

Maria Clara de Jesus Conceição

**Uso da imagem como ferramenta pedagógica no ensino de língua
estrangeira nível de iniciação**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário,
orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

Uso da imagem como ferramenta pedagógica no ensino de língua estrangeira nível de iniciação

Maria Clara de Jesus Conceição

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Pedro López
Facultad de Humanidades – Universidad de A Coruña

Professora Doutora Pilar Nicolás
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 15 valores

Comentário [1]: Folha dedicada ao júri

Comentário [2]: Folha de dedicatória (opcional)

Sumário

Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract.....	8
Introdução.....	9
Capítulo 1 - Enquadramento teórico.....	11
1.1. O ensino do espanhol em Portugal – evolução e métodos de ensino.....	11
1.2. Conceito de imagem.....	24
1.2.1. Imagem estática	26
1.2.2. Imagem dinâmica	26
1.2.3. Imagem didática	27
1.2.3.1. Imagem didática <i>per se</i>	28
1.2.3.2. Imagem didática <i>per accident</i> ou uso didático da imagem	28
1.3. O potencial da imagem no processo de ensino-aprendizagem	29
1.3.1. A imagem nos documentos de referência e no documento regulador – a sua utilidade.	31
1.3.2. Uma estratégia de aprendizagem – vantagens e desvantagens.....	35
1.3.3. Critérios para uma seleção adequada da imagem.....	40
1.4. Um recurso para desenvolver competências.....	48
1.4.1. Competência comunicativa	49
1.4.1.1. Compreensão auditiva e escrita.....	50
1.4.1.2. Expressão oral e escrita.....	51
1.4.2. Competência cultural.....	52
Capítulo 2. – Prática de ensino supervisionada	53

2.1. Intervenção pedagógico-didática	53
2.1.1. Contextualização	53
2.1.1.1. Caracterização da escola e do núcleo de estágio.....	53
2.1.1.2. Caracterização da turma.....	55
2.1.2. Metodologia.....	55
2.1.3. Descrição e análise qualitativa das atividades.....	60
2.1.4. Questionários e análise quantitativa dos dados	77
2.2. Avaliação dos resultados.....	87
Conclusão	91
Referências bibliográficas	92
Anexos.....	98
Anexo 1	99
Anexo 2	101
Anexo 3	103
Anexo 4	104
Anexo 5	106
Anexo 6	108
Anexo 7	110
Anexo 8	112
Anexo 9	113
Anexo 10.....	114
Anexo 11	116
Anexo 12.....	117
Anexo 13	119
Anexo 14.....	120

Anexo 15.....	121
Anexo 16.....	122
Anexo 17.....	124

Agradecimentos

Ao meu bebé que é o Amor da minha vida.

À minha família, pelo seu apoio constante, amor e dedicação, inclusive nos momentos de maior cansaço e impaciência. Agradeço-lhes a paciência e compreensão.

À orientadora Dra. Delfina Sá que me concedeu a honra e o prazer de ser sua estagiária durante este ano letivo. Louvo-a pelo seu profissionalismo, humanismo, coragem e dedicação sempre constantes.

À supervisora Dra. Andrea Rodriguez Iglesias que se mostrou compreensível e disponível sempre que necessário durante a realização do estágio.

Ao meu orientador Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo que se mostrou sempre disponível, prestável, compreensível e apoiante na orientação que me prestou.

A todos os professores que me acompanharam ao longo deste percurso e me ajudaram a crescer profissional e pessoalmente. Destaco com um apreço especial a professora Campard do ensino básico e secundário que me incutiu o gosto pela língua e cultura espanhola; a professora Jane do Instituto Cervantes de Lisboa que reascendeu a chama e vocação pelo ensino e me fez acreditar de novo nesta nobre profissão pelo profissionalismo e humanismo constante que demonstrou ao longo das aulas; aos professores da Universidade do Porto e da Universidade do Minho que me apoiaram e me ajudaram a ultrapassar as minhas dificuldades, levando-me a conquistar e alcançar os meus objetivos profissionais.

A todos os amigos que, direta ou indiretamente, me encorajaram nesta etapa tão importante. Agradeço sobretudo às minhas amigas Celeste e Lisete pela sua amizade incondicional, que tanto prezo, e pelo apoio que me deram ao longo destes anos.

Resumo

Comentário [3]: Folha de resumo (português)

A imprensa Gutenberg, mas sobretudo as novas tecnologias, vieram revolucionar o nosso mundo, permitindo que a imagem ocupe, atualmente, um lugar privilegiado na sociedade, nomeadamente no âmbito da comunicação. A sua divulgação massiva invadiu tanto o universo do trabalho quanto o do entretenimento, sendo o cidadão quotidianamente “bombardeado” por imagens de marketing via televisão, cinema, imprensa e internet, entre outros, tornando-se num recetor constante da comunicação visual. Esta invasão imagética acarreta uma importante exploração semiótica por cultivar uma linguagem icónica e simbólica, pelo que o professor já não pode considerar a imagem, nos manuais escolares, como um mero elemento ilustrativo, devendo esta ser vista como um recurso visual essencial no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira sempre que pretender fazer uma abordagem comunicativa. Cabe, portanto, ao professor atualizar os seus recursos e estratégias de modo a acompanhar essa evolução tecnológica; caso contrário correr-se-á o risco de as aulas se tornarem enfadonhas, desatualizadas e desmotivantes.

Posto isto, importa determinar o quanto a imagem, enquanto potencial recurso na aula de língua estrangeira, facilita a aprendizagem. Assim sendo, pretende-se, com este trabalho, demonstrar a relevância atual dos recursos visuais e demonstrar que as imagens estáticas e dinâmicas constituem um recurso pedagógico eficiente para a aprendizagem das línguas.

Esclareceremos, pois, num primeiro momento, o conceito de imagem para, posteriormente, abordar o potencial da mesma enquanto possível recurso para desenvolver competências no processo de ensino-aprendizagem. Num segundo momento, abordaremos, de forma sucinta, o contexto em que foi realizada a intervenção pedagógico-didática, avaliando, por último, os resultados obtidos.

Palavras-chave: Imagem, vídeo, recurso visual, ferramenta pedagógica, ensino-aprendizagem.

Abstract

Comentário [4]: Folha de resumo (inglês)

La imprenta Gutenberg y, en particular, las nuevas tecnologías, han revolucionado nuestro mundo al permitir que la imagen ocupe, actualmente, un lugar privilegiado en nuestra sociedad y, por consiguiente, en el ámbito de la comunicación. Su divulgación masiva invadió sea el universo profesional sea el del entretenimiento (ocio), puesto que se “bombardea” constantemente y cotidianamente / diariamente el ciudadano con imágenes de marketing que surgen en la pantalla de la televisión, del cine o en la prensa y en la internet, entre otros, siendo de esta forma un receptor constante de la comunicación visual. Esta invasión de imágenes acarrea una extensa explotación semiótica por cultivar / traer un lenguaje icónico e simbólico, por lo que el profesor no puede considerarla solo como un mero elemento ilustrativo en los manuales escolares sino como un recurso visual fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, siempre y cuando quiera / pretenda alcanzar un eje comunicativo. Por lo tanto, atendiendo a ese eje comunicativo, el profesor debe actualizar sus conocimientos, recursos y estrategias para seguir esa evolución tecnológica y no arriesgarse a impartir aulas que sean aburridas, desactualizadas y desmotivadas.

