

Catarina Isabel Silva da Rocha

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

A afetividade e as imagens mentais na aprendizagem do Espanhol

2014

Orientador: Rogelio Ponce de León Romeo

Coorientador: Mirta dos Santos Fernández

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Agradecimentos

Aos meus pais e irmã pelo amor, carinho, encorajamento e apoio incondicional.

Aos orientadores deste relatório pela disponibilidade e auxílio.

Às professoras cooperante e supervisora pela orientação, aconselhamento e dedicação.

Às colegas de mestrado pelo companheirismo e cooperação.

A todos os que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Resumo

No âmbito do mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentámos à Faculdade de Letras da Universidade do Porto este relatório que constitui o resultado da nossa Prática de Ensino Supervisionada – Espanhol.

Conscientes de que a aprendizagem não se adquire apenas através de processos lógicos e cognitivos, orientámos toda a prática de ensino no sentido de valorizar e explorar a dimensão afetiva com o objetivo de promover aprendizagens significativas e personalizadas, articulando estas duas vertentes. As técnicas de visualização e criação de imagens mentais pareceram-nos um excelente meio para alcançar esse objetivo. Assim, este relatório pretende dar a conhecer as estratégias e atividades por nós implementadas ao longo das aulas de estágio que, cimentadas em diferentes metodologias, teorias da psicologia da aprendizagem e pelos documentos legais que guiam o ensino das línguas estrangeiras, em particular do Espanhol – Língua Estrangeira, procuraram fomentar atitudes positivas para com a aprendizagem da língua, potenciar a aprendizagem cognitiva, melhorar a capacidade mental e consciencializar os alunos no que concerne aos seus benefícios não apenas no contexto escolar, mas também em aspetos da vida quotidiana.

Palavras-chave: aprendizagem; afetividade; imagens mentais, estratégias e atividades de visualização

Abstract

The aim of this report is to describe the work done throughout the Supervised Teaching Practice in Spanish within the scope of the Master's degree in Teaching English and Spanish in 3rd Cycle of Basic and Secondary School at Faculty of Letters University of Porto.

Being aware that one doesn't acquire learning only through logical and cognitive processes, we conducted our teaching practice to value and explore an affective dimension with the aim of promoting meaningful and personal learning, articulating these two approaches. Visualization techniques and mental imagery creation seemed to be an excellent way of achieving this purpose. Thus, this report aims at disclosing the strategies and activities we carried out during our teaching practice which, based on different methodologies, on learning psychology theories and on the different legal documents that guide Foreign Language Learning, particularly Spanish – Foreign Language, tried to foster positive attitudes towards language learning, boost cognitive learning, improve mental capacity and make students aware of their benefits not only in school context, but also in daily life aspects.

Key-Words: learning, affectivity, mental imagery, visualization strategies and activities

Resumen

En el ámbito del máster en Enseñanza del Inglés y del Español en el 3er Ciclo de la Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria, presentamos a la Facultad de Letras de la Universidad de Porto este Trabajo de Fin de Máster (TFM) que refleja el resultado de nuestra Práctica de Enseñanza Supervisada – Español.

Conscientes de que el aprendizaje no se adquiere solamente por medio de procesos lógicos y cognitivos, orientamos toda la práctica de enseñanza hacia la valorización y explotación de la dimensión afectiva con el objeto de promover aprendizajes significativos y personalizados, articulando estas dos vertientes. Las técnicas de visualización y creación de imágenes mentales nos parecieron un excelente medio para alcanzar ese objetivo. Así, este TFM se propone dar a conocer las estrategias y actividades que implementamos a lo largo de las prácticas, cimentadas en diferentes metodologías, teorías de la psicología del aprendizaje y por los documentos legales que guían la enseñanza de las lenguas extranjeras, en particular del Español – Lengua Extranjera, que contribuyan a fomentar actitudes positivas para con el aprendizaje de la lengua, potencien el aprendizaje cognitivo, mejoren la capacidad mental y sensibilicen a los alumnos en lo que concierne a sus beneficios no solo en el contexto escolar, sino también en la vida cotidiana.

Palabras-clave: aprendizaje; afectividad; imágenes mentales, estrategias y actividades de visualización

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	5
1.1. METODOLOGIAS NO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	5
1.1.1. O ensino das Línguas Estrangeiras – Espanhol Língua Estrangeira	5
1.1.2. A dimensão afetiva na aprendizagem de Línguas Estrangeiras.....	17
1.2. APRENDIZAGEM E IMAGENS MENTAIS	21
1.2.1. Como aprendemos?	21
1.2.2. O que são imagens mentais?	29
1.2.3. O uso das imagens mentais na aprendizagem de Línguas Estrangeiras.....	30
1.3. O PROGRAMA CURRICULAR DE ESPANHOL – LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	35
1.3.1. A dimensão afetiva e o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).	36
1.3.2. A dimensão afetiva e o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC).	42
1.3.3. A dimensão afetiva e o Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico.....	45
2. A PRÁTICA DE ENSINO E ANÁLISE CRÍTICA.....	48
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	48
2.1.1. A escola da prática de ensino supervisionada.....	48
2.1.2. As turmas e a calendarização da prática de ensino supervisionada.....	49
2.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS E ANÁLISE CRÍTICA	53
2.3. REFLEXÃO FINAL	94
Conclusão.....	97
BIBLIOGRAFIA	100
BIBLIOGRAFIA GERAL	99
DOCUMENTOS LEGAIS.....	104
ANEXOS E APÊNDICES.....	105

Lista de Anexos

Anexo 1	106
----------------------	------------

Lista de Apêndices

Apêndice 1 – Questionário – Atividade 1.....	107
Apêndice 2 – Questionário – Atividade 2.....	107
Apêndice 3 – Questionário – Atividade 3.....	107
Apêndice 4 – Questionário – Atividade 4.....	108
Apêndice 5 – Questionário – Atividade 5.....	108
Apêndice 6 – Ficha de trabalho nº 1 – atividade 6.....	109
Apêndice 7 – Questionário – Atividade 6.....	111
Apêndice 8 – Questionário – Atividade 7.....	111
Apêndice 9 – Ficha de trabalho nº 1 – atividade 8.....	112
Apêndice 10 – Questionário – Atividade 8.....	113
Apêndice 11 – PPT – Atividade 9.....	113
Apêndice 12 – Questionário – Atividade 9.....	115
Apêndice 13 – Questionário – Atividade 10.....	115

Lista de Figuras

Figura 1: As derivações da Abordagem Comunicativa	14
Figura 2: Os hemisférios cerebrais.....	23
Figura 3: Inteligências múltiplas de Gardner	27
Figura 4: Imagens mentais e ensino de idiomas.....	32
Figura 5: Mapa mental: resumo da aula.....	57
Figura 6: La noticia	80

Lista de Quadros

Quadro 1: The communication continuum.....	12
Quadro 2: Novos métodos de ensino de línguas estrangeiras - fatores	15
Quadro 3: Calendarização das aulas observadas.....	49
Quadro 4: Calendarização das aulas assistidas	50
Quadro 5: Atividades de visualização implementadas em aula.....	53

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Constituição da turma do 9ºA	51
Gráfico 2 – Constituição da turma do 9ºB	52
Gráfico 3 – Constituição da turma do 8ªB	52
Gráfico 4 – Atividades que os alunos mais gostaram de realizar	56
Gráfico 5 – Atividades de maior dificuldade.....	57
Gráfico 6 – Hábitos de visualização	58
Gráfico 7 – Razões para criar imagens mentais.....	59
Gráfico 8 – Momento mais importante da aula.....	62
Gráfico 9 – Atividades que os alunos mais gostaram	62
Gráfico 10 – Contributos da atividade de visualização nos trabalhos de casa	63
Gráfico 11 – Benefícios da atividade de relaxamento, segundo os alunos.....	66
Gráfico 12 – Razões da importância da atividade de relaxamento	66
Gráfico 13 – Adaptação das atividades de relaxamento a outras situações.....	67
Gráfico 14 – Atividades de relaxamento noutras situações de aprendizagem	67
Gráfico 15 – Objetivos da atividade de visualização, segundo os alunos	70
Gráfico 16 – Concretização do objetivo de memorização e recordação	71
Gráfico 17 – Outras aplicações da técnica de memorização e concentração	71
Gráfico 18 – Finalidade da atividade.....	73
Gráfico 19 – Utilidade da atividade	74
Gráfico 20 – Gosto pela atividade: razões.....	77
Gráfico 21 – Semelhanças com o texto original.....	78
Gráfico 22 – Diferenças em relação ao original	78
Gráfico 23 – Razões da importância da atividade de visualização	79
Gráfico 24 – Apoio da atividade de visualização na memorização.....	81
Gráfico 25 – Contributo da atividade de visualização na redação da notícia	82
Gráfico 26 – Recurso a mapas mentais	82
Gráfico 27 – Recurso a mapas mentais no futuro.....	83
Gráfico 28 – Exequibilidade da atividade	85
Gráfico 29 – Emoções causadas pela atividade.....	86
Gráfico 30 – Preferência de atividades	89
Gráfico 31 – Atividades com maior dificuldade de realização	89
Gráfico 32 – Razões da importância das atividades de visualização	90
Gráfico 33 – Relevância da atividade de visualização na aula	90
Gráfico 34 – Capacidade de visualização	92
Gráfico 35 – Importância geral das atividades de visualização	93

INTRODUÇÃO

“I don't think there's any harm at all in allowing a kid to fantasize. In fact, I think to stop people from fantasizing is a very destructive thing indeed”.
J.K.Rowling¹

Numa tentativa de compreender como se processa a aprendizagem e de que forma esta pode ser encorajada e reforçada, neurocientistas, neurolinguistas e neuropsicólogos têm vindo a debruçar-se afincadamente sobre o estudo do cérebro humano. Sabemos que o nosso cérebro é composto por dois hemisférios que recolhem e processam a informação de forma distinta. Se, por um lado, o hemisfério esquerdo, aqui entendido como hemisfério dominante, é responsável pelo raciocínio lógico, sequencial e objetivo, por outro lado o hemisfério direito, ou não dominante, representa o pensamento intuitivo, subjetivo e arbitrário e está estreitamente relacionado com as emoções, a imaginação e a criatividade (Williams, 1986). Estudos recentes admitem que os processos mentais não se limitam a um ou outro hemisfério cerebral, mas resultam da articulação de funções e características de ambos (Williams, 1986).

Ainda assim, consideramos que vivemos numa sociedade na qual se valoriza o pensamento lógico e analítico em detrimento do pensamento simbólico, da criatividade, da imaginação e das emoções. Na opinião de Giovanni Frazzetto (2014: 24 - 25), esta conceção “até recentemente tão enraizada na nossa cultura, teve a sua origem há mais de dois mil anos, na Grécia antiga, o berço do pensamento ocidental, sobretudo pelos escritos do filósofo Platão (427-347 a.C.)” e gerou uma visão demasiado simplista e inflexível, segundo a qual se separava, categoricamente, a emoção da razão. Para Platão, e consequentemente ao longo de cerca de dois mil anos, a razão (a reflexão, o raciocínio lógico) representava a mais importante e honrosa função humana, relegando para segundo plano as emoções (reações impulsivas, sentimentos), às quais lhes atribuía uma posição inferior.

¹ numa entrevista à rádio canadiana CBC:
(http://radio.cbc.ca/programs/thismorning/sites/books/rowling_001023.html) acedido em 25 de agosto, 2014

Contudo, atrevemo-nos a afirmar que o ensino atual ainda se reveste de características essencialmente analíticas e lineares, sobrepondo-as à dimensão afetiva da aprendizagem.

Ao longo da história do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, nem sempre foi tida em conta a questão da afetividade. Embora existisse uma preocupação em fundamentar o ensino em métodos ou metodologias que o regulassem com vista a proporcionar um maior sucesso na aquisição da língua, a afetividade não desempenhava um papel fulcral na aprendizagem. Contudo, foi ganhando aos poucos a devida atenção. As metodologias tradicionalistas da aprendizagem, segundo as quais os alunos aprendiam de forma descontextualizada e eram levados a praticar estruturas rígidas que memorizariam e reproduziriam em contextos semelhantes, como acontecia por exemplo no método Gramática – tradução e no Audiolingualismo, não tinham em consideração a dimensão pluralista da mente, o tipo de aprendente, nem o aspeto emocional que tanto influencia a aprendizagem.

Posteriormente, surgem outras teorias que passam a valorizar esta componente, admitindo que a aprendizagem depende também da predisposição emocional do aluno para tal, levando em conta a motivação e interesses dos alunos. A Abordagem Comunicativa, método que vigora atualmente e para o qual somos orientados pelos mais diversos órgãos reguladores, como o Conselho da Europa no documento Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as línguas, sustenta a articulação de competências cognitivas, linguísticas e afetivas, com o objetivo de promover a autoestima, o envolvimento e motivação e desenvolver uma atitude positiva para com a aprendizagem (Conselho da Europa, 2001).

A Abordagem Comunicativa ganha projeção numa altura em que os avanços da neurociência consideram os benefícios do uso das funções bilaterais do cérebro na aprendizagem. Desta forma, alguns teóricos começam a valorizar a multifuncionalidade do cérebro e admitem que os alunos não processam a aprendizagem todos da mesma forma, contrariando a definição de inteligência enquanto capacidade inata que podia ser medida pelos famosos testes de Quociente de Inteligência (QI) criados por Binet e pelo seu companheiro Theodore Simon. Howard Gardner introduz em 1983 uma nova linha de pensamento conhecida como teoria das inteligências múltiplas. Gardner define inteligência como sendo a capacidade de resolver problemas partindo de uma análise biológica,

neurológica e antropológica e sugere oito tipos diferentes de inteligências mediante as competências biológicas, cognitivas e afetivas de cada indivíduo (2011: 77-314). Nesta teoria das inteligências múltiplas identificamos uma certa preocupação em distinguir e considerar os diferentes tipos de aprendentes e orientar o ensino tendo em conta as diferenças cognitivas dos alunos, passando assim, igualmente, a valorizar a vertente emocional e afetiva que cada aluno transpõe para a aprendizagem.

Neste contexto, estamos perante uma mudança de paradigma no que respeita à forma como encaramos o aluno, reconhecendo-lhe não apenas competência cognitiva, mas tendo também em conta a sua personalidade e todos os aspetos afetivos que o definem enquanto indivíduo.

A questão da afetividade passa, pois, a ser um elemento relevante na sala de aula, tal como constatamos na ênfase que lhe é conferida no QECR (Conselho da Europa, 2001), e no caso particular do ensino/aprendizagem do Espanhol – Língua Estrangeira –, no Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC), de 2007/2008, e no Programa de Espanhol 3º Ciclo português, de 1997. De acordo com estes documentos reguladores, ao professor cabe-lhe o papel de aplicar as estratégias que melhor se adequam ao contexto das suas turmas, de forma a promover estados emocionais positivos.

Uma das formas de trabalhar a afetividade e incorporá-la no ensino/aprendizagem do Espanhol – Língua Estrangeira – pode fazer-se através da aplicação de atividades de visualização e criação de imagens mentais. A exploração de imagens mentais representa, segundo Jane Arnold (Arnold, 2000), uma forma de explorar as características e funções do hemisfério direito do cérebro por forma a beneficiar a aprendizagem das línguas, estimulando a criatividade e imaginação, melhorando a capacidade de concentração, controlando ou diminuindo o filtro emocional dos alunos para a aprendizagem, criando estados emocionais positivos e fomentando a memorização. Por meio delas o professor contextualiza e personaliza a aprendizagem, os alunos ativam experiências, memórias e vivências, despertam a motivação e reforçam a autoestima e a confiança em si mesmos (Arnold, 2000).

Corroborando a posição de Arnold, o presente relatório tem por base as aulas implementadas ao longo do ano letivo 2013/2014 no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática de Ensino – Seminário de Espanhol do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e reflete a

temática da afetividade na aprendizagem do Espanhol – Língua Estrangeira – recorrendo a atividades de visualização e criação de imagens mentais com o intuito de favorecer a aprendizagem dos nossos alunos.

Este relatório não pretende ser um trabalho de investigação com exposição e estudo de resultados. Procuramos, sim, apresentar uma reflexão sobre esta temática, descrevendo e fazendo uma análise crítica das atividades levadas a cabo e baseadas na fundamentação teórica existente, bem como despertar o interesse para o seu uso e aplicação em contexto de sala de aula em benefício da aprendizagem dos nossos alunos e como forma de quebrar a rotina da tipologia de atividades a que estão habituados.

Por conseguinte, este documento está organizado em duas partes. Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico que incide na análise das diferentes metodologias do ensino das línguas estrangeiras; focamos a questão da afetividade na aprendizagem e a forma como se processa esta última; definimos o que são imagens mentais e exploramos o seu uso na aprendizagem das línguas e analisamos os diferentes documentos reguladores do ensino no que respeita ao uso das atividades de visualização e imagens mentais como meio para trabalhar a afetividade e promover aprendizagem. A segunda parte está reservada à experiência da prática de ensino supervisionada. Assim, apresentamos aqui uma contextualização da prática de ensino; calendarizamos as aulas assistidas e dadas; fazemos a descrição das atividades de visualização implementadas no âmbito da temática da afetividade e aprendizagem, fundamentada na primeira parte deste relatório, e respetiva análise crítica; e concluímos com uma reflexão final.

Este relatório termina com uma conclusão em forma de reflexão crítica sobre as aulas e atividades por nós implementadas, as suas limitações e sucessos, bem como a perspetiva de continuidade deste trabalho no futuro, pois acreditamos que é de facto uma mais-valia para os alunos e para o seu desempenho escolar, bem como nas suas atividades quotidianas.

Conscientes de que o nosso crescimento profissional decorre das observações e considerações que fazemos das experiências anteriores, transpomos para este relatório final a reflexão que fazemos desta prática de ensino supervisionada e propomo-nos levar em consideração as aprendizagens que dela retemos.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1. METODOLOGIAS NO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1.1.1. O ensino das Línguas Estrangeiras – Espanhol Língua Estrangeira

A aprendizagem de uma língua estrangeira facilita e incentiva o progresso humano, contribuindo para a construção do pensamento, desenvolvimento da inteligência e das competências comunicativa e social, fomentando e consolidando a construção da personalidade de cada aprendente, do “eu”. De acordo com o QECR, aprender uma nova língua permitirá que o seu usuário agregue conhecimentos antigos e novos, desenvolva outras competências gerais como: o saber (conhecer o mundo em geral, a sociedade e cultura da comunidade ou comunidades cujo idioma se aprende, em particular, e ainda conhecer, perceber e compreender as semelhanças e diferenças socioculturais), saber fazer (saber relacionar e intermediar a cultura de origem com a cultura estrangeira, mostrar sensibilidade e abertura cultural e saber atuar de acordo com as convenções socioculturais), saber ser (fatores da personalidade ligados com as atitudes, motivação, valores, crenças, estilos cognitivos que contribuem para a identidade pessoal) e saber aprender (observar e participar em experiências, integrando conhecimentos novos com antigos; encarar eficazmente os desafios da aprendizagem de uma língua) (Conselho da Europa, 2001: 147-156). Na realidade, “la lengua es una estructura que adquiere su pleno sentido si se le [la] inserta en el sistema constituido por la globalidad de la persona humana”, como defende José Castillo (1985: 23).

Ao longo dos tempos, o ensino das línguas estrangeiras tem vindo a conhecer variadas metodologias, abordagens, técnicas ou métodos que procuram regulá-lo e orientá-lo de forma a proporcionar uma aprendizagem mais eficaz e consistente, tendo em conta a estrutura linguística e gramatical, a fonética e pronúncia, o léxico e, mais recentemente, valorizando também a componente cultural. Como sustenta Aquilino Sánchez (2009: 13):

La búsqueda de un nuevo método capaz de solucionar el problema que plantea el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido constante a lo largo de la historia. Y esa misma historia también ha demostrado y sigue demostrando que ese método mágico, el ‘santo grail’ de la docencia y aprendizaje, no parece haberse encontrado. A pesar de ello, los últimos cien años han sido

especialmente prolíficos en dicha búsqueda. A ello ha contribuido, sin duda, la universalización de la enseñanza reglada – la enseñanza de idiomas modernos es obligatoria en todos los niveles de enseñanza – y la creciente necesidad de aprender nuevas lenguas, impuesta primero por el desarrollo en los sistemas de comunicación y últimamente por la globalización en que estamos inmersos.

Algumas destas metodologias, revelando-se mais populares que outras, marcaram significativamente a forma como hoje lecionamos e aprendemos línguas estrangeiras. Jeremy Harmer (2007: 30) coloca a questão da seguinte forma:

For as long as people have been learning and teaching languages, there has been continual debate about how to describe the process and what the best ways of doing it are. Much current teaching practice is the direct result of such constructive argument. There have been some traditional language learning techniques that have been used for many years. In more recent times, there have been five teaching models which have had a strong influence on classroom practice – and which teachers and trainers still refer to. They are Grammar-translations, Audio-lingualism, PPP, Task-Based Learning, and Communicative Language Learning.

Centremo-nos nos métodos que mais influenciaram o ensino das línguas estrangeiras. Harmer (2001) menciona o Gramática-tradução, um método tradicionalista que se foca no ensino do funcionamento da língua como meio para a aprendizagem dessa mesma língua; consiste em proporcionar aos alunos regras gramaticais e listas de vocabulário com a respetiva tradução na língua materna. Segundo este método, a aprendizagem faz-se por meio da memorização de regras gramaticais e respetivas exceções. Para avaliar o sucesso desse tipo de aprendizagem, os alunos teriam de recitar alguns paradigmas, “despejar a teoria”, ou dar o significado de determinadas palavras. Este método, embora utilizado durante muito tempo, e por vezes ainda usado em certos aspetos, condiciona, a nosso ver, a aprendizagem natural da língua estrangeira, isto é, a forma como o *input* é fornecido e adquirido pelos alunos, sendo revestido de artificialidade e desprovido de propósito comunicativo, não indo ao encontro dos interesses dos alunos, desvalorizando a intenção comunicativa da língua, a competência sociocultural e o aspeto afetivo da aprendizagem. Além do mais, os alunos não têm oportunidade de ativar ou aplicar o conhecimento dessa língua em contextos próximos do real (ainda que a realidade simulada em sala de aula possa também ser desmotivante ou pouco interessante para os alunos), tendo em conta a pragmática que esse idioma encerra, bem como o contexto cultural e o objetivo comunicativo que lhe deveria estar inerente. A aprendizagem/memorização de estruturas gramaticais e a tradução palavra a palavra como forma de aprendizagem de uma língua estrangeira revela-se pouco

satisfatória e desmotivante. Este método mostra-se, pois, obsoleto, não promovendo uma aprendizagem efetiva da língua.

Numa tentativa de suprir as deficiências evidenciadas no método Gramática-tradução, que paira muitas vezes como uma figura fantasmagórica quando olhamos para o passado da didática do ensino das línguas estrangeiras, surge no início do século XX uma metodologia que se dá pelo nome de Método Natural. Este método vem da “necesidad de alcanzar mayor fluidez y rapidez en la comunicación” (Sánchez, 2009: 50), dado o grande número de pessoas que necessitava usar uma língua estrangeira para comunicar. No caso particular do inglês contribuiu a vaga de emigração para os Estados Unidos, fenómeno migratório que se verificava nessa altura, e a ascensão da América como potência económica a nível mundial.

O método natural baseava-se na ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira podia seguir um modelo “similar a como la aprende un niño al venir a este mundo, con el fin de integrarse en una sociedad determinada y comunicarse con sus semejantes” (Sánchez, 2009: 51). Um dos seus defensores, J. S. Blackie, citado por Sánchez (2009: 53), definia assim este método:

¿Cuáles son los elementos del método natural? Es sencillo. Primero: se recurre directamente al oído, órgano natural a través del cual se adquiere una lengua. Segundo: este recurso al oído se hace en circunstancias en las que se establece una relación directa entre el sonido y la cosa significada. Tercero: este recurso al oído se repite continuamente y por mucho tiempo. Cuarto: este recurso al oído tiene lugar sin que decaiga la atención e implicando en el proceso el interés y simpatía del oyente. En estos cuatro puntos puede resumirse el misterio del método de la Naturaleza.

Porém, com o tempo, os aprendentes deste método revelaram uma sensação de fracasso ou de frágil progresso, levando a frustrações e desinteresse.

Assim, surge a necessidade de repensar e/ou revolucionar o ensino das línguas estrangeiras e, na segunda metade do século XX, emerge um novo método, ainda mantendo características tradicionais – tais como exercícios de simulação para formar hábitos e exercícios de substituição para que o aluno praticasse e não incorresse em erros (Harmer, 2007) –, mas bastante popular. O Método Audiolingual teve a sua origem durante a II Guerra Mundial e caracterizou o ensino das línguas estrangeiras até início dos anos 70 do século passado. Este método surgiu da necessidade de fornecer aos soldados norte-americanos, que se movimentavam neste cenário de guerra à escala mundial, algumas competências linguísticas básicas que facilitassem a comunicação. O Audiolingualismo, como o próprio nome

indica, dá ênfase à compreensão auditiva e à produção oral e baseava-se na apresentação de um modelo oral aos alunos, modelo esse reproduzido em cassete áudio ou pela voz do professor, fornecendo estruturas linguísticas que os alunos teriam de repetir e, assim, memorizar. Este método advém das teorias behavioristas de Pavlov e Watson que estudavam o comportamento humano modulado pelo padrão estímulo-resposta-reforço (Harmer, 2007). Estes teóricos acreditavam que o estímulo e o reforço positivo podiam contribuir para a criação de bons hábitos na aprendizagem dos alunos. Por forma a desenvolver esses hábitos e recorrendo a gravações e a laboratórios de línguas os alunos eram levados a praticar exercícios de substituição e repetição até à automatização das estruturas aí constantes – os alunos ouviam, depois praticavam a oralidade e a leitura e posteriormente dedicavam-se à produção escrita. O ensino da gramática servia-se de diálogos ou modelos padronizados que os alunos praticavam e interiorizavam, permitindo-lhes assim compreender o funcionamento da língua e por conseguinte, aprendê-la. De facto, este método de ensino, centrando-se particularmente na forma e não no significado, permitia uma aprendizagem rápida e eficaz de algumas estruturas linguísticas por força da forma mecanizada e monótona como as aulas eram implementadas. No entanto a componente comunicativa, cultural e afetiva eram negligenciadas, trabalhando-se estruturas de forma descontextualizada, tal como acontecia com o método Gramática-tradução, causando mais uma vez desmotivação e consciencialização de fraco conhecimento da língua (Harmer: 2001).

Uma vez que o Gramática-tradução, o Método Natural e o Audiolingualismo se revelavam ineficazes e obsoletos, este último arrastando consigo a teoria behaviorista, tornou-se imperativo repensar novamente as teorias e metodologias de ensino. Assim, surgem em meados do século XX novas teorias da psicologia, como o cognitivismo de Piaget, que apresentam um paradigma renovado baseado no ensino estrutural-situacional (Castañon, 2007). Os psicólogos cognitivistas passam a ver a aquisição de uma língua estrangeira tal como a construção do sistema de conhecimento que pode ser ativado automaticamente para falar e compreender algo. A princípio, os alunos devem compreender um determinado aspeto da língua e gradualmente, depois de praticado e automatizado, poderá ser utilizado inconscientemente (Lightbown & Spada, 2013), valorizando-se os aspetos orais e situacionais da aprendizagem e, como tal, lançando as bases para o surgimento de

outros métodos que, na década de 70 e seguintes, exerceram grande influência no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por conseguinte, surgiram quatro métodos que coexistiram com um outro método que abordaremos mais adiante. Falamos da Aprendizagem Comunitária das Línguas (os alunos sentam-se em círculo e decidem sobre o que querem falar na sua língua, havendo um conselheiro – neste caso o professor – que fica fora do círculo e fornece modelos linguísticos necessários para o “aconselhamento” e traduz; os alunos repetem; e o professor corrige erros), do Silent Way (o professor fala o menos possível, apresenta modelos que os alunos terão de repetir; o aluno cria e descobre o que deve ser aprendido, solucionando problemas), do TPR -Total Physical Response (aprendizagem associada à psicomotricidade) e da Suggestopaedia (aprendizagem que se processa num ambiente relaxado, acompanhada de música, estimulando a confiança do aluno). Estes métodos são frequentemente descritos como impulsionadores da Abordagem Humanista, dando grande importância à afetividade, na tentativa de diminuir o filtro afetivo do aluno e remover a barreira psicológica da aprendizagem. Contudo, o seu modo de ensino é muito centrado no professor, falham na motivação (o caso do Silent Way no qual o professor, falando o menos possível, cria uma barreira e não um estímulo), são pouco adequados a certas faixas etárias e centram-se apenas num tipo de aprendente (o caso do TPR) (Harmer, 2001), podendo mesmo causar ansiedade por parte dos alunos que não compreendem o que se espera deles ou desconhecem como atingir esses objetivos. Desta forma, acreditamos que esta Abordagem Humanística poderá ser vista como complementar de outros métodos já existentes, utilizando algumas das suas estratégias para criar um ambiente descontraído, propício à aprendizagem, como por exemplo usar música de fundo ou possibilitar que os alunos selecionem temas que gostariam de ver trabalhados na aula, tornando-os mais ativos, interventivos e responsáveis pela sua aprendizagem.

Dada a contestação aos modelos anteriores, emerge um novo paradigma com base na perspetiva funcionalista da teoria linguística de Chomsky. Para Chomsky, a linguagem é um processo dedutivo, em contraposição ao carácter indutivo defendido pelos estruturalistas, e como tal, o falante tem a capacidade de produzir, compreender e reconhecer a estrutura de todas as frases da sua língua, sendo esta um conjunto de vários elementos que permitem construir um leque alargado de frases. A teoria chomskiana, centrando-se nas regras de funcionamento da língua,

tem em vista a competência linguística e não apenas a abordagem de determinadas estruturas gramaticais estanques (Freitas: 2010). Posteriormente, Hymes (Duranti, 1977), defensor da teoria da competência comunicativa vem criticar fortemente a competência linguística de Chomsky por não ser suficientemente sólida para servir de base à elaboração de uma teoria geral da língua. Como defende Hymes (1972: 277-278):

We have ... to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct.

Desta forma, Hymes (1972) considera pertinente reavaliar os aspetos de língua a lecionar, bem como a forma como estes devem ser explorados. Esta reavaliação abandona o ensino isolado da gramática e/ou vocabulário e foca-se na importância das funções da língua, ensino notional-funcional da língua, possibilitando que os alunos pratiquem certas estruturas linguísticas em vários contextos e cumprindo diferentes propósitos como dar conselhos, expressar condições ou opiniões, entre outros (Harmer, 2007). Os alunos podem desenvolver a competência linguística e o conhecimento que têm da língua, sendo expostos a ela e tendo a oportunidade de a usar, satisfazendo um objetivo funcional, por meio de atividades que recriem situações semirreais de comunicação. Deste modo, dá-se maior importância ao aspeto comunicativo, valorizando a interação social e a capacidade comunicativa dos alunos, contrapondo-se à polidez linguística em termos gramaticais, lexicais e estruturais.

