conceitos, permitiu-nos entender *intake* como uma noção que não pode ser ignorada, dado que os alunos podem receber *input* mas não tendo necessariamente que haver *intake* em todos os processos de aprendizagem. Ele explica, assim, este conceito:

“The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is 'what goes in' not what is *available* for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake. This may well be determined by the characteristics of his language acquisition mechanism and not be those of the syllabus. After all, in the mother-tongue learning situation the data available as input is relatively vast, but it is the child who selects what shall be the input.” (Corder, 1967, p. 165)

Deste modo, pode-se concluir que, se o *input* se converte em *intake*, os alunos recorrerão a esse material com dois objetivos distintos: a compreensão e a aquisição. Entende-se, pois, que a aquisição não depende somente de um fenómeno externo ao aluno mas da interação e interface entre os sistemas internos do aprendente e os estímulos externos que este recebe por parte da figura do professor. Estes estímulos externos podem surgir através de variados recursos de aprendizagem, sejam eles vídeos, imagens, textos escritos, etc., que são rentabilizados pelo professor em diferentes momentos, de maneira a que os alunos compreendam e adquiram o novo vocabulário de forma significativa e que, conseqüentemente, o consigam utilizar em diferentes contextos e situações igualmente de uma forma significativa. De acordo com Ausubel (*cf.* Ausubel, 1963 in Novak, Joseph D., Gowin, D. Bob: 1984:23), esta aprendizagem significativa pode entender-se pela capacidade do indivíduo de relacionar esses novos conhecimentos com as preposições e conceitos relevantes que já conhece.

Desta forma, esta imagem é representativa de qualquer processo de aprendizagem, neste caso especificamente relacionado com a aprendizagem de uma língua. Se este processo de aquisição for bem sucedido, esse conhecimento ou *L2 Knowledge* converter-se-á em *output*, ou seja, em produção oral ou escrita.

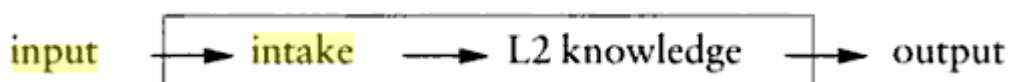


Imagem 1. Modelo Computacional da aquisição de uma L2 (Ellis, 2003: 35)

2.1.4- As potencialidades dos materiais visuais na aquisição de vocabulário e na sua consolidação

Os materiais visuais têm-se destacado não só nas aulas de língua estrangeira mas também em aulas como História, Português, Físico-Química, entre outras disciplinas. O

intuito do seu uso é, não só cativar os alunos para determinado assunto e fazer com que eles se sintam mais motivados a participar, mas também dar-lhes a conhecer determinado tópico em contexto. Mais especificamente nas aulas de língua estrangeira, os professores recorrem ao uso de cartões (*flashcards/tarjetas*), vídeos, apresentações de *PowerPoints* e até objetos reais para que haja uma proximidade entre o uso da língua e um contexto comunicativo real. Deste modo e, como já foi referido anteriormente, os níveis de motivação do aluno aumentam, há mais impacto visual e, como consequência, há um melhor entendimento e relação entre a apresentação da língua e o seu uso em contexto.

Ora, existem múltiplos materiais visuais que nos podem ser muito úteis na execução de uma aula e, por isso mesmo, é crucial saber escolhê-los e usá-los de forma simples mas eficaz para que o nosso objetivo seja atingido. Para além disto, a capacidade do aluno de premeditar, fazer suposições e desenvolver o seu espírito crítico é bastante trabalhada ao ser-lhe apresentada, por exemplo, apenas uma imagem projetada no quadro ou um objeto que possa ser manipulado. Pode também descrever o que lhe é mostrado, podendo surgir uma discussão entre a turma, levando os alunos a partilhar pontos de vista ou opiniões.

O uso do *input* visual é decidido pelo próprio docente, havendo a necessidade de um estudo prévio sobre o que pretende mostrar e ensinar, que tipo de material é mais eficaz e significativo para transmitir determinado conhecimento, o tipo e tamanho de imagem que se vai mostrar, que informação se vai revelar a partir de uma transparência, que tipo de informação apresentar num *PWP*, entre outros aspetos que se devem ter em consideração. Outro material visual a que temos acesso imediato na sala de aula é o quadro. Apesar de ser o material mais tradicional numa escola e em qualquer disciplina, o uso do quadro tem de ser bem ponderado para que não se transforme num mar de palavras. “Handwriting on the board should be clear and easy to decipher: we should organize our material in some way too so that the board does not just get covered in scrawls in a random and distracting fashion.” (Harmer,1993:139).

C.Suárez e R. Arizaga (1998:73 cit. in Amoretti, M. ,Rosalino, N. e Mendoza, E, 2010: 20) enumeram vários tópicos relativos às finalidades dos materiais educativos como, por exemplo:

- ✓ “Activar la participación de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes”;
- ✓ “Aproximar al alumno a la realidad de lo que se quiere enseñar, ofreciéndole una noción más exacta de los hechos o fenómenos estudiados”;
- ✓ “Motivar la clase. Despertar y mantener el interés de los alumnos”;

- ✓ “Ayudar al profesor una clase dinámica, exitosa, activa y productiva”;
- ✓ “Concretar e ilustrar lo que se está exponiendo verbalmente”;
- ✓ “Contribuir a la fijación del aprendizaje a través de la impresión más viva y sugestiva que puede provocar el material”;
- ✓ “Desarrollar los valores y la potencialidad creativa de los alumnos”;
- ✓ Etc.

Em suma, estes pontos refletem o meu ponto de vista no que concerne à utilidade e potencialidades dos diversos materiais visuais nas aulas de língua estrangeira. Por um lado, estes recursos desenvolvem as competências dos aprendentes e, por outro, conduzem a aprendizagens mais duradouras.

Capítulo III: Considerações Metodológicas

3.1-Planificação das atividades de aquisição e consolidação de vocabulário: reflexão introdutória

Este estudo de quase um ano de duração partiu do pressuposto de que os *materiais visuais* (fossem eles estáticos como *flashcards/tarjetas*, textos escritos ou com movimento como, por exemplo, vídeos, mímica ou mesmo apresentações de *PowerPoint*) estimulam a participação oral do aluno nas aulas de língua estrangeira, motivam o mesmo à reflexão do que lhe é apresentado, incentivando-o à formação de hipóteses e, por fim, e como objetivo principal deste relatório, ajudam o aluno na *aquisição de novo vocabulário e na consolidação do mesmo*.

Para atingir estes propósitos essenciais ao meu estudo durante este período de estágio, as planificações tornaram-se cruciais na ordenação e preparação de cada fase da aula e no tipo de materiais que ia expor aos alunos, nunca esquecendo a temática da aula, o tempo disponível, o número de alunos (este fator revelou-se sempre importante nas aulas de língua estrangeira devido ao facto de ter como objetivo fazer com que todos os alunos opinassem sobre o que estavam a observar e de forma a estudar se os materiais visuais estavam a ter o efeito desejado, ou seja, ajudar na aquisição de léxico) e, naturalmente, o papel dos materiais visuais em cada aula e em cada temática. Para além disso, as planificações revelaram-se uma mais-valia pois, como Jeremy Harmer afirma em *The Practice of English Language Teaching* (2001: 308), elas ajudam a elaborar e a construir toda uma sequência de uma aula, de forma coerente, e concorrem para que os alunos entendam a dita sequência e tenham oportunidade de reagir ao que lhes é apresentado e lecionado.

Consequentemente, a elaboração das planificações das aulas e a escolha de materiais foi alvo de uma pesquisa profunda de forma a haver a distinção entre o primeiro e o segundo ciclo. Também houve a preocupação de elaborar fichas de observação a serem preenchidas pelas minhas colegas estagiárias e por mim própria (como maneira de refletir sobre o que tinha feito em determinada aula, se tinha ou não resultado e elaborar igualmente reflexões sobre aquilo que tinha percecionado a partir do *feedback* que os alunos me davam) para, posteriormente, as analisar e perceber se eram ou não um bom material de recolha de informação sobre o tipo de material visual utilizado e dos resultados dos alunos, tanto a nível oral e escrito, e se necessitavam de algum tipo de reformulação para que fossem mais credíveis na obtenção da informação

que me propunha estudar e interpretar. Este tipo de obtenção de dados seria, igualmente, um instrumento importante para refletir sobre a eficácia de determinados materiais visuais em sala de aula. Para além de fichas de observação e elaboração das planificações de Inglês e Espanhol, as fichas de autoavaliação tornar-se-iam num elemento também fulcral pois dar-me-iam a informação quanto ao impacto dos vários *inputs* visuais na aprendizagem dos alunos durante as aulas de língua estrangeira, se eram realmente parte essencial na sala de aula e se ajudavam, de facto, a adquirir e a memorizar o novo vocabulário. Tal como as fichas de observação, as fichas de autoavaliação, normalmente entregues no final das unidades didáticas (principalmente em Espanhol, pois as dez aulas programadas no estágio correspondiam a unidades didáticas, isto é, duas aulas em cada turma), iam sofrendo alterações, consoante o tipo de *input* visual que tinha sido utilizado nas aulas dessa mesma turma e, também, consoante o tipo de informação que queria recolher.