En suma, es necesario determinar si la imagen utilizada como herramienta pedagógica en el aula constituye realmente un potencial recurso que facilita el aprendizaje. Así, se pretende con este trabajo comprobar la importancia de los recursos visuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de demostrar su eficacia en el aprendizaje de lenguas.

En primer lugar, puntualizaremos el concepto de “imagen” para, posteriormente, evidenciar su potencial como un recurso que permite desarrollar distintas competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, plantearemos, de forma sucinta, el contexto de la intervención pedagógico-didáctica y, por último, evaluaremos los resultados alcanzados durante la misma.

Keywords: imagen, video, recurso visual, herramienta pedagógica, enseñanza-aprendizaje.

Introdução

A imprensa Gutenberg, mas sobretudo as novas tecnologias, vieram revolucionar o nosso mundo, permitindo que a imagem ocupe, atualmente, um lugar privilegiado na sociedade, nomeadamente no âmbito da comunicação. Se, por um lado, a crescente disseminação das novas tecnologias a preços acessíveis fomenta a comunicação virtual, aproximando pessoas de realidades e estratos sociais distintos; por outro lado os *media* como a televisão, a rádio, a internet e a imprensa escrita exercem uma forte influência na vida das pessoas, sendo que ambos (isto é, as novas tecnologias e os *media*) estão repletos de informações e estímulos visuais, através de desenhos, fotografias e vídeos. Ora, essa divulgação massiva invadiu tanto o universo do trabalho quanto o do entretenimento, sendo o cidadão quotidianamente “bombardeado” por imagens de marketing via televisão, cinema, imprensa e internet, entre outros, tornando-se num recetor constante da comunicação visual. Essa convivência e invasão permanente de imagens modificam a nossa visão do mundo, tornando-nos mais passivos e submissos pelo facto do capitalismo banalizar esses recursos e utilizá-los para difundir ideologias de massa e incentivar a sociedade de consumo. (OKUYAMA, s.d.: 1- 2)

Neste contexto, verifica-se que a imagem é relegada para segundo plano, em particular na educação, pelo que não se deve menosprezar, nem subestimar a importância dos recursos visuais, assim como as experiências e memórias suscitadas pelas imagens, por esses fazerem parte do universo do aluno, do educando. (OKUYAMA, s.d.: 1- 2)

No ensino, a imagem encontra-se, essencialmente, ao serviço da ilustração quer do conceito quer do tema a trabalhar na sala de aula, tal como o comprovam os manuais escolares, nos quais as imagens são geralmente aproveitadas para servir de apoio visual ao texto, seja para mostrar algum aspeto com mais clareza, seja para suscitar o interesse e a motivação do aluno, de forma rápida e simples. Não é contemplada, portanto, a imagem com um olhar crítico; não se tenta desvendar as intenções objetivas do autor,

nem conhecer o seu contexto de produção nem as indagações que ela sugere. Não obstante, qualquer imagem narra uma história, sugere algo, suscita emoções e memórias, sendo que uma análise crítica da mesma depende não só das intenções do autor mas igualmente do grau de abstração subjetiva do emissor e recetor. (OKUYAMA, s.d.: 1- 2)

Assim sendo, a imagem acarreta uma importante exploração semiótica por cultivar uma linguagem icónica e simbólica, pelo que o professor já não pode considerar a imagem, nos manuais escolares, como um mero elemento ilustrativo, devendo esta ser vista como um recurso visual essencial no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira sempre que se pretender fazer uma abordagem comunicativa. Cabe, pois, ao professor atualizar os seus recursos e estratégias de modo a acompanhar essa evolução tecnológica; caso contrário correr-se-á o risco de as aulas se tornarem enfadonhas, desatualizadas e desmotivantes.

Assim sendo, o recurso à imagem deve ser primordial no processo de ensino-aprendizagem, mas também o papel do professor, a quem cabe ensinar a ler uma imagem. E ensinar a ler uma imagem consiste em fornecer os recursos e facilitar os mecanismos de representação de modo a obter uma maior quantidade de informação e descobrir as várias possibilidades expressivas, significativas e comunicativas (IBÁÑEZ, 1986, apud LENCASTRE, 2004:2).

Posto isto, importa determinar o quanto a imagem, enquanto potencial recurso na aula de língua estrangeira, facilita a aprendizagem. Pretende-se, pois, com o presente trabalho, demonstrar a relevância atual dos recursos visuais e demonstrar que as imagens estáticas e dinâmicas constituem um recurso pedagógico eficiente para a aprendizagem das línguas.

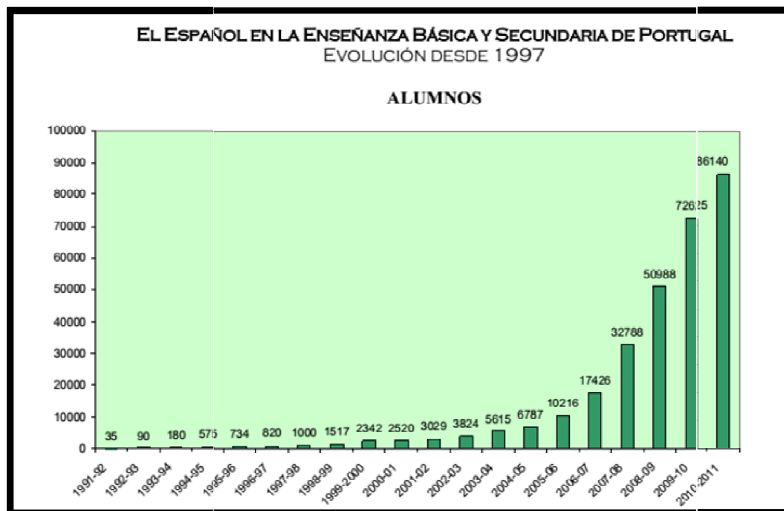
Esclareceremos, num primeiro momento, o conceito de imagem para, posteriormente, abordar o potencial da mesma enquanto possível recurso para desenvolver competências no processo de ensino-aprendizagem. Num segundo momento, abordaremos, de forma sucinta, o contexto em que foi realizada a intervenção pedagógico-didática, avaliando, por último, os resultados obtidos.

Capítulo 1 - Enquadramento teórico

1.1. O ensino do espanhol em Portugal – evolução e métodos de ensino

No artigo de André Cabrita-Mendes, “Alunos portugueses aprendem cada vez mais espanhol e menos inglês e francês”, publicado no *Jornal de Negócios*, no dia 25 de setembro de 2014, podemos constatar que a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira disparou para os 21,6%, sendo esta a maior subida da língua de Cervantes em todos os países da União europeia, enquanto a aprendizagem das línguas francesa e inglesa registou uma queda significativa apesar do inglês continuar a dominar no currículo escolar português. Com efeito, o ensino do espanhol não sofreu redução em nenhum dos estados-membros em sete anos, tendo, pelo contrário, aumentado ou mantido o nível de alunos.