O funcionalismo e a nova visão chomskiana da linguagem, bem como a teoria da competência comunicativa, por um lado, o desenvolvimento das redes de comunicação e de transporte, e ainda o impulso económico e turístico europeu após a Segunda Guerra Mundial, por outro, vêm abrir caminho à necessidade de criar um novo modelo de ensino que facilite a aprendizagem eficaz e rápida de línguas modernas e que possibilite que os cidadãos europeus realizem as suas atividades pessoais, profissionais e de lazer nos diferentes países (Cassany: 2000). Emerge então a Abordagem Comunicativa ou Ensino Comunicativo da Língua. A Abordagem Comunicativa lança as suas fundações no Projeto n.º 4 do Conselho da Europa de

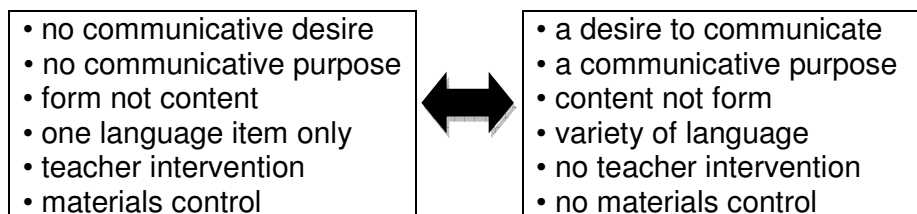
1973, atualizada mais tarde em 2001 com o QECR para as Línguas, e debruça-se sobre a língua enquanto instrumento de comunicação, considerando o conteúdo gramatical como um elemento auxiliar da aprendizagem, como esclarece Pires (1997). Neste projeto do Conselho da Europa, que antevê a mudança de paradigma metodológico para esta Abordagem Comunicativa, destacam-se os seguintes aspetos (Sánchez, 2009: 97- 98):

- se empiezan a tener en cuenta las necesidades de los alumnos. Estas necesidades se analizan en términos de necesidades de comunicación por parte del alumno/ aprendiz.
- los objetivos se formulan seccionando los componentes en campos parcialmente nuevos: nociones (campos semánticos comunicativos), funciones (el para qué del uso lingüístico en cada caso), además de los ya clásicos de gramática y léxico.
- en consecuencia, la prioridad en los criterios de selección de los objetivos se traslada del habitual campo gramatical al funcional.

Na Abordagem Comunicativa, cujo objetivo principal se centra, pois, na comunicação, o conteúdo torna-se mais relevante que a forma. Desenvolvem-se, então, atividades que fomentem a comunicação entre os alunos, recorrendo a simulações e a exercícios de *information-gap*, através dos quais os alunos partilham informação, e *role-plays*. As atividades comunicativas identificam-se com as seguintes características (Sánchez, 2009: 111):

- deben estar fundamentadas prioritariamente en la transmisión de contenido relevante para los interlocutores.
- deben subordinar la forma (aspectos formales de la lengua, gramática) al contenido (mensaje que desea transmitirse).
- han de ser participativas e interactivas.
- como es habitual en los procesos comunicativos ordinarios, los interlocutores desarrollarán una acción concreta (plantear o solucionar un problema, por ejemplo), no abstracta (explicar una regla del código gramatical, etc.).

Podemos melhor compreender as diferenças entre a Abordagem Comunicativa e os métodos que não dão importância às atividades comunicativas no quadro que a seguir se apresenta – “The communication continuum” de Jeremy Harmer (2001: 85).



Quadro 1 – “The communication continuum”

Com base nesta Abordagem Comunicativa, o professor passará a planear a sua aula seguindo o modelo PPP - *Presentation, Practice, and Production* (Apresentação, Prática e Produção). O PPP, ao contrário dos métodos anteriores, procura abordar o aspeto formal de modo contextualizado. Assim, apresenta-se a língua ou aspeto da língua a ser trabalhado (*Presentation*) e seguidamente o aluno é levado a praticá-lo de forma mecanizada, estrutural, mas já dentro de um contexto de uso (Harmer, 2001). Nesta fase (*Practice*) o aluno continua a ser incentivado a usar estratégias de repetição, individual e em grupo, e a praticar exercícios de substituição, não tão restringidos como acontecia no Audiolingualismo, pois tem uma certa margem para usar a sua criatividade e existe abertura para falar de si mesmo, dando exemplos personalizados. Na última fase (*Production*), os alunos são incitados a aplicar os novos aspetos linguísticos, trabalhados e automatizados na fase anterior, em frases ou textos de criação própria. Ainda que esta estrutura de aula seja muito semelhante à do Audiolingualismo, o facto de se apresentarem as estruturas funcionais de forma contextualizada vem reconhecer igual importância ao significado e à forma. Porém, na nossa opinião, este ensino contextualizado pode revelar-se muito limitativo se abordado num contexto único, desprestigiando outras dimensões, outros saberes e impossibilitando transferências de conhecimentos de e para outras áreas disciplinares de ensino, igualmente importantes na aprendizagem do aluno.

Seguindo a linha de orientação do PPP, surgem outras formas de estruturar o ensino de línguas estrangeiras, como é o caso do ESA (*Engage, Study, Activate*) (Harmer, 2001), que revela alguma preocupação com a afetividade, procurando motivar os alunos. Numa primeira fase, conhecida por *Engage*, procura-se despertar o interesse dos alunos para o que vai ser lecionado, criando deste modo uma predisposição para a aprendizagem efetiva dos conteúdos linguísticos. Na fase seguinte – *Study* – faz-se a abordagem formal de estruturas ou exploram-se aprofundadamente as estruturas gramaticais ou lexicais apresentadas na fase anterior e, conseqüentemente, procede-se à sua prática orientada. Na fase do *Activate*, os alunos aplicam livre e autonomamente os conhecimentos previamente adquiridos e trabalhados nas fases anteriores.

Apesar do seu contributo para o desenvolvimento de metodologias de ensino mais eficazes, que permitissem uma aprendizagem bem-sucedida, estes métodos

estruturais-situacionais (o PPP e, conseqüentemente, o ESA) foram duramente criticados por se centrarem excessivamente no professor, dando fraca projeção/autonomia aos alunos no seu processo de aprendizagem. Também o facto de se ensinarem isoladamente estruturas gramaticais e lexicais rígidas, desconstruindo a língua para explicar o aspeto formal da mesma, não foi bem acolhido pelos críticos, já que tal não permitia dar a conhecer a verdadeira essência da língua. O PPP e o ESA revelam-se, então, e na opinião de Michel Lewis, ultrapassados por não incidir na essência da língua nem do ensino (Lewis, 1993).

Tal como os métodos anteriores à Abordagem Comunicativa, também esta foi alvo de fortes críticas. Ainda que tenha contribuído positivamente para a reorganização do ensino das línguas estrangeiras, inserindo atividades comunicativas nas salas de aulas, para muitos teóricos, esta abordagem pecou por desvalorizar o ensino explícito da gramática e a correção linguística a favor da fluência comunicativa; também nós cremos que fluência comunicativa e correção linguística podem confluir num mesmo método.

Para superar as lacunas da Abordagem Comunicativa, Prabhu (1987:7) procurou testar um novo modelo baseado no conceito segundo o qual, "... the development of competence in a second language requires not systematization of language inputs or maximization of planned practice, but rather the creation of conditions in which learners engage in an effort to cope with communication". Sugere, então, uma apresentação renovada desta metodologia como sendo uma "extensão natural da Abordagem Comunicativa" (Harmer, 2007: 51), baseada na aprendizagem por tarefas. Esta nova perspetiva resulta de uma investigação mais aprofundada sobre os princípios que devem guiar a comunicação, de como se pode aprender a comunicar e de como se deve ensinar a comunicar. Como podemos ver no quadro que se segue, este modelo não se dissocia do modelo comunicativo, tratando-se de um prolongamento da abordagem comunicativa e coexistindo com o modelo nocio-funcional, no qual se revela a preocupação de formular objetivos tendo em conta componentes relacionadas com as noções (campos semânticos comunicativos) e funções (para quê o uso linguístico em cada caso), para além da exploração da gramática e léxico. Contudo, os objetivos de aprendizagem passam a centrar-se no campo funcional em oposição ao habitual critério gramatical (Sánchez, 2009).

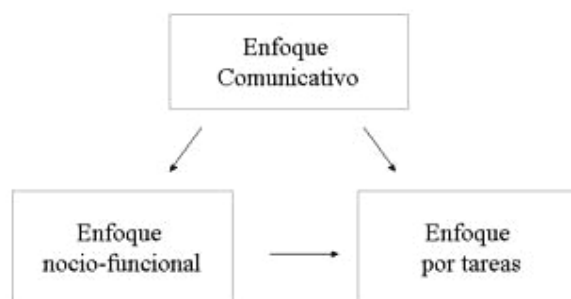
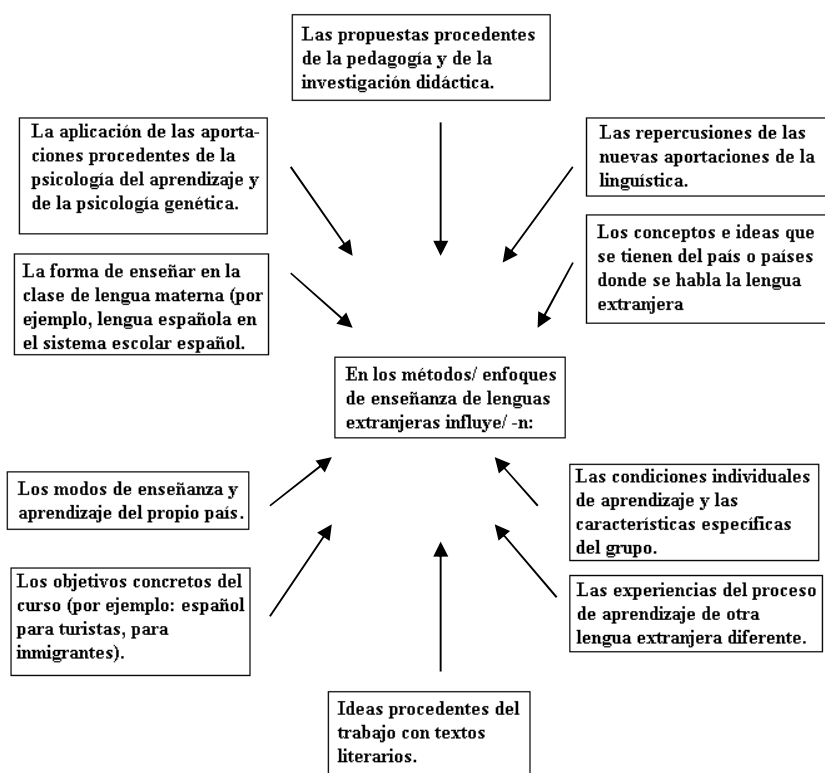


Figura 1 – As derivações de Abordagem Comunicativa (Vacas H. A)

Na abordagem por tarefas os alunos deparam-se com tarefas que terão de levar a cabo, ou problemas que terão de solucionar. Esta abordagem segue uma linha de orientação que defende uma aproximação da abordagem comunicativa com aspetos e situações reais do quotidiano. A aula passa a ser um espaço no qual se fornecem aos alunos várias “ferramentas” que permitem que estes executem a tarefa solicitada no fim de determinada unidade didática. A execução da tarefa pode desenvolver-se em três estágios como sugere Jane Willis (1994: 52): *Pre-task*, *the Task Cycle*, e *Language Focus*. No primeiro estágio (*Pre-task*) o aluno é confrontado com o aspeto a trabalhar, podendo fazer-se referência a vocabulário ou estruturas linguísticas que se revelem pertinentes para levar a cabo com êxito a tarefa final. Seguidamente, os alunos empenham-se em executar a dita tarefa e ponderam de que forma a apresentarão aos colegas de turma; o professor atua como monitor (*the Task Cycle*). Por fim (*Language Focus*), os resultados obtidos são discutidos com todo o grupo-turma e o professor pode, se achar pertinente, abordar alguns aspetos da língua a melhorar e levar os alunos a praticar o aspeto em questão, na tentativa de diminuir a ocorrência do erro ou eliminá-lo (Willis, 1996).

Na verdade, muitas são as teorias e metodologias de ensino das línguas estrangeiras e salientamos aqui apenas aquelas que, na nossa perspetiva, mais influência exerceram ao longo dos tempos. Não queremos nem podemos discernir qual o método mais eficaz, pois consideramos que o constante surgimento de novas teorias tenta suprir as deficiências encontradas nas teorias anteriores e incutir algo de novo que dê resposta às necessidades que vão decorrendo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua e outros fatores a ele associados. No esquema que se segue podemos identificar os fatores que influenciam o surgimento de um novo método de ensino (Melero, 2000: 10).



Quadro 2 – Novos métodos de ensino de línguas estrangeiras – fatores

De facto, como se pode constatar no quadro apresentado por Melero, os principais fatores que exercem influência sobre os novos métodos são, indiscutivelmente, as pedagogias e didáticas anteriores; os novos avanços linguísticos; a conceção que se tem do país ou países onde se fala a língua estrangeira; as condições individuais de aprendizagem e características do grupo; as experiências do processo de aprendizagem que se transpõem da aprendizagem de outras línguas estrangeiras; as ideias pré-estabelecidas do trabalho com textos literários; os objetivos específicos do curso; os métodos de ensino/aprendizagem do próprio país; o método de ensino da língua materna e a diretrizes da psicologia da aprendizagem e da psicologia genética.

Sendo da opinião de que não existe um método melhor do que outro ou totalmente infalível, acreditamos que podemos e devemos retirar das diferentes abordagens os elementos necessários e mais adequados para dar resposta à multiplicidade de fatores que determinam o processo de ensino/aprendizagem. “Enseñar ‘lengua’, en cualquier nivel educativo, será en definitiva ‘hacer aprenderla’” (Castillo, 1985: 23). Segundo este autor, é necessário um ensino que, de facto, possibilite a aprendizagem ou aquisição de uma língua, encarando o aluno na sua

globalidade, e esse deve ser o objetivo principal de qualquer método ou metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Entendemos, pois, que uma abordagem eclética pode favorecer o dito processo, partindo da matriz comunicativa, já que é a metodologia atualmente aconselhada pelo QECR para as Línguas, e permitindo que o professor possa recorrer a outros métodos para melhor ajustar o ensino às características dos seus alunos, seus interesses e objetivos, bem como as orientações constantes de programas curriculares e planos educativos do estabelecimento de ensino, no qual leciona.

No caso particular da didática do Espanhol – língua estrangeira – seguiu também os modelos mencionados anteriormente, modelos que regularam o ensino em determinados momentos e imbuídos de determinadas “crenças pedagógicas” com um objetivo comum a todos, o de proporcionar aos alunos a melhor aprendizagem possível. No entanto, a didática do Espanhol dá especial atenção à aprendizagem por tarefas, referido já anteriormente, pois este método coincidiu temporariamente com o momento em que se produziu o auge do ensino do Espanhol. Na opinião de Estaire e Zanón, o ensino das línguas por tarefas (1990: 57):

...representa el punto de llegada de la evolución de un *continuum* de cuatro ejes, una reflexión multidisciplinar sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico, el desarrollo de ‘currícula’ para la enseñanza del lenguaje, la evolución de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo el amparo del ‘Enfoque Comunicativo’ y el ‘Enfoque por tareas’ y la investigación sobre los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en situaciones educativas.

Hoje em dia, muitos manuais de Espanhol foram elaborados tendo em conta este modelo, *enfoque por tareas*. Esses manuais apresentam uma sequência de tarefas, conteúdos e avaliação de acordo com os seus objetivos: comunicar em contextos da vida real, envolver todos os alunos no processo de compreensão, produção e interação na língua estrangeira, orientar os alunos para as questões do sentido mais do que para a forma, desenvolver a autonomia, a criatividade, a responsabilidade e a capacidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Seguindo o enfoque por tarefas, a aula é planificada tendo em conta as necessidade e interesses dos alunos, seleccionando-se um tema e a tarefa ou tarefas finais. Estipulam-se os objetivos, determinam-se os conteúdos linguísticos a abordar,

planificam-se as tarefas comunicativas e possibilitadoras e, por fim, prepara-se a avaliação da tarefa.²

Em Portugal, o ensino das línguas estrangeiras baseia-se nas orientações contempladas no QECR para as Línguas. Os programas escolares de espanhol foram desenhados tendo em conta vários princípios resultantes do Conselho da Europa, (como veremos mais à frente) e também refletem os princípios da Abordagem Comunicativa, mais precisamente o *enfoque por tarefas*. Assim, segundo o Programa de Espanhol do Ministério da Educação,

...os princípios orientadores da ação pedagógica para o programa de Espanhol determinam práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas e preconizam como principais inovações: valorizar os processos, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no domínio dos conhecimentos como das atitudes, valores e competências, além de atribuírem papel central à avaliação formativa....O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si. (1997: 5)

Em suma, o professor de língua estrangeira tem ao seu dispor uma panóplia de estratégias metodológicas a que pode recorrer, fazendo uma seleção adequada daquelas que vão ao encontro dos interesses, necessidades e dificuldades dos seus alunos, valorizando a componente afetiva e cognitiva da aprendizagem. O ensino da língua não deve ser apenas transmissão e aquisição; deve encarar o aluno como um todo e articular emoções e interesses com conhecimentos linguísticos e competência comunicativa.

1.1.2. A dimensão afetiva na aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Com o desenvolvimento da psicologia humanista nos anos 70, a questão da afetividade na sala de aula ganha, como vimos previamente³, novo alento e novo impulso. Os novos métodos de ensino que se fundamentam na teoria humanista

² Informação disponível em: <http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm>, acedido em 10 de abril de 2014

³ Ver página 9 deste relatório.

procuram dar igual atenção aos aspetos cognitivos e afetivos dos alunos, não se limitando a transmitir apenas o conhecimento científico, mas valorizando também a componente emocional, centrando o ensino no aluno. A Abordagem Humanista procura desenvolver a potencialidade do aluno em todo o seu conjunto, tornando-o autónomo e permitindo-lhe desenvolver as suas capacidades intelectuais e necessidades emotivas, com o objetivo de formar os alunos para a vida (Sánchez, 2009).

Embora existam referências a esta ideologia pedagógica anteriores à II Guerra Mundial, nomeadamente em 1933 por Dewey, (Sánchez, 2009), foi nas décadas de 70 e 80 que mais se evidenciaram. Teóricos do ensino de línguas estrangeiras, como Stevick (1990) e Rinvolucri (2002), procuraram enriquecer a aprendizagem de idiomas integrando em sala de aula estratégias humanistas que valorizavam os aspetos afetivos dos alunos, por forma a tornar a aprendizagem da língua meta mais eficaz e significativa. Os métodos que nesta altura mais se evidenciaram no reconhecimento da devida importância da afetividade na aprendizagem de línguas estrangeiras foram os já anteriormente referidos Silent Way; Suggestopaedia e o Total Physical Response e a Aprendizagem Comunitária das Línguas.

Ainda na década de 70 e com a emergência do método comunicativo, também referido anteriormente, o ensino das línguas estrangeiras sofre uma transformação em todas as etapas de ensino, desde o desenho do currículo, passando pelos materiais e as técnicas pedagógicas. Este método não desvaloriza a questão afetiva, muito pelo contrário, legitima a necessidade de centrar o processo de ensino/aprendizagem no aluno, tendo em consideração as suas experiências e vivências. De acordo com Arnold (2000), ao centrar-se o processo de ensino no aluno procura-se incentivar a sua participação na tomada de decisões, responsabilizando-o pela sua aprendizagem e permitindo-lhe que melhore a sua capacidade cognitiva, bem como o desenvolvimento de competências de negociação e de autoavaliação. Tudo isto contribui para fomentar a autoestima e melhorar o conhecimento que cada aluno tem de si mesmo, acreditando-se que a aprendizagem se torna mais eficaz quando se lhe incute um cariz pessoal.

Segundo Williams e Burden (1997), revela-se importante “hacer que las experiencias de aprendizaje sean significativas y relevantes para el individuo, que crece y se desarrolla globalmente como una persona”.

Destaca-se, conseqüentemente, a importância de uma aprendizagem que integre a globalidade do cérebro, o hemisfério esquerdo e direito, o lado analítico e lógico e o lado emocional e intuitivo. Tal como defende Gross (1992: 139):

Insights into the ways in which our brains function have generated tremendous excitement in scientific and educational circles over the past decade. It is now apparent that learning can be enlivened and strengthened by activating more of the brain's potential. We can accelerate and enrich our learning, by engaging the senses, emotions, imagination, memory, and associative capacities.

São vários os aspetos afetivos que podem interferir, positiva ou negativamente, na aquisição de línguas estrangeiras. Alguns destes aspetos estão relacionados com fatores intrínsecos aos alunos, que regulam as suas emoções, positivas ou negativas, podendo estas últimas ainda afetar ou impedir a sua aprendizagem, tais como a ansiedade, a inibição, a introversão e a baixa autoestima. Segundo Giovanni Frazzetto (2014: 22),

as emoções negativas são a raiva, a culpa, a vergonha, o arrependimento, o medo e a dor; todas elas implicam algo de que precisamos para nos defender ou para fugir. As emoções positivas são a empatia, a alegria, o riso, a curiosidade e a esperança; todas elas implicam a propensão e o desejo de nos abirmos ao mundo exterior.

Também a questão da motivação desempenha um papel fundamental na aprendizagem e na afetividade, uma vez que pode definir intrínseca ou extrinsecamente as razões que levam os alunos a aprender uma segunda língua. A motivação torna evidente a curiosidade e interesse natural de cada um, permitindo criar as condições ideais que potenciam a aprendizagem.

Outro aspeto afetivo significativo prende-se com os fatores relacionais no contexto social em que os alunos se inserem e que podem afetar a empatia do aluno para com a língua meta e respetiva cultura. Assim, face a fatores sociais extrínsecos ao aluno, este pode predispor-se, ou não, a desenvolver uma consciência coletiva, compreendendo a coexistência harmoniosa de diferentes culturas numa sociedade global e a conseqüente relevância de aprender idiomas. Também em contexto de sala de aula, na sociedade que é a sala de aula, a relação que o aluno desenvolve com os colegas e com o professor pode exercer uma grande influência no processo de aquisição da língua e na experiência que cada um faz dessa mesma aprendizagem, tornando-a positiva ou negativa (Arnold: 2000).

Todas estas condicionantes deverão ser tidas em conta pelos professores, que procurarão desenvolver estratégias para diminuir ou controlar o filtro emocional dos alunos. Tal como defendem Lafortune e Saint-Pierre (1996: 40):

... o indivíduo em situações de aprendizagem passa continuamente de um domínio a outro (domínio cognitivo e domínio afetivo), de forma inconsciente na maior parte do tempo. É pela utilização apropriada de estratégias metacognitivas que o indivíduo controla estas interações.

O professor enquanto facilitador de aprendizagens deverá, pois, fomentar estados emocionais positivos e orientar os alunos para que estes sejam capazes de conhecer as suas emoções e, dessa forma, consigam controlar os estados negativos e inibidores do seu progresso educativo. Como defende Stevick (1980), o êxito não depende tanto dos materiais, técnicas e análises linguísticas, mas do que ocorre dentro das pessoas e entre elas dentro da sala de aula.

Para além do importante papel que as emoções desempenham na aprendizagem, a afetividade pode ainda ser um importante recurso no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois permite ativar e explorar conhecimentos prévios baseados nas experiências pessoais e armazenados no cérebro. Portanto, os recursos internos confinados na memória dos alunos podem servir os propósitos de ensino. Uma vez que os alunos não estão vazios de conhecimento, há pois que aproveitar as experiências e a informação contida na sua memória para proporcionar novas aprendizagens, reconstruindo e produzindo novas imagens mentais carregadas de significado emocional que servirão de motivação e estímulo à criação sucessiva de conhecimento, numa aprendizagem em espiral. Como define Damásio (1994: 100):

El cerebro no archiva imágenes Polaroid (...) o cintas de audio (...) No parece que haya imágenes permanentes de nada, ni siquiera en miniatura, ni microfichas ni micro filmes ni copias en disquetes (...) Siempre que recordamos un objeto dado (o lo que sea), (obtenemos) una versión nuevamente reconstruida del original.

Um outro ponto relevante da dimensão afetiva está relacionado com o *feedback*. O *feedback* afetivo procura dar resposta a perguntas como “Que tipo de sentimentos me produziu?” e pode ser positivo ou negativo, externo (proveniente de outras pessoas que mostram interesse ou simpatia pelo indivíduo, o aluno, neste caso) ou interno, partindo da ideia que temos de nós mesmos (Arnold, 2000).

Coloca-se então a questão: a que estratégias pode o professor recorrer para intervir sobre a dimensão afetiva da aprendizagem? Na realidade, existe pouco material pedagógico e didático que oriente o professor, de forma objetiva, neste processo.

Reconhecendo e valorizando a importância da afetividade na aquisição de línguas estrangeiras, optámos por explorar e centrar a nossa prática de ensino no uso de estratégias de visualização e imagens mentais no processo de aprendizagem para que este processo se torne mais significativo. Acreditando que essas estratégias afetivas seriam uma mais-valia para o desenvolvimento não só afetivo, mas também cognitivo dos nossos alunos, aplicámo-las não só no plano emocional, mas também no domínio cognitivo, no que respeita a aspetos gramaticais, de compreensão escrita e oral e produção oral e escrita, apelando à criatividade e imaginação dos nossos alunos, como veremos na segunda parte deste relatório.

Assim, revelou-se pertinente, no capítulo que se segue, proceder a uma análise sobre a investigação teórica referente a como se processa a aprendizagem para fundamentar a aplicação de estratégias de visualização e criação de imagens mentais nas nossas aulas da prática de ensino supervisionada.

1.2. APRENDIZAGEM E IMAGENS MENTAIS

1.2.1. Como aprendemos?

Sempre procurámos compreender como aprendemos e como se processa a informação no nosso cérebro de forma a criar novos conhecimentos. As teorias da aprendizagem, desde a teoria behaviorista do condicionamento estímulo-resposta de Skinner e estímulo-resposta-reforço de Pavlov e Watson, passando pelas teorias cognitivistas, pelo funcionalismo e pela teoria da competência de Hymes, procuraram dar o seu contributo aos diferentes métodos de ensino para melhorar e facilitar aprendizagens. Segundo Bigge (1977: 4-5):

Psicólogos e educadores, analisando criticamente as práticas escolares, verificaram que o desenvolvimento de correntes de pensamento em Psicologia, mais ou menos sistemáticas, ofereciam um instrumento para a cristalização de seu pensamento. Cada uma dessas correntes de pensamento continha, explícita ou implicitamente, uma teoria da aprendizagem. Por outro lado, cada teoria da aprendizagem tinha, implícito, um conjunto de práticas escolares. Portanto, o modo pelo qual um educador elabora um currículo, seleciona material e escolhe suas técnicas de instrução, depende em muito de como ele define a “aprendizagem”. Portanto, uma teoria da aprendizagem pode funcionar como um instrumento de análise; seus seguidores podem usá-la para avaliar a qualidade de uma determinada situação na sala de aula.

David Ausubel, pioneiro no estudo de teorias que ajudam a explicar como aprendemos, apresenta dois tipos diferentes de aprendizagem: a aprendizagem memorista e a aprendizagem significativa. Segundo este teórico, na aprendizagem memorista, o aluno não se esforça por integrar o conhecimento novo com o conhecimento prévio já retido na sua memória, isto é, a aprendizagem memorista não procura registar o novo conhecimento no “armazém da memória” onde outros conhecimentos já estão consolidados. Por sua vez, a aprendizagem significativa reflete a intenção do aluno em conciliar aprendizagens novas e antigas, construindo novos saberes ou reavaliando, reajustando ou corrigindo ideias sobre outras já existentes (Novak & Cañas: 2009, s.f.).⁴

Ao longo de vários anos, métodos e teorias regularam o ensino das línguas estrangeiras, centrando-o na transmissão/assimilação de informação estruturada a partir de livros e explicações do professor, trabalhando essencialmente números e palavras sem margem para que os alunos pudessem aplicar os sentidos a favor do seu processo de aprendizagem. Consequentemente, a aprendizagem tornava-se particularmente difícil para alunos com menor aptidão para processos verbais ou de cálculo. Relegar para segundo plano estratégias que fomentavam a criatividade e imaginação ou outras competências humanas como a aptidão para a música ou as artes impedia que os alunos usassem e rentabilizassem todo o seu potencial mental e intelectual.

O progresso científico dos últimos anos permitiu desenvolver novas pesquisas e novas teorias na área da aprendizagem. O estudo do cérebro humano, sob a égide das neurociências, da neurolinguística e neuropsicologia, também conheceu desenvolvimentos significativos graças aos avanços tecnológicos que possibilitaram explorar áreas cerebrais que até então estavam apenas circunscritas à especulação. Constatando-se que os dois hemisférios funcionam de maneira diferente entre si, passou-se a acreditar que podemos alargar o conceito que temos dos nossos processos mentais. Hoje sabemos que o cérebro não se limita aos processos verbais, lineares, sequenciais e analíticos característicos do dominante hemisfério esquerdo. Deste modo, tornou-se necessário repensar e reavaliar as abordagens de ensino para tirar maior proveito de ambos os hemisférios, no que toca aos processos intelectuais, como forma de potenciar e facilitar aprendizagens (Williams, 1986).

⁴ Disponível em: <http://cmap.ihmc.us/docs/comoaprendenaspersonas.html>, acedido em 25 de julho, 2014

Enquanto o hemisfério esquerdo se ocupa do conhecimento lógico, do cálculo e da linguagem, o hemisfério direito relaciona-se com o sensível, o visual, o espacial, o intuitivo e o emocional. Numa tentativa de explicar a função de cada hemisfério, L.V. Williams apresenta de forma metafórica e simplificada a seguinte definição (1986), a qual podemos ilustrar com a imagem da figura 2:

Es posible comparar el hemisferio izquierdo del cerebro con una computadora digital, y el derecho con un caleidoscopio. La computadora digital es lineal y secuencial, y pasa de un punto a otro mediante reglas de lógica y un lenguaje propio. El caleidoscopio combina simultáneamente sus partes para crear una rica variedad de pautas. Se mueve a saltos, a medida que las partes son reclasificadas y reunidas según diferentes relaciones entre ellas. En la computadora, cada paso determina que otros pasos pueden seguirlo, mientras que en el caleidoscopio las partes pueden relacionarse entre sí según un número casi infinito de variedades.

¿Cómo aprende el cerebro?

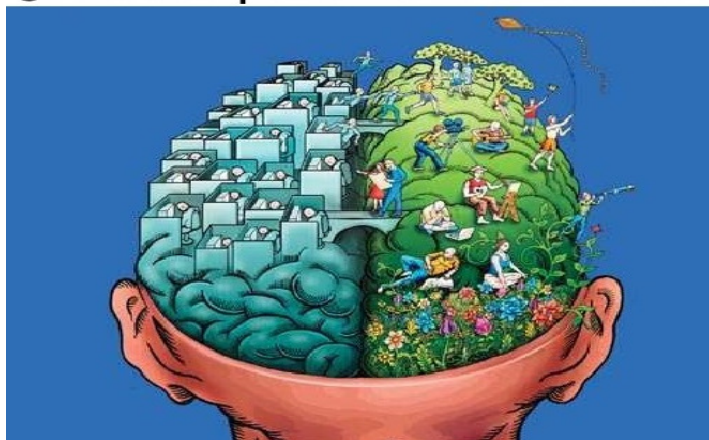


Figura 2 – Os hemisférios cerebrais ⁵

Ainda que os hemisférios funcionem de forma diferente, devemos considerar que a sua atuação se complementa dando ao cérebro maior capacidade mental. Não seria correto acreditar que pensamos predominantemente com apenas um dos hemisférios, pois na realidade estão ambos envolvidos no processo cognitivo, ainda que com o tempo um deles se torne mais dominante, evidenciando as suas características nas diferentes rotinas quotidianas e na personalidade de cada indivíduo (Williams, 1986).

