

A aquisição de vocabulário por intermédio das imagens

Maria da Graça Ricardo

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º

Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

orientada pelo Professor Doutor Nicolas Hurst

e coorientada pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León

Membros do Júri

Professor Doutor José Domingues de Almeida

Faculdade de Letras- Universidade do Porto

Professor Doutor Nuno Manuel Dias Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras- Universidade do Porto

Professor Doutor Nicolas Hurst

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: valores

Ao meu querido pai

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não teria sido possível sem a colaboração e a boa vontade daqueles que, direta ou indiretamente me ajudaram nesta caminhada tão importante da minha vida pessoal e profissional.

Aos meus orientadores Professor Doutor Nicolas Hurst e Professor Doutor Rogélio Ponce de León.

Às supervisoras de estágio Professora Doutora Maria João Pires Guimarães e Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández.

Aos alunos e professores da Escola Secundária de Rocha Peixoto que se disponibilizaram a participar nesta investigação.

À minha mãe, ao meu irmão e ao meu namorado pelo apoio incondicional.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este relatório apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto constitui o resultado da Prática de Ensino Supervisionado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

O tema desta investigação centra-se nas potencialidades da imagem enquanto ferramenta promotora da aquisição de vocabulário. Acreditamos que a imagem pode ser um recurso didático interessante ao alcance do professor que permite aos alunos adquirir novo vocabulário assim como relembrar vocabulário anteriormente adquirido. Foi isso que procuramos avaliar ao longo da Prática de Ensino Supervisionada com a implementação de várias atividades recorrendo ao uso da imagem.

Desde esta perspetiva, vamo-nos centrar na justificação da exploração didática da imagem à luz da metodologia de ensino das línguas estrangeiras, descrever e analisar as nossas experiências de ensino, com recurso à utilização das imagens, e dar conta das nossas conclusões sobre as experiências realizadas numa perspetiva de trabalho futuro.

Palavras-chave: imagens, aquisição, estratégias, atividades e vocabulário

ABSTRACT

This report, presented to the Faculty of Letters University of Porto, is the result of the Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the Master's Degree in the Teaching of English and Spanish in the third Cycle of Basic and Secondary Education.

The theme of this research focuses on the potential of the image as a tool to promote vocabulary acquisition. We believe that the image can be an interesting educational tool within the teacher's reach that allows students to acquire new vocabulary as well as remembering previously acquired vocabulary. The objective of this report is to evaluate the effectiveness of this tool throughout the Supervised Teaching practice by implementing various activities using images.

From this perspective, we focus on the justification of the didactic exploration of the image in the light of the teaching methodology of foreign languages, the description and analysis of our teaching experiences, with the use of images, and give an account of our findings on the experience carried out in a perspective of future work.

Key-words: Images, acquisition, strategies, activities and images

RESUMO

Este informe, presentado a la Facultad de Letras de la Universidad de Porto, es el resultado de la Práctica de Enseñanza Supervisada en el ámbito del Máster en Enseñanza del Inglés y del Español en el tercer Ciclo de la Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria.

El tema de esta investigación se centra en la potencialidad de la imagen como herramienta promotora de adquisición de vocabulario. Creemos que la imagen puede ser un recurso educativo interesante al alcance del profesor que permite a los estudiantes adquirir nuevo vocabulario, así como recordar vocabulario previamente adquirido. Eso es lo que querríamos al largo de la práctica de enseñanza supervisada mediante la implementación de diversas actividades con el recurso a imágenes.

Desde esta perspectiva, nos centramos en la justificación de la exploración didáctica de la imagen a la luz de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, en describir y analizar las experiencias de enseñanza, recurriendo a la utilización de imágenes y dar cuenta de los resultados en la experiencia llevada a cabo en una perspectiva de trabajo futuro

Palabras-clave: imágenes, adquisición, estrategias, actividades y vocabulario

Índice

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
RESUMO	VI
Introdução.....	2
Capítulo I – Contexto da investigação.....	3
1.1. A escola da prática de ensino.....	3
1.2. O perfil das turmas e a calendarização das aulas.....	5
1.3. Identificação do tema de investigação	8
Capítulo II – Enquadramento teórico	10
2.1. Métodos de ensino e aprendizagem de línguas e a evolução do papel da imagem e do vocabulário em cada método.....	10
2.2. A aprendizagem de línguas e a abordagem comunicativa	12
2.3. Vocabulário.....	14
2.4. Literacia visual	17
2.5. Imagens.....	19
2.5.1. O recurso a imagens no processo de ensino e aprendizagem de língua: porquê usá-las? Como escolhê-las? E quais os critérios a seguir?	21
Capítulo III – A prática do ensino supervisionada	25
3.1. Descrição e análise das atividades desenvolvidas	25
3.1.1. A prática de ensino de Inglês no Ensino Secundário	25
3.1.2. A prática de ensino de Espanhol no Ensino Secundário	34
Capítulo IV – Resultados.....	48
4.1. Considerações sobre os métodos de tratamento de dados	48
4.2. Descrição dos resultados	49
4.2.1. Resultados do Pré-teste dado ao início da aula e o pós-teste dado final da aula (Turmas de Espanhol).....	59
4.2.2. Resultados do Pré-teste dado ao início da aula e o pós-teste dado final da aula (Turmas de Inglês)	62
4.2.3. Apresentação dos resultados globais dos pré-testes e do pós-teste de inglês	67
4.2.4. Apresentação dos resultados globais dos pré-testes e dos pós-testes de Espanhol....	67
Conclusão.....	68
Bibliografia	71
Anexos	77

Lista de Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial.....	78
Anexo 2 – Pré-teste: atividade “couch potato”.....	78
Anexo 3 – Pós-teste: atividade “couch potato”.....	79
Anexo 4 – Questionário: atividade “couch potato”.....	79
Anexo 5 – Pré-teste: atividade “types of TV programmes”.....	80
Anexo 6 – Pós-teste: atividade “types of TV programmes”.....	80
Anexo 7 – Questionário: atividade “types of TV programmes”.....	81
Anexo 8 – Pré-teste: atividade “Erasmus song”.....	81
Anexo 9 – Pós-teste: atividade “Erasmus song”.....	82
Anexo 10 – Questionário: atividade “Erasmus song.....	82
Anexo 11 – Pré-teste: atividade “South Africa”.....	83
Anexo 12 – Pós-teste: atividade “South Africa”.....	83
Anexo 13 – Questionário: atividade “South Africa”.....	84
Anexo 14 – Pré-teste: atividade “el cuerpo humano”.....	84
Anexo 15 – Pós-teste: atividade “el cuerpo humano”.....	85
Anexo 16 – Questionário: atividade “el cuerpo humano”.....	85
Anexo 17 – Pré-teste: atividade “expresiones idiomáticas”.....	86
Anexo 18 – Pós-teste: atividade “expresiones idiomáticas”.....	86
Anexo 19 – Questionário: atividade “expresiones idiomáticas”.....	87
Anexo 20 – Pré-teste: atividade “problemas ambientales”.....	87
Anexo 21 – Pós-teste: atividade “problemas ambientales”.....	88
Anexo 22 – Questionário: atividade “problemas ambientales”.....	88
Anexo 23 – Pré-teste: atividade “la marea negra”.....	89
Anexo 24 – Pós-teste: atividade “la marea negra”.....	89
Anexo 25 – Questionário: atividade “la marea negra”.....	90

Lista de Quadros

Quadro 1 - Caracterização das turmas de Inglês	6
Quadro 2 - Caracterização das turmas de Espanhol	6
Quadro 3 - Calendarização das aulas observadas	7
Quadro 4 - Atividades com imagens implementadas nas aulas de Inglês	26
Quadro 5 - Atividades com imagens implementadas nas aulas de Espanhol	35
Quadro 6 - Amostra do vocabulário já conhecido.....	60
Quadro 7 - Amostra da variedade de vocabulário novo adquirido	61
Quadro 8 - Amostra do vocabulário já conhecido.....	62
Quadro 9 – Amostra da variedade de vocabulário novo adquirido	62
Quadro 10 – Amostra do vocabulário já conhecido	65
Quadro 11 - Amostra da variedade de vocabulário novo adquirido	65

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Importância vocabulário/ imagens	28
Gráfico 2 – Razões apresentadas.....	28
Gráfico 3 – Gostaste da atividade?	30
Gráfico 4 – Razões apresentadas.....	30
Gráfico 5 – Gostaste da atividade de substituição de imagens na canção por palavras	32
Gráfico 6 – Razões apresentadas.....	32
Gráfico 7 – Tema da aula.....	33
Gráfico 8 - Estratégia de associação de imagem e palavra (vantagens)	34
Gráfico 9 – Imagens e activação de vocabulário.....	38
Gráfico 10 – Imagem associada a palavra.....	38
Gráfico 11 – Vantagens associação imagem/palavra.....	38
Gráfico 12 – Em caso de teste achas que te recordarás do vocabulário?	39
Gráfico 13 – A imagem foi benéfica?	39
Gráfico 14 – Razões apresentadas.....	39
Gráfico 15 – Conseguiste associar as imagens ao contexto correspondente?	41
Gráfico 16 - As imagens ajudaram nesse sentido?	42
Gráfico 17 – Conseguiste associar todas as palavras com a respetiva imagem	44
Gráfico 18 – Contributo da imagem	44
Gráfico 19 – Vocabulário da aula anterior	46
Gráfico 20 – Contributo das actividades anteriores.....	47
Gráfico 21 – Opinião sobre a estratégia	47
Gráfico 22 - Frequência de estudo	49
Gráfico 23 - Métodos de estudo	50
Gráfico 24 - Formas de memorizar vocabulário	51
Gráfico 25 – Atividades que despertam o interesse.....	52
Gráfico 26 – De que forma recordam novo vocabulário.....	53
Gráfico 27 – Importância da associação de imagens a canções, textos.....	55
Gráfico 28 – Associação com a palavra gato	56
Gráfico 29 – Formas de explorar uma imagem	57
Gráfico 30 – A imagem no processo de aprendizagem	57
Gráfico 31 – Razões apresentadas.....	58
Gráfico 32 – Vocabulário já conhecido	59
Gráfico 33 – Vocabulário adquirido.....	59
Gráfico 34 - Vocabulário já conhecido	60
Gráfico 35 - Vocabulário adquirido.....	60
Gráfico 36 - Vocabulário já conhecido	60
Gráfico 37 - Vocabulário adquirido.....	60
Gráfico 38 - Vocabulário já conhecido	61
Gráfico 39 - Vocabulário adquirido.....	61
Gráfico 40 - Vocabulário já conhecido	62
Gráfico 41 - Vocabulário adquirido.....	62

Gráfico 42 - Vocabulário já conhecido	63
Gráfico 43 - Vocabulário adquirido.....	63
Gráfico 44 - Vocabulário já conhecido	64
Gráfico 45 - Vocabulário adquirido.....	64
Gráfico 46 - Vocabulário já conhecido	64
Gráfico 47 - Vocabulário adquirido.....	64
Gráfico 48 – Comparação entre o vocabulário conhecido/adquirido.....	65
Gráfico 49 – Resultados globais (Inglês).....	67
Gráfico 50 – Resultados globais (Espanhol).....	67

“[...] it is the eye that is the primary channel of learning. As we learn most through visual stimulus, the most interesting and varied these stimuli are the more effective our learning will be”

Bowen (1982)

Introdução

O presente trabalho constitui o Relatório Final da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, que faz parte do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário, da Faculdade de Letras do Porto. A base deste Relatório Final está nas aulas que foram dadas no âmbito daquela unidade curricular ao longo do último ano do Curso.

O relatório é composto por quatro capítulos, que se seguem a esta introdução – contextualização das práticas de ensino, enquadramento teórico, metodologia de investigação, discussão dos resultados, e termina com uma conclusão.

O primeiro capítulo destina-se á contextualização dos estágios, nomeadamente à breve apresentação da escola e respetivas turmas onde decorreram as práticas de ensino supervisionadas e ainda à identificação do tema de investigação.

No segundo capítulo, procedemos ao enquadramento teórico, onde fazemos uma breve resenha de alguns métodos de ensino e aprendizagem de línguas e a evolução do papel da imagem em cada método. Tratamos a aprendizagem de línguas e a abordagem Comunicativa. Damos algumas definições de vocabulário e imagem referindo-nos ainda às vantagens e diferentes utilizações dessa aprendizagem no contexto de sala de aula como ferramenta para a aquisição de vocabulário. Neste capítulo, abordamos ainda o tema da literacia visual. Em suma, procuramos destacar a importância das imagens na teoria e a importância que lhes reconhecemos na prática, uma vez, que segundo Keddie (2009:7) “images may be used to engage, stir up curiosity, provide inspiration and motivation [...] and generally enhance learners’ classroom experience”.

No terceiro capítulo tratamos a prática de ensino supervisionada, fazendo uma descrição e análise das atividades desenvolvidas tanto no Inglês como no Espanhol.

O quarto capítulo é dedicado aos resultados, ou seja, à sua descrição e apresentação.

Este relatório termina com uma conclusão em forma de reflexão crítica em relação a todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio e uma sugestão para o aproveitamento da imagem em experiências de ensino futuras.

Capítulo I – Contexto da investigação

“[...] the actual way we do things depends not on the choice of a method [...] but rather on why and where we are teaching. [...] .We need to analyse these features and then choose from the procedures and techniques at our command those that best fit the situation we are in”

Harmer (2007)

Entendemos que para desempenhar bem o nosso papel enquanto professoras e levá-lo a “bom porto”, antes de qualquer outra coisa, devemos tentar conhecer o contexto no qual estamos inseridos. Isso passa por conhecer a escola, a comunidade educativa (pessoal docente e não docente, alunos, pais e encarregados de educação) e o meio em que esta está inserida para depois criarmos um plano de ação com base nas informações obtidas. Cada escola é única, fruto da sua história particular, do seu projeto e dos seus agentes (Gadotti 2008:2). Deste modo, para darmos a conhecer o contexto em que se desenvolveu a nossa investigação, apresentamos de forma sucinta a escola que nos acolheu bem como as turmas onde procuramos por em prática o nosso plano de ação.

1.1. A escola da prática de ensino

“A **Escola** constitui-se como etapa importante na formação do aluno não só na vertente dos conhecimentos/competências/capacidades mas também se repercute na qualidade de cidadania numa sociedade em mudança na capacidade de integração num mercado de trabalho cada vez mais complexo e competitivo e na construção de uma vida pessoal/familiar feita em bases solidas.”

Escola Secundária de Rocha Peixoto (2015)

O estágio curricular na área do ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e secundário só foi possível devido à colaboração da Escola Secundária de Rocha Peixoto que colocou as suas turmas à nossa disposição.

A escola situa-se atualmente na praça Luís de Camões, a norte da cidade da Póvoa de Varzim. Trata-se de uma instituição pública que se dedica à educação de

jovens (e menos jovens) da comunidade concelhia cujo objetivo passa também por dar uma boa preparação profissional aos servidores da indústria e do comércio. Hoje a escola tem 180 professores, 55 funcionários e 1 psicóloga que têm por função apoiar 1498 alunos, repartidos por 8 turmas do 3º ciclo do ensino básico diurno, 51 turmas do ensino secundário diurno (22 das quais de cursos profissionais) e 21 turmas do ensino noturno (6 dos cursos científico-humanísticos, 8 dos cursos tecnológicos e 7 dos Cursos de Educação e Formação de Adultos).

O lema da escola: “uma escola multidimensional que hoje seja mais e melhor que ontem! Uma escola de TODOS para TODOS” assenta em cinco pilares fundamentais que promovem:

- ❖ a **INTEGRAÇÃO COMUNIDADE EDUCATIVA**, fomentando a inclusão, as relações interpessoais [...],
- ❖ a **CIDADANIA**, valorizando o espírito crítico, os direitos humanos, a cultura de participação/intervenção [...],
- ❖ a **QUALIDADE**, no processo ensino/aprendizagem, na organização, na disciplina, [...],
- ❖ a **SOLIDARIEDADE**, através de intercâmbios escolares, do respeito pela diferença, do apoio social, [...],
- ❖ a **DEMOCRACIA**, incentivando a participação de todos nos processos de decisão, ao diálogo/debate, a auto e heteroavaliação, [...].

Escola Secundária de Rocha Peixoto (2015)

A escola pretende deste modo desenvolver a sua atividade no respeito pelos princípios e valores definidos nas várias leis que regem o sistema educativo português e que considera fundamentais em qualquer sociedade ou instituição, realçando no que à postura quotidiana diz respeito:

- ❖ a permanente implementação de práticas imbuídas de rigor, qualidade e eficiência;
- ❖ a permanente abertura para situações que necessitem de solidariedade e apoio;
- ❖ a permanente recetividade à participação autónoma de qualquer membro da comunidade escolar;

- ❖ a permanente procura do sucesso escolar;
- ❖ a permanente educação para a cidadania;
- ❖ a permanente promoção de uma cultura democrática;
- ❖ [...]

Escola Secundária de Rocha Peixoto (2015)

A escola dispõe atualmente de um elevado número de recursos físicos modernos disponíveis a toda a comunidade educativa, que vão desde uma biblioteca, dois auditórios um centro de estudos, um centro de formação, entre muitos outros que fazem desta escola a nosso ver um lugar acolhedor e muito agradável para se trabalhar.

1.2. O perfil das turmas e a calendarização das aulas

Após uma breve apresentação da Escola que nos acolheu para a realização do estágio, passamos à apresentação dos grupos com os quais trabalhamos, tanto em Inglês como em Espanhol.

No que diz respeito ao estágio de Inglês, este foi realizado em dois níveis de ensino. No 3º ciclo foi-nos atribuída uma turma do 7º ano e, no secundário, uma turma do 10º ano sob a cooperação da professora Mónica Brandão, professora titular da turma. A turma do 7º ano era constituída por 27 alunos que frequentavam segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas o nível A2. A turma tinha duas aulas de Inglês por semana, um bloco de 45 minutos e outro de 90 minutos. Nesta turma foram implementadas seis aulas. A turma do 10º ano por sua vez era constituída por 23 alunos que frequentavam segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas o nível B2. Esta turma também tinha duas aulas de Inglês por semana que correspondiam a dois blocos de 90 minutos cada. Nesta turma foram dadas quatro aulas.

Os elementos relativos às duas turmas são esquematizados no quadro que apresentamos de seguida.

Turmas de Inglês		
Ano	Número de alunos	Nível
7º	27	A2
10º	23	B2

Quadro 1 - Caracterização das turmas de Inglês

Em relação ao estágio de Espanhol, este foi realizado em dois níveis de ensino. No 3º ciclo numa turma do 8º ano e no secundário numa turma do 11º ano sob a cooperação do professor Miguel Gil, professor titular da turma

A turma do 8º ano era na verdade a junção de dois grupos, o 8ºA e o 8ºE e era constituída por 27 alunos que frequentavam o nível A2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Os alunos da turma do 8ºA, que eram mais numerosos, eram não só mais novos que os alunos do 8ºE como participavam mais nas aulas e obtinham os melhores resultados. Além disso, grande parte dos alunos do 8ºE eram repetentes e não tinham em mente prosseguir com os seus estudos ao terminar o ensino básico. Nesta turma que tinha duas aulas de Espanhol por semana, nomeadamente, um bloco de 45 minutos e outro de 90 minutos, foram dadas duas aulas. Por sua vez, a turma do 11º ano que também era composta por alunos de duas turmas, a turma do 11ºG e a turma 11ºF, era constituída por 18 alunos que frequentavam segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas o nível B2. Nesta turma cuja componente letiva semanal de Espanhol previa dois blocos de 90 minutos forma implementadas quatro aulas. O quadro que apresentamos de seguida resume os dados relativos às duas turmas.

Turmas de Espanhol		
Ano	Número de alunos	Nível
8º	27	A2
11º	18	A2

Quadro 2 - Caracterização das turmas de Espanhol

As aulas de Inglês foram supervisionadas pela Professora Doutora Maria João Guimarães e as aulas de Espanhol pela Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández que no final de cada aula observada se reuniam connosco para debatermos assuntos relacionados com a mesma, nomeadamente os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, uma vez que, segundo Penny (2012:288), “observer feedback is a vital source of teacher development.”

O estágio que se rege pelas normas estipuladas pela instituição universitária e pela legislação específica no que concerne à Habilitação Profissional para a Docência, estava previsto começar no início do ano letivo. No entanto e devido a alguns contratemplos apenas iniciou a partir do mês de janeiro. Como norma do estágio assistimos a 10 aulas observadas de cada professor cooperante. No quadro que apresentamos de seguida podem-se visualizar as datas referentes às aulas observadas tanto das turmas de Inglês como das turmas de Espanhol.

Aula observada	DATA (Inglês)	DATA (Espanhol)
1	6 de janeiro de 2015	6 de janeiro de 2015
2	7 de janeiro de 2015	29 de janeiro de 2015
3	13 de janeiro de 2015	17 de fevereiro de 2015
4	14 de janeiro de 2015	18 de fevereiro de 2015
5	23 de fevereiro de 2015	24 de fevereiro de 2015
6	26 de fevereiro de 2015	25 de fevereiro de 2015
7	12 de março de 2015	10 de março de 2015
8	18 de março de 2015	11 de março de 2015
9	06 de abril de 2015	18 de março de 2015
10	08 de abril de 2015	14 de abril de 2015

Quadro 3 - Calendarização das aulas observadas

1.3. Identificação do tema de investigação

Como mencionado no ponto 1.2., o estágio foi realizado em dois níveis de ensino, o ensino básico e o ensino secundário.

Em relação ao estágio de Inglês as duas turmas eram muito parecidas e muito distintas ao mesmo tempo. A turma do 7º ano surpreendeu-nos desde o início pelo lado positivo. Trata-se de uma turma com alguns alunos com capacidades orais excelentes e que se interessam pela aprendizagem. O leque de vocabulário que alguns alunos demonstravam possuir era fruto das estratégias adotadas pela docente. A turma do 10º ano por sua vez tinha uma característica muito parecida com os alunos do 7º ano: participavam muito nas aulas. No entanto, aquilo que os diferenciava era o fato de o fazerem maioritariamente em português e demonstrarem possuir um leque de vocabulário menor, o que talvez contribuisse para que se retraíssem mais na hora de se expressarem na língua inglesa. No que diz respeito às duas turmas de Espanhol que nos atribuíram verificamos que, apesar de haver alguns repetentes na turma do 8ºano, a turma do 11º ano apresentava mais dificuldades aquando da participação oral nas aulas. Esta participação ao contrário do esperado era levada a cabo na língua materna. Nesta fase de observação direta constatamos ainda que a falta de vocabulário pudesse contribuir para esse fato. Uma vez que as duas turmas do secundário apresentavam mais dificuldades em termos de vocabulário e após consultarmos os respetivos orientadores de estágio para obtermos o seu parecer optamos por levar a cabo a nossa investigação nesta área de ensino. A nossa primeira decisão estava deste modo tomada.