Desta forma, o estudo começaria a ganhar corpo e coerência, testaria vários tipos de materiais visuais e refletiria sobre o porquê de terem ou não funcionado em cada turma. Houve, também, o especial cuidado, e como já foi referido anteriormente, de apresentar aos alunos o *input* visual como parte integrante da aula e não como algo que surge isoladamente ou apenas com um objetivo estético. Os materiais visuais surgiriam, deste modo, como um estímulo à participação e como um caminho para a discussão de um tema. Andrew Wright apresenta, assim, o uso de imagens (e aqui atrevo-me a estender as suas palavras para o *input* visual na sua generalidade) como “not just an aspect of method but through their representation of places, objects and people they are an essential part of the overall experiences we must help our students to cope with.” (2001: 2).

Falando ainda sobre imagens e elementos visuais na sua generalidade, é muito comum afirmar que este tipo de recursos é mais indicado para jovens que iniciam uma língua estrangeira, nomeadamente alunos de ensino básico, mas “this generalisation is unhelpful and untrue” (Wright, 2001: 2). Tive a oportunidade de observar nas aulas do ensino secundário que as imagens eram igualmente úteis na memorização de vocabulário e na associação de palavras/imagens e funcionava como recurso eficaz na compreensão dos conteúdos dados nas aulas de língua estrangeira.

Como todos os materiais, há que pensar nas atividades a serem apresentadas aos alunos em cada fase da aula, no seu objetivo, no que é que os alunos devem aprender com aqueles materiais/atividades, desenhar as atividades de forma a serem interessantes

e motivadoras e se, no final, dão um exemplo real da segunda língua (L2) como instrumento de comunicação. Por isso, é importante definir o conceito de *task* (tarefa) que David Nunan identifica “(...) piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing or interacting in the target language.” (Nunan, 1989 cit. in Wajnryb, 2003: 129). De novo, o conceito de que uma tarefa ou atividade deve ser sempre desenhada de forma a ser atingido o propósito pensado.

Para explicar melhor a construção das planificações e das tarefas (ou *tasks*) ao longo deste ano letivo, irei no subtópico seguinte explicar a evolução dos materiais visuais utilizados no primeiro e segundo ciclos nas turmas do ensino secundário, nomeadamente no 10ºQ (Inglês) e no 11ºL (Espanhol). Em termos gerais, no primeiro ciclo, ambas as turmas foram alvo de materiais pouco visuais, ou seja, utilizei maioritariamente textos e exercícios de vocabulário sem ajuda do *input* visual, ou, quando existente, ele era pouco apelativo. Relativamente ao segundo ciclo, optei por não utilizar tantos textos escritos nas aulas, utilizando assim mais vídeos, *PowerPoints* e *flashcards/tarjetas*, sempre ligados à temática que iria lecionar.

3.2-Descrição das atividades desenvolvidas em Inglês e Espanhol

3.2.1- 1ºciclo

Iniciei este primeiro ciclo em diferentes fases nas duas línguas. Em Espanhol, comecei este ciclo no mês de dezembro com a turma do 11ºL, uma turma que, como já referi, revelava problemas na concentração, na interação entre pares e com o professor, na comunicação na língua estrangeira e, por vezes, problemas no que toca a cultura geral. Quanto à turma de Inglês, optei por escolher uma turma semelhante ao 11ºL, que revelava os mesmos problemas. O 10ºQ, turma constituída por quinze alunos, era uma turma que se dispersava bastante, que revelava falta de bases na língua inglesa (à exceção de três alunos) e também falta de conhecimento geral. Alguns alunos revelavam falta de vontade em estar nas aulas e falta de motivação por terem dificuldades em entender a língua estrangeira.

Tendo em consideração as características de ambas as turmas, iniciei este primeiro ciclo utilizando materiais tradicionais, como textos e a sua interpretação e atividades de gramática. Em termos de *input* visual, no 11ºL (primeira unidade didática lecionada nos dias 2 e 6 de dezembro de 2011) utilizei materiais simples como imagens estáticas para introduzir a componente gramatical que me propunha a ensinar que era o

Condicional Simples e as suas expressões para dar conselhos. Desta forma, comecei a minha aula da primeira unidade didática por projetar uma imagem no quadro que descrevia uma situação num determinado local como forma de motivação. A temática da aula era *Tienda de Consejos* e o objetivo dessa primeira imagem utilizada seria introduzir algumas expressões espanholas para dar conselhos. (cf Anexo 1). Os alunos teriam que observar bem o elemento visual e dar a sua opinião sobre o que transmitia o mesmo. Para continuar a exploração desse material, dotava-o da função guiá-los na observação/estudo da imagem, perguntando-lhes sobre as várias personagens que apareciam e sobre o que estariam elas a dizer aos seus amigos. Os alunos rapidamente chegaram à conclusão de que as personagens da imagem estavam a dar conselhos aos seus amigos sobre situações/problemas quotidianos.

Como o objetivo desta unidade didática era a introdução de um novo tempo verbal, decidi distribuir algumas *tarjetas* com os diálogos de cada personagem da imagem. Os alunos teriam que ordená-las segundo a disposição que lhes parecia mais correta, tendo em consideração as características de cada uma das personagens, a sua posição corporal e as suas feições e, a partir desses mesmos diálogos/ *tarjetas*, comecei a explorar a parte gramatical que iria ser introduzida na primeira aula da primeira unidade didática e, posteriormente, continuada na segunda aula da mesma unidade.

Neste caso específico desta unidade didática, o meu objetivo não era introduzir a imagem como forma de introduzir vocabulário novo e consolidá-lo, mas sim usar a mesma como instrumento de motivação e de discussão. A discussão realizou-se, porém, terminou em poucos minutos, pois a própria imagem não dava azo a muitas interpretações para além do seu sentido literal. Mesmo que a imagem fosse mais abstrata, a própria turma, sendo ela pouco participativa, não seria capaz de retirar muitas mais ilações e pouco se esforçaria por explorar qualquer tipo *input* visual fornecido.

A partir deste momento, apercebi-me de que a fase de motivação teria que ser bastante mais trabalhada e explorada, com ou sem imagens, pois é esta fase inicial que permite aos alunos ter um primeiro contacto com a temática e dá igualmente oportunidade aos alunos para observar, interpretar ou opinar sobre o tema a ser lecionado.

Toda esta primeira unidade didática foi baseada em textos literários de autores de língua espanhola como Jorge Luís Borges e Gabriel García Márquez com o objetivo de introduzir um conteúdo gramatical novo e de apresentar aos alunos autores hispânicos, já que era bastante pertinente lecioná-los nesta turma do curso de

Humanidades. Contudo, foi algo que se revelou bastante difícil para esta turma: os alunos tiveram dificuldades em entender os dois textos literários, bem como identificar alguns tempos verbais neles utilizados, muitos deles já lecionados. Demonstraram pouco interesse, não pelo material visual em si mas pelas próprias características do grupo, já que não possuíam o sentido crítico que lhes permitisse comentar satisfatoriamente textos literários como, por exemplo, poemas e narrativas. Quanto às atividades finais das duas aulas, os alunos do 11ºL acabaram por se interessar mais pela atividade da segunda aula do que pela atividade da primeira aula. Nesta, eram-lhes entregues desenhos a partir dos quais teriam que formular um problema e uma solução, com o objetivo de utilizar o Condicional Simples e as suas expressões de conselho. Novamente, como os desenhos se lhes figuravam pouco apelativos, os alunos não estavam incentivados a fazer devidamente o exercício proposto.

Quanto à atividade final da segunda aula, esta revelou-se mais significativa para os alunos. O *input* visual funcionou como ponto de partida e inspiração para a realização da atividade final, o qual lhes deu acesso às várias situações que teriam que representar. Optei por recorrer à dramatização de problemas/soluções formulados pelos alunos, o que já por si se tornou num *input* visual para quem assistia. Como era uma turma que tinha alguns problemas em trabalhar em pares ou em grupos e em expressar-se oralmente, pensei nesta atividade como forma de superar alguns desses problemas e estimular a criatividade da turma, revelando-se bastante interessante e produtiva, havendo uma aprendizagem significativa.

