

Ana Isabel Alves Torres Pinto

**A imagem nas aulas de língua: potencialidades didáticas e
possibilidades de aplicação**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela

Professora Doutora Ana Maria Guedes Ferreira

Orientadores de Estágio, Dr.^a Fátima Alves e Dr. Joaquim Lopes

Supervisores de Estágio, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e Professora Doutora Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2015

Ao meu irmão que, muito cedo, me ensinou o prazer de ensinar.

Índice

Agradecimentos.....	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de ilustrações	9
Introdução.....	11
Capítulo 1 – A imagem.....	13
1.1 O poder da imagem.....	17
Capítulo 2 – Ensinar as imagens.....	24
2.1 Conceito de «alfabetismo visual»	24
2.2 Imagem como signo.....	28
2.3 Imagem polissémica.....	31
2.4 Analisar imagens: da linguagem visual à linguagem verbal.....	35
Capítulo 3 – Do ensinar a imagem ao ensinar com a imagem	40
3.1 Porquê a imagem nas aulas de língua?	40
3.2 Critérios de seleção de imagens	51
Capítulo 4 – A imagem aplicada às aulas de língua	55
4.1 Estágio Pedagógico: a escola e as turmas	55
4.2. Atividades realizadas durante o Estágio Pedagógico.....	59
4.2.1 Imagem, Oralidade e Produção Escrita	61
4.2.2 Imagem, Leitura e Educação Literária	77
4.2.3 Imagem e Gramática na aula de português	87
4.2.4 Imagem e novo léxico na aula de espanhol.....	90
4.2.5 Imagem decorativa na aula de português	93
Conclusão	95
Referências Bibliográficas	97
Lista de Anexos.....	101

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Maria Guedes Ferreira, pela confiança que depositou em mim. Obrigada pela orientação e atenção, pelo tempo e paciência que me dedicou, pela disponibilidade para esclarecer as muitas dúvidas que lhe fui colocando, pela leitura exigente e pela enorme simpatia. *Magistra*, muitíssimo obrigada.

À Escola E.B. 2/3 de Pedrouços, pelo carinho com que me acolheu e pela experiência única e enriquecedora que me proporcionou. Muito obrigada.

À Maria, com quem, desde a primeira aula deste já longo percurso, partilho informações, opiniões, impressões e experiências. Pela valiosa ajuda, muito obrigada.

À Marisa, pela constante inspiração e pela ajuda na elaboração do *abstract*. Também ao Rui e à Ola pela preciosa contribuição na elaboração do mesmo. Muito obrigada.

Ao Ben, pela paciência e companheirismo, e à minha família, que desde sempre me incentivou e apoiou. A todos, muitíssimo obrigada.

Resumo

Combinando o poder de comover e convencer, a imagem está cada vez mais presente nas nossas vidas e cada vez mais se converte num importante meio para a compreensão da sociedade. Na sequência da atual conjuntura, colocam-se, neste estudo, em evidência as especificidades da imagem, que fazem dela um meio privilegiado para a transmissão de saberes.

De modo a evitar um uso deficiente ou equivocado dos recursos visuais nas escolas, defende-se uma planificação criteriosa da prática pedagógico-didática relativamente à abordagem da imagem em aulas de língua materna e de língua estrangeira, que passa, obrigatoriamente, pela sensibilização dos professores para a necessidade de conhecerem as características da imagem e as suas várias potencialidades na formação de indivíduos competentes, críticos e reflexivos.

Pretende-se, igualmente, demonstrar que o uso de recursos visuais, em contexto pedagógico e no quadro do ensino-aprendizagem de línguas, proporciona ao aluno uma experiência enriquecedora e claros benefícios para o desenvolvimento do seu espírito crítico, da sua sensibilidade estética e, sobretudo, da sua capacidade de manipular os vários domínios da língua, melhorando a sua competência comunicativa.

Palavras-chave: imagem; recursos visuais; material didático; ensino-aprendizagem da língua materna; ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Abstract

By combining the power to move and to persuade, images are more and more present in our lives and progressively becoming an important means to understanding society. Baring in mind the present conjuncture, this study gives special relevance to the particularities that make images a privileged tool for the transmission of knowledge.

In order to avoid the inadequate or misguided usage of visual materials in schools, the pedagogical-didactic practice regarding the use of images in mother tongue and foreign language classes should be carefully planned. This entails, naturally, raising teachers' awareness of the need to recognize the characteristics of images as well as their potential in training competent, critical and analytical individuals.

Another objective of this study is to demonstrate that the usage of visual materials, within the pedagogical context and in the language teaching-learning framework, provides students with an enriching experience, along with clear benefits to the development of their critical spirit, aesthetic sensibility and, above all, their ability to master the various language domains, enhancing their communicative skills.

Keywords: images; visual materials; didactic material; mother tongue teaching-learning; foreign languages teaching-learning.

Índice de ilustrações

Imagem 1 – <i>Marlboro Man</i>	20
Imagem 2 – Lucky Luke	21
Imagem 3 – O «Coelho-Pato»	31
Imagem 4 – <i>La Trahison des images</i> , 1929, René Magritte	38
Imagem 5 – Anúncios publicitários inspirados em fábulas.....	63
Imagem 6 – Imagens publicitárias contra a desflorestação da Amazónia.....	65
Imagem 7 – Anúncio publicitário contra a desflorestação da Amazónia.....	65
Imagem 8 – Exemplo de materiais utilizados na atividade de escrita sobre <i>O Hobbit</i>	69
Imagem 9 – Exemplo de materiais utilizados na atividade de escrita sobre <i>O Hobbit</i>	70
Imagem 10 – Natalia (fragmento)	71
Imagem 11 – Ilustrações da rotina diária de Garfield	73
Imagem 12 – <i>Noah - Boek 1: Wegens slechtheid van de mensen</i>	80
Imagem 13 – Iluminura das <i>Cantigas de Santa Maria</i>	84
Imagem 14 – Iluminuras das <i>Cantigas de Santa Maria</i>	85
Imagem 15 – Arkas (adaptado)	88
Imagem 16 – Ilustração de Carybé.....	93

A neuropsicologia determinou de modo claro como nasce o olhar. Nos primeiros dias de vida, há uma reacção ocular na direcção da luz suave. Ao fim de uma semana, o bebé tenta ver, orienta os olhos, mas de maneira ainda vaga, hesitante. Duas semanas mais tarde, consegue fixar um objecto próximo. Com seis semanas, a visão é firme e selectiva: o olhar está formado. Não se poderá dizer que é nessas seis semanas que nasce a «alma» humana?

Roland Barthes

No início, havia a imagem. Para onde quer que nos viremos, existe a imagem.

Martine Joly

Não se pode conhecer, nem estudar, nem ensinar, nem viver, aquilo que, no fundo e em verdade, se não ama.

Jorge de Sena

Introdução

O tema desenvolvido ao longo das próximas páginas resulta da amálgama de duas paixões: a paixão por ensinar, por partilhar com o outro o tesouro que é o saber, e a paixão pelas imagens, pelo seu mistério e pela multiplicidade de interpretações que originam. Parte integrante do trabalho de investigação em ação desenvolvido ao longo do ano letivo de 2014/2015, o relatório de estágio que ora se inicia aborda a riqueza da imagem e as potencialidades da sua utilização em contextos educativos, mais especificamente como material didático em aulas de português língua materna e espanhol língua estrangeira.

Pensar a imagem é, em primeiro lugar, outorgar-lhe o estatuto de objeto inteligível. É, além disso, e em segundo lugar, estar ciente do poder que ela detém na nossa cultura, no nosso imaginário e na nossa perceção da realidade. Pensar a imagem é, ainda, assumir que, na civilização contemporânea, ela ocupa um lugar de destaque que não pode, de forma alguma, ser desprezado. É crer que o desejo de olhar constitui uma marca da época em que vivemos e que a riqueza atraente da imagem pode (e deve) ser introduzida no âmbito educacional.

Defende-se, portanto, a presença, de pleno direito, da imagem nas aulas de língua e, através da explanação do trabalho realizado ao longo do estágio pedagógico na Escola E.B 2/3 de Pedrouços, ilustram-se as suas potencialidades.

Este relatório divide-se em quatro grandes capítulos. No primeiro, intitulado «A imagem», pretende-se fazer uma introdução à temática em apreço e conferir limites ao seu estudo. Isto porque a palavra *imagem* nos transporta para campos vários e não seria exequível o trabalho com o conceito em toda a sua amplitude. Tenciona-se, ainda, questionar de que forma a imagem detém poder sobre o indivíduo, abordar a antiga controvérsia entre a natureza boa ou má de tal poder e pensar de que maneira este se projeta na escola e na sociedade atuais.

O segundo capítulo, que tem como título «Ensinar as imagens», está intimamente relacionado com a convicção de que, para recorrer à imagem como material didático e fazer dela um uso produtivo e consciente, é necessário ser capaz de lê-la, interpretá-la e manipulá-la, conhecer as suas características e delas tirar partido. O ensino através da imagem requer, pois, um ensino da imagem, que, por sua vez, exige que a encaremos como um sistema simbólico rico e portador de sentidos mais ou menos flutuantes. Nesta parte do trabalho, explora-se, além do mais, a relação de cooperação entre o verbo e a imagem, assim como as implicações que esta relação assume na escola e, mais especificamente, em aulas de língua.

A análise das especificidades da imagem conduz-nos ao terceiro capítulo, denominado «Do ensinar a imagem ao ensinar com a imagem». Nesta parte do trabalho, expõem-se as vantagens inerentes ao uso da imagem como recurso didático, colocando em evidência as potencialidades dos materiais visuais no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Como o êxito da exploração dos recursos visuais em aula deve o seu sucesso a uma ponderada reflexão por parte do docente, interessa alertar para a necessidade de uma criteriosa seleção das imagens a utilizar, processo *sine qua non* para uma efetiva apropriação da imagem em contexto educativo.

Para concretizar esta temática em âmbito pedagógico e demonstrar a sua aplicabilidade em aulas de português língua materna e espanhol língua estrangeira, apresenta-se o quarto e último capítulo deste estudo, designado «A imagem aplicada às aulas de língua». Além de se fazer a caracterização da escola e das turmas nas quais a prática didática se desenvolveu, descreve-se e comenta-se, com pormenor, uma série de atividades levadas a cabo no estágio pedagógico de português e de espanhol. Estas atividades, nas quais a imagem tem um papel fulcral, ilustram o forte contributo dos materiais visuais para o desenvolvimento da competência comunicativa, da sensibilidade estética e da capacidade de reflexão crítica do aluno.

Por fim, tecem-se algumas conclusões gerais sobre os pontos de vista apresentados ao longo deste trabalho.

Capítulo 1 – A imagem

O conceito de *imagem* é bastante complexo. Apresentar uma definição simples e que abarque todas as suas vertentes surge como uma tarefa hercúlea. Afinal, qual o denominador comum entre um filme, uma pintura, uma obra de banda desenhada, um cartaz publicitário, um desenho de uma criança, uma fotografia ou uma imagem mental, para referir apenas algumas possibilidades? Ao tentar delimitar este conceito, Jorge Santiago Barnés afirma que

Hablar del término imagen y hallar un significado que se ajuste a las expectativas que socialmente despierta, culturalmente levanta y económicamente asume es hablar de un concepto que, no solamente, absorbe los sentidos, la orientación y la manera de interpretar la realidad de las personas sino de una noción que se impregna y hace suyos todos los estamentos de la sociedad. (Barnés, 2006: 15).

A verdade é que, como constata a reconhecida investigadora na área da semiologia da imagem, Martine Joly

(...) aprendemos a associar ao termo imagem noções complexas e contraditórias que vão da sabedoria ao divertimento, da imobilidade ao movimento, da religião à distração, da ilustração à semelhança, da linguagem à sombra. (Joly, 2007: 17).

No entanto, apesar da dificuldade em defini-lo, que advém da diversidade dos campos que engloba, o conceito de *imagem* é-nos muito familiar, por isso, na grande maioria dos casos, compreendemos sem esforço aquilo a que o nosso locutor se refere quando emprega a palavra *imagem*.

Tentemos, pois, fazer um breve levantamento das possíveis aceções do termo para que, em seguida, possamos circunscrever o objeto do presente estudo.

A etimologia¹ de *imagem*, conduz-nos à palavra latina *imago*, *-inis*, que significa «representação» ou «imitação». Efetivamente, a ideia de representação está fortemente ligada ao conceito de *imagem*. Ao fazer remontar a nossa pesquisa à tradição judaico-cristã, lembramo-nos, sem grande esforço, que Deus criou o homem à Sua imagem. De facto, o termo *imagem* evoca, aqui, de forma clara, a ideia de analogia ou semelhança entre a criação e o criador. O Homem não é mais do que uma representação deturpada de Deus, comparável ao reflexo desfocado de uma árvore num lago. Da mesma forma, Platão, em *A República*, associava a imagem a um processo de representação observável na natureza: «Chamo imagens, em primeiro lugar, às sombras; seguidamente, aos reflexos nas águas, e àqueles que se formam em todos os corpos compactos, lisos e brilhantes, e a tudo o mais que for do mesmo género (...)» (R. 509e-510a). Muitos séculos depois, Roland Barthes, num texto essencial para o estudo da questão, afirma que «a imagem é representação» (Barthes, 2015: 27) e, na mesma linha, os autores de *La imagen: Análisis y Representación de la Realidad* (Aparici *et al.*, 2009) propõe a seguinte definição para o objeto deste estudo:

Una imagen es una representación de algo que no está presente. Es una apariencia de algo que ha sido sustraído del lugar donde se encontraba originalmente y que puede perdurar muchos años. Una pintura, una fotografía, una viñeta de cómic, una película, un videojuego o una página de periódico, ofrecen imágenes que son sólo apariencia del objeto representado. (Aparici *et al.*, 2009: 31).

Ainda explorando as raízes do termo, encontramos, no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (Machado, 1997), a curiosa concepção de imagem como elo entre dois mundos, o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Isto porque a *imago*, para os latinos, é, igualmente, uma máscara mortuária fabricada em cera e levada nos funerais. É ainda «sombra de morto», «espectro», «fantasma» ou «aparição», o que estabelece uma forte ligação entre a imagem, a morte e os ritos funerários da Antiguidade.

É também interessante apercebermo-nos de que, segundo a mesma fonte, *imagem* significa, igualmente, «eco». Na realidade, nem todas as representações se cingem ao visual e as imagens podem ser registadas pelos diferentes canais da perceção humana. Joaquín Costa afirma: «No todas las imágenes son visuales. Hay algunas que son representaciones sonoras,

¹ Machado (1977, s. v.).

táctiles etc.» (Costa, 1992 *apud* Barnés, 2006: 18). Damo-nos, pois, conta de que, por extensão de sentido, é possível chamar imagem a realidades que não são fruto de representações visuais, como é o caso do eco.

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003) apresenta dezenas de diferentes aceções do termo *imagem*, sendo a primeira: «representação da forma ou do aspecto de ser ou objecto por meios artísticos <i. desenhada, gravada, pintada, esculpida>». A aceção apresentada pelo *Dicionário Houaiss* atribui à imagem, ao defini-la como produção artística, um sujeito, isto é, alguém que a fabrica, que a constrói, que a produz ou alguém que a observa e interpreta. A imagem mantém uma estreita relação de semelhança com o objeto que retrata, porém, neste caso, e afastando-se da definição de Platão que inicialmente referimos, através da qual o filósofo descreve a imagem como representação observável na natureza, ela é uma produção cultural, pois implica, como defende Martine Joly (2007: 13) a existência de alguém que a produza e de alguém que a reconheça. Todavia, nem todas as imagens visuais são representações de seres ou objetos que existem. Há imagens de coisas fantásticas e imaginárias.

Aludimos já à afinidade entre a imagem e o divino quando recordámos o facto de que, segundo crenças judaico-cristãs, a espécie humana foi criada à imagem e semelhança de Deus. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003), também nos deparamos com a relação entre a imagem e o religioso, visto que uma das aceções atribuídas a *imagem* é a de: «representação de seres que são objeto de culto, de veneração». Segundo a mesma fonte, ela é ainda reflexo: «reprodução invertida de um ser ou objecto, transmitida por uma superfície reflectora». Conjuntamente, deparamo-nos com a utilização do termo no campo da psicologia (para designar certas atividades psíquicas tais como representações mentais, abstrações, sonhos ou memórias) e na área dos estudos literários (imagem literária). A palavra *imagem* é ainda, segundo este dicionário, cada vez mais usada no sentido de «opinião (contra ou a favor) que o público pode ter de uma instituição, organização, personalidade de renome, marca, produto, etc.».

Presente desde a origem da humanidade, nos desenhos feitos na rocha nos tempos remotos do paleolítico, nas primeiras formas de escrita, ou em ritos de culto dos mortos, tema crucial de reflexão filosófica desde a Antiguidade e instrumento de comunicação privilegiado pela contemporaneidade, a imagem acompanhou, desde muito cedo, a evolução do Homem. Ela é o sagrado, a vida, o conhecimento, a morte e a verdade. Ela é arte, ilusão, prazer e ameaça. Está presente na vida privada e na vida pública. Remete-nos para campos vários:

(...) parece que a imagem pode ser tudo e também o seu contrário – visual e imaterial, fabricada e natural, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, ligada à vida e à morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, construtora e desconstrutora, benéfica e ameaçadora... (Joly, 2007: 29)

Como se pode verificar, imagem é um vocábulo tão utilizado e abrangente que se torna indispensável precisar aquilo de que se fala quando a ele se refere neste relatório. Pela complexidade própria do conceito que representa, complexidade esta que impede a exequibilidade do estudo da imagem sob todas as suas formas, centrar-nos-emos, neste trabalho, na imagem visual fixa e cultural², excluindo a imagem animada ou em movimento, a imagem mental, ou ainda a imagem acústica ou literária, por exemplo. Trataremos esta imagem enquanto objeto e intermediário de aprendizagens em aulas de língua – mais especificamente em aulas de português língua materna e espanhol língua estrangeira – e encará-la-emos como sistema de representação, como linguagem rica, possuidora de vários códigos, como sistema simbólico denso e portador de sentidos.

² Por imagem cultural entende-se aquela que é produto da ação de um sujeito, por oposição à já mencionada imagem observável nas representações da natureza e posta em evidência por Platão (cf. p.14).

1.1 O poder da imagem

A opção pelo trabalho didático com a imagem visual estática prende-se, em grande parte, com o poder de atração que esta exerce sobre os indivíduos, poder esse que a tornou «um dos media mais modernos e eficazes da comunicação contemporânea» (Joly, 2005: 27). Para ilustrar este fascínio do humano pelo visual evocamos o mito clássico de Narciso.

Ali se estendeu o rapaz, exausto do ardor da caça e do calor,
seduzido tanto pela beleza do local como pela nascente.
[Enquanto procura acalmar a sede, uma outra sede cresce;]
E enquanto bebe, arrebatado a imagem da figura que vê.
[Ama uma esperança sem corpo; julga ser corpo o que é água.]
Extasiado consigo mesmo, fica imóvel, incapaz de se mexer,
o olhar fixo, qual estátua esculpida em mármore de Paros.
Estendido no chão, contempla os seus olhos, astros gémeos,
e os cabelos dignos de Baco, dignos até do próprio Apolo,
as faces impúberes e o pescoço de marfim, e o esplendor
dos lábios, e o rubor misturado com alvura da neve.
Olha maravilhado para tudo o que o torna maravilhoso.
Sem saber, deseja-se a si próprio, e o elogiado é quem elogia;
e, ao desejar, é o desejado, e junto incendeia e arde de amor.
Quantas vezes beijos vãos não deu àquela fonte enganadora!
Quantas vezes não mergulhou os braços no meio das águas
para abraçar o pescoço que vê, e não se abraçou a si mesmo!
O que está a ver, não sabe; mas abrasa-se com aquilo que vê,
e a mesma ilusão que engana os olhos enche-o de desejo.
Crédulo, porque tentas agarrar em vão a fugidia imagem?
O que desejas não existe! Sai daí e o que amas perderás!

Ovídio, *Metamorfoses*, 3, 412-433

A narrativa sobre o belo jovem que se apaixona pelo seu reflexo, associada, por norma, à ideia de vaidade e conhecida por nos alertar para a superficialidade do conhecimento vinculado às aparências, para a obsessão pela beleza exterior ou para o desmedido ensimesmamento, é usualmente interpretada como uma crítica ao egoísmo e como uma condenação do homem que não se consegue abrir à alteridade. Assim se explicam o conceito *narcisismo* e sua origem. Se abordado segundo outra perspetiva, o mito de Narciso põe, também, em evidência o poder atrativo da imagem sobre o ser humano, o fascínio que esta

exerce sobre todos nós. Ter-se-ia Narciso inflamado de amores por si próprio ao ouvir alguém descrever os seus belos «cabelos dignos de Baco» e o seu «pescoço de marfim»? É a imagem, é o seu reflexo nas águas da fonte, que o arrebatava e o conduzia ao final fatídico. Não é o ouvir o quão estonteante é a sua beleza que o cativa, não é o tocar os seus cabelos que o move, é o olhar. Efetivamente, no centro do mito de Narciso encontramos o olhar: «olhar fixo»; «contempla os seus olhos»; «Olha maravilhado para tudo o que o torna maravilhoso.»; «O que está a ver, não sabe; mas abrasa-se com aquilo que vê». Este olhar, que permite ao herói contemplar o objeto amado, é, contudo, ilusório e enganador. A imagem que ele admira é fantasma, é sombra, é sonho. Narciso, sem o saber, não vê um outro, mas antes o reflexo de si mesmo. A imagem que avista é traiçoeira e acaba por conduzi-lo à morte. O poder encantador da imagem converte o maravilhado em ludibriado.

Em *A República*, obra que busca a chave para a harmoniosa administração de uma cidade ideal, Platão adverte-nos para este poder nefasto da imagem ao relacioná-lo com o conceito de *mimesis* ou imitação. As imagens encontram-se intimamente ligadas a este conceito, pois elas são produto de um processo de representação do real. A *mimesis*, considerada por Platão, no livro X de *A República*, como o modo através do qual o homem produz algo (como a pintura ou a poesia), é um processo de representação. Platão defende, contudo, que a imitação (incluindo-se nela o processo de produção de representações artísticas como a imagem) não tem qualquer outra função que não seja seduzir a parte mais vil do ser humano e desviá-lo da verdade e do essencial, e tece considerações a respeito, servindo-se da parábola das três camas. Existem, para o filósofo clássico, «três formas de cama» (R. 597b): a primeira é a «forma natural» (R. 597b) de cama, é a ideia de cama, primordial, única e essencial, da qual Deus é o criador; a segunda é a forma artificial de cama, produzida pelo marceneiro (que é o seu artífice) a partir da ideia de cama anteriormente mencionada; por fim, existe a terceira forma de cama que o pintor, o imitador, representa na sua obra a partir, não da ideia essencial de cama, mas da cama artesanal. Esta última está, portanto, e segundo Platão, três pontos afastada da realidade (R. 597d) visto que, por ser produzida pelo pintor a partir de uma outra, é uma imagem de uma imagem do real. Para Platão, «a arte de imitar está bem longe da verdade» (R. 598b) e através dela o imitador pode «ludibriar as crianças e os homens ignorantes» (R. 598c). A conclusão da demonstração do filósofo grego é, pois, clara: a imagem pintada, afastando-se da verdade em três graus, é enganadora, ilusória e perigosa e não possui qualquer utilidade. Ela não deve ter, conseqüentemente, lugar na cidade ideal.

O reflexo de Narciso no lago, embora não produzido por um artista, é também uma imagem afastada do real e da verdade, daí que conduza o jovem ao entorpecimento e ao conseqüente final fatídico.

Além de iludirem o espectador, fazendo-o tomar a imagem pela realidade, as imagens constituem, segundo Platão, um outro perigo, desta vez para o artista. Este, contemplando a aparente perfeição da sua obra, corre o risco de se considerar senhor da realidade, criador de realidades, e equiparar-se a Deus. Platão nega, assim, o valor das artes como base para o conhecimento, e considera a imitação (e, por isso, também a imagem) uma ameaça para o homem.

De acordo com esta perspectiva, parece insensato introduzir a imagem na sala de aula. Mas será o seu poder assim tão destrutivo? Será a imagem intrinsecamente má? Ou possuirá ela uma face boa que podemos explorar? Comparar o conceito de imitação em Aristóteles com aquele considerado por Platão coloca-nos no cerne de um intenso debate sobre a natureza da imagem. Isto porque, ao contrário de Platão, Aristóteles defende, na *Poética*, a utilidade da imitação, que associa às diferentes artes:

Assim como uns imitam muitas coisas, reproduzindo-as (por arte ou por experiência) através de cores e figuras e outros através da voz, assim também, nas artes mencionadas, todas realizam imitação por meio do ritmo, das palavras e da harmonia, separadamente ou combinadas. (*Po.* 1447a).