Como referimos anteriormente, na abordagem comunicativa o lema é segundo Paiva (2014:7), "usar linguagem autêntica e a língua alvo passa ser não apenas o objeto de estudo mas também o meio de comunicação". Por conseguinte, para comunicarmos numa língua precisamos de vocabulário e os alunos não o faziam pela falta de vocabulário demonstrada. Esta constatação levou-nos a questionar como poderíamos contribuir para a aquisição de vocabulário por parte dos alunos e por conseguinte levá-los a participar mais nas aulas na língua alvo. Este seria o nosso desafio. Muitos autores tais como Puchta e Rinvolucrí (2012:16) referem que "trabajar con imágenes es relevante en todas las áreas del aprendizaje de lenguas" assim como Cuadrado (1994:14) que é da opinião de que, "Las imágenes forman parte del mundo ya conocido por el/la aprendiente y constituyen un vínculo entre este/a y la lengua que se va a

adquirir. Es decir que por un lado, este material no le resulta ajeno no le provoca extrañeza [...], y por otro, la realidad ya conocida es susceptible de representación, lo que facilitará la adquisición de la lengua”. Toda a gente conhece o antigo provérbio: “Uma imagem vale por mil palavras”. A nossa preocupação é realçar a importância das imagens no processo de aquisição de vocabulário. Como sustenta Joly (1994: 135), “palavra e imagem é como uma cadeira e mesa: para estar à mesa necessitamos das duas”.

Deste modo, a investigação-ação a que nos propusemos visa apresentar uma hipótese de trabalho relativa à relevância das imagens na aquisição de vocabulário. Deste modo pretendemos responder à questão de investigação: **de que forma pode a associação de imagens a palavras contribuir para a aquisição de vocabulário?**

Capítulo II – Enquadramento teórico

2.1. Métodos de ensino e aprendizagem de línguas e a evolução do papel da imagem e do vocabulário em cada método

“Teaching priorities in English language teaching have varied over the years: fashions are constantly changing.”

Penny (2012)

O ensino de línguas conheceu desde o seu início vários métodos que são nos dias de hoje considerados por muitos como sendo obsoletos e inadequados ao ensino. Falar de métodos é falar do caminho para alcançar um fim. No processo de ensino e aprendizagem de línguas, os métodos podem ser considerados como as diferentes formas de proporcionar uma aprendizagem. Para dar a conhecer um pouco sobre alguns métodos influentes que marcaram o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e entender o papel da aprendizagem de vocabulário e o uso de imagens desde o início do século XX, apresentamos a seguir uma síntese das linhas gerais de cada método.

No início a aprendizagem era proporcionada de forma mecânica com base na gramática, cujo enfoque de ensino girava em torno da tradução feita pelos alunos de livros completos da língua alvo para a língua materna, palavra a palavra. Estamos a falar do **método tradicional** ou de **gramática-tradução** cujos principais instrumentos de trabalho eram o livro de gramática e o dicionário. Este método que proporciona conhecimentos da língua em estudo mas não a efetiva comunicação na mesma foi “adotado” por muitas escolas espalhadas por todo o mundo entre 1890 e 1930 para ensinar as línguas clássicas como o grego e o latim. No que concerne ao vocabulário, entre as principais características deste método encontra-se, segundo Prator e Celce- Murcia citado por Boas *et alii.*, a utilização de vocabulário apre(e)ndido através de listas de palavras totalmente descontextualizadas, o que a nosso ver poderia ter contribuído para a dificuldade de comunicação referida anteriormente.

No que diz respeito ao uso de imagens, Méndez (2005:837) refere que nesta altura “no se utilizaban ayudas visuales de ningún tipo”.

Durante a Segunda Guerra Mundial surgiu o **método áudio-lingual** desenvolvido por linguistas norte-americanos como resposta à necessidade de ensinar rápida e eficazmente o exército americano que por esta altura combatia nesta guerra na Europa. Este método assentava no princípio de que a escrita apenas seria introduzida no processo de ensino e aprendizagem quando o aluno já estivesse familiarizado com a oralidade da língua em estudo. A ênfase deste método era dado ao desenvolvimento das competências orais através da audição de diálogos modelo com a repetição dos mesmos. Este método defende que primeiro o aprendiz tem que ouvir para falar e ler para escrever, ou seja, “se relegó la parte gráfica, potenciando las destrezas orales y la escritura” (Méndez, 2005: 837). No que diz respeito ao ensino de vocabulário a ensinar, este era selecionado de acordo com a simplicidade e familiaridade e introduzido por meio de exercícios de repetição, também conhecidos por “drills”. O número de palavras por unidade era limitado uma vez que se acreditava que a aquisição de vocabulário deveria ser retardada até que uma parte do sistema gramatical fosse aprendida (Paiva, 2014).

Como resposta ao método gramática-tradução e à necessidade de preparar os alunos para usarem oralmente a língua estrangeira surge mais tarde, na década de 60, o denominado **método direto** ou **natural** também conhecido por método Berlitz. No que concerne o ensino de vocabulário, este método veio aposentar as listas de palavras descontextualizadas em prol de um ensino situacional que priorizava o ensino do vocabulário em vez da gramática (Paiva, 2014). Tratava-se de vocabulário do dia-a-dia, simples e familiar ao aluno. Para além disso, este método assentava no princípio de que não se devia usar a língua materna dentro da sala de aula e que se devia evitar o recurso à tradução. A explicação ou transmissão de significados é feita recorrendo a gestos, imagens, entre outras técnicas que facilitassem a sua compreensão. Acresce que o professor desempenhava um papel central no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ele era por assim dizer o “guia”. Aos alunos por sua vez não lhes é dada qualquer autonomia.

Por esta altura começou-se a recorrer ao uso de realia¹. O vocabulário concreto era ensinado segundo Richards e Rodgers citado por Boas et al por meio de objetos, demonstração e desenhos. O vocabulário abstrato era ensinado por meio de associação de ideias. Apenas orações e vocabulário usado no cotidiano eram ensinados.

Em relação ao ensino de vocabulário mencionado acima, Méndez (2005:837) é da opinião que este “se valía cuando era necesario de ayudas visuales para facilitar la comprensión”, ou seja, por esta altura começava a dar-se alguma importância aos recursos visuais no processo de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, Zimmerman, citado por Zilles 2001), conclui que todos os métodos de ensino de línguas deram pouca importância à aquisição de vocabulário. A gramática vinha sempre em primeiro lugar, deixando que a aquisição de vocabulário se desse de forma acidental ou desordenada.

Verificamos que nos últimos anos se tem vindo a dar uma maior importância ao ensino e aprendizagem de vocabulário e que o recurso a imagens tem vindo a desempenhar um papel importante em todo esse processo como defende Hurst (2015:22) ao referir que, “The power of images as an ELT resource has long been recognized, especially in specific areas, such as the teaching of vocabulary”.

2.2. A aprendizagem de línguas e a abordagem comunicativa

A procura de uma abordagem de ensino que priorizasse não só a comunicação mas que fosse ainda flexível no que diz respeito ao recurso a técnicas eficientes provenientes de outros métodos levou ao nascimento do Método Comunicativo.

O método comunicativo pode, segundo Gargallo, citado por Coelho (2014), ser definido como uma orientação metodológica aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e que teve a sua origem num movimento renovador durante a década de mil novecentos e setenta. Os pressupostos por detrás de métodos mais estruturalistas, como o áudio-lingual, começaram por esta altura a serem alvo de críticas, se bem que apenas a meados dos anos 80 os princípios desta abordagem fossem postos em prática em grande escala. Desta forma, este método resulta da união de experiências anteriores que de alguma forma obtiveram sucesso no processo de ensino e aprendizagem de línguas e

¹ “Objects or activities used to relate classroom teaching to the real life” Merriam Webster

organiza-se no corpo de procedimentos que orienta hoje em dia o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Paiva (2014:7), “na abordagem comunicativa o lema é apresentar e usar linguagem autêntica e a língua alvo passa a ser não apenas o objeto de estudo, mas também o meio de comunicação”. O que diferencia este método dos demais é a importância dada ao uso da língua na sala de aula através da promoção de atividades que dão prioridade à comunicação e onde uma linguagem acessível aos alunos é usada. Littlewood (2010:86) salienta a importância deste tipo de atividades ao mencionar que, “In communicative activities, the learner has to activate and integrate his pre- communicative knowledge and skills, in order to use them for communication of meanings. He is therefore now engaged in practicing the total skill of communication.” A fluência na língua alvo passou deste modo a sobrepor-se à correção gramatical. A exposição da língua traduzia-se num enriquecimento vocabular que derivava dessa mesma exposição.

Algumas das características mais importantes que caracterizam uma aula tendo como base a abordagem comunicativa são segundo Quintero (2003) as seguintes:

- Tiene objetivos claros y tangibles.
- Implica una motivación alta en los alumnos.
- Favorece la libertad de expresar aquello que los alumnos quieren decir.
- Facilita la reacción en cadena de respuestas.
- Despierta la curiosidad e interés entre los alumnos.
- Concede una importancia fundamental a las necesidades e interés de los alumnos.
- Deriva el material didáctico utilizado en clase de recursos auténticos y reales.
- Impulsa a los alumnos en actividades de resolución de problemas en los que deben negociar significados.
- Incorpora tareas relacionadas con las necesidades comunicativas de la vida real de los alumnos teniendo en cuenta las competencias comunicativas que se deben fomentar. Éstas son: competencia lingüística (dominio del código lingüístico), competencia sociolingüística (el lenguaje se produce en un contexto social por ello, el alumno debe aprender el grado de adecuación con que se dice o escribe algo), competencia discursiva (implica el dominio sobre cómo utilizar las formas gramaticales y los significados hasta conseguir un texto unificado bien hablado bien escrito) y la competencia estratégica /se refiere al dominio de las estrategias de comunicación que pueden utilizarse para solucionar dificultades e interrupciones en la comunicación).
- Permite a los alumnos ensayar en clase tareas de la vida real.
- Requiere que los alumnos y el profesor adopten determinados papeles, y que usen la lengua en determinados lugares o disposiciones dentro y fuera del aula.
- Fomenta en los alumnos la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- Integra las cuatro destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral.
- Implica a los alumnos en el uso carente de la lengua.

(Quintero, 2013:23)

No que diz respeito ao recurso a imagens, este método destaca segundo (Méndez, 2005:837) a sua importância ao referir que, “los estudiantes aprenderían mejor y más cuando se facilite el aprendizaje a través del mayor número de canales (...) En este contexto resultaban imprescindibles las ayudas visuales como gráficos, diagramas, fotografías, [...]”

Em suma, podemos verificar que os diferentes métodos atribuíam diferentes níveis de importância ao processo de ensino de vocabulário e ao recurso a imagens nesse processo. É de salientar que as abordagens mais recentes como o chamado “Lexical Approach” defendido por Lewis (1993) colocam um peso maior na aquisição de vocabulário e ao recurso a imagens como ferramentas de ensino ao dispor do professor de línguas.

Acreditamos que hoje em dia o professor não opta simplesmente por uma ou outra abordagem isoladamente, ele vai “beber” de cada método consoante sejam os seus objetivos. Estes objetivos podem passar pelo tipo de vocabulário a ser ensinado, os objetivos do aluno, a sua idade e o contexto em que se encontra.

2.3. Vocabulário

“Lord Polonious: -What do you read my Lord?”

Hamlet: - Words, words, words”

Shakespeare, *Hamlet*

O conhecimento de vocabulário é fundamental para podermos comunicar. O vocabulário pode ser considerado um elemento primordial no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira uma vez que é ele que distingue as línguas umas das outras. Garcia (2005:2) refere que; “en el aprendizaje de cualquiera lengua, el desarrollo de la competencia léxica se considera siempre uno de los pilares fundamentales para el progreso de la competencia comunicativa en ese mismo idioma. Harmer (1991:153) acrescenta: “if language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and flesh”, ou seja, podemos não saber conjugar bem os tempos verbais numa língua e mesmo assim

comunicar e fazer-nos entender, mas se não possuímos vocabulário a comunicação é dificultada e em certos casos mesmo impossibilitada.

Coloca-se a questão: Quantas palavras se devem conhecer para se poder comunicar de forma eficaz? Segundo Paiva (2014) apesar dos dicionários registarem cerca de 50000 verbetes, o vocabulário necessário para se ter o domínio do Inglês deve ficar em torno de 3000 palavras. Nation (1990) por sua vez refere que esse número dependerá dos objetivos e do tipo de vocabulário necessário. Segundo o autor o vocabulário pode ser categorizado da seguinte forma:

- a) **Palavras de alta frequência:** são cerca de 2000, surgem frequentemente em todos os tipos de textos e correspondem a cerca de 87% das palavras presentes em qualquer texto.
- b) **Vocabulário académico:** diz respeito a cerca de 800 palavras, surge frequentemente na maioria dos textos académicos e representa 8% das palavras nesses textos.
- c) **Vocabulário técnico:** concerne a cerca de 1000 a 2000 palavras por área e representa cerca de 3% das palavras em textos especializados.
- d) **Palavras de baixa frequência:** dizem respeito a cerca de 123000 palavras e representam cerca de 2% das palavras em qualquer texto.

Deste modo e indo ao encontro do que Rodrigues (2000:413) refere, “podríamos decir, entonces, que si para cualquier hablante se hace imprescindible el manejo de un bagaje léxico considerable a fin de poder desenvolverse en cualquier situación comunicativa que se le presente.”

Apesar do método tradicional ser muito criticado, como referimos anteriormente, são muitos os professores que ainda acreditam que aprender vocabulário passa por memorizar listas de palavras com a sua respetiva tradução na língua materna. Na verdade, a aprendizagem de vocabulário é muito mais do que a simples memorização de palavras. A aprendizagem de vocabulário passa segundo Ellis (1985) pela internacionalização de regras e fórmulas que são então utilizadas para a comunicação na L2. Neste sentido, o termo “aquisição” é sinónimo do termo “aprendizagem”. Logo, para podermos dizer que conhecemos uma palavra, temos que conhecer o seu significado e/ou a sua tradução na nossa língua materna.

Acreditamos deste modo que uma palavra passa a ser considerada como “adquirida” quando o aluno que anteriormente desconhecia o seu significado passa a conhecê-la na sua forma escrita e a defini-la e /ou traduzi-la de forma correta. Neste seguimento questionamo-nos sobre a forma que poderíamos adotar no sentido de auxiliarmos os nossos alunos no processo de aquisição de vocabulário.

Segundo Paiva (2014:17) existem quatro estratégias específicas para a aprendizagem de vocabulário, são elas:

- **Estratégias metacognitivas** – que se traduzem nas estratégias que o aprendiz utiliza para organizar e avaliar sua aprendizagem através por exemplo da análise das necessidades individuais de aprendizagem de vocabulário;
- **Estratégias cognitivas** – que são aquelas que implicam a utilização de processos mentais para a aprendizagem, como por exemplo o recurso a imagens, relacionando novos conceitos a imagens mentais, desenhos, diagramas, fotografias, etc.;
- **Estratégias Sociais** – que estão relacionadas ao aprender com o outro através por exemplo do pedido de auxílio a outrem para compreender uma palavra nova ou expressar um conceito que não sabe nomear, e por fim;
- **Estratégias de comunicação** – também conhecidas por estratégias de compensação. Este tipo de estratégias está relacionada segundo afirma o autor com táticas empregadas pelo aprendiz para superar a ausência de conhecimentos para permitir a comunicação, através por exemplo do uso de palavras de sentido aproximado para compensar o desconhecimento do vocabulário adequado.

O autor apresenta ainda algumas sugestões práticas de atividades que se podem levar a cabo para o ensino e aprendizagem de vocabulário, nomeadamente:

- Mapas conceituais para organizar a aprendizagem de novas palavras de forma interessante;
- Ações e gestos, ou seja, através de gestos e mímicas os aprendizes podem fazer associações para memorizar vocabulário;
- Associações de imagem com itens lexicais.

Segundo o autor o recurso visual constitui uma boa estratégia de memória. Para apresentar mais factos que permitissem chegar a esta conclusão, Paiva (2014:14) refere que à pergunta “How to help students retain vocabulary” colocada na Internet no mês de março de 2001, obtiveram-se várias respostas, entre as quais:

- “Make flashcards. A number of them will be required. Put the word in the target language on one side and a picture, definition, English word or symbol on the other...”;
- “Practice writing each word three times or draw pictures in the letters to help you remember how they go together...”, entre muitas outras.

É de salientar o facto de as respostas apresentadas referirem a aprendizagem de vocabulário recorrendo ao uso da imagem como queremos demonstrar na nossa investigação.

2.4. Literacia visual

[...] It is the eye that is the primary channel of learning. As we learn most through visual stimulus, the most interesting and varied these stimuli are the more effective our learning will be.

Bowen (1982)

Segundo Reis (2011) o conceito de literacia visual, apesar de ter aparecido nos EUA no final dos anos 60, é relativamente novo em Portugal. O conceito aparece em 2001 com a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais. Até aí o conceito de literacia estava unicamente ligado à capacidade de ler e escrever. A autoria do termo “literacia visual” é atribuída a John Debes que em 1969 o definiu como “um grupo de competências que um sujeito pode desenvolver e que pode integrar outras experiências sensoriais (Avgerinou & Ericson citado por Damásio, 2006: 3568).

Calado (1994) defende que o recurso de imagens em contexto educativo constitui um dos elementos de suporte da mensagem pedagógica. A imagem possui, qualquer que seja a sua natureza, um poder excepcional como uma ferramenta que favorece a

aprendizagem e a aquisição de competências nos domínios cognitivos e afetivos. Não obstante, os professores estão cientes de que para se ensinar um conteúdo específico, o uso de imagens favorece a motivação, captação da atenção e facilitação da memorização por parte dos aprendizes. Neste sentido, a UNESCO (1997) defende que ‘The school and the family share the responsibility of preparing the young person for living in a world of powerful images, words and sounds’.

Calado (1994) apresenta duas formas para valorizarmos as imagens: uma passa por ensinar a lê-las, a interpretá-las e a construí-las. A outra por aprender através delas em contexto educativo.

Neste contexto a escola deve procurar promover a alfabetização visual dos alunos. Isto pode não se revelar uma tarefa fácil uma vez que é necessário que o professor antes que tudo domine a gramática da imagem. Segundo Calado (1994:18), este domínio é importante para os professores conseguirem: “pelo menos escolherem aquelas que dizem aquilo que eles desejam que seja dito”. O caminho para a alfabetização visual passa, numa primeira fase, por formar os professores nas diversas áreas do conhecimento, “no sentido de os tornar mais aptos” (Calado, 1994:125). Deste modo poderão responder de forma mais eficaz às exigências cada vez maiores por parte da escola e do ensino. É de extrema importância ter estes fatores em consideração uma vez que se os professores possuírem uma boa formação poderão “dar uma mão” na formação de cidadãos sensíveis à compreensão das diferentes linguagens e desta forma encarar de frente a inclusão num mundo “designado como uma iconosfera” (Calado,1994:21).

A UNESCO já reconhecia em 1982 a necessidade de os sistemas políticos e educativos promoverem as competências críticas dos seus cidadãos no que diz respeito ao fenómeno complexo da comunicação contemporânea onde a comunicação visual estava incluída como se pode constatar na *Grunwald Declaration on Media Education*. (UNESCO, 1982). Vinte e cinco anos mais tarde, mais precisamente em 2007, o Ministério da Educação de Portugal permitiu o investimento na promoção da literacia visual. Essa promoção passou pela edição do CD-ROM duplo *Vamos Ler Imagens – imagens Fixas e Imagens em Movimento*, da autoria de Eduardo Cintra Torres. Este trabalho prático no campo da literacia audiovisual ou educação para os media com a distribuição em escolas de todo o país destinava-se a alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (Santos, 2007).

2.5. Imagens

“A picture is a text where the students provide the words. In other words, the image gives the students the content, but leaves the expression of that content up to them”

(Hancock, 2012)

O recurso a imagens no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras possui já uma longa tradição. A sua importância tem sido discutida e defendida por alguns estudiosos ao longo dos últimos anos como se pode verificar na abordagem aos diferentes métodos de ensino que apresentamos anteriormente e onde fizemos referência à importância da imagem em cada método. Tal como defende Bedoya (2009:2), “ la importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que traigan nuestra atención, que nos estimulen, o que nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto.” Para Calado (1994:65), “há algo que na imagem não precisa ser ensinado, algo que resulta da prática da percepção, enquanto esta depende da maturação psicofisiológica e do processo natural de socialização”. Cuadrado (1994:9) acrescenta, “las imágenes enriquecen las posibilidades metódicas y se pueden utilizar en cualquier nivel y en cualquier fase de clase.” Acreditamos desta forma que existem um número infindável de fatores que justifiquem o recurso a imagens no processo de aprendizagem.

Quando falamos em aprendizagem temos que ter em mente que todos os alunos são diferentes e por isso cada aluno tem o seu próprio estilo de aprendizagem. De acordo com o Technical Advisory Service for Images (2004:1) “the two sides of the brain have different attributes and respond to different stimuli.” Enquanto o lado esquerdo do cérebro é considerado analítico, verbal, sequencial e linear, o lado direito é considerado visual, espacial, holístico e racional. Deste modo, o lado esquerdo é mais lógico, respondendo melhor a materiais textuais e o lado direito é mais imaginativo, respondendo melhor a conteúdos visuais. Isto demonstra que diferentes alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem.

Segundo Haynes (2007:1) existem seis estilos de aprendizes que passamos a enumerar:”

- i. Auditory learners:** Students with this style will be able to recall what they hear and will prefer oral instructions. They learn by listening and speaking. These students enjoy talking and interviewing;
- ii. Tactile learners:** Students with this strength learn best by touching. They understand directions that they write and will learn best through manipulatives;
- iii. Kinesthetic learners:** Kinesthetic learners also learn by touching or manipulating objects. They need to involve their whole body in learning.;
- iv. Global learners:** Global learners are spontaneous and intuitive. They do not like to be bored. Information needs to be presented in an interesting manner using attractive materials;
- v. Analytical learners:** Analytic learners plan and organize their work. They focus on details and are logical;
- vi. Visual learners:** Visual learners will be able to recall what they see and will prefer written instructions. These students are sight readers who enjoy reading silently. Better yet, present information to them with a video. They will learn by observing and enjoy working with the following:
 - maps, graphs, charts;
 - cartoons;
 - posters;
 - diagrams;
 - text with a lot of pictures”.

2.5.1. O recurso a imagens no processo de ensino e aprendizagem de língua: porquê usá-las? Como escolhê-las? E quais os critérios a seguir?