Dada a incontestável importância da função bilateral do cérebro na aprendizagem, seria de considerar que as respetivas funções devessem ser integradas nos sistemas de ensino. Vivemos numa sociedade que sempre deu

⁵ Disponível em :
<https://www.google.pt/search?q=el+cerebro&safe=active&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=ijPSU6bEJceM7Aap6oDwCA&ved=0CAYQAUoAQ&biw=1024&bih=506> – acedido em 25 de julho de 2014

primazia às funções características do hemisfério esquerdo e, reflexo disso, são alguns métodos de ensino que parecem reconhecer apenas a existência de um hemisfério ao serviço da aprendizagem.

Hoje em dia, fazer pleno uso do cérebro não significa abandonar os livros ou estratégias de ensino analíticas e lógicas, requer sim que se faça uma abordagem eclética, na qual se equilibrem atividades, estratégias e métodos que explorem as diferentes competências dos nossos alunos. Nesta perspetiva bilateral do cérebro, o papel do professor revela-se fundamental e exigente, pois terá que recorrer a novas técnicas e estratégias para integrar a afetividade no seu método de ensino. Contudo, para o aluno será uma experiência muito mais enriquecedora. Ao transmitir a mesma informação de diferentes maneiras, possibilita que o aluno aprenda da forma mais eficaz e mais adequada ao seu estilo de aprendizagem, melhorando a sua compreensão e motivação. Desta forma, o professor não necessitará passar tanto tempo a repetir e rever tópicos e conteúdos, dando-lhe mais tempo para desenvolver atividades mais estimulantes e agradáveis aos alunos, facilitadoras e consolidadoras de aprendizagens.

As recentes investigações sobre as multifunções do cérebro revelam o que nós, professores, já tínhamos constatado: que os alunos aprendem de maneiras diferentes e que aprendem melhor dependendo da forma como a informação é apresentada. Ao contrário da ideia unitária da aprendizagem, que defendia a inteligência como algo inato, podendo ser medida em Testes de Quociente de Inteligência (QI) criados por Binet e Simon no início do século XX (Gardner, 2011), surge uma nova visão da mente, mais pluralista, que valoriza distintos potenciais e estilos cognitivos. Howard Gardner critica o “movimento cegamente empírico” (2011: 19) dos testes de QI e apresenta em 1983 a sua teoria sobre as inteligências múltiplas, afastando-se da teoria unitária da inteligência como raciocínio lógico-matemático, expressão linguístico-verbal e capacidade visual-espacial (Puchta et al, 2012). Para Gardner inteligência “is the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings” (Gardner, Kornhaber & Wake, 1996: 214) e como tal, baseando-se em fundamentos biológicos, neurológicos e antropológicos – pois há que considerar as pessoas que têm um quociente intelectual baixo mas revelam habilidades fenomenais noutras áreas (Puchta et al, 2012) –, sugere sete tipos diferentes de inteligências mediante as competências cognitivas individuais dos alunos (Gardner, 2011).

Assim, podemos falar de inteligência linguístico-verbal como uma capacidade efetiva do uso da linguagem e da forma linguística. Os bons comunicadores, escritores e poetas têm esta inteligência bastante desenvolvida e são capazes de usar a língua oral e escrita de forma criativa e eficaz, revestida de um propósito comunicativo (Puchta et al, 2012). Esta inteligência evidencia ainda a capacidade de refletir sobre a própria língua, as estruturas sintáticas e linguísticas, revestindo-se de um cariz metalinguístico (Gardner, 2012).

A inteligência musical relaciona-se com o reconhecimento de padrões sonoros e a capacidade de manuseio de instrumentos musicais e revela-se bastante desenvolvida em compositores, cantores e músicos. Segundo Puchta et al (2012: 19) “la música ha sido utilizada en las clases de lengua porque facilita el desarrollo de la expresión y comprensión lectoras y de la adquisición de vocabulario, ayuda a la pronunciación y actúa como elemento desinhibidor en el proceso de la escritura”.

Por sua vez, podemos considerar Einstein, por exemplo, como uma figura representativa da inteligência lógico-matemática, na qual, como o seu nome indica, se valoriza o conhecimento lógico e matemático, o raciocínio científico e indutivo, bem como o rigor e a capacidade abstracionista. Muitos matemáticos e cientistas admitem o gosto por solucionar problemas de difícil resolução ou de descobrir analogias dentro de outras analogias e proceder ainda a operações com números imaginários e irracionais e paradoxos matemáticos. (Gardner, 2012).

A inteligência visual-espacial está imensamente relacionada com a temática deste relatório e por essa razão lhe damos maior destaque. Esta inteligência prende-se com a capacidade de criar modelos mentais partindo de imagens que irão criar perceções, que não têm que ser propriamente visuais, pois, de acordo com Gardner, estas podem ser multissensoriais. Titchener, citado por Gardner (2012: 197), encara a mente da seguinte forma:

The mind, in its ordinary operations, is a fairly complete picture gallery. ...Whenever I read or hear that somebody has done something modestly, or gravely, or proudly, or humbly, or courteously, I see a visual hint of the modesty or gravity or pride or humility or courtesy. The stately heroine gives me a flash of a tall figure, the only clear part of which is a hand holding up a steely grey skirt; the humble suitor gives me a flash of a bent figure, the only clear part of which is the bowed back, though at times there are hands held deprecatingly before the absent face. ... All the descriptions must be either self-evident or as unreal as a fairy tale.

Esta afirmação reflete, assim, a capacidade do cérebro criar imagens mentais partindo de pressupostos escritos ou visuais, articulando imaginação com memórias.

Como forma de compreender melhor em que consiste esta inteligência, Puchta et al dão-nos o seguinte exemplo (2012: 16):

Imagínese a sí mismo parado delante de un gran edificio que conoce bien, como un teatro, una piscina, o un centro de ocio. Preste atención a la relación entre el edificio y el espacio exterior. Cierre sus ojos. *Mentalmente* entre en el edificio, permanezca parado una vez que esté dentro y preste atención a lo que puede oír y cómo percibe el espacio que le rodea – la temperatura y la sequedad o humedad del lugar –. Ahora mentalmente abra sus ojos y mire alrededor. ¿Qué formas percibe? ¿Qué colores? ¿Y cuál es el papel de la luz y la oscuridad aquí y allá dentro del espacio?

Gardner explora aqui a componente da visualização, incentivando a criação de imagens mentais com o intuito de relacionar imagens com percepções, apelando às várias sensações, e não apenas à vertente visual. A inteligência visual-espacial reflete a capacidade de perceber o mundo visual de forma concisa, de operar transformações e modificações sobre as percepções anteriores, de recriar aspetos provenientes de experiências visuais, ainda que sem estímulos visuais relevantes e de criar imagens mentais e transformá-las (Gardner, 2011).

Para Puchta, Rinvulcri e Fonseca-Mora (Puchta et al, 2012), e seguindo a linha de pensamento de Gardner, profissões como controlador aéreo, arquiteto, paisagista, engenheiro civil e escultor deveriam ter esta inteligência bastante desenvolvida. Também nós acreditamos poder contribuir para que os nossos alunos a desenvolvam, articulando-a com a aprendizagem e afetividade, como verificaremos na segunda parte deste relatório, na qual descrevemos as atividades implementadas e procedemos a uma análise crítica das mesmas.

Quanto à inteligência cinético-corporal, Gardner relaciona-a com o movimento físico e o uso do corpo para expressar uma emoção ou para praticar desporto. Como defende o autor, esta inteligência caracteriza-se pela habilidade em usar o próprio corpo de maneira altamente diferenciada, tanto de forma expressiva como para atingir uma determinada meta, bem como pela capacidade de manusear objetos, quer os que exigem o recurso à psicomotricidade fina das mãos e dedos quer os que utilizam a psicomotricidade grossa do corpo (Gardner, 2012). Assim, para alunos cuja inteligência predominante seja a cinético-corporal, atividades que exijam movimento, toque e manipulação de objetos podem favorecer o seu processo de aprendizagem.

Uma outra inteligência defendida por Gardner relaciona-se com o “eu”, a autorreflexão e a sensibilidade espiritual. A inteligência intrapessoal centra-se no autoconhecimento e autocontrolo e define-se pela capacidade de o indivíduo se

abstrair, sonhar acordado e pela “capacidade de distinguir o prazer da dor e de agir em função dessa discriminação” Gardner, Kornhaber & Wake, 1996: 221).

Por sua vez, a inteligência interpessoal surge relacionada com a capacidade inter-relacional e a comunicação e caracteriza-se pela capacidade de ouvir o que o outro tem para dizer, pela aptidão em se relacionar com os outros e pela capacidade de negociação e persuasão. (Gardner, 2012), bem como a “capacidade de compreender os sentimentos e atitudes dos outros, agir em função deles e moldá-los, para o bem ou para o mal” (Gardner, Kornhaber & Wake, 1996: 221).

Mais tarde, Gardner acrescentou à sua teoria uma outra inteligência a que chamou inteligência naturalista e que está relacionada com a capacidade da pessoa se envolver e contactar com a natureza, perfazendo assim oito tipos distintos de inteligência, que compõem a sua teoria das inteligências múltiplas. A figura 3, abaixo apresentada, constitui uma representação icónica da teoria de Gardner e representa, através da imagem, as características de cada uma das inteligências nela constante.



Figura 3 – Inteligências múltiplas de Gardner ⁶

Após a publicação da teoria de Gardner, algumas escolas reorganizaram o seu método de ensino para melhor se adequar às especificidades dos seus alunos com o intuito de “ajudar as crianças a desenvolver-se e a aprender, utilizando mais amplamente toda a gama de suas inteligências” (Gardner, Kornhaber & Wake, 1996: 223).

⁶ Disponível em: <http://www.infoamerica.org/teoria/gardner1.htm> - acedido em 28 de julho de 2014

Ainda assim, a teoria das inteligências múltiplas não fugiu à crítica de outros estudiosos do ramo. Para alguns, Gardner erra ao considerar como inteligência as competências motoras, sociais e musicais, sendo uma ideia demasiado globalista e não permitindo uma clara distinção entre inteligência e outros atributos ou talentos humanos. Foi criticado, de igual forma, o facto de não se apresentar um programa que orientasse os professores na implementação da teoria das inteligências múltiplas nas suas aulas. Logo, a aplicação desta teoria sem uma orientação, poderá resultar em sucesso ou insucesso (Gardner, Kornhaber & Wake, 1996). Mike Anderson (1992), por exemplo, defende que as inteligências múltiplas de Gardner estão mal definidas, dado que são “às vezes um comportamento, às vezes um processo cognitivo e às vezes uma estrutura no cérebro”.

Como podemos constatar, as diferentes teorias de aprendizagem sugerem diferentes perspetivas de como a aprendizagem se processa e consequentemente oferecem diferentes estratégias de ensino. Mais uma vez, como professores, podemos seleccionar as estratégias que melhor se adequam ao nosso contexto de ensino, tendo em conta a função bilateral do cérebro, o método ou abordagem mais adequada, o tipo de aprendentes, os objetivos de ensino e as atuações que nos caracterizam enquanto professores.

Corroborando as teorias recentemente desenvolvidas sobre a importância de ambos os hemisférios do cérebro, parece-nos importante incentivar o envolvimento dos sentidos no processo de aprendizagem, permitindo que os nossos alunos aprendam da forma que melhor se adequa ao seu estilo, mas também fornecendo-lhe estratégias/ ferramentas de pensamento das quais se possam socorrer para outros contextos de aprendizagem. Tais estratégias podem ser: ajudar a relacionar conteúdos, apresentar e consolidar temas por meio de atividades lúdicas, implicando as suas emoções e recorrer à criação de imagens mentais, como forma de explorar as vivências dos nossos alunos a favor da sua aprendizagem.

A seguir explicaremos o que se entende por imagens mentais e de que forma as poderemos explorar em função da componente afetiva, com vista a um ensino/aprendizagem mais significativo e personalizado.

1.2.2. O que são imagens mentais?

Stevick, citado por Arnold (2000: 277), define imagens mentais como sendo um “compuesto que percibimos (con mayor o menor viveza) como resultado de la interacción entre lo que tenemos almacenado y lo que está ocurriendo en este momento”. Quer isto dizer que as imagens mentais resultam da interação, inconsciente, que se produz entre a informação que vem do exterior e aquela já armazenada na nossa memória. Como refere Vygotsky (2012: 14):

Qualquer imagem mental, por mais fantástica que seja, encerra sinais da realidade externa. Os traços da imaginação fundam-se nas experiências precoces do homem: a primeira forma de ligação entre a imaginação e a realidade faz-se a partir das primeiras experiências do sujeito com o “outro”.

Naturalmente, podemos tornar consciente a formação de imagens mentais por meio da visualização – estratégia que permite reconhecer, recuperar e reintegrar informação.

As imagens mentais não têm que ser predominantemente visuais, elas podem abranger outros setores somato-sensoriais como a audição, o olfato ou o tato e, de acordo com Damásio (1994), são instrumentos fundamentais na construção do conhecimento. Ellis (1995) defende que as imagens mentais são responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento e influenciam o raciocínio. Desta forma, podemos constatar a pertinência da exploração deste tipo de imagens nos processos mentais e, conseqüentemente, na aprendizagem, pois por meio delas podemos inferir e compreender a informação, o que facilita a tomada de decisões e a seleção de uma resposta motora ou cognitiva para determinada situação ou problema que se nos coloque (Arnold, 2000).

Ao recorrer à estratégia da visualização, criando imagens mentais, estamos a fomentar também a imaginação e a criatividade, adicionando, completando ou enriquecendo o que vemos com “los ojos exteriores” (Arendt, 1978: 76) com elementos pessoais, memórias, sentimentos e emoções.

Neste sentido, o *input* recebido, mesmo no que respeita a uma língua estrangeira, é processado segundo o Sistema Dual de Codificação, sistema composto por imagens e códigos verbais que se articulam entre si e através dos quais se produz a aprendizagem, como defende Paivio, citado por Arnold (2000). Contudo, para T. Rogers (1983) o Sistema Dual de Codificação de Paivio não pode negligenciar a carga emocional resultante do contacto com o mundo exterior, com a

realidade, e que influencia a nossa forma de ser, de atuar e de compreender o outro e o contexto envolvente.

Em suma, acreditamos que esta concepção de interação entre imagens, códigos de palavras e emoções será crucial no processo de ensino/aprendizagem, e particularmente no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, valorizando as teorias que defendem a exploração bilateral do cérebro e funções e características de ambos os hemisférios em favor de uma aprendizagem significativa e consolidada.

1.2.3. O uso das imagens mentais na aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Todas as pessoas são capazes de criar imagens mentais, mas são as crianças que têm essa capacidade mais desenvolvida e, como tal, há que retirar o maior proveito desta vantagem que acreditamos ser relevante no processo de aprendizagem dos nossos alunos. Contudo, Whitmore (1986) defende que a maioria dos sistemas educativos atende ao lógico e analítico cérebro esquerdo e infelizmente reduzem os elementos relacionados com a imaginação e criatividade. Consequentemente, dando mais importância às palavras e aos números estamos a desvalorizar a criatividade, as emoções e a capacidade de imaginar, o que afeta significativamente as relações com os companheiros e com os adultos, para perseguir objetivos e experimentar prazer, como sustenta Neville (1989: 93-94).

Embora verifiquemos alguma resistência ao uso das funções do hemisfério cerebral direito, alguns estudos (Arnold, 2000) comprovaram que implementar exercícios que estimulem a criação de imagens mentais em sala de aula podem:

- Melhorar a capacidade de concentração e visualização;
- Permitir uma exploração mais eficaz do currículo;
- Ativar e desenvolver a criatividade e a imaginação;
- Ativar e desenvolver competências verbais que permitem processar as palavras com maior eficácia;
- Aumentar a capacidade mental geral.

As técnicas de visualização são cada vez mais usadas nas áreas das ciências, matemáticas, escrita criativa e também na aprendizagem de línguas estrangeiras e,

para Majoy, citado por Arnold (2000: 280), “la visualización se convertirá en una de las herramientas más poderosas, eficaces y necesarias de los profesores en los años venideros. El aprovechamiento del espacio interior revolucionará la enseñanza y el aprendizaje...”, devendo ser utilizada “como una destreza de enseñanza esencial y básica”.

No contexto das línguas estrangeiras, sabemos que a aprendizagem de um idioma se baseia em palavras e essas palavras não se codificam isoladamente no cérebro. Elas estão associadas a imagens visuais, cinestésicas, auditivas ou sensoriais que são armazenadas na memória. Por sua vez, essas memórias, boas ou más, vão desempenhar um papel significativo no processo de aprendizagem dos nossos alunos, tornando-se indiscutível e evidente a sua carga afetiva e emocional. Logo, ao ativar as imagens mentais registadas na memória, ativamos as emoções a elas associadas, fazendo com que estas influenciem os nossos estados de ânimo. Assim, sempre que articulamos emoções positivas e imagens mentais, estamos a reforçar e a estimular a criação de novas imagens mentais e, obviamente, a auxiliar a aprendizagem (Arnold, 2000).

Como podemos verificar na figura 4, por nós elaborada, os nossos processos mentais conjugam palavras com imagens, memórias/imagens mentais e afetividade, o que a nosso entender, justifica a exploração de técnicas de visualização em sala de aula, tendo em conta um abordagem afetiva potenciadora e facilitadora da aprendizagem.

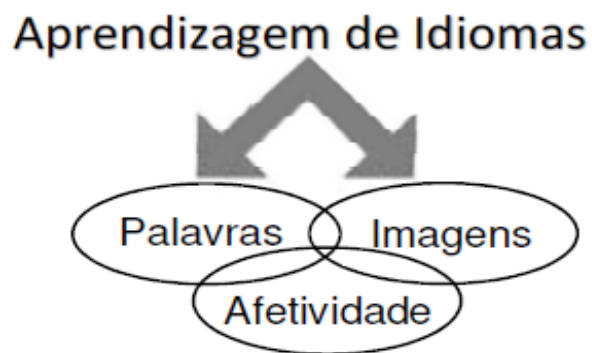


Figura 4 – Imagens mentais e ensino de idiomas

As imagens mentais podem ser utilizadas das mais numerosas formas em contexto de sala de aula e, para Stevick, citado por Arnold (2000: 281), elas

possibilitam a criação de novas conexões neurológicas, fortalecem as já existentes e “las redes se hacen más sólidas, más completas y más utilizables”.

Algumas atividades de visualização podem passar, como sugere Arnold (2000), por pedir aos alunos que revisitem o seu quarto e o descrevam aos seus colegas, praticando, por exemplo, vocabulário da casa e mobiliário, as direções e/ou as cores.

Contudo, é importante que os alunos se habituem a criar imagens mentais, pois inicialmente pode não ser uma tarefa fácil. Para “despertar” os alunos e os ajudar e orientar nesse processo, o professor pode começar por colocar uma série de perguntas que permita que eles recorram ao seu armazém de memórias para encontrar as respostas. Podemos também partir de um pequeno texto e colocar questões, não sobre a compreensão do texto em si, mas que vão um pouco mais além, que obriguem os alunos a especular sobre possíveis caracterizações físicas e psicológicas das personagens ou finais hipotéticos. Desta forma, estamos a apelar, mais uma vez, às suas memórias, vivências, experiências, imaginação e emoções e a permitir que apliquem essa “bagagem” nas novas aprendizagens. Com isto, extraímos de dentro dos alunos algo que dizer, especialmente daqueles que acreditam que nunca sabem o que responder, incentivando-os a participar; valorizando a sua participação; reduzindo a ansiedade, medos e fobias e motivando-os a continuar a explorar o seu “armazém interior” em benefício da sua aprendizagem.

As imagens mentais podem ainda ser exploradas a um nível mais profundo. Podemos usar a visualização com o intuito de eliminar atitudes e emoções negativas que prejudicam a aprendizagem ou, então, para ajudar a estabelecer metas e objetivos. Recorrendo a atividades de relaxamento, podemos ajudar os nossos alunos a visualizar os seus êxitos, imaginando-se a atingir os seus objetivos. Desta forma, permite-nos diminuir o filtro de resistência à aprendizagem e potenciar a aquisição de nova informação e *input*.

Como sugere Arnold (2000: 282), “una mente tranquila y concentrada es una tierra fértil para el crecimiento de imágenes mentales”. No entanto, a criação de imagens mentais não deve estar circunscrita a apenas um elemento sensorial. Para que o processo de visualização seja mais rico e proveitoso para os alunos, devemos procurar englobar todos os padrões somato-sensoriais, tornando a aprendizagem ainda mais significativa e abrangente.

O método de aprendizagem de línguas estrangeiras por meio da criação de imagens mentais reveste-se de fatores cruciais que lhe servem de base. São eles a memória, o ensaio mental, o significado e a leitura (Arnold, 2000):

Para a **memória** contribui, segundo Marks, a intensidade das imagens, o que facilita a precisão das recordações (1973). Alguns estudos demonstraram que a aprendizagem de um idioma se torna mais fácil quando o vocabulário surge associado a imagens ou a outras palavras sinónimas. Também comprovaram que o uso de imagens é uma mais-valia na motivação dos alunos, tornando a aprendizagem mais simples, eficaz e prazenteira (Higbee: 1994). Para trabalhar a memória podemos ajudar os alunos a criar mapas mentais; a fazer associações de palavras homófonas ou homógrafas com imagens, a praticar a soletração, entre outras estratégias.

A aprendizagem de uma língua estrangeira implica a prática (às vezes de forma exaustiva), por exemplo, de estruturas gramaticais até que os alunos as consigam utilizar naturalmente sem requerer a sua atenção ou preocupação ainda que por vezes essas mesmas estruturas não tenham grande implicação na fluidez tal como a prática exaustiva da conjugação verbal. Ora outra forma de praticar tais estruturas pode partir da estratégia de visualização conhecida por *Ensaio*. No **ensaio mental** trabalha-se a autoconfiança, ensinando os alunos a controlar as emoções (especialmente as negativas) e criando modelos mentais de competências a adquirir, pois como afirma Assagioli, citado por Neville (1998: 102), “el hecho de imaginarse con intensidad una acción realizada con éxito guía a nuestro cerebro y a nuestro cuerpo a la realización de la misma”.

Na aprendizagem de idiomas, as técnicas de ensaio podem passar por pedir ao aluno que se imagine falando o idioma com fluidez e interagindo com as pessoas. Posteriormente, em contexto real já terá experienciado, de certo modo, essa situação, eliminando o nervosismo e a ansiedade (Brown: 1991).

Relativamente ao **significado** e à **leitura**, a construção do significado é um elemento importante na aquisição de um idioma e, através dela, a aprendizagem torna-se significativa. Também para este fim, a visualização pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento do vocabulário e compreensão dos alunos, inculcando-lhe um cariz pessoal. Arnold (2000) sugere uma atividade baseada numa adaptação de Robert O'Neill, segundo a qual, após a leitura de um texto narrativo curto, os alunos responderiam a questões de interpretação baseadas nas imagens

mentais que cada um criou aquando dessa mesma leitura e não tanto sobre o texto em si. Assim, o professor orienta a atenção dos alunos para o significado que cada um constrói mentalmente, para o significado pessoal que cada um retém da leitura. Neste tipo de atividades não há respostas incorretas, posto que a informação provém do “almacén de imágenes de los alumnos” (2000: 286).

Segundo a mesma autora, estamos, desta forma, a tornar o processo de aprendizagem mais próximo do processo de aquisição natural de um idioma. Estabelecendo um vínculo entre o significado e as emoções dos alunos, estes poderão não sentir tanta necessidade de recorrer à língua materna para depois traduzir para a língua meta aquilo que pretendem expressar (Arnold, 2000). Tal como defende Goodey (1997), somos da opinião que grande parte da competência linguística advém da tradução de imagens que estão na mente e, como professores de línguas, temos de retirar da mente dos nossos alunos toda uma série de imagens, pois sem elas não poderá existir uma aprendizagem satisfatória da língua.

Contudo, para Tomlinson (1998), é importante que a criação de imagens mentais se estenda à leitura numa língua estrangeira sem que esta tenha um objetivo linguístico, mas antes puramente estético. Para Tomlinson, citado por Arnold (2000), as técnicas de visualização aplicadas à leitura terão de procurar desenvolver a compreensão e enriquecer e facilitar a produção, seja oral ou escrita, pois,

si los alumnos no ven en su mente imágenes en los textos que están leyendo, entonces tendrán muchas dificultades para alcanzar una comprensión global y su experiencia de los textos será fragmentaria y superficial. No sólo no disfrutarán leyendo sino que tampoco transferirán destrezas de lectura que ya han desarrollado en su primera lengua, y no es probable que su encuentro con la lengua del texto sea lo bastante profunda y significativa para facilitarles la adquisición de la lengua.

Para trabalhar a visualização em atividades de leitura, Tomlinson aconselha a seleção de textos literários pela facilidade com que ativam relações cognitivas e afetivas nos nossos alunos.

Como professores, sentimos muitas vezes necessidade de explorar outros métodos, outras estratégias e atividades que tragam uma lufada de ar fresco à nossa prática de ensino, sempre com vista a impulsionar e melhorar a aprendizagem dos alunos. Para isso, muitas das vezes despendemos uma imensidão de tempo a elaborar materiais complementares aos manuais de texto adotados nas escolas. Há, pois, que aproveitar os materiais adotados e explorá-los por forma a tornar as nossas aulas mais dinâmicas, motivadoras e a criar um ambiente de aprendizagem efetiva. Para tal, basta recorrer à nossa experiência e imaginação e adaptar recursos

aos objetivos de ensino. Neste sentido, as estratégias de visualização e a criação de imagens mentais podem ser uma boa opção de trabalho e, além da dimensão emocional na compreensão leitora, podem ainda ser utilizadas noutras componentes das línguas estrangeiras tais como a gramática, a pronúncia, a compreensão auditiva e a produção escrita e oral. Tal nos foi possível constatar pelas sugestões apresentadas por Jane Arnold, Herbert Puchta e Mario Rinvulcri no livro *¡Imagínate...! – Imágenes mentales en la clase de español* (2012) e que podemos aplicar nas nossas aulas da prática de ensino supervisionada e das quais falaremos na segunda parte deste relatório, como já referimos.

1.3. O PROGRAMA CURRICULAR DE ESPANHOL – LÍNGUA ESTRANGEIRA

A nossa prática de ensino supervisionada baseou-se, pois, na exploração das imagens mentais ao serviço da aprendizagem das línguas estrangeiras tendo em conta a componente afetiva, no caso particular do espanhol língua estrangeira. Como tal, ao proceder à análise da fundamentação teórica deste tema, pudemos constatar que as estratégias de visualização que originam a criação de imagens mentais estão indubitavelmente relacionadas com a questão da afetividade na educação. As técnicas de visualização têm como objetivo contribuir para a aquisição e consolidação da aprendizagem e o meio a que recorrem para atingir esse fim prende-se com o trabalho de exploração das emoções e experiências de vida dos nossos alunos. Quer isto dizer que as imagens mentais socorrem-se de uma abordagem afetiva para proporcionar uma aprendizagem sólida e significativa.

Assim, revelou-se importante proceder, neste capítulo, a uma breve análise crítica dos programas que orientam, organizam e regulam o ensino das línguas estrangeiras, com o intuito de identificar se é apresentada alguma sugestão quanto à metodologia de ensino mais adequada a seguir pelo professor, se é dada importância à afetividade em contexto de sala de aula, bem como compreender de que forma é que a podemos articular com a cognição. Procuramos, igualmente, averiguar se são sugeridas algumas propostas de implementação de estratégias que tenham em conta a questão da afetividade na aprendizagem, orientando os professores na sua aplicação.

Esta análise irá incidir no QECR para as Línguas, do Conselho da Europa; no PCIC, do Instituto Cervantes, e no Programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Omitir-se-á o Programa de Espanhol no Ensino Secundário já que esse nível de ensino não foi abrangido na prática de ensino supervisionada, dado que a escola onde esta se realizou apenas compreendia o 3º Ciclo do Ensino Básico.

1.3.1. A dimensão afetiva e o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).

O QECR, documento elaborado pelo Conselho da Europa em 2001, pretende regular e orientar o ensino de línguas estrangeiras na Europa, fornecendo “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc.” [...] “uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos”, com o intuito de reforçar “a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo assim a cooperação internacional na área das línguas vivas” (Conselho da Europa, 2001: 19), numa Europa plurilingue e pluricultural. O objetivo é aproximar as nações e respetivas culturas, facilitando a comunicação e promovendo a tolerância e respeito pela diversidade linguística e cultural.

O QECR apoia-se numa abordagem voltada para a ação, pois encara os aprendentes de línguas estrangeiras como “actores sociais, que têm que cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2001: 29),⁷ recorrendo às suas competências para levar a cabo uma determinada ação com vista a um determinado resultado. Desta forma, “a abordagem voltada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, **afectivos**, volitivos e o conjunto de capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social” (Conselho da Europa, 2000: 29).

De acordo com este documento orientador, os aprendentes de línguas possuem um leque de competências gerais que desempenharão um papel

⁷ Os trechos citados do Quadro Europeu Comum de Referência e do Programa Curricular de Espanhol do Ministério de Educação Português seguem as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

fundamental na aprendizagem da língua. Essas competências englobam o saber (conhecimento declarativo – resultante do conhecimento empírico e acadêmico); o saber-fazer (competência da realização – capacidade de executar conhecimentos práticos); o saber-ser e saber-estar (competência existencial – características individuais, pessoais, atitudinais e relacionais) e o saber-aprender (competência da aprendizagem – engloba a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização,) (Conselho da Europa, 2000), como já havíamos referido anteriormente. Esta competência da aprendizagem, saber-aprender, torna-se de extrema importância para os alunos de línguas estrangeiras, pois está relacionada com a capacidade de iniciativa ou de correr riscos a nível da comunicação, na tentativa de agarrar a oportunidade de usar a língua meta, ainda que arrisque mal-entendidos de âmbito linguístico ou cultural (competência existencial); o conhecimento da especificidade linguística da língua meta ou conhecimento pragmático (conhecimento declarativo); e a capacidade de manipular recursos em favor da sua aprendizagem – ex. dicionário, meios audiovisuais – (competência de realização) (Conselho da Europa, 2000).

No que toca a esta abordagem geral da aprendizagem, cada aluno pode ter uma competência mais desenvolvida que outra, influenciando a forma como este irá lidar com o conhecimento. Esta variação no uso das áreas de competência está intimamente relacionada com “estilos de aprendizagem” ou “perfis de aprendentes”, tendo em conta que, “para efeitos de aprendizagem, as estratégias selecionadas pelo indivíduo para realizar uma dada tarefa dependerão da diversidade de competências de aprendizagem ao seu dispor. Mas é também pela diversidade das experiências de aprendizagem, desde que não sejam compartimentadas ou estritamente repetitivas, que o indivíduo aumenta a sua capacidade para aprender” (Conselho da Europa, 2001).