Para Aristóteles a imitação é boa, já que participa na educação do ser humano: «imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos» (*Po.* 1448b). Além disso, a imitação é fonte de prazer e contemplação: «todos sentem prazer nas imitações» (*Po.* 1448b). *Verdade e educação*, contrárias ao conceito de imitação em Platão, e conseqüentemente, à sua conceptualização da imagem pintada, tornam-se a especificidade da imagem (produzida através de um processo de imitação) para Aristóteles e surgem aliadas ao prazer, que para o filósofo é o motor da aprendizagem: «É que eles, quando vêm as imagens, gostam dessa imitação, pois acontece que, vendo, aprendem e deduzem o que representa cada uma» (Aristóteles, *Po.* 1448b). Conclui-se, portanto, que *imitação, imagem, prazer, verdade e conhecimento* se relacionam, segundo Aristóteles, de forma positiva.

É interessante constatar que a imagem é alvo, ora de ataque, ora de defesa, pelas mesmas razões. Imitadora, para Platão ela engana, desvia da verdade, para Aristóteles ela educa, conduz ao conhecimento. Para o primeiro, seduz e ludibria o ser humano, para o segundo, é útil por provocar prazer, que serve de estímulo para a aprendizagem.

O debate referente à natureza da imagem prolongou-se até aos nossos dias. Frequentemente associada a termos «inquietantes, destruidores, mortíferos até» (Joly, 2005: 28) como *invasão*, *proliferação*, *atropelamento* ou mesmo *bombardeamento*, a imagem é vista como um instrumento de manipulação massiva que detém o poder de influenciar, de forma negativa, a sociedade e, em especial, a sua camada jovem. Na verdade, não é difícil culpar a imagem, e a imagem publicitária em particular, pelo incentivo ao consumismo, pela criação de falsas expectativas, pela instituição de padrões de beleza insensatos ou pelo encorajamento à adoção de certos comportamentos como, por exemplo, fumar. Quem não se recorda do *Marlboro Man* (vd. imagem 1), o famoso *cowboy* que rendeu à marca de cigarros um aumento gigantesco nas vendas do seu produto por, através da imagem, transformar um cigarro num acessório de masculinidade, sensualidade, independência e rebeldia?

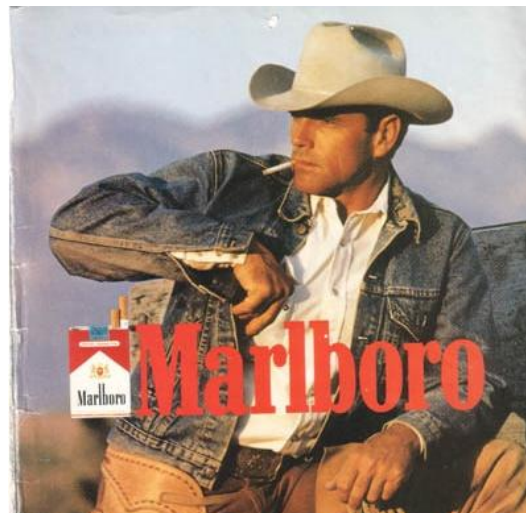


Imagem 1 – Marlboro Man

Acerca deste poder que a publicidade exerce sobre os indivíduos e a sociedade, pode ler-se num artigo publicado no *The Guardian*:

A wide range of studies, which we review in more detail in our report, provide statistical evidence that higher levels of advertising lead to people working longer hours, saving less, and borrowing and buying more. Advertising in aggregate serves to normalise and validate the pursuit of status, of financial success, of sexual prowess, of self-interest as individual

and societal goals, at the expense of fulfilment of purpose, of selflessness, and so on. (Alexander, 2011).

Respondendo à pergunta «What should we do?», o autor do artigo assevera: «The most important thing we can do is to stop advertising creeping further into our lives.» (Alexander, 2011).

A sedução da imagem não se reduz, contudo, à imagem publicitária. Lucky Luke, o famoso *cowboy* da autoria de Morris, apareceu, durante muitos anos, nos quadrinhos da banda desenhada, de cigarro na boca. Em 1983, porém, o ilustrador resolveu substituir o cigarro, até então imagem de marca de Lucky Luke, por uma palha (vd. imagem 2). A personagem da banda desenhada franco-belga passou de símbolo publicitário de tabaco a figura que conseguiu ultrapassar o vício. De facto, o poder persuasivo da imagem, e não apenas da imagem publicitária, opera de forma tão subtil e eficaz que Jean Baudrillard o adjectiva mesmo de «poder diabólico» (Baudrillard, 1987 *apud* Calado, 1994: 12).



Imagem 2 – Lucky Luke, personagem criado por Morris, deixou de fumar em 1983.

Mas os perigos da imagem não se limitam à sua capacidade de sedução e há quem assegure, segundo Martine Joly (2005: 28), que a proliferação da imagem conduzirá ao desaparecimento da escrita! A autora, como nós, não partilha de tais receios e defende que temer o abandono da linguagem verbal em detrimento da linguagem visual é tomar uma posição radical e despropositada:

Que a imagem é um sistema de significação, e de comunicação diferente do da linguagem falada ou escrita, é uma evidência. Pretender, em contrapartida, que a predominância (a provar) da imagem suprime a linguagem é não só um erro, mas uma falsidade. (Joly, 2005: 29).

Roland Barthes vai mais além e afirma que a mensagem visual está, hoje em dia, quase sempre acompanhada da mensagem linguística e que, para «encontrar imagens apresentadas sem palavras, é preciso sem dúvida recuar até sociedades parcialmente analfabetas, isto é, a uma espécie de estado pictográfico da imagem» (Barthes, 2015: 32-33).

Quanto ao poder de persuasão da imagem, acusado de despertar o que de pior há em nós, esse não foi nunca, como afirma Martine Joly (2005: 118), demonstrado formalmente. A existir, importa lançar a questão: não possuem também este poder o livro, o sistema educativo, a sociedade? Se há influência, ela não se reduz apenas à imagem, ela está presente noutras formas de comunicação, ela emerge de todo um contexto no qual estamos inseridos. Assim, a marginalização da imagem pelo seu carácter persuasivo torna-se infundada.

Apesar de acusadas de serem nocivas, invasivas e de exercerem uma má influência sobre o ser humano, é também verdade que as imagens podem ser consideradas benéficas ferramentas de conhecimento. Ela combina, harmoniosamente, a fruição e o prazer, como já defendia Aristóteles na *Poética*, com a vontade de entendimento e verbalização, pelo que permite a construção visual do saber. É, aliás, inegável que a imagem adquiriu uma enorme centralidade cultural, epistemológica e ética, tendo-se transformando num veículo privilegiado para a compreensão da sociedade em que vivemos. Tão grande é o seu destaque na contemporaneidade que René Huyghe, em *O Poder da Imagem* (2009), julgando ultrapassada a designação «Civilização do Livro», dada por Lucien Febvre aos tempos modernos saídos da Renascença, propõe a denominação «Civilização da Imagem» para se referir à nossa era.

Mas de onde vem este poder da imagem? Isabel Calado (1994) demonstra que o poder da imagem é constituído por duas vertentes: comover e convencer. Ela comove porque é «expressiva e apelativa. Prende o olhar, desperta o prazer, desencadeia a evocação.» (Calado, 1994: 13). Ela convence, pois é testemunho da realidade, pois é prova, é evidência, responde à necessidade humana de «ver para crer».

Somos, hoje, consumidores de imagens, «quer as olhemos quer as fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação.» (Joly, 2007: 9).

Elas estão por toda a parte e, adotando variadíssimos suportes, assumem um papel de extremo relevo nas nossas vidas:

(...) no solamente las vemos cuando estamos en casa, cuando leemos un libro, cuando contemplamos un cuadro o, incluso, cuando observamos la marca de una determinada ropa sino, también, en la superficie de algunas vallas publicitarias, en el perímetro de no pocas esculturas, en los escaparates de numerosas tiendas y en las paredes de centros institucionales e iglesias. (Barnés, 2006: 79).

Porque a imagem faz parte das nossas vidas, e, portanto, da vida dos nossos alunos, é importante introduzi-la na sala de aula. Deste modo, a escola não surgirá como um corte, mas antes como um prolongamento da realidade que o aluno encontra fora dela. Por ser tão familiar e apelativa para o aluno, a imagem é um material didático de excelência e contribui para que aprender se torne numa tarefa mais fácil e agradável, sem, naturalmente, deixar de ser desafiante e interessante. Em conclusão, a imagem afirma-se como um meio singular para a transmissão de saberes.

Capítulo 2 – Ensinar as imagens

2.1 Conceito de «alfabetismo visual»

En un mundo electrónicamente mediatizado, estar alfabetizado tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan las diferentes modalidades en formas muy complejas, para crear significado. La gente tiene que aprender a encontrarle sentido a los sistemas icónicos evidentes en los despliegues por ordenador, en los que intervienen todas las combinaciones de signos símbolos, imágenes, palabras y sonidos. El lenguaje ha dejado de ser exclusivamente gramática, léxico y semántica, y ha pasado a abarcar también una amplia gama de sistemas semióticos en los que interviene la lectura, la escritura, el visionado y el habla. (Snyder, 2004 *apud* Aparici 2009: 34).

É usual declarar a leitura da imagem como algo natural, fácil e passivo, que não exige qualquer empenho por parte do recetor. Para receber a imagem, ao contrário da palavra escrita que solicita da nossa parte um esforço cognitivo, basta que nos exponhamos a ela, mesmo que sem intenção. Este lugar comum extremamente difundido é, porém, falso e simplista. A fim de decifrar uma imagem, o indivíduo mobiliza um conjunto de atividades mentais e de saberes interiorizados, mobilização esta que pressupõe uma participação ativa da sua parte. A facilidade de ler e interpretar uma imagem é, em geral, realçada quando comparada à leitura de textos difíceis. No entanto, e como constata Martine Joly (2005: 115): «Há textos mais ou menos fáceis de ler e há imagens mais ou menos fáceis de ver.». Apesar de, como é natural, existirem vários níveis de complexidade no que concerne à interpretação de diferentes imagens, a sua compreensão não é algo espontâneo e, por isso, insubmisso a

processos de inteligibilidade. Concordamos com Isabel Calado (1994: 33) que afirma que esta é «uma ideia que temos de desfazer.».

Qualquer que seja a dificuldade da decifração da imagem, a verdade é que esta requer a aprendizagem de uma série de operações de pensamento sofisticadas. Em certa medida, a leitura das imagens iguala-se à leitura dos textos escritos já que requer o exercício estruturado de competências de descodificação e nela estão envolvidos atos de compreensão. Deste modo, tal como se treina o indivíduo para a leitura de textos escritos, é possível, como afirma Martine Joly, preparar os indivíduos para a leitura de imagens:

Assim, podemos exercitar a criança – e nós mesmos – na observação séria das imagens e de um certo número de trajectos visuais que ela dinamiza (...), em vez de se contentar com um olhar na diagonal que confundimos demasiado facilmente com a sua «leitura». (Joly, 2005: 117).

Joly chama a atenção para este exercício de aprendizagem da imagem se dirigir não só às crianças, mas também a «nós mesmos». Efetivamente, se o docente recorre à imagem como auxiliar didático, então deve dominar o que Isabel Gil (2011) denomina de «literacia visual» e que Isabel Calado (1994) apelida de «alfabetismo visual» – a capacidade de ler e escrever³ imagens. Isabel Calado explica o «alfabetismo visual» como o domínio da linguagem das imagens, como a aprendizagem da sua gramática⁴. Para a autora, o processo de alfabetização visual «corresponde à tomada de posse de uma arma estratégica.» (Calado, 1994: 51). Já Isabel Gil explicita o seu conceito da seguinte forma:

Literacia visual designa (...) simultaneamente uma competência e uma estratégia. Não se confunde com a capacidade biológica de ver, embora não seja possível sem ela, não resulta da mera escolaridade, embora exija estudo, não é apanágio de uma única disciplina, mas exige competências múltiplas, não é meramente utilitária, embora seja elementar sempre que o estudo da imagem se encontra em causa. Por fim, a literacia visual constitui-se como estratégia de acção cultural. (Gil, 2011: 15).

³ Claro está que não se pode exigir a um professor que saiba «escrever» imagens, ainda que este conhecimento seja sempre uma mais valia. No entanto, se os docentes optam pela utilização de recursos visuais em sala de aula, então devem possuir competências que lhes permitam ler e interpretar imagens, de forma a poderem seleccionar aquelas que «dizem aquilo que (...) desejam que seja dito» (Calado, 1994: 18).

⁴ Isabel Calado explica que a gramática da imagem consiste nas relações que se estabelecem entre os elementos constitutivos das imagens – «relações entre fundo e forma, relações entre linhas e massas, tensões estabelecidas, relações de escala e proporção entre os elementos, etc.» (Calado, 1994: 51) –, assim como no significado que essas relações assumem.

Estamos habituados a associar conceitos como *literacia* e *alfabetização* apenas à linguagem verbal escrita. Todavia, aglutinada com o adjetivo *visual*, *literacia* (a qualidade de quem é letrado, de quem possui a capacidade de compreender texto escrito) passa a designar a capacidade de um indivíduo compreender e utilizar informação que surge em sistemas de representação visuais e de se expressar através deles:

Literacia visual invoca a capacidade crítica da leitura aplicando-a, por comparação, aos sistemas sígnicos da visualidade e articulando-a com outros modos sensoriais (...) permitindo, assim, reflectir sobre as imagens enquanto artefactos culturais complexos, produzidos por criadores heterogêneos, contingentemente situados, inscritos em sistemas discursivos de poder, e intervindo nesses mesmos discursos de forma afirmativa ou subversiva. (Gil, 2011: 23-24).

É ainda interessante verificar que, como constata Isabel Calado (1994), embora a palavra tenha imposto, desde a sua emergência, uma necessidade de alfabetização da sociedade, o mesmo não aconteceu com a imagem, apesar do seu aparecimento ser anterior ao do verbo. Pensar a compreensão de imagens como algo imediato é, como defende Isabel Calado (1994: 21), uma ilusão. Assim, dominar a gramaticalidade da imagem é fulcral para uma apreciação informada, crítica e reflexiva da imagem. Aprender estratégias de decifração de imagens mune o indivíduo de ferramentas indispensáveis para a sua integração social, na qual a escola tem um papel central.

A imagem não pode ser introduzida na dinâmica da sala de aula se o docente não estiver consciente da necessidade de conhecer a sua gramática. Se incorporadas no processo de ensino-aprendizagem sem a devida reflexão, as imagens poderão levar o aluno a adotar uma posição passiva e consumista em relação ao visual. Não importa, portanto, utilizar a imagem na escola se o produto dessa utilização é a sua mera massificação, a mera reprodução quantitativa dos recursos visuais. Deve trabalhar-se, na escola de hoje, para uma consciencialização das virtualidades da comunicação visual de modo a que esta seja utilizada de forma estratégica. A escola deve preparar o aluno para a descodificação das mensagens que as imagens veiculam, estimulando o sentido crítico dos indivíduos e contrariando a passividade.

Fornecer ao aluno os conhecimentos necessários para uma leitura consciente das imagens, levá-lo a descobrir os seus códigos, é contribuir para a integração do futuro cidadão, tornando-o liberto do poder massificador e demagógico dos *media*.

Fazer o aluno um indivíduo civicamente responsável é torná-lo capaz de analisar, escolher, decidir e intervir. [sic] (Calado, 1994: 122).

É também esta a perspectiva da UNESCO que, na *Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media*, defende que

Mais do que condenar ou apoiar o indubitável poder dos media, torna-se necessário aceitar o seu impacto significativo e a sua difusão por todo o mundo como um facto consumado, valorizando ao mesmo tempo a sua relevância como um importante elemento de cultura no mundo contemporâneo. Não deveria ser subestimado o papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento, nem a sua função enquanto instrumento ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas obrigações respetivas na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos.

(...)

A escola e a família partilham a responsabilidade de preparar os mais jovens para a vida num mundo dominado pelas imagens, palavras e sons. Crianças e adultos precisam de ser alfabetizados para poderem decifrar estes três sistemas simbólicos, o que requererá uma nova avaliação das prioridades educativas. Tal reavaliação poderá vir a ter como resultado uma abordagem integrada do ensino da língua e da comunicação. (UNESCO, 1982).

Embora a educação para os *media* seja uma área de investigação e de ensino extremamente abrangente⁵, podemos considerar o estudo da imagem como uma das suas temáticas centrais. O ensino através da imagem, defendido neste relatório, não dispensa, assim, um ensino da imagem, essencial para a alfabetização visual dos cidadãos. Apenas «aprendendo a ler e a construir imagens (ensino da imagem), podemos expressar-nos, comunicar, ensinar através delas.» (Calado, 1994: 18).

⁵ A *educação para os media* envolve questões como a relação entre os *media* e as sociedades do mundo atual, o estudo de grupos empresariais e profissionais dos *media* ou a análise de estratégias de comunicação através dos *media*. Para obter informação mais aprofundada sobre os temas e objetivos da *educação para os media*, consultar o *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pereira, et al., 2014).

2.2 Imagem como signo

Como anteriormente referido, para compreender uma imagem e a mensagem ou mensagens que ela propaga, é necessário um esforço de análise. Esta abordagem analítica da imagem tem como pressuposto a capacidade desta para produzir sentidos. Contudo, e como afirma Roland Barthes (2015: 17), «a significação só é possível na medida em que há reserva de signos, esboço de código», por isso, perspetivar a imagem como algo capaz de suscitar significados e interpretações é estar convicto da sua natureza semiótica ou semiológica, é abordar a imagem como signo. Torna-se, portanto, útil, retomar a noção de signo.

Na Antiguidade a palavra grega *semeion*, que significa 'signo', deu origem ao termo *semiologia*. Este último designava, e designa ainda, um setor da medicina. A semiologia médica consiste em analisar e interpretar os diferentes signos ou sintomas das diferentes doenças. Signo é, neste contexto, indício de uma determinada enfermidade. É algo que, percepcionado, nos informa sobre uma outra coisa. O sintoma é sinal de que existe uma doença tal como o fumo é sinal de fogo ou o respirar é sinal de vida.

Em *O Signo*, Umberto Eco (1973, trad.1985) apresenta a história e análise deste conceito. O autor inicia a sua reflexão através da narrativa do «senhor Sigma», um senhor italiano que, sofrendo de uma dor de barriga em Paris, tem de mergulhar num sistema de signos que deve interpretar e utilizar para conseguir receber tratamento médico. A história de Sigma evidencia como a mais banal situação obriga o indivíduo a embrenhar-se numa rede de signos⁶ determinantes para a comunicação e a execução de operações práticas. Segundo Eco (1985:12), um signo é, ou pode ser, «tudo» e «é usado para transmitir informação» (1985: 21). Por esta razão, o signo insere-se, para o autor italiano, num processo de comunicação do tipo «fonte-emissor-canal-mensagem-destinatário» (Eco, 1985: 21), processo comunicativo no qual, explica Eco, existe um código comum entre emissor e destinatário, um código composto por uma série de regras que atribuem a cada signo um significado. Além de simples elemento do processo de comunicação, o signo constitui, pois, uma «entidade que entra num processo de significação» (Eco, 1985: 22).

Recordemos o signo linguístico de Saussure⁷ que, no famoso *Cours de Linguistique Générale* (1916), se caracteriza por possuir duas faces indissociáveis – significante e

⁶ Desde os sintomas de doença à procura do número de telefone do médico, desde a cabine telefónica ao endereço do profissional de saúde, passando pelos sinais de trânsito e pela língua.

⁷ Considerado o pai da semiologia moderna, Ferdinand de Saussure (1857-1913) esforçou-se por descrever a língua e o seu funcionamento, perspetivando-a como um sistema de signos que se combinam para expressarem ideias.

significado. O signo, todavia, pode referir-se a um objeto do mundo. É por isso que Eco, assim como outros autores⁸, acrescenta ao par significante/significado um terceiro interveniente – o referente. Este triângulo, muitas vezes revisto e repensado pelos estudiosos desta matéria, revela-se crucial para entender o signo como «alguma coisa que está em lugar de outra, ou por outra» (Eco, 1985: 26).

Para uma melhor compreensão da imagem como signo, remetemos para o trabalho de Peirce (1978). Este autor elaborou uma proposta de classificação dos signos, dividindo-os em função da relação significante-referente, isto é, em função da relação existente entre a face perceptível do signo e o objeto do mundo ao qual este se refere. Peirce divide, então, os signos em três tipos: o símbolo, o índice e o ícone.

O símbolo estabelece com o que representa uma relação arbitrária e convencional, ou seja, a ligação entre símbolo e objeto é regida por uma convenção. Peirce inclui nesta categoria o signo linguístico. A mulher nua com os olhos vendados representado a verdade é, também, um exemplo de símbolo. O índice caracteriza-se por criar uma relação de contiguidade física, de causalidade, com o que representa. É o conhecido «onde há fumo há fogo» na sua forma literal, ou o esvoaçar de uma bandeira indicando a direção do vento. Por fim, ícone é, para Peirce, o signo cujo significante mantém uma relação de semelhança com o referente, retomando um certo número de qualidades daquilo que representa. Uma fotografia de uma floresta, por exemplo, assemelha-se a uma floresta.

Depois de elaborada esta divisão dos signos em três tipologias, Peirce inclui a imagem na categoria dos ícones⁹, considerando-a uma subcategoria desta juntamente com o diagrama e a metáfora.

A classificação de Peirce levanta, no entanto, segundo Umberto Eco (1985: 53), uma série de problemas relacionados com a dificuldade em determinar a que classe cada signo pertence. Uma fotografia, que parece estar entre os ícones, pode ser considerada um índice na medida em que «constitui também implicitamente um vestígio e funciona como o círculo de vinho deixado na mesa, que testemunha a presença (passada) de um copo.» (Eco, 1985: 54), assim como se pode utilizar determinada fotografia como símbolo de algo. Em conclusão,

⁸ Em *O Signo* (1985), Umberto Eco demonstra que a estrutura triangular significante-significado-referente foi pensada por diversos autores que modificaram, inclusive, a nomenclatura dos diversos vértices do triângulo.

⁹ Sendo um ícone um signo que estabelece uma relação de analogia com o referente, o autor considera que podemos distinguir entre três tipos de analogia. A metáfora é, para Peirce, um ícone que estabelece um paralelismo qualitativo; o diagrama serve-se de uma analogia racional interior ao objeto e, por fim, a imagem que é similar ao referente por algum carácter, retoma um certo número de qualidades do objeto.

Umberto Eco defende que cada signo pode ser assumido como símbolo, índice ou ícone, dependendo do contexto em que é analisado e do uso significativo que lhe é conferido.

Apesar dos defeitos que lhe podemos apontar, a tripartição do signo proposta por Peirce vai ao encontro do senso comum e permite-nos compreender em que medida a comunicação pela imagem, considerada pelo autor um ícone, difere de outros tipos de comunicação. Os problemas levantados por Eco à classificação do autor americano permitem-nos, aliás, perceber a complexidade da imagem e a sua força comunicativa, características que advêm da articulação entre convenção, vestígio e semelhança que ela encerra, isto é, a articulação entre símbolo, índice e ícone. Este entendimento contribuirá para uma melhor análise da imagem e para um melhor aproveitamento desta como recurso didático.

Analisando a classificação de Peirce, Martine Joly (2007: 42) relembra que, mais do que um signo icónico analógico, uma imagem é algo extremamente heterogéneo, que reúne em si signos plásticos (como cores, formas, composição ou textura) e também signos linguísticos. É a interação entre estes signos que produz o sentido e a mensagem que tentamos decifrar. Partilha desta opinião Umberto Eco quando afirma que

(...) existem signos simples e signos complexos. Os signos complexos são obviamente os compostos por signos simples: fica em aberto o problema de se o significado de um signo complexo é simplesmente a soma do significado dos signos simples. (Eco, 1985: 29).