Quanto à língua inglesa, o primeiro ciclo foi iniciado mais tarde, no final de fevereiro de 2012. A turma escolhida foi, como já referi, o 10ºQ, uma turma bastante heterogénea e com alguns problemas ao nível do inglês. O primeiro ciclo começou de forma mais positiva nesta turma pois, como o 11ºL era bastante semelhante ao 10ºQ e como a falta de instrumentos visuais cativantes se revelou um problema ao nível da motivação na participação dos alunos da turma anteriormente descrita, optei por pesquisar e melhorar os materiais visuais que queria utilizar, refletindo sobre qual a melhor forma de cativar alunos tímidos e com algumas dificuldades no que toca à língua estrangeira.

Sendo assim, para iniciar o primeiro ciclo nesta língua, continuei a temática *The English Language* iniciada pela professora da turma, mas abrangendo as diferenças entre o *American* e o *British English*. Ora, como a turma era também bastante fechada, pouco comunicativa e se revelava pouco motivada e, como o horário da aula não

ajudava à sua participação já que era a última aula do dia, optei por iniciar a aula (fase do *lead-in*) com um vídeo ligado à temática (cf anexo nº2).

No momento de elaboração da planificação e da escolha de materiais, e como a aula não ia abranger conteúdos gramaticais, o *YouTube* revelou-se uma fonte muito útil e com recursos inesgotáveis, tal como outros *sites* na Internet que me permitiram evoluir na escolha dos mesmos, tanto em inglês como em espanhol. Então, como o tema que queria abordar (e como era para finalizar a temática sobre a língua inglesa) era o contraste entre o *AmE* e o *BrE*, surgiu o vídeo *What's your English?* do blog *MacMillan Dictionary*. O vídeo revelou-se bastante rico já que apresentava as diferenças entre palavras americanas e inglesas, bem como diferenças ao nível da pronúncia e até mesmo da forma de estar dos americanos e dos ingleses, representados pelas personagens Baba e Professor. Este material visual e também auditivo permitiu aos alunos “seeing language-in-use” (Harmer, 2001: 282), o que se tornou numa grande ajuda ao nível da compreensão do léxico e me permitiu, enquanto docente, introduzir, ilustrar e destacar o tópico a ser estudado e pormenores da linguagem, vindo ao encontro da ideia que Harmer partilha: “Video extracts can be used to introduce new language, practice already known items, or to analyse the language used in a certain typical exchanges and genres.” (2001: 285).

Trabalhar a canção, cujo estilo era *rap* (fator que cativou ainda mais os alunos já que é algo bastante ouvido e apreciado por esta faixa etária) e os conteúdos lexicais que fornecia implicou que, a fase do *lead-in* desta primeira aula se estendesse um pouco, ultrapassando os quinze minutos aconselháveis. No momento anterior à visualização e audição do *videoclip*, distribuí aos alunos uma ficha com a letra do rap sempre com um objetivo em vista: seguir a música o mais atentamente possível, tentando completar a letra com vocabulário em *AmE* e *BrE*.

Durante este exercício de *lead-in*, os alunos estavam bastante concentrados na execução do que lhes fora pedido. No final do exercício, procedeu-se à correção da ficha com a letra da música, não tendo havido grandes dificuldades no preenchimento dos espaços em branco. Contudo, o segundo exercício da mesma ficha, correspondente à fase de introdução da língua e ainda um pouco relacionado com a letra, mostrou o pouco à vontade que os alunos têm em relação ao estudo do vocabulário. Neste segundo exercício, era-lhes pedido que escrevessem as palavras britânicas correspondentes ao léxico americano fornecido, algum dele já utilizado na letra do *rap*. Para além das dificuldades quanto ao léxico britânico, os alunos mostraram igualmente pouca atenção

no que concerne àquilo que tinham anteriormente realizado, isto é, léxico utilizado na letra da canção que poderia ser utilizado no preenchimento da tabela denominada *American English and British English*. O vocabulário revelou-se algo difícil de estudar tal como a gramática se havia revelado, em aulas anteriores, e num assunto a evitar, já que envolvia estudo de regras e atenção às frases fornecidas pelo professor.

Todavia, o uso do vídeo durante esta aula dedicada ao léxico ou mesmo em aulas focadas no estudo da gramática provou que “(...) the lesson can be greatly enhanced by a vídeo extract which shows that language in operation.” (2001: 285). Para além disto, os níveis de motivação e interesse pela aula são notoriamente mais altos e visíveis porque “(...) they have a chance to see language in use as well as hear it and when this is coupled with interesting tasks.” (2001: 282). Sendo assim e, apesar de ter havido dificuldades facilmente colmatadas com insistência e esclarecimentos da minha parte, os alunos, tendo em consideração o horário da aula em questão, participaram muito mais, estavam mais relaxados, pois o uso do vídeo/canção permitiu essa descontração, não esquecendo a parte ativa/ o objetivo do exercício.

Após esta fase de *lead-in* e da fase de introdução da língua, seguiu-se a fase do *pre-reading*, ou seja, a fase de preparação para a leitura do texto que também estava ligado ao tema da aula. Pediu-se, desta forma, que os alunos nomeassem palavras que usamos no dia-a-dia adotadas da língua inglesa com o objetivo de fazer um exercício de *brainstorming*. Este tipo de exercício permitiu aos alunos mais tímidos e que normalmente não gostam de participar oralmente que partilhassem as suas ideias, neste caso as palavras inglesas que eles próprios utilizavam no seu quotidiano, maioritariamente relacionadas com a informática e com marcas mundialmente conhecidas.

Esta fase de *pre-reading*, tal como o nome sugere, tinha como objetivo preparar os alunos para a fase de leitura (*Reading Stage and While-Reading Stage*). Ora, é aqui que se define o meu primeiro ciclo de investigação e que me fez mudar um pouco a minha forma de construir materiais posteriormente. A fase de leitura de texto revelou-se difícil porque exigia dos alunos a transferência das capacidades de compreensão da língua materna para a língua meta, facto que seria um desafio para os alunos, tendo em conta as dificuldades já referidas. Na verdade, o texto em si apresentava complexidade em termos de linguagem, o que exigia um maior esforço por parte do grupo e um maior dispêndio de tempo para trabalhá-lo devidamente. O tempo exigido na exploração do

texto, tal como na execução das atividades subsequentes, acabou por ocupar um largo período de tempo da planificação, condicionando a realização das restantes atividades.

Para finalizar a aula, optei por criar uma atividade inspirada num jogo bastante tradicional chamado *Knots and Crosses*. Porém, neste caso, em vez de cruces ou bolas, havia palavras em *BrE* e *AmE* a serem trabalhadas. Para esta atividade final, os alunos teriam que formar dois grupos de oito pessoas cada e formarem frases com o vocabulário selecionado. Como atividade extra, os grupos teriam igualmente que dizer qual a palavra correspondente à que lhes competia em *British English* ou em *American English*. Neste momento, o *input* visual (ou seja, o *PowerPoint* utilizado em forma de grelha típica do jogo) tornou-se bastante útil na execução do jogo e bastante motivador. O objetivo seria formar corretamente uma frase com o termo inglês ou americano do espaço selecionado por cada equipa e, conseqüentemente, obter/ganhar um *knot* ou um *cross* (símbolos atribuídos a cada grupo).

Em suma, esta aula nesta turma de Inglês revelou-se no *turning point* para as minhas futuras aulas do segundo ciclo. Os *inputs* visuais utilizados posteriormente teriam de ser mais cativantes e sempre com o objetivo primordial de introduzir e consolidar vocabulário trabalhado em sala de aula.

3.2.2- 2ºciclo

O segundo ciclo deste estudo iniciou-se em datas diferentes nas duas turmas-alvo. Relativamente ao contraste entre este ciclo e o primeiro, pode-se dizer que houve uma diferença significativa quanto aos materiais visuais utilizados e à forma de os utilizar e de os desenvolver. O uso do vídeo foi primordial neste último ciclo, tendo sido explorado ao máximo considerando a temática a ser introduzida e explorada e também o conteúdo gramatical inserido nessa temática ou unidade. Para além do uso do vídeo, o *PowerPoint* revelou-se bastante útil enquanto *input* visual que facilita o trabalho do professor não só ao nível das correções de exercícios mas também enquanto material potenciador de discussões e reflexões por parte dos alunos sobre determinado tema.

Relativamente às aulas da variante inglesa, a temática da primeira aula estava relacionada com a unidade quatro do manual adotado pela escola *Trends* designada *Young people and the global age*. Tendo como base esta temática, optei por abordar o tema da Fama, algo com que os alunos estão familiarizados devido aos seus ídolos musicais e não só. Iniciei, então, a primeira aula com um *PowerPoint* sobre o tema referido e com imagens de personalidades que não usufruíram sabiamente da sua fama,

como Amy Winehouse e Whitney Houston, tentando explorar ao máximo as imagens projetadas e os títulos jornalísticos aquando das suas mortes. Com este tipo de *lead-in*, os alunos mostraram-se incentivados a participar, a dar a sua opinião sobre duas pessoas que tiveram um papel com bastante destaque no mundo da música (cf. anexo nº3). Enquanto se observavam estas imagens, perguntei aos alunos sobre o tipo de fama que as duas cantoras obtiveram ao longo da sua carreira, se era positiva ou não, se foram bons exemplos e se souberam gerir a sua fama, com ou sem ajuda de *managers*.