Assim, tendo em conta o anteriormente mencionado, centrámos a nossa análise do QECR nos capítulos 6 e 7 por se revelarem pertinentes, do nosso ponto de vista, quanto às orientações de atuação metodológica para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa, considerando o aspeto afetivo da mesma.

Feita a análise ao capítulo 6, podemos constatar que os professores embora “obrigados a respeitar as linhas de orientação oficiais, a utilizar livro de textos e materiais pedagógicos, a conceber e a fazer testes, a preparar alunos e estudantes

para exames”, que “têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente” devem adaptá-las “em função das reacções dos alunos/estudantes” (Conselho da Europa, 2001: 198). A eles cabe-lhes o papel de supervisores do progresso dos seus alunos, sendo responsáveis por encontrar meios para que estes reconheçam, analisem e ultrapassem os “seus problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem” (Conselho da Europa, 2001: 198). Por sua vez, aos alunos cabe-lhes o papel de “desenvolver as competências e estratégias, realizar tarefas e actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos” (Conselho da Europa, 2001: 198). Espera-se, pois, que se tornem elementos pró-ativos e autónomos no seu processo de aprendizagem. No nosso entender, o professor deverá, de facto, ser um facilitador da aprendizagem, podendo seleccionar as estratégias e atividades que melhor se adequem aos objetivos de ensino e aos interesses dos alunos, levando sempre em consideração as linhas orientadoras dos diferentes documentos reguladores. Deverá, de igual modo, ter o cuidado de consciencializar os alunos para o processo de aprendizagem de forma a torná-los comunicativamente competentes e mais independentes no seu estudo, pois consideramos que muitas vezes os alunos não têm maturidade suficiente para desempenhar um papel ativo, como tomar decisões ou reconhecer as suas responsabilidades no que toca à aprendizagem de uma língua estrangeira (Sánchez, 2009).

No que se refere à abordagem metodológica, o QECR não tem por base nenhuma teoria da aprendizagem, pois defende que “não há, de momento, nenhum consenso forte baseado na investigação acerca do modo como os aprendentes aprendem”, pelo que “a maioria dos aprendentes, dos professores e dos seus serviços de apoio seguem práticas mais ecléticas” (Conselho da Europa, 2001: 196). Há, então, uma preocupação em criar um modelo mais abrangente da língua e do aprendente, respeitante aos conteúdos e objetivos de aprendizagem, mais explícita e transparente, “evitando o dogmatismo e a parcialidade” (Conselho da Europa, 2001: 199). O Conselho da Europa (2001: 200) sustenta:

“que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objetivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados”.

Porém, os professores têm autonomia para avaliar se as orientações metodológicas são adequadas ou não aos seus contextos de ensino e, se assim entenderem, adaptá-las ou reajustá-las, “o que é sempre preferível à simples aceitação de uma ortodoxia vigente, simplesmente porque é uma ortodoxia” (Conselho da Europa, 2001: 200). De facto, tal como o Conselho da Europa, acreditamos que a melhor metodologia de ensino das línguas estrangeiras será uma abordagem holística na qual confluam diferentes métodos que se adequem às necessidades curriculares dos nossos alunos.

No capítulo 7, o QECR salienta a importância de implementar, em sala de aula, tarefas “autênticas” ou “pedagógicas” com propósito comunicativo, que façam sentido e impliquem a compreensão e negociação dos alunos. É necessário, contudo, ter em consideração as competências dos alunos, o contexto em que se inserem, os seus interesses, as suas motivações, as suas personalidades e atitudes, tal como o objetivo comunicativo a alcançar, podendo “a realização de uma tarefa [...] ser facilitada através da ativação prévia das competências do aprendente” (Conselho da Europa, 2001: 219). Para tal, os alunos vão adaptando e ajustando ou filtrando os “dados da tarefa, os objectivos, as condições e as limitações, de modo a adaptá-las aos seus próprios recursos, às suas próprias finalidades e ao seu próprio estilo de aprendizagem” (Conselho da Europa, 2001: 220). Quer isto dizer que a abordagem que se faz à mesma tarefa difere de aluno para aluno, dependendo das suas competências individuais.

O QECR relaciona a competência dos alunos com características individuais de carácter cognitivo, **afetivo** e linguístico e dentro do carácter afetivo distingue fatores relacionados com a autoestima, o envolvimento e a motivação, o estado geral e atitude (Conselho da Europa, 2001). Considera que:

- a **autoestima** ajuda a promover “uma imagem positiva de si próprio e a ausência de inibições são susceptíveis de contribuir para o êxito da execução de uma tarefa quando o aprendente tem a necessária confiança em si próprio para a continuar (...)”, podendo a inibição dever-se à tarefa em si ou à situação comunicativa;

- o **envolvimento e a motivação** podem ser responsáveis pelo sucesso na realização de uma determinada tarefa. A motivação intrínseca “- em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada – promoverá um maior

envolvimento por parte do aprendente”. Por sua vez, a motivação extrínseca pode ser igualmente importante sempre que existam pressões externas para realizar determinada tarefa com êxito ou em caso de competição.

- o **estado geral** do aluno vai influenciar o seu progresso na aprendizagem. Isto é, um aluno que se sinta cansado e ansioso tem menos hipóteses de aprender, pois o seu estado físico e emocional condicionam o seu desempenho.

- a **atitude** com que o aluno encara novos conhecimentos socioculturais, o seu interesse e abertura perante a diferença, a sua vontade de criar os seus pontos de vista e valores e resolver “mal-entendidos interculturais e os conflitos” vai influenciar a forma como cada aluno encara a aprendizagem (Conselho da Europa, 2001: 222-223).

Perante estas linhas de orientação defendidas pelo QECR, podemos concluir que o domínio afetivo se revela de extrema importância no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. Também nós, na nossa prática de ensino supervisionada tivemos este aspeto em consideração, como podemos constatar pela fundamentação teórica que sustentou as nossas aulas e das quais resultou este relatório.

Terminada a descrição destes dois capítulos, concluímos então que o QECR não apresenta uma metodologia didática específica para evitar condicionar o processo de ensino/aprendizagem, mas orienta os diferentes “atores educativos” (programadores, professores, avaliadores) a seguir uma abordagem eclética, com vista ao propósito comunicativo da aprendizagem das línguas estrangeiras, dando liberdade ao professor de selecionar e aplicar a abordagem que mais se adequa ao seu contexto de ensino, aos seus alunos e aos objetivos estipulados. A nosso ver, este parecer eclético facilita o processo de ensino, permitindo a coexistência de diversos métodos, atividades e estratégias que cumpram com sucesso o objetivo de aprendizagem. Constatamos, ainda, que embora este documento reconheça a importância da afetividade na aprendizagem das línguas, limita-a a estados emocionais, positivos ou negativos, que influenciam a aprendizagem e não apresenta sugestões de estratégias para trabalhar tais questões, o que, a nosso ver, o torna um pouco vago no que respeita a este tema.

Em suma, o QECR orienta o ensino das línguas estrangeiras numa perspetiva de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, definindo finalidades e objetivos de aprendizagem; estipulando os níveis de referência, fornecendo um

“esquema bastante pormenorizado de categorias destinado à descrição do uso da língua e do seu utilizador” (Conselho da Europa, 2001: 73); aclarando as competências gerais e comunicativas dos alunos; orientando na opção metodológica a seguir. Norteia, também, a construção do currículo e suas implicações plurilinguísticas e pluriculturais, apresenta diversos tipos de avaliação, uniformiza critérios de avaliação e sugere conteúdos e tarefas de aprendizagem. No entanto, não nos parece suficiente mencionar a importância da afetividade na aprendizagem. Seria pertinente destinar um capítulo a este tema – não necessariamente exaustivo –, no qual se fizesse referência não só à influência dos estados emocionais dos alunos na aprendizagem, mas também à importante relação entre afetividade e cognição, memória, imaginação e criatividade, sugerindo num quadro, por exemplo, algumas estratégias ou atividades que orientassem a atuação dos professores neste campo.

1.3.2. A dimensão afetiva e o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC).

O PCIC divide-se em três volumes, nos quais se identificam os níveis de referência para a coesão no ensino/aprendizagem do Espanhol. O seu objetivo passa por:

...proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español (Instituto Cervantes, 2007a: 11)

Este documento segue as diretrizes do QECR para as Línguas e reconhecemos-lhe uma dupla utilidade: a especificação de objetivos gerais e conteúdos objeto de ensino não só para os profissionais dos centros do Instituto Cervantes, mas também para o público em geral, como por exemplo para aprendentes autónomos e independentes que queiram regular o seu próprio nível de ensino e o seu progresso.

Decidimos analisar o PCIC por se tratar de um documento regulador do ensino do Espanhol Língua Estrangeira (ELE) importante e essencial para a nossa prática de ensino aquando do desenho e planificação das unidades curriculares. Quisemos averiguar até que ponto também o PCIC aborda a dimensão afetiva da

aprendizagem e se sugere alguma aplicação em sala de aula e de que forma poderia ser levada a cabo. Uma vez que a nossa prática de ensino abrangia turmas de 8º e 9º anos, optamos por fazer uma análise apenas aos níveis de referência A2 e B1 do respetivo Plano por coincidirem com os níveis de ensino do QECR e do programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico.

O PCIC trata as diferentes temáticas de ensino em capítulos separados: objetivos gerais; gramática; pronúncia e prosódia; ortografia; funções; táticas e estratégias pragmáticas; géneros discursivos e produtos textuais; noções gerais; noções específicas; referentes culturais; saberes e comportamentos socioculturais; habilidades e atitudes interculturais e procedimentos de aprendizagem.

Assim, a primeira alusão à afetividade surge no capítulo relativo aos objetivos gerais, na perspetiva do aluno enquanto “hablante intercultural”, tanto no nível A2 como B1, do qual se espera que seja capaz de:

- identificar las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular;
- fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos;
- desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular. (Instituto Cervantes, 2007/2008a: 84-85).

Espera-se que o aluno desenvolva atitudes e estados emocionais positivos para com a língua e cultura hispânica. Atitudes como a empatia, a curiosidade, a abertura, a relativização, a tolerância e a consciencialização para os fatores emotivos inerentes à aprendizagem da língua e aquisição de conhecimentos culturais permitem que o aluno desenvolva a sua habilidade e atitude intercultural (Instituto Cervantes, 2007a e b).

Uma outra alusão à questão da afetividade surge no capítulo dedicado aos géneros discursivos e produtos textuais, no qual se refere ser importante selecionar textos de determinados géneros que vão ao encontro da necessidade e criatividade da audiência alvo (Instituto Cervantes, 2007/2008a e b), isto é, dos nossos alunos. Pretende-se criar um elo entre os textos explorados em aula e a criatividade dos alunos, apelando à imaginação e às suas memórias. Este aspeto torna-se relevante na didática das línguas pois admite que o aluno possui já “sus propios esquemas de géneros, que han desarrollado por medio de la interacción en su lengua materna, de modo que se parte de un concepto familiar para ellos” (Instituto Cervantes,

2007/2008a e b: 280; 322), ainda que aqui não se esclareça de que forma é que esse vínculo pode ser estabelecido.

No capítulo relacionado com os procedimentos de aprendizagem encontramos discriminados alguns procedimentos a que podemos recorrer para trabalhar os fatores afetivos aquando da aprendizagem do espanhol. Este capítulo assenta na ideia de que quem aprende uma língua nova realiza “operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua” (Instituto Cervantes, 2007/2008a e b: 473; 623). Porém, não se pretende que as estratégias aqui apresentadas sejam encaradas como “receitas de aprendizagem”, mas como uma base sobre a qual podemos planificar as nossas aulas, segundo os objetivos a atingir e as tarefas a desenvolver. Quere-se que com estas estratégias o aluno seja capaz de desenvolver o seu próprio conhecimento estratégico, partindo da autorregulação e controlo consciente dos fatores cognitivos, afetivos e sociais (Instituto Cervantes, 2007/2008a e b).

Seguidamente, por julgarmos relevante, debruçamo-nos sobre as atividades propostas pelo PCIC com o objetivo de proceder à sua análise no que respeita à alusão à criação de imagens mentais (Instituto Cervantes, 2007/2008a e b).

Assim, para trabalhar a ansiedade, o PCIC sugere a criação de diálogos internos e estratégias de visualização antes da realização de atividades de expressão ou interação orais, através das quais os alunos podem observar-se numa situação agradável com toda a turma, como por exemplo numa conversa. Estes procedimentos vão ao encontro da estratégia de ensaio mental defendida por Assagioli, entre outros, e que descrevemos no ponto 1.2.3 ⁸ deste relatório. Ainda relativamente à ansiedade o PCIC apresenta estratégias de relaxamento, como respirações profundas com o diafragma; meditação, concentrando-se em alguma imagem ou som para centrar os pensamentos e tensão ou distensão dos músculos. Entendemos que, e baseando-nos na nossa experiência de ensino, estas estratégias podem ser utilizadas no início da aula ou antes de alguma atividade que exija maior concentração, como a produção escrita ou análise de algum tópico gramatical.

As estratégias de visualização e criação de imagens mentais surgem novamente neste documento como proposta de aplicação para desenvolver o autoconceito e melhorar a autoestima, a autoimagem e a autoeficácia. Mais uma

⁸ Ver página 33 deste relatório.

vez, esta sugestão prende-se com a tipologia do ensaio mental e incentiva os alunos a imaginarem-se a realizar uma atividade complexa com êxito.

Ao fazer uma leitura mais pormenorizada e atenta destes procedimentos de aprendizagem aplicados às questões da afetividade, constatamos que conciliam esforços para regular e controlar fatores emotivos que influenciam, positiva ou negativamente, a aprendizagem do espanhol. Verificamos que o PCIC dá um passo à frente no que respeita à apresentação de estratégias de visualização e criação de imagens mentais, que ajudarão tanto professores como alunos/aprendentes independentes a orientar e monitorizar o seu próprio processo afetivo de aquisição de uma determinada língua. Tais estratégias vão ao encontro de algumas aplicações sugeridas por Assagioli e Brown na técnica do ensaio mental. Contudo, parece-nos que, tal como acontece no QCER, muito fica ainda por explorar, pois cremos que estas estratégias podem desempenhar um papel importante noutras áreas da aprendizagem das línguas, como na memória, na construção de uma aprendizagem significativa, na leitura, na gramática, no desenvolvimento da competência auditiva, na produção escrita e oral e na pronúncia, como já havíamos referido anteriormente.

1.3.3. A dimensão afetiva e o Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Analisamos por fim o Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Educativo Português. Este programa vai buscar as suas fundações à Lei de Bases do Sistema Educativo e ao Decreto-Lei n.º 286/89. Não o podemos considerar um programa recente, pois data de março de 1997 e segue as linhas de orientação metodológicas do *Threshold level* e da abordagem comunicativa, resultantes do Conselho da Europa de 1975 e revisto em 1990, do qual mais tarde procede o Quadro Europeu Comum de Referência de 2001.

Assim, o Programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico norteia-se pela ideologia comum aos três documentos aqui analisados, de que aprender uma língua promove a interação social, o desenvolvimento individual da personalidade e da consciência de si mesmo e facilita as relações interpessoais. Persegue uma

finalidade comunicativa centrada no aluno e não no professor, que tem em consideração as necessidades e interesses dos alunos, as suas motivações e ritmos de aprendizagem, com o propósito de desenvolver o seu domínio cognitivo, afetivo e sociocultural.

Trata-se de um programa que incide num nível de iniciação, existindo já o nível de continuação para este ciclo, embora ainda não tenha sido incluído na oferta formativa, e tem como objetivos gerais permitir ao aluno:

- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:
 - compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
 - produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;
- Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;
- Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;
- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;
- Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;
- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação (Ministério da Educação, 1997: 9).

O professor é orientado a seguir uma metodologia com fins comunicativos, para que o aluno possa atingir os objetivos supracitados, sugerindo-se ou propondo-se uma abordagem por tarefas. Porém, o professor tem autonomia para adequar os métodos que melhor sirvam o propósito comunicativo com vista a alcançar os objetivos propostos:

Entre as diferentes metodologias de trabalho pelas quais o professor pode optar, indicam-se as seguintes:

- Trabalho por tarefas. Consiste num conjunto de actividades realizadas na aula que implique a compreensão, manipulação, produção e interacção na língua estrangeira, concentradas prioritariamente mais no significado do que na forma.

(...)

Ao programar, o professor não parte dos conteúdos linguísticos (noções, funções, estruturas), e baseando-se neles estabelece actividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação (Ministério da Educação, 1997: 32).

No que concerne à dimensão afetiva da aprendizagem, constatamos que este Programa reflete a preocupação de envolver o aluno na organização do currículo,

incentivando-o, tal como pudemos também aferir no PCIC,⁹ a participar ativamente na negociação e “no estabelecimento dos objetivos que se propõem” para que se sinta “mais responsabilizado e motivado perante a língua estrangeira”:

“Os alunos poderão, assim, expressar a sua opinião quanto aos objectivos concretos do ano, o tipo de actividades para atingir esses objectivos, os temas de trabalho, os materiais, a organização da aula (trabalho de pares, pequeno grupo, grande grupo, individual...) O resultado deste processo de negociação concretizar-se-á no plano de trabalho, no qual se estabelecem os compromissos, as atribuições de responsabilidades e as tarefas” (Ministério da Educação, 1997: 29).

No capítulo 5.7 dá-se especial atenção a estratégias que fomentam a comunicação e a aprendizagem e que permitem que o aluno desenvolva a sua autonomia, tendo em conta as suas “atitudes, motivações, expectativas, interesses, conhecimentos prévios da realidade, competência na língua materna, valores, ideias sobre o processo de aprendizagem, capacidades, estratégias, (...)” (Ministério da Educação, 1997: 31). Procuramos, aqui, encontrar alguma referência a estratégias de aprendizagem de índole afetiva, mas, para além de se ignorar tal dimensão, encontramos apenas uma lista de tipologia de estratégias e seu significado sem qualquer exemplo de aplicação, como também acontece no PCIC.

Concluindo, podemos dizer que o Programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico tem em consideração a dimensão afetiva da aprendizagem da língua, dando importância “à construção de aprendizagens significativas tanto no domínio dos conhecimentos como das atitudes, valores e competências” e valoriza o “desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação (Ministério da Educação, 1997: 5). Todavia, é omissa quanto à sugestão de linhas de orientação de abordagem e implementação de estratégias ou procedimentos de aprendizagem de carácter afetivo, tal como acontece com o QECR. Parece-nos razoável sugerir uma revisão e atualização deste documento que regula o ensino do espanhol em Portugal, adequando-o às atuais orientações europeias constantes no Quadro Europeu Comum de Referência de 2001 e no Plano Curricular do Instituto Cervantes, podendo ainda incluir algumas propostas de estratégias afetivas no âmbito emocional e cognitivo, tal como sugerem alguns teóricos desta área, como Jane Arnold, Mario Rinvulcri, entre outros aqui já referenciados.

⁹ Ver páginas 42 e 43 deste relatório.

2. A PRÁTICA DE ENSINO E ANÁLISE CRÍTICA

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1.1. A escola da prática de ensino supervisionada

Esta experiência de estágio só foi possível graças à colaboração da escola que, na pessoa da professora cooperante/orientadora, sempre se mostrou disponível para acompanhar e orientar este percurso de aprendizagem, supervisionando o progresso e alertando para falhas ou aspetos menos conseguidos.

O Agrupamento Vertical de Manoel de Oliveira, escola onde se realizou a prática de ensino supervisionada, é uma instituição de ensino público, considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária. Este agrupamento engloba o ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos. e está localizado no Porto, abrangendo as freguesias de Aldoar, Ramalde e Lordelo do Ouro. O seu patrono é o famoso cineasta português Manoel de Oliveira, que deu nome à escola no ano letivo 2001/2002 e que até então se chamava EB 2,3 de Aldoar. A população escolar é constituída por cerca de 1300 alunos, dos quais uns 350 frequentam o 3º ciclo e cerca de 130 são docentes, sendo que 76% são do quadro. Existem ainda 34 elementos de pessoal não docente. O projeto educativo deste Agrupamento rege-se pelo princípio de **“Educar para a Cidadania e para uma Educação de Qualidade”**, orientando o ensino para valores de respeito para com os outros e para com o meio ambiente, solidariedade e responsabilidade, numa linha tendo em conta uma aprendizagem e formação para a cidadania democrática.

O núcleo de estágio do qual fizemos parte e que aqui desenvolveu as suas práticas de ensino era composto ainda pelas professoras Elisabete Teixeira e Gabriela Augusto, totalizando três elementos. A orientação ficou ao cargo da professora Isabel Guerra, professora do Quadro deste Agrupamento, do grupo 350. O núcleo de estágio funcionou muito bem, havendo um espírito de companheirismo e entreajuda. Devemos dizer que todos os elementos do núcleo possuíam já alguma experiência de ensino (ainda que noutras áreas disciplinares), o que facilitou a partilha e articulação de ideias e troca de opiniões relacionadas com a prática pedagógica.

Assim, as atividades que descreveremos neste capítulo decorrem deste estágio, no qual foram implementadas dez aulas distribuídas ao longo do ano letivo 2013/2014 no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional – Seminário de Espanhol.

2.1.2. As turmas e a calendarização da prática de ensino supervisionada

De acordo com a especificidade da prática de ensino supervisionada deste Mestrado em Ensino de Espanhol, previa-se a assistência a dez aulas nas turmas da professora cooperante, bem como a lecionação, enquanto estagiária, de outras dez aulas. A nossa prática de ensino supervisionada, propriamente dita, teve início no dia 21 de outubro de 2013, dia em que nos apresentámos à direção do Agrupamento e, obviamente, à professora cooperante. Seguidamente, e ainda nesse dia, tivemos a oportunidade de fazer a primeira observação de aula da professora orientadora. Seguiram-se outras nove observações distribuídas por duas semanas, em diferentes turmas e horários, como podemos ver esquematizadas no quadro abaixo. Os quadros e gráficos apresentados neste ponto foram todos elaborados por nós, de forma a facilitar a perceção.

Aula Observada	Data	Turma	Hora/ Bloco (min)
1 ^a	21-10 – 2013	PIEF	10:05 – 11h35 (90 min)
2 ^a	24 -10 – 2013	8 ^o C	11:45 – 12:30 (45 min)
3 ^a	25 -10 – 2013	7 ^o B	8:20 – 09:50 (90 min)
4 ^a	25 -10 – 2013	PIEF	10:50 – 11:35 (45 min)
5 ^a	25 -10 – 2013	8 ^o B	11:45 – 12:30 (45 min)
6 ^a	28 -10 – 2013	9 ^a A	8:20 – 09:50 (90 min)
7 ^a	28 -10 – 2013	PIEF	10:05 – 11h35 (90 min)
8 ^a	1 – 11 – 2013	7 ^o B	8:20 – 09:50 (90 min)
9 ^a	1 – 11 – 2013	PIEF	10:50 – 11:35 (45 min)
10 ^a	1 – 11 – 2013	8 ^o B	11:45 – 12:30 (45 min)

Quadro 3 – Calendarização das aulas observadas

Após a fase da observação, iniciou-se a nossa prática letiva supervisionada que completou um total de dez aulas assistidas, das quais duas foram supervisionadas pela Dra. María del Pilar Nicolás Martínez, docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. As dez aulas implementadas ocorreram no primeiro e segundo períodos deste ano letivo. As duas aulas supervisionadas ficaram reservadas apenas para o segundo período. O quadro que abaixo apresentamos esquematiza a distribuição dessas aulas pelas turmas, horários e respectivas unidades didáticas.

Aula assistida	Data	Turma	Hora/ Bloco (min)	Unidade Didática
1 ^a	18 -11 - 2013	9 ^a A	8:20 – 09:50 (90 min)	Cosas de casa
2 ^a	2 -12- 2013	9 ^a A	8:20 – 09:50 (90 min)	Cosas de casa
3 ^a	6 -1 - 2014	9 ^a A	8:20 – 09:50 (90 min)	Día de Reyes
4 ^a **	13 -1 - 2014	9 ^a A	8:20 – 09:50 (90 min)	Día de Reyes
5 ^a	3 - 2 - 2014	9 ^o A	8:20 – 09:50 (90 min)	En oferta*
6 ^a	5 - 2 - 2014	8 ^o B	10:05 – 11h35 (90 min)	Noticias
7 ^a	7 - 2 - 2014	8 ^o B	11:45 – 12:30 (45 min)	Noticias
8 ^a	10 - 2 - 2014	9 ^o A	8:20 – 09:50 (90 min)	En oferta*
9 ^a	6 - 3 -2014	9 ^o B	8:20 – 09:50 (90 min)	Consejos
10 ^a **	13 - 3 - 2014	9 ^o B	8:20 – 09:50 (90 min)	Consejos

Quadro 4 – Calendarização das aulas assistidas

No período de duração da prática de ensino supervisionada tivemos a oportunidade de trabalhar com diferentes grupos, tendo lecionado a turmas do 8^o e 9^o anos, (níveis A2 e B1 do QECR, respetivamente). A turma na qual mais aulas lecionámos foi a turma do 9^oA, constituída por 15 alunos (9 raparigas e 6 rapazes - ver gráfico 1) com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos. Dois alunos (n.º 5 e n.º6) constavam do Quadro de Honra da escola. Um aluno estava abrangido pela Educação Especial (Decreto-Lei nº 3/2008), tendo tido acompanhamento de psicologia pediátrica, pois manifestava alterações no desenvolvimento psicomotor, com efeitos na aquisição de competências cognitivas, linguísticas e ideomotoras,

** aula assistida pela professora supervisora Dra. María del Pilar Nicolás Martínez

* a mesma unidade didática

motivo pelo que usufruía de apoio pedagógico individualizado às disciplinas de Matemática, Físico-química, Português e Inglês.

No geral, eram alunos interessados e motivados para a aprendizagem do Espanhol, embora alguns revelassem dificuldades de concentração e falta de métodos de trabalho. Esta turma enquadrava-se num nível B1, com três anos de aprendizagem de Espanhol – Língua estrangeira. No horário letivo da turma acima descrita, à disciplina de Espanhol correspondia apenas um bloco semanal de 90 minutos que funcionava às segundas-feiras das 08:20 às 09:50.

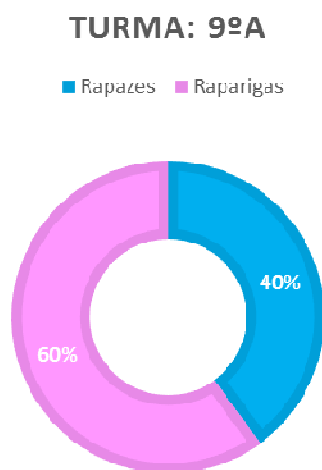
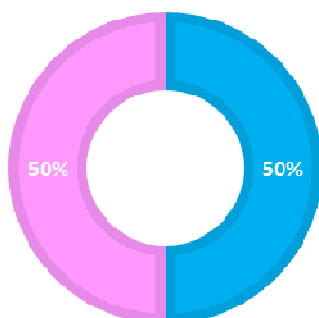


Gráfico 1 – Constituição da turma do 9ºA

A turma do 9ºB era constituída por 18 alunos, dos quais 8 eram rapazes e 10 eram raparigas (ver gráfico 2). Desta turma fazia parte um aluno sinalizado com síndrome de Asperger e outro a quem lhe foi diagnosticado défice de atenção, défice cognitivo e hiperatividade, podendo revelar um comportamento instável, irrequieto e certa indisciplina. Tratava-se de uma turma muito semelhante à turma do 9ºA em termos de aprendizagem e demonstrou grande motivação e interesse. Da experiência que tivemos com este grupo, podemos dizer que eram alunos muito interessados em aprender Espanhol e com algum receio de errar, o que condicionava a sua participação, tendo influenciado muitas vezes o ritmo da aula. A disciplina de Espanhol decorria às quintas-feiras num bloco de 90 minutos, das 8h20 às 9h50. Tal como a turma do 9ºA, o 9ºB inseria-se no nível B1 do QECR.

TURMA: 9ºB

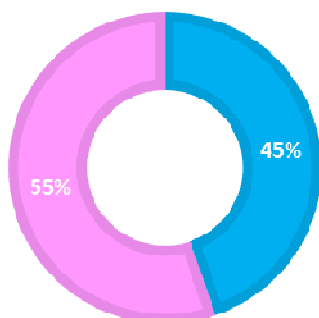
■ Rapazes ■ Raparigas

**Gráfico 2 – Constituição da turma do 9ºB**

A turma do 8ºB era constituída por 29 alunos, dos quais 13 eram rapazes e 16 eram raparigas (ver gráfico 3). Nesta turma existia um número significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem, especialmente às disciplinas de Português, Matemática e Inglês, sendo acompanhados em Atividades de Reforço de Aprendizagem. No entanto, do contacto que tivemos com esta turma, pudemos verificar que, no que respeita à disciplina de Espanhol, eram alunos altamente motivados e interessados, que aderiram muito bem às atividades propostas e mostraram empenho e vontade de trabalhar e de melhorar o seu processo de aprendizagem. O horário da disciplina de espanhol distribuía-se por dois blocos: um de 90 minutos à quarta-feira e outro de 45 minutos à sexta-feira. A turma do 8ºB enquadrava-se num nível A2 de acordo com as diretrizes do QECR.

TURMA: 8ºB

■ Rapazes ■ Raparigas

**Gráfico 3 – Constituição da turma do 8ºB**

2.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS E ANÁLISE CRÍTICA

Neste subcapítulo descreveremos e comentaremos as atividades por nós implementadas que refletem a preocupação de explorar a dimensão afetiva dos nossos alunos por meio da criação de imagens mentais que, consideramos, potenciam aprendizagens mais significativas e personalizadas.

Começaremos por apresentar um quadro, de nossa lavra, no qual se esquematizam as atividades levadas a cabo nas diferentes turmas. Posteriormente passaremos à descrição das mesmas e faremos uma análise crítica quanto à forma como estas decorreram, ao acolhimento e receptividade por parte dos alunos e aos resultados obtidos. Estes resultados baseiam-se na observação direta da participação dos alunos durante as aulas e na análise das respostas aos questionários aplicados no final de cada aula. Pretendia-se averiguar qual a perceção dos alunos em relação a estas atividades diferentes e, em alguns casos, inovadoras e, se com elas teríamos ajudado a diminuir estados afetivos negativos que prejudicassem a aprendizagem, a participação ou o envolvimento dos nossos alunos nas aulas e nas atividades propostas. Tencionávamos, ainda, verificar se os alunos reconheciam a importância destas atividades na sua aprendizagem e se consideraria recorrer a elas em seu benefício.