“We are currently living in the age of the mediated image. Recent advances in information technology, digital photography and printing processes have consolidated the role of image as a highly effective medium of communication.”

Keddie (2009)

A imagem é uma poderosa ferramenta cujo poder, segundo Calado (1999:12,13), se encontra por um lado, na sua capacidade de convencer, uma vez que é considerada como uma prova, ou se quisermos, como uma evidência e daí o ditado popular “ver para crer”, por outro lado na sua capacidade de comover devido às suas características de expressividade e sentido apelativo. A imagem prende o olhar, desperta o prazer e desencadeia a evocação.

São enumeras as vantagens que Cuadrado (1999:19) associa ao recurso a imagens:

- “Las imágenes enriquecen las posibilidades metódicas y se pueden utilizar en cualquier nivel y en cualquier fase de la clase;
- En ocasiones pueden parecer una excusa para entrar en materia, pero, en realidad, responden claramente a un objetivo de preparación bien integrado como una fase más de la clase;
- Bien seleccionada según el objetivo específico que el/la docente se haya marcado nunca va a distraer la atención de los/las aprendientes, sino que va a focalizarla en el contexto adecuado, dando lugar a una producción lingüística lo menos alejada de la realidad;
- Constituyen un material que, por ofrecer una gran variedad de soportes, influye positivamente en la dinámica de la clase;
- Con ellas no sólo se activa el intelecto, sino también la parte afectiva del/la estudiante;
- Van a tener una gran importancia a la hora de eliminar bloqueos en el aprendizaje, crear relaciones afectivas dentro del grupo, potenciar la

integración de aspectos personales (gustos, intereses, recuerdos...),
realizar un trabajo intercultural”.

Verificamos deste modo que existem inúmeras razões que justificam o recurso a imagens nas aulas. No entanto, é de salientar que devemos ter alguns aspetos em consideração aquando da escolha das mesmas, ou seja, é necessário saber escolher a forma como se vão produzir, selecionar e utilizar imagens de forma a tirar o maior partido delas. Para Cuadrado (1999:9), “una imagen bien seleccionada según el objetivo específico que el/la docente se haya marcado, nunca va a distraer la atención de los/las aprendientes, sino que va a focalizarla en el contexto adecuado, dando lugar a una producción lo menos alejada de la realidad.” Desta forma, quando selecionamos uma imagem para levar para a sala de aula temos que ter em consideração que a mesma imagem pode não transmitir aos alunos a mesma informação que nos transmite a nós. A mesma imagem pode fornecer várias informações. Logo pode ser interpretada de múltiplas maneiras. Temos que, segundo Cuadrado (1999:9), “seleccionar imágenes (fotos, dibujos, cómics...) que se adecuen a las características del grupo: edad, interés, formación, etc.”

Uma escolha acertada das imagens pode fazer delas uma mais-valia. Caso contrário podem resultar num fracasso visto que também existem desvantagens quando se recorre ao uso imagens de forma não apropriada no âmbito do ensino. Por exemplo algumas imagens podem distrair os alunos em vez de os cativar para o real objetivo da aula.

A escolha das imagens a utilizar no processo de ensino-aprendizagem deve ter em conta, segundo Calado (1994:67) as “variáveis de sentido (variáveis a que poderíamos chamar enfáticas, na medida em que são elas que conferem ênfase a determinados elementos, em detrimento de outros)”. A mesma autora menciona que essas variáveis podem dizer respeito ao nível sintático (cor, tamanho, contraste...), ao nível semântico (valor informativo dos elementos presentes na imagem), e ao nível pragmático (condicionantes culturais e ontogenéticas) (Ibidem).

Por fim, e no que diz respeito aos critérios que o professor deve ter em conta aquando da seleção de uma imagem, Cuadrado (1999:109) faz referência a dois tipos de critérios: os critérios gerais e os critérios específicos. Quanto aos critérios gerais, estes dividem-se em três tipos:

- os **critérios gerais** que dizem respeito à curiosidade que qualquer imagem desperta nos alunos, provocando neles reações espontâneas e naturais sem que para isso o professor intervenha de qualquer forma. Essas reações resultam do caráter motivador implícito nas imagens (Cuadrado,1999:13). Por vezes a nossa escolha de imagens rege-se por uma questão estática, ou seja, se nós gostamos da imagem e pensamos que os nossos alunos também gostarão, esta terá mais hipótese de ser eficaz. No entanto, não devemos excluir imagens que esteticamente possam não ser apelativas. Desde que vão ao encontro da nossa intenção pedagógica são consideradas eficazes do ponto de vista didático.
- os **critérios didáticos** definem a imagem como mais um meio de comunicação, cuja compreensão é mais fácil que a de um texto. Através delas é possível transmitir conteúdos gramaticais, culturais e lexicais de forma rápida. Outro fator favorável da imagem é que esta nos oferece uma ampla variedade de suportes, desde transparências, cartazes, ou slides, etc. e ainda nos permite uma variedade de diferentes formas de trabalho, que vão desde o trabalho individual, ao trabalho em pares e ainda o trabalho em grupos. Esta variedade de suportes e diferentes formas de trabalho tornam a aula mais dinâmica e lúdica (Cuadrado 1999:14).
- os **critérios culturais**, uma vez que as imagens são um material imprescindível para despertar o interesse dos alunos pela cultura. Se não fossem as imagens muitos conteúdos culturais não poderiam ser ensinados, principalmente quando não se está no país da língua alvo (Cuadrado, 1999:15).

Os critérios específicos, estes dizem respeito ao modo como devemos selecionar as imagens. A este respeito Cuadrado (1999:15) apresenta várias razões para usarmos imagens:

1. “porque están en los manuales”;
2. “porque son portadoras de contenidos/informaciones que se quieren tratar en clase”;
3. “porque se ajustan a la necesidad de la clase”;
4. “porque son atractivas (color, estilo, calidad, tamaño...)”;

5. “porque nos gustan al aprendiente y a mí”;
6. “porque el contenido lingüístico (la producción oral) tiene un contenido gramatical especialmente interesante”;
7. “porque aportan información cultural no típica”;
8. “porque son claras para no distraer del tema”;
9. “porque son, en muchos caso, actuales y reales.

Podemos concluir que quando seleccionamos uma imagem devemos ter em conta vários aspetos. Temos que nos questionar quais os objetivos que sustentam a sua utilização, ou seja, se vão contribuir para os fins que lhe destinamos. Temos que nos “por” no lugar do aluno e tentar perceber se ele irá interpretar a imagem da mesma forma que nós, ou se ela não transmitirá mais informações que aquelas que realmente pretendemos que transmita, ou se por outro lado apenas vai contribuir para que os alunos se distraiam e conseqüentemente se distraiam da aprendizagem. Outros fatores a ter em consideração são: a qualidade e o tamanho da imagem. Enquanto uma imagem demasiado pequena pode dificultar a sua perceção, uma imagem demasiado grande poderá distrair os alunos. Uma imagem de fraca qualidade poderá obter os mesmos efeitos.

Em suma, existe um número infindável de razões que nos podem levar a usar imagens. No entanto, não podemos usar qualquer imagem. Uma imagem pode-nos tão depressa parecer um sucesso como de um momento para o outro resultar num fracasso. Esse sucesso e esse fracasso vai depender do nosso esforço em “encontrar” aquela imagem específica que melhor se adapta aos nossos objetivos específicos. Para Wilson (2001:1), “a picture may be worth a 1000 words, but it can also lead to speechlessness.”

Capítulo III – A prática do ensino supervisionada

3.1. Descrição e análise das atividades desenvolvidas

3.1.1. A prática de ensino de Inglês no Ensino Secundário

“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?” asked Alice.

“That depends a good deal on where you want to get to,” said the Cheshire Cat.”

Carroll (1963)

O programa do Mestrado compreende não só a observação de aulas de professores já formados que desempenham um papel vital como professores cooperantes, assim como as aulas planeadas e lecionadas pelo próprio estagiário.

Neste capítulo passamos à descrição e comentário dessas aulas e em particular das atividades desenvolvidas na prática de ensino com o recurso a imagens como ferramentas facilitadoras de aquisição de vocabulário. Como referido anteriormente, a prática de ensino de Inglês no Ensino Secundário foi implementada na Escola Secundária Rocha Peixoto sob a cooperação da professora Mónica Brandão. A escola adotou o manual “*Start-Up*” da Porto Editora para o 10º ano de escolaridade ao qual recorremos ao longo do estágio procurando complementá-lo com materiais de elaboração própria ou materiais de outras fontes e diferentes atividades de forma a motivar os alunos para a aprendizagem. As atividades levadas a cabo, que tentamos adaptar aos conteúdos programáticos e cuja escolha era justificada juntos dos professores cooperantes, baseavam-se em imagens com o objetivo de promover a aquisição de vocabulário, como referimos anteriormente.

A prática de ensino de Inglês no Ensino Secundário iniciou a 6 de janeiro de 2015 com a apresentação da professora estagiária à turma. Esta primeira aula observada serviu não só para compreendermos como funcionavam as aulas, percebermos quais os métodos e as estratégias adotadas pela professora cooperante, mas também termos um primeiro contato com os alunos. Esta aula serviu também para procedermos a distribuição do 1º questionário (ver anexo 1 – página 78), de elaboração própria, aos alunos, de forma a obtermos alguns dados sobre os hábitos de estudo, as formas de aprendizagem mais eficazes entre outras informações que nos pudessem guiar e ajudar

na nossa investigação. No final da mesma aula reunimo-nos com a professora cooperante para discutirmos alguns aspetos relacionados com o estágio. Definirmos ainda, os temas que iríamos lecionar ao longo do mesmo para tentarmos planificar o melhor possível as aulas que iríamos lecionar. Richards (1998:103) defende a este respeito que: “the success with which a teacher conducts a lesson is often thought to depend on the effectiveness with which the lesson was planned.” Ele vai mais longe e acrescenta, “lesson plans help the teacher think about the lesson in advance to resolve problems and difficulties, to provide a structure for a lesson, to provide a “map” for the teacher to follow, and to provide a record of what has been taught.”

Os temas a abordar foram escolhidos com base no manual adotado pela escola Secundária Rocha Peixoto. No quadro que se segue, esquematizam-se as atividades principais levadas a cabo com o recurso a imagens.

Aula / Data	Atividades principais
1ª Aula: 20/04/2015	Couch potato activity
2ª Aula. 24/04/2015	Types of TV programmes activity
3ª Aula 20/05/2015	A world of many languages: song activity
4ª Aula 24/05/2015	South Africa activity

Quadro 4 - Atividades com imagens implementadas nas aulas de Inglês

Passamos desta forma à descrição das aulas lecionadas por nós e as respetivas atividades desenvolvidas, que têm como objetivo refletir sobre a importância do recurso às imagens como ferramenta de apoio no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por alunos do Ensino Secundário. É de salientar que em todas as aulas optamos por seguir a proposta metodológica e terminológica defendida por Richards & Lockhart (1998), cuja estrutura da aula se reparte por três fases: *Presentation*, *Practice* e *Production*.

1ª Aula: 20/04/2015

Recursos: PowerPoint com uma imagem representativa de um “couch potato”

Descrição da atividade: A primeira aula das práticas de Inglês no Ensino Secundário foi implementada no dia 20 de abril de 2015 e teve como tema os “*Media*”. Nesta aula onde iriam ser abordados os meios de comunicação tínhamos como um dos objetivos perceber se os alunos conheciam a expressão idiomática “couch potato” e que palavras ou adjetivos associariam à mesma. Para recolhermos dados que fundamentassem a nossa investigação e termos uma base de comparação entre o vocabulário já adquirido anteriormente pelos alunos e o novo vocabulário que iriam adquirir nesta aula foi dado a cada aluno uma ficha (**pré-teste - anexo 2 – página 78**) com a imagem de um “couch potato” em que se pedia que dessem um possível título à imagem e que aplicassem durante um determinado período de tempo o maior número de vocabulário relacionado com a imagem. A seguir procedeu-se à lecionação da aula com a projeção da imagem anteriormente dada aos alunos, que serviu como pretexto para introduzir o tema da aula e em grande grupo procedeu-se à sua descrição. No final da aula foi-lhes distribuída novamente uma ficha (**pós-teste – ver anexo 3 – página 79**) igual àquela que tinham preenchido no início da aula para assim termos uma base de comparação do vocabulário que os alunos já possuíam e o vocabulário que tinham adquirido durante a aula. A apresentação e discussão dos dados recolhidos encontra-se no Capítulo IV com um gráfico demonstrativo do número de palavras recolhidas em ambas as fichas e ainda uma amostragem do vocabulário escrito pelos alunos em cada uma.

Aspetos positivos: Como se tratava da primeira aula estávamos um pouco apreensivas com a reação dos alunos e receosas que estes não participassem na mesma. No entanto, o balanço que fazemos desta aula, onde o recurso às imagens foi uma constante, tanto para introduzir o tema da mesma, como no texto trabalhado e o ponto gramatical introduzido, foi muito positivo. Pela reação dos alunos na aula podemos afirmar que o recurso à imagem foi bem aceite pelos mesmos e que estas os levaram a participar de forma ativa e interessada.

Aspetos negativos: Apesar de referirmos anteriormente como aspeto positivo a participação ativa e interessada por parte dos alunos nas atividades propostas, esta foi ainda feita muito com base no recurso à língua materna. Este era um fato que já

sabíamos à partida que poderia suceder. O nosso objetivo passava por fomentar a aquisição de vocabulário ao longo das seguintes aulas para que esta participação se concretizasse cada vez menos com o recurso à língua materna.

No final da aula distribuimos aos alunos um questionário (**ver anexo 4 – página 79**) para conhecermos a sua opinião sobre a atividade levada a cabo com o recurso à imagem representativa de um “couch potato”. Vinte e um alunos responderam a este questionário que era composto por 4 perguntas.

Na primeira pergunta - conhecias a expressão “*couch potato*”? - apenas 3 alunos afirmaram conhecer a expressão.

Na segunda pergunta - como defines um “*couch potato*?” – é interessante referir que todos os alunos conseguiram recorrendo às suas próprias palavras apresentar uma definição correta. Isto demonstra que a expressão foi entendida e interiorizada pelos alunos.

Na terceira pergunta – “quando revês o vocabulário aprendido associa-lo a imagens ou recordas as palavras escritas no quadro ou caderno?” – a totalidade dos alunos referiu rever o vocabulário associando-o a imagens ou recordando as palavras escritas no caderno ou quadro, demonstrando que a imagem pode ser uma ferramenta importante na aprendizagem de vocabulário.

Por fim, à quarta pergunta – “Parece-te importante associar o vocabulário a imagem? Porquê?” – novamente a maioria dos alunos respondeu afirmativamente à questão permitindo-nos concluir que a imagem, segundo os alunos, transmite significado, incentiva e cativa, podendo contribuir para uma melhor aprendizagem e para a memorização de vocabulário. Apenas um aluno não respondeu à questão.

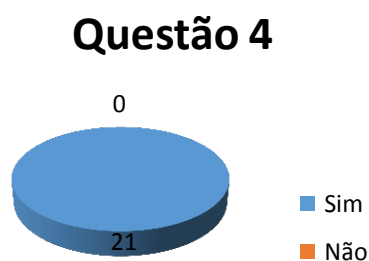


Gráfico 1 – Importância vocabulário / imagens

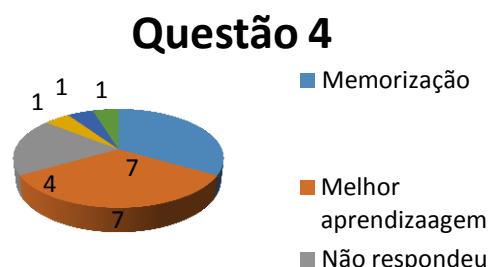


Gráfico 2 – Razões apresentadas

2ª Aula. 24/04/2015

Recursos: várias imagens de diferentes tipos de programas de televisão

Descrição da atividade: A segunda aula teve lugar no dia 20 de abril de 2015 e teve como principal objetivo aprofundar os conhecimentos adquiridos na aula anterior, em que o tema foi os *Media* e introduzir os diferentes tipos de programas. Usando a estratégia da última aula foi distribuído aos alunos, ao início da aula, uma ficha (**pré- teste – ver anexo 5 – página 80**) com diversas imagens de diferentes tipos de programas onde, mais uma vez tinham que durante um certo período de tempo estipulado, e sem o recurso a qualquer ajuda, escrever o maior número de programas de televisão na Língua Inglesa possível. A seguir procedeu-se à lecionação da aula que foi iniciada com a projeção das imagens anteriormente dadas aos alunos e a sua respetiva exploração. Para terminar a aula de forma mais lúdica, os alunos simularam a participação num *Reality Show*. De modo a podermos avaliar se os alunos tinham adquirido o vocabulário apresentado na aula, foi-lhes entregue no final da aula uma ficha (**pós-teste – ver anexo 6 – página 80**) igual àquela que lhes tínhamos distribuído no início da aula para que durante um período de tempo fixado escrevessem o maior número de programas de televisão do qual se recordavam. A análise e apresentação dos dados recolhidos encontram-se no capítulo IV.

Aspetos positivos: visto tratar-se de um tema do interesse geral dos alunos, estes mostraram-se muito recetivos e motivados, participando de forma ativa especialmente na última atividade em que simulavam a participação num *Reality Show*.

No final da aula distribuímos aos alunos um questionário (**ver anexo 7 – página 81**) para conhecermos a sua opinião sobre a atividade levada a cabo com o recurso a diversas imagens de diferentes programas de televisão. Vinte e um alunos responderam a este questionário que era composto por três perguntas. Os gráficos que apresentamos abaixo traduzem as respostas dos alunos.

Na primeira pergunta – “na aula aprendemos...” – pudemos comprovar que todos os alunos, sem exceção, conseguiram identificar os tópicos abordados na aula sem qualquer dificuldade.

No que diz respeito à segunda pergunta – “Na última atividade tiveste que simular um casting para um *Reality Show*. Consideras que as atividades de exploração de vocabulário te ajudaram na sua realização?” – Todos os alunos consideraram as atividades

de exploração de vocabulário importantes uma vez que estas os auxiliam com o vocabulário relacionado com a área temática abordada. Este auxílio estendeu-se à atividade final onde tiveram a oportunidade de o pôr em prática.

Quanto à terceira pergunta – “Gostaste desta atividade? Porquê?” – os alunos afirmaram na sua maioria terem gostado da atividade e fundamentaram a sua resposta com várias razões. Algumas delas prendem-se com o carácter motivacional inerente às imagens, ao gosto pela aprendizagem e ao fato de considerarem a aula interessante, criativa e interativa.

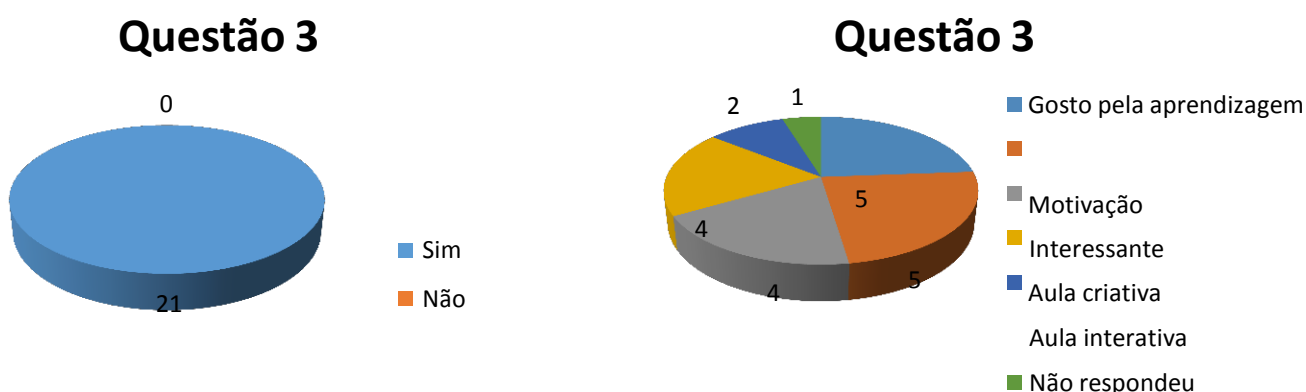


Gráfico 3 – Gostaste da atividade?

Gráfico 4 – Razões apresentadas

3ª Aula. 20/05/2015

Recursos: Ficha com a canção oficial do Programa Erasmus.

Descrição da atividade: A terceira aula teve lugar no dia 20 de maio de 2015 sob a supervisão da Professora Maria João Pires Guimarães e teve como principal objetivo abordar o tema dos “*Exchange Programmes*”. No início da aula foi distribuído uma ficha com a letra da canção oficial do Programa “Erasmus” “On Our Way” de Bob De Wilde (**pré-teste - anexo 8 – página 81**), onde algumas palavras, relacionadas com a temática das viagens estavam substituídas por imagens. Para averiguar os conhecimentos dos alunos sobre este tema foi-lhes solicitado que durante um determinado período de tempo fixado por nós legendassem cada imagem. Uma vez que nesta aula pretendíamos abordar o tema dos “*Exchange Programmes*” aliado à nossa experiência enquanto ex-aluna “Erasmus” e atual professora de futuros alunos “Erasmus” começamos por projetar algumas imagens ilustrativas da nossa experiência e falar um pouco delas.

Na fase de Practice e para praticar a compreensão auditiva distribuimos uma ficha, igual à do pré-teste, com a canção oficial do Programa Erasmus. Os alunos ouviram a canção e ao mesmo tempo substituíram as imagens pelo vocabulário que cada uma representava. Para terminar a aula de forma mais lúdica entregamos a cada aluno um panfleto que incentivava à participação no referido programa e pedimos-lhes que em pequenos grupos criassem o seu próprio panfleto. Para a criação do panfleto foi-lhes ainda distribuído todo o material de que poderiam necessitar. A seguir foi-lhes entregue a mesma ficha da canção (**pós-teste - ver anexo 9 – página 82**) onde novamente legendaram as imagens de forma a verificarmos se tinham interiorizado o vocabulário trabalhado.

Aspetos positivos: Constatamos que o uso da canção com algumas das palavras substituídas por imagens permitiu aos alunos uma rápida memorização do vocabulário.

Aspetos negativos: devido ao tempo limitado alguns alunos não conseguiram terminar a tarefa.

Como prática adotada por nós distribuimos aos alunos no final da aula um questionário (**ver anexo 10 – página 82**) para melhor compreendermos a avaliação que fizeram da atividade levada a cabo com o recurso à canção oficial do Programa “Erasmus”. Vinte e um alunos responderam a este questionário que era composto por duas perguntas. Os gráficos que apresentamos abaixo traduzem as respostas dos alunos.

Na primeira pergunta - “Tiveste dificuldade em substituir as imagens na canção por palavras?” – Todos os alunos referiram não terem sentido quaisquer dificuldades na execução da tarefa.