No caso de Portugal, o espanhol converteu-se na segunda língua estrangeira mais procurada em numerosas escolas públicas por distintas razões, sendo a mais comum o facto de ser considerada uma língua fácil de aprender e de permitir o acesso ao ensino superior espanhol, nomeadamente nos cursos de Medicina ministrados nas universidades espanholas. É neste contexto que o número de alunos portugueses que se inscrevem em espanhol língua estrangeira enquanto segunda opção tem vindo a aumentar nas últimas duas décadas, como o comprova o gráfico abaixo indicado, retirado do artigo “La enseñanza del español en Lisboa” de José María Martín Valenzuela (2012: 140):



Fonte: José María Martín Valenzuela, *La enseñanza del español en Lisboa*, in *Tejuelo*, nº 14 (2012): 140)

Essa evolução deve-se não só às políticas educativas estabelecidas ao longo dos anos e aos acordos assinados entre os dois países vizinhos, como à promoção e divulgação da língua castelhana através do Instituto Cervantes e do Instituto de Espanhol de Lisboa.

Assim sendo, em 1991, os governos de Portugal e de Espanha assinaram um acordo que pretendia introduzir o espanhol no currículo português e o português no currículo espanhol, iniciando-se a experiência pedagógica em duas escolas portuguesas: uma sediada em Lisboa e outra em Setúbal.

A partir de 1997, o ensino do espanhol nas escolas públicas portuguesas foi formalizado na Lei de Bases do Ensino Básico (artigo 59), no 3.º Ciclo do Ensino Básico, sendo de seguida elaborado e homologado o respetivo Programa de Espanhol - Nível de iniciação (7.º, 8.º e 9.º anos).

Em 2001, um aluno que tivesse frequentado apenas uma língua estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico podia optar por iniciar uma segunda língua estrangeira no Ensino Secundário, sendo uma das opções o castelhano, pelo que se aprovou e

homologou o respetivo Programa de Espanhol - Nível de iniciação (10.º Ano) e, em 2002, o Programa de Espanhol - Nível de continuação (10.º Ano).

Em 2008 criaram-se as condições necessárias para iniciar o ensino do espanhol no 2º ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos), aprovando-se o respetivo Programa da disciplina, assim como, em 2009, o Programa de Espanhol - Nível de continuação, no 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos).

Em 2012, os cortes na educação e a reforma curricular que veio privilegiar o ensino do inglês como língua estrangeira obrigatória inverteram ligeiramente a evolução do estudo do espanhol nas escolas portuguesas, como o comprovam as tabelas abaixo:

Número de alumnos de lenguas extranjeras en el tercer ciclo de Ensino Básico			
	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Inglés	553.295	558.704	553.100
Francés	245.629	238.325	239.177
Alemán	2.049	2.167	2.582
Español	77.275	89.812	91.223

Fuente: <http://www.dgeec.mec.pt>

Número de alumnos de lenguas extranjeras en el Ensino Secundário			
	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Inglés	254.106	254.359	259.185
Francés	32.266	29.110	26.331
Alemán	2.252	2.931	2.873
Español	30.743	31.034	28.848

Fuente: <http://www.dgeec.mec.pt>

Total de alumnos de lenguas extranjeras en Ensino Básico y Secundário			
	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Inglés	846.008	846.834	840.261
Francés	279.551	268.502	266.222
Alemán	4.593	5.411	5.815
Español	108.736	121.671	120.881

Fuente: <http://www.dgeec.mec.pt>

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014: 442), *El mundo estudia español. 2014*.

Os dados apresentados revelam uma ligeira descida de alunos inscritos na disciplina de espanhol entre 2012 e 2013 devido a uma política educacional restritiva e redutora que prefere privilegiar o ensino do inglês e evitar a contratação de novos professores de espanhol e, por conseguinte, a abertura de novas turmas de espanhol.

No entanto, a sociedade portuguesa atual reconhece a mais-valia da aprendizagem do espanhol por ser a segunda língua de comunicação a nível internacional, dado que a sua aquisição pode trazer vantagens num mercado globalizante, nomeadamente no âmbito do turismo internacional e no âmbito de um contexto económico em desenvolvimento na América Latina, a saber no MERCOSUL, ampliando assim as opções profissionais dentro e fora do território português ao favorecer trocas comerciais, intercâmbios ou o surgimento de empresas hispânicas no mercado português ou de empresas portuguesas no mercado espanhol e ibero-americano (da América Latina). Conscientes dessa realidade, as editoras e as instituições educativas têm vindo a criar cursos e materiais didáticos para atender às necessidades educativas das escolas e de um público adulto já profissionalizado que pretende melhorar o seu nível linguístico da língua espanhola por forma a desenvolver as suas aptidões profissionais ao contactar com empresas hispânicas.

Por conseguinte, o artigo de André Cabrita-Mendes, publicado no *Jornal de Negócios*, no dia 25 de setembro de 2014, reflete uma visão muito otimista no que toca ao crescimento do estudo do espanhol em Portugal, sendo de destacar não só o ensino do espanhol nas escolas públicas portuguesas, como também em instituições públicas – como o IEFP – ou privadas – como os centros de formação e os institutos de língua espanhola.

Cabe, portanto, ao professor fomentar o gosto e o interesse pela língua e cultura espanholas para que o número de estudantes de espanhol continue a aumentar, de modo que estes possam exigir do governo português a abertura de mais turmas de espanhol e a contratação de um maior número de professores de espanhol. Ora, para despertar e estimular a motivação dos estudantes pela disciplina em questão, importa adotar e adaptar uma determinada metodologia em função do perfil, necessidades, interesses e estilo de aprendizagem dos mesmos, pelo que são de destacar vários métodos de ensino.

Com efeito, se realizarmos uma listagem das várias metodologias adotadas ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, podemos observar que os recursos visuais desempenharam um determinado papel em cada uma delas. (SÁNCHEZ, 1997)

O método tradicional

Dos séculos XVI-XVII ao século XIX, a metodologia em vigor no processo de ensino-aprendizagem de línguas era o método tradicional, também conhecido por método de gramática e tradução, que se baseava na memorização de um conjunto de regras gramaticais de forma dedutiva. Destacava-se portanto a aprendizagem mediante a leitura, a tradução e análise de textos, privilegiando-se o domínio da expressão escrita. De facto, no método tradicional, acreditou-se durante muitos séculos que o conceito de língua estava estreitamente ligado ao de gramática, visto que se pensava que “un idioma se sabía si se dominaba su gramática” (SÁEZ PÉREZ, Isidro Emilio y ROBERTO, Marco, 2005: 112). É neste contexto que inicialmente o ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês e o francês, adotou os modelos clássicos (greco-latinos) para a aprendizagem das mesmas, sendo que este método se baseava no conhecimento das regras gramaticais (e respetivas exceções) e na aplicação de exercícios de tradução de outras línguas. Por conseguinte, este método apresenta as seguintes características (KOPP, 1989, SÁNCHEZ, 2009 e 2005, VARELA MENDÉZ, 2005):