Uma sucinta reflexão sobre o signo permite pensar mais claramente a imagem. Cada vez mais nos apercebemos de que a acompanha, constantemente, o conceito de analogia, o que nos leva a aceitar a definição de Martine Joly que apresenta a imagem como «algo que se assemelha a qualquer outra coisa» (Joly, 2007: 42). Verificamos, uma vez mais, como o critério da semelhança define a imagem, colocando-a na categoria das representações. A semelhança é, efetivamente, o princípio de funcionamento da imagem. É através dos diferentes graus de semelhança que ela se pode tornar uma ameaça. Semelhança insuficiente culmina numa inútil falta de compreensão, demasiada semelhança origina a confusão entre a imagem e o representado, é a morte de Narciso. Mas, em última análise, a semelhança traz sentido à imagem. «Se ela se assemelha é porque ela não é a própria coisa; a sua função é, pois, a de evocar, a de significar outra coisa que não ela própria utilizando o processo da semelhança.» (Joly, 2007: 43). A imagem é, claramente, signo.

2.3 Imagem polissémica

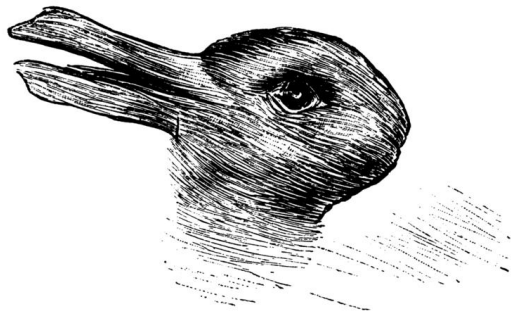
Olhar, olhar, até já não sermos nós mesmos.

Álvaro Mutis, *Le dernier Visage*

A imagem é signo, pois, como vimos, tem a capacidade de produzir sentido. Mas é este sentido universal? Lemos todos uma mesma imagem da mesma forma? Quantos sentidos distintos pode uma imagem assumir? Como a maioria das mensagens, as imagens costumam assumir mais do que um significado¹⁰ e os diversos significados que se lêem numa só imagem dependem de diversos fatores, desde a intencionalidade do autor ao contexto em que ela é recebida ou às expectativas do recetor. Por possuir a capacidade de fornecer um grande número (*polys*) de informações (*sema*), apresentando múltiplas significações e permitindo variadas interpretações, a imagem pode ser considerada polissémica.

Para ilustrar esta aptidão da imagem, tomamos emprestado o exemplo de Isabel Gil (2011)¹¹ e invocamos o caso do «coelho-pato», uma imagem de autor anónimo, publicada pela primeira vez em 1982 na revista alemã *Fliegende Blätter* (vd. imagem 3).

**Welche Thiere gleichen ein-
ander am meisten?**



Kaninchen und Ente.

Imagem 3 – O «Coelho-Pato», publicado a 23 de outubro de 1892 na revista alemã *Fliegende Blätter*. Autor anónimo.

¹⁰ Há autores que afirmam existir imagens com um único sentido. Em *La Imagen: Análisis y Representación de la Realidad*, por exemplo, lê-se: «Hay imágenes que tienen un significado obvio y único, es decir, no ofrecen al espectador la posibilidad de descubrir otros sentidos distintos al que aparece representado. Éstas son las llamadas imágenes monosémicas.» (Aparici *et al.*, 2009: 207). Outros, como Roland Barthes, afirmam que «toda a imagem é polissémica, implicando como subjacente aos seus significantes uma «cadeia flutuante» de significados, dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros.» (Barthes, 2015: 33).

¹¹ Em *Literacia Visual: estudos sobre a inquietude das imagens* (Gil, 2011), a autora utiliza o caso do «coelho-pato» para explicar o conceito de literacia visual. Toma-se aqui a liberdade de invocar o mesmo exemplo a fim de ilustrar algo distinto.

Utilizado em obras do século XX por autores como Joseph Jastrow ou Ludwig Wittgenstein, por ser um simples e evidente modelo da possibilidade de uma mesma imagem originar diferentes leituras, o coelho-pato ilustra a complexidade da experiência visual e a ambivalência da percepção¹² do sujeito. Perante uma mesma imagem, sujeitos diferentes têm experiências e percepções diversas e só mediante um esforço de consciência e de descentramento se apercebem da existência de outras possibilidades de interpretação. O coelho-pato, com a sua interessante dupla identidade, é a ilustração de que, mais do que uma característica biológica que funciona em seres humanos saudáveis, a visão é o ato de interpretar. «Aquilo que vemos é afinal o que podemos ali interpretar, ou, de outra forma, vemos o que queremos ver.» (Gil, 2011: 14). Coelho ou pato, a imagem representa a complexidade da experiência visual e mostra que «as percepções não são dados naturais e idênticos para todos os grupos de indivíduos.» (Gil, 2011: 24).

A diferença de interpretação face a uma mesma imagem não está, contudo, exclusivamente relacionada com o modo como a percebemos fisicamente. As imagens são criações complexas produzidas em contexto e, por conseguinte, a visão está «condicionada pelo enquadramento sócio-cultural» (Gil, 2011: 13) dos indivíduos. Partilham desta perspetiva os autores de *La Imagen: Análisis y Representación de la Realidad*, quando explicam que sempre que lermos imagens «estaremos localizando en nuestros esquemas perceptivos las experiencias previas que hemos tenido sobre el elemento, situación o hecho que analizamos.» (Aparici *et al.*, 2009: 29). Está de acordo com esta posição também Isabel Calado (1994) quando apresenta diversos factores, ora de carácter individual ora de carácter sociocultural, dos quais a percepção depende. Estes factores são, segundo a autora, a motivação, as emoções que sentimos no momento da observação, as expectativas que temos face ao observado, as nossas experiências passadas, a nossa educação, a convenção social ou a nossa nacionalidade. Aquilo que vemos depende, pois, de valores e crenças, do género, da idade ou do grupo social a que pertencemos. Neste sentido, aplica-se à imagem polissémica o conceito de «obra aberta», proposto por Umberto Eco ao longo de *Lector in Fabula* (1979, trad. 1993), segundo o qual o leitor é parte ativa na produção de sentido do texto literário. Tal como na elaboração deste sentido, também na criação de sentido da mensagem visual o leitor preenche espaços vazios e atribui-lhes significado.

¹² É importante referir que se entende percepção visual do mesmo modo que Isabel Calado (1994: 25) a define: como «o tratamento da informação, a nível cerebral, dos dados (sensações) que recolhemos através dos receptores sensoriais que são os olhos. A percepção visual é uma capacidade humana fundamental (um equipamento de que o Homem foi provido), que trata as formas de modo abstracto (indutivo), e não apenas as regista mecanicamente no cérebro.».

A polissemia da imagem não nos permite dizer, todavia, que cada imagem possui o poder de originar tantas leituras distintas quantos leitores de imagem a observem. A interação autor-obra-público não conduz a uma interpretação ilimitada porque, como afirma Jorge Santiago Barnés:

La imagen es un fenómeno individual y social al mismo tiempo. Aunque una imagen es elaborada, creada y cimentada por un autor en solitario, el hecho de que su concepción pueda ser percibida por muchas personas a la vez le otorga un cierto grado de sociabilidad que se presume indispensable en toda imagen. (Barnés, 2006: 44).

De facto, uma imagem é compreendida por outro que não aquele que a fabrica, porque se rege por determinadas regras de construção e de convenção social. Ela deve a sua significação, em grande parte, ao seu aspeto de símbolo (segundo a classificação de Peirce já explanada) e à constante ligação do humano ao costume e à tradição. Conclui-se, então, que a imagem, tal como o «coelho-pato», vive na ambivalência – se por um lado a sua interpretação difere de indivíduo para indivíduo, por outro ela é culturalmente determinada.

Relativamente à polissemia da imagem, é importante referir ainda a distinção que Martine Joly (2005) faz entre «polissemia denotativa» e «polissemia interpretativa». Na realidade, existe uma diferença entre reconhecer na imagem os objetos representados e descrevê-los (o que geralmente é feito pelo recetor sem grandes hesitações ou dificuldades), e interpretar a imagem. Convém, portanto, precisar em que nível de descodificação nos encontramos quando falamos de polissemia. A propensão para possuir múltiplas significações e para se prestar a diferentes interpretações, que faz da imagem um meio de excelência para o estímulo da comunicação em aulas de língua, advém da sua «polissemia interpretativa».

A autora lembra, igualmente, que «aquilo a que chamamos imagem (...) é um texto visual» (Joly, 2005:110) cujo equivalente é uma descrição, um enunciado ou todo um discurso verbal, também eles polissémicos. Falamos de polissemia da imagem porque pensamos a imagem como «um enunciado icónico complexo» (Joly, 2005: 111) cuja capacidade de gerar múltiplas interpretações contribui para as suas potencialidades enquanto material didático. No entanto, importa deixar a ressalva de que, ao considerar a polissemia uma característica da linguagem visual, não se pretende nunca contrapor esta polissemia à «pseudomonossemia» da linguagem verbal. Todo enunciado complexo (verbal ou não verbal) é, em certa medida, polissémico.

Numa aula de língua, a imagem polissémica estimula a afetividade, a sensibilidade, a sociabilidade, a tolerância face à visão do outro, o espírito crítico, a criatividade e o sentido estético do aluno. Discordamos, pois, dos autores de *La Imagen: Análisis y Representación de la Realidad* quando defendem que «En el campo educativo es preciso reducir al máximo la incertidumbre que puede suponer el uso de imágenes polisémicas que planteen múltiples interpretaciones.» (Aparici *et al.*, 2009: 209). As múltiplas interpretações dão riqueza à aula e preparam o aluno para o mundo real, onde se deparará, com certeza, com perspectivas diferentes da sua.

2.4 Analisar imagens: da linguagem visual à linguagem verbal

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diferentes signos, como instrumento de expressão e comunicação, equivale a considerá-la como uma mensagem interpretável pelo outro, mesmo quando este outro é o próprio autor da mensagem. Para que esta interpretação ocorra, é necessário, como já referimos, que o recetor disseque a imagem através de uma abordagem analítica, recorrendo a estratégias de descodificação complexas.

Contudo, a imagem, multifacetada e polivalente, escapa a grelhas quantitativas e à matematização. Cada uma das mensagens veiculadas pelo desenho, pela pintura ou pela fotografia, por exemplo, desenvolve um segundo sentido, não imediato e evidente, um sentido «cujo significante é um certo «tratamento» da imagem sob a acção do criador, e cujo significado, quer estético, quer ideológico, remete para uma certa «cultura» da sociedade que recebe a mensagem.» (Barthes, 2015: 13). Resistentes a análises limitativas, as «artes» imitativas comportam duas mensagens: uma mensagem *denotada* (...) e uma mensagem *conotada* que é o modo como a sociedade dá a ler, em certa medida, o que pensa dela.» (Barthes, 2015: 13). É necessário, portanto, aquando da leitura da imagem, diferenciar claramente dois níveis fundamentais – o nível denotativo e o nível conotativo.

Tendo em consideração os dois níveis que a imagem compreende, interessa, na análise de imagens em sala de aula, separar com nitidez aquilo que objetivamente se vê (denotação), daquilo que a imagem nos sugere (conotação). Assim, centraremos em primeiro lugar a nossa atenção (e a dos alunos) em elementos como o ponto, a linha, a forma, a luz, o tom, a cor, o enquadramento, a proporção, o espaço, os planos, a tensão, a dimensão, o formato ou a escala, porque «(...) uma imagem (tal como o mundo) pode ser infinitamente descrita: das formas às cores, passando pela textura, ao traço, às gradações, à matéria pictórica ou fotográfica, até às moléculas ou aos átomos.» (Joly, 2007: 83). Não é necessária uma análise individual e extensiva de cada um destes elementos, no entanto é importante uma apreciação global dos constituintes da imagem que mais se destacam e a forma como estes interagem para a produção de sentido. Em segundo lugar, e ainda no âmbito da denotação, torna-se imprescindível a descrição dos objetos ou personagens no contexto e localização espacial em que se encontram representados. Esta descrição conceptual deve, igualmente, ser seguida de uma descrição global, encontrando as relações que os diferentes elementos estabelecem entre si. Sobre a importância desta primeira fase descritiva Martine Joly afirma:

Etapa aparentemente simples e evidente, a descrição é capital uma vez que constitui a transcodificação das percepções visuais para a linguagem verbal. (...) Tendo em vista uma maior correção, pode ser feita em grupo. É um exercício quase sempre muito surpreendente devido à diversidade das formulações alcançadas. Este aspecto é já muito importante porque mostra até que ponto a visão de cada um é simultaneamente coletiva e pessoal. (Joly, 2007: 82-83).

Identificar com lucidez os diversos elementos constitutivos da imagem contribui para uma melhor e mais completa compreensão da sua mensagem, pois, como afirma Barnés (2006: 58): «Es ineludible que cuanta más información tenga una persona sobre un determinado mensaje visual más capacidad crítica e intuitiva podrá desarrollar en el difícil proceso de comprensión.».

Ainda que fundamental, a descrição não é suficiente para uma leitura completa da imagem. À fase objetiva, segue-se um processo de elaboração de sentido mais subjetivo, baseado nas conotações da imagem e nas suas potencialidades interpretativas. A subjetividade desta fase de leitura advém do facto de esta consistir em interpretar a imagem de acordo com as vivências, conhecimentos, expectativas, motivações, crenças ou valores de cada um¹³. Compreender a mensagem conotativa que cada imagem veicula, implica olhar criticamente as imagens, construindo os seus significados a partir da relação que estabelecemos entre os diversos tipos de signos (plásticos, icónicos, ou linguísticos, por exemplo) que as compõem. As associações mentais destes diferentes tipos de signos, que podem variar de indivíduo para indivíduo, permitem o surgimento de leituras muito próprias da imagem. Martine Joly afirma que a descodificação da mensagem visual, para além do seu aspeto denotativo, corresponde a encontrar o seu «discurso secreto» (Joly, 2005: 181). Os signos que a compõem, «gestos, atitudes, expressões, cores ou efeitos dotados de certos sentidos em virtude do uso de determinada sociedade» (Barthes, 2015: 23), criam um código de conotação que, segundo Roland Barthes (2015), é histórico e cultural.

Na análise de imagens em sala de aula ambas as etapas do processo de descodificação de sentido se mostram cruciais. O professor não deverá, contudo, incorrer no grave erro de impor a sua leitura como única e inquestionável. Esta deve constituir apenas um exemplo de uma leitura possível que dialoga com as leituras do grupo. É importante dar espaço ao aluno para estabelecer relações entre os diversos elementos da imagem,

¹³ Relembramos, contudo, que a variação das leituras da mensagem conotativa ou simbólica da imagem não é totalmente anárquica. Como vimos, a imagem rege-se por determinadas regras de construção e convenção social, estando fortemente ligada aos símbolos, ao costume e à tradição. Ela é, em parte, culturalmente determinada.

proporcionando-lhe a oportunidade de a ler autonomamente e de verbalizar livremente aquilo que ela lhe sugere. O papel do professor é, defende Isabel Calado, «ensinar à criança e ao jovem as conotações culturais da imagem, mostrar-lhe como esta, sendo fiel ao objeto (analógica), pode nem tanto representá-lo a ele, como a uma realidade simbólica que se lhe associou, culturalmente (...)» (Calado, 1994: 66). Trata-se, pois, de guiar o aluno na descoberta dos códigos de conotação da imagem. É também essencial conferir o devido valor à descrição daquilo que se vê, treinar o aluno na leitura da cor, da luz, da composição, conduzi-lo à reflexão sobre o significado que estes elementos básicos podem transmitir, habilitá-lo na utilização independente e sistemática da «literacia visual». A mais ingénua leitura, enriquecida pelo esforço de análise, estimula o indivíduo e evita que este se torne um consumidor passivo de imagens. Dissecar os sistemas imagéticos constitui uma estratégia de produção do discurso crítico.

Descodificar o sentido da imagem em sala de aula equivale à verbalização da imagem. Traduzimos em palavras aquilo que vemos, dizemos aquilo que interpretamos. Colocamos, assim, em evidência a complementaridade entre linguagem visual e linguagem verbal.

Martine Joly constata como, também fora da sala de aula, a palavra quase sempre acompanha a imagem:

(...) sob a forma de comentários, escritos ou orais, de títulos, de legendas, de artigos de imprensa, de balões, de didascálias, de *slogans*, de tagarelices, quase até ao infinito. Como poderemos concluir, numa casa, que a televisão, essa *caixa de imagens*, está ligada? Pela sua incessante tagarelice (...). Quanto às imagens fixas sem textos, rompem de tal modo com a expectativa que delas temos que a legenda que as acompanha é *sem legenda, sem palavras* ou então *sem título...* (Joly, 2007: 136).

Roland Barthes (2015: 33) assevera: «é evidente que a mensagem linguística está presente em todas as imagens». O autor assegura existir uma relação de ancoragem entre as imagens e os textos que as acompanham, uma vez que o texto impede que o significado da imagem flutue, sem ataduras, de indivíduo para indivíduo. Acerca desta relação entre a palavra e a imagem, o autor explica:

Ao nível da mensagem literal, a palavra responde, de um modo mais ou menos directo, mais ou menos parcial, à questão: *o que é isto?* Ela ajuda a identificar pura e simplesmente

os elementos da cena e a própria cena: trata-se de uma descrição denotada da imagem (...). Ao nível da mensagem «simbólica», a mensagem linguística orienta já não a identificação, mas a interpretação, ela constitui uma espécie de grampo que impede os sentidos conotados de proliferarem (...) [sic] (Barthes, 2015: 34).

O texto assume, portanto, um papel de controlo sobre as imagens, detém uma responsabilidade de significado sobre elas anulando a natural polissemia iconográfica. Nas palavras do autor, ele «*dirige* o leitor entre os significados da imagem, faz-lhe evitar uns e receber outros; (...) ele teleguia-o para um sentido escolhido de antemão. [sic]» (Barthes, 2015: 35).

Ao incluir na imagem realista de um cachimbo a frase *Ceci n'est pas une pipe* (vd. imagem 4), o pintor surrealista René Magritte nega aquilo que estamos a ver, redirecionando a leitura da obra. Apesar de, a princípio, a legenda nos poder parecer absurda, porquanto não temos dúvidas de que o que vemos é um cachimbo, a verdade é que ela dirige, como afirmava Barthes, o espectador para uma interpretação em particular, já que aquilo que vemos é a representação de um cachimbo. Após a desorientação causada pela relação entre a legenda e a imagem, o título da obra, *La Trahison des images*, dá-nos a pista. O pintor belga, claramente ciente da simbiose entre mensagem verbal e mensagem visual, utiliza, uma vez mais, a palavra para orientar o público na descodificação da imagem.



Imagem 4 – *La Trahison des images*, 1929, René Magritte

A palavra modifica a imagem, mas esta relação existe também no sentido inverso, pois, como sabemos, as imagens ilustram, transformam os textos. Existe, entre as duas entidades uma afinidade infinita. «Queiramo-lo ou não, as palavras e as imagens estão

ligadas, interagem. completam-se, iluminam-se com uma energia vivificante. Longe de se excluïrem, as palavras e as imagens alimentam-se e exaltam-se mutuamente.» (Joly, 2007: 154). É desta complementaridade que surgem, em parte, as virtualidades formativas do recurso à imagem nas aulas de língua materna e de língua estrangeira. Devidamente orientado, o estudo da imagem comunica-se através da linguagem verbal, convidando à descodificação de um enigma que reúne, numa única linha de leitura, formas, cores e palavras.

Capítulo 3 – Do ensinar a imagem ao ensinar com a imagem

3.1 Porquê a imagem nas aulas de língua?

Quanto à educação através das imagens, o que pode dizer-se é que a situação não é linear: quase todos os educadores reconhecem as potencialidades da imagem enquanto auxiliar da comunicação pedagógica; com maior ou menor insistência, tradição e entusiasmo, eles recorrem às imagens (as mais diversas) para transmitir aos alunos determinados conteúdos temáticos, para motivá-los nesta ou naquela aprendizagem, para pelo menos experimentar o poder que elas têm de captar a atenção das crianças e dos jovens e de ajudá-los na memorização. Por outro lado (...) continuamos a observar um predomínio da palavra escrita no interior da sala de aula, uma insistência em estratégias de comunicação (e de ensino-aprendizagem) pouco diversificadas, um recurso extemporâneo, limitado e nem sempre adequado ao suporte visual (...) (Calado, 1994: 19).

Transformada em recurso didático, a imagem surge como uma poderosa ferramenta a utilizar pelo docente de língua materna ou de língua estrangeira. Seja como base de aproximação a uma nova temática, como introdução a uma atividade, como material de apoio ou parte central de uma tarefa, como recurso promotor da motivação ou potenciador da prática dos diferentes domínios da língua, a imagem revela enormes virtualidades. Ela deixa de ser um elemento meramente decorativo e sem qualquer valor didático, para se tornar um recurso integrador e motivador, que desencadeia o desenvolvimento das diversas competências do aluno. Ela pode constituir um importante instrumento de estímulo dos sentidos para a transmissão de saberes.

Comenius¹⁴ (1887), naquele que é considerado o primeiro manual escolar de línguas com imagens, constatava, adaptando o axioma peripatético: «In intellectu autem nihil est, nisi prius fuerit in sensu»¹⁵. Os choques sensoriais, sejam eles visuais, auditivos, olfativos, tácteis ou gustativos, conduzem-nos e dominam-nos desde a nossa primeira experiência do mundo. Como constata Corder (1976: IX): «By means of our senses we learn about our environment; through them we learn to adapt ourselves to it; through them we communicate by means of language with our fellow men.». Na verdade, habituamo-nos, desde muito cedo, a organizar os nossos quereres, os nossos prazeres, as nossas preferências, e até mesmo os nossos temores, numa intensa dependência relativamente à informação que recebemos dos diversos sentidos.

O sentido da visão, que é aquele sobre o qual nos interessa refletir de momento, é de uma riqueza assombrosa já que permite à nossa mente receber e conservar um número infinito de unidades de informação à velocidade da luz. Os olhos são, aliás, de entre todos os receptores sensoriais exteroceptivos humanos, aqueles que maior número de informações captam do exterior¹⁶. Todos os utilizamos com naturalidade, «acceptamos el ver como lo experimentamos: sin esfuerzo» (Dondis, 1976:14), e chegamos mesmo a revelar, segundo Donis Dondis, uma propensão à informação de carácter visual. Numa tentativa de explicar esta disposição humana para a visão, Dondis afirma:

Buscamos un apoyo visual de nuestro conocimiento por muchas razones, pero sobre todo por el carácter directo de la información y por su proximidad a la experiencia real. (...) La visión es una experiencia directa y el uso de datos visuales para suministrar información constituye la máxima aproximación que podemos conseguir a la naturaleza auténtica de la realidad. (Dondis, 1976:14).

Parece, portanto, legítimo declarar a experiência visual como fundamental na aprendizagem e na forma como o indivíduo compreende o mundo e se relaciona com ele.

¹⁴ Comenius é a versão latinizada do nome Komensky e com ela faz-se referência a Johann Amos Komensky, pedagogo checo que escreveu uma série de obras revolucionárias no campo do ensino de línguas. Foi o autor de *Orbis Sensualium Pictus*, ou simplesmente *Orbis Pictus*, obra precursora de metodologias de ensino audiovisuais, publicada, por primeira vez, em 1658 e considerada como o primeiro manual escolar de línguas com imagens. Na folha de rosto de uma edição de 1887 de *Orbis Pictus*, lê-se a seguinte afirmação, feita pela *Encyclopaedia Britannica*: «This work is, indeed, the first children's picture book».

¹⁵ A frase citada da obra de Comenius é empréstimo de um conhecido axioma peripatético. Aristóteles apercebeu-se de que o único contacto que o ser humano tem com o mundo é estabelecido através dos sentidos e, por conseguinte, estes constituem o veículo de todo o saber. Foi, no entanto, Comenius o primeiro a entender as implicações da máxima de Aristóteles no âmbito do ensino de línguas.

¹⁶ Em *A Utilização Educativa das Imagens* (Calado, 1994: 25) lê-se «(...) enquanto os receptores sensoriais da visão são cerca de 135 milhões, os do olfato são apenas cerca de 5 milhões, os do tacto 700000 e os do ouvido 20 a 30000».

Deste modo, torna-se importante que o docente tire partido da imagem, colocando-a ao serviço da instrução. Ela é, como refere Gema Sánchez Benítez num artigo sobre o uso de recursos visuais em aulas de espanhol como língua estrangeira, «una herramienta imprescindible en los materiales de clase» (Sánchez Benítez, 2009:2).