Aula/ Data	Turma	Atividade	Unidade Didática
18 -11 - 2013	9ªA	¿Qué he aprendido hoy?	Cosas de casa
2 -12 - 2013	9ªA	La casa de mis sueños	Cosas de casa
6 -1 - 2014	9ªA	Escritura automática	Día de Reyes
13 -1 - 2014	9ªA	Dar la vuelta a una imagen	Día de Reyes
3 - 2 - 2014	9ªA	Oraciones finales en imágenes	En oferta
5 - 2 - 2014	8ºB	<i>Atracos con ropa interior – telepatía</i>	Noticias
7 - 2 - 2014	8ºB	<i>La noticia – conversación en imágenes</i>	Noticias
10 - 2 - 2014	9ªA	<i>Las rebajas – comprensión lectora</i>	En oferta
6 - 3 - 2014	9ºB	Buenos amigos	Consejos
13 - 3 - 2014	9ºB	Mi mejor amigo – Voki	Consejos

Quadro 5 – Atividades de visualização implementadas em aula

Passamos, então, a descrever as atividades de visualização levadas a cabo nesta prática de ensino e que se sustentam na fundamentação teórica apresentada

na primeira parte deste relatório. Também neste ponto, todos os gráficos apresentados são de nossa autoria.

Atividade 1



Atividade: ¿Qué he aprendido hoy?

Recursos e materiais: caderno

Duração: 5 minutos

Descrição da atividade: Esta atividade apoiou-se na proposta apresentada por Jane Arnold, Herbert Puchta e Mario Rinvulcri no livro ¡*Imagínate...*! (2012: 86). No final da aula pedimos aos alunos que se sentassem comodamente e com voz calma e pausada, esclarecemos:

“Me gustaría que cerraras los ojos y dedicaras unos minutos a volver sobre la lección que hemos dado. Recuerda el momento en que entraste en el aula hoy. ¿Qué es lo que esperabas? ¿Cómo te sentías?

Cuando recuerdas las distintas fases de la lección, ¿cuáles son los recuerdos más intensos que tienes?, ¿Qué ha sido especialmente útil? Ahora, piensa en lo que hiciste durante la lección. ¿En qué parte o partes de la lección participaste más? ¿Qué fue lo que hiciste? ¿Trabajaste solo o en colaboración con los demás?

Ahora piensa en lo que has aprendido en esta lección. ¿Qué palabras nuevas has aprendido? ¿Qué frases? ¿Alguna construcción? ¿Has aprendido alguna cosa nueva sobre la lengua española? ¿Cómo vas a asegurarte de que vas a recordar lo aprendido hoy? ¿Tienes deberes que hacer? Si es así, ¿cuándo los vas a hacer? ¿Vas a repasar lo que has aprendido? Ahora, imagina una situación de la vida real en la que puedas usar lo aprendido hoy. Mírate, óyete y siente cómo usas tu nueva lengua con soltura con otras personas. ¿Qué necesitas todavía aprender para usar el español todavía con más soltura?

Tómate un minuto para contestar esto y luego vuelve a clase.

Por fim, pedimos aos alunos que terminassem algumas frases, registando-as nos seus cadernos. Para evitar confusão ou incompreensão escrevemos o início das frases no quadro.

En la lección de hoy he aprendido...

La parte más importante de la lección para mí fue cuando...

Lo que más me gustó fue...

Me gustaría aprender más...

Análise crítica: Com a implementação desta atividade pretendia-se que os alunos recriassem nas suas mentes as diferentes etapas da aula e, com isso, memorizassem quais os aspetos abordados, de que forma foram explorados e trabalhados e, principalmente, assimilassem e fixassem estruturas gramaticais (imperativo) e léxico (partes da casa e mobiliário), facilitando a sua aplicação em outras atividades e tarefas. Pretendia-se, de igual forma, que os alunos contactassem com outro tipo de atividades, a nosso entender igualmente proveitosas e vantajosas para a aprendizagem como temos vindo a defender, e que tomassem consciência da sua importância para o desenvolvimento do seu processo individual de aprendizagem, podendo recorrer a elas de forma autónoma durante o estudo.

Sendo uma atividade que foge um pouco à tipologia comum de atividades de sala de aula, a princípio causou alguma estranheza e desconforto por parte dos alunos, especialmente quando lhes foi pedido que fechassem os olhos e, se quisessem, colocassem a cabeça na mesa. Houve risos e alguma dificuldade de concentração. Foi necessário pedir-lhes que fizessem um esforço, que respirassem profundamente, e explicar-lhes que seria uma atividade diferente, porém interessante, sobre a qual dariam a sua opinião no final.

Para melhor compreender a avaliação que a turma fez da atividade foi aplicado um questionário nos minutos finais da aula, que foi respondido por 15 alunos. Este questionário era constituído por quatro questões (ver apêndice 1), cujas respostas analisamos nos gráficos que se seguem.

À pergunta 1 – “*De que atividade gostaste mais?*” –, como podemos verificar no gráfico 4, a maioria dos alunos referiu ter gostado mais da atividade que consistia em dar ordens aos colegas, como forma de praticar oralmente o conteúdo gramatical do imperativo no discurso direto e indireto, interagindo entre si. A segunda atividade mais apreciada foi a atividade das adivinhas sobre as partes da casa, com a qual se iniciou a aula. Com esta atividade os alunos ativavam o vocabulário da casa e mobiliário.

A atividade de visualização foi apenas referida por dois alunos. Um aluno referiu ter gostado de todas as atividades levadas a cabo na aula.

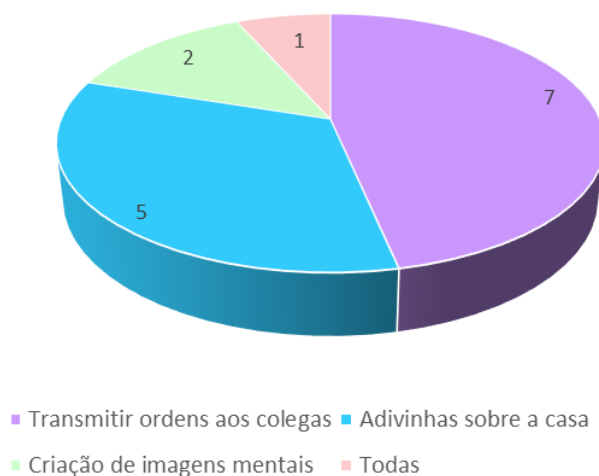


Gráfico 4 – Atividades que os alunos mais gostaram de realizar

A questão 2 – “*Em que atividade sentiste maior dificuldade?*” – pretendia apurar em que atividades os alunos experimentaram mais obstáculos. As respostas que obtivemos foram interessantes, no sentido de 13% dos alunos mencionarem ter sentido dificuldade na realização da atividade de visualização.

Como podemos verificar no gráfico abaixo, a maioria dos alunos revelou não ter sentido dificuldade em nenhuma atividade realizada. Outros mencionaram ter dificuldades na ativação do vocabulário ou no uso contextualizado do conteúdo gramatical. Porém, um aluno referiu ter sentido dificuldade na atividade de visualização. Esta resposta, embora pouco significativa, parece-nos relevante e alerta-nos para a necessidade de sumariar, fazer o ponto da situação, no final de cada aula. Seguindo a rotina automatizada de sala de aula, os alunos copiavam o sumário no início desta. Logo, não eram incentivados a refletir sobre o que tinha sido trabalhado ao longo da aula e, como tal, podiam revelar fraco desenvolvimento em algumas estratégias, como a recordação, a memorização e a reflexão.

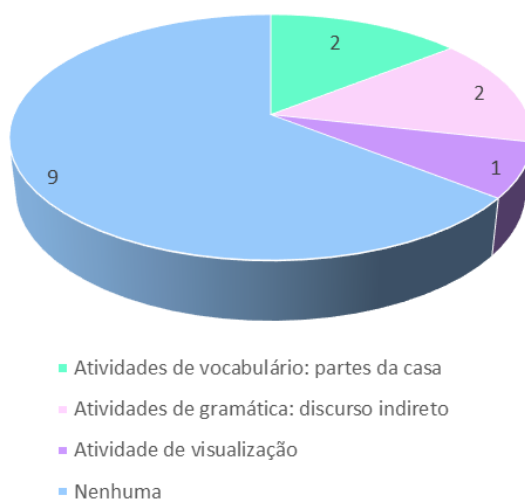


Gráfico 5 – Atividades de maior dificuldade

O resumo poderia ser elaborado com a ajuda de todo o grupo turma, pedindo-lhes que recordassem o que foi trabalhado na aula e o registassem nos seus cadernos. Tendo em consideração os diferentes tipos de aprendentes e os alunos que revelam necessidades educativas especiais, esta estratégia funcionaria como um reforço, ajudando-os a esquematizar os tópicos abordados de forma a ajudar os alunos a se situar no programa curricular e assim, autorregular o seu estudo. Sugerimos, por exemplo, a criação de um mapa mental com a ajuda de toda a turma, como o que elaborámos e apresentamos na figura 5, e que os alunos copiarão para o seu caderno.

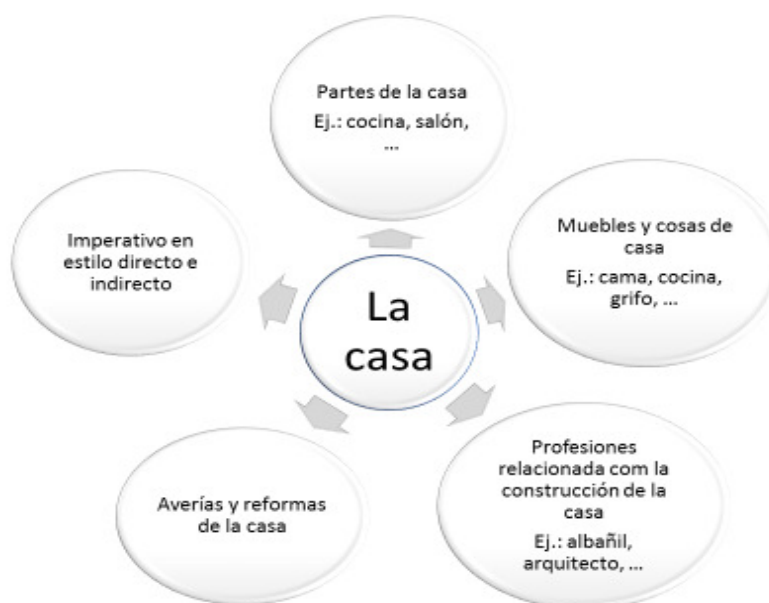


Figura 5 – Mapa mental: resumo da aula

A questão 3 (ver gráfico 6) – “Quando revês os conteúdos de espanhol costumavas visualizar imagens ou recordar as imagens do livro ou palavras escritas no caderno ou quadro?” –, de resposta sim ou não, incidia sobre a capacidade de visualizar ou recordar imagens do livro ou palavras escritas no quadro ou caderno aquando do estudo em casa. Apenas dois alunos afirmaram não o fazer. Daqui podemos deduzir vários pressupostos: ou estes dois alunos não têm desenvolvidas estratégias de memorização, ou não têm hábitos de estudo regular, ou revelam pouco interesse na aprendizagem e logo esquecem o aprendido, podendo ainda evidenciar dificuldades de aprendizagem.

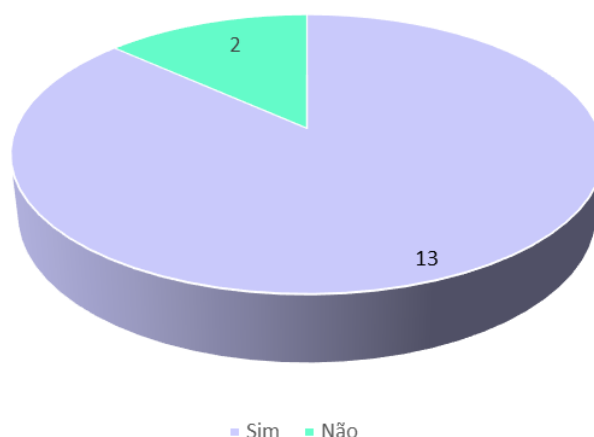


Gráfico 6 – Hábitos de visualização

Por fim, a questão n.º 4 subdividia-se em duas alíneas. A primeira alínea debruçava-se sobre a perceção dos alunos quanto à importância de criar imagens mentais para memorizar ou consolidar os conteúdos abordados na aula e porquê – “Parece-te importante criar imagens mentais? Porquê?” –. Todos os alunos reconheceram ser importante desenvolver estratégias de visualização e criação de imagens mentais para consolidar os seus conhecimentos e aprendizagens. Quantos às razões, elas diferem de aluno para aluno, como podemos verificar no gráfico 7. A turma justifica a sua importância no que respeita à memorização, à concentração, à simplificação do processo da aprendizagem, ao aspeto lúdico e motivador da aprendizagem e à questão do relaxamento. Um aluno refere que gostou da experiência da atividade de visualização por ser “uma maneira nova de aprender” (aluna do 9ºA)

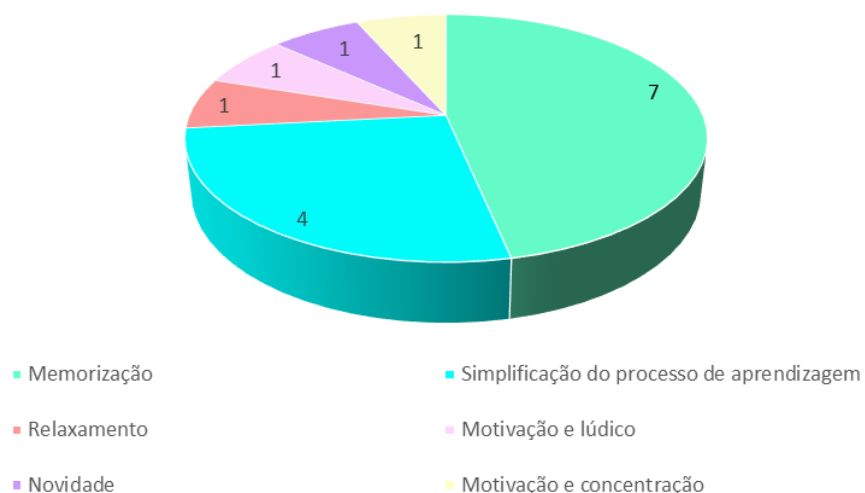


Gráfico 7 – Razões para criar imagens mentais

Tendo sido esta a primeira atividade de visualização com a qual a turma do 9ºA contactou, podemos concluir que os alunos estranharam, a princípio, mas realizaram-na sem problemas, com a exceção de um aluno que, de facto, sentiu uma certa dificuldade em completar as frases finais. No entanto, todos eles pareceram conscientes da importância da visualização no estudo e na aprendizagem pelas mais diversas razões, como os próprios alunos enumeraram.

Constatámos, ainda, que a maioria dos alunos tinha muito desenvolvida a competência visual ao admitir que costumam recordar as imagens ou palavras do livro e/ou quadro quando estudam (ver gráfico 6), pelo que compreendemos que deveríamos tirar partido desta vantagem que favorece a criação de imagens mentais.

Na realidade, estes alunos mostraram-se interessados e bastante recetivos a estas atividades, o que indicou uma boa aceitação à sua implementação.

Atividade 2



Atividade: *La casa de mis sueños*

Recursos e materiais: livro e caderno

Duração: 5-10 minutos

Descrição da atividade: Esta atividade é uma adaptação que se baseia também na proposta apresentada por Jane Arnold, Herbert Puchta e Mario Rinvoluti, *Señala donde está la ventana*, no livro *¡Imagínate...!* (2012: 41).

Pedimos aos alunos que pegassem num livro – quanto mais volumoso, melhor – e o colocassem no seu colo. Com os olhos fechados, os alunos tocaram as capas e o dorso do livro. Enquanto isto, pedimos-lhes que imaginassem que os quatro cantos do livro eram os quatro cantos da sua casa de sonho. Pausadamente, transmitimos-lhes o seguinte:

Mientras tocas los cuatro lados del libro, me gustaría que imaginaras que eso no es un libro, sino la casa de tus sueños. Y me gustaría que imaginaras que esos cuatro lados no son del libro, sino las paredes de la casa de tus sueños.... (demos-lhes alguns segundos para criar as suas imagens mentais).

Ahora, toca el lugar donde estaría la puerta principal. Tócala. ¿Cuántas habitaciones hay en tu casa de sueño?... ¿Cuáles son? A continuación, usa tus dedos para caminar desde la puerta hasta el salón. Toca el lugar donde está el sofá... ¿Qué más hay en el salón?... ¿De qué color son las paredes?... ¿Hay alguna librería?... ¿Qué tipo de libros tienes ahí?... ¿Qué sueles hacer en el salón?... ¿Sueles invitar tus amigos a cenar?... ¿Cuántas sillas ves alrededor de la mesa?... Ahora avanza hasta el comedor. Toca el lugar donde está la mesa. ¿Cuántas sillas ves?... ¿Dónde están el horno y la nevera?... ¿Hay algún microondas?... ¿Hay lavadora o lavavajillas?... Sal de la cocina y dirígete al cuarto de baño. ¿Hay bañera o jacuzzi?... Mira a través del espejo. ¿Qué ves?

Ahora, toca el lugar donde está la puerta de tu habitación. Tócala. A continuación, usa los dedos para caminar desde la puerta hasta la cama. Toca el lugar donde está la cama... Ahora toca el lugar donde está la ventana....y, si hay más ventanas, toca los lugares donde están... Ahora camina con tus dedos desde una de las ventanas hasta el interruptor de la luz... toca el interruptor... imagina que estás encendiendo la luz..., ahora camina hasta donde se encuentran los demás objetos de tu habitación que todavía no has tocado... quizá haya un sillón, una mesa, una alfombra, cortinas... No tengas prisa... toca todos los objetos que hay en tu habitación.

Sal de casa. ¿Hay algún jardín alrededor? Si sí, el césped ¿ha sido cortado recientemente?... ¿Hay flores?... ¿Ves alguna piscina?... ¿Grande o pequeña?... Toca el agua de la piscina. ¿Está fría?... ¿Puedes hacer una barbacoa en el jardín?

Tienes unos segundos más para disfrutar de las imágenes que estás creando en tu mente sobre tu casa de sueño... Luego regresa a la clase y escribe un pequeño texto en el que transcribas cómo es la casa de tus sueños, tal como la has imaginado.

Análise crítica: Nesta aula, após ter sido revisto o vocabulário relacionado com os tipos de casas, os compartimentos e coisas da casa, os problemas de construção e avarias domésticas, bem como tendo sido consolidado o conteúdo gramatical abordado na aula anterior, os alunos teriam de produzir um texto escrito. Nesse texto, que ficou como trabalho de casa, dada a escassez de tempo para o fazer na aula, os alunos deveriam descrever a casa dos seus sonhos. Assim, partimos de atividade de visualização que descrevemos anteriormente para ativar a sua imaginação e criatividade e proporcionar-lhes confiança sobre o que escrever, pois como defende Cassany (2013: 32), “escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción.”

Sendo esta atividade de visualização a segunda deste tipo a ser implementada nesta turma, já não houve dificuldade em orientar os alunos para a criação de ideias mentais, à qual aderiram prontamente.

Para compreender até que ponto esta atividade tinha realmente ajudado os alunos na concretização do objetivo a atingir, foi aplicado um questionário (ver apêndice 2) no final da aula, tendo sido respondido, mais uma vez, por 15 alunos, e que passamos a analisar.

O questionário era constituído por quatro questões:

1. *Na aula de hoje aprendemos...;*
2. *Para mim, a parte mais importante da aula foi...;*
3. *Do que mais gostei foi...;*
4. *Acredito / Não acredito que o exercício de visualização me vai ajudar com os trabalhos de casa, porque...,*

No que respeita à primeira questão, constatámos que todos os alunos, sem exceção, foram capazes de identificar os tópicos abordados na aula, enumerando-os sem dificuldade.

Quanto à questão 2, os alunos consideraram seis diferentes momentos da aula, como podemos verificar no gráfico abaixo. Cinco alunos apontaram a atividade de visualização como sendo, no seu entender, o momento mais importante da aula, seguida das atividades de léxico e gramaticais.

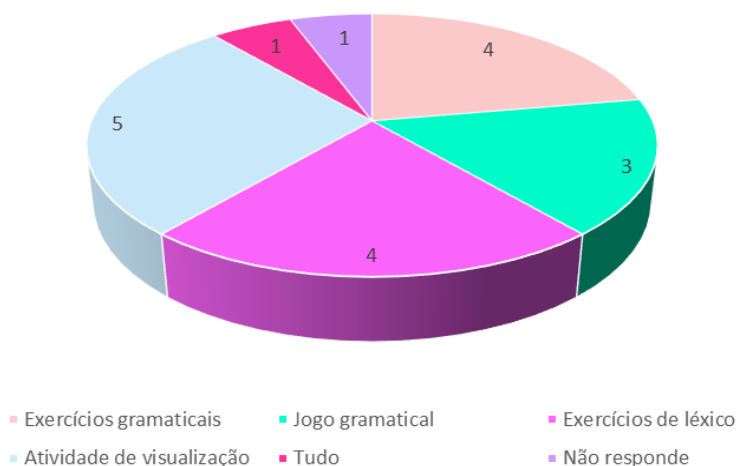


Gráfico 8 – Momento mais importante da aula

Com a questão 3 queríamos avaliar qual a atividade que na opinião dos alunos tinha sido mais interessante e mais tinham gostado de realizar. Nesta aula tínhamos convidado os alunos a participar num jogo de tabuleiro para os ajudar a consolidar o conteúdo gramatical – imperativo no estilo direto e indireto para dar ordens –, assim, verificámos que esta atividade demonstrou ter cativado bastante a atenção e interesse dos alunos. De igual forma, as atividades de visualização pareceram ganhar terreno nas preferências dos alunos, como podemos comprovar no gráfico abaixo. Isto indica que os alunos começaram a valorizar e compreender os benefícios de criar imagens mentais.

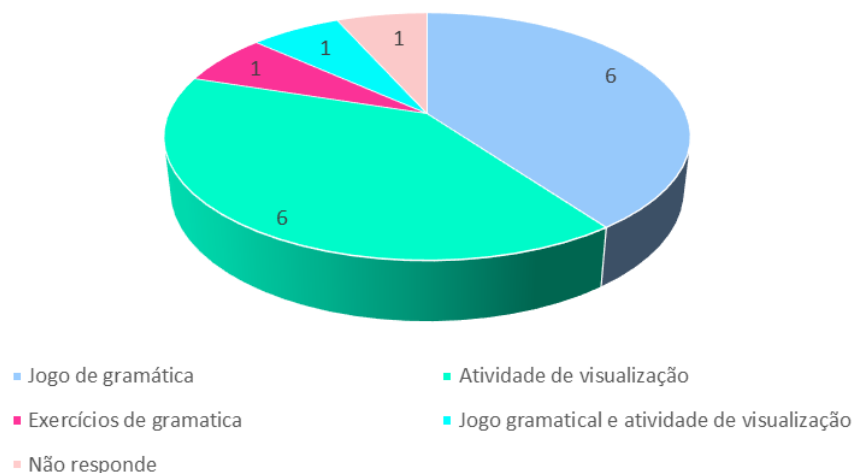


Gráfico 9 – Atividades que os alunos mais gostaram

Como resposta à questão 4, todos os alunos concordaram que a atividade de visualização os poderá ajudar na realização dos trabalhos de casa, uma vez que, tal

como eles afirmaram, já sabem o que escrever, tendo conseguido imaginar “tudo ao pormenor” (aluna do 9ºA). No entanto, um aluno, ainda que admitisse que a atividade o ajudaria na elaboração do trabalho de casa, não apresentou qualquer razão para tal.

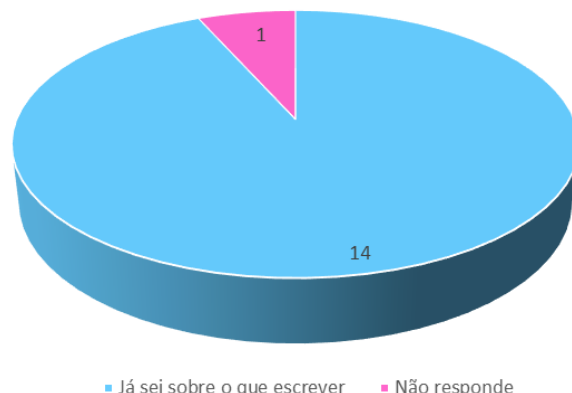


Gráfico 10 – Contributos da atividade de visualização nos trabalhos de casa

Não obstante, a análise crítica desta atividade não estaria concluída se não fizéssemos uma referência aos textos que os alunos, nem todos, apresentaram na aula seguinte, dos quais seleccionámos os de duas discentes e incluímos em anexo (ver anexo 1). Estes textos, que aqui colocámos, não estão corrigidos pois apenas se pretendia exemplificar a capacidade de resposta dos alunos à tarefa proposta mediante a exploração prévia da sua imaginação e criatividade por meio da criação de imagens mentais, e não a correção formal com que as estudantes se expressam por escrito. Da leitura que fizemos dos textos podemos deduzir que, de facto, estas alunas conseguiram expressar por escrito as imagens que criaram nas suas mentes, transpondo para o papel a sua criatividade, traduzindo em palavras a imagem que criaram da sua casa de sonho. Provavelmente estas imagens já existiam nos seus subconscientes, mas acreditamos que a atividade permitiu que elas fossem retiradas do “baú” com maior clareza.

Atividade 3



Atividade: *Escritura automática*

Recursos e materiais: nenhum

Duração: 10-15 minutos

Descrição da atividade: Esta atividade sustentou-se, mais uma vez, na proposta apresentada por Jane Arnold, Herbert Puchta e Mario Rinvulcri no livro *¡Imagínate...!* (2012: 97) e realizou-se na primeira aula de uma unidade didática criada de raiz, por nós, para abordar o tema cultural das tradições natalícias, em especial o Dia de Reis em Espanha. Queríamos consciencializar os alunos para as diferenças culturais no que respeita às tradições de Natal entre Portugal e Espanha, particularmente no que diz respeito ao Dia de Reis. Para tal, explorámos vocabulário, de forma contextualizada, partindo de questões sobre as tradições de Natal em Portugal e assim levámos os alunos a especular sobre como seria o Natal em Espanha; procedemos à visualização de dois pequenos filmes¹⁰ representativos de como se vivia a época natalícia em Espanha, durante cuja projeção os alunos tiveram de responder a uma ficha de compreensão em moldes de escolha múltipla, que foi posteriormente corrigida.

Como a atividade final desta aula desafiava os alunos a escrever uma carta aos Reis Magos, tivemos a preocupação de trabalhar, antes, uma carta que serviria de modelo para que os alunos escrevessem a sua. Chamámos, de igual forma, a atenção dos alunos para a estrutura da carta: o cumprimento inicial, o corpo e a despedida. Esta carta seria mais tarde explorada numa outra unidade didática dedicada ao tema das compras e do consumo.

Conscientes da tensão ou falta de interesse que poderia causar escrever uma carta aos Reis Magos, tivemos o cuidado de fornecer aos alunos um modelo, como mencionámos anteriormente, e acreditando que poderíamos facilitar ainda mais esta tarefa, implementámos uma atividade de relaxamento, que vai ao encontro do que temos vindo a defender e que passamos a descrever:

Com a voz tranquila e pausada, lemos o seguinte texto aos alunos:

“Mientras estás sentado, presiona con firmeza los pies sobre el suelo. Mantenlos así seis segundos y luego descansa.

Ponte de pie. Mantén derechas las rodillas. Estira los brazos hacia arriba tanto como puedas. Mantente así seis segundos y luego descansa. Siéntate.

Cierra los puños con fuerza. Mantenlos así seis segundos y luego abre la mano.

Levanta los hombros todo lo que puedas. Mantenlos así seis segundos y luego bájalos.

Tensa los músculos de la cara. Haz una mueca durante seis segundos y luego relájalos.

¹⁰ Disponíveis em: <http://www.youtube.com/watch?v=ZI3BMRp1A8M>;
<http://www.youtube.com/watch?v=wZshofMYQtc>

Ahora, cierra los ojos. Respira lenta y regularmente. Imagina que cada vez que expulsas aire desaparece un poquito del estrés y del cansancio que tienes acumulado, y que cada vez que inspiras estás metiendo energía fresca y nueva. Imagina que, al respirar, transmites esta energía a tu cuerpo, sobre todo, cuando te sientes un poquito tenso. Disfruta de este pensamiento uno o dos minutos.” Piensa que les pedirías a los Reyes Magos... ¿Qué les dirías sobre tu comportamiento?... ¿Para quién más pedirías regalos?...

Luego vuelve a clase y escribe tu carta para entregar a tu profesora. Las cartas no serán leídas por la profesora. Serán utilizadas más tarde en una otra clase.

Análise crítica: Realizada esta atividade de relaxamento, a que os alunos aderiram de forma entusiasta e ordeira, seguiu-se a redação das suas cartas. Os alunos pareceram-nos descontraídos e confiantes na tarefa que estavam a realizar. Porém, para melhor aferir e avaliar a perceção dos alunos quanto a este tipo de atividades aplicámos, mais uma vez, um questionário no final da aula. O questionário, constituído por quatro perguntas (ver apêndice 3), foi respondido por 15 alunos:

- 1ª – Conseguiste escrever a carta aos Reis Magos?
- 2ª – Consideras que a atividade de visualização contribui para isso? Em que medida?
- 3ª – Parece-te importante este tipo de atividades? Porquê?
- 4ª – Adaptarias esta atividade a outras situações de aprendizagem? Quais?

Constatámos que, no que respeita à 1ª questão, todos os alunos conseguiram escrever as suas cartas. De facto, todos eles entregaram os seus envelopes, fechados, tal como havíamos solicitado.

Quanto à 2ª questão, todos os alunos admitiram que a atividade de relaxamento contribuiu para a realização da atividade de produção escrita. Contudo, apresentaram diferentes razões para tal. Alguns alunos referiram sentir-se mais calmos, outros salientaram que para além de mais calmos, a sua concentração melhorou. Outros mencionaram sentir-se relaxados e saber exatamente o que escrever. Um aluno não apresentou razões. A análise das respostas dos alunos traduz-se no gráfico abaixo.

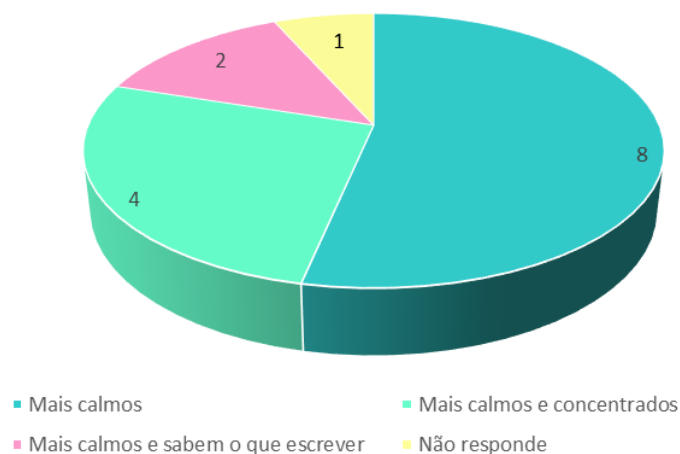


Gráfico 11 – Benefícios da atividade de relaxamento, segundo os alunos

Analisando a questão 3, verificámos que todos os alunos reconheceram a importância deste tipo de atividades e, mais uma vez, apresentaram diferentes razões para tal. Dos motivos dados pelos alunos (ver gráfico 12) surgiram: os benefícios da descontração (“depois de quase 90 minutos de aula sabe bem descontrair e recuperar a energia para mais um pouco de aula” – aluna do 9º A) na opinião de 7 alunos; 3 alunos referiram o impulso à concentração. O estímulo à imaginação foi mencionado por outros 3 alunos e a orientação dada sobre o que escrever foi a razão apresentada por 2 alunos.