- Um currículo assente numa orientação fundamentalmente gramatical, pelo que predomina a expressão escrita em detrimento da expressão oral e a gramática normativa na hora de elaborar os objetivos;
- A memorização de listas de vocabulário (de forma descontextualizada);
- A realização de exercícios de tradução e retroversão em cada aula;
- O uso da língua materna como referência no processo de ensino-aprendizagem;
- A utilização de manuais escolares e de dicionários bilingues como únicos materiais didáticos e pedagógicos;
- A ausência de recursos visuais, dado que o objetivo educativo consistia essencialmente em realizar traduções de escritores estrangeiros conceituados, além de conhecer as respetivas regras gramaticais;

Ainda em meados do século XIX, alguns linguísticos como Viëtor e Berlitz recusaram utilizar o método tradicional para ensinar línguas estrangeiras /modernas, visto que defendiam que o conhecimento e memorização das regras gramaticais e das listas de vocabulário não eram suficientes para permitir uma aprendizagem eficaz da língua, nem para falar e compreender uma língua. É neste contexto que surge o **método direto** cuja aprendizagem da língua se efetua através da conversação, de modo que o domínio da expressão oral predomina em detrimento da expressão escrita, além de que as regras gramaticais são ensinadas e explicadas de forma indutiva. (KOPP, 1989, SÁNCHEZ, 2009 e 2005, VARELA MENDÉZ, 2005)

O método direto

O método direto expandiu-se a partir do final do século XIX até a primeira metade do século XX. Com este método, a aprendizagem da língua é feita na própria língua estrangeira, constituindo a oralidade uma prioridade absoluta, pelo que é essencial adquirir conhecimentos de fonética para uma pronúncia correta da língua, dado que só se admite o uso da língua estrangeira na sala de aula com o intuito de levar o aluno/estudante a pensar e atuar na língua estudada. De facto, a tradução na língua materna ou qualquer comparação da língua estudada com a língua materna são excluídos para evitar possíveis interpretações erróneas dos temas e conteúdos abordados na língua meta. Por sua vez, a gramática passa a ser estudada a partir de exemplos que permitem deduzir as regras e, por conseguinte, a formação e uso dos conteúdos gramaticais abordados. Por outro lado, para que o aluno conseguisse comunicar oralmente sem sentir a necessidade de recorrer à tradução, imitava-se a aprendizagem da língua materna, de modo que o método direto promovia uma aprendizagem natural, em que os alunos aprendiam a língua meta a partir de conversações num ambiente relaxado e tranquilo à semelhança do modelo de aprendizagem adotado na língua materna. Este método, apesar de predominantemente oral, recorria a materiais visuais (imagens, por exemplo) sempre que necessário, mas também ao uso da mímica por parte do professor e a objetos reais, para facilitar a compreensão dos conteúdos na

língua estudada. O método em questão apresenta as seguintes características (KOPP, 1989, SÁNCHEZ, 2009 e 2005, VARELA MENDÉZ, 2005):

- Ausência de tradução;
- Primazia da oralidade;
- Prática fonética para alcançar uma boa pronúncia;
- Uso de vocabulário e de textos contextualizados;
- Aquisição de novos significados / léxicos recorrendo à sinonímia ou a associações dentro da própria língua estrangeira, excluindo por completo o uso da língua materna;
- Aprendizagem indutiva da gramática (em que a partir de exemplos se deduz a regra gramatical);
- Utilização de recursos visuais para facilitar a compreensão da mensagem transmitida;
- Preferência dada a professores nativos.

Assim sendo, o novo método requeria professores devidamente formados que dominassem perfeitamente a língua meta, por um lado, e que fossem capazes de explicar as regras gramaticais, por outro lado. No entanto, a maioria dos docentes tinha recebido uma formação baseada no método tradicional, pelo que a aplicação do método direto na sala de aula implicava uma mudança de mentalidade. Além do mais, a imposição do método direto foi repentina levando a abusos e exageros. Ora, no meio desta confusão, Harold Palmer, no seu livro “O estudo e o ensino científico de idiomas”, publicado em 1917, referia que “o erro” do método direto consistia na completa / absoluta eliminação da língua materna do aluno dificultando assim uma explicação que poderia ser fácil, acessível e clara. (KOPP, 1989, SÁNCHEZ, 2009 e 2005, VARELA MENDÉZ, 2005)

Os métodos estruturalistas

É neste ambiente que, no século XX, em meados dos anos 50, se volta a debater sobre a importância do ensino da gramática até então relegado para segundo plano no método direto. Surgem, por conseguinte, os **métodos estruturalistas** que priorizam os domínios do ouvir-falar em detrimento do escrever –ler (sendo este repelido para segundo plano). Para os defensores do método estruturalista, a língua materna e a língua estrangeira aprendem-se da mesma forma. O método estruturalista europeu de Ferdinand de Saussure e o método áudio-oral de Bloomfield ou audiolinguismo – correspondente ao método estruturalista americano – regem-se pela teoria “conductista” que defende a aquisição de uma língua mediante a imitação e o reforço, dado que o estudante aprende recorrendo à imitação, repetição e criação de hábitos através do reforço, assim como assimila as regras gramaticais através de exercícios mecânicos e de substituição. Logo, a gramática volta a ocupar um lugar de destaque, visto que os estudantes devem comunicar e expressa-se com máxima correção linguística e gramatical. Ensina-se de forma gradual e indutiva os conteúdos gramaticais, sendo que os alunos deduzem as regras a partir de uma amostra de língua devidamente contextualizado. Por último, estes métodos registam as seguintes características (KOPP, 1989, SÁNCHEZ, 2009 e 2005, VARELA MENDÉZ, 2005):

- Utilizam diálogos como principal meio para introduzir a nova língua, visto que familiariza os alunos com as estruturas e o vocabulário da língua meta;
- Imitam, repetem módulos e memorizam-nos;
- Integram, pela primeira vez, os laboratórios de língua nos currículos;
- Tentam prescindir da língua materna;
- Concebem a aprendizagem essencialmente como a aquisição de um conjunto de habilidades comunicativas;
- Desenvolvem de forma prática os quatro domínios linguísticos (ouvir, falar, ler, escrever) através do conhecimento/mestria das estruturas do

idioma graças à realização de exercícios de repetição, de transformação oral, de ditados, de leituras controladas e de tarefas escritas;

- Utilizam recursos visuais para desenvolver a expressão oral e escrita, como por exemplo descrever objetos observados e referenciar as sensações ou experiências que estes suscitam.

Para os estruturalistas, as imagens representam ideias que refletem experiência não concretamente presentes no momento, como a lembrança de uma vivência passada, pelo que tentam despertar sensações a partir da estimulação ocasionada por objetos físicos ou por imagens. (KOPP, 1989, SÁNCHEZ, 2009 e 2005, VARELA MENDÉZ, 2005)

Paralelamente ao método áudio-oral, desenvolveu-se na Europa, nos anos 50, o método audiovisual que consistia em apresentar aos alunos amostras de língua autênticas através da exposição de acontecimentos reais ou de situações retratando o quotidiano. Eram seguidas as seguintes etapas (KOPP, 1989):

- Os alunos vêem o excerto de um filme / escutam a gravação do excerto de um filme enquanto observam as imagens;
- De seguida, o professor questiona-os sobre o conteúdo da audição por forma a verificar a boa compreensão do mesmo;
- Os diálogos do filme são também interiorizados através de exercícios de repetição em que os alunos vêem e ouvem várias vezes o excerto estudado;
- Seguidamente, o professor mostra unicamente algumas imagens do excerto, sem som, devendo os alunos dizer o que se passa nas imagens. Por último, transfere-se a realidade retratada nas imagens para a realidade e o quotidiano dos alunos, pedindo-lhes para expressar a sua opinião e experiência;
- Cada aula contém exercícios gramaticais.