Mas como pode a imagem, com o seu carácter sensitivo e transgressor, que nos envia para os campos do sonho, da fantasia e da imaginação, entrar na dinâmica escolar, onde são privilegiados o pensamento racional e objetivo, a economia do tempo letivo e a mensagem verbal? Contribuirá a imagem para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem? Representará ela benefícios suficientes para que a sua inclusão na dinâmica de comunicação na sala de aula se justifique? Pensamos que sim. Isto porque a imagem não é só da esfera do sensível, ela combina, como vimos, a afetividade e a cognição, contribuindo para a formação holística do aluno. É, aliás, possível verificar esta ambivalência da imagem entre racionalidade e afetividade através das três funções que lhe são atribuídas por Jorge Santiago Barnés (2006). A função estética, que se refere à capacidade da imagem deleitar, agradar, comprazer o espectador; a função persuasiva, através da qual a imagem, veículo de paixões, é capaz de comover e mover o indivíduo; e a função informativa, pela qual a imagem narra, comunica, documenta, descreve o mundo e a sociedade.

Isabel Calado (1994: 103-105), pensando a imagem como recurso didático, atribuiu-lhe doze funções dentro de uma sala de aula – função expressiva, função persuasiva, função poética, função representativa, função organizadora, função interpretativa, função transformadora, função decorativa, função memorizadora, função de complemento, função dialética e função substitutiva. Eis o que a autora entende com cada uma delas.

A função expressiva é exercida pela imagem que se centra no seu locutor, que exprime um Eu.

A função persuasiva é dividida pela autora em duas vertentes: a da motivação e a do convencimento. Tem como objetivo provocar uma reação no interlocutor e, a nível didático, utiliza-se para levar o aluno a participar, a empenhar-se nas tarefas que lhe são propostas ou a aderir à mensagem transmitida pela imagem, deixando-se convencer.

A função poética, desempenhada fundamentalmente pelas imagens de cunho artístico, que movem o observador fazendo apelo às suas emoções, está relacionada com o prazer e a beleza estética.

A função representativa é visível quando uma imagem dá ênfase à mensagem verbal que acompanha, isto é, quando a imagem reforça as informações veiculadas. A apresentação de elementos redundantes é utilizada como forma de esclarecer certos conteúdos.

A função organizadora confere coerência aos conteúdos transmitidos através de relações espaciais e de conexões entre os dados da mensagem. A sua forma mais simples seria, por exemplo, um diagrama ou um esquema.

Através da função interpretativa, a imagem surge como facilitadora do entendimento e assimilação de conceitos, conferindo-lhes maior inteligibilidade.

A função transformadora verifica-se em imagens que, recodificando a informação, ativam no indivíduo estratégias de retenção dessa informação na memória a longo prazo.

Através da função decorativa da imagem, o professor adorna a informação a transmitir. A utilização da imagem com função decorativa é frequente, no entanto, é, muitas vezes, feita de modo inapropriado. Jorge Santiago Barnés comenta a utilização ornamental da imagem, afirmando que a imagem didática decorativa é entendida por muitos docentes «como algo secundario y superfluo, complemento y accesorio (...), sólo valido para recrear algunos textos y distraer al alumnado.» (Barnés, 2006: 93). O autor defende ainda que tal percepção da imagem «ha perjudicado, enormemente, la correcta utilización pedagógica de las técnicas audiovisuales». (Barnés, 2006: 93).

A função memorizadora está, como o nome indica, relacionada com a utilização da imagem para facilitar a retenção de informação na memória.

Através da função de complemento, a imagem, como o nome indica, complementa os conhecimentos já adquiridos, apresentando outros que vêm a propósito.

A função dialética da imagem é utilizada para provocar um efeito de choque ou estranhamento no aluno, obrigando-o a reagir criticamente à informação transmitida. É o estímulo do individuo através do ambíguo e do confuso.

Finalmente, Isabel Calado apresenta a função substitutiva como aquela que não implica o acompanhamento da imagem por uma mensagem verbal. A imagem com função substitutiva é, pois, uma imagem autónoma que não partilha a transmissão da sua mensagem com outro tipo de texto.

Servindo umas aspetos cognitivos e outras aspetos afetivos da comunicação humana, as várias funções da imagem em contexto de sala de aula não se inserem em categorias isoladas. Podemos, portanto, encontrar uma imagem que cumpra em simultâneo várias das funções acima elencadas.

No capítulo IV de *A Utilização Educativa das Imagens* (Calado, 1994), denominado «Um estudo para o caso português: a utilização funcional de algumas imagens materiais em contextos educativos», Isabel Calado expõe os resultados de um trabalho que havia levado a

cabo no ano letivo de 1990/1991. Através deste¹⁷, a autora demonstra que existe um predomínio do uso da imagem com a função persuasiva, na sua vertente de motivar, interessar e envolver. Esta predominância não nos causa estranheza. Das várias razões que justificam a utilização das imagens em aulas de língua, destacaremos assim, em primeiro lugar, a motivação que lhes é praticamente inerente.

«Na pedagogia como na publicidade, a imagem é utilizada no estádio da motivação, porque ela surge como mais afectiva, mais atractiva» (Joly, 2005: 109-110). As imagens possuem, como constata Martine Joly, a magnífica capacidade de captar a nossa atenção, despertar a nossa curiosidade. Elas dão origem a reações naturais e espontâneas por parte de quem as observa, quer se goste ou não daquilo que se vê. A propósito, Aristóteles afirmava na *Poética* (1448b):

(...) as coisas que observamos ao natural e nos fazem pena agradam-nos quando as vemos representadas em imagens perfeitas como, por exemplo, as reproduções dos mais repugnantes animais e de cadáveres. A razão disto é também que aprender não é só agradável para os filósofos mas é-o igualmente para os outros homens (...).

Acerca da utilização da imagem como recurso motivador, Natalia Barrallo Busto e María Gomez Bedoya confirmam:

En el caso de la introducción de un nuevo tema en el aula, la utilización de una imagen generalmente atrae la atención del estudiante y hace que desde el primer momento, aún sin saber de qué se tratará la clase, sienta interés. (Barrallo Busto & Gomez Bedoya, 2009:3).

Não há, portanto, dúvidas de que, no campo da motivação, a imagem é um recurso didático de excelência. Mas como vimos através dos trabalhos de Isabel Calado¹⁸, ela pode cumprir um vasto leque de funções na sala de aula. Assim, importa destacar, em segundo lugar, o apoio mnemónico que a imagem confere à aprendizagem. É a «função

¹⁷ O universo populacional deste estudo foi constituído por professores do ensino secundário oficial de uma zona urbana em Coimbra, representados numa amostra de 358 sujeitos. O instrumento utilizado pela autora foi um questionário de resposta fechada através do qual procurou resposta para quatro grandes questões: «Quais são, globalmente, as imagens materiais e fixas mais usadas na sala de aula?»; «Em que contextos lectivos surge, preferencialmente, o recurso à linguagem visual?»; «Quais as funções ou objetivos da comunicação que a imagem serve mais frequentemente?»; «Quais os aspectos positivos e negativos que o professor reconhece na imagem pedagógica e quais pesam mais no juízo que faz sobre a sua utilização?» (Calado, 1994: 101).

¹⁸ Relembremos que, como referido, a autora elenca doze funções que atribui à imagem em contexto didático, em *A Utilização Educativa das Imagens* (Calado, 1994).

memorizadora» de que fala a autora e que se baseia no pressuposto de que assimilar informação através da visão auxilia à sua retenção na memória.

Um bom exemplo deste processo é a aprendizagem de novo vocabulário numa língua estrangeira. Em oposição às «largas listas de vocabulario con la traducción al lado de cada palabra» (Sánchez Benítez, 2009:2), Sánchez Benítez propõe uma estratégia que afirma apresentar-se mais eficaz no momento de assimilar e reter o novo léxico:

Por ejemplo, si presentamos tarjetas con dibujos de objetos y tarjetas con el nombre de las palabras por otro lado para que las coloquen en el dibujo correspondiente, conseguimos que los alumnos formulen hipótesis, establezcan asociaciones y aprendan de forma lúdica y dinámica. (Sánchez Benítez, 2009:2).

No artigo citado, a autora defende que a «información recibida de forma visual es almacenada de forma más efectiva y duradera que la información leída o escuchada» (Sánchez Benítez, 2009:2), fundamentando esta afirmação com a premissa de que «Según Seymour y O'Connor, recordamos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, un 30% de lo que vemos y un 90% de lo que hacemos.» (Sánchez Benítez, 2009:2). Também Pit Corder enfatiza o papel de relevo da visão na aprendizagem face aos restantes sentidos: «(...) in recent years educators have come to lay more emphasis on learning through the senses, and particularly through the sense of sight, since it appears that the great majority of us learn more readily through that sense than through any of the others.» (Corder, 1976: IX).

Além de motivadoras e de mnemónicas, as imagens são também um recurso didático que estimula a imaginação (note-se que a palavra *imagem* está na base do termo *imaginação*), a criatividade, a emotividade, a sensibilidade estética e o espírito crítico do indivíduo. A imagem artística representa, aliás, um papel especial no estímulo da esfera sensível do aluno: «(...) a arte, e a arte visual em particular, coloca em relação o racional, o irracional, a compreensão cognitiva e a experiência intuitiva, até mesmo a contemplação mística.» (Joly, 2005: 120). Partilha desta opinião Gema Sánchez Benítez, quando afirma: «El arte en sí mismo es un tema que puede llegar a ser muy interesante en clase, no olvidemos que el arte es subjetivo (...), la diversidad de opiniones en clase es de por sí motivo suficiente para trabajar con ellas.» (Sánchez Benítez, 2009:11). Embora constitua um meio privilegiado para trabalhar e expressar a emotividade, para introduzir na sala de aula a dimensão da contemplação, para proporcionar ao aluno momentos de fruição, para desinibir o aluno despertando a sua afetividade e espíritos crítico e imaginativo, a imagem não é suficientemente utilizada com

este fim. O estudo de Isabel Calado (1994) demonstra que é baixa a percentagem de docentes que utiliza a imagem nas suas funções poética e dialética. Talvez tais números se possam explicar pela falta de vontade que os professores podem sentir no momento de analisar imagens artísticas. Trabalhar este tipo de imagens exige do professor um maior esforço, tanto cognitivo, como crítico e afetivo, esforço que o docente pode não estar disposto a fazer. Pode também colocar-se a hipótese da ausência deste tipo de recursos visuais na sala de aula se dever à sobrevalorização, que se faz na escola, dos aspetos ligados à racionalidade, em detrimento daqueles ligados à sensibilidade. De qualquer forma, julgamos ser importante contrariar esta realidade e incentivar o estímulo destas outras dimensões da educação e do desenvolvimento, igualmente importantes para a formação de qualquer cidadão.

Pelo poder atrativo que encerra, a imagem possui ainda a capacidade de despoletar momentos de comunicação autêntica em sala de aula, predispondo o aluno para o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa em contexto real. O professor pode servir-se da imagem para incentivar a que o aluno se expresse em mil palavras, já que uma imagem corresponde, segundo o ditado popular, a muitas, muitas mais. Também nesta área o já referido estudo de Isabel Calado comprova que a imagem funciona como um facilitador de diálogo já que «ela tem algum poder no estabelecimento de predisposições para a comunicação e/ou facilitação de uma forma de comunicação onde a reciprocidade está patente» (Calado, 1994: 113).

Paralelamente ao treino da competência comunicativa do aluno, a imagem pode (e deve) ser empregue a fim de desenvolver qualquer domínio da língua, seja ele a oralidade (expressão/ compreensão/ interação) a escrita (expressão/ compreensão/ interação), a educação literária, ou a gramática. Nuno Samuel Calado de Oliveira, num artigo publicado na *e-TEALS (e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies)*, relembra que «still and moving images can be used to stimulate the development of the four basic language skills (listening, reading, speaking and writing)» (Oliveira, 2012: 33). Na mesma linha de pensamento, em *Pictures for Language Learning* (2004), Andrew Wright defende que a imagem é, não só um ótimo meio de trabalhar, de forma autêntica, as *listening, reading, writing* e *speaking skills*, como também diversas estruturas linguísticas, novo vocabulário ou funções e situações comunicativas. O autor defende, no entanto, que as atividades baseadas na imagem devem ser significativas para o aluno pelo que propõe a elaboração de atividades estruturadas na ideia de *challenge* (ou desafio) e de *opportunity* (ou oportunidade), uma proposta interessante que passaremos a apresentar.

Andrew Wright explica o conceito de *challenge* contrapondo duas atividades: na primeira o professor mostra à turma uma série de imagens e pergunta o que elas representam, enquanto os alunos vão dizendo o que vêem, comprovando que se recordam do léxico anteriormente aprendido; na segunda o professor também pergunta aos alunos o que vêem na imagem, contudo, ele mostra a imagem apenas durante alguns segundos e logo a esconde. Wright explica que

(...) in the second example the students are being challenged to see if they can recognise an image when it is flashed at great speed, are being asked to use the foreign language in order to communicate what they think. Because students may see aspects of the picture in different ways, they have a reason for speaking and for listening to other students. This simple principle of introducing a challenge can infuse all kinds of activities, making the foreign language a living and vibrant element. (Wright, 2004: 6).

O professor pode, portanto, introduzir a ideia de *challenge* nas suas atividades com imagens, criando desafios para identificar, descrever, colocar em grupo, ordenar, combinar, sequenciar, memorizar, analisar, prever, deduzir, diferenciar, convencer, avaliar... as possibilidades são inúmeras.

O conceito de *opportunity* de Wright difere daquele na medida em que o aluno não é desafiado a fazer algo mas é convidado a comunicar os seus sentimentos, opiniões ou experiências. A imagem serve, neste caso, de estímulo, de sugestão à comunicação. Ao contrário dos desafios, nos quais existe um objetivo a alcançar e alcançar ou não esse objetivo se associa a uma ideia de certo ou errado, pouca ou nenhuma ênfase é dada, nas oportunidades, ao facto da informação comunicada estar ou não errada. Os *challenges* implicam ainda uma certa competitividade que não está presente nas atividades que tem como base a noção de *opportunity*.

Quer o professor utilize ou não, na elaboração das suas aulas, os interessantes conceitos de *challenge* e *opportunity* de Wright, a verdade é que atividades que recorram à imagem podem contribuir para o desenvolvimento de qualquer domínio da língua.

Para o trabalho específico das competências de expressão oral ou escrita, Sánchez Benítez apresenta, no artigo «El Uso de las Imágenes en la Clase E/LE para el Desarrollo de la Expresión Oral y Escrita», duas interessantes técnicas de trabalho com a imagem, que também gostaríamos de referir – a *ampliación* (ampliação) e a *manipulación* (manipulação).

A *ampliación* «consiste en ver más allá de lo que la imagen muestra en si misma» (Sánchez Benítez, 2009:4), em utilizar a imagem como base, imaginando aquilo que poderá

estar além dela. Existem, segundo a autora, quatro tipos de ampliação. A ampliação espacial, por exemplo, é aquela através da qual se formulam hipóteses sobre o espaço ou espaços que a envolvem. Já na ampliação temporal, imaginam-se as situações que podem ter precedido e que poderão suceder àquela representada pela imagem. A ampliação social consiste em deduzir os aspetos sociais da imagem e a ampliação comunicativa, em tentar adivinhar sobre o que estarão a falar ou o que estarão a sentir as personagens nela retratadas.

Sobre a *manipulación*, Sánchez Benítez afirma: «Al igual que los textos son manipulados para ordenar los párrafos, completarlos, buscar errores, etc., las imágenes también pueden ser tratadas de la misma manera. Podemos cortar las imágenes en tiras (por ejemplo un cómic o dibujos para que los ordenen y luego cuenten la historia); o bien ir descubriendo la imagen poco a poco para ir haciendo hipótesis sobre ella y provocar mayor expectación, mantener su interés y atención de manera que creemos un ambiente más participativo y productivo en clase.» (Sánchez Benítez, 2009:6).

Tanto a *manipulación* como a *ampliación* parecem técnicas pertinentes e atraentes para o trabalho com a imagem enquanto recurso estimulador de competências de produção oral e escrita, contudo é importante ressaltar que, na maioria dos casos, a imagem possui um enorme valor expressivo em si mesma, não sendo necessária a utilização destas técnicas para que se possa trabalhar com ela de forma rentável.

Além do seu poder expressivo, que faz dela um meio ideal para o fomento da competência comunicativa do aluno, a imagem é também um excelente instrumento de simplificação, podendo ser utilizada pelo docente para tornar certas ideias e conceitos mais acessíveis e claros. Na descodificação de um texto, por exemplo, os recursos visuais podem surgir como um auxílio à interpretação de passagens mais obscuras. Esta função da imagem, denominada de «função interpretativa» por Isabel Calado (1994), apresenta-se no estudo da autora como a segunda função da imagem com maior representação entre os utilizadores de recursos visuais em contextos educativos, ocupando uma posição bastante próxima da função motivadora.

No âmbito específico do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma outra razão justifica a utilização da imagem em sala de aula: ela permite transmitir conteúdos culturais de forma mais clara e direta.

Sánchez Benítez defende:

Las imágenes son especialmente de gran utilidad cuando nos encontramos en una situación de enseñanza (...) en la que las dos culturas son muy diferentes y la mayoría de nuestros

alumnos (...) no han desarrollado la capacidad de observar otras culturas y contrastarlas con la propia para deducir las diferencias entre ambas. (Sánchez Benítez, 2009:3).

Efetivamente, e como a autora demonstra, existem várias aspetos da cultura de um determinado país que resultam difíceis de compreender sem o apoio de materiais visuais, especialmente se o aluno pertence a uma cultura muito distinta e distante da cultura meta. Também Varela Méndez (2005) reflete sobre a utilidade dos recursos visuais no desenvolvimento da dimensão do aluno como «hablante intercultural». Esta é apresentada pelo *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de referencia para el español* como aquela que permite ao indivíduo «identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.» (Instituto Cervantes, 2006). Aprender um idioma vai muito além das questões linguísticas. Aprender um idioma é aprender uma nova forma de olhar e viver o mundo, é contactar com uma nova cultura e abrir horizontes a novas realidades. Um indivíduo não pode considerar-se falante de uma língua estrangeira se não compreende a cultura por ela veiculada, e nesta área, a imagem pode revelar-se um importante auxiliar didático.

Para a exploração de informação de cariz cultural, Andrew Wright enumera várias formas possíveis de utilizar materiais visuais:

1. To make the foreign country and culture credible to the student.
2. To interest the student.
3. To give him information.
4. To cause him to compare and contrast features of the foreign culture with his own.
5. To help him to recognise de visual features of the behaviour of the people in order to interpret this behaviour correctly and to use it appropriately himself. (Wright, 1976: 58).

Num âmbito mais geral, a imagem tem ainda a vantagem de poder ser aplicada em qualquer nível de ensino-aprendizagem, em qualquer fase da unidade didática/aula e com qualquer grupo¹⁹, sempre que se tenham em conta as especificidades dos alunos com os quais o professor trabalha. Além disso, o trabalho didático com a imagem nos seus variadíssimos suportes – ilustração, publicidade, fotografia, banda desenhada, pintura, entre outros – confere um enorme dinamismo às aulas, enriquecendo-as e contribuindo para a criação de um ambiente lúdico e agradável.

¹⁹ Relativamente à adequação da imagem a qualquer grupo de alunos, Andrew Wright afirma: «It is very common to hear people say that pictures are all right for beginners and for young people but not for advanced students or exam classes. This generalisation is unhelpful and untrue.» (Wright, 2004: 2).

Existem, evidentemente, aspetos negativos na utilização das imagens em contexto educativo. A necessidade de adaptações físicas na sala de aula para que o trabalho com a imagem (em suporte virtual ou eletrónico) seja possível é um deles, especialmente quando o docente sente dificuldades na manipulação do equipamento ou se depara com equipamentos avariados. Tais contrariedades culminam no dispêndio de tempo precioso, como sabemos, para o cumprimento do plano de aula. Outra desvantagem comumente apontada é a agitação que a imagem provoca na turma, fazendo com que o comportamento do grupo se torne mais difícil de gerir.

Apesar das desvantagens que se possam apontar ao recurso à imagem como material didático, o estudo de Isabel Calado, explanado no já referido capítulo IV de *A Utilização Educativa das Imagens* (1994), demonstra que «os professores encontram muitos mais aspectos positivos no uso da imagem do que aspectos negativos e, postos perante a situação de terem de avaliar o peso de uns relativamente aos outros, são unânimes em considerar que «os aspectos positivos ultrapassam os aspectos negativos»» (Calado, 1994: 113). Partilhamos desta opinião e acrescentamos: as vantagens são muitas e ofuscam as desvantagens.

3.2 Critérios de seleção de imagens

Apesar de a imagem ter vindo a ganhar terreno nas aulas de língua, a verdade é que os avanços a este nível se dão «con lentitud monolítica» (Dondis, 1976: 22). Por um lado, os sistemas educativos não dão suficiente importância às diversas sensibilidades humanas, parecendo, por vezes, ignorar o carácter visual da experiência de aprendizagem dos indivíduos. Por outro lado, quando são utilizadas metodologias que têm em conta a dimensão visual do aluno, e recordemos que nos centramos aqui no ensino de línguas, esta abordagem carece, muitas vezes, de rigor na escolha dos materiais e no estabelecimento de objetivos claros e específicos para o trabalho com a imagem. Os estudantes são, com frequência, bombardeados com ilustrações de carácter meramente decorativo, por vezes de má qualidade, e que consomem de forma passiva. Também as imagens que se multiplicam nos manuais escolares não são, muitas vezes, as mais adequadas:

Si observamos detenidamente las imágenes de los manuales con los que trabajamos, podemos encontrar a veces que se han quedado algo anticuadas, que nos resultan poco útiles, poco motivadoras, algo infantiles, que nos ofrecen demasiada información y el alumno se distrae... (Sánchez Benítez, 2009:3).

Assim, torna-se imperioso, mais do que defender a presença dos recursos visuais na sala de aula, alertar para a necessidade de estabelecer certos parâmetros a ter em conta no momento da seleção da imagem com a qual trabalhar. Quais são, então, os critérios a considerar no momento de escolher a imagem para aplicar na aula de língua?

Tomando emprestada a expressão do Lamarckismo, diremos, antes de mais, que «a função cria o órgão». Aplicamos a expressão de Lamarck ao âmbito da seleção de imagens como recurso didático a fim de ilustrar o primeiro e mais importante dos critérios a seguir no momento de escolher a imagem com a qual trabalhar: «La elección de una imagen dependerá en primer lugar de su finalidad» (Sánchez Benítez, 2009:3). Num primeiro momento é, naturalmente, necessário assegurar que a imagem responde aos objetivos didáticos que pretendemos atingir e constitui um material rentável, pertinente e eficaz. Não se deve tentar adaptar o currículo àquela imagem que tanto nos agrada e que tão veementemente queremos levar à sala de aula. É a função, a finalidade, o objetivo que conduzirá à imagem certa, e não o contrário. «(...) una imagen que no cumple con los objetivos propuestos o que hace que la

clase derive hacia otros contenidos no es, en definitiva, una buena imagen.» (Barrallo Busto & Gomez Bedoya, 2009:4).

Se o que pretendemos é, por exemplo, desenvolver competências expressivas, tanto se considera adequada uma imagem de carácter mais unívoco como uma imagem que permita diferentes interpretações, já que a maior ou menor polissemia da imagem irá influir na maior ou menor diversidade das suas interpretações. Contudo, se o que pretendemos trabalhar é um novo campo lexical no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a imagem não pode nunca ser ambígua, pois conduzirá a uma interpretação ou tradução errónea. No caso de uma imagem permitir diferentes abordagens e, para uma atividade específica, apenas nos interessar um caminho em particular, a possibilidade da imagem originar distintas interpretações não deve ser encarada como um problema. Nestes casos, cabe ao professor criar impulsos, através de perguntas ou comentários, no sentido de conduzir a atenção da audiência para o caminho interpretativo pretendido. É importante ressaltar que a mesma imagem pode ser utilizada para fins distintos de formas igualmente proveitosas. Esta multiplicidade de abordagens dos recursos visuais, este carácter polifacetado da imagem, «(...) que permite su utilización una y otra vez, de muy diversas maneras y de forma inagotable (...)» (Barrallo Busto & Gómez Bedoya, 2009:15), constitui uma das mais valias do trabalho com a imagem.