Ainda trabalhando e explorando o *PowerPoint*, surgiram novas perguntas como, por exemplo, o que significava para os alunos as palavras *famous* e *celebrities* e em que palavras pensavam quando ouviam ou liam estas palavras, que tipo de associações faziam e se as mesmas contribuíram de algum modo para a sociedade, entre outras possibilidades. Após esta partilha de reflexões e pontos de vista, incentivei os alunos a criarem, em pequenos grupos, a sua definição da palavra *Fame*. Para os ajudar, projetei várias definições do mesmo termo de diferentes dicionários ingleses.

Após esta fase de *Lead-in*, surgiu a fase de *Introducing the Language* com especial atenção à parte da oralidade e do debate. Novamente, incentivei os alunos a partilharem as suas perspetivas quanto ao tema da aula (fama) e quanto à forma como as duas personalidades referidas no *PowerPoint* e muitas outras gerem o seu trabalho e a sua popularidade, em suma, a sua vida profissional e pessoal. Ao longo da partilha de ideias, foram surgindo novas questões como, por exemplo, a forma de viver de personalidades que se tornam mundialmente conhecidas somente pelo seu estilo de vida, como é o caso de Paris Hilton. Para terminar esta fase de discussão, elaborei um quadro intitulado de *Pros&Cons* e apresentei várias palavras como *Rise*, *Fall*, *Overpaid*, *Money*, *Overspend*, *Connections*, *Drugs*, *Awards*, *Abusing Relationships*, *Influences*, *Parties*, *Humanitarian Help*, *Status*, *Addictions* e *Privacy*, com o objetivo de os alunos refletirem sobre as mesmas e colocarem-nas na coluna que eles achassem mais correta. O resultado desta reflexão e da atribuição de cada palavra nas duas colunas deu igualmente azo a uma discussão entre os alunos. Alguns não concordavam com as opções dos colegas, outros defendiam que havia palavras que deveriam estar no meio das duas colunas por não serem nem palavras negativas nem positivas.

Após a divisão das palavras pelas duas colunas e a reflexão sobre as mesmas, os alunos destacaram as palavras *Rise* e *Fall*, que estavam a cor vermelha propositadamente. Estes dois termos serviram de ponte para a próxima fase que era *Reading/Listening*. Nesta fase, foi inserida uma canção com esse mesmo título de dois

cantores ingleses Craig David e Sting, mundialmente conhecidos. Todos os alunos conheciam Sting e só alguns conheciam Craig David. Como *pre-listening*, questionei os alunos sobre o significado das duas palavras que todos os alunos referiram a música relacionada com a fama e todas as coisas positivas e negativas que dela advêm.

Para tratar da letra da canção, decidi primeiro entregar a cada aluno uma ficha com a letra e com diferentes exercícios, antes de introduzir o *input* visual (*videoclip* da canção) e respetivo som. Como primeiro exercício, os alunos teriam que ordenar os versos da primeira estrofe e escolher a palavra correta num segundo exercício sem a ajuda da música. Na penúltima atividade e ainda sem a ajuda da música *Rise&Fall*, era fornecida uma tabela com várias palavras que faziam parte da letra da canção. Atentamente, os alunos teriam que ler a restante letra e escolher a palavra mais adequada para cada espaço. Só no final destes três exercícios é que a música seria tocada uma vez para comprovação dos três exercícios e, caso fosse necessário, seria tocada uma segunda vez. Após estas atividades de *Reading* e, posteriormente, de *Listening*, os alunos foram questionados sobre o significado da letra da canção de Craig David e de Sting, se a pessoa que canta a canção se sente feliz ou não com a vida famosa que tem, se a fama é algo que desaparece rapidamente ou pode ser perdida rapidamente e, mais concretamente, sobre frases relacionadas com *Dreams* e *Nightmares*. Os alunos facilmente identificaram as frases relacionadas com sonhos e pesadelos ligadas à fama e, assim, completaram sem dificuldades o último exercício pedido na ficha de *listening*, dividindo-as corretamente entre as duas colunas disponíveis.

Para finalizar esta primeira aula de uma unidade didática, propus a um grupo de alunos (grupo A) que encarnasse uma celebridade, ou seja, que simulasse que era alguém famoso e mundialmente conhecido ou, então, que estaria no caminho de vir a ser reconhecido pelo seu trabalho, e a outro grupo (grupo B) que encarnasse o papel de pai/mãe dessa futura personalidade. O objetivo desta última atividade seria rever as *If* *Clauses*, utilizadas para dar conselhos, por exemplo. Como a turma revelava bastantes limitações tanto a nível de conhecimentos gramaticais como a nível de interação oral, apenas dois alunos demonstraram recordar a estrutura utilizada para dar conselhos (por exemplo: *If I were you, I would...* ou *If you succeed, you will...*). Sendo assim, esta espécie de conversa/debate entre um filho que está prestes a tornar-se famoso e um pai/mãe dessa mesma pessoa redundou em atividade em si pouco dinâmica, já que os

alunos se retraíram nas suas contribuições. E nem todos os alunos participaram na atividade como era pretendido.

Quanto à segunda aula desta mesma unidade didática, esta iniciou-se com o mesmo tema (fama) mas direcionado para o cinema. No primeiro momento da aula, recorri ao *PowerPoint* para continuar a temática, desta vez mais ligada a filmes. O objetivo seria dar aos alunos informação suficiente para que conseguissem completar as frases do diapositivo seguinte com as estruturas das várias *If-Clauses*, consoante os seus gostos ou desejos. Facilmente chegaram à construção das frases condicionais, resultando em ideias originais e criativas.

Seguidamente, recorri a um excerto de um filme referido no *lead-in The Curious Case of Benjamin Button* (cf anexo 4). Como atividade adjacente, os alunos tinham que fazer uma atividade de escolha múltipla como exercício de compreensão do que tinham visualizado. Após esta atividade, questionei os alunos sobre o excerto apresentado e quis saber se tinham notado que ele estava dividido em duas partes distintas. Um número reduzido de alunos notou a divisão dentro da mesma cena, afirmando que havia uma parte que conta o que realmente tinha acontecido a Daisy e uma segunda parte que conta o que poderia ter acontecido à mesma caso as circunstâncias fossem diferentes. Sendo assim, entreguei aos alunos a segunda parte da ficha sobre o filme onde se faz esta distinção. O objetivo desta segunda atividade seria completar as frases pela ordem inversa da tabela com a estrutura do terceiro condicional e, por fim, completar a conclusão que Benjamin faz após estas suposições. Esta atividade exigia que os alunos analisassem o excerto no sentido inverso de modo a conseguirem realizar a atividade proposta, funcionando como ponte para a fase gramatical da aula.

A fase gramatical desta aula foi realizada através de uma ficha onde os alunos teriam que completar as regras da primeira e da segunda condicionais (*If Clauses- type I and II*). Na segunda parte da ficha, já seria introduzida e explicada a terceira condicional. Para praticar, num primeiro exercício os alunos teriam que sublinhar as palavras que introduziam a condição em cada frase e, num segundo exercício, teriam que utilizar a terceira condicional para completar as diversas frases. Para finalizar o estudo das condicionais, os alunos tiveram acesso a uma espécie de jogo do Dominó, no qual teriam que unir a primeira parte da peça, ou seja, o início de uma frase, com o final correto da mesma, correspondente à segunda parte da peça. A maioria dos alunos não teve dificuldade em unir os variados *chunks* de frases com os seus finais. Porém, alguns

alunos não perceberam o significado das várias frases nem associá-las às partes corretas, fazendo com que este exercício simples se prolongasse mais que o esperado.

Como atividade final e de modo a verificar se os alunos tinham ou não compreendido o novo tipo de Condicional e se os tipos um e dois estavam consolidados, apresentei aos alunos o leilão que iria finalizar a unidade didática. Cada aluno teria em sua posse uma quantia de dinheiro igual para todos e, com essa quantia e com uma gestão cuidada da mesma, os mesmos teriam que decidir se comprariam ou não determinada frase. O objetivo seria comprar “boas” frases, isto é, frases totalmente corretas, e identificar o tipo de condicional utilizado em cada “compra”. Quando não compradas, os alunos teriam que corrigir a frase apresentada. Iniciou-se, então, a apresentação de várias frases sobre as quais os alunos poderiam pensar se era aconselhável comprar ou não, tendo em consideração a sua estrutura. Todas as frases foram apresentadas num *PowerPoint*, o que permitiu uma visualização das várias frases e o que ajudou os alunos à reflexão sobre as mesmas quanto à estrutura devido à sua presença visual. Relativamente à parte monetária, o facto de os alunos terem acesso a “dinheiro” visual (foram feitos cartões que simulavam moedas e notas com diferentes valores) ajudou no incentivo à participação. Se não houvesse algo palpável e somente virtual, os alunos poderiam ter-se sentido desligados da atividade, não teria havido aquele impacto de mostrar o dinheiro no ato da compra.