Apesar deste método evidenciar o contexto social e situacional da língua estudada, nem sempre conseguia transmitir o significado exato da mensagem, além de restringir o uso das imagens para a mera formulação de hipóteses. (KOPP, 1989)

Por outro lado, os alunos não conseguiam transferir o que tinham aprendido para situações comunicativas reais devido à teoria linguística estrutural restringir a aprendizagem da língua à aquisição de um conjunto de hábitos e à construção correta de frases soltas, pelo que nos anos 70 surgiu o método comunicativo. (KOPP, 1989)

O método comunicativo

O método comunicativo abrange alguns princípios do método áudio-lingual e audiovisual tais como a primazia da expressão oral e o uso da língua em situações reais / quotidianas por forma a que o estudante desenvolva destrezas expressivas (falar e escrever) e interpretativas (ouvir e ler) para uma aprendizagem mais eficaz. De acordo com Pilar Melero Abadía (2000), este método caracteriza-se pelos seguintes aspetos:

- O conceito funcional da linguagem, segundo o qual o aluno se torna no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo as suas necessidades, interesses, expectativas e estilos de aprendizagem tidos em conta na hora de elaborar os objetivos, a planificação e o programa curricular;
- O ensino da gramática de forma indutiva por se considerar que se aprende melhor uma língua se for utilizada como um meio de comunicação, procurando-se, assim, instaurar um certo equilíbrio entre a eficácia comunicativa e a correção linguística, pelo que o conteúdo gramatical abordado deve ser tratado de forma clara, concreta e dirigida, tendo em atenção o uso da língua, a qual deve ser aprendida de forma gradual;
- Os conteúdos temáticos, lexicais e funcionais devem ser selecionados em função das necessidades de aprendizagem;

- O aluno é um agente ativo no desenho curricular e durante o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o professor desempenha o papel de mediador e guia, devendo este último solicitar a participação / intervenção dos discentes no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e na aplicação de critérios de autoavaliação, conferindo-lhes uma maior autonomia. É fundamental que o aluno estude os elementos linguísticos e os ponha em prática a fim de adquirir a competência comunicativa, sendo a sua aprendizagem motivada pelas necessidades concretas e reais de aquisição de linguagem;
- Cabe ainda ao professor fomentar um ambiente sereno e adequado que promova a aprendizagem e estimule a tolerância e cooperação nas relações interpessoais dos intervenientes do processo educativo, devendo ainda orientá-los, levando-os a questionar-se e a deduzir as regras gramaticais. Pois, a gramática é um meio (e não um fim como ocorria nos métodos anteriores) para comunicar e expressar significados;
- Quanto aos materiais utilizados, introduzem-se documentos autênticos, nomeadamente textos que proporcionam uma aprendizagem da língua tal como a que se usa no país de origem. Recorre-se ainda a estímulos visuais tais como gráficos, esquemas, fotografias, diagramas, filmes, mímicas, entre outros, para facilitar a aprendizagem.
- Por sua vez, as atividades não só privilegiam as quatro destrezas como também devem originar uma comunicação real, sendo a sua sequência definida por critérios de controlo, a saber: prática controlada, semicontrolada e autónoma.

No entanto, o método comunicativo preocupava-se principalmente em ensinar conteúdos necessários para a comunicação (como por exemplo conteúdos nocionais, temáticos e funcionais), relegando para segundo plano o ensino da gramática e não chegava a desenvolver processos de comunicação, tornando mais difícil a avaliação da competência comunicativa. Ora, autores como Estaire (1990) e Zanón (1990) acreditam

que, para desenvolver a competência comunicativa de forma eficaz, é necessário promover atividades de comunicação real dentro da sala de aula.

É neste contexto que nos anos 80 surge o **método comunicativo mediante tarefas** com o intuito de inserir a comunicação real na aula de língua estrangeira.

O método comunicativo mediante tarefas

De acordo com Pilar Melero Abadía (2000) e Estaire e Zanon (apud, CABO, 2010), este método apresenta as seguintes características:

- Estabelece-se a tarefa final que serve de motor para a planificação e elaboração de todas as atividades da unidade didática;
- As tarefas prévias à tarefa final, também denominadas tarefas “possibilitadoras” e comunicativas, devem fornecer as ferramentas necessárias para a realização da atividade final, capacitando desta forma os alunos a executá-la correta e eficazmente;
- As tarefas ou atividades comunicativas simulam situações reais e relações sociais autênticas dentro da sala de aula, visto que pretendem mostrar processos comunicativos da vida real, pelo que se elaboram atividades próximas da realidade do aluno de modo a apresentar e fomentar o uso da língua em situações reais e concretas;
- As tarefas são realizadas de preferência em pares ou em grupos a fim de promover o espírito de ajuda, de partilha, tolerância e cooperação;
- Este método confere à programação curricular de um curso um carácter globalizante que inclui diferentes eixos do processo educativo, a saber: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação;
- O aluno desempenha um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem por negociar com o professor o *cursus* da disciplina, envolvendo e responsabilizando, desta forma, o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

- A competência comunicativa abrange quatro dimensões: linguística; sociolinguística; discursiva e estratégica. A competência linguística diz respeito ao conhecimento sintático, lexical e fonológico da língua. A competência discursiva é responsável pelo domínio das regras do discurso. A competência estratégica respeita à aplicação/prática de estratégias de comunicação por parte do aprendiz para resolver deficiências das outras três competências. A competência sociolinguística refere-se à capacidade de um indivíduo saber produzir e compreender adequadamente expressões linguísticas e coloquiais independentemente do seu registro, do seu contexto de uso, ou seja, de acordo com o MCERL, inclui as aéreas que se seguem:
 - marcadores linguísticos de relações sociais (saudações e formas de tratamento, convenções usadas nos turnos de palavras, uso de interjeições e de frases interjetivas);
 - normas de cortesia (cortesia «positiva»: mostrar interesse pelo bem-estar de uma pessoa, expressar admiração, afeto, gratidão...; cortesia «negativa»: evitar comportamentos ameaçadores, desculpar-se...; descortesia: brusquidão, antipatia, reprimendas...);
 - expressões de sabedoria popular (provérbios, expressões de crenças, atitudes e valores, etc.);
 - distintos registros e dialetos que se manifestam no léxico, na gramática, na fonologia, nas características vocais, na paralinguística ou linguagem corporal. (MCERL, 2002: 116-117)

Atualmente, apesar de não haver um método ideal devido à complexidade da linguagem, a metodologia mais utilizada no ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente do Espanhol, é o método comunicativo mediante tarefas. Não obstante, e segundo Pilar Melero Abadía (2000), a metodologia do futuro passará pelo método integral que complementa dois ou mais métodos desde que se tenham em conta os seguintes aspetos: a realização de atividades de aprendizagem motivadoras e

“possibilitadoras” ao serviço da comunicação; o ensino centrado no aluno tendo em conta que este adota uma postura mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, levando-o a ser mais autónomo; a ênfase nos processos de aprendizagem; a consideração das variáveis individuais e a valorização do trabalho em grupo, que permite fomentar uma consciência intercultural e, por conseguinte, a aceitação de culturas distintas e integração social, as quais contribuem para a formação de cidadãos conscientes e tolerantes.