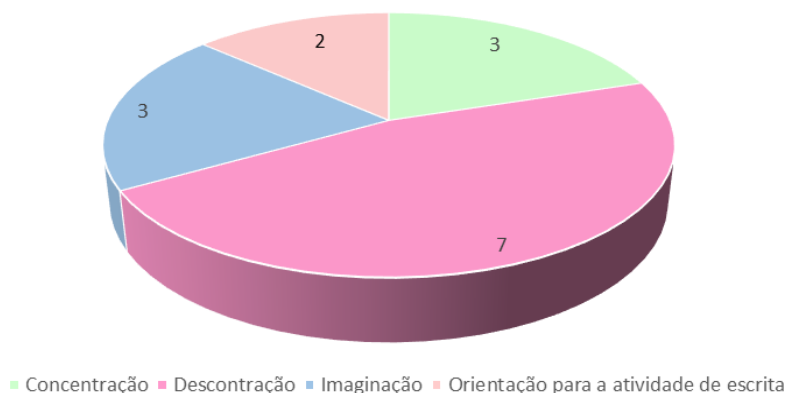


Gráfico 12 – Razões da importância da atividade de relaxamento

Por fim, na última questão a turma fragmentou-se. Dos 15 alunos, como podemos comprovar no gráfico que se segue, 60% não adaptariam a atividade a outras situações de aprendizagem e 40% admitiram poder recorrer a este tipo de atividades. Estes resultados permitem-nos depreender que os alunos não estão

cientes das vantagens das técnicas de relaxamento, em aula ou noutro contexto, tanto na questão emocional como cognitiva ou interpessoal.

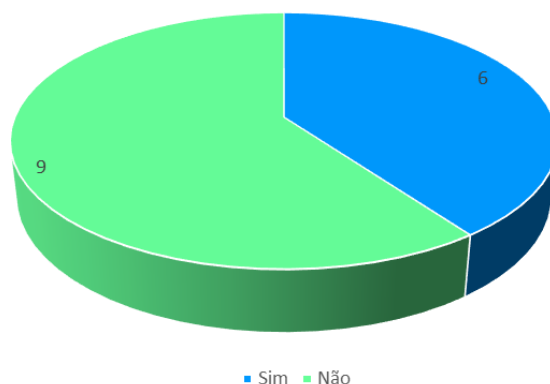


Gráfico 13 – Adaptação das atividades de relaxamento a outras situações

Por sua vez, no que se refere às situações de aprendizagem às quais se podem adaptar as atividades de relaxamento, os 40% dos alunos, que anteriormente tinham respondido que adaptariam as atividades de relaxamento a outras situações, mencionam o uso de técnicas de relaxamento em altura de testes e antes dos trabalhos de casa, bem como em situações de dificuldades com exercícios gramaticais. O gráfico que se segue traduz as respostas dadas pelos alunos.



Gráfico 14 – Atividades de relaxamento noutras situações de aprendizagem

Tendo em consideração as respostas dos nossos alunos, especialmente à questão 4, podemos concluir que, de facto, não estão conscientes da multiplicidade de usos que se pode aplicar às atividades de relaxamento e admitimos ter sido falha nossa não os ter orientado nesse sentido. No final da atividade, teria sido conveniente chamar a atenção dos alunos para a possibilidade de adaptar essa

técnica a outras situações, explicando-lhes que não teriam que fazer todos os movimentos sugeridos na atividade, podendo ser substituídos por outros menos enérgicos, mas igualmente eficazes. Dessa forma, estariam, igualmente, a promover o relaxamento ajustando-o ao contexto (aula, ou outro) e a situações de aprendizagem distintas, podendo recorrer a esta estratégia para controlar a ansiedade em vésperas de testes, em situações de falta ou bloqueio de imaginação ou criatividade, para diminuir a ansiedade face a dificuldades durante o estudo ou na compreensão de algum conteúdo de aprendizagem específico ou em situações de baixa autoestima ou, ainda, falta de confiança em si próprios.

Atividade 4



Atividade: *Dar la vuelta a una imagen*

Recursos e materiais: cartaz com uma imagem

Duração: 5 minutos

Descrição da atividade: Esta atividade baseou-se, novamente, na proposta apresentada por Jane Arnold, Herbert Puchta e Mario Rinvulcri no livro *¡Imagínate...!* (2012: 78) e foi implementada na segunda aula da unidade didática *Día de Reyes*. Com esta atividade pretendia-se rever o vocabulário lecionado na aula anterior, recordar as especificidades da tradição natalícia espanhola, estimular a criatividade dos alunos, praticar a memória e a concentração e criar uma ponte entre as duas aulas desta unidade didática. Assim, *dar la vuelta a una imagen* realizou-se no início da aula, como passamos a descrever:

Posicionámo-nos centralmente na parte da frente da sala de aula e assegurámo-nos que os alunos não conseguiram ver o cartaz com a imagem que segurávamos ao contrário, com dois dedos de cada mão para poder dar-lhe a volta. Chamando a atenção dos alunos, comunicámos-lhes que lhes íamos mostrar uma imagem durante uns segundos e que eles teriam de enunciar algumas palavras que a imagem lhes sugerissem.

Demos a volta ao cartaz para que os alunos vissem a imagem e voltámos a ocultá-la, esperando que estes enumerassem algumas palavras, especialmente relacionadas com a aula anterior. O cartaz foi voltado várias vezes e incentivámos os alunos a que continuassem a enunciar mais palavras. Assim que os alunos mencionaram bastantes

palavras, mostrámo-lhes a imagem durante um minuto e pedimos-lhes que procurassem memorizar todos os detalhes.

Após esse minuto, para praticar a memorização, solicitámos aos alunos que fechassem os olhos e respondessem a algumas questões sobre a imagem. Uma vez que a nossa imagem representava uma coroa colocaram-se questões como, por exemplo, de que cor eram os diamantes da coroa e de que cor era a coroa, era uma coroa de criança ou de adulto, tinha relevo ou outros adornos, quais, etc.

Análise crítica: Os alunos mostraram-se muito recetivos a esta atividade e participaram ativamente, não revelando qualquer dificuldade. No final da mesma, alertámos os alunos para o objetivo da atividade e sugerimos a sua prática noutras situações de aprendizagem, como a memorização de estruturas gramaticais esquematizadas no livro, ou conjuntos de palavras relacionadas com conteúdos estudados, consciencializando-os assim para a prática autónoma da técnica de memorização, tal como exemplificámos na atividade implementada e acima descrita. Contudo, e mais uma vez, para fazer uma avaliação mais consistente desta atividade recolhemos o *feedback* dos alunos por meio de um pequeno questionário aplicado no final da aula. O questionário (ver apêndice 4) era composto por 5 perguntas às quais responderam os 15 alunos da turma.

A primeira pergunta – “Na tua opinião, para que serviu a atividade de visualização que fizemos ao início da aula?” – incidia sobre os objetivos da atividade numa tentativa de compreender se os alunos tinham tomado consciência deles. Assim, pudemos verificar (ver gráfico 15) que 54% dos alunos relacionou a atividade com o propósito de ativar o vocabulário trabalhado na aula anterior, 35% com a prática de memorização e 13% mencionou a questão da motivação e a necessidade de despertar o interesse dos alunos para a aula. Estas respostas levam-nos a considerar que os alunos compreenderam, de uma forma geral, quais os objetivos a atingir, porém, ficando por mencionar a questão da prática da concentração.

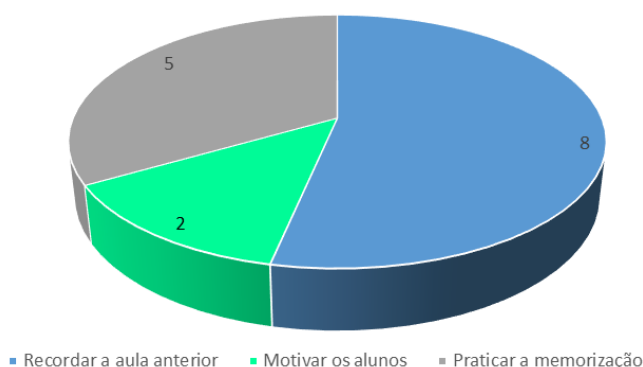


Gráfico 15 – Objetivos da atividade de visualização, segundo os alunos

A segunda pergunta tratava de averiguar se os alunos consideravam ter conseguido recordar o vocabulário estudado na aula anterior – “Conseguiste lembrar-te de algumas palavras aprendidas na aula anterior?” – e concluímos que todos eles, sem exceção, conseguiram recordar e enunciar algumas palavras relacionadas com a temática iniciada na aula anterior. Pudemos, também, constatar que os alunos se sentiam confiantes quando mencionavam as palavras, mostrando-se entusiasmados em participar e dar o seu contributo.

Com a terceira pergunta queríamos compreender se os alunos reconheciam o benefício da atividade na recordação e ativação de conhecimentos prévios – “Tornou-se mais fácil recordar a aula anterior e o aprendido previamente?” – e mais uma vez, toda a turma concordou que esta atividade os ajudou a trazer à memória os conteúdos anteriormente trabalhados.

A pergunta 4 focava a questão da memorização e recordação dos detalhes e pormenores da imagem: “Conseguiste memorizar e descrever pormenorizadamente a imagem?”. Neste ponto, e como podemos analisar no gráfico 16, alguns alunos (40%) revelaram ter sentido algumas dificuldades em memorizar os detalhes, o que nos leva a crer que a técnica de memorização está pouco desenvolvida, podendo e devendo ser trabalhada em benefício dos alunos. Não queremos confundir memorização com decorar, não é isso que se pretende. Pretende-se, sim, estimular a memória dos alunos para que consigam recordar detalhes de aulas, de atividades, de estudo, que os possam ajudar, por exemplo, em momentos de avaliação.

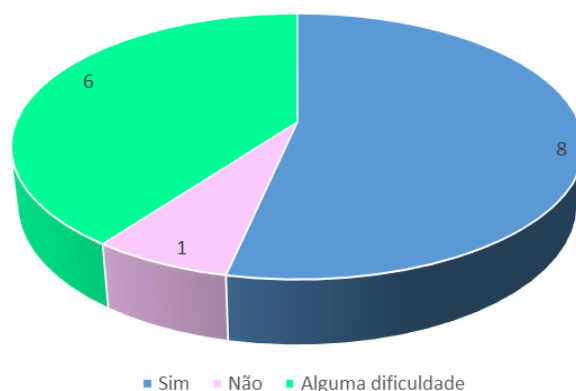


Gráfico 16 – Concretização do objetivo de memorização e recordação

Por fim, a quinta pergunta tentava apurar se os alunos estavam conscientes da prática de memorização associada a outras situações de aprendizagem e quais – “¿Podemos aplicar esta técnica de memorização noutras situações de aprendizagem? Quais?”. A totalidade dos alunos admitiu poder utilizá-la noutras situações. Reconhecemos que para esta resposta muito contribuiu a chamada de atenção que fizemos no final da atividade, exemplificando a sua aplicação noutros contextos. Contudo, os alunos mencionaram ainda outras situações de aprendizagem suscetíveis de beneficiarem com as estratégias de memorização e concentração, como reflete o gráfico 17.



Gráfico 17 – Outras aplicações da técnica de memorização e concretização

Tendo em consideração as respostas apresentadas pelos nossos alunos, não só ao questionário desta aula, mas também aos questionários aplicados nas aulas anteriores, podemos constatar que os alunos começam a ter consciência das

estratégias de visualização e das vantagens que elas podem trazer à sua aprendizagem. Verificámos que começam a compreender como articular tais estratégias com outras já interiorizadas e, até mesmo com diferentes áreas de ensino com vista ao progresso e melhoria da aprendizagem.

Atividade 5



Atividade: *Oraciones finales en imágenes*

Recursos e materiais: cópia do texto para cada aluno

Duração: 20 minutos

Descrição da atividade: Esta atividade foi adaptada da proposta apresentada por Jane Arnold, Herbert Puchta e Mario Rinvulcri, *El pretérito perfecto en imágenes*, no livro *¡Imagínate...!* (2012: 76).

Nesta aula abordámos o conteúdo gramatical relacionado com as orações finais integrado no tema do consumismo e das compras. Após a prática estrutural contextualizada e para facilitar a memorização e consolidação do mesmo levámos a cabo a seguinte atividade:

Pedimos aos alunos que se sentassem comodamente e fechassem os olhos, se quisessem. Pedimos-lhes que pensassem no seguinte, dando-lhes tempo suficiente para imaginar as coisas que lhes surgissem:

Tres cosas para las que sirve estudiar español.
Tres cosas para las que sirve el móvil.
Tres cosas para las que sirve un libro.

Dos cosas para las que sirve un ordenador.
Dos cosas para las que sirve un paraguas.
Dos cosas para que ahorras dinero.

Un propósito para el que vais al cine.
Un propósito para el que sales con tus amigos.
Un propósito para el que ayudas a tu madre.

¿Para qué estás haciendo este ejercicio?
¿Para qué sirven las oraciones finales?

Trouxemos os alunos de volta à aula e entregámos a cada um o texto que lemos previamente. Em seguida, pedimos-lhes que escrevessem tudo o que lhes ocorreu durante a visualização, respeitando a estrutura das orações finais.

Circulámos pela sala para prestar auxílio aos alunos.

No final, alguns alunos leram as suas respostas, foram feitas as correções necessárias e tecidos alguns comentários.

Análise crítica: Esta atividade de visualização decorreu normalmente e comprovámos que os alunos estão já adaptados e familiarizados com este tipo de atividades, tendo participado ativamente e realizado a atividade prontamente. Como o objetivo incidia em orientar os alunos na criação de imagens mentais que sustentassem o uso das orações finais, no momento da correção confirmámos que alguns alunos revelaram ainda certas dificuldades estruturais nas respostas dadas, o que tornou necessária uma breve revisão deste tópico gramatical para colmatar tais lacunas. Foi, igualmente, interessante observar como alguns se disponibilizaram para ajudar os colegas que revelaram mais dificuldades, pelo que se tornou ainda numa boa atividade de cooperação e interajuda.

No final da aula, aplicámos um questionário (ver apêndice 5) para conhecer a opinião dos alunos em relação a esta atividade de visualização. 15 discentes responderam a este questionário que era constituído por 2 perguntas:

- Foi fácil realizar esta atividade?
- Parece-te que esta atividade foi útil para reter as estruturas e o uso das orações finais? Porquê?

Os gráficos que apresentamos abaixo refletem as respostas dos alunos. Assim, à primeira pergunta, 60% dos alunos responderam que não revelaram qualquer dificuldade em aplicar os conhecimentos gramaticais, 27% admitiram ter sentido alguma dificuldade e 13%, percentagem correspondente a 2 alunos, não conseguiram usar corretamente as orações finais (ver gráfico 18).

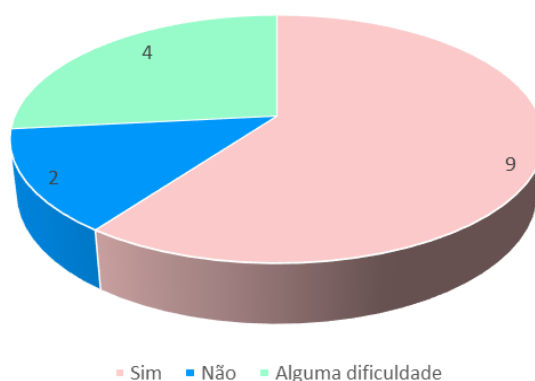


Gráfico 18 – Facilidade da atividade

No que toca à pergunta 2, a maioria dos alunos reconheceu que a atividade os ajudou a consolidar o uso e a forma deste tópico gramatical. Contudo, dois alunos, precisamente os alunos que não conseguiram utilizar corretamente a

estrutura gramatical, admitiram que a atividade não contribuiu para a sua aprendizagem. Por sua vez, os alunos que reconheceram o contributo dado pela técnica de visualização, acima descrita, apresentaram distintas razões para tal. Uns mencionaram a oportunidade de articular imaginação com gramática, outros referiram o interesse despertado pela novidade e diferença e, outros ainda destacaram o alto nível de concentração que facilitou a memorização, bem como a descontração com que encararam a atividade, realizando-a despreocupadamente, embora corretamente e sem dificuldades (ver gráfico 19).

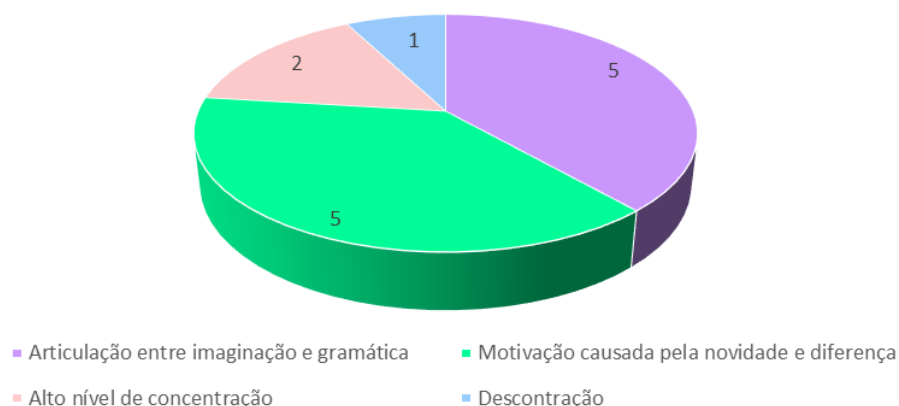


Gráfico 19 –Utilidade da atividade

Constatámos, pois, que na sua maioria, os alunos consideraram esta atividade como impulsionadora da sua aprendizagem. Porém, estamos conscientes que talvez pela sua especificidade e novidade tenha causado algum desconforto em alguns deles. Cremos que insistindo neste tipo de exercícios podemos ultrapassar a resistência dos alunos e promover aprendizagens mais consistentes, baseadas no significado pessoal que cada aluno lhe incute.

Para além desta observação, acreditamos que para obter um *feedback* mais consistente deveríamos apoiar-nos numa apreciação formal, numa prova de avaliação por exemplo, na qual este tópico gramatical fosse avaliado, permitindo-nos assim basear-nos em dados factuais para fundamentar a importância desta atividade para atingir os objetivos de ensino propostos., nomeadamente em articulação com a gramática, neste caso particular.

Atividade 6



Atividade: *Atracos con ropa interior – telepatía*

Recursos e materiais: caderno, quadro e ficha de trabalho nº1 (ver apêndice 6)

Duração: 20 minutos

Descrição da atividade: Esta atividade foi uma adaptação da proposta apresentada por Andrew Wright, David Betteridge e Michael Buckby: *Telepathy (texts)* no livro *Games for Language Learning* (2006: 81-82). O seu objetivo era estimular a criatividade dos alunos, levando-os a especular sobre possíveis temas a abordar, de forma a que pudessem criar um filme mental, partindo do título de uma notícia e criando, para o efeito, as suas imagens mentais. Além disso, sabíamos que por meio deste exercício estaríamos a "espicaçar" o interesse dos alunos para a atividade e para a aula, pois estamos cientes que alunos motivados aderem melhor às atividades propostas, tornam-se mais ativos e participativos.

A atividade desenvolveu-se da seguinte forma:

- Comunicámos aos alunos que pretendíamos levar a cabo uma experiência para testar a telepatia e a comunicação telepática uma vez que muito se tem falado sobre o assunto e nós não acreditamos. Para tal, solicitámos um voluntário que nos ajudasse a provar a teoria.
- Escrevemos no quadro quatro títulos correspondentes a quatro manchetes de jornais e explicámos aos alunos que íamos trabalhar uma notícia cujo título fazia parte dos quatro títulos apresentados.
Exemplos:¹¹
 - *Olvidado en una celda*
 - *Una elefanta "orquesta"*
 - *Atracos con ropa interior*
 - *Baño sónico entre ovnis*
- Segredámos ao aluno-voluntário qual o título selecionado (*Atracos con ropa interior*) e pedimos-lhe que imaginasse a notícia na sua mente e se concentrasse nela o mais possível, na tentativa de a transmitir telepaticamente aos colegas da turma.
- Incitámos o resto da turma, acreditassem ou não em telepatia, a tentar adivinhar qual o texto que tinha sido selecionado, escrevendo nos seus cadernos o título da notícia que seria trabalhada.
- Seguidamente pedimos aos alunos que fechassem os olhos e criassem o seu "filme mental" baseado no título que eles selecionaram. Demos-lhes 3 minutos para que a sua imaginação fluísse e se tornassem "realizadores".

¹¹ Disponíveis em: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/05/05/noticias/1336239486.html>

- Decorrido esse tempo, animámos os alunos a descrever as suas imagens mentais, relatando os seus filmes, especulando, imaginando e reproduzindo oralmente as suas visualizações. Alguns alunos voluntariaram-se prontamente e fizeram relatos bastante criativos e divertidos.
- Posteriormente, pedimos a todos os alunos que divulgassem as suas intuições e, no quadro, registamos os votos dados a cada título.
- Por fim, com os votos contados, pedimos ao aluno voluntário para confirmar se havia conseguido transmitir a mensagem aos seus colegas.
- Neste caso particular, o aluno não conseguiu transmitir telepaticamente a mensagem aos seus colegas. Assim, pudemos dizer à turma que a nossa opinião estava correta e que pudemos constatar que não existe telepatia.
- Informámos os alunos que a notícia que iriam trabalhar na aula estava relacionada com o título *Atracos con ropa interior* e, uma vez mais, solicitámos que fechassem os olhos e realizassem o seu filme mental. 3 minutos depois, convidámos alguns alunos a descrever as suas imagens mentais.
- Distribuímos a ficha de trabalho nº1 e convidámos os alunos a ler a notícia. Após a sua leitura e antes de seguir com as atividades de compreensão, perguntámos à turma se os filmes mentais por eles criados iam ao encontro dos factos narrados na notícia, ou se teriam ido mais além e tinham revelado maior criatividade. Verificamos que grande parte dos alunos admite ter sido mais criativa.

Análise crítica: Esta atividade foi implementada na turma do 8ºB, uma turma sem qualquer experiência com atividades de visualização e na qual lecionávamos pela primeira vez. A princípio, ainda durante a planificação da unidade didática e das aulas, sentimos receio que as atividades de visualização não fossem bem acolhidas pelos alunos e que estes oferecessem alguma resistência à sua implementação. Por isso, tivemos o cuidado de selecionar para a primeira aula uma atividade que não causasse tanto desconforto ou ansiedade aos alunos.

No contexto da aula, e em especial no momento em que desenvolvemos esta atividade, os alunos não se mostraram reticentes, muito pelo contrário, aderiram entusiasticamente. Muitos deles ofereceram-se como voluntários quando o solicitámos e todos eles demonstraram vontade em participar e expor as suas ideias. Porém, estranharam o momento em que lhes foi solicitado que fechassem os olhos e que criassem o seu filme. É uma reação natural, a nosso ver, pois não é habitual os alunos serem desafiados a fechar os olhos em aula, indicando que este tipo de estratégias/ atividades são pouco convencionais e, logo, raramente usadas ou porque os professores não estão familiarizados com elas ou porque aplicam outras estratégias mais voltadas para a leitura, ou canções, entre outras.

Concluímos a aula com a aplicação de um questionário com o qual pretendíamos averiguar a opinião dos alunos em relação à atividade de visualização e compreender até que ponto a atividade tinha sido bem-sucedida na concretização dos seus objetivos. Este questionário (ver apêndice 7) foi respondido por 29 alunos e era composto por cinco questões, cujas respostas passamos a analisar.

A primeira questão abordava a opinião dos alunos sobre a atividade: “Gostaste da atividade de visualização (telepatia)? Porquê?”. A totalidade da turma admitiu ter gostado de realizar a atividade, sugerindo distintas razões para isso, como indica o gráfico 20. Uns defenderam que foi divertida (48%), para outros foi interessante (28%) e outros afirmaram ainda que gostaram por ter sido diferente (24%).

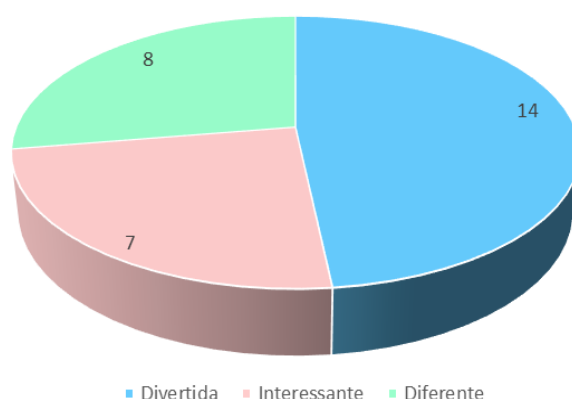


Gráfico 20 – Gosto pela atividade: razões

Com a segunda e terceira perguntas, – “Conseguiste, a partir dos títulos, imaginar e criar um filme mental sobre o que trataria a notícia?” e “Consideras que a atividade de visualização (telepatia) promoveu a concentração e despertou a tua imaginação?” – queríamos averiguar se os alunos consideravam ter sido fácil recorrer à sua imaginação para realizar a tarefa e se julgavam que os diferentes passos da atividade tinham permitido orientá-los nesse sentido. Todos eles responderam que, de facto, tinham conseguido criar o seu próprio filme, o que nos leva a acreditar que a atividade havia servido de trampolim para despertar o interesse e curiosidade dos alunos e, consequentemente, apelado à criatividade e imaginação.

À quarta pergunta, – “O teu filme mental foi ao encontro dos factos narrados na notícia? Se não, porquê?” –, a grande maioria dos alunos (90%) afirmou não ter estado próximo do original e 10% admitiram existirem algumas semelhanças (ver gráfico 21).

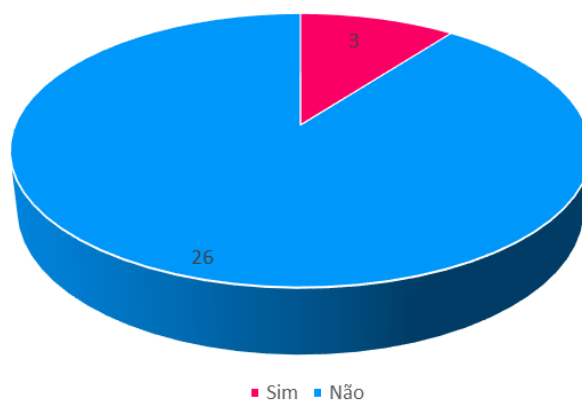


Gráfico 21 – Semelhanças com o texto original

No caso dos alunos que admitiram que os seus filmes se afastaram do texto original, teriam de selecionar a razão pela qual, na sua opinião, isso sucedeu. Assim, sugerimos-lhes: maior criatividade ou menor criatividade e, como traduz o gráfico 22, dos 26 alunos que anteriormente tinham referido que os seus filmes mentais não se aproximavam dos factos noticiados, 73% defenderam que os seus “filmes” foram mais criativos e 27% dos alunos reconheceram não ter tido tanta imaginação.

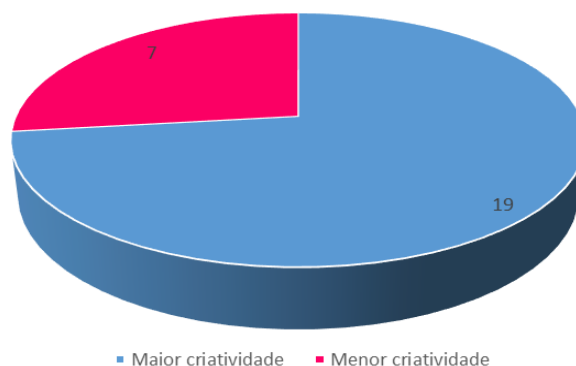


Gráfico 22 – Diferenças do original

Por último, a quinta pergunta incidia sobre a pertinência da atividade em si. Perguntámos aos alunos se julgavam a atividade interessante e porquê, numa tentativa de recolher dados sobre a perceção dos alunos quanto à atividade. Desta forma, constatámos que toda a turma considerou a atividade interessante e/ ou importante e quanto às razões apresentadas, encontrámos questões ligadas à motivação, ao ativar a imaginação e ao despertar o interesse para a atividade e para a aula, tal como retrata o gráfico 23.

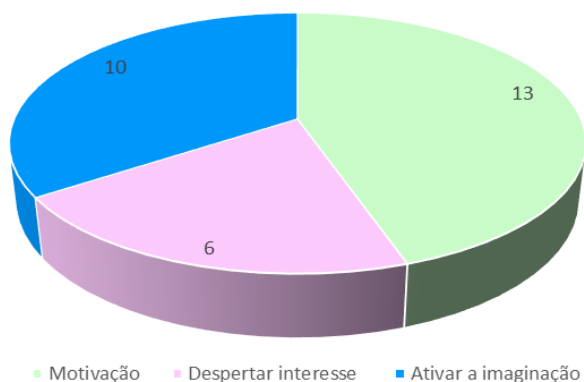


Gráfico 23 – Razões da importância da atividade de visualização

Em suma, verificámos que os alunos gostaram de realizar esta atividade, que a classificam como interessante e importante para despertar a motivação e interesse, bem como para ativar a imaginação e a criatividade. Porém, também nos foi possível constatar que alguns alunos revelaram algum bloqueio ou fraca capacidade de imaginação, reconhecendo ser pouco criativos. Isto pode indicar-nos que os alunos não estavam habituados a articular a imaginação com os diferentes conteúdos de aprendizagem, ou simplesmente não se sentiam confortáveis, confiantes, para recorrer ao seu “armazém de imagens” e criatividade, rompendo com hábitos de aprendizagem muito restritos, voltados para o trabalho estrutural e mecanizado e não valorizando a imaginação como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Atividade 7



Atividade: *La noticia – conversación en una imagen*

Recursos e materiais: caderno, imagem (ver figura 5)

Duração: 15 minutos

Descrição da atividade: Adaptámos esta atividade da proposta apresentada por Andrew Wright, David Betteridge e Michael Buckby: *Describe and identify a conversation in a picture*) no livro *Games for Language Learning* (2006: 31) e foi implementada com o objetivo de rever e ajudar os alunos a memorizar os pronomes interrogativos a partir dos quais se escreve uma notícia. Também se pretendia apelar à imaginação dos alunos e, a partir de uma imagem, levá-los a especular e

criar uma notícia cómica e insólita sobre a qual os intervenientes da imagem estariam a comentar, tendo o exemplo da notícia trabalhada na aula anterior. Tratou-se pois de uma atividade de visualização com o intuito de estimular a produção escrita. Assim, a atividade desenrolou-se da seguinte forma:

- Mostrámos aos alunos a imagem que se segue (Pinilla. & Acquaroni., 2010: 23), por meio de uma apresentação em PowerPoint, perguntámos-lhes que pronomes interrogativos faltariam na imagem e fomos registando no quadro as suas respostas.