Na generalidade, esta última aula foi bastante produtiva e estimulante para os alunos devido aos materiais visuais utilizados: *PowerPoints*, vídeo, fichas visualmente atrativas e, por fim, o facto de ter havido uma simulação de um leilão, com acesso ao dinheiro, leiloeiro e, inclusive, com a presença de um martelo para certificar a compra.

No que concerne à unidade didática do 2º ciclo no 11ºL (Espanhol), o objetivo das duas aulas desta unidade era introduzir o vocabulário relacionado com roupa e lojas e o tema do consumismo. Por isso, como atividade de motivação da primeira aula desta UD fiz uma *lluvia de ideas* com a frase “¿Qué traemos siempre con nosotros?” no quadro em que os alunos teriam que refletir sobre a frase e partilhar as suas ideias. Os alunos facilmente chegaram à palavra-chave “Prendas de vestir” e, a partir daí, comecei a explorar o tema e a tentar perceber que vocabulário relacionado com as roupas e as lojas eles sabiam em espanhol.

De seguida, na fase de *Presentación de Contenidos*, e para continuar a exploração do tema, apresentei o *trailer* do filme *Confesiones de una compradora compulsiva* com o intuito de fazer uma lista dividida em *Complementos* e *Prendas de*

Vestir com as peças de roupa que a protagonista usa. Após a visualização do *trailer*, os alunos partilharam as suas listas, não tendo havido grandes dificuldades. Para além deste pequeno exercício de vocabulário, questionei os alunos sobre o problema da protagonista: o consumismo exagerado. Pedi ainda que relacionassem essa pergunta com o tema da crise que se estava a viver atualmente, criando hipótese de discussão e partilha de opiniões.

Na fase de *Conceptualización*, foi entregue aos alunos a primeira ficha (ficha de gramática) cujo objetivo era criar soluções para duas situações para ajudar a *Rebecca* (a protagonista do *trailer*): criar soluções para “En el momento de comprar” e “Soluciones para sus gastos”. Neste exercício, os alunos teriam acesso a exemplos de frases já com a estrutura correta para formação de conselhos. No final do exercício e, após partilharem as suas ideias/conselhos para a superação da obsessão da personagem do *trailer*, questionei os alunos sobre as duas estruturas dos exemplos dados, quais as diferenças dos dois modelos, quais os tempos verbais utilizados nos mesmos e, por fim, quais os elementos que obrigavam ao uso do Presente do Conjuntivo e do Futuro. Poucos alunos tiveram dificuldades em entender as expressões de conjectura exemplificadas.

Após a observação e o estudo dos exemplos criados pelos alunos, os discentes tiveram acesso a uma ficha com as regras gramaticais (incompletas) das expressões de conjectura (*item* gramatical escolhido para a primeira aula desta unidade didática). O objetivo seria completar a regra tendo em conta os exemplos já fornecidos. Como atividade de prática, foi-lhes apresentado um texto que teriam que completar com o tempo verbal mais adequado (ou o Presente de Conjuntivo ou o Futuro).

Para finalizar a primeira aula e para concretizar a fase da *Práctica*, os alunos formaram pares e, desta forma, assumiram o papel de paciente com uma obsessão semelhante à de *Rebecca* e o papel de psicólogos com o objetivo de dar conselhos e ajudá-los a ultrapassar o seu problema. Os alunos que assumiam o papel de pacientes teriam que ser bastante enfáticos e convictos na hora de explicar a sua fixação. Os alunos que eram psicólogos teriam que analisar o problema exposto e dar conselhos ou criar soluções, utilizando expressões de conjectura como *quizás*, *a lo mejor* ou *probablemente*.. Para esta atividade final, os pares teriam cinco minutos para tentar criar um fio condutor ou um pequeno texto da sua representação.

No que concerne à segunda aula desta unidade didática, comecei por pedir aos alunos que me resumissem os conteúdos dados na aula anterior e identificassem o problema da personagem *Rebecca* (fase da *Motivación*) e, após o contributo dos alunos,

continuei a questionar os alunos se a compra excessiva de roupa era necessariamente uma obsessão ou se poderia ser uma diversão. A maioria dos alunos insistiu na ideia de que não era normal as pessoas terem esse tipo de diversão, tendo em conta a situação económica que se fazia sentir no nosso país e também no resto da Europa. Porém, caso fosse uma pessoa muito rica a comprar demasiada roupa, provavelmente já poderia ser encarada como diversão.

Como passagem para a fase de *Presentación de Contenidos*, expliquei que este tipo de “problema” poderia ser um instrumento para os humoristas. Apresentei, assim, um vídeo do Club de la Comedia com o título “Las tiendas es la diversión de los adultos”. Pedi aos alunos que estivessem atentos ao vídeo pois teriam que responder a algumas questões de compreensão. Após a visualização do vídeo e a correção das respostas dos alunos, introduzi a seguinte questão “¿Será que son más simpáticos los clientes o las asistentas?” e a maioria dos alunos afirmou que grande parte dos conflitos é originada pelos clientes pois pensam que têm sempre razão no que dizem. Contudo, também há momentos em que são os funcionários das lojas que não são cordiais com os clientes. Neste caso, muitos dos alunos disseram que chamariam uma entidade superior para tomar as medidas corretas com o funcionário ou, então, pediriam um desconto por terem sofrido danos psicológicos.

Para a fase de *Conceptualización*, apresentei à turma uma fotonovela intitulada “Una cuestión de faldas” com uma situação semelhante de conflito por parte do cliente. Para trabalhar a fotonovela, os alunos teriam que observar as várias imagens e organizar o diálogo apresentado de seguida. Depois da sua correção, os alunos teriam que observar a fotonovela projetada para descreverem as roupas que Dolores e Rocío vestiam como forma de rever o vocabulário relacionado com a roupa e acessórios. Fez-se também a revisão das expressões de conjectura, tendo os alunos que sublinhar e indicar os tempos verbais específicos para cada expressão.

Como a fotonovela apresentava as tensões geradas entre uma cliente e uma funcionária de loja, sugeri aos alunos que também o fizessem, assumindo diferentes papéis como, por exemplo, gerentes ou funcionários de uma loja, e que explicassem como reagiriam caso lidassem com uma cliente como Rocío (sempre utilizando as expressões de conjectura). Para além de praticar o *item* gramatical iniciado na primeira aula e continuado nesta segunda aula, foi também introduzido outro *item* gramatical relacionado com os pronomes indefinidos, ou seja, pronomes que indicam quantidade.

Depois de alguns esclarecimentos sobre este tipo de pronomes já conhecidos dos alunos, estes realizaram alguns exercícios, não revelando qualquer dificuldade.

Para concluir a aula, a fase de *Práctica* realizou-se da seguinte forma: a partir de um conjunto de cartões com imagens, os alunos teriam que colar cada cartão nas costas uns dos outros, sem revelar o objeto. Depois, cada um dos alunos teria que fazer perguntas aos vários colegas de forma a conseguir descobrir qual a peça de roupa que tinha colada nas costas. Os restantes colegas só poderiam responder “Si” ou “No” e não dar qualquer pista.

3.3-Considerações sobre a metodologia de investigação adotada:

3.3.1-Descrição dos instrumentos de recolha de dados

Este relatório de estágio comporta todas as fases referentes ao estudo da seguinte temática: A imagem como instrumento primordial na exploração de campos lexicais - O *input* visual na aquisição e consolidação do vocabulário. A hipótese central deste projeto traduz-se, pois, na seguinte questão: *Poderá o input visual facilitar e estimular a aquisição e consolidação do vocabulário? E, se sim, em que medida?*

Em primeiro lugar, tratando-se de uma investigação-ação (Lewin, 1977; Serrano, 1990) é relevante definir este conceito de modo a compreender a metodologia adotada ao nível da recolha de dados. Wallace define-a deste modo: “ (...) action research, by which I mean the systematic collection and analysis of data relating to the improvement of some aspect of professional practice.” (1998: 1). De acordo com Nunan (1992), para que a investigação preencha os seus requisitos básicos é necessário que se elabore uma questão passível de ser investigada, que se recolham dados e que se efetue uma análise interpretativa dos mesmos (*cf.* Burns, 2003: 25).