Ora, numa sociedade em que a imagem invade constantemente o nosso quotidiano chegando, por vezes, a moldar a nossa opinião sobre determinado assunto ou indivíduo, podemos afirmar que o “hábito faz o monge” visto que emitimos juízes de valor logo à primeira vista. Assim sendo, a imagem acarreta uma linguagem semiótica que influencia o nosso modo de ver e pensar. É neste contexto que a imagem poderá constituir um interessante recurso pedagógico dentro da sala de aula, dado que ensinar implica formar mentes, mudar mentalidades, abrir horizontes para um cidadão consciente e tolerante. Logo, interessa determinar o conceito da imagem na sala de aula e de que forma é que esta poderá enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

1.2. Conceito de imagem

Desde os primórdios que filósofos e investigadores universitários se debruçam sobre o conceito de imagem e acerca da relação entre a mesma e a realidade. Segundo Platão, a imagem é uma projeção da mente, da ideia, ao passo que, para Aristóteles, esta constitui a representação mental do objeto real adquirida através dos sentidos. Por sua vez, o professor universitário Jacques Aumont (1992) considera que a imagem não só transmite informações visuais sobre o mundo como também proporciona sensações específicas no espetador, tendo em conta que a sua principal função consiste em garantir e reforçar a relação do espetador com o mundo visual ao mesmo tempo que transmite características desse mundo (tais como: a cor, o tamanho e a textura). Já García-

Valcárcel (2009) em *Uso didáctico de los médios icónicos* define a imagem como uma informação elaborada por um emissor e a partir de um material que se ordena segundo uma estrutura e um ponto de vista, usando para o efeito um código e recursos expressivos, para dirigir-se a um recetor. Na sua opinião a imagem desempenha três funções essenciais, a saber:

- uma função informativa em que se pretende mostrar uma realidade pelo que se capta um troço da vida para poder evocá-lo ou mostrá-lo;
- uma função recreativa tendo em vista a vontade de distrair ou agradar, como é o caso, por exemplo, de imagens decorativas ou posters, entre outros;
- uma função sugestiva, sendo o objetivo principal o de tentar convencer e seduzir o recetor/consumidor de modo a influenciá-lo nas suas escolhas.

Por outro lado, no âmbito da utilização da imagem na sala de aula, García-Valcárcel (2009) distingue outras funções, sendo estas as funções de representação, alusão, enunciação, atribuição e canalização de experiências e de operação.

- A função de representação, que consiste em reproduzir uma realidade como por exemplo: a ilustração que substitui a realidade ou ainda a representação de um objeto, um lugar ou uma pessoa.
- A função de alusão, a qual, para além de ilustrar, complementa uma mensagem verbal.
- A função de enunciação, que tem em vista o objetivo de expressar de uma forma breve e clara uma determinada informação de modo a contribuir para o desenvolvimento de destrezas e competências do aluno.
- A função de atribuição refere-se à organização da informação recebida a partir de uma imagem que possa facilitar a sua compreensão.
- A função de canalização de experiências pretende aproveitar e reforçar o conhecimento prévio mediante o uso de imagens a fim de adquirir e consolidar a teoria / o conteúdo abordado.

- A função de operação consiste em seguir uma série de passos de modo a levar a cabo uma atividade.

1.2.1. Imagem estática

Constituem imagens estáticas quaisquer imagens desprovidas de movimento como por exemplo as ilustrações nos manuais escolares, as fotografias, as bandas desenhadas, os cartazes, os desenhos, os cartoons, os esquemas, entre outros. (OLIVEIRA, et.al., 2014: 9-13)

1.2.2. Imagem dinâmica

Entende-se por imagem dinâmica qualquer imagem em movimento que possa ser visualizada na televisão, nos cinemas, no computador e nas novas tecnologias. Fazem parte da sua tipologia o vídeo, o filme, o anúncio publicitário, a imagem televisiva, a reportagem, o documentário, a entrevista e o *YouTube* (ou outro site de partilha de vídeos), entre outros, sendo que este último é uma ferramenta pedagógica essencial para a busca desse tipo de imagem e, por conseguinte, para o desenvolvimento das competências comunicativa e cultural no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (DIAS, 2013). Com efeito, a imagem dinâmica não só permite que o aluno entre em contacto com imagens reais e conteúdos socioculturais da língua meta, como também apresenta conteúdos comunicativos autênticos e apelativos tal como salienta Thierry Lancien (1986: 11):

En ce qui concerne plus précisément l'enseignement des langues, la vidéo figure désormais souvent dans les descriptifs de cours, de méthodes et de stages et se présente auréolée d'avantages évidentes; forte motivation des élèves à l'égard de l'image mobile, richesse des documents sur le plan situationnel et civilisationnel. [...] Le document vidéo introduit dans la classe des images authentiques, actuelles et variées. Sur le plan culturel enfin, les documents vidéo ont l'avantage pour les élèves de proposer les témoignages, les reflets d'une

civilisation toute contemporaine, d'une réalité culturelle et sociale qui n'est pas figée, comme dans les manuels, mais qui est en train de se construire sous leurs yeux.

De registar que tanto a imagem fixa como a dinâmica funcionam como um veículo de comunicação no sentido em que transmitem ideias além de representar / reproduzir uma realidade. Ora, na sala de aula a comunicação de índole didática mediante imagens caracteriza-se por um objeto de referência comum entre emissor e recetor, ou seja a mensagem subentendida na imagem. Neste contexto, importa determinar se se pode falar de imagem didática ou antes de uso didático da imagem, bem como do modo em esta influi no processo de ensino-aprendizagem.