Ao selecionar uma imagem para aplicar na aula, tal como ao selecionar qualquer outro material didático, é importante ter em conta as características do público alvo. Uma imagem que não se adequa às características e interesses do grupo, pode ter um efeito catastrófico. Como afirma Corder (1976:45): «(...) the visual techniques and materials used in the classroom should be adapted to the capacities, education and social and geographic backgrounds of the learner. If they are not, the language they are meant to give meaning to will not be understood.». Assim, é necessário atentar em pormenores como a idade do aluno, o seu nível de maturidade e abstração, as suas motivações e expectativas, as suas experiências passadas, os seus interesses ou o contexto cultural e social em que se insere, peculiaridades que influenciarão determinantemente a forma como a imagem é recebida. Os desejos e interesses dos estudantes não devem ser, no entanto, factor exclusivo a ter em conta na escolha da imagem a usar. Como Isabel Calado defendemos

(...)a «consulta ao cliente», mas entendemo-la sempre como conhecimento das suas características, para que sejam tomadas em consideração na definição dos projectos pedagógicos que prevêm a utilização de imagens. Em pedagogia, não se consulta o cliente

para vender mais (como prioritariamente em publicidade), mas para educar melhor. (Calado, 1994: 124).

É natural que o professor selecione imagens de acordo com o seu próprio gosto, desde que tenha sempre em vista as características do aluno. Se a imagem com a qual o professor trabalha lhe agrada, a abordagem da mesma é feita de forma mais positiva e apelativa, influenciando a forma como o aluno a vê. Contudo, é importante chamar a atenção para o facto de que, por vezes, uma imagem que esteticamente não nos agrada pode reunir uma série de aspetos favoráveis à nossa intenção pedagógica, tornando a sua utilização numa opção válida. Devemos, pois, tomar certos cuidados com a subjetividade no momento de selecionar os materiais.

As autoras de «La explotación de la imagen en la clase de E/LE» (Barrallo Busto & Gomez Bedoya, 2009: 6) distinguem os critérios acima enumerados de um outro tipo de preceitos, não menos importantes no processo de seleção de recursos visuais – os critérios formais. Estes estão relacionados com o tamanho, a qualidade, a nitidez ou o formato da imagem e, ainda que evidentes, costumam ser relegados para segundo plano ou até mesmo ignorados pelo professor. Consideramos os critérios formais, também salientados por Sánchez Benítez (2009: 3) no seu artigo, extremamente importantes, já que determinam o modo como o aluno encara a imagem.

Relacionados com os critérios formais estão alguns factores que Isabel Calado (1994: 52) apresenta como elementos a ter em conta na utilização de imagens em contexto pedagógico. São eles a «adequação do espaço físico às imagens a apresentar (questões de distância, de luminosidade ambiental, etc.)» (Calado, 1994: 52) e o tempo de exposição à imagem que, segundo a autora, deve ser tão longo «quanto o necessário para a apreensão do sentido que queremos conferir à mensagem veiculada» (Calado, 1994: 52). Questões desta ordem são igualmente sublinhadas por Pit Corder e Andrew Wright. O primeiro afirma:

The picture must be *clear* enough. This obviously has to do with size, but also with other qualities. Each detail must be separated clearly from the next. This result is achieved by strong outlines, or by good distinctive colouring or by strong tonal contrast, and, of course, in the case of projected materials, correct focus.

(...) the picture should be well-lit. The best picture is useless in the dark. It is equally useless if the surface is reflexive and the pupils see nothing but a piece of shiny blackboard or paper on the wall. Projected pictures must be powerfully enough lit in relation to the amount of light naturally present in the room. (Corder, 1976:48).

Andrew Wright (1976:90), na mesma linha de pensamento, aconselha ao professor que teste a nitidez com a qual os seus alunos verão o material, assegurando que todos terão a possibilidade de observar a imagem claramente:

The main test of clarity is for the teacher, with or without the students, to view the material from the likely distance of the furthest student. It is surprising how rarely this is done before materials are bought or used.

Short sighted students should be identified and brought as near to the visual as possible. (Wright, 1976: 90).

Este autor sugere também a reflexão sobre cinco questões básicas para avaliar o valor de uma atividade em sala de aula, quer esta atividade envolva o recurso à imagem ou não. São elas: «Is it easy for you to prepare?», «Is it easy to organise in the classroom?», «Is it interesting to the students? Is it interesting to you?», «Will the language and the way you want the students to use it be authentic and intrinsic to the activity?», «Will the activity give rise to a sufficient amount of language in order to justify its inclusion in the language lesson?» (Wright, 2004: 3). Para Wright, qualquer atividade de sala de aula que envolva a imagem deve, portanto, ser fácil de preparar e organizar, ser interessante e autêntica e pôr em uso uma quantidade significativa de conteúdos.

Importa ainda ter em conta que a aprendizagem é um processo que se deve inserir num *continuum*, de forma a que o saber se alargue e complexifique, sempre num movimento apoiado em aprendizagens anteriores. Valorizando o princípio da progressão, sublinhado no *Programa de Português do Ensino Básico* (REIS, 2009: 9-10), devemos selecionar materiais visuais cuja complexidade evolua, evitando que o desenvolvimento do aluno estagne.

Em conclusão, para que a imagem se apresente como um material didático proveitoso, atrativo, motivador e eficiente é essencial um sério e cuidado processo de seleção. O êxito da exploração dos recursos visuais em aula é, em grande medida, fruto de uma rigorosa reflexão por parte do docente.

Capítulo 4 – A imagem aplicada às aulas de língua

No capítulo que ora se inicia pretende-se descrever e analisar uma série de atividades que, tendo como base a imagem, contribuem para o desenvolvimento dos diferentes domínios da língua, tanto materna como estrangeira. As atividades que posteriormente se relatarão foram aplicadas no decorrer do estágio pedagógico realizado na Escola Básica de Pedrouços, na Maia, ao longo do ano letivo de 2014/2015, sob a orientação da professora Fátima Alves (Português) e do professor Joaquim Lopes (Espanhol).

Porque o contexto no qual o professor desenvolve a sua atividade exerce peso determinante na sua atuação, far-se-á, antes de mais, uma breve caracterização da escola, dando particular relevo ao seu enquadramento educacional e social, assim como uma descrição das turmas com as quais se trabalhou.

4.1 Estágio Pedagógico: a escola e as turmas

O estágio curricular ao longo do qual este estudo decorreu foi realizado na Escola Básica 2/3 de Pedrouços, nos subúrbios da cidade do Porto, escola-sede do Agrupamento Vertical das Escolas de Pedrouços, que serve os concelhos da Maia e de Gondomar.

Deste agrupamento fazem ainda parte dez outras escolas, a E.B.1/JI da Boucinha, o JI de Carreiros, a E.B.1/JI das Enxurreiras, a E.B.1/JI do Paço, a E.B.1/JI da Giesta, a E.B.1/JI

da Parada, a E.B.1 de Santegãos, a E.B.1/JI de Pedrouços, o JI de Santegãos e a E.B.1 de Triana.

Este agrupamento faz parte do programa TEIP²⁰ (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e, desde 2006/2007, seguindo a máxima «Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão», tem procurado responder aos desafios que a sua população escolar lhe coloca. Provido de recursos humanos e materiais específicos, em consequência deste projeto, o Agrupamento Vertical das Escolas de Pedrouços tem tentado solucionar problemas relacionados com o insucesso escolar, a indisciplina e o abandono escolar, levando a cabo um plano de ação que tem como base o apoio à melhoria das aprendizagens, a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina e o fomento de uma melhor relação escola-famílias-comunidade. No documento *Projeto Educativo TEIP*, ao qual podemos ter acesso na página oficial do Agrupamento de Escolas de Pedrouços²¹, lê-se:

O nosso território educativo envolve uma região de características complexas, sobretudo, baixa escolaridade das famílias de origem dos nossos alunos; aumento dos índices de desemprego que as afeta; pais ausentes, devido a emigração ou em virtude de se encontrarem em famílias desestruturadas; famílias com poucos recursos económicos e outros problemas, que atrás destes vêm; grupos étnicos com especificidades muito próprias e que condicionam sobremaneira o percurso escolar dos nossos alunos e as taxas de absentismo. (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2013/2014).

É, de facto, de extrema importância ter em consideração a região que o agrupamento abrange, já que as decisões relacionadas com o ensino se vêm claramente influenciadas pelo contexto social e educativo no qual o processo de ensino-aprendizagem tem lugar.

²⁰ No *site* da Direção-Geral da Educação, disponível na internet, pode encontrar-se uma página dedicada ao programa TEIP – <http://www.dge.mec.pt/teip/>. Para uma maior compreensão deste projeto de intervenção educativa, dela se transcreve o seguinte trecho: «O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Os agrupamentos de escolas que integram o programa TEIP são frequentados por um grande número de alunos que pertencem a grupos identificados como em risco de exclusão escolar e social, como a etnia cigana, imigrantes ou filhos de imigrantes cuja língua materna não é a língua portuguesa. Estes alunos, assim como outros que não pertencem a estes grupos em particular, são oriundos de famílias em situação de pobreza, desemprego, dependências, etc. A promoção da inclusão de todos os alunos na escola passa por uma abordagem que vai muito além das paredes da sala de aula e que assenta numa intervenção integradora, envolvendo professores, pessoal não docente, técnicos das áreas das ciências sociais e humanas, famílias e comunidade, onde se tenta promover a permanência do aluno na escola e a melhoria das aprendizagens.».

²¹ *Agrupamento de Escolas de Pedrouços*. [Consultado em novembro de 2014], disponível em <http://www.escolasdepedroucos.com/>.

A prática letiva decorreu em duas turmas de Português do 3º Ciclo do Ensino Básico (8ºE e 8ºG) e em três turmas de Espanhol também do 3º Ciclo do Ensino Básico (7ºC, 7ºD e 8ºA).

Embora pertencentes ao mesmo ano letivo e a faixas etárias idênticas, os dois grupos da disciplina de português eram bastante distintos. O 8ºE, grupo constituído por vinte e oito alunos, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, dez dos quais repetentes, era uma turma numerosa e bastante agitada, com alguns alunos que se distraíam facilmente, distraindo, também, os colegas. Era ainda um grupo heterogéneo, com alunos bastante interessados e com bom aproveitamento e alunos com grandes dificuldades e sem aproveitamento. No geral revelava-se um grupo bastante participativo. Já o 8ºG, constituído por quinze alunos, quatro dos quais repetentes, também com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, era um grupo pequeno e mais homogéneo, que revelou grandes dificuldades e falta de aproveitamento e motivação. Os alunos, apesar de participativos, assumiam comportamentos desadequados para uma sala de aula e distraíam-se com facilidade. Em ambas as turmas o ambiente na sala de aula ressentia-se da indisciplina de um determinado grupo de alunos que, ao longo do ano, teve um número significativo de faltas disciplinares. O absentismo mostrou-se também um problema muito grave, existindo, em ambas as turmas, diversos alunos com um grande número de faltas injustificadas.

No que diz respeito às turmas de espanhol, como já referido, estas pertenciam aos 7º e 8º anos e encontravam-se em níveis de língua espanhola diferentes (nível A1: *Acceso* e nível A2: *plataforma*, respetivamente)²². O 7ºC, composto por vinte e um alunos de idades compreendidas entre os onze e os quinze anos e com um aluno repetente, era um grupo grande, participativo e ruidoso. A agitação característica dos alunos desta turma devia-se, em grande medida, ao facto de dela fazerem parte alunos assinalados com transtorno por défice de atenção e síndrome de hiperatividade. Estes alunos adotavam, com frequência, posturas e atitudes menos próprias para uma sala de aula. Além disso, a turma era composta por alunos com grandes dificuldades no que diz respeito à aprendizagem da língua espanhola, assim como alunos assinalados com necessidades educativas especiais. Composto por vinte e um alunos com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos, dois dos quais repetentes, o 7ºD era um grupo grande, não muito ruidoso mas sem grande aproveitamento. Turma heterogénea, compunham-na tanto indivíduos bastante agitados como alunos com enorme timidez e dificuldade em interagir com o grupo. Por fim, o 8ºA, composto por dezasseis

²² Níveis de língua segundo a classificação apresentada pelo *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001).

alunos de idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos e com dois alunos repetentes, era uma turma pequena, geralmente calma e até um pouco apática sendo, por isso, difícil fazer com que participasse de forma voluntária na aula. Não costumava apresentar problemas de comportamento, no entanto, revelava grandes dificuldades no que diz respeito à aprendizagem da língua meta. Não tão evidente nas turmas de 7º ano, o absentismo e a falta de pontualidade e responsabilidade revelou-se um problema na turma do 8ºano. Notava-se a falta de motivação e integração de alguns alunos que tinham um grande número de faltas injustificadas. Por fim, importa ainda referir que, na generalidade, as três turmas de espanhol resistiam a falar na língua estrangeira em estudo, utilizando, apesar da insistência por parte dos professores, a língua materna como meio de comunicação.

Descritas as turmas e a escola, explanar-se-ão, agora, algumas das atividades levadas a cabo ao largo do ano letivo tendo a imagem como protagonista.

4.2. Atividades realizadas durante o Estágio Pedagógico

Em primeiro lugar, importa referir que a intervenção pedagógica levada a cabo no âmbito da disciplina de português como língua materna diferiu, naturalmente, daquela levada a cabo nas aulas da disciplina de espanhol como língua estrangeira.

No que diz respeito à prática letiva na área do português, esta consistiu, maioritariamente, na elaboração e lecionação de aulas de noventa minutos estruturadas em torno de um texto literário. A abordagem do texto literário foi feita, em geral, em três fases: fase de atividades de motivação e/ou contextualização, fase de audição/leitura do texto e fase de atividades de pós-leitura.

Os textos sobre os quais se trabalhou foram, no âmbito do estudo da fábula, «Os dois gatos» de Bocage (aula 0); aquando o ensino da lenda, «A lenda das rabanadas» e «A lenda da mancha de sangue de Inês de Castro», textos que fazem parte de um programa radiofónico da Antena 1 – *Histórias assim mesmo* – realizado por Mafalda Lopes da Costa (aula 1); com o estudo de narrativas juvenis, um excerto de *A Cidade dos Deus Selvagens* de Isabel Allende (aula 2); no âmbito do trabalho com narrativas portuguesas do século XX, «Vicente» in *Bichos* de Miguel Torga (aula 3); no âmbito do estudo de narrativas dos países de língua oficial portuguesa, excertos de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, de Jorge Amado (aula 4); aquando o estudo de narrativas da literatura estrangeira, excertos de *O Hobbit*, de J.R.R.Tolkien (aula 5); no âmbito do ensino da poesia, «As fadas» de Antero de Quental (aula 6); e, no âmbito do estudo da poesia medieval, «Ondas do mar de Vigo» de Martim Codax e «Sedia-m'eu na ermida de San Simion» de Mendinho (aulas 7 e 8).

A sua seleção prendeu-se com as temáticas abordadas, com as virtuosidades linguísticas e expressivas dos textos e com as possibilidades de comentário que cada texto possuía. Teve-se sempre em vista, na escolha de cada texto, a possibilidade de um comentário produtivo, interessante e enriquecedor do ponto de vista linguístico, estético e da formação humana dos alunos. É, ainda, de referir que a seleção destes textos não foi totalmente livre visto que teve em conta o necessário cumprimento do programa da disciplina, a temática da unidade didática em que se inseriam e a conciliação dos conteúdos a lecionar por cada um dos membros do núcleo de estágio.

Foram ainda lecionadas duas aulas (aulas 9 e 10) cujo objetivo central era desenvolver uma oficina de gramática sobre a subordinação. Por se inserirem na unidade didática «Texto literário: modo lírico», as oficinas de gramática partiram da análise de poemas como «Grilo» in *Sal, sapo, sardinha* de António Mota e *Menina* de Nuno Higinio.

Selecioneados os textos, foi uma constante preocupação estruturar as diferentes aulas de forma a incluir a imagem nos seus diversos suportes e com diversas finalidades. Evidentemente, nem sempre se recorreu à imagem como material didático, não tanto pela oportunidade não se proporcionar, já que o mundo pictórico é tão imenso que é difícil não encontrar materiais visuais adequados a qualquer tema que se queira trabalhar em sala de aula, mas pelo facto de se pretender conferir variedade e dinamismo às unidades didáticas.

Quanto à prática letiva no âmbito da disciplina de espanhol, esta resumiu-se à elaboração e lecionação de unidades didáticas compostas por duas ou três aulas de noventa ou quarenta e cinco minutos e centradas numa determinada temática. Neste sentido, foram lecionadas as unidades didáticas: «En el instituto», cujo objetivo era familiarizar o aluno com uma série de léxico relacionado com o material escolar (unidade didática 0); «Viajé, Viajaste, Viajó», centrada no tema das viagens e com o objetivo de explorar o *pretérito indefinido* (unidade didática 1); «¡Un día con Gardfield!», na qual se trabalhou o tema da rotina diária (unidade didática 2); «El cumpleaños de Mafalda – Compras y Regalos», para explorar o campo lexical das compras (unidade didática 3); «Y tú, ¿llevas una vida sana?», centrada na utilização do *presente de subjuntivo* para dar conselhos relacionados com hábitos de vida saudável (unidade didática 4); e «¿Serías tú mismo?», focada na exploração do *condicional simple* e alguns dos seus usos (unidade didática 5). Tal como as aulas de português, também as aulas de espanhol foram pensadas de forma a aplicar a imagem como recurso didático para diversos fins.

4.2.1 Imagem, Oralidade²³ e Produção Escrita²⁴

(...) narramos quando vemos, porque ver é complexo como tudo.

Bernardo Soares, *Livro do Desassossego*

O que dizem as imagens? É porque as imagens pouco ou nada dizem, em palavras, que tanto, em palavras, pode sobre elas ser dito. A sua mudez e o seu mistério impulsionam em nós, além da vontade de delas fruir, uma enorme compulsão de lhes dar sentido, de verbalizá-las.

Ora, quando nos reportamos ao domínio das competências que o ensino do português como língua materna tem em vista, não podemos ignorar a importância do eixo da «*comunicação linguística*, dominado pela interação do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita;» (Reis, 2009: 13). As competências linguístico-comunicativas, que «permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo» (Reis, 2009: 15), abrangendo «a competência linguística em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção» (Reis, 2009: 15), são competências centrais a adquirir na aula de língua materna.

Também no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras predomina, atualmente, uma metodologia comunicativa de ensino, voltada para a capacitação oral e escrita do aluno. Um dos documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras, o *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (MCERL), descreve o uso e a aprendizagem de línguas da seguinte forma:

El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. (...)

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o

²³ Ao recorrer ao termo oralidade neste subtítulo, pretende-se aludir a competências de compreensão, produção, e interação oral, que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, tanto no âmbito do estudo do português como língua materna como no âmbito do estudo do espanhol como língua estrangeira.

²⁴ Da imagem aliada à compreensão do texto escrito, literário ou não, falar-se-á no próximo subcapítulo. Opta-se pela inclusão do domínio da escrita nesta secção porque, nas atividades descritas, se utilizam de forma semelhante os mecanismos de análise e interpretação de imagens, fornecendo ao aluno razões para interagir ou se expressar oralmente e por escrito.

traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. (Consejo de Europa, 2001).

O uso concreto, real e efetivo da língua oral ou escrita (materna ou estrangeira), que proporciona o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, pode ser estimulado através do carácter discursivo da mensagem visual, em especial se tivermos em consideração, por um lado, o íntimo elo existente entre textos e imagens e, por outro lado, a polissemia da imagem.

Vejam, então, como, no contexto da aula de língua (português língua materna e espanhol língua estrangeira), a imagem pode ser utilizada para fomentar o aperfeiçoamento de competências de compreensão e produção de discursos orais e escritos. As atividades que se descreverão mesclam, naturalmente, competências e contribuem, em certa medida, para o desenvolvimento da habilidade do aluno em utilizar a língua como um todo. No entanto, elas dão relevo à prática da oralidade e da escrita. Pretende-se que a imagem faculte ao aluno razões para falar e para escrever.

Exemplo I

O primeiro exemplo de atividade diz respeito à fase de motivação/contextualização da aula 0 de português, lecionada no dia 18 de novembro de 2014 ao 8ºG e que teve como tema central a fábula. Esta aula de noventa minutos inseriu-se na unidade didática «Texto Literário – Modo Narrativo: Literatura Popular e Tradicional» e dividiu-se em quatro fases: uma primeira fase constituída pela pré-atividade de motivação e contextualização que aqui se descreverá, uma breve exposição das características da fábula como género narrativo, a leitura e comentário da fábula «Os dois gatos» de Bocage e a realização de uma ficha de trabalho composta por perguntas de interpretação sobre o dito texto.

A pré-atividade de motivação e contextualização (vd. anexo I) consistiu na apresentação de três anúncios publicitários inspirados em fábulas – *A cigarra e a formiga*, *Os três Porquinhos* e *A Lebre e a Tartaruga* (vd. imagem 5).

De início, mostraram-se as imagens uma a uma e analisaram-se os seus elementos constitutivos – pediu-se ao grupo que identificasse a empresa ou instituição que havia criado o anúncio, o slogan utilizado, o produto ou serviço publicitado e a fábula que o havia inspirado. Identificados estes quatro elementos, sugeriu-se aos alunos que recontassem a história que estava por detrás de cada uma das imagens. Por fim, solicitou-se ao grupo que apontasse o denominador comum entre os três anúncios publicitários e, uma vez encontrada a resposta –

as três imagens apresentadas constituírem anúncios publicitários inspirados em fábulas –, os alunos refletiram sobre as características deste tipo de texto e ficaram aptos a completar um pequeno exercício sobre as mesmas.



Imagem 5 – Anúncios publicitários inspirados em fábulas

Nesta atividade, centrada na interação oral, encontramos a imagem com diversas finalidades. Desde logo a motivação, já que era forte convicção da docente que o grupo se sentiria cativado pela cor das imagens e pelas personagens ali representadas. Estas foram, deste modo, utilizadas para despertar o interesse dos alunos e cativar a sua atenção. A imagem serviu, também, de contextualização e introdução ao tema da aula, visto que os alunos deduziram, a partir dela, a tipologia textual que iriam trabalhar. Além disso, a escolha do texto publicitário, não tendo sido, de forma nenhuma, arbitrária, teve em vista a ativação dos

conhecimentos prévios do aluno e a complexificação do seu saber de modo a que os novos conteúdos se apoiassem em aprendizagens anteriores. Note-se que a turma havia trabalhado esta tipologia textual numa aula que precedeu a sessão de 18 de novembro. Por fim, a imagem proporcionou um momento de interação oral no qual o aluno teve a oportunidade de desenvolver descritores de desempenho no domínio da oralidade como: «3.Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral», «3.3 Estabelecer relações com outros conhecimentos», «4.3 Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado ao tema e às situações de comunicação.» (Buesco *et al.*, 2012: 56-57) e «Produzir textos orais (...) adaptados às situações e finalidades de comunicação: descrever, recontar, explicar» (Reis, 2009: 121).

Note-se ainda que as três imagens foram fruto de um longo e rigoroso processo de seleção, tendo esta escolha criteriosa sido compensada com o entusiasmo e interesse com que a atividade foi recebida por parte da turma.

Exemplo II

Com a atividade a seguir descrita, levada a cabo com o 8ºE, a 14 de janeiro de 2015, numa aula de português inserida na unidade didática «Texto Literário – Modo Narrativo: Narrativas Juvenis», pretendia-se trabalhar a produção escrita.

Alicerçada num fragmento de *A Cidade dos Deuses Selvagens*, de Isabel Allende, obra que alerta, através dos olhos de um jovem, para os problemas ecológicos e para o drama da extinção das tribos índias da região do Amazonas, como consequência da exploração desenfreada praticada pelos brancos, a aula dividiu-se em quatro partes. Num primeiro momento, no qual se assistiu a um fragmento de um documentário da National Geographic sobre a floresta amazónica, pretendeu-se introduzir o tema da aula. Num segundo momento efetuou-se a leitura e comentário do fragmento de *A Cidade dos Deuses Selvagens*, de Isabel Allende. Seguiu-se, depois, o visionamento de uma campanha publicitária da Greenpeace contra a desflorestação da Amazônia. Por fim, na quarta parte da aula, levou-se a cabo uma atividade de produção escrita na qual os alunos escreveram um pequeno comentário a uma imagem publicitária, também relacionada com o problema da desflorestação do pulmão do planeta.

O exercício de escrita (vd. anexo II) teve como mote um conjunto de imagens publicitárias utilizadas por instituições como a Greenpeace e a WWF em campanhas contra a desflorestação da Amazônia (vd. imagem 6). Para auxiliar o aluno no momento da redação, a

atividade partiu de um comentário oral (professora-alunos) sobre um anúncio publicitário da Greenpeace (vd. anexo II.i e imagem 7).



Imagem A



Imagem B

Imagem 6 – Imagens publicitárias contra a desflorestação da Amazônia



Imagem 7 – Anúncio publicitário contra a desflorestação da Amazônia.