Seguidamente é crucial compreender os contornos específicos nos quais se desenvolveu este projeto, partindo este de uma pesquisa primária (*cf.* Brown, 1988: 2), isto é, derivada da fonte primária, que são os alunos de línguas inglesa e espanhola mas também participativa, uma vez que foi desenvolvido diretamente com os grupos intervenientes: o 10ºQ de Inglês e o 11ºL de Espanhol. Denscombe afirma que “participant observation enables researchers, as far it is possible, to share the same experiences as the subjects, to understand better why they act in the way they do and to see things as those involved see things.” (1998: 69 cit. in Bell, 2005: 17). Parece-me pertinente referir que esta investigação foi levada a cabo num contexto situacional

reduzido, dividindo-se em duas fases – o 1º e o 2º Ciclos – nos quais se recorreu à realização de atividades com variadas tipologias e à recolha de dados através de diferentes instrumentos.

Com relação a recolha de dados, optou-se por adotar dois tipos de instrumentos: o questionário VARK já pré-existente e utilizado mundialmente, e um questionário de elaboração própria, de modo a facilitar a posterior codificação das variáveis e a descrição desses dados. Trata-se, pois, de uma abordagem quantitativa que, de modo nenhum, exclui uma abordagem qualitativa, ambas podem ser complementares (Bailey, 1998; Cronbach et al., 1980; Firestone, 1987). Deste modo, as conclusões retiradas também incluem algumas considerações pessoais pelo observador ao longo do ano letivo.

Relativamente ao primeiro questionário aplicado- o questionário VARK, intitulado “Como Aprendo Melhor?”-, divide-se ele em 16 perguntas com várias opções de resposta. O seu intuito era compreender a forma como os alunos aprendem mais eficazmente e descobrir o(s) estilo(s) de aprendizagem de cada aluno. Após o preenchimento deste primeiro questionário, os alunos teriam que inserir a resposta a cada pergunta numa tabela que os iria informar sobre o tipo de aprendizagem mais adequada e dar-lhes a conhecer dicas ou métodos de estudo, tendo em conta cada inteligência. Com estas respostas, ser-me-ia mais fácil entender quais os recursos que resultariam melhor em cada turma, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa.

Este instrumento de recolha de dados, ao nível da estruturação, seguia uma sequência coerente em que algumas respostas dependiam da situação anterior, denominadas questões de resposta-chave (*cf.* Tuckman, 2000:309).

Em relação ao 2º ciclo, o instrumento selecionado para recolha de dados foi um questionário de elaboração própria, elaborado para todas as turmas a que tive acesso, embora só tenha estudado e analisado os questionários das minhas turmas-alvo (10ºQ e 11ºL). Este questionário estava dividido em três partes distintas. A primeira era constituída por sete questões com uma escala de preferência, ou seja, os alunos tinham cinco tipos de resposta e teriam que ordená-las numa escala de 1 (resposta mais importante) a 5 (resposta menos importante), de forma a evidenciarem as suas preferências relativamente a atividades mais ou menos fáceis, mais ou menos praticadas, mais ou menos preferidas, e atividades mais ou menos eficazes nas aulas de língua estrangeira. A segunda parte do questionário tinha questões relacionadas com as aulas lecionadas por uma das minhas colegas de estágio e a terceira parte com questões

relacionadas com as aulas lecionadas por mim. Nestas duas últimas partes, para além de os alunos terem que selecionar e organizar por preferência atividades dadas pela minha colega e por mim, teriam também acesso a questões de resposta aberta, nas quais poderiam escrever comentários e opiniões sobre as aulas dadas por cada uma das docentes estagiárias. Deste modo, este instrumento potenciava uma recolha válida de dados em quantidades superiores e, pela sua estruturação, facilitaria o posterior tratamento de dados.

A terceira parte seria, então, constituída por quatro questões, sendo a primeira “*Quais dos recursos visuais utilizados nas aulas da professora estagiária foram mais motivadores, na tua opinião? Escolhe apenas uma*”. Nesta questão, os alunos teriam acesso a todos os recursos visuais utilizados nas aulas de Inglês e Espanhol, sendo eles: apresentações em *PowerPoint* com imagens, cartões com imagens (*flashcards/tarjetas*), objetos reais, vídeos (excertos de filmes e *videoclips*), desenhos, fotonovela e chuva de ideias a partir de uma palavra. Seguidamente, teriam oportunidade de justificar a sua escolha. Na terceira pergunta (nº12) teriam que completar a afirmação “O uso de objetos visuais ou imagens nas aulas de língua estrangeira é...” com a utilização de um único adjetivo. Na quarta e última questão do questionário (nº13), os discentes iriam descrever numa só palavra as aulas lecionadas por mim.

3.3.2-Breve reflexão sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos.

Qualquer que seja o tipo de estudo científico, quer seja quantitativo ou qualitativo, o conceito de *fiabilidade*, neste contexto, relaciona-se com a possibilidade de reaplicar as conclusões a que se chega (Vieira, 1999), isto é, com a hipótese de vários investigadores chegarem a resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno observado/ estudado, utilizando os mesmos instrumentos (Schofield, 1993; Yin, 1994; Mertens, 1998).

Tendo em conta este projeto de investigação-ação, a *fiabilidade interna* é algo difícil de alcançar, uma vez que depende de fatores externos, como o contexto situacional em que está inserido, isto é, a natureza dos dois grupos envolvidos (turmas-alvo), as opiniões pessoais dos inquiridos ou intervenientes e as perspetivas subjetivas das observações conduzidas em aula. Trata-se de uma óbvia e forçosa limitação intrínseca, de resto comum às metodologias adotadas no vasto campo das ciências humanas.

Contudo, esta *fiabilidade interna* poderá estar presente na clareza e objetividade da apresentação dos procedimentos e dos respetivos dados recolhidos durante este estudo. Para além disso, o uso de distintas tipologias de recolha de dados nos diferentes ciclos é uma tentativa de mostrar diferentes perspetivas e resultados que poderão ser analisados e descritos. Tanto o questionário VARK como o segundo questionário de elaboração própria são questionários anónimos de modo a que os discentes participantes possam responder livre e honestamente.

Capítulo IV: Resultados

4.1. Considerações sobre os métodos de tratamento de dados

Os resultados apresentados neste capítulo serão distribuídos em duas seções – o 1º e o 2º Ciclos - nas quais se apresentará os resultados de cada questionário elaborado e aplicado a cada um dos grupos intervenientes neste projeto. O 1º Ciclo debruçar-se-á sobre a descrição dos resultados referentes ao breve questionário VARK aplicado a ambos os grupos. O 2º Ciclo debruçar-se-á sobre os resultados obtidos através de um questionário de elaboração própria, focando-se nas aulas dadas e atividades desenvolvidas em cada uma delas, dirigido aos alunos de ambos os grupos.

O questionário VARK, dividia-se em perguntas de escolha múltipla, pelo que a sua avaliação será feita por parâmetros de frequência e de percentagem, assumindo um número de respostas superior a 50%.

4.2-Descrição dos resultados

4.2.1- Questionário VARK- 1ºCiclo

Os dados que se seguem foram recolhidos no 1º Ciclo, correspondendo à aplicação de um questionário VARK aos grupos do 11ºL de Espanhol e 10ºQ de Inglês.

Primeiro, irei descrever os dados recolhidos no grupo do 11ºL de Espanhol.

Ao nível do sexo, há uma predominância do sexo feminino, com oito elementos, e três do sexo masculino. Ao nível da idade, há um maior número de alunos com 16 anos, com 45,45%, havendo também alunos com 18 anos, uma percentagem de 36,36% e, em menor número, alunos com 17 anos.

Em relação a este questionário, seguiu-se uma análise mais generalizada dos dados recolhidos, uma vez que este instrumento funcionou como primeiro veículo para ter algumas informações sobre as suas reações perante diferentes estímulos, ou seja, descobrir os estilos de aprendizagem e inteligências de cada aluno. Deste modo, conseguiram-se recolher alguns dados interessantes sobre as inteligências predominantes neste grupo. Nesta amostra, houve uma predominância clara da competência multimodal com 63,64%. Este dado permitiu-me concluir que os alunos, ao nível da aprendizagem, não respondiam somente a um estímulo, mas a vários estímulos provenientes de diferentes fontes, pelo que era necessário estimular os diferentes tipos de inteligências de modo a motivá-los para a aprendizagem de uma

língua. Quando analisadas individualmente, cada uma das inteligências – *visual, aural/auditiva, leitura/escrita e cinestésica* - obteve a mesma percentagem de 9,09%.

Por último, na questão oral referente aos dados recolhidos no questionário VARK os alunos mostraram uma opinião favorável em relação aos resultados dos seus questionários, com 72,73%, discordando apenas 27,27%.

Em relação aos dados recolhidos no 10ºQ de Inglês, nota-se que não há tanta predominância de valores semelhantes.

Quanto ao sexo, neste grupo há um maior número de elementos do sexo masculino, com 63, 6% e com apenas 36,4% de elementos do sexo feminino. A média de idades encontra-se também nos 16 anos, com 81,8%, seguindo-se os 15 e 17 anos com 9,1%.