Em relação à segunda pergunta – “Gostaste desta atividade? Porquê?” – mais uma vez é de salientar que todos os alunos, por diversas razões, referiram ter gostado da atividade. Cinco alunos referiram que a atividade despertou o seu interesse, cinco referiram o fato desta ser divertida, quatro justificaram com o fato de haver uma maior aprendizagem, três afirmaram tratar-se de uma atividade que os cativou e por fim dois disseram que se tratou de uma atividade diferente. Apenas dois alunos não responderam a esta questão.

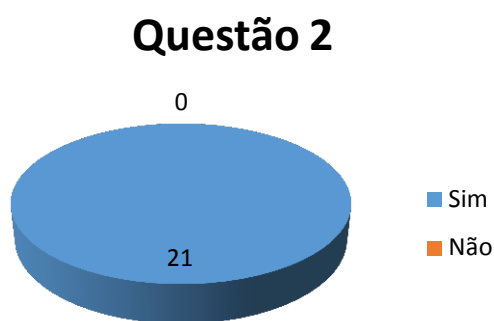


Gráfico 5 – Gostaste da atividade de substituição de imagens na canção por palavras

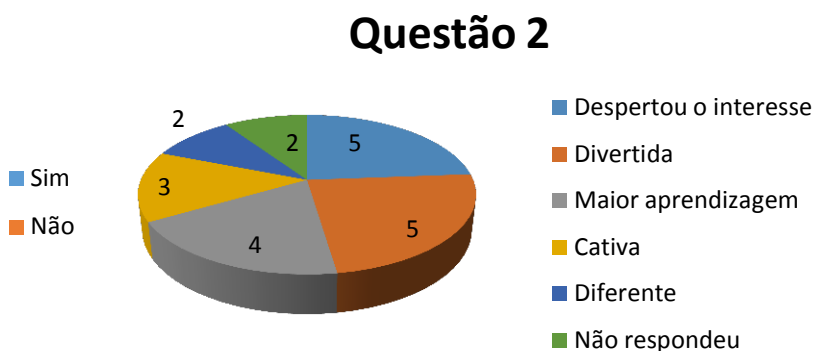


Gráfico 6 – Razões apresentadas

4ª Aula. 24/05/2015

Recursos: imagens de África do Sul

Descrição da atividade: No dia 24 de maio de 2015 foi implementada a quarta aula que teve como principal objetivo falar de um dos países que tem como uma das suas línguas oficiais a Língua Inglesa. Para nós, uma língua não tem só a ver com vocabulário, gramática, etc. Uma língua também é cultura. Uma vez que este tema fazia parte do manual dos alunos resolvemos nesta última aula tratar de aspetos mais culturais relacionados com a África do Sul (nossa terra natal). Nesta aula as imagens desempenharam um papel fulcral e imprescindível para despertar o interesse para a cultura. Se não fossem as imagens muitos conteúdos culturais não poderiam ser transmitidos, principalmente quando não se está no país da língua alvo (Cuadrado: 1999). Seguindo a estratégia estabelecida desde a primeira aula começamos por distribuir a cada aluno uma ficha (**pré-teste – ver anexo 11 – página 83**) com algumas imagens representativas de África do Sul e pedimos aos alunos que legendassem o maior número de imagens num determinado período de tempo fixado por nós. A seguir recolhemos as fichas e começamos a aula. Por se tratar da nossa terra natal queríamos transmitir aos alunos a nossa experiência de vida nesse país, assim como alguns aspetos culturais do mesmo. Para tal fomos projetando algumas imagens e falando sobre elas e os aspetos culturais por detrás de cada uma. No final da aula foi-lhes entregue a mesma ficha com as diferentes imagens de África do Sul (**pós-teste – ver anexo 12 – página 83**) para durante o mesmo período de tempo determinado por nós, legendarem as imagens

de forma a verificarmos se o vocabulário trabalhado tinha sido adquirido.

Aspetos positivos: acreditamos que quando se aprende uma língua estrangeira os aspetos culturais não podem ser descurados. Nesta aula o nosso objetivo era dar a conhecer alguns aspetos culturais de um país com uma riqueza cultural e histórica imensa. Por falarmos da nossa própria experiência de vida no país verificamos que esta aula captou a atenção dos alunos desde o início e aguçou a curiosidade dos mesmos.

Aspetos negativos: devido ao tempo limitado para abordar um tema tão amplo algumas coisas ficaram por dizer.

No final da aula distribuámos aos alunos um questionário (**ver anexo 13 – página 84**) para melhor aferirmos a avaliação que a turma fez da atividade levada a cabo com o recurso a diversas imagens de África do Sul. Vinte e um alunos responderam a este questionário que era composto por três perguntas. As respostas dos alunos figuram nos gráficos que apresentamos de seguida.

No que diz respeito à primeira pergunta – “na aula de hoje aprendemos...” – Apenas um aluno não respondeu a esta questão. Doze alunos afirmaram terem aprendido novo vocabulário enquanto os restantes 8 referiram ter aprendido sobre a cultura de África do Sul.

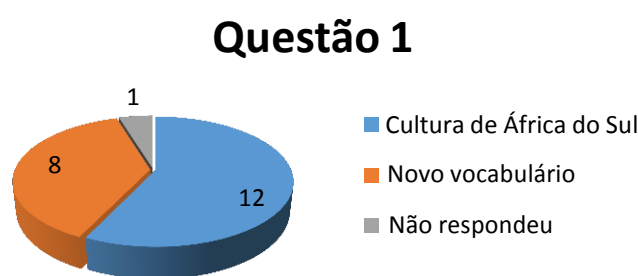


Gráfico 7 – Tema da aula

Na segunda pergunta – “consideras que a visualização de imagens de Africa do Sul promoveu a concentração e despertou a tua curiosidade e imaginação?” – Todos os alunos responderam afirmativamente, o que vem corroborar o referido anteriormente de que a aula captou a atenção dos alunos desde o início e aguçou neles a curiosidade pelo tema.

Por fim, à terceira pergunta – “qual a tua opinião sobre a estratégia de associação de imagem e palavra?” – sendo igual a uma das questões colocadas no primeiro questionário, teve como objetivo refletir sobre a opinião que os alunos tinham ao início da investigação em relação ao recurso à imagem como ferramenta facilitadora de aquisição de vocabulário e compará-la com a opinião dos alunos no final do estágio. Enquanto no primeiro questionário quatro alunos nem opinião apresentaram, neste último questionário todos os alunos apresentaram opiniões positivas e variadas. Isto leva-nos a constatar que os alunos começam a ter uma maior consciência das vantagens inerentes às imagens no seu processo de aprendizagem e mais precisamente na aquisição de vocabulário.

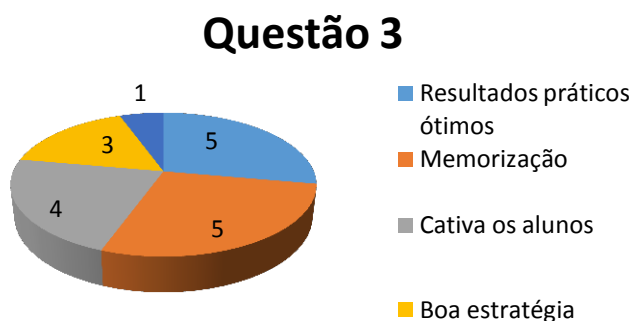


Gráfico 8 - Estratégia de associação de imagem e palavra (vantagens)

3.1.2. A prática de ensino de Espanhol no Ensino Secundário

A Prática de Ensino de Espanhol no Ensino Secundário foi implementada na Escola Secundária Rocha de Peixoto sob a cooperação do professor Miguel Gil.

A escola adotou o manual “Endirecto.com” da Areal Editores, SA, para o 11º ano de escolaridade que nos serviu de suporte para a preparação das aulas do estágio e o qual tentamos complementar com materiais de elaboração própria ou materiais provenientes de outras fontes, nomeadamente da Internet, manuais, etc. Tentamos diversificar sempre que possível as atividades levadas a cabo, recorrendo a imagens diversificadas e apelativas, de forma a captar a atenção dos alunos e a mantê-los motivados, uma vez que a nossa investigação se centrava no uso de imagens como ferramenta pedagógica facilitadora de aquisição de vocabulário.

A Prática Ensino de Espanhol no Ensino Secundário iniciou a 7 de janeiro de 2015. Para além de sermos apresentadas à turma com a qual iríamos trabalhar, esta primeira aula observada serviu também para compreendermos o funcionamento das aulas, perceber quais os métodos e as estratégias adotadas pelo professor cooperante e ainda ter um primeiro contato com os alunos. Nesta aula, assim como na primeira aula observada de Inglês, distribuímos um questionário de elaboração própria aos alunos com o objetivo de reunirmos alguns dados relativos aos hábitos de estudo dos mesmos, as suas formas de aprendizagem mais eficazes, entre outros dados que nos pudessem guiar e ajudar na investigação que pretendíamos levar a cabo. No final da mesma, tivemos a oportunidade de nos reunimos com o professor cooperante para debatermos alguns aspetos relacionados com o estágio e definirmos os temas que iríamos abordar no decorrer do mesmo.

Os temas a abordar foram escolhidos com base no manual adotado pela escola Secundária Rocha Peixoto. No quadro que se segue, esquematizam-se as atividades principais com o recurso às imagens usadas em cada aula.

Aula / Data	Atividades principais
1ª Aula: 24/02/2015	Actividad: El cuerpo humano
2ª Aula. 25/02/2015	Actividad: Expresiones idiomáticas
3ª Aula 07/04/2015	Actividad: Problemas ambientales
4ª Aula 08/04/2015	Actividad: La marea negra

Quadro 5 - Atividades com imagens implementadas nas aulas de Espanhol

De seguida iremos descrever as aulas lecionadas por nós e as respetivas atividades desenvolvidas, cujo objetivo passava por refletir sobre a importância do recurso às imagens como ferramenta de apoio no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por alunos do Ensino Secundário. Cabe-nos acrescentar que tal como nas aulas de inglês procuramos seguir a proposta metodológica e terminológica de

Richard & Lockhard (1998), cuja estrutura se reparte em três fases: *Comienzo*, *Secuencia* e *Cierre*

1ª Aula: 24/02/2015

Recursos: imagem do corpo humano

Descrição da atividade: A primeira aula teve lugar no dia 24 de fevereiro de 2015 e teve como principal objetivo abordar o tema do corpo humano com base nos objetivos que constam no Plano Curricular do Instituto Cervantes (2006). Segundo o mesmo plano procuramos que os alunos conseguissem “intercambiar opiniones, puntos de vista (...) en torno a temas de interés personal o general”. Pretendíamos ainda tentar perceber quantas palavras os alunos conseguiriam recordar sobre o mesmo, uma vez que se tratava de uma área vocabular já estudada no ano anterior e, como refere Cuadrado (1994:14), “el aprendiente que ve una imagen [...] se situará en ese contexto y tendrá unas expectativas sobre el tema que se va a tratar. Es decir, activará sus conocimientos previos [...]”. Para recolhermos dados que fundamentassem a nossa investigação e termos uma base de comparação entre o vocabulário já adquirido anteriormente pelos alunos e o novo vocabulário que iriam adquirir nesta aula foi dado a cada aluno uma ficha (**pré-teste - ver anexo 14 – página 84**) com a imagem de um corpo humano em que se pedia que durante um período de tempo determinado por nós, legendassem com o maior número de palavras possível as partes do mesmo. A seguir procedeu-se à lecionação da aula que se iniciou com a projeção da imagem de um cómico. Rinvolucrí (2012:17) é da opinião que: “trabajar con imágenes es relevante en todas las áreas del aprendizaje de lenguas”. Pretendia-se com esta atividade que os alunos lessem o mesmo e fizessem uma chuva de ideias de maneira a concluírem qual seria o tema da aula e despertar o interesse deles para a mesma. De seguida projetamos uma imagem do corpo humano onde os alunos tentaram mencionar os nomes das diferentes partes do corpo humano. A aula terminou com uma atividade mais lúdica realizada em grande grupo. Com uma imagem de várias pessoas projetada no quadro cada aluno à vez descreveu uma das pessoas e o resto da turma tentou segundo a descrição feita adivinhar a pessoa descrita.

No final da aula distribuímos uma ficha (**pós-teste – ver anexo 15 – página 85**) igual àquela que tinham preenchido no início da aula onde novamente tinham que

durante o mesmo período fixado de tempo legendar a imagem. Esta segunda ficha iria nos fornecer uma base de comparação do vocabulário que os alunos já possuíam e o vocabulário adquirido durante a aula. A apresentação e discussão dos dados recolhidos encontra-se no Capítulo IV onde apresentamos não só um gráfico com o número de palavras da primeira ficha (**pré-teste**) mas ainda um gráfico com o número de palavras da segunda ficha (**pós-teste**).

Aspetos positivos: No início os alunos mostraram-se um pouco retraídos. No entanto ao longo da aula mostraram-se menos tímidos e mais participativos. O facto de começarmos a aula com a projeção de uma imagem de um cómico e pedirmos aos alunos que falassem da mesma resultou eficaz, uma vez que se tratava de uma atividade mais lúdica que despertou o interesse dos alunos para o tema da aula e os fez aos poucos participarem na mesma. O tema não era de todo desconhecido e as imagens usadas permitiram-lhes lembrar algum vocabulário adquirido no ano anterior. O fato de conseguirem referir algum vocabulário motivou-os ainda mais a participar.

Aspetos negativos: A última atividade como foi realizada em grande grupo levou a que houvesse muito barulho na aula, uma vez que os alunos tentavam responder todos ao mesmo tempo. Penso que a escolha da realização da atividade em grande grupo não foi a melhor e poderia ter resultado muito melhor se tivesse por exemplo optado por realizar a atividade em pequenos grupos ou mesmo a pares para evitar a confusão causada.

No final da aula distribuímos aos alunos um questionário (**ver anexo 16 – página 85**) para melhor compreendermos a avaliação que estes fizeram da atividade levada realizada com o recurso à imagem do corpo humano. 18 alunos responderam a este questionário que era composto por 4 perguntas. Os gráficos que apresentamos de seguida refletem as respostas dos alunos.

Quanto à primeira pergunta – “achas que as imagens te ajudam a ativar vocabulário?” – 15 alunos afirmaram que as imagens os ajudaram a ativar vocabulário enquanto três afirmam que as imagens não os ajudaram nesse processo.

Questão 1

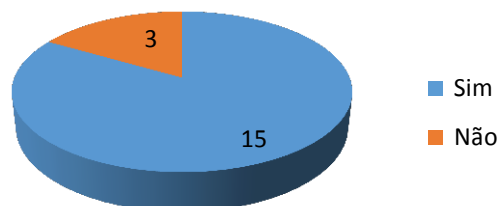


Gráfico 9 – Imagens e ativação de vocabulário

Na segunda pergunta – “achas que a imagem associada a palavras facilita a assimilação de vocabulário? De que forma?” – apenas dois alunos referiram que a imagem não lhes facilitou a assimilação de vocabulário. A esmagadora maioria (16 alunos) referiram que a imagem facilitou essa assimilação, apresentando diversas razões que o justificassem. Uma das razões apresentadas por 11 dos alunos foi o fato de haver uma maior facilidade em memorizar e recordar o vocabulário. Quatro alunos referiram que a imagem associada a palavras facilita a aplicação do vocabulário em contexto. Por fim três alunos referiram o caráter motivador das imagens que os leva a aprender mais.

Questão 2

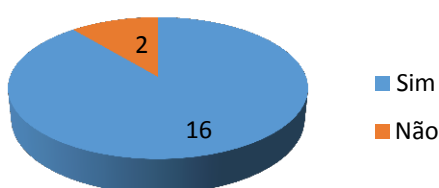


Gráfico 10 – Imagem associada a palavra

Questão 2

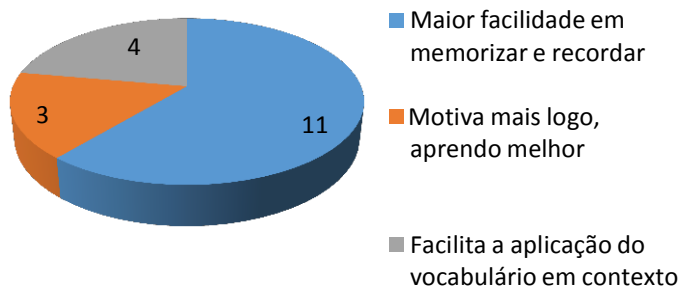


Gráfico 11 – Vantagens associação imagem/palavra

Na terceira pergunta – “Acreditas que, em caso de teste, te vais recordar da imagem e assim, recordar o vocabulário?” - a maioria dos alunos respondeu afirmativamente enquanto um aluno respondeu que em caso de teste não.

Questão 3

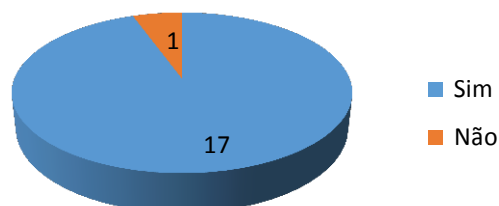


Gráfico 12 – Em caso de teste achas que te recordarás do vocabulário?

Na quarta pergunta- “na atividade final tiveste que descrever algumas pessoas fisicamente. Consideras que a atividade de imagem e palavras te ajudou? Como?” – Dezassexes alunos consideraram que esta atividade os ajudou na realização da tarefa final. As razões apresentadas pelos mesmos prendem-se com o facto de estas contribuírem, segundo cinco alunos, para a memorização do vocabulário, permitirem pôr em prática as aprendizagens segundo quatro alunos, lembrar características segundo três alunos e associar imagens a vocabulário segundo dois alunos. Do universo de 18 alunos quatro não responderam a esta questão.

Questão 4

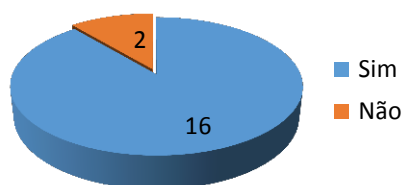


Gráfico 13 – A imagem foi benéfica?

Questão 4

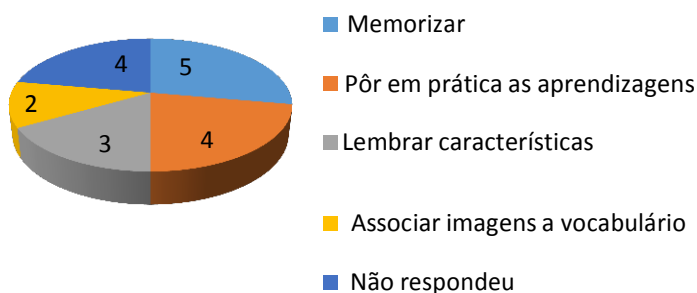


Gráfico 14 – Razões apresentadas

2ª Aula. 25/02/2015

Recursos:

Descrição da atividade: A segunda aula foi implementada no dia 25 de fevereiro de 2015 e teve como principal objetivo trabalhar o vocabulário relacionado com a área da saúde com base nos objetivos do Plano curricular do Instituto Cervantes (2006). Segundo o mesmo plano pretendia-se que os alunos, e citando o mesmo, conseguissem

“participar adecuadamente em distintos tipos de situaciones sociales y actuar según las convenciones propias de la comunidad en que se integre (...) en torno a temas de interés personal o general”. Nesta aula o objetivo era tentar perceber quantas expressões idiomáticas os alunos conseguiam relacionar corretamente com as imagens. Para recolhermos dados que fundamentassem a nossa investigação e termos uma base de comparação entre o vocabulário já adquirido anteriormente pelos alunos e o novo vocabulário que iriam adquirir nesta aula, foi dado a cada aluno uma ficha (**pré-teste - anexo 17 – página 86**) com várias imagens que representavam situações diferentes em que se pedia aos alunos para durante um período de tempo determinado por nós, tentassem fazer corresponder as expressões idiomáticas às imagens correspondentes. A seguir procedeu-se à lecionação da aula que começou pela projeção da imagem de uma pessoa a ir ao médico da qual os alunos falaram para chegarem ao tema da aula e fazerem uma ponte com a aula anterior. No decorrer da aula os alunos realizaram uma prática orientada da estrutura gramatical trabalhada nesta aula com uma ficha (igual à do pré-teste) onde os alunos tiveram que ordenar as expressões com as imagens segundo o que elas transmitiam.

No final foi-lhes distribuído novamente uma ficha (**pós-teste – ver anexo 18 – página 86**) igual àquela que tinham preenchido no início da aula onde novamente tinham que, durante o mesmo período fixado de tempo, fazer a correspondência de cada expressão idiomática com a respetiva imagem, para assim termos uma base de comparação do vocabulário que os alunos que já possuíam e o vocabulário adquirido durante a aula. A apresentação e discussão dos dados recolhidos encontra-se no Capítulo IV onde apresentamos um gráfico com o número de correspondências corretas feitas na primeira ficha e o número de correspondências corretas feitas na segunda ficha.

Aspetos positivos: apesar de no início os alunos demonstrarem bastantes dificuldades na compreensão das expressões idiomáticas, no final conseguiram realizar a atividade com êxito, como se pode constatar pelos resultados obtidos no pós-teste no Capítulo IV.

Aspetos negativos: pensamos que a escolha da atividade com expressões idiomáticas não foi a melhor uma vez os alunos mostraram no início bastante dificuldade na compreensão das mesmas. Acreditamos que futuramente temos que ponderar melhor as nossas escolhas.

No final da aula distribuimos aos alunos um questionário (ver anexo 19 – página 87) para melhor compreendermos a avaliação que a turma fez da atividade levada a cabo com o recurso a imagens associadas a expressões idiomáticas. Dezoito alunos responderam a este questionário que era composto por duas perguntas. Os gráficos que apresentamos abaixo refletem as respostas dadas pelos alunos.

No que concerne à primeira pergunta – “conseguieste associar as imagens ao contexto correspondente?” – 16 alunos referiram que no pós-teste conseguiram associar as imagens às expressões idiomáticas equivalentes, enquanto dois alunos responderam que não. Apesar de se tratar somente de dois alunos o fato é que, mesmo depois de trabalhar as expressões na aula, estes ainda tiveram dificuldade em realizar a tarefa. Esta constatação que vai ao encontro do que referimos anteriormente em relação à escolha das atividades que levamos para a sala de aula. Por vezes estas podem não estar adaptadas ao nível dos nossos alunos logo temos que ser mais prudentes.

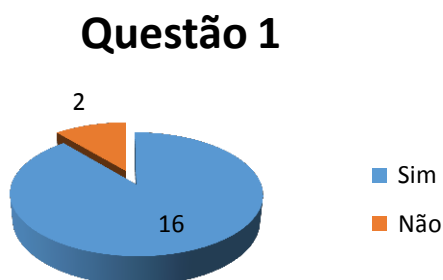


Gráfico 15 – Conseguieste associar as imagens ao contexto correspondente?