1.2.3. Imagem didática

Segundo Jacques Bertin (1991, apud PRENDES ESPINOSA, 1995: 204), a imagem didática é aquela cujo valor reside na precisão do significado e na ausência de erros de interpretação, ao mesmo tempo que garante que o dado a transmitir chegue a ser um dado percebido e compreendido. Logo, a eficácia da comunicação (mensagem transmitida) assenta na semelhança de significado proposto pelo emissor e interpretado pelo recetor. Neste contexto, sempre que uma imagem apresenta signos multisignificantes (com uma variedade de significantes), o emissor deve controlar as variáveis, restringindo ao máximo os distintos significados por forma a que o recetor descodifique e interprete corretamente a mensagem transmitida, o que nos conduz ao conceito de comunicação visual objetiva de Munari (1990, apud PRENDES ESPINOSA, 1995: 205), dado que a imagem deve ser legível por e para todos da mesma forma. Caso contrário, não haverá comunicação visual, mas antes confusão visual (PRENDES ESPINOSA, 1995: 205). Por conseguinte, a imagem transforma-se, no âmbito educacional, num importante instrumento de comunicação, sendo

imprescindível distinguir entre imagem didática e uso didático da imagem. (PRENDES ESPINOSA, 1995: 209)

1.2.3.1. Imagem didática *per se*

Uma imagem didática *per se* consiste numa imagem concebida deliberadamente para contribuir de forma ativa e eficaz na aprendizagem dada a sua capacidade demonstrativa e eficácia didática, a qual se avalia através da soma de conteúdos memorizados/assimilados pelo recetor. Quer as ilustrações, quer os esquemas permitem, não só orientar a atividade cognitiva do aluno desde o início da aprendizagem, como também promover uma compreensão do conteúdo sistematizado mais eficaz e uma melhor memorização mnemónica, sendo esta um fator fundamental na hora de aprender uma língua. De facto, a imagem esquematizada exige um processamento da informação, facilita a instrução e complementa as explicações verbais com conteúdos icónicos de fácil compreensão, os quais contribuem para uma melhor memorização e assimilação dos conteúdos. (PRENDES ESPINOSA, 1995: 217)

1.2.3.2. Imagem didática *per accident* ou uso didático da imagem

Define-se por imagem didática *per accident*, um recurso visual utilizado com fins didáticos já que promove a aprendizagem. Também esta é bastante usada na sala de aula de língua estrangeira. Por exemplo, quando um professor recorre à fotografia enquanto material pedagógico, tal não significa que esta seja uma imagem didática pelo uso que lhe é feito, mas antes que a está a utilizar com fins didáticos. Neste âmbito, o uso da imagem didática *per accident* facilita a compreensão e assimilação de um conceito ou processo por parte do recetor. Este tipo de imagem torna-se motivadora, sensibilizando e estimulando o interesse do aluno por um determinado tema ou conteúdo a estudar. (PRENDES ESPINOSA, 1995: 216)

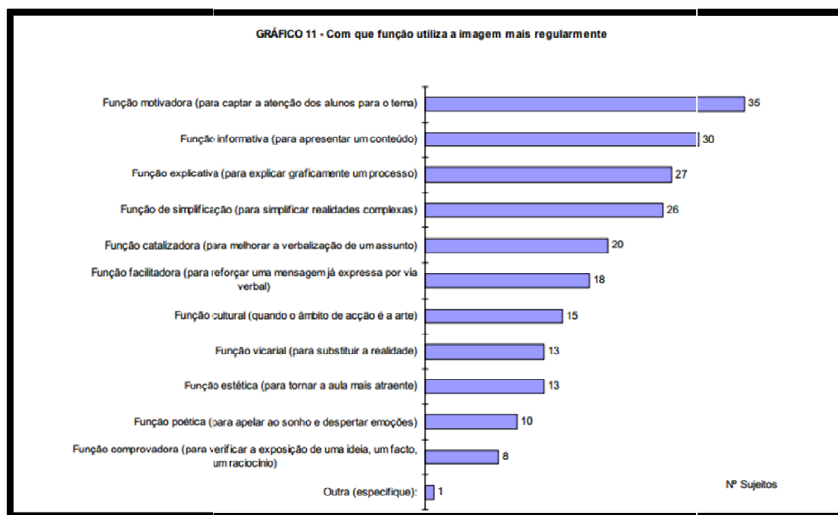
O texto icónico converte-se, portanto, numa “língua para o olhar” (PRENDES ESPINOSA, 1995: 217), língua essa que se caracteriza pela presença

de vocabulário, gramática e expressões autónomas devido ao conhecimento que transmite e às leis de perceção visual e de comunicação, às quais obedece.

Assim sendo, importa saber de que forma a imagem – o texto icónico – influi no processo de ensino-aprendizagem e determinar qual é o seu potencial enquanto recurso pedagógico na sala de aula.

1.3. O potencial da imagem no processo de ensino-aprendizagem

A integração da imagem na sala de aula deve resultar de uma tomada de consciência do papel a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem, sem menosprezar ou minimizar o papel do professor. Pelo contrário, este deve ensinar a ler uma imagem, fornecendo, para o efeito, os mecanismos de representação e os recursos necessários para descodificar a informação contida nela e, assim, “descobrir as suas possibilidades expressivas, significativas e comunicativas” (IBÁÑEZ, apud LENCASTRE, 2004: 1). Reconhece-se, desta forma, que a imagem já não desempenha um mero papel de auxiliar e caracteriza-se antes por uma linguagem específica. No entanto, ainda hoje prevalece o domínio da oralidade dentro da sala de aula e a utilização de estratégias de ensino-aprendizagem pouco diversificadas (CALADO, apud LENCASTRE, 2004: 1). De facto, entre 1990 e 1991, Calado fez um estudo sobre o uso de imagens em contexto educativo, em particular em escolas secundárias da zona de Coimbra. Este estudo revelou que os professores usavam com maior frequência imagens gráficas por se sentirem mais à vontade com este tipo de imagem fixa e por esta cumprir a função informativa; que a imagem era principalmente utilizada para a apresentação de novos assuntos e de exposição-interrogação por privilegiarem uma metodologia expositiva, sendo que a imagem desempenhava essencialmente uma função motivadora (CALADO, apud LENCASTRE, 2004: 4-5) como o comprova o gráfico seguinte:



Por fim, no estudo feito por Calado, concluiu-se ainda que os professores reconhecem ser vantajoso / benéfico o uso de imagens no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não o fazem devido a experiências anteriores infrutíferas; ao mau estado dos equipamentos disponíveis na escola para a visualização das imagens; à necessidade de adaptar a sala de aula (como, por exemplo, tornar a sala mais escura) ou até à falta de tempo, dado que exige um trabalho de pesquisa, de reflexão e de edição de imagens aquando a preparação dos materiais didáticos para a aula (CALADO, apud LENCASTRE, 2004: 5).

Importa, contudo, determinar o quanto a imagem, enquanto potencial recurso na aula de língua estrangeira, facilita a aprendizagem, nomeadamente para desenvolver competências no processo de ensino-aprendizagem. Pois, após ter demonstrado a relevância dos recursos visuais através das diversas metodologias adotadas ao longo dos séculos até à atualidade, cabe-nos evidenciar a utilidade e as vantagens que este recurso pode constituir enquanto estratégia de aprendizagem e, por conseguinte, enquanto potencial recurso na aula de língua estrangeira.