O comentário inicial, prévio à atividade individual de escrita, teve o intuito de motivar o aluno e de lhe conferir um modelo daquilo que, em seguida, teria de produzir. Isto porque «(...) a aquisição da competência de uso escrito da língua [é] um processo longo, lento e difícil (...)» (Fonseca, 1992: 247) e cada tipo de texto assenta numa codificação macroestrutural própria, que afeta todos os seus outros aspetos e cujo conhecimento tem de ser prévio à produção. O comentário centrou-se, essencialmente, na descrição da imagem, na identificação das simbologias nela implicadas e na reflexão sobre o problema para o qual ela alerta – a desflorestação da Amazônia. Foi ainda sugerido um slogan para a imagem em análise, já que o aluno seria convidado à criação do seu próprio slogan na atividade que se

seguiria. Após o comentário em grande grupo, passou-se à produção escrita de comentários semelhantes partindo de imagens diferentes (vd. anexo II.ii).

No decorrer da atividade que aqui se descreve o aluno teve a oportunidade de colocar em prática descritores de desempenho como «14. Redigir textos com coerência e correção linguística», «14.1 Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto» e «18.6 Escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos», tendo sido profusamente aconselhado a «19. Rever os textos escritos» (Buesco, 2012: 59-60).

Esta atividade é um ótimo exemplo do contraponto entre o visual e o verbal e mostra que «a comunicação por meio da imagem não prescinde da linguagem verbal» (Lencastre & Chaves, 2003:2101).

Tal como na atividade sobre a fábula (vd. exemplo I), também aqui o texto publicitário não foi escolhido por acaso, tendo o 8ºE trabalhado esta tipologia textual numa aula anterior à de 14 de janeiro. A publicidade serviu, pois, como forma de solidificar conhecimentos adquiridos previamente e ativá-los de maneira a que as novas aprendizagens assentassem em aprendizagens anteriores. A imagem assumiu, também nesta atividade, um forte papel motivador, tanto pelo choque ou estranhamento que pode causar, como é o caso da *Imagem A* (vd. imagem 6), como pela polissemia que a caracteriza, no caso da *Imagem B* (vd. imagem 6). Talvez por exigir uma análise mais complexa, talvez por incitar em demasia à sensibilidade do indivíduo, a verdade é que a *Imagem A* foi preterida em relação à *Imagem B*, tendo a primeira sido objeto de sete comentários e a segunda de dezassete. Notou-se ainda que alguns alunos tiveram receio de afirmar que o tronco de árvore representado pela *Imagem A* se afigurava a um jacaré desmembrado. A maioria dos alunos que escolheu comentar esta imagem optou mesmo por não referir a semelhança entre a casca do tronco e a pele do animal, tendo-se limitado a descrever o que via como «um bocado de um tronco de madeira» (vd. anexo III) ou «um tronco partido, arrancado da Amazónia» (vd. anexo IV). Apenas dois alunos, dois quais se apresenta um texto (vd. anexo V), identificaram o tronco de árvore como uma alusão ao réptil. Especula-se, assim, que o facto desta imagem ter sido alvo de um menor número de comentários não se deve a esta se mostrar pouco apelativa, mas à insegurança sentida por parte do aluno no momento da análise. É, por isso, de extrema importância treinar o aluno na aproximação confortável à imagem, fazê-lo entender que, desde que devidamente fundamentada, a sua leitura não é menos correta do que a leitura do colega ou do professor. É necessário quebrar com este receio para que o aluno dê asas à sua criatividade e seja capaz de comentar imagens de forma crítica e autónoma. A *Imagem B*, alvo de um maior número de

comentários, deu origem a interpretações criativas e inesperadas, como por exemplo a associação entre a mão e o gesto solidário de «dar a mão». Para o aluno D²⁵ (vd. anexo VI) a imagem representa tanto a pegada da destruição humana como a tentativa de auxílio e interrupção desta destruição. Esta imagem inspirou também uma série de slogans como «Se a tua marca queres deixar, árvores não debes cortar!» (vd. anexo VII) ou «Se queres ajudar, uma mão tens de dar!» (vd. anexo VIII).

De um modo geral, os alunos escreveram textos completos e minimamente articulados, seguindo as instruções dadas. Alguns alunos escrevem, no entanto, com muitos erros ortográficos, apresentando nos seus textos escritos elementos característicos da mensagem oral. É o exemplo do aluno A, que contrai a preposição *de* e o determinante artigo indefinido *um* – «*dum» – ou omite fonemas de palavras, tal como o fazemos na língua oral «os seres humanos *tão a destruir». Esta transposição do discurso oral para discurso escrito foi frequente nos textos de alguns alunos das turmas de português. Todos os alunos revelaram, contudo, através dos seus comentários, estarem conscientes dos problemas ambientais causados pela atividade humana e, apesar da inicial resistência à escrita, mostraram-se, na sua grande maioria, interessados pelo tema.

Ambas atividades de análise de anúncios publicitários (vd. exemplos I e II), ao originarem o diálogo e a produção de comentários ora orais, ora escritos, valorizam o processo de ensino-aprendizagem não apenas como um meio de fornecimento de informações ou conhecimentos ao aluno, mas como um processo de incremento de um conjunto de aptidões para o melhor tratamento daquela informação. Com o desenvolvimento dos *mass media*, a mensagem publicitária tomou uma amplitude tão considerável que desmontar os seus mecanismos é um meio de estar desperto e evitar cair na sua manipulação. Se por um lado se fala, através dos anúncios publicitários, sobre as características da fábula ou sobre o atual problema que é a desflorestação da Amazónia, por outro lado prepara-se o aluno para a análise de imagens publicitárias com as quais contacta diariamente. É a distinção entre o «saber» e o «saber-fazer», sendo este último algo que também deve ser aprendido para que se possa aceder ao primeiro. Analisar a imagem, interpretando a informação que ela transmite, fornece ao aluno faculdades necessárias para enfrentar com autonomia a avalanche informativa do mundo em que vive.

²⁵ Para identificar os alunos de forma a omitir os seus nomes, atribuem-se-lhes, nos anexos, as letras A-K. Quando se faz referência ao aluno D, por exemplo, remete-se, portanto, para o autor do texto que se pode ler no anexo VI.

Exemplo III

A 18 de março de 2015, foi sugerida como trabalho de casa, numa aula de português do 8ºE, outra atividade de produção escrita partindo de recursos visuais, inserida na unidade didática «Texto Literário – Modo Narrativo: Narrativas da Literatura Estrangeira». Esta teve como protagonista *The Hobbit* (1937), no seu título original, uma das mais famosas criações de J.R.R.Tolkien e que está presente na «Lista de obras e textos para educação literária – 8º ano», apresentada nas *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico, 1º, 2º e 3º ciclos*. (Buesco, 2012: 79).

O tempo disponível não permitiu mais do que uma análise de fragmentos da obra. Assim, trabalhou-se com a primeira frase da narrativa, com um fragmento descritivo sobre os *hobbits*, com um fragmento descritivo sobre o dragão Smaug e o seu tesouro e com o fragmento inicial da obra.

Para melhor se compreender o objetivo da atividade de produção escrita que de seguida se descreverá, importa explicar que a leitura das duas descrições teve como objetivo explorar os aspetos linguísticos predominantes em sequências descritivas. Como resultado deste estudo, surgiu a tarefa de produção escrita que consistiu na elaboração de um texto que deveria incluir, obrigatoriamente, uma descrição (vd. anexo IX).

Para a realização da tarefa, foi entregue a cada aluno um envelope dentro do qual se encontrava uma imagem representativa de uma criatura do mundo de Tolkien – elfos, *hobbits* ou anões, por exemplo (vd. anexo IX.ii). Para a redação do seu texto, o aluno deveria imaginar que, estando a caçar numa floresta da «Terra Média», se deparava com uma criatura fantástica, descrever essa criatura e narrar a aventura que havia, com ela, vivido. Além de motivação, pretendia-se que a imagem dentro do envelope constituísse um auxílio à criatividade do aluno, já que lhe forneceria bases para a elaboração da descrição que o seu texto deveria incluir. Como defende Andrew Wright, os materiais visuais podem resultar muito úteis no sentido de fornecerem orientação ao aluno: «The student must supply all the language, but the material gives him something to talk about and guides him to use the language the teacher knows he can manage.» (Wright, 1976: 23).

Se o trabalho com a imagem é, já de si, cativante, a introdução do elemento surpresa através da distribuição das imagens em envelopes foi de tal maneira motivadora que fez com que vários alunos entregassem o texto pedido. Há que ressaltar que, de modo geral, estes alunos são extremamente resistentes aos deveres de casa, sendo raros os que os fazem e entregam. Foi, portanto, compensador receber redações de alunos que encaravam os trabalhos de casa de forma despreocupada, ou como um simples capricho do professor.



Imagem 8 – Exemplo de materiais utilizados na atividade de escrita sobre *O Hobbit*

De um modo geral, os trabalhos entregues cumpriram com as instruções dadas e incluíram uma descrição. Houve alunos que não se limitaram à descrição da criatura representada na sua imagem e descreveram também o ambiente da sua história: «Num dia chuvoso e morrinhento» (vd. anexo X). Algumas descrições centraram-se no aspeto físico da criatura: «(...) encontrei um anão gordo com um cabelo ruivo e com barba igualmente ruiva, e como era grande fazia uma trança[. T]inha uns *collants* cinzentos esverdeados, com uma camisola verde e um colete castanho que lhe chegava aos joelhos[. T]inha umas botas confortáveis e super quentinhas (...)» (vd. anexo XI e imagem 9 – 3), «(...) conseguia ver os seus dentes grandes e tortos, o seu nariz enorme (...)» (vd. anexo XII e imagem 9 – 4); outras, na caracterização psicológica das personagens: «Embora fosse um pouco resmungão» (vd. anexo XIII e imagem 8 – 8), «O anão parecia simpático. (...) Mas tinha uma cara preocupada.» (vd. anexo XV e imagem 8 – 11); mas todas utilizaram, minimamente, as especificidades linguísticas características de segmentos descritivos que haviam sido estudadas. Os alunos olvidaram, no entanto, o uso de recursos estilísticos. Apesar de alertados para o facto do uso da metáfora, da enumeração ou da comparação enriquecer o seu texto, foram raros os alunos que recorreram a estas figuras de estilo nos seus trabalhos, sendo de valorizar a comparação utilizada pelo aluno B: «Era simpático, bondoso, tinha uma barba tão grande que até conseguia fazer uma trança de um lado até ao outro do cabelo, parecia um *viking*, era forte, adorava pescar e apanhar maçãs, mas era trapalhão (...)» (vd. anexo X e

imagem 9 – 3). É ainda de salientar a existência de um texto (vd. anexo XIII) que não tem início numa cena de caça, como era pedido. Não sendo uma infração grave, o aluno foi chamado à atenção para a importância de seguir diretivas.



Imagem 9 – Exemplo de materiais utilizados na atividade de escrita sobre *O Hobbit*

Embora não tendo sido muitos, o número de alunos que fez o trabalho de casa foi bastante acima do normal e os textos produzidos estavam, na sua maioria, satisfatoriamente completos e estruturados. Conclui-se, portanto, que a imagem cumpriu as duas grandes finalidades que dela se pretendiam – motivar e conferir apoio à escrita.

Exemplo IV

Também na aula de espanhol foi utilizada a imagem como motor de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. O primeiro exemplo a reter é uma atividade de introdução/contextualização do tema das viagens, levada a cabo na primeira aula da unidade didática «Viajé, viajaste, viajó», lecionada no dia 1 de dezembro de 2014 ao 8ºA.

Esta atividade (vd. anexo XVI), que deu início à unidade didática, teve como objetivos, em primeiro lugar, motivar o aluno e introduzir o tema a tratar – as viagens. Além disso pretendia-se proporcionar ao aluno um momento de interação oral através do qual, a partir da observação de elementos pictóricos e linguísticos, teria a «oportunidade» (para utilizar o conceito proposto por Andrew Wright (2004)) de comunicar as suas experiências e desejos ou expressar as suas opiniões sobre o tema.

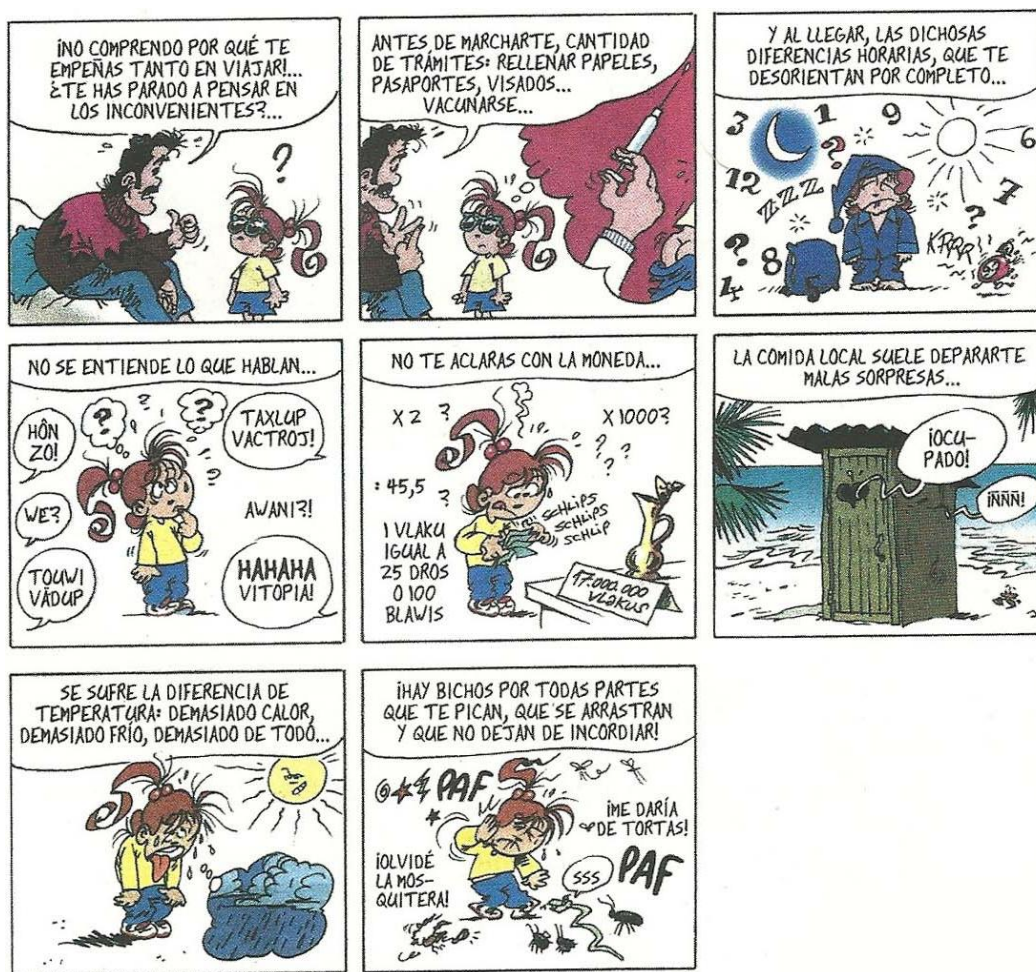


Imagem 10 – Salma, S. (2006). Natalia In El País (fragmento)

O material escolhido foi um fragmento de uma banda desenhada (vd. imagem 10). Através dele, o aluno deveria refletir sobre as vantagens e as desvantagens inerentes ao ato de viajar. Esta reflexão, feita em grande grupo e acompanhada pelo registo, por parte da professora, das ideias principais dos alunos no quadro, capacitou os alunos para a realização de um exercício no qual deviam elencar, por um lado, os inconvenientes de viajar apresentados por uma das personagens da banda desenhada e, por outro, as vantagens que as viagens nos podem trazer.

Combinando a *comprensión de lectura* e a *interacción oral* com o humor e a natural conjugação entre elementos verbais e elementos pictóricos que a banda desenhada nos proporciona, pretendeu-se convidar o aluno ao manuseamento da língua espanhola para comunicar. Andrew Wright, aliás, defende que conduzir o aluno à comunicação pela língua meta deve ser a principal função de qualquer material visual:

Whatever the functions the material may have, providing interest, fun, cultural setting and so on, the main function is that of guiding the student to use his store of the foreign language to communicate his ideas and opinions. The principal criterion will be to provide an interesting stimulus for the student, but one which is not likely to provoke a reaction impossible for him to express with his grasp of the foreign language. (Wright, 1976: 42)

Apesar da criteriosa seleção do recurso didático utilizado, este não surtiu o efeito desejado. O grupo de alunos com o qual se trabalhou durante esta unidade didática caracterizava-se, como já foi referido, por se mostrar demasiado apático durante atividades de interação oral, sendo extremamente difícil conseguir que partilhassem as suas ideias. Talvez pela característica apatia do grupo, devido tanto à falta de interesse que, por vezes, revelavam, como à insegurança e receio de errar, esta atividade de interação oral não tenha cumprido o seu objetivo na íntegra – incentivar os alunos a falar. Embora os alunos tenham partilhado algumas das suas ideias, não se mostraram muito motivados e a sua participação foi fruto de grande insistência por parte da professora.

Exemplo V

Numa outra turma, uma série de atividades sobre a rotina diária elaboradas a partir de imagens de Garfield (vd. imagem 11) teve melhor aceitação. O 7ºD, grupo de espanhol na qual se lecionou a unidade didática «¡Un día con Garfield!», mostrou, na verdade, bastante entusiasmo ao longo das duas aulas dedicadas à rotina diária do gato cor de laranja, criado por Jim Davis, já deles conhecido.

A aula de 9 de fevereiro de 2015 iniciou-se com a projeção de um diapositivo que continha uma série de imagens ilustrativas da rotina diária de Garfield (vd. anexo XVII ou imagem 11). Através delas, pretendia-se motivar os alunos e fazer com que inferissem o tema da unidade didática. Depois de descoberto o tema, os alunos foram convidados a realizar, apoiando-se nas imagens projetadas, um exercício do tipo *challenge to match*, segundo a terminologia de Andrew Wright. Neste tipo de desafio,

(...) the students are challenged to find a relationship between two bits of information. The relationship might be objective, for example, between a description and a picture, or subjective, for example, between a poem and a picture. The information might be verbal or pictorial or both. (Wright, 2004: 56).

O exercício (vd. exercício 1.1 do anexo XVIII) consistiu, portanto, em estabelecer a relação entre cada uma das imagens projetadas e a frase que lhe servia de legenda e, através dele, o aluno teve a oportunidade de ampliar o seu conhecimento de léxico relacionado com atividades quotidianas. As frases que constituíam o exercício serviram ainda de mote ao estudo dos *verbos reflexivos*, comuns em qualquer discurso sobre a rotina diária, *levantarse, ducharse e vestirse*, no *presente de indicativo*.



Imagem 11 – Ilustrações da rotina diária de Garfield

A utilização das ilustrações da rotina diária do gato não ficou, no entanto, por aqui, tendo ficado demonstrado que uma mesma imagem ou, neste caso, uma série de imagens, pode ser utilizada em diversas atividades distintas, o que a torna muito rentável. A terceira atividade envolvendo as ditas ilustrações mostrou-se muito apelativa para o grupo e proporcionou aos alunos um momento para praticar a sua competência comunicativa já que nela tiveram de utilizar estruturas, previamente estudadas, para perguntar e dizer a hora. Esta atividade, realizada em pares, inclui-se na tipologia das atividades de vazío de sentido, cujo objetivo é que o aluno, ao qual falta uma informação, a tente obter através da interação oral com o colega. Ambos os alunos possuíam uma ficha com as ilustrações da rotina diária de Garfield, acompanhadas de horários. Existiam, no entanto, duas versões diferentes desta ficha (vd. anexo XIX), pelo que cada aluno conhecia apenas metade dos horários do gato. Sem

espreitar a ficha do colega e comunicando-se apenas em espanhol, cada aluno teve de colocar questões como: *¿A qué hora se levanta Garfield?*, em busca da informação que completaria a sua ficha. Esta informação era imprescindível para a resolução do exercício seguinte (vd. exercício 1.2 do anexo XVIII), no qual o aluno devia completar uma série de frases com os horários de Garfield.

Todos os alunos seguiram com entusiasmo as instruções dadas e completaram a tarefa que, pela conjugação do jogo com situações que se assemelham, dentro dos possíveis, às que o indivíduo realiza no seu dia a dia (perguntar e dizer a hora), se mostrou muito interessante. Valoriza-se, pois, o uso significativo e comunicativo da língua estrangeira, assim como o aluno no seu papel de «actor social que tiene que cumplir tareas (no solo lingüísticas), en circunstancias y en contextos dados, dentro de un dominio concreto de acción.» (Consejo de Europa, 2001).

Incluindo, naturalmente, mais atividades do que aquelas que aqui se descrevem, a unidade didática «¡Un día con Garfield!» ilustra, de forma evidente, as diferentes potencialidades didáticas da imagem. O mesmo grupo de imagens foi utilizado como material motivador, como introdução ao tema da unidade didática, como base de uma atividade de estabelecimento de relações entre língua escrita e imagem, conduzindo ao conhecimento de novo léxico e novas formas verbais, e ainda como material para uma atividade de vazão de significado, que implica a prática de competências de interação oral e a mobilização de estruturas linguísticas específicas. Tudo isto sem que o grupo perdesse o interesse.

Claro que, para este tipo de atividades, as imagens devem ser unívocas para não permitir flutuações de interpretação. As ilustrações devem representar, claramente, a ação diária que pretendemos trabalhar (*levantarse, ducharse, desayunar...*) e evitar, deste modo, dúvidas e dificuldades na resolução das atividades e na escolha do material linguístico a mobilizar pelo aluno.

Exemplo VI

A imagem teve ainda protagonismo numa tarefa final de escrita e construção de cartazes, realizada no 8ºA, no âmbito da unidade didática «Y tú, ¿levas una vida sana?». A unidade didática em questão teve como objetivo capacitar os alunos para a elaboração de cartazes de promoção de uma vida saudável. Estes cartazes, criados em pequenos grupos, foram depois expostos nas instalações escolares, consciencializando a sua comunidade para a necessidade de adoptar hábitos de vida saudável. O facto de se verem envolvidos numa tarefa real e significativa, para a qual deviam trabalhar em grupo e utilizar a imagem, foi

profundamente motivador para os alunos e fez com que, contrariando a sua característica apatia, se mostrassem interessados e participativos. Claro que, para a realização da atividade final, foi necessário que os alunos adquirissem conhecimentos específicos ao longo da unidade didática. Estas ferramentas, como é o caso da aprendizagem do *presente de subjuntivo* para dar conselhos ou de vocabulário sobre hábitos de vida saudável, foram trabalhadas com o grupo.

Adquiridos os saberes necessários, realizou-se, no dia 20 de abril de 2015, a atividade de elaboração de cartazes. Uma vez distribuídos os alunos em grupos de três ou quatro elementos, foi-lhes atribuído o material necessário para a elaboração do cartaz: uma tesoura, marcadores, cola, cartolina, cinco tiras de papel e uma das versões da ficha «Para uma vida sana» (vd. anexo XX). Esta ficha possui as instruções para a elaboração da atividade, exemplos de estruturas linguísticas que o aluno deve utilizar para dar conselhos (neste caso, com o *presente de subjuntivo*) e uma série de imagens relacionadas com hábitos de vida saudável. A atividade dividiu-se, depois, em três fases. Durante a primeira fase, os grupos escreveram, nas tiras de papel já entregues, cinco conselhos para ter uma vida feliz e saudável, inspirados nas imagens que lhes foram facultadas e recorrendo às estruturas comunicativas indicadas. Numa segunda fase, os cinco conselhos foram entregues a um outro grupo que os ordenou segundo grau de importância. Esta fase do trabalho obrigou, por um lado, a que os grupos se empenhassem na elaboração dos conselhos, pois sabiam que os colegas os avaliariam, e por outro lado, a que os diferentes grupos tomassem contacto com o maior número de frases possível. Depois de ordenadas, as recomendações retornaram ao grupo que as havia criado e deu-se início à terceira e última fase do trabalho. Cada grupo copiou, para a cartolina, os conselhos, segundo a ordem estipulada pelos colegas e, servindo-se das imagens e material facultado, construiu o seu cartaz.

A atividade descrita revelou-se muito proveitosa e enriquecedora. Em primeiro lugar, conferiu um objetivo real ao aluno, dando-lhe razões para manipular a língua estrangeira. A língua espanhola foi, simultaneamente, meio de comunicação e fonte de informação, já que o aluno dela se serviu para, por um lado, transmitir as suas recomendações à comunidade escolar e, por outro, obter informações cruciais à construção do seu cartaz. Segundo Andrew Wright, este processo de procura de informação na língua estrangeira é fulcral: «The student is interested in the content and realises that the foreign language is a possible source of information rather than being merely a skill to learn.» (Wright, 1976: 35).