Em relação à segunda pergunta – “se respondeste sim à questão anterior, achas que o fato das expressões estarem associadas a imagens te ajudou nesse sentido?” – podemos constatar que os 16 alunos que responderam afirmativamente à questão anterior associam o seu sucesso na concretização da atividade ao facto de haver imagens que ilustravam as expressões idiomáticas.

Questão 2

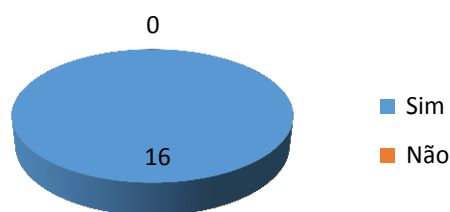


Gráfico 16 - As imagens ajudaram nesse sentido?

3ª Aula. 07/04/2015

Recursos: imagens de problemas ambientais

Descrição da atividade: A terceira aula foi implementada no dia 07 de abril de 2015 e teve como principal objetivo abordar os problemas ambientais.

Nesta aula o objetivo era, uma vez que se iria abordar o tema do meio ambiente, tentar perceber quantas palavras relacionadas com problemas ambientais os alunos conseguiriam escrever tendo por base 10 imagens representativas de 10 problemas ambientais. Para recolhermos dados que fundamentassem a nossa investigação e termos uma base de comparação entre o vocabulário já adquirido anteriormente pelos alunos e o novo vocabulário que iriam adquirir nesta aula, foi dado a cada aluno uma ficha (**pré-teste – ver anexo 20 – página 87**) com várias imagens representativas de problemas ambientais em que se pedia aos alunos para, durante um período de tempo fixado por nós, legendarem com o maior número de palavras possível as mesmas. A seguir procedeu-se à lecionação da aula que começou pela projeção de uma imagem de dois enfermeiros a transportarem o mundo numa maca. A partir desta projeção pedimos aos alunos que falassem sobre a mesma de forma a chegarem ao tema da aula. De seguida projetamos várias imagens representativas de problemas ambientais para gerar alguma discussão em torno do tema. Na fase de *Secuencia*, e de forma a praticarem o vocabulário visto, os alunos procuraram numa sopa de letras alguns problemas ambientais que tiveram que associar à respetiva imagem e definição. Depois projetamos a imagem de um menino a reciclar e pedimos aos alunos que falassem um pouco da imagem. Para tornar a aula mais real e para que os alunos ficassem mais

consciencializados para a importância de reciclar, colocamos três ecopontos de elaboração própria em cima da mesa. Distribuímos aos mesmos alguns objetos e pedimos-lhes que um a um reciclassem os seus objetos ao mesmo tempo que diziam o nome do referido objeto e o do ecoponto onde o depositavam. Este recurso a objetos reais também denominados por “realia” remonta ao método direto, como referimos anteriormente aquando da descrição da evolução dos métodos de ensino. Isto mostra que não nos podemos basear em um só método. Por vezes, temos que “beber” de vários métodos segundo os objetivos que pretendemos alcançar na sala de aula. No final foi-lhes distribuído novamente uma ficha (**pós-teste – ver anexo 21 – página 88**) igual àquela que tinham preenchido no início da aula onde novamente tinham que, durante o mesmo período determinado de tempo, legendar 10 imagens com o problema ambiental que cada uma representava. Estes dados iriam-nos fornecer uma base de comparação do vocabulário que já possuíam e o vocabulário adquirido durante a aula. A apresentação e discussão dos dados recolhidos estão mais à frente no Capítulo IV onde apresentamos um gráfico com o número de imagens legendadas corretamente na primeira ficha e o número de imagens legendadas corretamente na segunda ficha assim como uma amostra do vocabulário apresentado nas duas fichas.

Aspetos positivos: Nesta aula tentamos orientar a prática de ensino para a valorização e exploração da dimensão afetiva com o objetivo de promover aprendizagens que fossem significativas para os alunos através do uso de “realia”. O recurso a “realia”, mais precisamente, a ecopontos de elaboração própria permitiu aos alunos observar objetos reais do dia/a/dia e participar ativamente. Esta atividade contribuiu para a compreensão de vocabulário e facilitou a aquisição do mesmo.

Aspetos negativos: depois de termos apresentado à turma o tempo verbal, devíamos ter pedido aos alunos que fizessem um registo no caderno do mesmo, para poderem consultar na atividade de prática.

No final da aula distribuímos aos alunos um questionário (**ver anexo 22 – página 88**) para melhor compreendermos a avaliação que a turma fez da atividade levada a cabo com o recurso a várias imagens representativas de problemas ambientais. Dezoito alunos responderam a este questionário que era composto por duas perguntas. Os gráficos que apresentamos seguidamente demonstram as respostas dos alunos.

Em relação à primeira pergunta – “conseguieste associar todas as palavras com a respetiva imagem?” – 10 alunos responderam ter conseguido associar todas as palavras com a respetiva imagem enquanto oito referiram que não o conseguiram. O elevado número de alunos a referirem não terem executado a tarefa com sucesso fez-nos questionar o que poderia ter corrido menos bem. Talvez devido ao fato de termos introduzido muito vocabulário novo tivesse um papel preponderante nestes resultados. Talvez devíamos ter dado menos vocabulário ou ter trabalhado mais aquele que apresentamos.

Questão 1

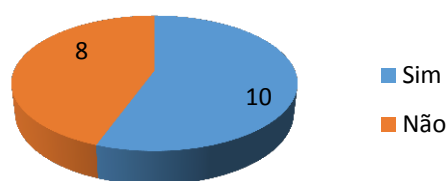


Gráfico 17 – Conseguieste associar todas as palavras à respetiva imagem

Na segunda pergunta – “se respondeste sim a questão anterior, achas que a atividade de visualização de imagens te ajudou nesse sentido?” – os 10 alunos que anteriormente responderam afirmativamente associam o seu sucesso à visualização de imagens.

Questão 2

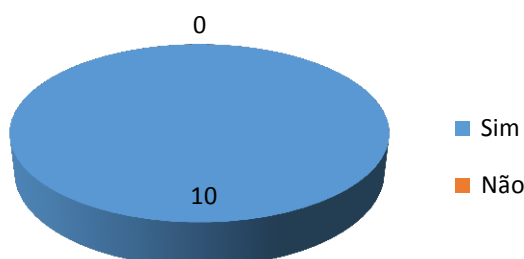


Gráfico 18 – Contributo da imagem

4ª Aula. 08/04/2015

Recursos: imagem

Descrição da atividade: A quarta aula foi implementada no dia 08 de abril de 2015 e teve como principal objetivo consolidar o tema da aula anterior e tentar perceber quantas palavras os alunos conseguiam associar ao tema. Para novamente recolhermos dados que fundamentassem a nossa investigação e termos uma base de comparação entre o vocabulário já adquirido anteriormente pelos alunos e o novo vocabulário que iriam adquirir nesta aula foi dado a cada aluno uma ficha (**pré- teste – ver anexo 23 – página 89**) com uma imagem em que se pedia aos alunos para, durante um período de tempo fixado por nós, dessem um título à mesma e escrevessem o maior número de palavras possível relacionado com ela. A seguir procedeu-se à lecionação da aula que começou por projetarmos a mesma imagem e criarmos uma pequena discussão à volta dela para relembrarmos os conteúdos lecionados na aula anterior. No final foi-lhes distribuído novamente uma ficha (**pós-teste – ver anexo 24 – página 89**) igual àquela que os alunos tinham preenchido no início da aula onde novamente tinham que, durante o mesmo período determinado de tempo, escreverem o maior número de palavras relacionadas com a imagem, para assim termos uma base de comparação do vocabulário que os alunos já possuíam e o vocabulário adquirido durante a aula. A apresentação e discussão dos dados recolhidos encontram-se mais à frente no Capítulo IV onde apresentamos um gráfico com o número de palavras apresentadas na primeira ficha (**pré-teste**) e o número de palavras apresentadas na segunda ficha (**pós-teste**) assim como uma amostra do vocabulário apresentado nas duas fichas (**testes**).

Aspetos positivos: as histórias que os alunos escreveram foram ao encontro do esperado uma vez que conseguiram associar as palavras e imagem fornecidas com o tema lecionado na aula anterior. Os alunos também se mostraram interessados uma vez que tinham vários auxiliares para a realização da tarefa. Acreditamos que devido ao recurso a palavras e à imagem a tarefa de escrita se tornou mais criativa dando oportunidade aos alunos para darem aso à sua imaginação.

Aspetos negativos: uma vez que os alunos estavam compenetrados e motivados na escrita das suas histórias, o tempo que tínhamos no início disponibilizado para esta tarefa teve que ser adaptado. Logo, a última tarefa não pôde ser terminada na aula e pedimos por isso aos alunos que terminassem a tarefa como trabalhos de escola. Concluimos que podemos levar uma boa planificação para a aula mas nem sempre conseguimos seguir à risca tudo o que planeamos. O professor deve adaptar-se a imprevistos e conseguir tomar decisões na hora.

No final da aula distribuimos aos alunos um questionário (ver **anexo 25 – página 90**) para melhor compreendermos a avaliação que a turma fez da atividade levada a cabo com o recurso à imagem relacionada com os problemas ambientais. Dezoito alunos responderam a este questionário que era composto por três perguntas. Os gráficos que apresentamos seguidamente refletem as respostas dos alunos.

Na primeira pergunta - “Conseguiste lembrar-te de algum vocabulário da aula anterior?” 15 dos 18 alunos que compõem a turma afirmaram lembrarem-se de algum vocabulário estudado na aula anterior.



Gráfico 19 – Vocabulário da aula anterior

Na segunda pergunta – “Na última atividade da aula tiveste que escrever um postal a um amigo a falar dos problemas ambientais pelos quais a tua floresta atravessa. Achas que as atividades das imagens da aula anterior te ajudaram na sua realização?” – Catorze alunos responderam que as atividades com o recurso a imagens da aula anterior contribuíram para o sucesso da realização da última atividade, enquanto quatro alunos responderam que não.

Questão 2

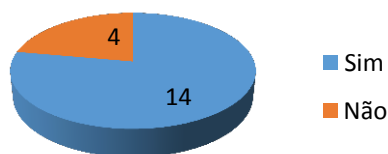


Gráfico 20 – Contributo das atividades anteriores

Por fim a terceira pergunta – “Qual a tua opinião sobre a estratégia de associação de imagem e palavras?”- sendo igual a uma das questões colocadas no primeiro questionário, teve como objetivo refletir sobre a opinião que os alunos tinham ao início da investigação, em relação ao recurso a imagem como ferramenta para a aquisição de vocabulário e a opinião no final da mesma investigação. É importante salientarmos a variedade de opiniões que os alunos apresentam. Nove alunos afirmam que as imagens contribuem para a memorização de vocabulário, cinco alunos referem que o uso de imagens é uma boa estratégia, dois alunos dizem que estas ajudam a relembrar a matéria, um aluno refere que se trata de uma forma de aprendizagem interessante e por fim um aluno aponta o fato de que as imagens ajudam na concentração. Isto leva-nos a constatar que os alunos começam a ter uma maior consciência das vantagens das imagens no seu processo de aprendizagem e mais precisamente na aquisição de vocabulário.

Questão 3

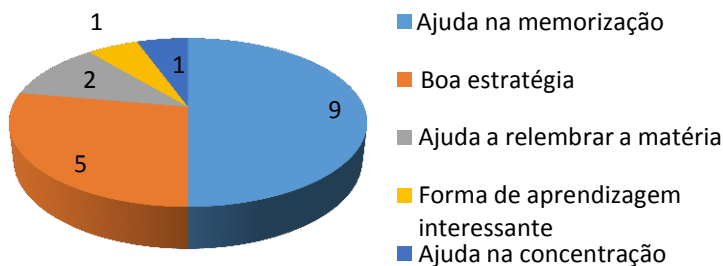


Gráfico 21 – Opinião sobre a estratégia

Capítulo IV – Resultados

4.1. Considerações sobre os métodos de tratamento de dados

Neste capítulo procedemos à apresentação dos resultados distribuídos em duas secções. Numa primeira secção procederemos à apresentação dos resultados recolhidos no questionário de elaboração própria contendo questões abertas e fechadas, aplicado tanto na turma de Inglês como na turma de Espanhol, e que consiste essencialmente em pedidos de opinião. Na segunda secção apresentamos os resultados recolhidos através de dois testes de elaboração própria, um pré-teste, distribuído aos alunos no início da aula e um pós-teste, distribuído aos alunos no final da aula. Aquando da elaboração deste tipo de testes tivemos que refletir sobre alguns fatores, nomeadamente, sobre se o que pretendíamos era levar a cabo testes de produção ou testes de reconhecimento defendidos por Nation (1990:79). Após alguma reflexão optamos por testes de produção de vocabulário baseando-nos no que Nation (1990:79) defende ao referir que, “em testes de produção queremos que o aprendiz produza a palavra”. Nesses testes os aprendizes ouvem ou veem uma palavra na língua materna ou uma definição ou sinónimo em Inglês, ou veem uma figura, e então devem escrever ou dizer a palavra em Inglês. Com recurso a dois testes iguais em momentos diferentes pretendíamos, entre outras razões, avaliar a efetiva aquisição ou não de novo vocabulário pelos alunos para compreendermos até que ponto o uso de imagens podia favorecer essa aquisição. A este respeito Keddie (2009:9) defende que: “An image can be used at later dates to access any language that was learned in conjunction with it. In this way, it provides the teacher with an invaluable tool for recalling, retrieving, revising, recapping and reactivating target language”. Sökmen, citado por Zilles (2001), acrescenta: “se os encontros com uma palavra forem arranjados em intervalos de tempo cada vez maiores, por exemplo ao final da aula [...] existe uma maior possibilidade de uma retenção por um prazo mais longo do que se a palavra for apresentada em intervalos regulares.”

Em suma, tanto os questionários como os testes focaram-se nas aulas dadas e atividades desenvolvidas em cada uma e foram dirigidos aos alunos de ambos os grupos. Os instrumentos de recolha de dados foram elaborados a partir de vários trabalhos de investigação e a metodologia utilizada foi de base quantitativa. As questões do questionário são na sua maioria de escolha múltipla, pelo que a sua avaliação será apresentada em gráficos. Seguimos o mesmo método quanto à apresentação dos

resultados do pré-teste e pós-teste, uma vez que consideramos que este método permite fazer uma comparação mais eficiente do vocabulário apresentado pelos alunos nos dois testes.

Em relação aos dados obtidos, os alunos foram avisados de que como se tratava de uma investigação levada a cabo por nós, e eles não influenciariam de modo algum as suas notas. Todos os alunos compreenderam a importância desta investigação e comprometeram-se a fazer parte dela.

4.2. Descrição dos resultados

Os dados que se seguem correspondem à aplicação do questionário inicial. No que concerne à interpretação dos resultados, esta será feita de uma forma mais generalizada uma vez que o objetivo da aplicação deste questionário era obter algumas informações sobre os alunos que nos ajudassem a conhecê-los melhor e usar essas informações na nossa investigação. Passamos desta forma à descrição dos resultados obtidos.

4.2.1. Questionário Inicial

A **questão 1** (ver gráfico 22) – “Estudas com frequência ou apenas para os testes?” – como possíveis respostas, “com frequência”, “para os testes” ou “nenhuma”, tinha como objetivo apurar os hábitos de estudo dos alunos.

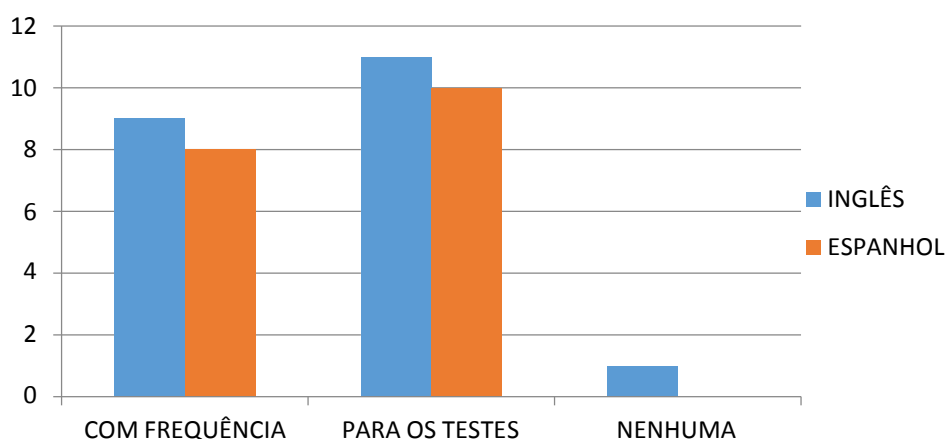


Gráfico 22 - Frequência de estudo

CONCLUSÕES: Podemos concluir que tanto os alunos das turmas de Inglês como os alunos das turmas de Espanhol apresentaram respostas similares. No entanto a maioria dos alunos afirma estudar apenas para os testes, havendo mesmo um aluno da turma de Inglês a referir que não estuda com nenhuma frequência. Em suma, podemos chamar à atenção para o fato de mais de metade dos alunos das duas disciplinas não terem hábitos de estudo frequentes o que poderá influenciar a aprendizagem a longo prazo já que quando o estudo não é regular o conhecimento a longo prazo pode-se perder. Para o estudo de uma língua este fato não é muito favorável visto que temos que nos manter em constante contato com a língua para melhorarmos tanto ao nível de enriquecimento vocabular, como ao nível da coesão, coerência e fluidez da língua.

A **questão 2** (ver gráfico 23) – “Como costumamos estudar? ” – como possíveis respostas, “sublinhando”, “falando em voz alta”, “associando imagens a palavras”, “fazendo esquemas”, e respostas livres dos alunos, tinha como objetivo apurar as estratégias individuais que os alunos utilizam no momento de estudar uma língua estrangeira.

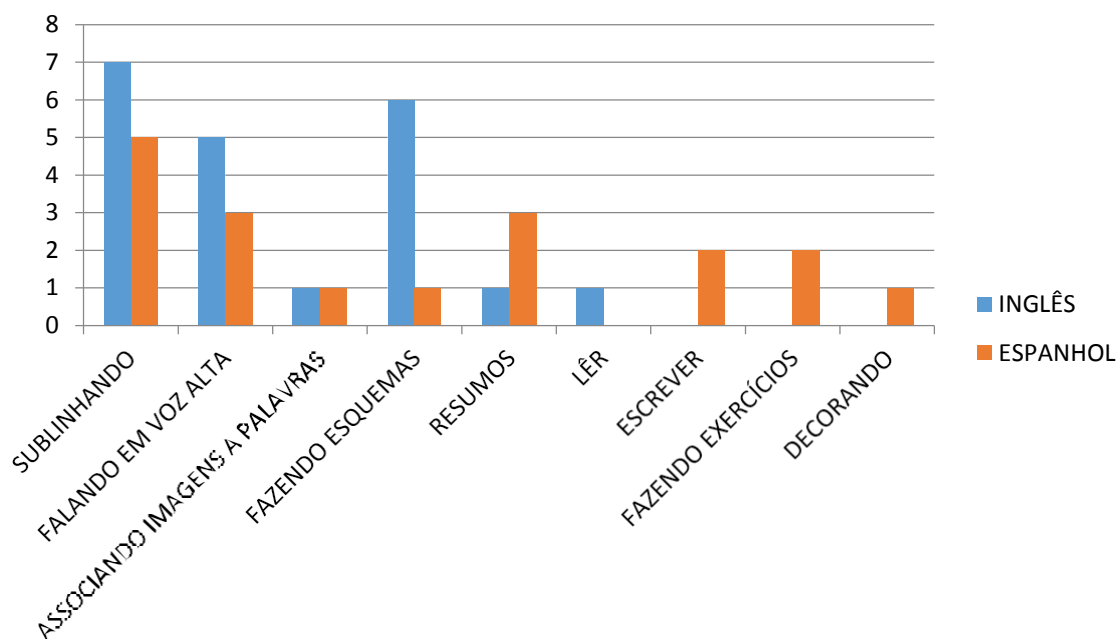


Gráfico 23 - Métodos de estudo

CONCLUSÕES: De forma geral, a turma de Espanhol apresenta mais estratégias que a turma de Inglês, cujas respostas se centram maioritariamente em três estratégias

(sublinhando, falando em voz alta e fazendo esquemas). Como referimos anteriormente uma das sugestões apresentadas por Paiva (2014) era a associação de imagem a itens lexicais uma vez que segundo o próprio o recurso visual constitui uma boa estratégia de memória. Apesar de os alunos apresentarem um numeroso leque de estratégias para estudar uma língua estrangeira, tanto na turma de Inglês como na turma de Espanhol apenas um aluno referiu a associação de imagens a palavras demonstrando que as imagens, até ao momento, não desempenham um grande papel no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Em suma, este dado foi para nós importante uma vez que como este método ainda não era muito recorrente entre os alunos após a sua utilização nas aulas pretendíamos analisar até que ponto a opinião dos mesmos poderia mudar.

A **questão 3** (ver gráfico 24) – “Como é mais fácil para ti memorizar vocabulário?” – como possíveis respostas, “listas de vocabulário” e “vocabulário associado a imagens” tinha como objetivo apurar de que forma os alunos se sentem mais à vontade e capazes de memorizar vocabulário.

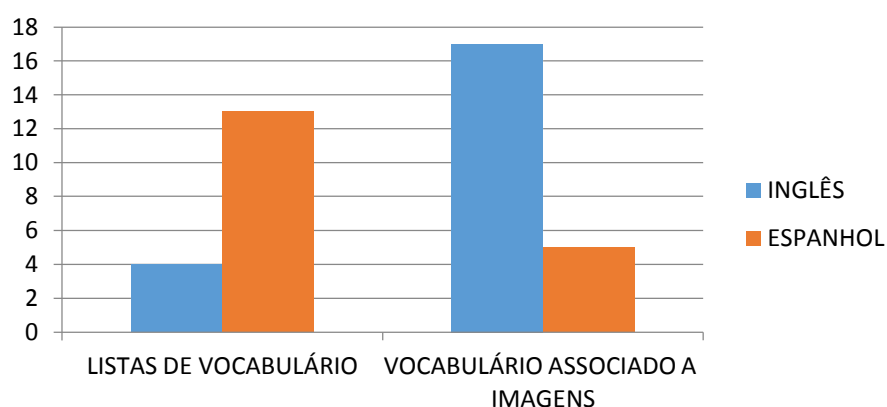


Gráfico 24 - Formas de memorizar vocabulário

CONCLUSÕES: Os resultados obtidos diferem muito de uma turma para a outra. A turma de Espanhol refere, na sua maioria as listas de vocabulário. Curiosamente, esta é uma estratégia “menos comunicativa” e a que se traduz numa menor quantidade de *input*. Como referimos anteriormente, as listas de vocabulário eram usadas no Método Gramática e Tradução em que o vocabulário a ser adquirido era apresentado em listas de palavras com a sua respetiva tradução, como ferramentas de memorização de

vocabulário. Este Método pressupunha que estas mesmas listas tinham que ser memorizadas pelos alunos e sempre que surgisse alguma dúvida com o significado de uma palavra o professor recorria à tradução imediata da mesma. Estas listas foram alvo de críticas uma vez que as palavras apareciam descontextualizadas. Por outro lado, a turma de Inglês refere a aprendizagem de vocabulário associado a imagens. Da recolha destes dados podemos concluir que a turma de Espanhol tem como preferência um método mais tradicional quando se trata de adquirir novo vocabulário o que para nós se poderá ou não traduzir num obstáculo. Por sua vez, a turma de Inglês prefere associar o vocabulário a imagens, o que para nós, se vai tornar num desafio na medida em que vamos ter que encontrar diferentes formas de usar as imagens na sala de aula de forma a mantê-los motivados, pois a motivação é o conceito-chave para ter sucesso na aprendizagem de uma nova língua (Dörnyei, 2001; Ellis, 1994).