Figura 6 – La noticia

- Seguidamente, pedimos aos alunos que, em pares, imaginassem e criassem uma notícia sobre a qual as pessoas representadas na imagem estariam a comentar. Explicámos que a notícia deveria ser incrível, cómica e insólita e que teriam apenas 5 minutos para a escrever. Fomos circulando pela sala e prestando auxílio aos alunos.
- Terminados os 5 minutos, solicitámos alguns voluntários para a leitura das suas notícias e comunicámos-lhes que seria feita uma votação para a eleição da notícia mais original.
- Aquando da leitura das notícias fomos fazendo o registo de algumas falhas ou erros, que foram corrigidos no final da atividade, como chamada de atenção para prevenir erros futuros.

Análise crítica: Como esperado, a maioria dos alunos demonstrou grande interesse e realizou a atividade de forma entusiasta. Pudemos constatar, mais uma vez, que são alunos muito motivados e que aderem ativamente às atividades propostas, participando, intervindo e mostrando-se recetivos para a aprendizagem do espanhol, pelo menos neste caso particular.

Após o primeiro momento da aula em que incitámos os alunos a ativar os conhecimentos da aula anterior e a fim de recordar os pronomes interrogativos fundamentais para a redação de uma notícia, os alunos dedicaram-se à redação das

suas próprias notícias e, a nós, coube-nos o papel de monitorizar e ajudar os alunos no que toca a vocabulário desconhecido ou a questões de ortografia. Tivemos o cuidado de ir lendo e corrigindo alguns textos, ainda durante a sua redação. Sendo impossível corrigir os textos de todos os pares, optámos por chamar a atenção dos alunos, no final da atividade, para os erros mais comuns e frequentes, com o objetivo de os prevenir no futuro.

Para melhor compreender o alcance desta atividade de visualização na concretização dos seus objetivos, solicitámos aos alunos que respondessem a um pequeno questionário que lhes foi entregue no final da aula. O questionário (ver apêndice 8) abordava quatro perguntas às quais responderam os 29 alunos.

A primeira pergunta pretendia apurar se os alunos consideravam que a imagem os tinha ajudado a memorizar os pronomes interrogativos e porquê: *“Consideras que esta atividade de visualização te ajudou a memorizar os pronomes interrogativos?”*. À primeira parte da questão, toda a turma afirmou que, de facto, a imagem era um suporte fundamental para a memorização. Quanto ao porquê, os alunos sugeriram duas razões diferentes. Assim, como demonstra o gráfico 24, 62% dos alunos identificaram o recurso a imagens como meio facilitador da memorização e 38% ressaltaram a relação entre imagem e palavras.

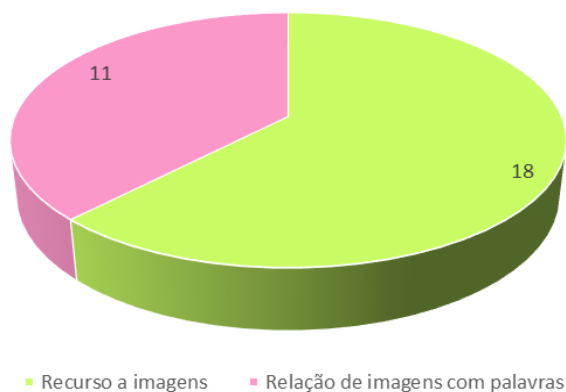


Gráfico 24 – Apoio da atividade de visualização na memorização

A segunda pergunta debruçava-se sobre a facilidade com que aos alunos tinham realizado a atividade, partindo da construção do mapa mental, chamemos-lhe assim, que serviu como imagem mental. A esta questão (*“Consideras que a construção do mapa mental contribuiu para a redação da tua notícia? Porquê?”*) todos os alunos admitiram ter sido mais fácil realizar a atividade após completar o mapa mental. À pergunta porquê, a maioria considerou que a atividade forneceu um

suporte em que se apoiar para escrever a sua notícia. Outros alunos mencionaram ter despertado a sua imaginação a partir dos rostos dos personagens da imagem. Contudo, quatro alunos não apresentaram a sua justificação.

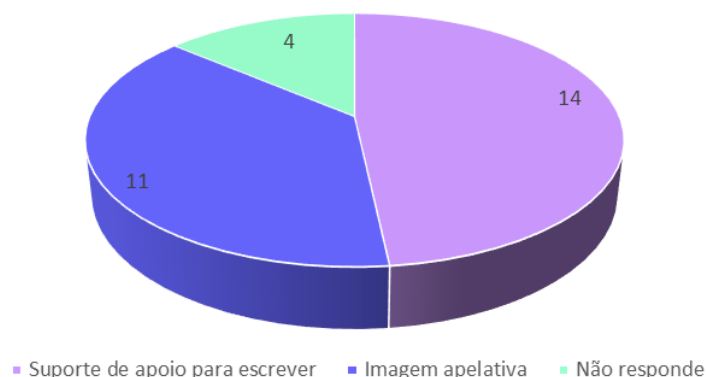


Gráfico 25 – Contributo da atividade de visualização na redação da notícia

Na terceira questão (“Costumas elaborar mapas mentais como apoio para atividades semelhantes a esta ou para resumir conteúdos?”) pretendíamos saber se os alunos tinham por hábito construir mapas mentais para facilitar a realização de atividades semelhantes ou para esquematizar conteúdos abordados nas aulas. Como pudemos constatar (ver gráfico 26), os alunos não estão acostumados a este tipo de exercícios: 83% dos alunos reconheceram não elaborar mapas mentais em oposição a apenas 17% que admitiram recorrer aos mapas mentais como forma de estudo.

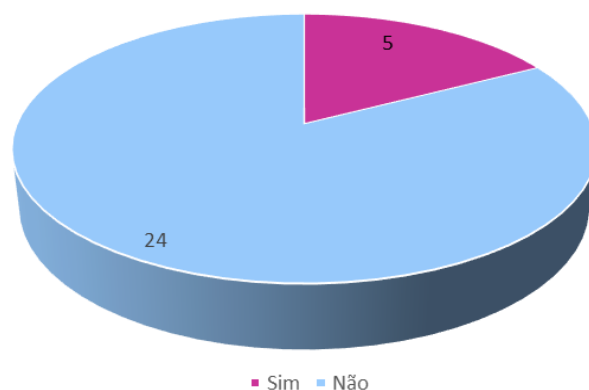


Gráfico 26 – Recurso a mapas mentais no quotidiano

Por fim, a quarta questão (“Ponderas a elaboração de mapas mentais no teu estudo futuro?”) pretendia aferir até que ponto os alunos ponderariam recorrer a este tipo de estratégia de visualização em prol da sua aprendizagem no futuro,

reconhecendo-lhe benefícios e vantagens. Assim, como podemos verificar no gráfico abaixo, 62% dos alunos admitiram que recorrerá a esta estratégia, 31% não se mostraram interessado e 7% indicaram que talvez possa vir a usar os mapas mentais na sua aprendizagem.

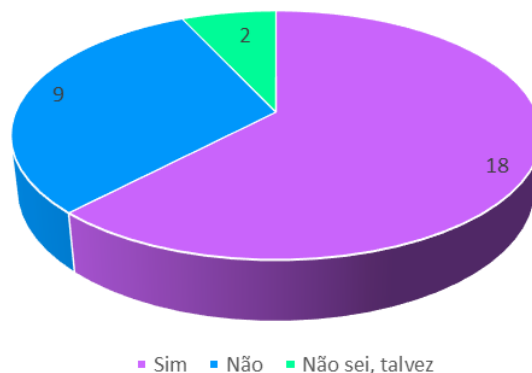


Gráfico 27 – Recurso a mapas mentais no futuro

Concluímos, a partir da análise das respostas a este questionário, que os alunos não estão conscientes que este tipo de atividades, a criação de um mapa mental que associa imagens e palavras, os pode auxiliar no seu desempenho académico e no seu estudo. Pareceu-nos ter conseguido inteirar os alunos quanto aos benefícios que estas estratégias podem acarretar na aprendizagem e motivar alguns para o seu uso noutros contextos de ensino. Contudo, seria fundamental que os alunos trabalhassem mais este tipo de estratégias em aula, de forma a usá-las com mais confiança e de forma autónoma.

Atividade 8



Atividade: *Las rebajas– adivina el texto*

Recursos e materiais: Ficha de trabalho nº 1 (ver apêndice 9)

Duração: 10 minutos

Descrição da atividade: Esta atividade apoiou-se na proposta apresentada por Nick Billbrough, *Guess the text*, no livro *Memory Activities for Language Learning* (2011: 94) e foi implementada com o objetivo de ativar memórias, conhecimentos e experiências prévias, quer de situações comunicativas semelhantes na língua

materna quer na língua alvo – espanhol –, que facilitassem a articulação e aplicação desses mesmos conhecimentos noutros contextos.

Desafiámos, então, os alunos a especular sobre um diálogo relacionado com a temática da unidade didática – *En oferta* (unidade 11 do manual adotado pela escola, *Ven 2, Edelsa*) pedindo-lhes que o completassem, de acordo com o que a sua experiência ditava, dando-lhe uma sequência lógica e tendo em conta as indicações que lhes foram fornecidas.

Passamos, pois, a descrever a atividade:

- Entregámos aos alunos a Ficha de Trabalho nº1 e explicámos-lhes que iriam ler um diálogo que teve lugar numa loja, entre dois jovens, que estavam interessados em comprar um DVD, e o empregado de loja. Contudo, foram alertados para o facto de o diálogo não estar completo, pelo que os alunos teriam de concluí-lo.
- Pedimos aos alunos que fizessem, previamente, uma leitura silenciosa. Posteriormente, solicitámos-lhes que, em pares, procurassem completar e concluir o diálogo, tendo em conta que cada espaço correspondia a uma palavra. Enquanto os alunos realizavam a atividade, fomos circulando pela sala e prestando auxílio no que respeitava, essencialmente, a dificuldades relacionadas com vocabulário.
- Transcorridos 5 ou 7 minutos, incitámos os alunos a representar os seus diálogos.
- Após a representação de alguns diálogos, advertimos os alunos para algumas falhas ou erros cometidos, como chamada de atenção para prevenir erros futuros.

Análise crítica: Ao articular, nesta atividade, memórias, conhecimentos e experiências prévias procurámos ativar e valorizar a componente emocional da aprendizagem. Considerando que os alunos não são uma “tábula rasa” e que a forma como processam a sua aprendizagem depende não só da motivação, do interesse, dos objetivos pessoais, mas também da “bagagem” que trazem consigo, revelou-se pertinente implementar este tipo de atividade para que os alunos se tornassem conscientes de que grande parte da informação necessária à aprendizagem já está “armazenada” em si, resultante das suas experiências. Esta atividade foi igualmente fundamental para ajudar os alunos a compreender que sempre que recorrem à informação constante na sua memória, quer para solucionar ou resolver situações que lhes são apresentadas em aula quer na vida real, eles se tornam mais confiantes, menos ansiosos e realizarão as atividades propostas com maior facilidade.

No decorrer da atividade, pudemos verificar que os alunos não revelaram dificuldade na sua realização, tendo aderido de forma entusiasta e voluntariando-se

para a leitura dos seus diálogos. Procedendo a uma análise ao questionário (ver apêndice 10) que aplicámos no final da aula, constatámos que toda a turma, num total de 15 alunos, tinha considerado a atividade acessível por duas razões: alguns alunos, como demonstra o gráfico abaixo, referiram, simplesmente, ter sido fácil e outros mencionaram saber como completar o texto. Atrevemo-nos a afirmar que estes últimos, que correspondem a 27% dos alunos, embora tivessem admitido facilidade na realização da atividade por já saberem como completar os espaços do texto, realizaram-na inconscientes do processo de articulação de conhecimentos prévios com novos conhecimentos. Assim, estas respostas fizeram-nos crer que os alunos, no geral, não estão conscientes do que as suas experiências trazem para a aprendizagem e de como vincular esse processo.

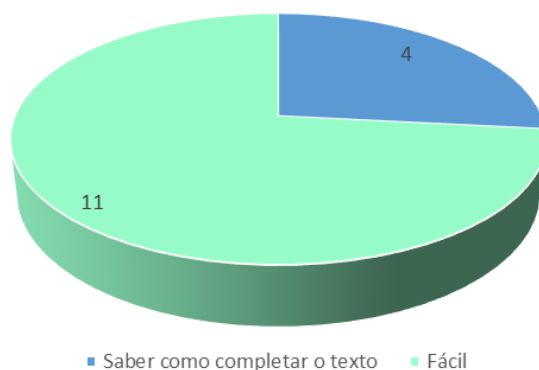


Gráfico 28 – Exequibilidade da atividade

Quisemos ainda avaliar o estado emocional dos alunos durante a realização da atividade. Fundamentando-nos na teoria anteriormente revista, sustentamos que quando os alunos recorrem ao seu “armazém de informação” para solucionar situações como a que lhes apresentámos com esta atividade se mostram mais confiantes e menos ansiosos e, como tal, pareceu-nos importante obter um registo que fundamentasse esta nossa convicção. Desta forma, a segunda questão do inquérito dava aos alunos seis opções de resposta à pergunta: “Como te sentiste quando realizavas a atividade do diálogo?”. Os alunos estavam autorizados a seleccionar mais do que uma opção. Assim, analisando o gráfico abaixo podemos fazer a seguinte leitura: a maioria dos alunos revelou um estado emocional positivo, sentindo-se confiantes, descontraídos e calmos. Contudo, encontrámos ainda referência a dois estados emocionais negativos. O facto de algum ou alguns alunos se sentirem pouco confortáveis ou inseguros na realização da atividade poderá indicar falta de conhecimento da língua alvo para cumprir a tarefa ou problemas de

autoestima ou falta de confiança em si mesmos e, conseqüentemente, um filtro emocional muito forte que cria uma grande resistência à aprendizagem e/ou, neste caso, dificuldade perante a atividade proposta.

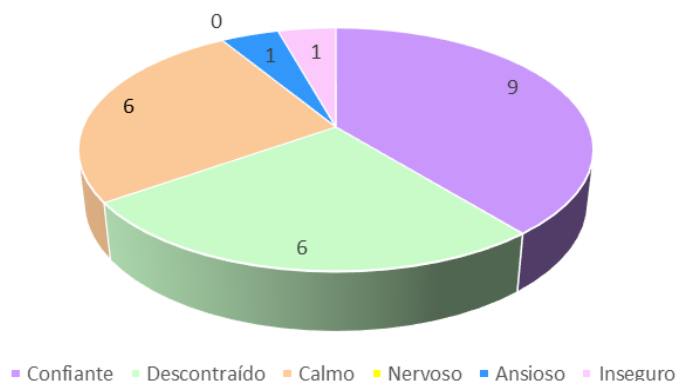


Gráfico 29 – Emoções causadas pela atividade

Resumindo, concluímos que os alunos não têm a percepção de que a informação proveniente das suas experiências e conhecimentos prévios pode favorecer a aprendizagem, sendo articulada com conhecimentos novos e podendo ser aplicada a contextos situacionais distintos. Porém, ainda que não sendo consciente deste processo metacognitivo, a maioria dos alunos mostrou-se confiante, segura e confortável com a atividade, o que nos leva a deduzir que, de facto, quando orientamos os alunos no sentido de recorrer às memórias e aos seus conhecimentos anteriores estamos a promover a aprendizagem baseada em estados emocionais positivos.

Contudo, quanto ao aluno ou alunos que demonstraram um estado emocional negativo, fica por apurar se existiria algum fator inerente à questão de baixa autoestima ou falta de confiança decorrente de alguma experiência de aprendizagem menos positiva ou da própria personalidade do aluno/ alunos.

Atividade 9



Atividade: *Buenos amigos*

Recursos e materiais: caderno, apresentação PPT (ver apêndice 11)

Duração: 30 minutos

Descrição da atividade: A atividade, que descreveremos a seguir, baseou-se na proposta apresentada por Jane Arnold, Herbert Puchta e Mario Rinvolucrí, *Buenos amigos*, no livro *¡Imagínate...!* (156 - 157). Com ela pretendíamos introduzir o tema da unidade didática (*Consejos*), ativar vocabulário relacionado com a amizade e rever estruturas gramaticais de conjuntivo e condicional.

Esta atividade de visualização foi a primeira realizada pelos alunos do 9ºB, visto ser a primeira aula dada por nós a esta turma, e realizou-se no início desta. Relatamos agora a atividade:

- Solicitámos aos alunos que construíssem nos seus cadernos um mapa mental no qual colocassem cinco qualidades de um bom amigo. Para os ajudar a fazer o levantamento de algumas ideias, mostrámos o primeiro diapositivo da apresentação em PPT.
- Demos-lhes alguns minutos para que terminassem o seu mapa mental e seguidamente instámos os alunos a selecionar a qualidade que eles considerassem mais importante num amigo, convidando os alunos a completar a frase “*Lo más importante de un amigo es que...*” e para que usassem a construção de conjuntivo corretamente, mostrámos-lhes o segundo diapositivo do PPT.
- Posteriormente, comentámos com a turma o seguinte provérbio “*Nadie es perfecto*” e encorajámos os alunos a pensar numa característica ou comportamento que não gostaram nos seus melhores amigos e a completar a seguinte frase “*No me gusta cuando mi amigo...*”
- Após recolhermos as ideias dos alunos, guiámo-los numa visualização sobre o seu melhor amigo. Aconselhámo-los a sentarem-se confortavelmente e a fechar os olhos, se assim entendessem.

Mientras estás sentado aquí...oyendo mi voz... me gustaría invitarte a pensar en tu mejor amigo... y a que imagines cómo es, el modo en que habla y ríe, el modo en que anda, se levanta y se sienta... y me gustaría que, durante unos pocos minutos, imaginaras que tú eres él y que ves el mundo por medio de los ojos de tu mejor amigo...

Y, mientras poco a poco te conviertes en tu mejor amigo... ¿Cómo ves el mundo? ¿Qué cosas te gustan? ¿Qué comidas te gusta comer? ¿Qué canciones prefieres? ¿Qué deportes te gusta practicar?... Tómame el tiempo que necesites...

Y ahora, imagina que realmente eres tu mejor amigo... y que te ves a ti mismo con los ojos de tu mejor amigo... Te ves a ti mismo, ves la persona que eres. ¿Qué es lo que te gusta de esa persona que eres? ¿Quizá alguna cosa de esa persona que eres no te gusta? ¿Hay alguna cosa que esa persona hace que no te gusta, o esa persona que eres tú se comporta a veces de un modo que no te gusta? Tómame el tiempo que necesites para descubrirlo.

- Trouxemos os alunos de volta à realidade da aula e solicitámos que completassem a seguinte frase “*Com mis amigos, a veces...*” e logo partilhassem as suas ideias com a turma.

- Seguidamente pedimos à turma que pensasse no que faz de alguém um bom amigo e que completasse mais uma frase “*Para ser un buen amigo, yo podría...*”
- Disponibilizámos alguns minutos para que os alunos registassem as suas ideias nos cadernos e, antes de ouvir as suas sugestões, apresentámos-lhes o Gaturro, personagem de uma conhecida banda desenhada, e a Ágatha, sua amiga. Nesta *caricatura* (ver apêndice 11) o Gaturro relata o que faria pela sua amiga Ágatha. Com a exploração desta banda desenhada procurámos auxiliar os alunos na criação de ideias e fornecer-lhes um modelo linguístico relacionado com o condicional – tópico a abordar no seguimento da aula.

Análise crítica: A implementação desta atividade de visualização pretendia orientar e auxiliar os alunos na criação de imagens mentais, neste caso particular, sobre os seus melhores amigos, partindo das suas memórias e das suas experiências. Tratou-se, ainda, de uma forma de introduzir a temática da unidade didática incutindo-lhe um carácter pessoal, bem como de rever estruturas gramaticais como o conjuntivo e o condicional.

Os alunos desta turma não haviam contactado anteriormente com este tipo de atividade e, tal como aconteceu na primeira aula da turma do 9ºA, também eles sentiram alguma estranheza e surpresa. Porém, receberam bem o desafio e realizaram a atividade, com maior ou menor dificuldade, embora com curiosidade e interesse.

Para averiguar a apreciação que os alunos faziam da atividade aplicámos, no final da aula, um questionário (ver apêndice 12) semelhante ao que havíamos aplicado à turma do 9ºA na primeira aula. O questionário, que analisamos em seguida, foi respondido por 18 alunos.

A primeira questão aferia qual a atividade que os alunos mais tinham gostado. Constatamos que apenas 17% dos alunos mencionou a atividade de visualização. Os restantes alunos mencionaram diferentes atividades levadas a cabo na aula, como podemos verificar no gráfico abaixo.

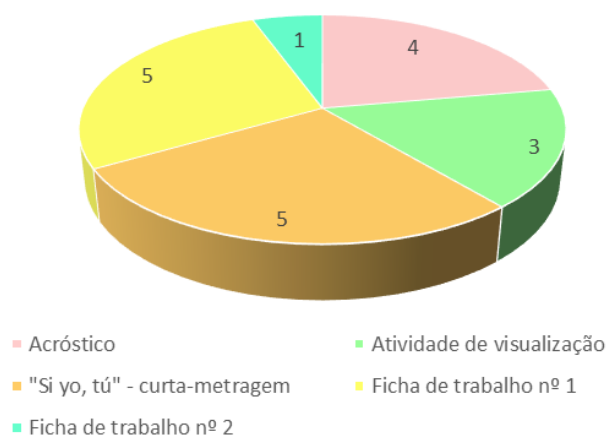


Gráfico 30 – Preferências de atividades

Em contrapartida, a segunda questão incidia sobre a atividade na qual os alunos teriam sentido mais dificuldade. As respostas que obtivemos foram, de facto, surpreendentes e inesperadas. Como podemos confirmar no gráfico abaixo, grande parte dos alunos, cerca de 45%, reconheceu ter sentido dificuldade na realização da atividade de visualização, mais propriamente em criar uma imagem mental que lhes permitisse completar as frases dadas e identificar as características de um bom amigo. Surgem ainda outras atividades, como a ficha de trabalho nº 2, na qual se praticava o condicional e o acróstico. Apenas dois alunos (11%) referiram não ter sentido dificuldades.



Gráfico 31 – Atividades com maior dificuldade de realização

A terceira pergunta tratava de averiguar se os alunos costumavam visualizar ou recordar as imagens do livro ou palavras escritas no quadro ou caderno quando estudavam espanhol. Assim, 15 alunos admitiram fazê-lo em oposição a 3 alunos que reconheceram não ter essa percepção à hora de estudar.

Com a quarta questão pretendíamos compreender se a turma considerava importante a criação de imagens mentais e porquê. A maioria dos alunos assegurou reconhecer importância a este tipo de atividades, pelas mais diversas razões, como podemos verificar no gráfico 30. Contudo, um aluno referiu não lhes conferir importância porque admitiu estudar de forma diferente e quatro alunos, embora tivessem admitido ser importantes, não apresentam uma justificação para tal. Das respostas dadas, encontramos razões que se prendem com a facilidade em consolidar a matéria, em memorizar, em recordar aspetos abordados, em melhorar a compreensão e com os benefícios no estudo.

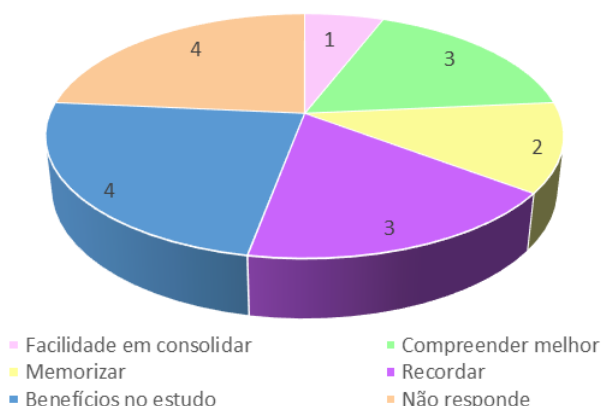


Gráfico 32 – Razões da importância das atividades de visualização

Por fim, a quinta pergunta debruçava-se sobre a noção dos alunos quanto à relevância da atividade de visualização neste contexto de aula. No geral, os alunos pareceram conscientes da importância desta atividade para alcançar os objetivos da aula. Desta forma, mencionaram várias razões, como a concentração, melhoria na compreensão, memorização e auxílio nos estudos. No entanto, cinco alunos não responderam. O gráfico abaixo ilustra os resultados desta questão.

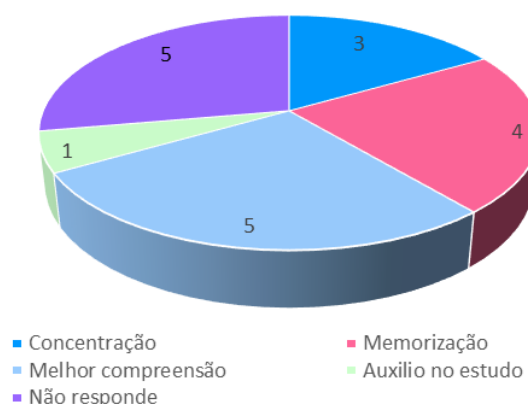


Gráfico 33 – Relevância da atividade de visualização na aula

Concluímos que esta turma revelou, sem dúvida, certas dificuldades na realização da atividade de visualização. Isto pode dever-se ao facto de os alunos não estarem familiarizados com esta tipologia de atividades ou porque não estão habituados a personalizar a sua aprendizagem, dado que lhes era solicitado que transferissem elementos da sua vida real (qualidades e defeitos dos seus melhores amigos, por exemplo) para a aula. Ainda assim, a quase totalidade dos alunos reconhece que o recurso a imagens mentais pode auxiliar o estudo, otimizando-o, consolidando-o e facilitando a memorização e a concentração.

No entanto, parece-nos necessário e relevante continuar a implementar atividades de visualização para que os alunos se adaptem às suas características e, mais tarde, consigam recorrer a elas de forma autónoma e em proveito próprio para solucionar problemas ou situações e para as ajustar a outras situações de aprendizagens e diferentes contextos, quer em aula quer na vida quotidiana fora da escola. Não obstante, estamos conscientes que em apenas duas aulas não conseguiremos atingir esse objetivo, mas pelo menos lançámos as bases e chamámos a atenção dos alunos para os benefícios destas atividades e o seu contributo para a aprendizagem.

Atividade 10



Atividade: *Mi mejor amigo - Voki*

Recursos e materiais: *Voki*, computador, projetor, ligação à internet.

Duração: 5 minutos

Descrição da atividade: Esta atividade, uma vez mais, é uma adaptação da proposta apresentada por Jane Arnold, Herbert Puchta e Mario Rinvolucrí, *El anillo mágico*, no livro *¡Imagínate...!* (2012: 177) foi implementada no início da aula. Serviu, pois, como ponte entre as duas aulas da unidade didática, reativando memórias, vocabulário e estruturas gramaticais (condicional) anteriormente abordadas, mas também serviu para direccionar a atenção dos alunos para o acróstico realizado na aula anterior, que seria corrigido posteriormente. Cientes de que, atualmente, os alunos se sentem mais fascinados e atraídos pelas novas tecnologias, optámos por adequar esta atividade aos seus interesses e recorreremos a um *Voki* para transmitir a mensagem aos alunos. Posto que a escola onde se realizou a prática de ensino

supervisionada estava equipada com computadores, projetores e acesso à internet em todas as salas, não existiu qualquer entrave à sua implementação

Acedendo à aplicação *Voki* na internet (www.voki.com), seleccionámos um personagem e introduzimos o texto que tencionávamos transmitir aos alunos e que apresentamos abaixo. No dia da aula mostrámos o pequeno vídeo aos alunos.

Voy andando por la calle. Es una noche de invierno y estoy solo. Estoy disfrutando mucho de este paseo, del aire frio, del silencio de la noche...De pronto, veo algo que brilla en el suelo. Me agacho y lo miro: es una foto. Una foto de un grupo de amigos. Están sonriendo, parecen felices. ¡Aaaaahh, la amistad! Los buenos amigos son sinceros, nos ayudan y nos acariñan. Enseguida pienso en mi amigo del alma: Pedro. Y busco palabras con las que relaciono cada letra de su nombre. P perfecto, E educado, D divertido, R responsable, O ordenado. ¿Y tú? ¿Consigues hacer lo mismo con el nombre de tu mejor amigo?

Análise crítica: Feita uma apreciação desta atividade, verificámos que os alunos se mostraram entusiasmados com o *Voki*, tal como pudemos constatar pelas respostas que deram ao questionário (ver apêndice 13) aplicado no final da aula.

Na primeira questão, toda a turma apontou a atividade do *Voki* e, conseqüentemente, o acróstico, como sendo a atividade preferida da aula em contraposição às atividades gramaticais nas quais se praticava o condicional.

A segunda questão averiguava se os alunos tinham conseguido visualizar as imagens descritas pelo *Voki* e, mais uma vez, a maioria dos alunos afirmou ter conseguido criar as imagens mentais sugeridas pelo avatar, o personagem, como traduz o gráfico abaixo.

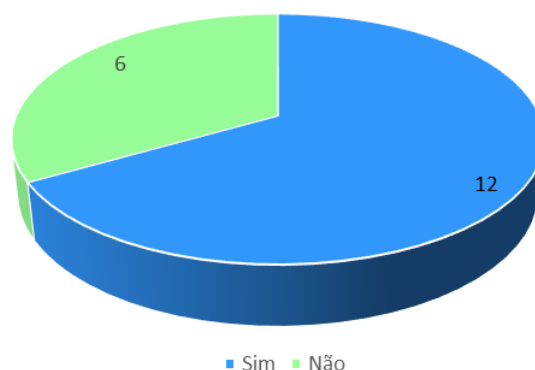


Gráfico 34 – Capacidade de visualização

Por último, a terceira questão era mais abrangente e pretendia recolher a opinião dos alunos quanto à importância de implementar atividades de visualização em aula. Por conseguinte, o gráfico abaixo esquematiza as respostas dos alunos. Uns apresentaram

razões como a memorização e a diversão. Para outros, o facto de as atividades de visualização serem diferentes das realizadas habitualmente na sala de aula despertam interesse e motivação. Do universo de 18 alunos, três não responderam.

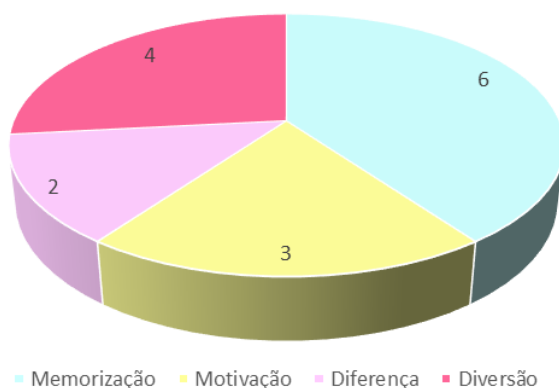


Gráfico 35 – Importância geral das atividades de visualização

Em suma, cremos ter conseguido ajudar e orientar os alunos na criação de imagens mentais partindo de uma descrição/ narração oral (*Voki*) e, assim, alcançar o objetivo a que nos propúnhamos: reativar memórias, vocabulário, estruturas gramaticais e motivar para a elaboração do acróstico, apresentando-lhes um exemplo bastante apelativo e dinâmico. O facto de a atividade de visualização ter sido realizada em suporte digital, aumentou, sem dúvida, a motivação dos nossos alunos para a atividade e para a aula. Indo ao encontro do interesse dos nossos alunos, acreditámos ter reduzido o filtro emocional e incentivado à participação e ao seu envolvimento nas atividades propostas, limitando a ansiedade e reduzindo a resistência à aprendizagem.