Em segundo lugar, a atividade permitiu ao aluno trabalhar em grupo, o que, nesta turma em particular, conduziu a um positivo e significativo aumento da participação nas

atividades propostas. O *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes explica que

Las tareas de trabajo en parejas o en grupos tienen como objetivo principal aumentar la interacción que se produce entre iguales durante el trabajo en colaboración, y de esta manera acelerar el aprendizaje, mejorar las destrezas sociales y solucionar problemas individuales de manera rápida y eficiente. (Instituto Cervantes, 1997-2015).

O intercâmbio de ideias e a possibilidade de se ajudarem mutuamente ou de partilharem conhecimentos com os colegas reduzem o medo de errar e contribuem para a motivação dos indivíduos. Além disso, atividades em pequenos grupos ensinam o aluno a trabalhar em equipa, a criticar e receber críticas, a planificar, a liderar ou a ser liderado, competências que lhe serão extremamente úteis no futuro.

Em terceiro lugar, importa destacar a relevância da temática trabalhada. A promoção de uma vida saudável na escola contribui para o desenvolvimento humano do aluno, faz com que este tome consciência de hábitos diários que podem melhorar a sua qualidade de vida e, quiçá, forma-o para que atue como modelo promotor de condutas saudáveis no seio da sua família, no seu futuro ambiente de trabalho ou na comunidade em geral.

Envolvido no processo de aquisição da competência comunicativa, que como vimos inclui «actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación» (Consejo de Europa, 2001), o aluno deve também praticar a compreensão auditiva. Apesar de esta não ter sido trabalhada pelo meio da utilização da imagem estática durante o estágio pedagógico de espanhol²⁶, aludiremos a seis finalidades que, segundo Andrew Wright, a imagem pode assumir em atividades de compreensão auditiva ou oral:

1. To motivate the student to want to find out more by listening.
2. To make him feel that what he is listening to relates to real people, and a real way of life.
3. To provide him with a clue to the meaning of detail.
4. To provide him with a clue to the meaning of gist.
5. To provide him with material by which he can indicate non-verbally that he has understood.
6. To provide him with a graphic analysis of the sound features of the spoken language, for example, by diagrams of intonation patterns. (Wright, 1976: 2).

²⁶ Embora tenham sido utilizados materiais audiovisuais autênticos no desenvolvimento da competência de compreensão auditiva/auditiva do aluno, este tipo de materiais não são objeto deste relatório, pelo que não se descreverão atividades que neles se tenham apoiado.

4.2.2 Imagem, Leitura e Educação Literária

Para que serve um livro sem imagens?, perguntava Alice.

Lewis Carrol, *Alice no País das Maravilhas*

No documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, o domínio da Leitura aparece caracterizado como aquele que trabalha «formas de leitura e de compreensão diferenciadas (em voz alta, em silêncio) e diferentes procedimentos, gramaticais, inferenciais e intratextuais, da construção dos sentidos do texto.» (Buesco *et al.*, 2015:27). Já no domínio da Educação Literária tem-se como principal objetivo «capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários» (Buesco *et al.*, 2015:28).

Neste domínio convergem, numa primeira abordagem, Oralidade, Leitura e Escrita, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão os procedimentos de compreensão, análise, inferência e escrita que estruturam os restantes domínios indicados. O Programa pugna por uma visão integrada do texto literário, e não por uma visão estreita de especialização, considerada improcedente na faixa escolar dos alunos a que se dirige. (Buesco *et al.*, 2015:28).

Por compaginar o trabalho de diferentes domínios, veiculando tradições, valores, estéticas e todas as possibilidades históricas da língua, a literatura deve ser, como defende Vítor Aguiar e Silva, o eixo central da aula de português:

(...) o texto literário não deve ser considerado como uma área apêndicula ou como uma área periféricamente aristocrática da disciplina de Português, como uma espécie de quinta senhorial escondida nos arredores da grande cidade da língua, mas como o *núcleo* da disciplina de Português, como a *praça maior* dessa cidade, como a manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa. (Aguiar e Silva, 1998-1999: 24).

A Educação Literária é contributo crucial para a formação completa do indivíduo e do cidadão e, também nesta área, o contraponto entre palavra e imagem, o dueto entre mensagem verbal e mensagem visual pode assumir enormes potencialidades didáticas que vale a pena explorar. Aguiar e Silva partilha desta opinião quando afirma que

Ao longo do ensino básico e do ensino secundário, a disciplina de Português, tendo o texto literário como área nuclear, (...) deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos pictóricos, com textos musicais e com textos fílmicos, por exemplo. (Aguiar e Silva, 1998-1999: 26).

Neste sentido, a imagem, fonte de informação não verbal, complementa o texto e ajuda o aluno a contextualizar a obra, a identificar as suas ideias principais, a inferir o sentido daquilo que não compreende ou a clarificar passagens mais obscuras. Utilizá-la em interação com o texto literário na consecução dos objetivos de aprendizagem propostos pelos documentos orientadores do ensino do português é «o caminho a seguir.» (Chaves *et al.*, 1993: 110).

Exemplo VII

Com o objetivo de contextualizar o estudo de «Vicente» in *Bichos*, de Miguel Torga na disciplina de português, e seguindo uma estrutura de aula de acordo com a ideologia textocêntrica de Vítor Aguiar e Silva (1998-1999), realizou-se uma atividade onde a articulação entre imagem e palavra teve destaque.

O estudo do conto de Torga teve lugar no dia 28 de janeiro de 2015 e inseriu-se na unidade didática «Texto Literário – Modo Narrativo: Narrativas Portuguesas do Século XX», lecionada ao 8ºE. Quanto ao seu desenvolvimento, esta aula dividiu-se em três partes: uma primeira, composta por uma atividade de pré-leitura, uma segunda, constituída pela leitura e comentário do conto «Vicente» e, por fim, uma terceira, na qual se levou a cabo uma atividade de produção escrita. Centraremos a nossa atenção na atividade de pré-leitura durante a qual, com o intuito de introduzir o tema da aula e familiarizar o aluno com a história bíblica da Arca de Noé, foram apresentados fragmentos da obra de banda desenhada *Noach*, de Darren Aronofsky, Ari Handel e Niko Henrichon, juntamente com fragmentos do livro dos «Génesis» da *Bíblia Sagrada* (vd. anexo XXI).

Destacaremos, antes de mais, a escolha de «Vicente», um dos contos de *Bichos*. Presente na «Lista de obras e textos para educação literária – 8º ano» apresentada nas *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico, 1º, 2º e 3º ciclos*. (Buesco, *et al.*, 2012: 79), o conto mostra-se interessante para o trabalho em aula já que retoma e recria um dos mais populares mitos bíblicos, tomando como tema a afirmação da liberdade humana em confronto com o criador. O conto ilustra, de forma dinâmica e através de um «bicho», características

humanas como o inconformismo e a rebeldia. Sob a forma de fábula e num espaço fatal e efémero simbolizado pela Arca de Noé, «Vicente» narra a história de um corvo homónimo que, inconformado com a vontade divina, se insurge contra o criador. Vicente é, neste conto, o herói que, escolhendo a liberdade, e aceitando todos os custos dessa temerária opção, ganha o direito à vida. A apresentação deste conto em aula é também pertinente pela universalidade das linhas temáticas nas quais assenta (morte/vida; independência/conformismo; opressão/liberdade), e pelo seu evidente valor estético-literário.

A abordagem (da versão adaptada²⁷) do conto baseou-se num comentário centrado, primeiramente, em algumas das categorias da narrativa – de entre as quais o espaço, a ação e as personagens. Insistiu-se também na identificação dos recursos estilísticos utilizados, no reconhecimento de universos de referência e no estabelecimento de relações de intertextualidade entre o conto de Torga e a narrativa bíblica. O comentário do texto conduziu a uma reflexão sobre os valores culturais, estéticos, éticos e religiosos que perpassam o texto, reflexão de extrema importância para a formação holística do indivíduo. Contudo, tal comentário não seria possível sem uma pré-atividade de contextualização da obra, que proporcionasse ao aluno um primeiro contacto com o relato bíblico da Arca de Noé ou, caso este já o conhecesse, a ativação do texto na sua memória. Assim, e estimulando a aquisição ou ativação de conhecimentos indispensáveis a uma adequada compreensão do conto de Adolfo Correia da Rocha, analisaram-se, como já referido, passagens de *Noach* aliadas a fragmentos da narrativa bíblica.

A obra de Aronofsky presenteia o leitor com fantásticas ilustrações criadas com técnicas modernas (dos quais se expõe, na página seguinte, apenas um exemplo (vd. imagem 12)²⁸) e torna o contacto com o relato bíblico numa experiência mais interessante e agradável. Além disso, os autores servem-se bastante da cor ao longo da obra, como meio de produzir significação, pelo que a análise dos quadradinhos selecionados para esta atividade se fez de modo a induzir à reflexão sobre a cor e a sua simbologia. O seu apelo é, aliás, quase irresistível. O negro e os tons avermelhados ou alaranjados tocam o mundo afetivo do observador e contribuem determinantemente para a elaboração de sentido. Foi com grande

²⁷ Devido à complexidade lexical e estilística do conto, e tendo em consideração as dificuldades que a turma revelava ao nível vocabular, este foi apresentado ao aluno numa versão adaptada. A adaptação consistiu num mero corte de algumas passagens consideradas demasiado intrincadas e que resultariam obscuras para o aluno. O estudo integral do conto mostrar-se-ia contraproducente já que, confrontada com uma dificuldade de descodificação de texto demasiado elevada, a turma acabaria por perder o interesse. Optou-se, além disso, pela exclusão do fragmento final do conto. Através desta omissão, pretendeu-se criar *suspense* e estimular a curiosidade do grupo que, não conhecendo o desfecho da história, foi convidado a elaborar hipóteses relativamente ao paradeiro do protagonista.

²⁸ Para a visualização de todas as imagens remetemos para o anexo XXI.

facilidade que o grupo identificou as cores predominantes nas imagens e, como consequência da tentativa de lhes conferir significação, ecoaram na sala de aula palavras como «raiva», «ódio», «pânico», «caos», «medo», «escuridão», «maldade», «violência». As ilustrações observadas veiculam igualmente grande simbolismo através de diversos elementos nelas representados, de entre os quais a maçã, a mão que segura a pedra ou o fogo. Também durante a análise dos referidos elementos, e com a devida orientação, os alunos estabeleceram a relação entre as imagens e as narrativas bíblicas do «Pecado Original» ou de «Abel e Caim», mostrando-se sempre extremamente motivados e participativos. A análise coletiva dos diferentes elementos composicionais das imagens e das suas inter-relações conduziu à interpretação da complexa banda desenhada, que se queria como base para um posterior trabalho com a obra de Miguel Torga.



Imagem 12 – Aronofsky, D., Handel, A. & Herinchon, N. (2012). *Noah - Boek 1: Wegens slechtheid van de mensen*. Bélgica: Le Lombard. pp. 5-6.

Como já foi referido, a análise das ilustrações foi acompanhada pela leitura de alguns fragmentos do texto bíblico para, por um lado, complementar o sentido da imagem e, por outro, mostrar ao aluno que todo o texto é parte de uma infinita rede de intertextualidades e

que, ao conhecer as relações que estabelece com outros textos, o aluno enriquece as suas leituras.

À apresentação da narrativa bíblica da Arca de Noé, seguiu-se a sistematização das suas ideias principais através da resolução de um exercício de interpretação (vd. diapositivos 8 e 9 do anexo XXI), que foi projetado e resolvido oralmente em grande grupo. Foi também a partir deste exercício que se estabeleceu a ponte entre a história de Noé e o conto de Torga.

Segundo o descrito, é possível constatar que a imagem foi, nesta atividade, utilizada como fonte de motivação, como introdução ao tema a trabalhar e como propulsora de um momento de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno através da prática da interação oral. Consequentemente, este exemplo poderia ter sido inserido no subcapítulo anterior (4.2.1 Imagem, Oralidade e Produção Escrita) sem causar qualquer estranheza. Queremos, contudo, sublinhar a relação que aqui se estabelece entre a utilização da imagem e o texto literário. O visual é, mais do que ponto de partida para a prática da oralidade, elemento de ligação entre o mundo do aluno e a literatura. As imagens contextualizam e permitem identificar temas e universos de referência intimamente conectados com «Vicente», sem os quais a interpretação do texto seria totalmente distinta. A imagem serve de apoio ao aluno, é o bordão que o acompanha pelo caminho da descoberta do texto literário.

Exemplo VIII

Referimos, no subcapítulo anterior, uma aula de português inserida na unidade didática «Texto Literário – Modo Narrativo: Narrativas da Literatura Estrangeira» e alicerçada em *O Hobbit*, de J.R.R. Tolkien (vd. exemplo III). Retomamos, uma vez mais, esse bloco letivo, desta vez para descrever duas atividades nas quais a imagem cria a ponte entre o aluno e a obra literária.

A aula de 18 de março de 2015 teve início com a análise da famosa primeira frase da obra de J.R.R. Tolkein – «Num buraco do chão vivia um hobbit.» (vd. diapositivo 1 do anexo XXII.i). Através desta frase pretendeu-se despertar o interesse do aluno e fazer com que este inferisse o tema a tratar. A frase, sabia-se, poderia surtir dois efeitos diferentes no «público alvo»: por um lado, ela poderia resultar familiar ao aluno, se este conhecesse os livros de Tolkien ou as suas adaptações ao cinema; por outro lado, no caso do aluno não saber o que a palavra *hobbit* significa, ela pareceria enigmática. Verificaram-se ambas as situações e, a partir da frase, teve lugar um momento de interação oral no qual os alunos refletiram sobre os elementos textuais apresentados e mobilizaram os seus conhecimentos prévios, numa tentativa de contextualizar ou antecipar o conteúdo da obra. A frase em questão possui dois

elementos passíveis de despertar curiosidade – o *hobbit* e o buraco do chão onde ele vive. Os dois elementos foram explorados em aula, em momentos distintos e através de atividades que envolveram a imagem. A exploração do conceito de *hobbit* foi realizada, entre outras formas, através da produção de uma infografia; já a análise do buraco do chão onde este *hobbit* em particular vive fez-se através de várias atividades, entre as quais um *challenge to match* na categorização de Andrew Wright (2004).

Após a breve discussão sobre a frase inicial da obra, o termo *hobbit* carecia de descrição, especialmente porque havia alunos que não estavam familiarizados com este tipo de personagens. Deste modo, recorreu-se à leitura de um fragmento descritivo de *O Hobbit*, no qual o narrador nos explica quem são estas criaturas (vd. diapositivo 2 do anexo XXII.i). Excerto exemplar, aliás, do típico tom íntimo e humorístico que prevalece ao longo de toda a história. Foi a partir deste fragmento, de vocabulário bastante simples apesar de muito variado, que o aluno criou a sua infografia sobre os *hobbits* e a obra de Tolkien. Antes da sua elaboração, contudo, foi explicado ao aluno o que são infografias e foram projetados alguns exemplos. O objetivo era, pois, completar a infografia (vd. anexo XXII.ii), já parcialmente elaborada, com informações retiradas do pequeno texto anteriormente lido.

Combinando imagens e pequenos textos sobre os *hobbits*, sobre Tolkien e sobre a obra deste, a infografia constituiu uma ótima ferramenta para a tomada de contacto, lúdica e dinâmica, com o texto literário. Todos os alunos, até mesmo aqueles que se mostravam, sistematicamente, desmotivados e indiferentes às atividades, se empenharam na sua elaboração e manifestaram grande entusiasmo durante toda a aula, o que se considera muito positivo.

Mais tarde²⁹, foi lido um outro excerto de *O Hobbit* (vd. anexo XXIII.i), desta vez centrado na descrição do buraco do chão no qual a personagem principal da obra vivia. Acompanhando o comentário oral deste fragmento, realizou-se uma atividade de associação de frases/expressões do texto a imagens (vd. anexo XXIII.ii). Também durante este exercício os alunos se revelaram extremamente entusiasmados e exploraram com grande afincos os fragmentos textuais estudados para a conclusão do exercício que lhes foi atribuído.

Uma vez mais a imagem, ora sob a forma de infografia, ora sob a forma de fotografia ou ilustração, é utilizada com a finalidade de guiar o aluno na leitura do texto literário, envolvendo-o na missão de decifrar os sentidos obscuros da obra e levando-o a cingir a sua

²⁹ Foram omitidos alguns momentos nesta descrição dos passos da aula visto que aquilo que se pretende é dar destaque a atividades nas quais se recorre à imagem.

atenção a informações específicas para a conclusão de tarefas específicas. A imagem envolve o aluno no mundo do texto literário, eixo central da aula de português.

Exemplo IX

A par de defender a centralidade do texto literário na aula de língua materna, afirmando que este deve constituir a sua «coluna vertebral», Aguiar e Silva (1998/1999) argumenta que a obra literária deve ser estudada com bases de sustentação históricas, culturais e sociais que contribuam para uma leitura mais dinâmica e completa. Com efeito, devem ser fornecidas ao aluno informações transtextuais, sobre a entidade e o contexto que a produziu e o sistema estético-literário em que se insere, de forma a possibilitar uma «leitura poliédrica da obra literária» (Vilela, 2005: 637).

Partindo destes pressupostos, desenhou-se uma atividade de pré-leitura de poesia medieval com o objetivo de transportar o aluno à Idade Média. Esta viagem a um período tão distinto e tão distante da sua realidade realizou-se através da imagem, mais especificamente da iluminura. A atividade de contextualização teve lugar numa aula de português do 8ºG, lecionada no dia 4 de maio de 2015 e inserida na unidade didática «Texto Literário – Modo Lírico». Os textos trabalhados com os alunos foram dois: «Sedia-m'eu na ermida de San Simion»³⁰ e «Ondas do mar de Vigo».

«Estava eu na ermida de São Simeão», adaptado e compilado na obra *Cantares dos Trovadores Galego-Portugueses* por Natália Correia, é um cantar composto no séc. XIII por Mendinho, um jogral galego. Esta composição poética, incluída na «Lista de obras e textos para educação literária – 8º ano» (Buesco, *et al.*, 2012: 80), apresenta uma solitária figura feminina que, numa ermida rodeada pelas ondas do mar, espera e desespera pelo seu amigo. É considerada «uma das manifestações estéticas e formais mais importantes do género «de amigo» (e até mesmo de toda a produção lírica galego-portuguesa)» (Tavani, 2002).

Comparativamente à composição poética de Mendinho, foi analisada a primeira das sete cantigas do *Pergaminho de Vindel*, «Ondas do mar de Vigo», mostrando ao aluno que as características estruturais e temáticas do género «de amigo» se aplicam, de forma generalizada, a muitas das composições que a ele pertencem. O autor das cantigas que encontramos no *Pergaminho de Vindel*, Martim Codax, é o mais publicado, estudado e glosado dos poetas galego-portugueses, famoso por sete cantigas que chegaram até nós acompanhadas por notação musical. «Ondas do mar de Vigo» é um canto construído sobre os

³⁰ «Sedia-m'eu na ermida de San Simion» é o título original da cantiga de Mendinho. Para referir a versão adaptada por Natália Correia utilizar-se-á a designação «Estava eu na ermida de São Simeão».

topoi da tradição poética da *cantiga d'amigo* e, tal como a cantiga de Mendinho, recorre ao elemento aquático e bravio que é o mar enquanto elemento funcional na tónica do encontro amoroso desejado. A análise das semelhanças entre as cantigas culminou num exercício de dedução de algumas características deste género textual, tendo sido dada particular atenção ao tipo de sujeito.

Mas, para o estudo destas composições poéticas medievais, é crucial perceber minimamente o contexto no seio do qual elas foram produzidas. Assim, e através do recurso tanto a produções pictóricas como a produções poéticas, transportou-se o aluno até um tempo de reis e cavaleiros, no qual a poesia era composta para ser cantada ou acompanhada por música e onde os instrumentos musicais eram, em certos casos, diferentes daqueles que geralmente utilizamos hoje. Explicitaram-se ainda conceitos como *iluminura*, *manuscrito* ou *pergaminho* e designações como *cantar* ou *cantiga*.

As imagens escolhidas para esta atividade (vd. anexo XXIV) foram, na sua maioria, iluminuras das *Cantigas de Santa Maria*, que representam atuações de jograis, trovadores e soldadeiras, cantando, dançando e tocando instrumentos musicais. Destacou-se, desta forma, não só o tipo de ilustrações produzidas durante a Idade Média, mas especialmente a finalidade da poesia medieval – ser cantada. Projetou-se, além disso, uma fotografia do já mencionado *Pergaminho de Vindel*, onde se conservam as sete *cantigas d'amigo* de Martim Codax acompanhadas de notações musicais.



Imagem 13 - Iluminura das *Cantigas de Santa Maria*

Após anunciado o facto de que a aula de 4 de maio iria constituir uma viagem no tempo, a atenção dos alunos estava captada. Apresentou-se, pois, a primeira iluminura (vd. diapositivo 1 do anexo XXIV e imagem 13) e pediu-se ao grupo que identificasse a época para a qual ela os transportava. Para tal, analisaram-se as personagens representadas e deu-se particular relevo à centralidade do monarca, facilmente reconhecido pela coroa na cabeça, e aos artistas que manejam instrumentos musicais. A atenção dos alunos foi ainda conduzida para o espaço interior no qual se situam os indivíduos, levando-o a concluir que se trata da representação de uma festa de corte na Idade Média. De seguida, e após ter sido explicado que as imagens representadas se intitulam de iluminuras, analisou-se um outro grupo de representações, desta vez estritamente focadas na performance dos músicos e das quais se podem ver, nesta página, alguns exemplos (vd. imagem 14). Os alunos reconheceram os instrumentos musicais como elemento comum às diferentes iluminuras e tentaram nomeá-los. Perguntou-se-lhes porque razão estavam a ser analisadas aquelas iluminuras em particular, tentando aguçar a curiosidade deles. A partir da observação das iluminuras e de algumas pistas da professora, os alunos concluíram, então, que a poesia medieval a estudar era de carácter musical. As imagens, seleccionadas minuciosamente, cumpriram, assim, a sua finalidade de contextualização. Munido o aluno dos conhecimentos necessários a uma melhor compreensão e fruição dos textos literários, as iluminuras tornaram as composições poéticas medievais mais apelativas e interessantes e transformaram o estudo da poesia em algo diferente.



Imagem 14 – Iluminuras das *Cantigas de Santa Maria*

As atividades orientadas à prática da descodificação do sentido de textos escritos estão também, como sabemos, contempladas no processo de ensino-aprendizagem de uma

língua estrangeira. Quer as atividades de compreensão de leitura se centrem na captação do sentido geral do texto, na procura de informação específica ou na compreensão detalhada da mensagem, a articulação entre o pictórico e o verbal pode ser, igualmente, explorada nesta área.

A propósito da presença da imagem em exercícios de compreensão de leitura (e de compreensão auditiva) no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, Andrew Wright defende «With exercises designed to develop particular skills in listening and reading, pictures can be used to provide either the general context or to illustrate particular points. In addition, pictures can be used to show their [dos alunos] understanding non-verbally (...)» (Wright, 2004: 159); «Pictures can be used to keep in mind the overall text, the nature and the behaviour of the protagonists and the situation they are in. Pictures can be used to set students a task to do while listening or reading.» (Wright, 2004: 161). O autor elenca ainda sete finalidades da utilização de materiais visuais em atividades de compreensão de leitura, a saber:

1. To motivate the student to want to read.
2. To make him feel that what he is reading and the way he is reading it relate to the way in which written text is used in real life.
3. To provide a clue to the meaning of detail, either introducing him to the meaning for the first time or reminding him of it.
4. To provide a clue to the gist of the passage or text, either introducing it to him for the first time or reminding him of a theme previously met.
5. To provide extra information over and above that given in the text, perhaps to make the general experience more interesting by compensating for the limitations of the language.
6. To provide him with material by which he may indicate non-verbally that he has understood.
7. To provide him with a symbolic analysis of the relation between written language and spoken sounds. (Wright, 1976: 31).

Durante o estágio pedagógico de espanhol, foram realizadas atividades deste tipo com o recurso à imagem em movimento, pelo que não serão aqui descritas. Contudo, reforça-se, uma vez mais, a ideia de que os recursos visuais detêm potencialidades didáticas infindas no que diz respeito ao trabalho dos vários domínios da língua, potencialidades essas que vale a pena explorar.