Em geral, os dados recolhidos relativamente às “preferências” predominantes (terminologia esta usada no questionário) mostram uma maior heterogeneidade ao nível das inteligências entre os elementos da amostra. A “preferência” que teve mais respostas foi a cinestésica, com 36,4%, seguindo-se a multimodal com 27,3% e, por último, a visual e a aural/auditiva, com a mesma percentagem de 18,2%.

Por último, ao nível da opinião face aos resultados obtidos, 81,8% dos elementos concordou com os resultados finais e somente 18,2% discordou deles.

No que concerne ao cruzamento de dados efetuado, a amostra está dividida equitativamente entre o sexo masculino e o feminino e, em ambos os grupos, há uma predominância dos elementos com 16 anos.

Em conclusão, e com este cruzamento de dados, há a predominância da “preferência” multimodal, com 45,45%, seguindo-se a inteligência cinestésica, com 22,73%. É de referir, os 13,64% atribuídos ao visual e à aural e, finalmente, os 4,55% relativos à leitura.

4.2.2-2º Ciclo

Relativamente ao questionário realizado no 2ºciclo, continha ele três páginas de questionário propriamente dito, e uma página de informação e indicação dos objetivos do mesmo para que os alunos ficassem inteirados do seu propósito.

Do cruzamento de dados das duas turmas-alvo (10ºQ e 11ºL) surgiram os seguintes valores percentuais relativamente às duas primeiras questões: 63,63% são alunos com 16 anos e 18,18% com 18 anos. As turmas estão igualmente repartidas relativamente ao sexo.

Na questão número 3 “O que é mais difícil nas aulas de LE?”, 40,9% dos alunos consideram as atividades de leitura muito fáceis e 9,1% difíceis; 31,8% consideram que a compreensão dos textos é fácil e 13,6% difícil; 31,8% consideram as atividades de escrita “muito difíceis” e 13,6% “muito fáceis”; 36,4% consideram “difícil falar na língua estrangeira” e 9,1% “muito fácil” e “muito difícil”; quanto à interação na LE, 40,9% vêem estas atividades como atividades “muito difíceis” em oposição a 4,5% dos alunos que as consideram “muito fáceis”.

No que concerne à questão número 4 “Quais as atividades mais ou menos praticadas nas aulas de LE?”, 40,9% consideram que são as atividades de leitura e compreensão que predominam e 9,1% referem que são frequentemente praticadas; 27,3% consideram que as atividades de audição são frequentemente e normalmente praticadas e 13,6% consideram que é uma das atividades mais praticadas; em relação a atividades escritas, 36,4% referem que é das atividades mais praticadas e 13,6% referem que é das atividades menos praticadas; relativamente às atividades de interação, 18,2% dos alunos afirma que é do tipo de atividades mais praticadas e 9,1% referem que são frequentemente e ocasionalmente praticadas; por fim, 31,8% dos inquiridos referem que as atividades de gramática são das atividades mais praticadas em sala de aula em oposição a 18,2%, que afirmam que são frequentemente, ocasionalmente e até das menos praticadas.

A questão número 5 “Quais as atividades que preferes nas aulas de LE?” mostra que 40,9% dos alunos gostam de atividades de leitura/compreensão e que para 4,5% essas atividades são as menos preferidas; quanto à atividades de audição, 45,5% dos inquiridos gostam bastante e 4,5% gostam, gostam pouco ou é para eles a menos preferida; as atividades de vocabulário e/ou escrita detêm apenas 4,5% da preferência dos alunos (“gosto bastante”) e 40,9% dos alunos gostam pouco deste tipo de atividades; relativamente a atividades de interação, 36,4% consideram-nas as mais preferidas e 13,6% gostam bastante delas; finalmente, as atividades de gramática alcançam 54,5% “menos preferida” e apenas 9,1% na de “gosto bastante”.

Quanto à sexta questão do questionário “ Como preferes que estas atividades sejam levadas a cabo?”, 50% dos inquiridos revelam pouca preferência pelos recursos escritos em oposição a 4,5% , que revelam “gostar bastante” dos mesmos; 36,4% revelam “gostar bastante” de recursos auditivos enquanto 13,6% os considerou os “mais preferidos”; 31,8% dos inquiridos “gostam bastante” de recursos visuais e apenas 4,5% os consideram os “menos preferidos”; 22,7% revelam a sua preferência por exercícios de interação, sendo o mesmo valor indicado pelos que “gostam” e pelos que “gostam pouco”, e 13,6% registam que é a atividade “menos preferida”; por fim, 31,8% consideram que as atividades “mais preferidas” e as “menos preferidas” são atividades que impliquem movimento, em oposição a 9,1% que “gosta bastante” e também “gosta pouco” das mesmas.

Na sétima questão “Como achas que aprendes eficazmente?”, 36,4% consideram que é eficaz ouvir o professor e apenas 4,5% afirma que isso é “muito eficaz” e “pouco eficaz”; a eficácia ao visualizar detém 31,8% das preferências como sendo “mais eficaz” na hora de aprender e 4,5% como sendo “menos eficaz”; 27,3% consideram “pouco eficaz” e “menos eficaz” ler o manual da disciplina, sendo apenas 9,1% dos inquiridos da opinião de que é “bastante eficaz”; fazer resumos dos apontamentos ou do manual reúne um total de 27,3% de alunos que consideram o procedimento “pouco eficaz”, enquanto 9,1% dos alunos consideram “eficaz” esse tipo de método; 31,8% consideram os jogos didáticos que impliquem movimento como “menos eficaz” e 4,5% consideram-nos “eficazes”; finalmente, 22,7% consideram que trabalhar em grupos é “eficaz” e 9,1% consideram que é o método “mais eficaz” de aprender.

Relativamente à **questão número 11**, 59,1% dos inquiridos das duas turmas-alvo considera que o uso de vídeos nas aulas lecionadas por mim é o recurso mais motivador em oposição a 4,5% que considera que a chuva de ideias/*brainstormings* o recurso menos motivador.

Para concluir, 18,2% dos inquiridos considera, ainda, que o uso de objetos ou imagens nas aulas de língua estrangeira é “interessante” e 9,1% considera esse fator “útil” e “divertido”.

Capítulo V: Discussão de resultados

5.1. Interpretação dos dados: análise dos significados

A partir da análise descritiva gera-se, assim, uma interpretação dos resultados obtidos, tratando a língua inglesa e a espanhola separadamente. Também se pretende analisar qualitativamente os dados obtidos através das perguntas abertas do segundo questionário. Em termos gerais, tendo em consideração os dados levantados através dos questionários e também da observação direta e participativa levada a cabo durante as aulas, creio que é possível considerar que o uso de *input* visual pode potenciar a aquisição e consolidação de léxico novo. Porém, há alguns aspetos a considerar antes de recorrer à interpretação dos dados. Este projeto de Investigação-Ação, quando especificamente dirigido ao Ensino Secundário, decorreu num número reduzido de aulas e, inclusivamente, também as minhas colegas professoras realizaram várias atividades nas quais recorreram à mesma tipologia de recursos e às quais os alunos geralmente responderam de forma positiva.

Deste modo, esta investigação em si apresenta algumas limitações dado o contexto em que se desenvolveu e, também, as metodologias aplicadas. Esta investigação centra-se no conceito de aquisição de vocabulário, o que, por si só, é já um termo complexo e abstrato que envolve várias teorias ao nível da aquisição e das metodologias de ensino de vocabulário na aula de língua estrangeira. De facto, tal significa que não há só uma teoria irrefutável mas uma série de teorias que se interseitam e se cruzam, pelo que tentei definir o mais claramente possível a metodologia pela qual guiei o meu trabalho. Tentei, desta forma, defini-lo operacionalmente de modo a dar um determinado grau de validade aos resultados obtidos através das observações realizadas nas aulas. Algo que pode desvirtuar os resultados obtidos é o procedimento usado na aplicação dos questionários e a possível falha de interpretação de variáveis não controladas ao nível estatístico.

No início deste trabalho, com a observação não-participante, notei que os alunos de ambas as turmas apresentavam muitas dificuldades ao nível da aprendizagem de uma língua. Uma característica comum a ambas as turmas era a sua dinâmica fechada, o que afetava a sua *performance*. Porém, pude observar uma mudança na dinâmica das turmas quando eram utilizados diferentes recursos visuais, nomeadamente vídeos.

Com o primeiro questionário- Questionário VARK- observei que os alunos das duas turmas-alvo que, aparentemente, se revelavam através da observação direta nas

aulas, mais interessados em recursos e estímulos visuais, afinal não se cingiam somente a este estilo de aprendizagem. Concluí, então, que, tal como Gardner refere, estes alunos tinham múltiplas inteligências, ou seja, aprendiam de várias formas e com diferentes tipos de materiais. Eram, não só alunos visuais, como também alunos cinestésicos, auditivos e lógico-matemáticos, maioritariamente.