Constatamos, ainda, que os alunos da turma do 9ºB reconheceram a importância das atividades de visualização no que respeita ao incentivo à memorização por despertarem o interesse e a motivação e, alguns deles referiram ainda a questão lúdica e divertida da sua abordagem.

No entanto, nem todos os alunos foram capazes de criar imagens mentais. Para contornar tal situação seria necessário dedicar-lhes mais tempo, de forma a permitir que os alunos, através da prática, a elas se acostumem e as adotem autonomamente no seu processo de aprendizagem individual. Contudo, a especificidade desta prática de ensino supervisionada não viabiliza esta tarefa, pois consideramos que se trata de um trabalho para ser desenvolvido ao longo de todo um ano letivo.

2.3. REFLEXÃO FINAL

Terminado o estágio desta Prática de Ensino Supervisionada, não poderíamos concluir este capítulo sem incluir uma reflexão final sobre as aulas que implementámos e as aprendizagens que delas extraímos e retivemos.

Tendo em consideração a necessidade de potenciar aprendizagens, personalizando-as e tornando-as mais significativas, valorizando a vertente afetiva da mesma, recorremos a estratégias e atividades de visualização e criação de imagens mentais que articulassem os dois hemisférios do cérebro, considerando não apenas o aspeto lógico, cauteloso e analítico do hemisfério esquerdo, mas dando crescente relevância à dimensão emocional, à criatividade, à intuição e às competências artísticas do hemisfério direito. Assim, apoiámo-nos nos teóricos, nas diversas teorias da aprendizagem, nas diferentes metodologias de ensino e nas orientações de diversos documentos reguladores da prática pedagógica, tais como o QEGR, o PCIC e o Programa Curricular de Espanhol no 3º ciclo referidos na primeira parte deste relatório no ponto 1.3, para melhor sustentar a aplicação das estratégias e atividades por nós levadas a cabo e que descrevemos na segunda parte.

Desta forma, indo ao encontro do defendido por Arnold (ponto 1.2.3) e tendo em conta o anteriormente referido, seleccionámos as atividades, descritas no ponto 2.2, atendendo também aos interesses dos alunos, ao seu nível de ensino e à faixa etária. De um modo geral, podemos afirmar que os alunos aderiram entusiasticamente às atividades de visualização propostas, ainda que no início revelassem alguma estranheza e desconforto, nomeadamente quando se lhes pedia que fechassem os olhos. No entanto, acreditamos que algumas destas atividades, dependendo do seu objetivo, contribuíram para diminuir receios, ansiedades e falta de confiança e autoestima. Outras permitiram consolidar e memorizar aspetos linguísticos, gramaticais e lexicais, inculcando-lhes um carácter pessoal e, logo, personalizando a aprendizagem e tornando-a significativa.

Consideramos, ainda, que ao recorrer a estas atividades quebrámos as rotinas da sala de aula, apelámos à imaginação e criatividade, personalizámos os conhecimentos, despoletámos a motivação e interesse dos alunos, especialmente daqueles que já não se identificavam com este sistema de ensino, incentivámos a memorização, melhorámos a capacidade de concentração e visualização e contribuímos para um aumento da capacidade mental geral.

A criação de ideias mentais é um processo individual e muito pessoal, contudo, é possível estabelecer uma certa interação entre os alunos e entre alunos e professor, como aconteceu nas atividades *Atracos con ropa interior – telepatía* e *La noticia – conversación en una imagen*, nas quais os alunos colaboraram entre si para a sua realização, expressando as suas ideias em grupo e trabalhando em pares.

Embora façamos um balanço positivo das atividades e estratégias por nós implementadas neste estágio, admitimos a existência de aspetos que limitaram o nosso trabalho. Um desses entraves prendeu-se com a especificidade desta Prática de Ensino Supervisionada que previa apenas a lecionação de dez aulas ao longo de todo o ano letivo. Em nosso entender, este modelo de estágio não nos dá tempo para conhecer os alunos e criar uma relação empática com eles, nem avaliar mais aprofundadamente a aplicabilidade das atividades implementadas.

Outra restrição deveu-se à gestão curricular da escola onde esta prática se realizou, sendo necessário respeitar e cumprir uma planificação pré-definida, dando-nos pouca margem de atuação na seleção de conteúdos, estratégias e atividades a desenvolver.

Apesar dos constrangimentos mencionados, reconhecemos que esta experiência contribui grandemente para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Pudemos contactar com teorias e metodologias diferentes, mas não menos eficazes, que colocam o aluno no centro do processo ensino/aprendizagem e à volta do qual orientam toda a sua abordagem, ajustando aspetos cognitivos e lógicos com fatores afetivos e elementos pessoais de criatividade e imaginação. Pudemos, igualmente, seleccionar, adaptar e aplicar atividades de visualização em contexto de sala de aula com o intuito de potenciar e facilitar a aprendizagem e alertar os alunos para as vantagens que essas atividades e estratégias podem acarretar para o seu estudo, incentivando-os a usá-las em benefício do estudo autónomo.

Conscientes das vantagens que a criação de imagens mentais pode trazer para o ensino e para a dimensão afetiva da aprendizagem, continuaremos a explorar estratégias e atividades de visualização em favor dos nossos alunos. De futuro, procuraremos aplicar novas atividades, intensificar o seu uso e incentivar os alunos a desenvolver estas estratégias nos mais diversos contextos, quer em sala de aula que no quotidiano, consciencializando-os para o sucesso escolar que daí pode advir.

Da experiência que tivemos e das conclusões que retirámos da análise aos questionários, terminamos esta reflexão crítica recomendando vivamente o uso das imagens mentais na aprendizagem das línguas estrangeiras, neste caso particular, do espanhol.

Conclusão

Este relatório final constitui o resultado da experiência e das aprendizagens adquiridas ao longo desta prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino do Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em parceria com o Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, no Porto.

Sabemos que o ensino das línguas estrangeiras tem vindo a conhecer, ao longo dos tempos, distintas metodologias e abordagens que procuram regulá-lo e orientá-lo no sentido de promover e facilitar a aquisição de uma nova língua, tendo igualmente em conta os estudos e investigações sobre o processo de aprendizagem em si. Algumas dessas metodologias revelaram pouca sensibilidade quanto à dimensão afetiva dos alunos, mas com o desenvolvimento das neurociências, da psicologia e neurolinguística surgiram novos métodos que atribuíram maior relevância a esta questão, reconhecendo que a aprendizagem dos nossos alunos não se baseia apenas na sua capacidade cognitiva, mas também na carga emocional que transpõem para o processo. Assim, no ponto 1.1.1 deste relatório tivemos o cuidado de apresentar e descrever em linhas gerais esses métodos que no passado e na atualidade mais influenciaram o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

Corroborando as posições de teóricos como Arnold, Rinvolucri, Bilbrough, Puchta, Wright, Betteridge, Buckby, Williams, Burden entre outros que defendem que a afetividade desempenha um papel fundamental na aprendizagem (ponto 1.1.2), encarando o aluno como um todo, quisemos compreender de que forma é que se processava a aprendizagem e se, de facto, as emoções são relevantes no processo. Concluímos no ponto 1.2.1 que estudos recentes referem que o cérebro humano não processa a informação recorrendo apenas a um hemisfério, defendendo uma abordagem holística do mesmo. Desta forma, o cérebro conjuga aspetos objetivos, lógicos e analíticos, característicos do hemisfério esquerdo, com aspetos emocionais, criativos e subjetivos, atributos do hemisfério direito. Estes avanços científicos permitiram-nos encarar a aprendizagem de forma mais abrangente, rompendo com a ideia unitária da inteligência inata e passando a considerar diferentes tipos de inteligência, como sustenta Gardner (2011), dependendo da personalidade dos nossos alunos, das suas características

biológicas, neurológicas, emocionais e interesses. Constatámos, pois, que a afetividade está associada à aprendizagem e deve ser tida em conta na hora de planificar e selecionar conteúdos, atividades e estratégias de ensino para as nossas aulas.

Reconhecendo, então, a importância da afetividade e das emoções na aprendizagem, mais concretamente em contexto de sala de aula, orientámos a nossa prática de ensino levando em consideração esta problemática, e tendo o cuidado de selecionar estratégias e atividades que articulassem cognição e dimensão afetiva. Das diversas estratégias ao nosso alcance e depois de várias leituras e pesquisas (ponto 1.2.2 e 1.2.3) optámos por recorrer à visualização e criação de imagens mentais. Esta seleção deveu-se, em muito, ao facto de ser uma abordagem diferente, incomum e que iria, com certeza, quebrar a rotina da sala de aula e trazer-lhe um novo dinamismo, como viemos a comprovar pela avaliação que os alunos fizeram de cada atividade e que apresentamos na segunda parte deste relatório (ponto 2.2), promovendo ainda assim aprendizagens significativas e desenvolvimento mental, cognitivo.

Sendo a abordagem comunicativa o método que hoje em dia orienta a prática de ensino das línguas estrangeiras, as nossas aulas não poderiam deixar de se apoiar igualmente nos documentos que procuram regular, uniformizar e orientar o ensino mediante este método. Deste modo, analisámos o QECR; o PCIC no que toca ao ensino do Espanhol – Língua Estrangeira; e o Programa de Espanhol 3º Ciclo no contexto português (ponto 1.3), para averiguar a importância que cada documento dava à questão, de que forma a afetividade poderia ser trabalhada na sala de aula e se haveria referência às estratégias de visualização. Deste modo, confirmámos que a dimensão afetiva está salvaguardada nas orientações curriculares dos três documentos. Porém, no que respeita à forma como esta pode ser trabalhada em aula, apenas o PCIC apresenta sugestões de atividades, como esquematizámos no ponto 1.3.2. Algumas destas atividades vão ao encontro das estratégia de visualização e criação de imagens mentais sugeridas por Arnold et al (2012) que adaptámos e implementámos nas nossas aulas, como podemos confirmar no ponto 2.2.

Portanto, sentindo necessidade de contextualizar teoricamente esta temática, recorreremos às metodologias e teorias da aprendizagem, aos teóricos que encaram a afetividade como aspeto fundamental e indissociável do processo

ensino/aprendizagem, servindo-nos de estratégias de visualização e imagens mentais e dos programas reguladores do ensino para fundamentar a nossa prática ao longo deste ano letivo. Desta forma, pudemos articular o conhecimento teórico com estratégias e atividades com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa, personalizada e um ensino mais dinâmico, diferente e motivador, incentivando a criatividade e imaginação de cada aluno.

Acreditamos que as atividades e estratégias implementadas e aqui descritas e analisadas facilitaram, de facto, a aprendizagem e possibilitaram o desenvolvimento cognitivo, criativo e afetivo dos nossos alunos. De igual modo, cremos ter despertado o interesse dos alunos para este tipo de estratégias e ajudado a consciencializá-los quanto às vantagens da visualização não apenas em aula ou no estudo do Espanhol, mas também noutras áreas de ensino e, ainda, na vida quotidiana.

Contudo, admitimos que esta temática não se desenvolve em apenas dez aulas. Teria sido fundamental que estas estratégias de visualização e criação de imagens mentais fossem sendo frequentemente implementadas ao longo de todo o ano letivo, pois só um trabalho contínuo permitirá que os alunos se familiarizem com a diversidade de estratégias ao seu dispor e desenvolvam competências para as aplicar de forma autónoma.

No geral, fazemos um balanço positivo desta experiência de estágio e admitimos que as estratégias de visualização podem, verdadeiramente, ser muito benéficas para o processo de ensino/aprendizagem, embora sejam pouco conhecidas e convencionais e não se recorra a elas com frequência. Sendo assim, julgamos ser fundamental que esta abordagem afetiva seja tratada em aulas de didática do ensino das línguas estrangeiras, por exemplo, para que os futuros professores dela tomem conhecimento e se sintam impelidos a usá-la nas suas aulas. Seria essencial, de igual modo, que os documentos que regulam o ensino das línguas estrangeiras não se ficassem por uma simples alusão à importância da afetividade na aprendizagem e, tal como acontece no PCIC, incorporassem sugestões de estratégias a desenvolver. Assim, seria reconhecido o contributo que as estratégias de visualização e imagens mentais outorgam à aprendizagem e à dimensão afetiva dos alunos, destacando o estímulo criativo e o apelo à imaginação.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA GERAL

ARENDT, H. (1978). *La vida del espíritu*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

ARNOLD, J., PUCHTA, H., RINVOLUCRI, M. (2012). *¡Imagínate...! – Imágenes mentales en la clase de español*. Trad. Juan Jesús Zaro Vera. Madrid: SGEL.

ANDERSON, M. (1992). *Intelligence and development: A cognitive theory*. Oxford: Blackwell.

BIGGE, M.L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: E.P.U.

BILBROUGH, N. (2011). *Memory activities for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, H. D. (1991). *Breaking the language barrier*. Maine: Intercultural Press.

CASSANY, D. (2000). "Los enfoques comunicativos: elogio y crítica", in *Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia*, 36/37, 11-33. ISSN: 0120-5587. Recuperado em 27 de agosto, 2014, de http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?sequence=1

CASSANY, D. (2013). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CASTAÑON, G. (2007). *O que é cognitivismo*. São Paulo: E.P.U.

CASTRO, F., MARTÍN, F. & MORALES, R. *Nuevo Ven 2: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

CASTILLO, J. (1985). *Didáctica de la lengua y la literatura – método y práctica*. Madrid: Playor.

DAMÁSIO, A. (1994). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Crítica.

DURANTI, A. (1977). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1995). *Questioning Consciousness: The interplay of imagery, Cognitions and Emotion in the Human Brain*. Amsterdam: John Benjamins.

ESTAIRE, S. & Zanón, J. (1990). “El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo”, in *Comunicación, Lengua y Educación*, 7/8, 54-90. Recuperado em 27 de agosto, 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>

FRAZZETTO, G. (2014). *Como sentimos*. Lisboa: Bertrand Editora.

FREITAS, R. (2010). “Comunicação e interculturalidade: um novo olhar para o ensino de Espanhol/LE”, in *Ângulo 123*, out/dez 2010, 33-38. Recuperado em 27 de agosto, 2014, de <http://www.fatea.br/seer/index.php/angulo/article/viewFile/764/524>

GARDNER, H. (1999). *Inteligencias múltiples – la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H., KORNHABER, M. L. & WAKE, W.K. (1996). *Inteligência – múltiplas perspectivas*. São Paulo: Artmed.

GARDNER, H. (2011). *Frames of mind – the theory of multiple intelligences*. New York; Basic Books.

GOODEY, N. (1997). “Grammar practice and presentation in context”, in *English Teaching Professional*, 5, 7-8.

GROSS, R. (1992). *Lifelong learning in the learning society of the twenty-first century*, in COLLINS, C. & MANGIERI, J. (1992). *Teaching Thinking: An agenda for the Twenty-first century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

HARMER, J. (2001). *The practice of English Language Teaching*. London: Longman.

HARMER, J. (2007). *How to teach English*. London: Longman.

HIGBEE, K. (1994). "More motivational aspects of an imagery mnemonic", in *Applied Cognitive Psychology*, 8,1, 1-12. Recuperado em 27 de Agosto, 2014, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/acp.2350080102/abstract>

HYMES, D. (1972). "On Communicative Competence", in PRIDE, J.B & HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Harmondsworth. Penguin.

LAFORTUNE, L. & SAINT-PIERRE, L. (1996). *A afectividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. (2013). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

MARKS, D. (1973). "Visual imagery differences in the recall of pictures", in *British Journal of Psychology*, 64/1, 17-24. Recuperado em 27 de Agosto, 2014, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8295.1973.tb01322.x/abstract>

MELERO ABADIA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

NEVILLE, B. (1989). *Educating Psyche: Emotion, imagination and the Unconscious in Learning*. Victoria: Collins Dove.

NOVAK, J. & CAÑAS, A. J. (2009). "Cómo aprenden las personas", in *Institute for Human and Machine Cognition*. Recuperado em 27 de agosto, 2014, de <http://cmap.ihmc.us/docs/comoaprendenlaspersonas.html>

PINILLA.R. & ACQUARONI, R. (2010). *El español por destrezas - ¡Bien Dicho!*. Madrid: SGEL.

PIRES, E. A. (1997). "A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa", in CELANI, M. A. A. (eds) *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: PUC-SP.

PRAHBU, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

PUCHTA, H., RINVOLUCRI, M. & FONSECA-MORA, M. C. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

RINVOLUCRI, M. (2002). *Humanising your coursebook*. Addlestone: Delta Publishing.

ROGERS, T. (1983). "Emotion, imagery and verbal codes: a closer look at an increasingly complex interaction", in YUILLE, J. (ed) *Imagery, memory and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Madrid: SGEL.

STEVIK, E.W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

STEVIK, E.W. (1980). *Teaching Languages: A way and ways*. Massachusetts: Newbury House.

VACAS HERMIDA, A. "El enfoque por tareas", in Portada Biblioteca Tierra Abierta.

VYGOTSKY, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na Infância*. Trad. João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro.

WHITMORE, D. (1986). *Psycho synthesis in Education*. Wellingborough, Turnstone Press Limited.

WILLIAMS, A. BURDEN, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

WILLIAMS, L. V. (1986). *Aprender con todo el cerebro – estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico y multidimensional*. Barcelona: Martínez Roca.

- WILLIAMS, L. V. (1986). *Teaching for the two-sided mind*. New York: Touchstone.
- WILLIS, J. (1994). "Task-based learning as an alternative to PPP", in *The teacher trainer journal* 1, 54-62. Vol. 8.
- WILLIS, J. (1996). *A framework for Task-Based learning*. Harlow: Longman.
- WRIGHT, A., BETTERIDGE, D. & BUCKBY, M. (2006). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOCUMENTOS REGULADORES E DE REFERÊNCIA

- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Coordenação de edição da versão portuguesa. Ministério Da Educação/Gaeri. Porto: Edições ASA.
- INSTITUTO CERVANTES (2007/2008a). *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de Referencia para el Español A1-A2*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2007/2008b). *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de Referencia para el Español B1-B2*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Espanhol – 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 1

- ✓ Mi casa de sueño tiene que tener escaleras para las dormitorios también un desván para guardar mis cosas.
- ✓ La casa de mis sueños tiene que ser muy grande con tres cuartos de baño un salón y un salón comedor muy grande todo electrónico. Una cocina con todo que se necesita para cocinar y electrodomésticos sofisticados.
- ✓ Un garaje para mi coche, un enorme jardín para mis hijos jugar y otras cosas como un jacuzzi y eso para relajarse.
- ✓ Mi casa de sueño es fantástica y muy moderna.

'la casa de mis sueños'

La casa de mis sueños debe de ser muy grande. La entrada será grandísima, la casa tendrá cerca de cuatro o cinco habitaciones (para que los invitados se puedan acostar un rato). También tiene que tener 2 baños y un aseo. Me gustaría tener un jardín grande para poder tener un perro y para que mi conejo tenga un lugar donde pasear. La cocina tiene que tener mucho espacio para que pueda cocinar como quiera y donde pueda tener todos los electrodomésticos necesarios para facilitar mis comidas. También, me gustaría que el salón fuera grande y que tuviera una chimenea para calentar la casa en las noches de invierno, junto al salón estará el comedor para que pueda comer con mi familia o amigos cercanos tranquilamente. Puede tener, también, una pequeña piscina. ¡Así es la casa de mis sueños!

Apêndice 1 – Questionário – atividade 1

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. De que atividade gostaste mais? _____
2. Em que atividade sentiste maior dificuldade? _____
3. Quando revês os conteúdos de espanhol costumavas visualizar imagens ou recordar as imagens ou palavras escritas no caderno ou quadro?

☐ Sim ☐ Não

4. Parece-te importante criar imagens mentais?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

Apêndice 2 – Questionário – atividade 2

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Na aula de hoje aprendemos _____
2. Para mim, a parte mais importante da aula foi _____
3. Do que mais gostei foi _____
4. Acredito / Não acredito que o exercício de visualização me vai ajudar com os trabalhos de casa, porque _____

Apêndice 3 – Questionário – atividade 3

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Conseguieste escrever a carta aos reis Magos?

☐ Sim ☐ Não

2. Consideras que a atividade de visualização contribui para isso?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

3. Parece-te importante este tipo de atividades?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

4. Adaptarias esta atividade a outras situações de aprendizagem?

☐ Sim ☐ Não

Quais? _____

Apêndice 4 – Questionário – atividade 4

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Na tua opinião, para que serviu a atividade de visualização que fizemos ao início da aula?

2. Conseguiu lembrar-te de algumas palavras aprendidas na aula anterior?

☐ Sim ☐ Não

3. Tornou-se mais fácil recordar a aula anterior e o aprendido previamente?

☐ Sim ☐ Não

4. Conseguiu memorizar e descrever pormenorizadamente a imagem?

☐ Sim ☐ Não

Apêndice 5 – Questionário – atividade 5

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Foi fácil realizar esta atividade?

☐ Sim ☐ Não

2. Parece-te que esta atividade foi útil para reter as estruturas e o uso das orações finais?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

Apêndice 6 – Ficha de trabajo nº 1 – atividade 6



Nombre: _____ Clase: _____
 Fecha: ____ / ____ / ____

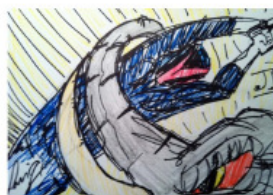


Ficha de trabajo nº1

A. Lee la siguiente noticia.

ELMUNDO.es

Atracos con ropa interior



ELMUNDO.ES | Madrid

Actualizado domingo 13/05/2012 04:21 horas

No es la primera vez que hablamos de **atraca**dores en nuestra sección y seguramente no será la última. Pero es que nos lo **ponen a huevo**. Porque uno puede ir a robar de muchas maneras: con camisa, con camisetas, con bermudas, con pantalón largo, con gorras, con caretas, con lo que sea. Pero realizar un atraco con unos calzoncillos en la cabeza, ¿a quién se le ocurre!

Pues a un hombre de Zimbabue, de 40 años, que intentó atracar de esta forma una **licorería** londinense hace ya algunos meses. Bueno, aparte de los calzoncillos en la cabeza (no sabemos si estaban limpios o no) llevaba un cuchillo en la mano, pero no fue suficiente para

amedrentar al dependiente, que saltó sobre el mostrador y golpeó al atracador con el primer objeto que encontró.

Estas cosas ocurren porque uno no empieza a vestirse por los pies, ¿qué es eso de llevar unos calzoncillos en la cabeza? Para mayor desgracia del atracador, que no consiguió su objetivo, la ropa interior se le iba desprendiendo de su cabeza y eso permitió que su cara quedara grabada en las cámaras de seguridad. De esta forma, la Policía consiguió identificarle. La próxima vez, seguro que se piensa mejor dónde colocarse los calzoncillos.

Fuente: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/05/05/noticias/1336239486.html> (adaptado)

Léxico:

atracador – persona que atraca con propósito de robo.

poner a huevo – propiciar

licorería - fábrica de licores o establecimiento donde se venden o consumen.

amedrentar - causar miedo, atemorizar

B. Fíjate en que puedes hacer preguntas y obtener toda la información de la noticia si usas “las palabras mágicas”. Completa la tabla sobre la noticia que has leído.

¿Quién?	
	hace ya algunos meses.
¿Dónde?	



Apêndice 7 – Questionário – atividade 6

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Gostaste da atividade de visualização (telepatia)?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

2. Conseguiu, a partir dos títulos, imaginar e criar um filme mental sobre o que trataria a notícia?

☐ Sim ☐ Não

3. Consideras que a atividade de visualização promoveu a concentração e despertou a tua imaginação?

☐ Sim ☐ Não

4. O teu filme mental foi ao encontro dos factos narrados na notícia?

☐ Sim ☐ Não

Se não, porquê? _____

Apêndice 8 – Questionário – atividade 7

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Consideras que esta atividade de visualização te ajudou a memorizar os pronomes interrogativos?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

2. Consideras que a construção do mapa mental contribuiu para a redação da tua notícia?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

3. Costumas elaborar mapas mentais como apoio para atividades semelhantes a esta ou para resumir conteúdos?

☐ Sim ☐ Não

4. Ponderas a elaboração de mapas mentais no teu estudo futuro?

☐ Sim ☐ Não

Apêndice 9 – Ficha de trabajo nº 1 – atividade 8



Nombre: _____ Clase: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Ficha de trabajo nº1

1. David y Maribel van a unos grandes almacenes para comprar un DVD. Lee el dialogo e completa los espacios.

David : Oye, Maribel, ayer empezaron las rebajas en electrónica, ¿por qué no vamos a echar un vistazo?

Maribel: Vale, a ver si encontramos alguna ganga.

Dependiente: Buenas tardes, señores, ¿qué desean?

Maribel: Hola, buenas tardes, queríamos ver los DVD. ¿Están rebajados?

Dependiente: Sí, hay algunos en oferta. ¿Cómo lo quieren?

David: Bueno, queremos un aparato que esté bien. Me ha comentado un compañero que es mejor que lea vídeo-vcd.

Dependiente: Sí, ahora la mayoría de las marcas lo leen.

Maribel: ¿Y se pueden ver las películas en su idioma original?

Dependiente: Sí, claro, pero eso depende del disco, no del aparato. Miren, este sale muy bien de precio: lee vídeo, cds...

Maribel: ¿_____?

Dependiente: Para que usted seleccione el idioma que desee.

Maribel: ¿_____?

Dependiente: 390 euros. Pueden pagarlo a plazos y además, tiene una garantía de un año.

David: _____, ¿_____?

Maribel: _____pero parece que es bueno.

David: De acuerdo, nos lo llevamos. Necesitamos que nos lo instalen, ¿es posible?

Dependiente: _____, vengan por aquí...



Apêndice 10 – Questionário – atividade 8

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Foi fácil realizar a atividade do diálogo?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

2. Como te sentiste quando realizavas a atividade do diálogo?

_____ Confiante

_____ Descontraído

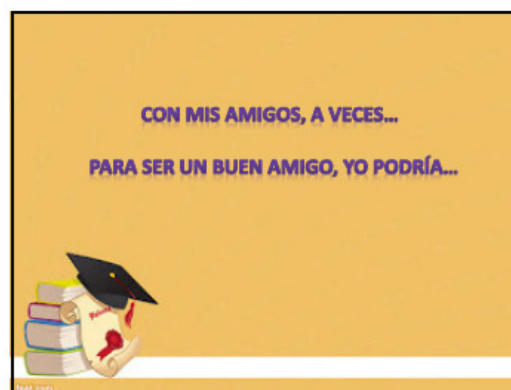
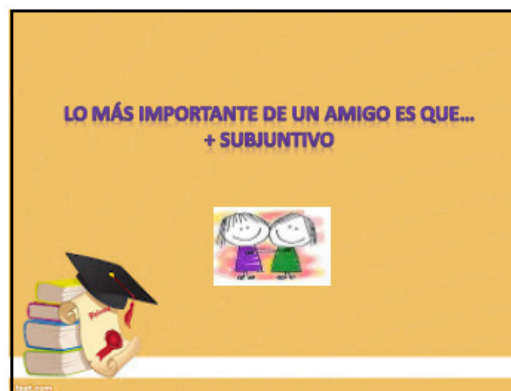
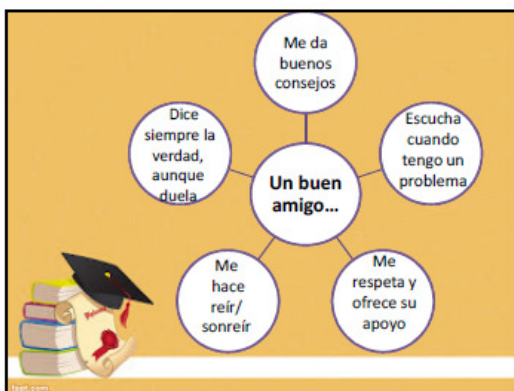
_____ Calmo

_____ Nervoso

_____ Ansioso

_____ Inseguro

Apêndice 11 – PPT – atividade 9





Iría
 Escalaría
 Caminaría
 Daría
 Bucearía
 Cruzaría
 Harías

Son formas del **Condicional Simple**

FORMACIÓN DEL CONDICIONAL SIMPLE VERBOS REGULARES

-ar (Trabajar)	-er (Comer)	-ir (Vivir)
Yo trabajar - ía	Yo comer - ía	Yo vivir - ía
Tú trabajar - ías	Tú comer - ías	Tú vivir - ías
Él/ Ella trabajar - ía	Él/ Ella comer - ía	Él/ Ella vivir - ía
Nosotros trabajar - íamos	Nosotros comer - íamos	Nosotros vivir - íamos
Vosotros trabajar - íais	Vosotros comer - íais	Vosotros vivir - íais
Ellos trabajar - ían	Ellos comer - ían	Ellos vivir - ían



FORMACIÓN DEL CONDICIONAL SIMPLE VERBOS IRREGULARES

Querer	
Futuro	Condicional
Yo querré	Yo querr - ía
Tú querrás	Tú querr - ías
Él / ella querrá	Él / ella querr - ía
Nosotros querríamos	Nosotros querr - íamos
Vosotros querréis	Vosotros querr - íais
Ellos querrán	Ellos querr - ían



FORMACIÓN DEL CONDICIONAL SIMPLE VERBOS IRREGULARES

Tener	Hacer	Salir
Yo tendría	Yo haría	Yo saldría
Tú tendrías	Tú harías	Tú saldrías
Él/ Ella tendría	Él/ Ella haría	Él/ Ella saldría
Nosotros tendríamos	Nosotros haríamos	Nosotros saldríamos
Vosotros tendríais	Vosotros haríais	Vosotros saldríais
Ellos tendrían	Ellos harían	Ellos saldrían



USOS DEL CONDICIONAL SIMPLE

Se usa el condicional simple:

→ Para expresar una posibilidad teórica.
Ej: Estaría mejor en casa. (Pero no puede irse a casa)

→ Para dar consejos o hacer sugerencias:
Ej: Deberías llamar a tu madre.
Ej: Yo que tú hablaría con María.



Ficha de trabajo nº 1

PRETEXTOS PARA HABLAR

¿QUÉ HARÍAS CON 20 MILLONES DE EUROS?

Yo víajaría por todo el mundo.



Pretextos para hablar
Ficha de trabajo nº 2

compañero
 sincero
 melancólico
 hablador
 entusiasta
 rebelde
 juguetón
 bueno
 feliz
 divertido
 AMIGO
 sensible
 cariñoso
 inteligente
 único
 verdadero
 nervioso
 payaso
 modesto
 amable
 responsable
 bonito
 héroe
 loco
 optimista

Apêndice 12 – Questionário – atividade 9

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. De que atividade gostaste mais? _____
2. Em que atividade sentiste maior dificuldade? _____
3. Quando revês os conteúdos de espanhol costumavas visualizar imagens ou recordar as imagens ou palavras escritas no caderno ou quadro?

☐ Sim ☐ Não

4. Parece-te importante criar imagens mentais?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

Apêndice 13 – Questionário – atividade 10

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Que atividade gostaste mais? _____
2. Conseguiste visualizar as imagens descritas por Pedro, o *Voki*?

☐ Sim ☐ Não

3. Qual a tua opinião quanto à importância de criar imagens mentais?