4.2.3 Imagem e Gramática na aula de português

Sem retirar às aulas de língua materna o objetivo de trabalhar as modalidades ouvir/falar, ler/escrever, sustentamos que (...) é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho «laboratorial» sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos com que a utilizamos como falantes. (Duarte, 1992: 167).

Embora numa primeira abordagem nos pareça, quiçá, mais difícil utilizar imagens a fim de desenvolver o domínio da Gramática numa aula de língua materna, a realidade é que elas podem tornar-se extremamente úteis neste âmbito, especialmente pela motivação quase automática que incitam. Mas como podemos aliar a imagem e o estudo da Gramática? De seguida, descrever-se-á uma oficina de gramática que tem como base uma série de ilustrações de banda desenhada. Antes importa, no entanto, esclarecer o que se entende por oficina de gramática.

Segundo Inês Duarte (1992), a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua em aulas de português deve ser concebida como uma oficina de gramática onde os alunos são confrontados com dados da língua, selecionados pelo professor, e devem detetar as suas regularidades e idiosincrasias, resolvendo, posteriormente, exercícios que permitam treinar e consolidar os conhecimentos adquiridos. Para a autora, uma oficina de gramática deve ser composta por quatro etapas: apresentação de dados, descrição e compreensão dos mesmos, exercícios de treino e avaliação. O professor deve, pois, elaborar ou selecionar dados da língua para apresentar aos alunos, com o intuito de orientar e facilitar a identificação e análise dos ditos dados. A partir desta análise, os alunos deverão ser capazes de verificar as regularidades da língua e deduzir conceitos. Adquiridos os conhecimentos necessários, passa-se à etapa de resolução de exercícios. Uns realizados individualmente, outros em pares, outros ainda em grande grupo, os exercícios de prática ajudam à consolidação dos conceitos previamente introduzidos. Por fim, segundo a autora, é importante um momento de avaliação dos conhecimentos adquiridos sobre o tópico gramatical estudado.

O conceito de oficina gramatical de Inês Duarte foi colocado em prática durante o estágio pedagógico de português numa atividade que inclui a imagem e que se passará a descrever.

Exemplo X

Numa oficina de gramática³¹ sobre a subordinação substantiva, lecionada ao 8ºE, a 20 de maio de 2015, recorreu-se à atividade «Completar com completivas», que proporcionou ao aluno, simultaneamente, o trabalho laboratorial com a língua e o contacto com ilustrações de banda desenhada.



Imagem 15 – Arkas (2005). *Primeiros Voos - Olha Papá, estou a voar.* (adaptado)

Os dados da língua observados nesta oficina de gramática foram frases criadas pela professora a partir de adaptações das falas de imagens do ilustrador grego Arkas. De início, observou-se uma imagem na qual dois pássaros, em conversa, produzem uma frase incompleta (vd. diapositivo 1 do anexo XXV.i e imagem 15). O objetivo da análise de tal imagem foi fazer com que o aluno sentisse a falta da oração subordinada substantiva completiva que havia sido ocultada, chegando, assim, à conclusão de que seria necessário adicionar algo à frase para que o seu sentido se completasse. A turma estranhou, efetivamente, a imagem projetada e frases como «Professora, a frase está incompleta!» foram, um pouco a medo, proferidas. Era o resultado esperado. A partir deste momento o aluno estava apto à

³¹ Na oficina de gramática que ora se descreve foram levadas a cabo, de forma concreta, as três primeiras etapas propostas por Inês Duarte ao descrever o seu conceito. Contudo, a quarta etapa, que consiste na avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado, foi apenas feita por parte da professora através da observação direta.

compreensão do conceito de *oração subordinada substantiva completiva*, entendendo que a sua terminologia está intimamente relacionada com a sua funcionalidade – completar o sentido da oração subordinante. Ele estava, também, apto a deduzir, com a orientação da professora, algumas características deste tipo de oração (vd. diapositivos 2 e 3 do anexo XXV.i). Uma vez adquiridos os novos conhecimentos, foi chegado o momento de colocá-los em prática. O tempo e espaço de prática são, aliás, indispensáveis «a que o essencial das generalizações descritivas atingidas na fase anterior do trabalho fique armazenado na memória de longo prazo» (Duarte, 1992: 171). Utilizando a *Ficha de Trabalho – Completar com Completivas* (vd. anexo XXV.iii), os alunos trabalharam, dois a dois, preenchendo os balões de fala das ilustrações de Arkas com frases que possuíam orações subordinadas substantivas completivas (vd. exercício 1 do anexo XXV.iii). Depois, os diferentes grupos trocaram de ficha e cada par dividiu e classificou as orações das frases criadas pelos seus colegas (que haviam sido corrigidas pela professora), destacando as conjunções subordinativas completivas nelas utilizadas (vd. exercício 2 do anexo XXV.iii). À medida que os alunos iam terminando a tarefa, a professora ia corrigindo, grupo a grupo, o exercício. Cabe ainda referir que se criaram duas versões da ficha de trabalho para que as frases dos distintos grupos fossem diferentes e para que o segundo contacto com a ficha, no momento de dividir e classificar orações, fosse novo e motivador. Foi possível observar o interesse dos grupos durante a realização desta etapa da oficina gramatical, tanto pelos comentários positivos que foram fazendo relativamente às imagens, que se mostraram bastante adequadas aos gostos da turma, como pela curiosidade que revelaram em ler as frases criadas pelos colegas (algumas das quais se encontram na secção iv do anexo XXV). Para pôr termo à atividade, analisaram-se, no quadro e a título de exemplo, duas das frases criadas.

A oficina de gramática sobre a subordinação substantiva apresentou-se como uma mescla entre o trabalho lúdico e o trabalho laboratorial com as regularidades da língua, tendo estes sido inseridos na aula através da imagem. Os recursos visuais serviram para conduzir o aluno à tomada de consciência de que a língua é, como constata Inês Duarte (1992), uma realidade complexa, passível de ser observada, descrita nos elementos que a constituem e compreendida no modo regular como eles se combinam para nos permitir comunicar. É, portanto, possível organizar uma oficina de gramática em torno deles.

4.2.4 Imagem e novo léxico na aula de espanhol

There are many things which are difficult to bring into the classroom, including elephants! Pictures make it possible.

Andrew Wright, *Pictures for language learning*

No âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, defendem-se na atualidade, como vimos, metodologias que seguem enfoques comunicativos, isto é, com vista a desenvolver a capacidade do indivíduo comunicar através da língua meta. Esta competência comunicativa, contudo, só é útil se formos conhecedores, entre outras coisas, do significado de um leque de palavras na língua estrangeira – são os «*contenidos nocionales*» inventariados pelo *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de referencia para el español* (2006). Como afirma Corder,

We teach language so that our pupils can communicate and be communicated with, so that they may convey meaning and understand meaning, so that they may enter into satisfactory mutual relations with native speakers or writers of the language. The teacher's dictum must be: All teaching of language is the teaching of meaning. (Corder, 1976: XI).

Este autor relembra que existem três formas de ensinar novos significados: *translation* (ou tradução), *description* (ou descrição) e *situational contextualisation* (ou contextualização situacional) (Corder, 1976: 23). Através da tradução é proposto, na língua materna do estudante, um termo equivalente àquele que o aluno desconhece em língua estrangeira. Claro que a tradução não é um método perfeito para a aprendizagem de novo léxico, pois nem sempre existem termos equivalentes nas duas línguas e o sentido de uma palavra pode variar radicalmente de contexto para contexto. A descrição define o conceito em estudo recorrendo a outras palavras, como fazem os dicionários monolíngues. É também, por vezes, complicado encontrar descrições completas. A contextualização situacional consiste em apresentar a língua no seu âmbito de ocorrência. Ela é considerada por Corder o método por excelência para a aprendizagem de novos sentidos: «(...) if the learner works out the meaning of a bit of foreign language for himself, he learns it much better than when he is «given» the meaning by his teacher, i.e. by translation.» (Corder, 1976: 2).

Se falamos de material escolar, paredes ou portas, por exemplo, a sala de aula é, ela própria, o contexto, permitindo-nos apontar para um lápis e dizer «*Esto es un lápiz*». Quando,

no entanto, o uso da língua se complexifica, a contextualização deve ser simulada ou feita através da dramatização, da visualização de filmes ou da utilização de imagens.

(...) it is immediately evident that if we were to rely on what is available in any ordinary classroom as potential elements in a situational context, we could not progress beyond a certain point in our teaching without having recourse to translation, description or teaching through formal meaning alone. This is where a consideration of visual materials comes in. (Corder, 1976: 32).

Trazer o mundo (incluindo elefantes) para dentro da sala de aula é possível e a imagem assume, neste contexto, um papel muito importante.

Andrew Wright também sugere a introdução de novo léxico através da imagem e defende que, desta forma, o processo de assimilação de significado se torna mais rápido, claro e memorável: «The usage of suitable pictures in the introduction of language can speed up the process by which students assimilate meaning.» (Wright, 2004: 138). As imagens utilizadas para este fim devem, no entanto, ser simples e fazer referência imediata à palavra ou palavras envolvidas.

No estágio pedagógico de espanhol recorreu-se, por duas vezes, a materiais visuais para a introdução de novo léxico.

Exemplo XI

Numa primeira aula, lecionada no dia 4 de novembro de 2014 ao 7^oC, e inserida na unidade didática «En el instituto», as imagens serviram de auxílio à introdução de léxico sobre o material escolar. Nesta aula, os alunos foram convidados a resolver uma ficha de trabalho (vd. anexo XXVI) na qual deviam identificar, em imagens, uma série de objetos e associá-los às palavras correspondentes.

Pretendia-se, com o conjunto de exercícios facultados, que o processo de descodificação do novo léxico surgisse como um jogo de descoberta através do qual o aluno, explorando as imagens e os elementos textuais, inferisse o significado de cada palavra. O jogo, tal como a imagem, apresenta-se como uma ótima ferramenta de motivação e, por isso, a combinação entre os dois revelou-se muito produtiva. Além disso, o facto de o grupo se encontrar motivado e envolvido nas tarefas a realizar ajuda à memorização do novo vocabulário.

Exemplo XII

O segundo exercício que gostaríamos de relembrar utilizou cartazes publicitários para a exploração de vocabulário relacionado com os estabelecimentos comerciais.

Bastante simples e inserida na unidade didática «El Cumpleaños de Mafalda – Compras y Regalos», levada a cabo no dia 24 de fevereiro de 2015 com o 7ºD, a tarefa consistia em indicar, através da observação de três cartazes publicitários, em que «*tienda*» poderiam ser encontrados os ditos cartazes (vd. anexo XXVII). Tal como no exemplo anterior, este exercício tinha como objetivo a descodificação e memorização do significado das novas palavras a partir de um jogo de dedução. A tarefa assemelha-se, ainda, àquelas, já explanadas anteriormente, que se incluem na categoria *challenge to match* de Andrew Wright (2004) e que se mostram, pelo desafio que representam para os alunos, um interessante meio de estimular a aquisição de conhecimentos.

Embora as atividades apresentadas nos exemplos XI e XII sejam bastante elementares, importa ter em conta que existem inúmeras possibilidades de introdução de «*contenidos nocionales*», na terminologia utilizada pelo *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de referencia para el español* (2006), mediante a imagem. Andrew Wright, por exemplo, em *Pictures for Language Learning*, dedica um capítulo («*Pictures and the teaching of meaning*») a esta área, sugerindo uma série de atividades que o professor pode utilizar ou adaptar aos seus objetivos e necessidades.

4.2.5 Imagem decorativa na aula de português

Para terminar este elencar de atividades que tocaram os vários pontos do espectro de domínios que devem ser trabalhados em aulas de língua, dedicar-se-ão algumas linhas à imagem decorativa.

A imagem puramente ornamental é geralmente alvo de crítica daqueles que tomam a defesa dos materiais visuais em contextos educativos. A função de adornar a informação a transmitir é considerada supérflua ou acessória e é vista negativamente por levar o aluno à distração. No entanto, a imagem decorativa pode, se utilizada de forma pertinente, ser positiva.

Falando sobre as características que os materiais didáticos devem possuir, Andrew Wright afirma «the material should involve the learner intellectually and emotionally.» (Wright, 1976: 18). Ora, ao introduzir de forma apropriada uma imagem decorativa em certos materiais, estamos a estimular o lado afetivo do aluno. Não nos esqueçamos que são características da imagem enquanto produto artístico levar à fruição e provocar prazer. Ainda que não se analise a imagem, que não se fale sobre ela ou com ela, mesmo que ela não sirva de motor à realização das atividades de sala de aula, a imagem meramente decorativa não é completamente fútil. Ela origina uma maior predisposição do indivíduo para manipular e trabalhar com os materiais por ela enfeitados.

Exemplo XIII

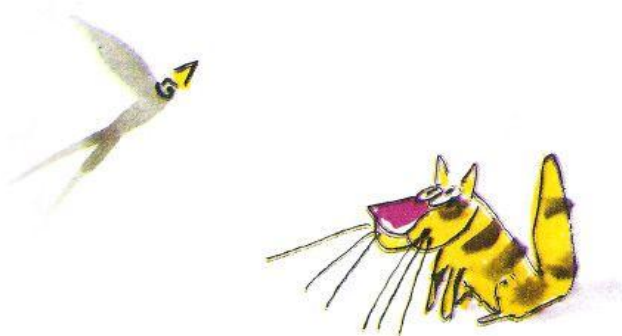


Imagem 16 – Ilustração de Carybé da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*

A título de ilustração do acima exposto remetemos para um exemplo da utilização da imagem com fins decorativos numa aula centrada no estudo da obra de Jorge Amado, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor* (vd. anexo XXVIII). Esta aula foi lecionada no dia 11 de março de 2015.

Note-se que as imagens selecionadas não são, de modo nenhum, desapropriadas. São algumas das belíssimas ilustrações a cores de Carybé (vd. imagem 16) que acompanham o também belíssimo texto na sua versão original. Se a imagem do gato amarelo de bigodes compridos faz as delícias de leitores de todas as idades, se envolve o aluno e torna a leitura do texto mais memorável, porquê privá-lo dela?

Conclusão

É difícil negar que a imagem ocupa um lugar determinante na contemporaneidade e que, na vida moderna, somos, muitas vezes, assediados através do olhar. Torna-se urgente, por isso, a aprendizagem da imagem e através da imagem. Tanto mais urgente quanto mais inseridos estejam os nossos alunos no seu mundo. No entanto, para que a inclusão dos recursos visuais em sala de aula seja feita de forma consciente, advoga-se uma aproximação não ingênua à complexidade fascinante das imagens que nos rodeiam. Espera-se que o professor, vivendo esta dinâmica global de renovação e recorrendo à imagem para manter a escola atualizada e interessante, seja conhecedor das peculiaridades deste tipo de materiais e se muna de estratégias com as quais possa decifrar e utilizar a imagem de forma crítica, produtiva e criativa.

Como vimos, as imagens detêm um grande poder, mas este poder, que por vezes parece constituir uma ameaça, é passível de ser utilizado a favor da educação. As imagens possuem diversas características que as convertem num material didático de excelência. A imagem viabiliza, na aula, vários níveis de interação, tanto entre o professor e os alunos, ou entre estes e os colegas, como entre autor, imagem e recetor, ou ainda entre linguagem verbal e linguagem visual. Ela possui um carácter lúdico e motivador que escola alguma pode desprezar. Pela multiplicidade de experiências e emoções que invoca, ela educa a sensibilidade e o gosto, permitindo o desenvolvimento do sentido estético e do espírito crítico do indivíduo. Ela ajuda a conhecer a cultura do outro e a aprofundar o conhecimento da sua própria cultura. Ajuda a ler, a escrever e a falar, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, fomentando a sua autonomia e viabilizando múltiplas tarefas de inquestionável valia para a sua formação.

Caminha-se, atualmente, para um consenso alargado no reconhecimento do valor da imagem, contudo, o seu papel formativo não deve ser descurado. Ela concentra em si inúmeras potencialidades de exploração em aulas de língua, não só pela evidente relação simbiótica entre o verbal e o pictórico, mas também porque a imagem desperta a consciência de cada um e exige uma atenção intensa para ser julgada, apreciada, penetrada... A imagem é ponto de convergência entre o conhecido e o insólito, entre o estereótipo e o arrojo e a sua leitura e interpretação, tal como a do texto literário, permitem uma progressiva consciencialização da língua, tanto materna como estrangeira, e o desenvolvimento da sensibilidade estética, tão importante para o aperfeiçoamento holístico do indivíduo.

Numa perspectiva abrangente e voltada para o futuro, encaremos, pois, o poder de sedução da imagem não como armadilha na qual o seduzido é ludibriado, não como o reflexo no mito de Narciso, mas como ponto de partida para o entendimento.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2013/2014). *Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão*. [Consultado em outubro de 2014], disponível em <http://www.escolasdepedroucos.com/>.

Aguiar e Silva, V. (1998-1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica – Revista do Centro de Estudos Humanísticos Universidade do Minho*, 13/14, 23-31. Braga: Oficinas Gráficas de Barbosa & Xavier Limitada. [Consultado em outubro de 2014], disponível em <http://ceh.ilch.uminho.pt/>.

Alexander, J. (2011). Advertising itself is not evil, but it has certainly got out of control. In *The Guardian*. [Consultado em setembro de 2015], disponível em <http://www.theguardian.com/sustainable-business/blog/advertising-not-evil-values>.

Aparici, R., García Matilla, A., Fernández Baena, J. & Osuna Acedo, S. (2009). *La Imagen: Análisis y Representación de la Realidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Barnés, J. (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Barrallo Busto, N., & Gómez Bedoya, M. (2009). La explotación de la imagen en la clase de E/LE. *redELE Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. [Consultado em março de 2015], disponível em <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2009/segunda.html>.

Barthes, R. (2015). *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70.

Buesco, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico, 1º, 2º e 3º ciclos*. [Consultado em outubro de 2014], disponível em <http://www.dge.mec.pt/portugues>.

_____ (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. [Consultado em julho de 2015], disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.

Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.

Chaves, J., Lima, M. & Vasconcelos, M. (1993). A Imagem – Da Publicidade ao Ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), 103-111. Braga: Universidade do Minho.

Comenius, J. (1887). *Orbis Pictus*. (Trad. Charles Hoole). Siracusa: C. W. Bardeen. [Consultado em julho de 2015], disponível em <http://www.gutenberg.org/files/28299/28299-h/28299-h.htm>.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECED – Anaya. [Consultado em outubro de 2014], disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm.

Dondis, D. (1976). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. (Trad. Justo G. Beramendi). Barcelona: Editorial Gustavo Gil. (obra original publicada em 1973).

Direção-Geral da Educação. *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. [Consultado em julho de 2015], disponível em <http://www.dge.mec.pt/teip/>.

Duarte, I. (1992). Oficina Gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo. In Delgado-Martins, M., et. al.. *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

Eco, U. (1985). *O Signo*. (Trad. Maria de Fátima Marinho). Lisboa: Editorial Presença.

_____ (1993). *Leitura do Texto Literário*. (Trad. Mário Brito). Lisboa: Editorial Presença. (obra originalmente publicada em 1979).

Farmhouse Alberto, P. (2007). *Ovídio. Metamorfoses*. Lisboa: Livros Cotovia.

Fonseca, F. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *Máthesis*, 1, 223-251. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

Gil, I. (2011). *Literacia Visual: estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.

Houaiss, A. & Villar, M. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Instituto Antônio Houaiss.

Huyghe, R. (2009). *O Poder da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

Instituto Cervantes. (1997-2015). Trabajo en grupo. *Diccionario de términos clave de ELE*. [Consultado em maio de 2015], disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajogrupos.htm.

_____ (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. [Consultado em outubro de 2014], disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

Joly, M. (2005). *A Imagem e os Signos*. (Trad. Laura Carmo Costa). Lisboa: Edições 70. (obra originalmente publicada em 2000).

_____ (2007). *Introdução à Análise da Imagem*. (Trad. José Eduardo Rodil). Lisboa: Edições 70. (obra originalmente publicada em 1994).

Lencastre, J. & Chaves, J. (2003). Ensinar pela Imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 2100-2105.

Machado, J. (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Peirce, C. (1978). *Écrits sur le signe*. (Trad. Gérard Deledalle). Paris: Éditions du Seuil.

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Portugal: Ministério da Educação. [Consultado em julho de 2015], disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf.

Reis, C. (Coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: [s. n.]. [Consultado em outubro de 2014], disponível em <http://www.dge.mec.pt/portugues>.

Rocha Pereira, M. (2008). *Platão. A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sánchez Benítez, G. (2009). El Uso de las Imágenes en la Clase E/LE para el Desarrollo de la Expresión Oral y Escrita. *Marco ELE – II Jornadas de Formación de Profesores de ELE*:

Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China, 8. [Consultado em março de 2015], disponível em <http://marcoele.com/suplementos/ele-en-china/>.

Saussure, F. (1986). *Curso de Linguística Geral*. (Trad. José Victor Adragão). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (obra originalmente publicada em 1916).

Sipe, L. (1998). How Picture Book Works: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29, 97-108.

Tavani, G. (2002). *Trovadores e Jograis – Introdução à Poesia Medieval Galego-Portuguesa*. Coimbra: Editorial Caminho.

UNESCO (1982). *Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media*. Grünwald: UNESCO. [Consultado em julho de 2015], disponível em <http://www.literaciamediatica.pt/7diascomosmedia/download/YTozOntzOjU6ImFjY2FvIjtzOjg6ImRvd25sb2FkIjtzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM4OiJtZWRpYS9maWNoZWlyb3Mvb2JqZWN0b19vZmZsaW5lLzE5LnBkZiI7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6MjI6ImRIY2xhcmFjYW8tZGUtZ3J1bndhbGQiO30=/declaracao-de-grunwald>.

Valente, A. (2008). *Aristóteles. Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Varela Méndez, R. (2005). Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos. *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE – La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 836-845. [Consultado em março de 2015], disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm.

Vilela, M. (2005). Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, 2, 633-641. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Wright, A. (1976). *Visual Materials for the Language Teacher*. Londres: Longman.

_____ (2004). *Pictures for language learning*. Nova York: Cambridge University Press.

Lista de Anexos

- Anexo I – Atividade de motivação/contextualização sobre a fábula
- Anexo II – Atividade de produção escrita partindo de anúncios publicitários contra a desflorestação da Amazónia
- Anexo III – Texto do aluno A, do 8ºE (referente à *Imagem A*)
- Anexo IV – Texto do aluno B, do 8ºE (referente à *Imagem A*)
- Anexo V – Texto do aluno C, do 8ºE (referente à *Imagem A*)
- Anexo VI – Texto do aluno D, do 8ºE (referente à *Imagem B*)
- Anexo VII – Texto do aluno E, do 8ºE (referente à *Imagem B*)
- Anexo VIII – Texto do aluno F, do 8ºE (referente à *Imagem B*)
- Anexo IX – Atividade de produção escrita baseada na obra *O Hobbit*, de J.R.R. Tolkien
- Anexo X – Texto do aluno B, do 8ºE (referente à *Imagem 3*)
- Anexo XI – Texto do aluno G, do 8ºE (referente à *Imagem 3*)
- Anexo XII – Texto do aluno H, do 8ºE (referente à *Imagem 4*)
- Anexo XIII – Texto do aluno I, do 8ºE (referente à *Imagem 8*)
- Anexo XIV – Texto do aluno J, do 8ºE (referente à *Imagem 8*)
- Anexo XV – Texto do aluno K, do 8ºE (referente à *Imagem 11*)
- Anexo XVI – Atividade de introdução/contextualização do tema das viagens
- Anexo XVII – Ilustrações da rotina diária de Garfield
- Anexo XVIII – Ficha de Trabalho «¡Un día con Garfield!»

- Anexo XIX – Material de apoio para a atividade «Preguntar y decir la hora»
- Anexo XX – Material de apoio para a atividade de criação de cartazes sobre hábitos de vida saudável
- Anexo XXI – Atividade de introdução/contextualização do conto «Vicente», de Miguel Torga
- Anexo XXII – Material de apoio para a atividade de criação de uma infografia sobre *O Hobbit*, de J.R.R. Tolkien
- Anexo XXIII – Atividade de associação texto-imagem sobre *O Hobbit*, de J.R.R. Tolkien
- Anexo XXIV – Atividade de contextualização do estudo de poesia medieval
- Anexo XXV – Oficina de gramática sobre a subordinação substantiva
- Anexo XXVI – Ficha de Trabalho «En el instituto»
- Anexo XXVII – Exercício de associação palavra-imagem sobre estabelecimentos comerciais
- Anexo XXVIII – Exemplo de imagem decorativa numa aula sobre a obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, de Jorge Amado