A **questão 4** (ver gráfico 25) – “Nas aulas o que te desperta mais a tua atenção?” – como possíveis respostas, “vídeos”, “PowerPoint”, “música/canções”, “realia”, “exploração de imagens”, e respostas livres dos alunos, tinha como objetivo apurar quais os métodos usados na sala de aula que despertam mais a atenção dos alunos.

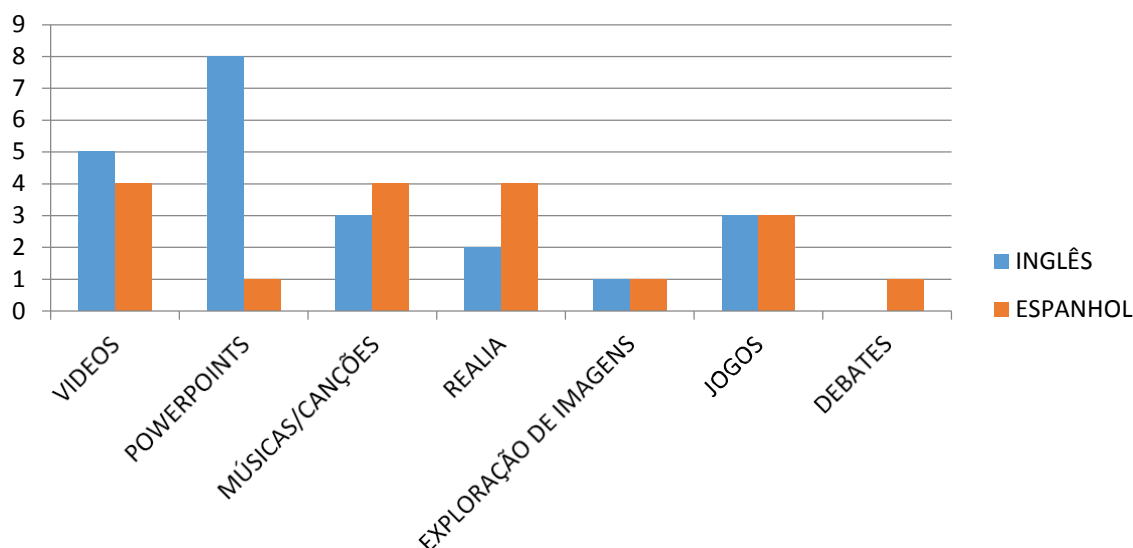


Gráfico 25 – Atividades que despertam o interesse

CONCLUSÕES: através dos dados recolhidos é de salientar a diversidade de respostas apresentadas pelos alunos de ambas as turmas. No entanto há um método que

se destaca na turma de Inglês: o recurso a PowerPoints. Apesar da exploração das imagens obter uma das pontuações mais baixas, o PowerPoint, sendo um recurso visual e de certa forma uma imagem, pode demonstrar que os materiais que apelam ao sentido da visão se sobrepõem por exemplo ao sentido da audição (músicas/canções). Outro método referido pelo mesmo número de alunos em ambas as turmas são os vídeos, que mais uma vez apelam ao sentido da visão, o que pode fazer dos alunos que mencionaram estes métodos “visual learners”. Haynes (2007:1), defende a este respeito: “they are “sight” readers and are highly motivated by pictures and vídeos.” Podemos constatar deste modo que o uso de *input* visual pode contribuir para despertar a atenção dos alunos mantendo-os desta forma atentos e conseqüentemente contribuindo para uma maior aprendizagem, uma vez que uma grande parte dos alunos pode ser considerada “visual”.

A **questão 5** (ver gráfico 26) – “quando aprendes novo vocabulário, recordas mais:” – como possíveis respostas, “as imagens que viste”, “o vocabulário que ouviste” e “o vocabulário que leste”, tinha como objetivo apurar de que forma os alunos recordavam o vocabulário que aprendiam, uma vez que a forma como aprendemos pode ditar o tempo que essa aprendizagem permanece connosco.

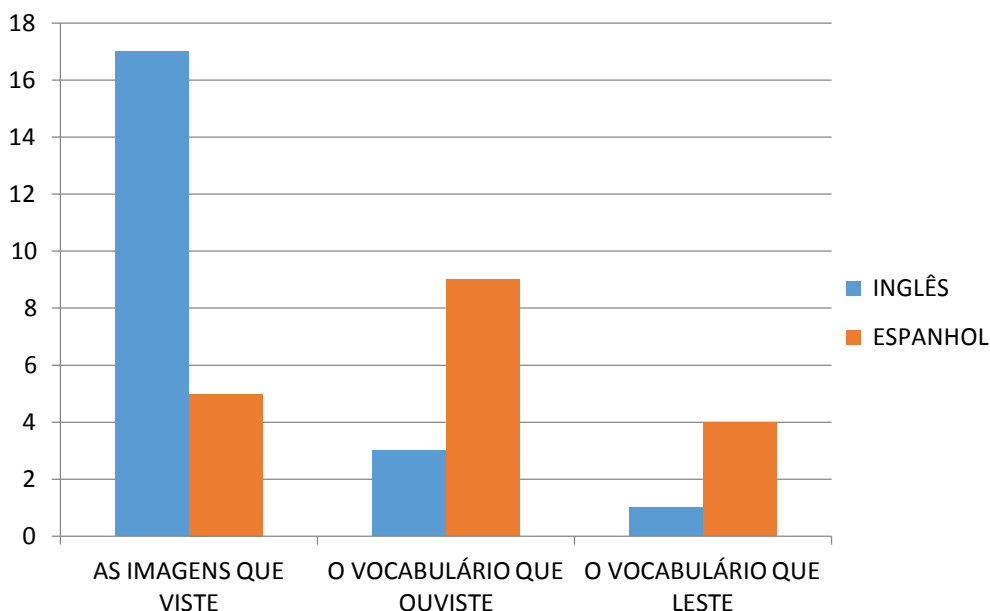


Gráfico 26 – De que forma recordam novo vocabulário

CONCLUSÕES: Uma esmagadora maioria dos alunos da turma de Inglês refere que quando aprende novo vocabulário, a forma mais eficaz de o recordar mais tarde será através da sua associação a imagens que viram, o que vai ao encontro da resposta à questão 3 em que referiram que a forma mais eficaz de memorizar vocabulário é através da sua associação a imagens. Keddie (2009:5), é da opinião que, “Images speak to us. They give rise to the outbursts of emotion, thought and curiosity. They bring back memories and remind us of experiences we have had. Image refreshes the part of the brain that words alone fail to reach”. Nesta turma três alunos referiram o vocabulário que ouviram e apenas um aluno referiu recordar o vocabulário que leu. Estes resultados vão de encontro ao que Seymour e O’Conner citado por Cuadrado (1999:14) defendem ao mencionarem que, “ [...] recordamos un 30% de lo que vemos frente a un 20% de lo que oímos y un 10% de lo que leemos.” Por outro lado, a turma de Espanhol mais uma vez apresenta alguma resistência ao uso das imagens e refere que a melhor estratégia para recordar vocabulário aprendido é segundo metade da turma através do vocabulário que ouviram. Cinco alunos referem as imagens que viram e apenas quatro, o vocabulário que leram. Apesar de os alunos de Espanhol se mostrarem um pouco reservados no que concerne ao uso das imagens no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira acreditamos que estas não estão de todo “postas de lado” uma vez que segundo Keddie (2009:6) refere, “words and images are inseparable. We read or hear words and think of images. We see images and think of words.” O nosso objetivo era ver como reagem ao longo das aulas ao recurso à mesma e de que forma as suas opiniões mudam favoravelmente ou não.

A **questão 6** (ver gráfico 27) – “compreendes melhor as canções, os textos, etc. se estes estiverem associados a imagens?” – como possíveis respostas, “sim”, “não” e “irrelevante”, tinha como objetivo apurar a relevância da associação de imagens nas atividades desenvolvidas nas aulas, uma vez que segundo Keddie (2009:6): “ whereas a text supplies the language explicitly, an image implies it thus creates a void to be filled”. Batista (2015) ciente da importância das imagens acrescenta que: “a articulação de textos e imagens dá corpo a múltiplas relações com vastos e diversificados resultados estéticos e pragmáticos”.

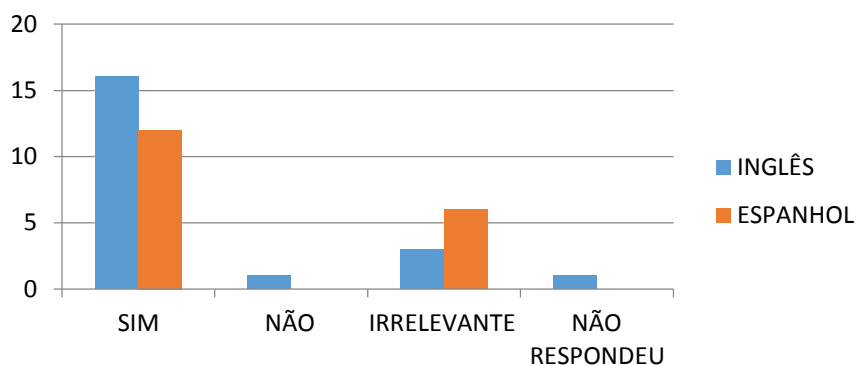


Gráfico 27 – Importância da associação de imagens a canções, textos

CONCLUSÕES: a maioria dos alunos de ambas as turmas referiu que se um texto, canção, etc., tiverem uma ou mais imagens associadas a sua compreensão será melhor, o que vai ao encontro do que Keddie (2009:6) defende ao referir que: “when we combine words with images, the whole experience may become more memorable and productive”. Segundo Benítez (2009:1), “podemos comprobar cómo en los manuales para el aprendizaje de las lenguas los textos están acompañados de fotografías o dibujos.” Verificamos deste modo que os manuais apresentam cada vez mais imagens sob o pretexto de se tornarem mais apelativos e mais eficazes (Carvalho, 2011). Uma imagem colocada antes de um texto poderá por exemplo fornecer uma antevisão daquilo que vai ser lido e desta forma motivar os alunos.

A **questão 7** (ver gráfico 28) – “quando pensas na palavra “cat” (para as turmas de Inglês) ou “gato” (para as turmas de Espanhol), o que te vem à cabeça?” – como possíveis respostas, “a imagem de um gato”, “o som do gato”, “o toque macio do seu pelo”, tinha como objetivo apurar de que forma os alunos se lembram do vocabulário que aprendem. Apesar de apresentarmos apenas três respostas possíveis, Keddie (2009:9) sugere sete associações que o nosso cérebro pode fazer ao sermos expostos a uma palavra, são elas: “the appearance of the thing the word stands for; the image of the written word, the sound of the word, the experience of the word, the grammatical characteristics of the word, the collocations in which the word is involved and the additional semantic information about the word”.

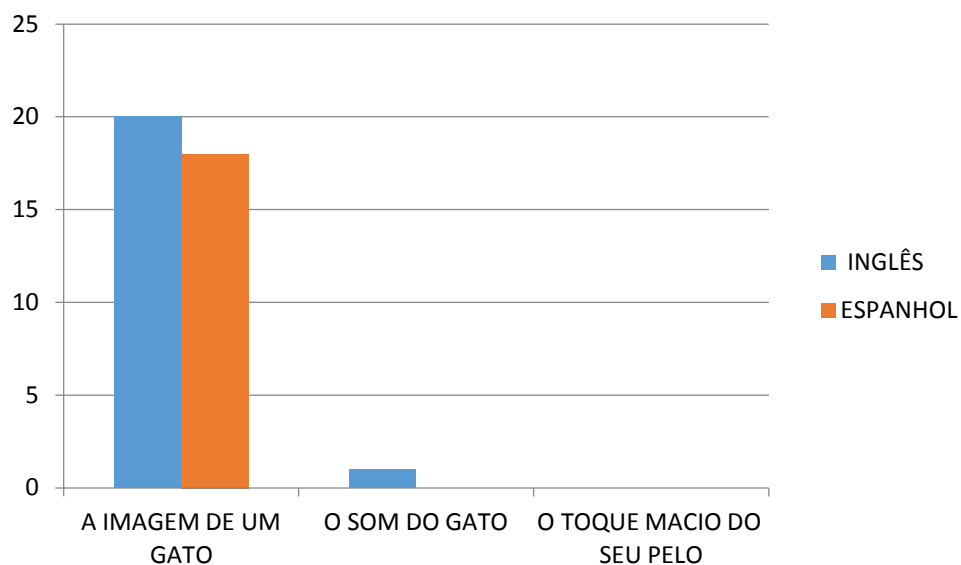


Gráfico 28 – Associação com a palavra gato

CONCLUSÕES: O fato de tanto as turmas de Inglês como as turmas de Espanhol referirem na sua maioria que quando pensam na palavra “cat” ou “gato”, quer se trate das turmas de Inglês quer das de Espanhol, a primeira ideia que lhes vem à cabeça é a imagem de um gato revela que a imagem pode desempenhar um papel importante na memorização de vocabulário e conseqüente associação do mesmo a imagens. Mais uma vez pudemos concluir que o recurso à imagem poderia ser uma ferramenta valiosa para usar nas aulas.

A **questão 8** (ver gráfico 29) – “se a professora te desse uma imagem para explorares, como o farias? ” – é uma questão de resposta livre e tinha como objetivo apurar de que forma os alunos explorariam uma imagem.

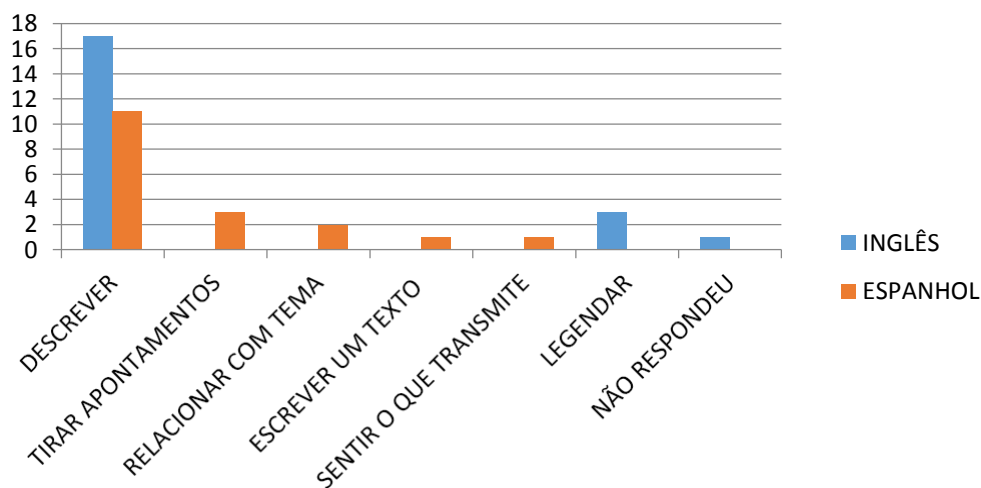


Gráfico 29 – Formas de explorar uma imagem

CONCLUSÕES: A turma de Espanhol foi a que referiu o maior leque de estratégias: como tirar apontamentos, relacionar a imagem com um tema, escrever um texto sobre a imagem e ainda sentir o que ela transmitia. No entanto é de salientar que uma larga maioria dos alunos de ambas as turmas optaria pela mesma estratégia que passaria por descrever a imagem. Três alunos da turma de Inglês referiram ainda que a forma de explorar a imagem seria descrevendo-a. Do número total de alunos da turma de Inglês apenas 1 aluno não apresentou nenhuma estratégia.

A **questão 9** (ver gráfico 30) – “*achas que a estratégia de associação de imagem e palavra poderá contribuir para a tua aprendizagem*” – como possíveis respostas, “*sim*” ou “*não*”, tinha como objetivo apurar a opinião dos alunos quanto à estratégia de associação de imagens a palavras como forma de adquirir vocabulário.

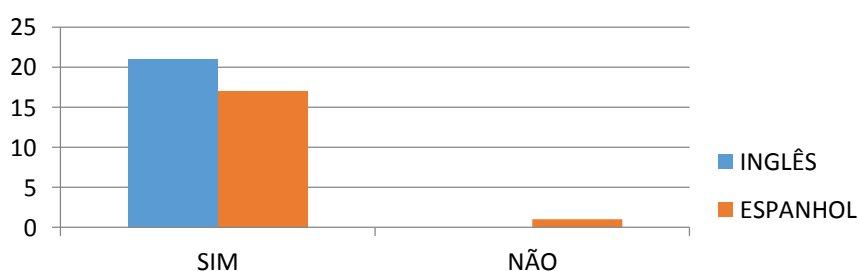


Gráfico 30 – A imagem no processo de aprendizagem

CONCLUSÕES: apenas um aluno da turma de espanhol não respondeu à questão, enquanto os restantes alunos da turma de espanhol e os alunos da turma de Inglês responderam afirmativamente. Ainda relacionada com a pergunta anterior foi pedido no inquérito, em caso de resposta afirmativa, de que forma a imagem poderia contribuir para a aprendizagem. Nesta pergunta a resposta era totalmente livre.

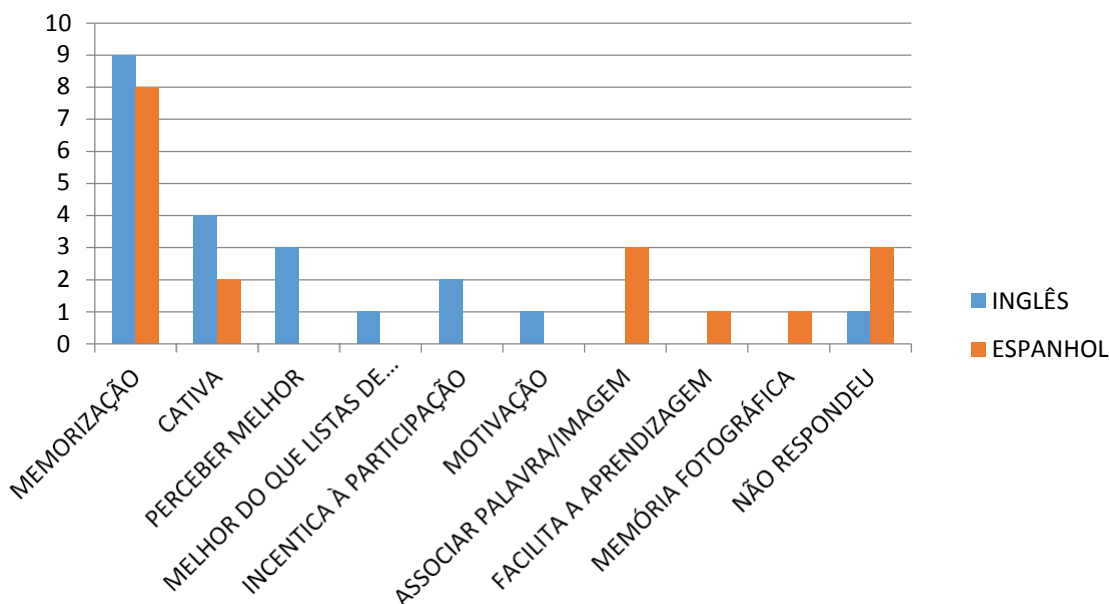


Gráfico 31 – Razões apresentadas

CONCLUSÕES: a análise destas respostas abertas pode-nos permitir concluir que os alunos de ambas as turmas apresentam um leque variado de justificações para o contributo da imagem no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma larga maioria dos alunos de ambas as turmas (nove da turma de inglês e oito da turma de espanhol) referiu o seu contributo na memorização de vocabulário. Outras das razões apontadas pela turma de inglês foi o facto de as imagens cativarem, motivarem e incentivarem à participação, assim como ajudarem a perceber melhor os conteúdos. Estas são ainda uma melhor ferramenta quando comparadas com as listas de vocabulário. Os alunos da turma de Espanhol, por sua vez, também estão de acordo com o facto de a imagem cativar. No entanto, referem outros fatores, como a associação palavra/imagem, a memória gráfica e ainda o contributo da imagem para facilitar a aprendizagem.

Em suma, após a análise de todas as questões podemos concluir que apesar de a imagem ainda não ser considerada para alguns alunos uma ferramenta essencial

no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, ela não lhes é de todo indiferente.

4.2.1. Resultados do Pré-teste dado ao início da aula e o pós-teste dado final da aula (Turmas de Espanhol)

A escolha da forma de recolha de dados, ou seja, através de uma ficha em que os alunos tinham que escrever o maior número de palavras que determinada imagem ou imagens lhes suscitasse, foi com base no fato de após verificar a estrutura dos testes dados pelo professor cooperante, a seção destinada a avaliar o vocabulário seguir esta mesma estrutura. Deste modo, os alunos já estariam familiarizados com este procedimento.