No que concerne ao segundo questionário, é pertinente partilhar algumas das respostas abertas dos alunos neste questionário, uma vez que vão de encontro de que referi no meu trabalho sobre o impacto que os recursos audiovisuais têm nos aprendentes. Passo a citar: “São aulas educacionais e dá-nos mais oportunidades de visualizar certas coisas que, de outro modo, não poderíamos ver”; “É mais fácil entender certas matérias com a ajuda de alguns suportes e as imagens ou vídeos ajudam muito”; “Os vídeos foram mais motivadores pois ajudam a ter uma maior interação com o tema”; “ Os cartões com imagens eram divertidos e a turma nestas aulas ficou mais unida” e “Foi algo bastante didático”, entre outros comentários e opiniões.

Para além da análise das respostas abertas que, por si só, já são significativas, analisei também o questionário em si e concluí que os alunos de ambas as turmas têm mais facilidade ao nível da compreensão, valorizando mais atividades com recursos auditivos do que propriamente a expressão oral e escrita na L2.

O questionário revelou também que existe uma grande resistência a atividades de vocabulário e gramática por parte dos alunos, dado que exigem um maior esforço ao nível do raciocínio e pensamento crítico, pelo que a premissa do meu trabalho veio facilitar o processo de aprendizagem, já que a reação dos alunos acabava por ser mais positiva neste tipo de atividades. Não só era mais positiva a sua reação como também a sua aprendizagem era muito mais significativa.

Grosso modo, a utilização de recursos audiovisuais tornava a experiência mais motivadora e, tal como os alunos referiram, “mais interessante”, “útil” e “divertida”.

Conclusão

Após refletir sobre o meu desempenho no meu ano de estágio, de tentar colmatar algumas das muitas dificuldades que as minhas turmas-alvo demonstravam a nível de vocabulário e de tentar investir ao máximo no meu tema de investigação-ação para poder redigir este trabalho com bons alicerces, concluí que o *input* visual estava bastante ligado à parte motivacional dos discentes. De facto, aquando da apresentação dos vários materiais visuais, os alunos sentiam-se “mais à-vontade” em participar e mais dispostos a partilhar opiniões sobre o que observavam. Tendo em conta este notório interesse por materiais mais visuais, tentei utilizá-los nas aulas como instrumentos de introdução e consolidação de vocabulário novo.

No início desta investigação, tinha noção de que o contexto poderia ser essencial para a aprendizagem de novo léxico. Num sentido mais geral, o contexto é importante, seja ao nível da aprendizagem de vocabulário, de estruturas gramaticais ou mesmo no estudo de aspetos culturais, isto é, é utilizado como alicerce. De facto, no final deste projeto, esta premissa inicial acabou por se comprovar, no sentido em que, quando o material didático é cativante, o aluno evolui enquanto aprendiz, fazendo com que haja da sua parte maior envolvimento no contexto de sala de aula e, consequentemente, mais propensão à aprendizagem significativa.

Pareceu-me pertinente refletir um pouco sobre os materiais *per se*. Por um lado, o uso do vídeo foi o que se revelou mais importante e mais estimulante para os alunos. A partir deste instrumento, os alunos sentiam-se mais motivados a comentar o conteúdo, a partilhar as suas ideias e perspetivas sobre o tema apresentado. Por outro, a utilização de *PowerPoints* diminuía essa ânsia de participação, talvez por os alunos não se identificarem com esse tipo de método e por já ser habitual o seu uso nas aulas de língua estrangeira ou noutra disciplina.

Relativamente às imagens estáticas que se traduziam em cartões (*tarjetas/flashcards*), elas foram bem recebidas pelos grupos-alvo pois, apesar de ser algo mais tradicional, era algo real, havendo uma interação direta entre o material e o aprendente, o que poderia dar azo, e deu, a várias construções frásicas e associações entre palavra/imagem.

Todavia, houve algumas limitações na realização deste projeto que merecem algum destaque. Em primeiro lugar, tendo em consideração que havia mais duas professoras-estagiárias para além de mim, houve a limitação de turmas, ou seja, partilhávamos todas as turmas, sem podermos aplicar e desenvolver mais intensamente

o nosso projeto numa só turma, com vista a um estudo mais aprofundado. Desta forma, variáveis externas e não controláveis podem ter interferido nos resultados, uma vez que havia três projetos em ação, nas mesmas turmas. Para além disto, o número restrito de aulas para a aplicação dos ciclos não permitiu a recolha sistemática de dados adicionais de modo a reforçar a validade dos resultados.

Termino, pois, estas considerações finais com algumas sugestões para possíveis investigações futuras de modo a ultrapassar as limitações assinaladas.

Visto que este projeto visa o uso dos vários materiais visuais no estudo de novo vocabulário, seria pertinente que ele convocasse igualmente as potencialidades de outros materiais para o estudo de novo léxico como, por exemplo, o uso de *realia* ou, então, explorar a importância de *spider maps* ou glossários na aprendizagem de vocabulário. Do meu ponto de vista, este recurso simples e tradicional de organização de vocabulário pode facilmente apresentar diferentes potencialidades na sala de aula, já que as novas tecnologias permitem converter este tipo de atividade em algo mais dinâmico e ligado diretamente aos interesses dos alunos, uma vez que grande parte do seu estudo é levado a cabo através do computador. Na área da gramática, seria interessante explorar a rentabilização do *input* visual para o ensino de conteúdos gramaticais. Também seria relevante enveredar pela competência da leitura, pois quando se lê um texto, há sempre a tendência para se proceder a uma leitura recorrendo ao *skimming* (leitura do texto tendo em vista o conteúdo geral do mesmo), pelo que seria fundamental na aprendizagem de léxico optar pelo *scanning*, ou seja, por uma leitura mais aprofundada e detalhada, focando-se em conceitos individuais do texto e nos seus significados.

Referências Bibliográficas

AMORETTI ZUÑIGA, Maria Elena, BRAVO ROSALINO, Nery Luz e CHALCO MENDOZA, Elia (2010). *Los materiales educativos y su relación con las habilidades cognitivas en el aprendizaje del idioma inglés en los alumnos del segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa PNP Teodosio Franco García de Ica*, Lima, Perú.

BELL, Judith (2005). *Doing you Research Project*. 4th Edition, Berkshire: Open University Press.

BYRNE, Donn (1980). *English Teaching Perspectives*. Harlow: Longman.

BROWN, James D. (2004). *Understanding Research in Second Language Learning*. 12th Edition, UK: Cambridge University Press.

BURNS, Anne (2003). *Collaborative Action Research for English language teachers*. UK: Cambridge University Press.

CARTER, Ronald; NUNAN, David (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*: Cambridge University Press.

CELCE- MURCIA, Marianne (2001). *Teaching English as a second or foreign language*: third edition, Heinle & Heinle.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
http://unt.unice.fr/uoh/learn_teach_FL/affiche_theorie.php?id_concept=77

DENSCOMBE, Martyn (2007). *The Good research guide: for small-scale social research projects*. 3rd Edition, Berkshire: Open University Press. ´

ELLIS, Rod (2003). *The study of second language acquisition*: Oxford University Press.

FODDY, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. (2003). *Inteligência: Múltiplas Perspectivas*: Artmed Editora.

HARMER, Jeremy (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3rd Edition, Essex: Pearson Education Ltd.

HILL, David (1990). *Visual Impact: Creative language learning through pictures*: Pilgrims Longman Resource Books.

JOHNSON, K. and MORROW, K., (1986). *Communication in the classroom: Applications and Methods for a communicative Approach*: Longman.

LITTLEWOOD, W. (1985). *Foreign and Second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*, Cambridge University Press.

McCARTEN, Jeanne (2007). *Teaching vocabulary: Lessons from the corpus, lessons from the classroom*: Cambridge University Press.

MERTENS, Donna (2010). *Research and evaluation: integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. 3rd Edition, London: SAGE Publications.

NOVAK, Joseph D., GOWIN, D. Bob (1984). *Aprender a Aprender*: Plátano Edições Técnicas.

OXFORD, R. L., (1989). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*: Heinle & Heinle Publishers.

PUTCHA, Herbert (1999). *Beyond materials, techniques and linguistic analysis: The role of motivation, beliefs and identity*.

RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. UK: Cambridge University Press.

ROBLES, Ana [s.d.]. *Aprender a Aprender*. Lugo Galicia, Consultado em 2012, Julho 20, de

http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/PsE/APRENDER_A_APRENDER.pdf

UR, Penny (2006). *A Course in language teaching: practice and theory*. UK: Cambridge University Press.

WALLACE, Michael J. (1998). *Action Research for language teachers*. UK: Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H. G.,(1984). *Teaching language as communication*: Oxford University Press.

WRIGHT, Andrew (1990). *Pictures for language learning*. UK: Cambridge Handbooks for language teachers, series editor.

Diccionario de término clave de ELE. *Centro Virtual Cervantes*. Consultado em 2012, Agosto 1, de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilo.htm