ATIVIDADE – “*Cuerpo humano*”

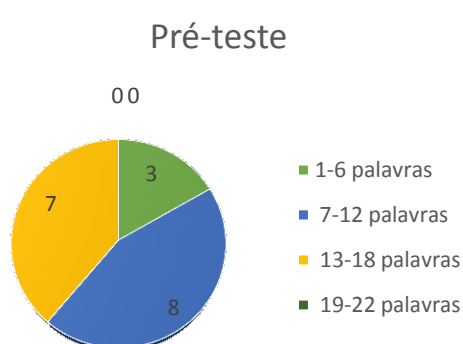


Gráfico 32 – Vocabulário já conhecido

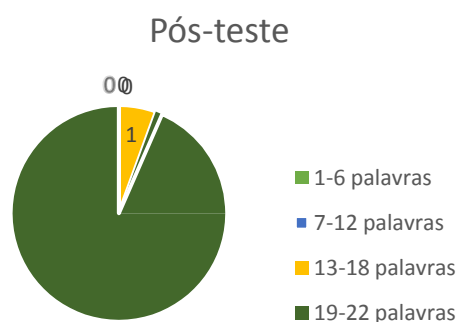


Gráfico 33 – Vocabulário adquirido

CONCLUSÕES: É de salientar que nenhum aluno legendou corretamente a imagem do corpo humano na sua totalidade no pré-teste apesar de este tema fazer parte dos objetivos curriculares do ano anterior. No pós-teste a maioria dos alunos, com exceção de um, conseguiu legendar a imagem na sua totalidade ou quase totalidade o que demonstra que os alunos adquiriram uma grande parte do vocabulário estudado. **ATIVIDADE – “*Expresiones idiomáticas*”**

Pré-teste

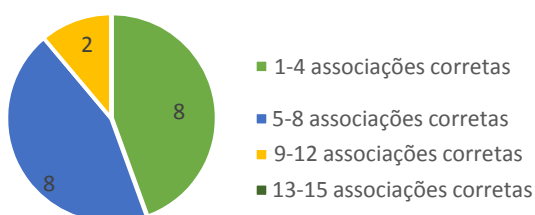


Gráfico 34 - Vocabulário já conhecido

Pós-teste

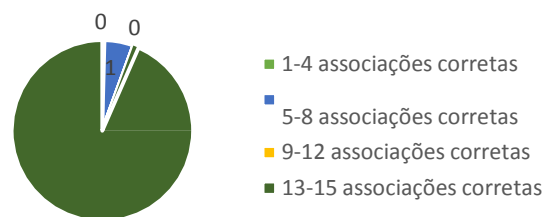


Gráfico 35 - Vocabulário adquirido

CONCLUSÕES: mais uma vez nenhum aluno conseguiu associar corretamente as 15 expressões idiomáticas às respetivas imagens. Como tínhamos referido anteriormente no Capítulo 3, os alunos demonstraram bastantes dificuldades na resolução do pré-teste. No entanto, após abordar o tema e trabalhar as mesmas expressões, os alunos conseguiram na sua maioria, com a exceção de um aluno, fazer as associações corretas na totalidade ou quase totalidade de expressões idiomáticas.

ATIVIDADE – “*Medio ambiente*”

Pré-teste

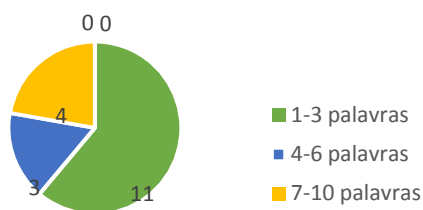


Gráfico 36 - Vocabulário já conhecido

Pós-teste

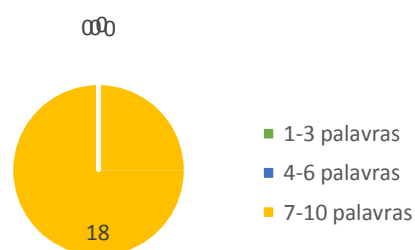


Gráfico 37 - Vocabulário adquirido

Amostra de algumas das palavras escritas no pré-teste	
contaminación del aire	Deforestación
contaminación del agua	Incendios
contaminación del suelo	Inundación

Quadro 6 - Amostra do vocabulário já conhecido

Amostra de algumas das palavras escritas no pós-teste	
basura nuclear	marea negra
aguas residuales	Deshielo
smog	efecto invernadero

Quadro 7 - Amostra da variedade de vocabulário novo adquirido

CONCLUSÕES: no pré-teste apenas quatro alunos conseguiram escrever entre 4 a 10 palavras associadas a problemas ambientais, enquanto no pós-teste esse número subiu para a totalidade dos alunos. Através da observação da amostra de algumas palavras recolhidas no pré-teste e pós-teste, podemos verificar que as palavras apresentadas no pré-teste são muito parecidas com a língua materna daí talvez a sua maior facilidade de memorização. Por sua vez, no pós-teste os alunos apresentaram palavras mais “complexas” e não tão fáceis de associar à sua língua materna. Este fato pode refletir a aprendizagem e efetiva aquisição de novo vocabulário diversificado.

ATIVIDADE – “La marea negra”

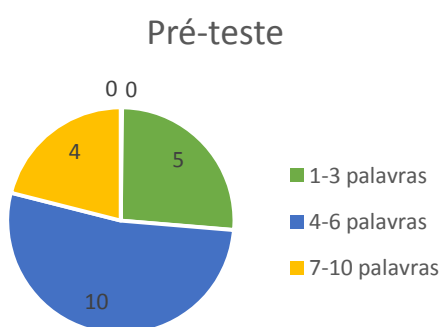


Gráfico 38 - Vocabulário já conhecido

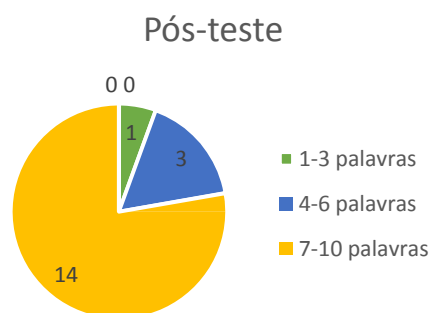


Gráfico 39 - Vocabulário adquirido

CONCLUSÕES: no pré-teste apenas 4 alunos conseguiram escrever de 7 a 10 palavras relacionadas com a imagem que lhes foi fornecida, enquanto esse número subiu consideravelmente para 14. Estes dados demonstram que os alunos adquiriram grande parte do vocabulário dado na aula.

4.2.2. Resultados do Pré-teste dado ao início da aula e o pós-teste dado final da aula (Turmas de Inglês)

ATIVIDADE – “Couch potato”

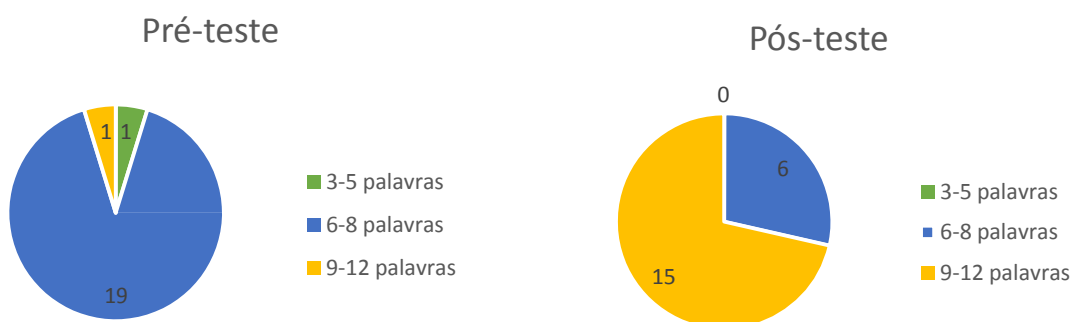


Gráfico 40 - Vocabulário já conhecido

Gráfico 41 - Vocabulário adquirido

Amostra de algumas das palavras escritas no pré-teste		
TV	sofa	fast-food
chocolate	potato	drinks
food	fat	juice
Coca-Cola	chips	media

Quadro 8 - Amostra do vocabulário já conhecido

Amostra de algumas das palavras escritas no pós-teste		
unhealthy	social life	obese
junk food	laziness	physical activity
addicted	sedentary	stress
addiction	behaviour	remote control

Quadro 9 – Amostra da variedade de vocabulário novo adquirido

CONCLUSÕES: no pré-teste a grande maioria da turma ficou-se na margem das 6 e as 8 palavras para descreverem a imagem que lhes foi fornecida, tendo apenas um aluno escrito entre 9 e 12 palavras. Por sua vez no pós-teste 15 alunos conseguiram escrever entre 9 e 12 palavras o que se traduz numa melhoria significativa. Fornecemos ainda uma amostra de algumas das palavras escritas tanto no pré-teste como no pós-testes que nos permite salientar que se verifica uma maior e diversificada riqueza vocabular no pós-teste. Em suma, enquanto o vocabulário apresentado no pré-teste se pode traduzir num vocabulário mais simples, sem recurso, por exemplo, a adjetivos, no pós-teste a diversidade vocabular é maior, tendo os alunos apresentado alguns adjetivos e palavras que anteriormente não apresentaram e desconheciam.

ATIVIDADE – “*Types of TV programmes*”

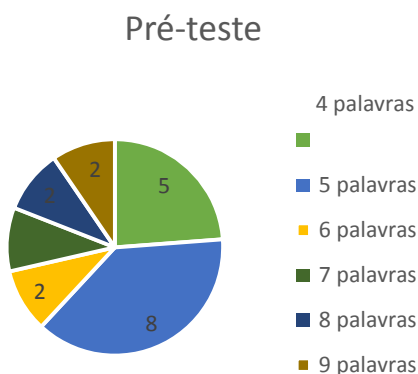


Gráfico 42 - Vocabulário já conhecido

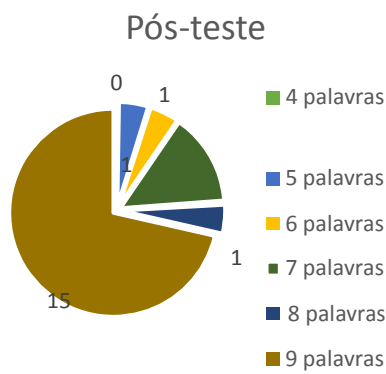


Gráfico 43 - Vocabulário adquirido

CONCLUSÕES: no pré-teste apenas dois alunos conseguiram identificar corretamente todos os programas de televisão. Esse número subiu no pós-teste para 15 alunos a fazerem essa identificação corretamente. No entanto, os resultados não são completamente satisfatórios havendo ainda alguns alunos que não conseguiram identificar corretamente todos os programas de televisão apesar de ser um tema do interesse geral e envolver muitos vocábulos semelhantes aos da sua língua materna.

ATIVIDADE – “Erasmus song”

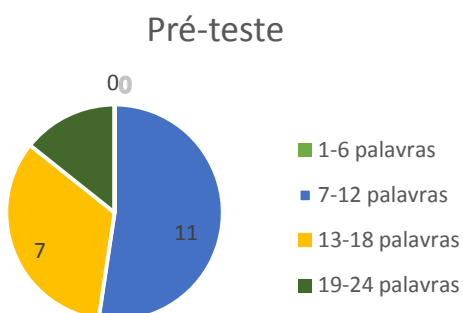


Gráfico 44 - Vocabulário já conhecido

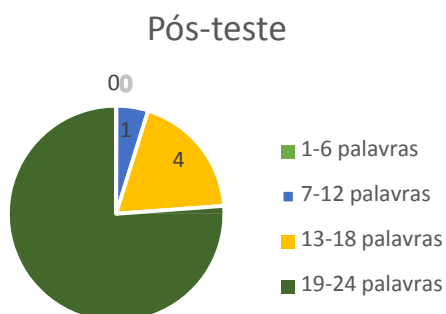


Gráfico 45 - Vocabulário adquirido

CONCLUSÕES: mais uma vez apenas um aluno conseguiu legendar totalmente ou quase na sua totalidade as imagens que apareciam na canção oficial do Programa “Erasmus” fornecida aos alunos em que algumas palavras, relacionadas com a temática das viagens, estavam substituídas por imagens. Esse número, apesar de subir para 13 no pós-teste, provavelmente pelo que Keddie (2009:12) defende ao referir que: “when a learner is given the access to an image that complements a listening activity, his or her comprehension of the text may be reinforced”, ainda apresenta algumas dificuldades por parte dos alunos, com um aluno a escrever apenas de 7 a 12 palavras corretamente e quatro alunos a escreverem apenas de 13 a 18 palavras corretamente. Tratando-se de uma atividade diferente, onde se trabalhou o visual aliado à audição é de realçar que os alunos mostraram ter adquirido algum vocabulário permitindo-nos concluir que esta resultou muito bem.

ATIVIDADE – “South Africa”

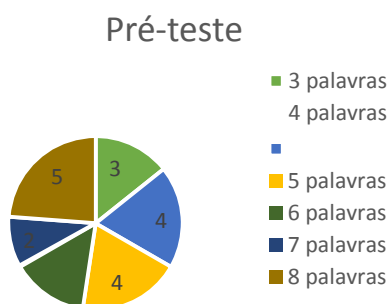


Gráfico 46 - Vocabulário já conhecido

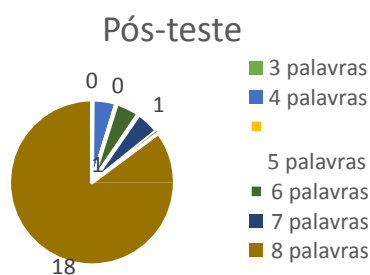


Gráfico 47 - Vocabulário adquirido

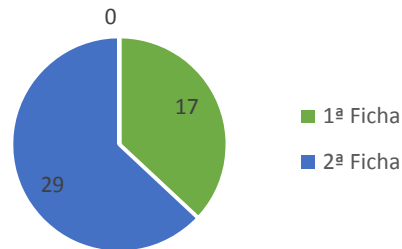


Gráfico 48 – Comparação entre o vocabulário conhecido/adquirido

Amostra de algumas das palavras escritas no pré-teste		
flag	continent	stadium
languages	football	president
Mandela	WC	colour
South Africa	map	

Quadro 10 – Amostra do vocabulário já conhecido

Amostra de algumas das palavras escritas no pós-teste		
official language	diversity	liberty
apartheid	peace	free
uniform	former flag	freedom
Nobel Peace Prize	racism	equality

Quadro 11 - Amostra da variedade de vocabulário novo adquirido

CONCLUSÕES: o inventário lexical no pré-teste foi muito diversificado. Cinco alunos conseguiram legendar corretamente oito imagens, dois alunos legendaram sete, três legendaram seis, quatro legendaram cinco, outros quatro alunos legendaram quatro e, por fim, três alunos conseguiram apenas legendar corretamente três imagens. No que concerne o pós-teste, uma esmagadora maioria, que corresponde a 18 alunos, conseguiu legendar corretamente oito imagens, enquanto um aluno conseguiu legendar sete, outro aluno conseguiu legendar seis e, por fim, um aluno conseguiu apenas legendar quatro. Mesmo tendo apenas legendado corretamente quatro imagens houve um progresso mesmo que pequeno, uma vez que este aluno tinha apenas conseguido legendar corretamente três imagens. Os progressos, mesmo que pequenos, são sempre progressos e acreditamos que mais vale uma palavra interiorizada do que muitas esquecidas. O 3º gráfico representa o

número total de palavras diferentes escritas pelos alunos tanto no pré-teste como no pós-teste. Enquanto no pré-teste os alunos escreveram 17 palavras diferentes para legendarem as imagens de África do Sul, esse número sobe para 29 no pós-teste, o que representa uma melhoria significativa.

Podemos desta forma concluir que os alunos de uma forma geral apresentaram uma melhoria significativa em termos de quantidade de vocabulário apresentado nos pós-testes quando comparados com a quantidade de vocabulário apresentado nos pré-teste e que a diversidade de vocabulário nalgumas atividades é evidente. Logo, acreditamos que o recurso a imagens possa ter contribuído para a obtenção destes resultados, a nosso ver, bastante satisfatórios.

4.2.3. Apresentação dos resultados globais dos pré-testes e do pós-teste de inglês

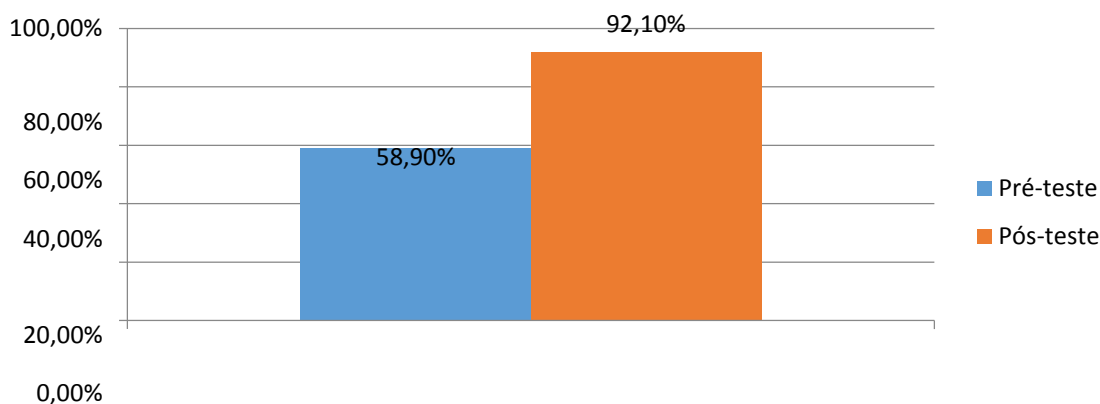


Gráfico 49 – Resultados globais (Inglês)

Legenda:

Entre 0% e 24% – Fraco
Entre 25% e 49% – Insuficiente
Entre 50% e 74% – Suficiente
Entre 75% e 89% - Bom
Entre 90% e 100% – Muito Bom

4.2.4. Apresentação dos resultados globais dos pré-testes e dos pós-testes de Espanhol

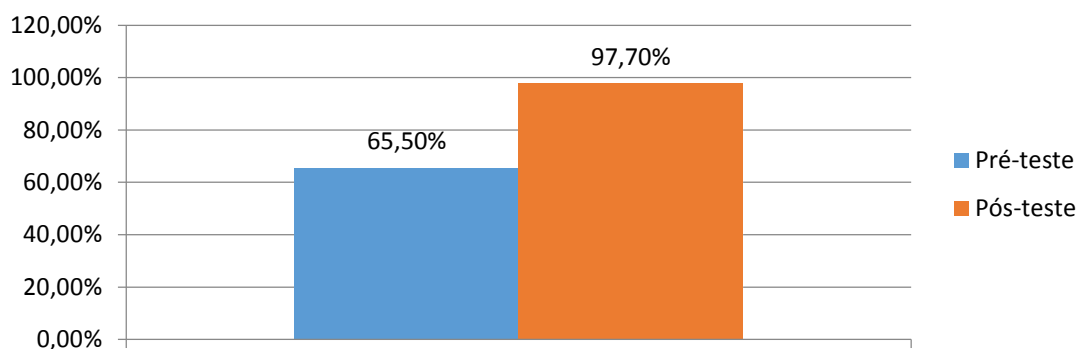


Gráfico 50 – Resultados globais (Espanhol)

Legenda:

Entre 0% e 24% – Fraco
Entre 25% e 49% – Insuficiente
Entre 50% e 74% – Suficiente
Entre 75% e 89% - Bom
Entre 90% e 100% – Muito Bom

Conclusão

O presente relatório traduz-se na investigação levada a cabo no decorrer da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em parceria com a Escola Secundária de Rocha Peixoto situada na Póvoa de Varzim. Esta investigação teve como principal objetivo apresentar uma hipótese de trabalho relativa à relevância das imagens na aquisição de vocabulário.

Antes de procedermos a uma conclusão geral a partir dos dados obtidos, cabe-nos referir que esta investigação, especificamente direcionada ao Ensino Secundário, devido ao número reduzido de aulas e cujo tema é bastante complexo e abstrato apresenta algumas limitações. Estas limitações devem-se não só ao contexto e tempo disponível em que a investigação se desenvolveu, mas ainda às metodologias usadas.

Aquando das aulas observadas podemos constatar que quando se tratava de participar nas atividades da aula, tanto a turma de Inglês como a turma de Espanhol o faziam recorrendo ao uso da língua materna o que denotava uma clara falta de vocabulário. Aprender vocabulário é, segundo Higuera:

Un proceso decisivo para mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, [...] que incluye el aprendizaje de mucha información sobre una unidad léxica para poder usarla en un contexto y cotexto adecuado sin olvidar sus características discursivas.

(Higuera, 2009:111)

Pretendíamos neste sentido conjugar o recurso a imagens para ajudar nessa aprendizagem uma vez que Keddie (2009: 5) defende que, “image refreshes parts of the brain that words alone fail to reach”. Hurst (2015:22) acrescenta, “images have the advantage of naturally creating and implying meanings which can be explored through second language”

Com a aplicação do questionário inicial pretendíamos obter alguns dados sobre as duas turmas para nos podermos guiar e orientar aquando da preparação das aulas. Essa preparação tinha em consideração não só o contexto da investigação, que consideramos fundamental como referimos anteriormente no Capítulo I, como as metas de ensino e aprendizagem estabelecidas para cada nível de ensino e ainda o recurso a imagens que cativassem a atenção dos alunos e os motivassem no processo de aquisição de

vocabulário, visto que motivar é despertar o interesse e atenção dos alunos pelos valores que estão contidos na matéria (Mattos, 1972:236).

A principal conclusão a que chegamos a partir de toda a investigação levada a cabo é que, se inicialmente os alunos se mostraram reticentes quanto ao uso de imagens, no decorrer das aulas eles vieram a considerá-las importantes ferramentas que os auxiliam no processo de aquisição de vocabulário. Só estamos a falar de imagens estáticas, mas poderíamos alargar o leque de imagens a vídeos, animações, etc. Existem muitos livros publicados que podem funcionar como um banco de recursos de imagens e aos quais os professores podem recorrer no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

As representações que se fazem hoje mostram a necessidade de um professor mais ágil, atualizado e pronto para novos desafios (Belmiro: 2000). Deste modo acreditamos que as atividades que levamos a cabo com o recurso a imagens como ferramenta facilitadora de aquisição de vocabulário resultaram de forma eficaz. Estamos diariamente rodeados por imagens. Essas mesmas imagens tornaram-se hoje em dia num recurso indispensável na sala de aula.

É do conhecimento geral que estamos a viver uma era em que a literacia visual é considerada uma ferramenta de grande utilidade no ensino e aprendizagem de línguas. Podemos constatar a evolução da importância que se tem vindo a dar à imagem na evolução dos métodos de ensino, o que poderá levar a que num futuro próximo o ensino seja baseado numa abordagem mais multimédia e cada vez menos numa abordagem mais tradicional, como, por exemplo, recorrendo aos manuais escolares.

São vários os autores que defendem e apresentam várias vantagens para o seu recurso. O recurso a imagens quebra a monotonia de uma aula mais expositiva tornando-a mais interessante e motivante para o aluno. Um aluno motivado tende a participar mais no sentido em que cada aluno pode ser o agente da construção das suas próprias redes de associações, neste caso de imagem/vocabulário.

O vocabulário traduz-se num elemento primordial na aprendizagem de um idioma. Leffa, citado por Paiva (2015), é da opinião de que:

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver de escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua

estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras.

(Paiva, 2015:9)

Deste modo, podemos referir que a aquisição de vocabulário é fundamental no processo de aprendizagem de uma língua e que as imagens como ferramentas de ensino podem contribuir para essa aquisição.

Em jeito de conclusão, a maior contribuição da investigação levada a cabo por nós é a constatação, por meio dos inquéritos iniciais e questionários preenchidos no final de cada aula, de que os alunos mudaram favoravelmente de opinião em relação ao uso de imagens no processo de aquisição de vocabulário e isso justifica-se pelos resultados obtidos nos pré-testes e nos pós-testes que são apresentados nos gráficos dos resultados gerais (ponto 4.2.4 e 4.4.6) onde os alunos apresentaram melhorias significativas que se traduzem na efetiva aquisição de vocabulário e que permitem concluir que o recurso a imagens possa ter contribuído para esse fato.

Uma vez que a nossa investigação se limitou ao uso de imagens estáticas devido às limitações apresentadas anteriormente, como sugestão para futura pesquisa na área sugerimos a investigação do contributo das imagens em movimento na aquisição de vocabulário.

Bibliografia

Referências bibliográficas

BOWEN, M. (1982). *Look Here! Visual Aids in Language Teaching*. London: Modern English Publishers

CALADO, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

CARROLL, L. (1963). *Alice's adventures in Wonderland*. New York: Macmillan.

COELHO, A. (2014). *A leitura independente suportada em L2*. Relatório de estágio.

CUADRADO, C (1999). *Las Imágenes en la Clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

DÖRNYEI, Z. (2002). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

GADOTTI, M. (2008). *Reinventando Paulo Freire na Escola do Século XXI*. São Paulo: USP

HARMER, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Singapore: Longman Singapore Publishers.

JOLY, M. (1994). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

KEDDIE, J (2009). *Images*. Oxford: OUP.

LEWIS, M. (1993). *The lexical approach*. England: language Teaching Publications

LITTLEWOOD, L. (2010). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

NATION, I. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Massachussets: Heinle & Heinle Publishers.

PENNY, U. (2012). *A course in English language teaching*: Cambridge University Press.

PUCHTA, H. & RINVOLUCRI, M. (2012). *Inteligencias Múltiples en ELE*. Alcobendas: SGEL.

RICHARDS, J & LOCKHART, C (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press

ZILLES, M. (2001). *O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado

Recursos Multimédia e Sítios da Internet

BATISTA, A. (2015). “Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Recuperado em 13 de setembro de 2015, de www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/08-128-150-ADRIANA-BAPTISTA.pdf

BEDOYA, H. (2009). “Una imagen enseña más que mil palabras. ¿ver o mirar?”. Recuperado em 13 de setembro de 2015, de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1632/1068>

BELMIRO, C. (2000). “A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português”. Recuperado em 16 de agosto de 2015, de www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000300002&script=sci_arttext

BENÍTEZ, G. (2009). “El uso de la imágenes en la clase E/EL para el desarrollo de la expresión oral y escrita”. Recuperado em 1 de setembro de 2015, de http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf

BOAS, C., VIEIRA, D., COSTA, I. (2006). “Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira”. Recuperado em 16 de agosto de 2015, de www.ensino.eb.br/artigos/artigo_edu_metodos.pdf

CARVALHO, G. (2011). “As imagens dos manuais escolares: Representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica”. Recuperado em 21 de julho de 2015, de http://serv.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n2/59_79_v.pdf

CHLOPEK, Z. (2008). "The intercultural approach to EFL teaching and learning". Recuperado em 17 de julho de 2015, de http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/08-46-4-c.pdf

DAMÁSIO, M. (2006). "A construção da percepção em imagem digital e o desenvolvimento de novas formas de literacia visual"bedoy. Recuperado em 17 de julho de 2015, de http://movlab.ulusofona.pt/infomedia/papers/351_Sopcom_DamasioHenriquesLuz_Perc epcaoVisual.pdf

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ROCHA PEIXOTO. (2015). Recuperado em 28 de agosto de 2015, de www.esrpeixoto.edu.pt/?s=4&ss=4

GARCÍA, M. (2005). "La enseñanza del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula". Recuperado em 18 de agosto de 2015, de www.marcoele.com/num/1/0218f59790102bf17/lexico_lourdes_de_miguel.pdf

HANCOCK, M. (2012). "Using pictures in ELT". Recuperado em 18 de agosto de 2015, de <http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/filedownloads/Using%20Pictures%20in%20ELT.pdf>

HAYNES, J. (2007). "Teach to students' learning styles". Recuperado em 18 de agosto de 2015, de www.everythingsl.net/inservices/learningstyle.php

HURST, N. (2015). "Visual representations in Portuguese produced English language teaching coursebooks". Recuperado em 23 de setembro de 2015, de

KLASONE, I. (2013). "Using pictures when teaching prepositions in English lesson in the forms 3 – 4". Recuperado em 20 de agosto de 2015, de www.deedergisi.org/sayilar/8/3.pdf

MENDÉZ, R. (2005). "Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos". Centro Virtual Cervantes. ASELE. Actas XVI. Recuperado em 09 de agosto de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0834.pdf

PAIVA, V. (2015). "Ensino de vocabulário". Recuperado em 2 de agosto de 2015, de <http://www.veramenezes.com/vocabulario.htm>

QUINTERO, R. (2003). “El método comunicativo en la clase de Español segunda lengua.”. Recuperado em 8 de agosto de 2015, de <http://www.contraclave.es/espanolex/comunicativo.pdf>

REIS, R. (2011). “A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?”: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos”. Recuperado em 20 de agosto de 2015, de www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/download/479/450

RODRÍGUEZ, V. (2000). “Actividades para el aprendizaje del léxico: análisis y propuesta”. Recuperado em 8 de agosto de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0413.pdf

SANTOS, R (2007). “Ler imagens”. Recuperado em 28 de agosto de 2015, de <http://industriasculturais.blogspot.pt/2007/02/ler-imagens.html>

TECHNICAL ADVISORY SERVICE FOR IMAGES (2004). “Finding Images Online”. Recuperado em 09 de agosto de 2015, de www.tasi.ac.uk/advice/using/finding.html

UNESCO (1997). “Grunwald Declaration On Media Education”. (1997). Recuperado em 28 de agosto de 2015, de www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

WILSON, C. (2001). “Visuals & Language Learning: is there a connection?”. Recuperado em 09 de agosto de 2015, de www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm

Programas e Documentos legais

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

Instituto Cervantes (2006): “Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español”. Recuperado em 2 de agosto de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Programa Curricular de Espanhol de 3º ciclo (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Programa Curricular Inglês de 3º ciclo (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Manuais escolares

BARROS, V. (2015). *Start-up 10 - Inglês - Nível de Continuação - 10.º Ano*. Porto: Porto Editora

PACHECO, L. & SÁ, D. (2013). *Endirecto.com 1 -10º ano -Nível de Iniciação*. Porto: Areal Editores


Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial

- 1) Estudas com frequência ou apenas para os testes? com frequência
- 2) Como costumavas estudar?
 - Sublinhando;
 - Falando em voz alta;
 - Associando imagens a palavras;
 - Fazendo esquemas;
 - Outros. Quais? _____
- 3) Como é mais fácil para ti memorizar vocabulário?
 - Listas de vocabulário;
 - Vocabulário associado a imagens.
- 4) Nas aulas o que te desperta mais a tua atenção?
 - O uso de vídeos;
 - O uso de Powerpoints;
 - O uso de músicas/canções;
 - O uso de realia;
 - Exploração de imagens;
 - Jogos;
 - Outros. Quais? _____
- 5) Quando aprendes novo vocabulário, recordas mais:
 - As imagens que viste;
 - O vocabulário que ouviste;
 - O vocabulário que leste.
- 6) Compreendes melhor as canções, os textos etc. se estes estiverem associados a imagens?
 - Sim
 - Não
 - Irrelevante
- 7) Quando pensas na palavra “cat”, o que te vem à cabeça?
 - A imagem de um gato;
 - O som do gato;
 - O toque macio do seu pelo
- 8) Se a professora te desse uma imagem para explorares, como o farias? _____
descrever o que via.
- 9) Achas que a estratégia de associação de imagem e palavras poderá contribuir para a tua aprendizagem?
 - Sim
 - Não
 De que forma? Quando ouvir uma palavra, vou associar à imagem, sendo mais fácil para memorizar a palavra.

Anexo 2 – Pré-teste: atividade “couch potato”

TITLE: Estáte watching tv




1) Give the image a title and write vocabulary related to it:

<u>Sob</u>	
<u>Tv</u>	
<u>Fast food</u>	
<u>potatoes</u>	

Anexo 3 – Pós-teste: atividade “couch potato”

TITLE: couch potato



1) Give the image a title and write vocabulary related to it:

laziness	stress
TV set	fizzy drinks
not healthy	couch
fat	remote
fizzy food	
TV control	

Anexo 4 – Questionário: atividade “couch potato”

Class: 10th grade

Theme: The media

Date: __/__/__

Name: _____

1) Conhecias a expressão “couch potato”?

___ sim

___ não

2) Como defines um “couch potato”?

3) Quando revês o vocabulário aprendido associa-lo a imagens ou recordas as palavras escritas no quadro ou no caderno?

___ sim

___ não

4) Parece-te importante associar o vocabulário a imagens? Porquê?

___ sim

___ não

Anexo 5 – Pré-teste: atividade “types of TV programmes”

A) Write the types of programmes

1)	cartoon
2)	
3)	
4)	
5)	BBC
6)	film
7)	music show
8)	
9)	reality show

Anexo 6 – Pós-teste: atividade “types of TV programmes”

A) Write the types of programmes

1)	cartoon
2)	news broadcast
3)	weather forecast
4)	music programme
5)	wildlife documentary
6)	film
7)	talent show
8)	quiz show
9)	reality show

Anexo 7 – Questionário: atividade “types of TV programmes”

Class: 10th grade

Theme: The media

Date: __/__/__

Name: _____

- 1) Na aula de hoje aprendemos _____
- 2) Na última actividade da aula tiveste que simular um casting para um “Reality Show”. Consideras que as actividades de exploração de vocabulário te ajudaram na sua realização?
 ___ sim
 ___ não
- 3) Gostaste desta actividade? Porquê?
 ___ sim
 ___ não

Anexo 8 – Pré-teste: atividade “a world of many languages: Erasmus song”

“On Our Way” - The official ESN Song
by Bob De Wilde

There's an itch, a restless feeling,
Well known, hard to explain,
Feels like you just got out of _____ 1)

But not quite awake,
Open your _____ 2) and your _____ 3) and you're on your
Stretch your _____ 4) into the _____ 5) you can walk fast

Get to uni, your faculty'll tell you 'bout the range
Of Erasmus partners where you're _____ 6) to stay

Get your _____ 7) and your _____ 8) in a
Get on a _____ 9) get on a _____ 10)

Get on a crazy ride, off on exchange
On your way
Another life beginning for you today
Stretching your _____ 11) feeling wide awake
Walk to the beat, the palomero pace
And take your life on exchange

See the unity,
In student _____ 12)

Enjoy mobility
Between universities
Understand and _____ 14) fluently
All over _____ 15) I see _____ 16)
Who meet each other
On their way
All walking to the palomero pace
Palomero generation on its way
And taking Europe on exchange
Get on a _____ 17) get on a _____ 18)

Get on a crazy ride, off on exchange
Get on a _____ 19) get on a _____ 20)
Get on a crazy ride, off on exchange
Get on a _____ 21) and start to _____ 22)
Get on a crazy ride, exchange your life
Get on the _____ 23) get in the _____ 24)
Get on a crazy ride with ESN
On our way
All _____ 25) to the palomero pace
Stretching our _____ and feeling wide awake
Palomero generation on its way
And taking _____ on exchange
And taking _____ on exchange
And taking _____ on exchange

1) Write the words related to the images

1) bad	2) eyes	3) heart	4) legs
5) eyes world	6) welcome	7) guitar	8) passport
9) knee bag	10) bus	11) plane	12) legs
13) diversity	14)	15)	16)
17) bus	18)	19)	20)
21) car	22)	23)	24)
25)	26) europe		

Anexo 9 – Pós-teste: atividade “a world of many languages: Erasmus song”

"On Our Way" - The official ESN Song
by Bob De Wilde

There's an itch, a restless feeling,
Well known, hard to explain,
Feels like you just got out of ¹⁾ ~~the~~

But not quite awake,
Open your ²⁾ ~~eyes~~ and your ³⁾ ~~heart~~, and you're on your
Stretch your ⁴⁾ ~~feet~~ into the ⁵⁾ ~~world~~, you can walk free

Get to uni, your faculty'll tell you 'bout the range,
Of Erasmus partners where you're ⁶⁾ ~~to~~ to stay

Get your ⁷⁾ ~~bag~~ and your ⁸⁾ ~~guitar~~ in a ⁹⁾ ~~van~~
Get on a ¹⁰⁾ ~~train~~, get on a ¹¹⁾ ~~plane~~
Get on a crazy ride, off on exchange
On your way

Another life beginning for you today
Stretching your ¹²⁾ ~~legs~~, feeling wide awake
Walk to the beat, the pallmeri pace
And take your life on exchange

See the unity,
In student ¹³⁾ ~~life~~

Enjoy mobility,
Between universities
Understand and ¹⁴⁾ ~~fluent~~
All over ¹⁵⁾ ~~Europe~~, I see ¹⁶⁾ ~~students~~
Who meet each other
On their way
All walking to the pallmeri pace
And taking Europe on exchange
Get on a crazy ride, off on exchange
Get on a ¹⁷⁾ ~~train~~, get on a ¹⁸⁾ ~~plane~~
Get on a ¹⁹⁾ ~~boat~~, and start to ²⁰⁾ ~~arrive~~
Get on a crazy ride, off on exchange
Get on the ²¹⁾ ~~road~~, get on the ²²⁾ ~~road~~
Get on a crazy ride, with ESN
On our way
All ²³⁾ ~~to~~ the pallmeri pace
Stretching our ²⁴⁾ ~~legs~~ and feeling wide awake
Pallmeri generation on its way
And taking ²⁵⁾ ~~life~~ on exchange
And taking ²⁶⁾ ~~life~~ on exchange

1) Write the words related to the images

1) bed	2) eyes	3) heart	4) legs
5) world	6) welcome	7) guitar	8) passport
9) bag	10) couch	11) plane	12) legs
13) diversity	14) speak	15) Europe	16) students
17) couch	18) plane	19) boat	20) train
21) together	22) arrive	23) road	24) van
	26) Europe		

Anexo 10 – Questionário: atividade “a world of many languages: Erasmus song”

Class: 10th grade

Theme: A world of languages

Date: __/__/__

Name: _____

1) Tiveste dificuldade em substituir as imagens na canção por palavras?

___ sim

___ não

2) Gostaste desta actividade? Porquê?

___ sim

___ não

Anexo 13 – Questionário: atividade “South Africa”

Class: 10th grade

Theme: A world of languages


Date: __/__/__

Name: _____

- 1) Na aula de hoje aprendemos _____
- 2) Consideras que a visualização de imagens de África do Sul promoveu a concentração e despertou a tua curiosidade e imaginação?
 ___ sim
 ___ não
- 3) Qual é a tua opinião sobre a estratégia de associação de imagem e palavra?

Anexo 14 – Pré-teste: atividade “el cuerpo humano”

1) Escribe los nombres de las partes del cuerpo humano.



1	cabeza	7		13	frente	19	pie
2	pelo	8	mano	14	ojos	20	uña
3	orejas	9	dedo	15		21	
4	boca	10	ombligo	16	diente	22	
5		11	pierna	17			
6		12		18			

Anexo 15 – Pós-teste: atividade “el cuerpo humano”

1) Escribe los nombres de las partes del cuerpo humano.

1	la cabeza	7	la espalda	13	la frente	19	el pie
2	el pelo	8	el mano	14	los ojos	20	las uñas
3	la oreja	9	el dedo	15	la nariz	21	el tobillo
4	la boca	10	el estomago	16	el diente	22	el dedo de la pie
5	el hombro	11	la pierna	17	el pecho		
6	el brazo	12	la rodilla	18	la muñeca		

Anexo 16 – Questionário: atividade “el cuerpo humano”

Grupo: 11ºG/F

Tema: Salud y cuerpo humano

Fecha: __/__/__

Nombre: _____

- 1) Achas que as imagens te ajudam a ativar vocabulário?
 sim
 não

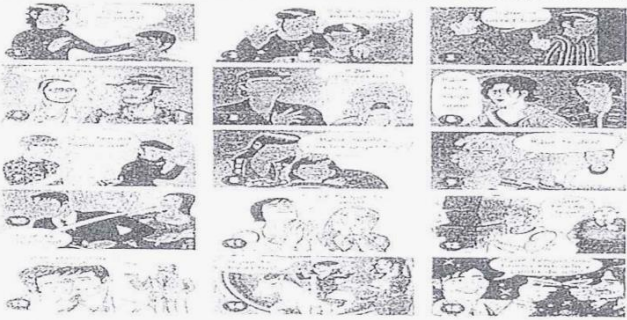
- 2) Achas que a imagem associada a palavras facilita a assimilação de vocabulário?
 sim
 não

- 3) Acreditas que em caso de teste, te vais recordar da imagem e assim, recordar o vocabulário?
 sim
 não

- 4) Na actividade final tiveste que descrever algumas pessoas fisicamente. Consideras que a actividade de imagens e palavras te ajudou?
 sim
 não
 Como? _____

Anexo 17 – Pré-teste: atividade “expresiones idiomáticas”


1) Fijate en las siguientes expresiones. Son fórmulas que aparecen normalmente en situaciones muy determinadas, como las que tienes en las viñetas. Relaciona cada frase con el contexto correspondiente.



	Antes de un examen, una entrevista de trabajo o cualquier otro tipo de prueba	15	En Nochevieja.
	Ante un día difícil o un trabajo duro.	13	A alguien que se casa.
2	A una persona enferma.	2	A alguien que cumple años.
8	A alguien que se va a dormir.		A alguien que va a ser operado o que va a tener un hijo.
	A alguien que está comiendo o va a comer.	24	A alguien que va a hacer algo lúdico.
10	A alguien con quien estas muy enfadado	7	Ante una viaje.
	Respuesta a un deseo expresado por otra persona		A alguien que sale a divertirse o que va a una fiesta.
	A alguien que va a empezar una nueva etapa.		

Anexo 18 – Pós-teste: atividade “expresiones idiomáticas”

1) Fijate en las siguientes expresiones. Son fórmulas que aparecen normalmente en situaciones muy determinadas, como las que tienes en las viñetas. Relaciona cada frase con el contexto correspondiente.



4	Antes de un examen, una entrevista de trabajo o cualquier otro tipo de prueba	15	En Nochevieja.
22	Ante un día difícil o un trabajo duro.	13	A alguien que se casa.
2	A una persona enferma.	2	A alguien que cumple años.
8	A alguien que se va a dormir.	21	A alguien que va a ser operado o que va a tener un hijo.
5	A alguien que está comiendo o va a comer.	3	A alguien que va a hacer algo lúdico.
9	A alguien con quien estas muy enfadado	7	Ante una viaje.
6	Respuesta a un deseo expresado por otra persona	14	A alguien que sale a divertirse o que va a una fiesta.
20	A alguien que va a empezar una nueva etapa.		

Anexo 19 – Questionário: atividade “expresiones idiomáticas”

Grupo: 11ºG/F

Tema: Salud y cuerpo humano


Fecha: __/__/__

Nombre: _____

- 1) Conseguiste associar as expressões ao contexto correspondente?
 sim
 não

- 2) Se respondeste sim à questão anterior, achas que o fato das expressões estarem associadas a imagens te ajudou nesse sentido?
 sim
 não


Anexo 20 – Pré-teste: atividade “problemas ambientales”



1) Escribe diez palabras relacionadas con los problemas ambientales.

1)	6)
2)	7)
3)	8)
4)	9) mares-negras
5) desforestación	10)

Anexo 21 – Pós-teste: atividade “problemas ambientais”



1) Escribe diez palabras relacionadas con los problemas ambientales.

1) basura nuclear	6) incendios
2) aguas residuales	7) efecto invernadero
3) smog	8) extinción
4) contaminación residuos del suelo	9) marea-negra
5) deforestación	10) inundación

Anexo 22 – Questionário: atividade “problemas ambientais”

Grupo: 11ºG/F

Tema: Meioambiente

Fecha: __/__/__

Nombre: _____

1) Conseguiste associar as palavras com a respectiva imagem?

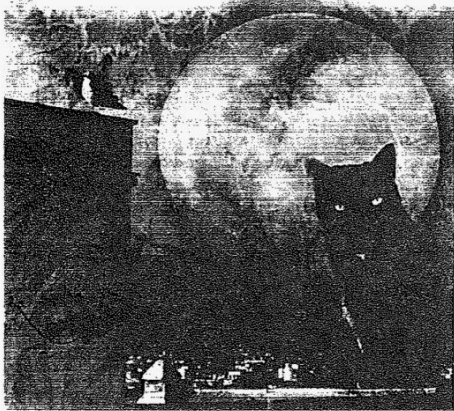
sim
 não

2) Se respondeste sim à questão anterior, achas que a actividade de visualização te ajudou nesse sentido?

sim
 não

Anexo 23 – Pré-teste: atividade “la marea negra”

Título: gato negro

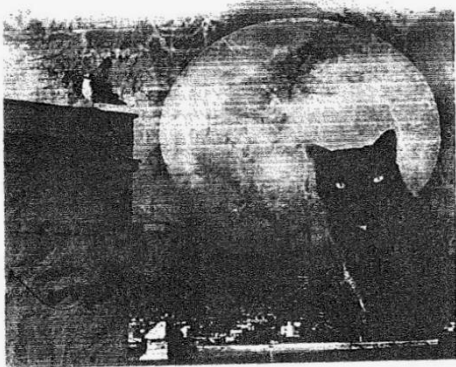


1) Da un título a la imagen y escribe algunas palabras relacionadas con ella.

gato		

Anexo 24 – Pós-teste: atividade “la marea negra”

Título: polución



1) Da un título a la imagen y escribe algunas palabras relacionadas con ella.

paraje	petróleo	
gato negro		
marea negra		
polución		
basura nuclear		

Anexo 25 – Questionário: atividade “la marea negra”

Grupo: 11ºG/F

Tema: Medioambiente

Fecha: __/__/__

Nombre: _____

1) Conseguieste lembrar-te de algum vocabulário da aula anterior?

sim

não

2) Na última actividade tinhas que escrever um postal a um amigo a falar dos problemas ambientais pelos quais a tua floresta atravessa. Achas que as actividades das imagens e vocabulário da aula anterior te ajudaram na sua realização?

sim

não

Como? _____

3) Qual é a tua opinião sobre a estratégia de associação de imagem e palavras.