1.3.1. A imagem nos documentos de referência e no documento regulador – a sua utilidade.

Portugal, sendo um dos países da União Europeia, rege-se pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* – documento esse em que se estabelecem os objetivos a adquirir e as competências a desenvolver no ensino de línguas estrangeiras na Europa – correspondente ao *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) relativamente às linhas orientadoras do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

No âmbito do uso da imagem na sala de aula de línguas estrangeiras, o MCERL menciona indireta e diretamente a necessidade de recorrer a materiais visuais em função dos interesses e necessidades dos alunos nos domínios académico, social, público e profissional (MCERL, 2002:47-95), reconhecendo-se a sua utilidade no sentido de facilitar a compreensão de mensagens orais e escritas em espanhol por parte dos alunos. Com efeito, segundo o MCERL (2002), a imagem pode servir de *input* por conter diferentes quantidades de informação ou graus de complexidade cognitiva e organizacional (MCERL, 2002: 157), como é o caso, por exemplo, com os quadros, diagramas, ou outros recursos visuais (MCERL, 2002: 157); pode ser usada com fins lúdicos na aprendizagem e no desenvolvimento da língua (MCERL, 2002: 59); pode desempenhar um uso estético em atividades produtivas, interativas e de mediação (MCERL, 2002: 59); pode auxiliar na produção oral (MCERL, 2002: 62), ou, de uma forma mais geral, na realização de tarefas (MCERL, 2002: 161); pode servir de *input* de informação aquando a receção audiovisual (MCERL, 2002: 73). Por outro lado, no capítulo «la comunicación no verbal», destaca-se a função paralinguística dos textos escritos, tendo em conta a utilização de determinados mecanismos, a saber: ilustrações (fotografias, desenhos, etc.), gráficos, tabelas, diagramas, figuras e esquemas, dadas as suas características paratextuais (MCERL, 2002: 88). Já, no capítulo «Algunas opciones metodológica para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas» é salientado que a eficácia da aprendizagem de uma língua depende da motivação e das características específicas de cada aluno, sendo primordial que o professor utilize uma grande variedade de objetivos, métodos e materiais por forma a atender aos diferentes estilos e

ritmos de aprendizagem dos alunos. Incentiva-se, por conseguinte, o uso de materiais autênticos retirados da publicidade, imprensa, televisão, ou outros meios audiovisuais, a fim de favorecer “el desarrollo de las diferentes destrezas” (MCERL, 2002: 141).

Um outro documento orientador, que serve de base aos professores na hora de planificar e elaborar as unidades didáticas, é o *Programa de Espanhol do Ensino Secundário (11º ano) - Nível de Iniciação* (2001: 33-36), homologado pelo Ministério da Educação, sendo de destacar os seguintes objetivos de aprendizagem no que se refere ao uso da imagem na sala de aula:

- No que respeita à compreensão oral, o aluno deve identificar mensagens transmitidas por emissões de televisão que abordam temas da atualidade ou de interesse pessoal, desde que proferidas em linguagem padrão e pausadamente; (*Programa de Espanhol do Ensino Secundário (11º ano) - Nível de Iniciação*, 2001: 33 e 35)
- Relativamente à expressão oral, o aluno deve participar em diálogos que simulam situações de comunicação habituais, usando expressões coloquiais do foro social; (*Programa de Espanhol do Ensino Secundário (11º ano) - Nível de Iniciação*, 2001: 33)
- A nível da compreensão escrita, o aluno deve ler individualmente documentos autênticos devendo os textos ter um suporte visual (banda desenhada, histórias gráficas, publicidade, cartazes, anúncios, etc.), após o que deverá demonstrar a sua compreensão através da realização de determinadas atividades como, por exemplo, a identificação de informações globais e específicas, ideias principais e secundárias, dados e opiniões; (*Programa de Espanhol do Ensino Secundário (11º ano) - Nível de Iniciação*, 2001: 33)
- Quanto à expressão escrita, o aluno deve redigir textos sobre temas conhecidos, utilizando as normas básicas da comunicação escrita e adequando-as à situação. (*Programa de Espanhol do Ensino Secundário (11º ano) - Nível de Iniciação*, 2001: 33)

- No âmbito da abordagem sociocultural, o aluno deve relacionar as suas próprias experiências com as dos jovens dos países da língua alvo, a partir de materiais visuais trabalhados na aula (como é o caso de revistas, banda desenhada, folhetos, etc.). (*Programa de Espanhol do Ensino Secundário (11º ano) - Nível de Iniciação*, 2001: 34)

Nesses objetivos, está implícita a necessidade de fomentar o uso da imagem para poder alcança-los, pois que:

- A compreensão de textos orais e escritos será facilitada com um suporte visual, evitando-se o recurso à língua materna, por um lado, e minimizando as interpretações dúbias, por outro lado (*Programa de Espanhol do Ensino Secundário (11º ano) - Nível de Iniciação*, 2001: 35). O MCERL remata essa linha orientadora ao afirmar que um aluno de nível A2 deve ser capaz de identificar a ideia principal de mensagens audiovisuais ou televisivas sempre que um apoio visual complemente a mensagem em questão (MCERL, 2002: 73).
- Quanto à expressão oral, tanto o *Programa de Espanhol do Ensino Secundário (11º ano) - Nível de Iniciação* (2001: 39) como o MCERL (2002: 61) recomendam que se desenvolva esse domínio, apoiando-se em elementos visuais tais como esquemas, imagens, gráficos, entre outros. De facto, a imagem permite promover a oralidade não só porque estimula uma interação oral espontânea, uma troca de opiniões e de sentimentos sobre um determinado tema, como também pelo facto de fomentar o espírito crítico e de tolerância ao respeitar as opiniões divergentes.
- Na expressão escrita, a imagem é fundamental para, numa primeira fase, as ideias fluírem na mente do aluno, o qual as passará para o papel numa segunda fase.

De referir, por fim, que o Programa de Espanhol do Ensino Secundário (11º ano) - Nível de Iniciação (2001:28-29) sublinha, na secção «recursos», a importância dos documentos ditos “autênticos” para a aprendizagem de uma língua estrangeira, como se pode comprovar na citação abaixo:

Os documentos ditos “autênticos”, aos quais se deve recorrer para a aprendizagem da língua [...] precisam de uma infraestrutura de recursos tecnológicos (vídeo, gravador, retroprojektor, computador, telefone, acesso à Internet...), outros (folhetos de centros comerciais, documentos autênticos dos diferentes serviços, canções...) apenas requerem atenção e criatividade para se tirar partido deles.

A lista que se segue não é exaustiva nem esgota todos os tipos de recursos possíveis, sendo apenas indicativa à multiplicidade de materiais que se podem utilizar na aula de língua estrangeira:

- Programas em espanhol de televisão e de rádio
- Imprensa (jornais, revistas de divulgação, revistas de lazer...)
- Publicidade
- Formulários, instruções
- Diferentes suportes de interação (postais, cartas – de amizade, de amor, comerciais, profissionais –, convites, faxes, conversas telefónicas, videoconferências, correio eletrónico, fóruns na Internet, chats, wap)
- Material audiovisual (canções – cassete, CD-ROM, DVD, vídeo – , filmes, vídeolivros, documentários, vídeos turísticos, de informação, de promoção, etc.)

São de destacar, a título de exemplo, os seguintes: emissões televisivas, filmes, folhetos, postais, cartazes, fotografias, documentários, vídeos turísticos, de informação ou de promoção ou ainda a imprensa escrita. Esta diversidade de material remete para

os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, sendo que interessa saber o tipo de inteligência predominante, o que permitirá uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. É, pois, neste contexto que as investigações em psicolinguística sobre os estilos cognitivos, os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas, recomendam uma atenção individualizada, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos no sentido de procurar e oferecer atividades variadas que integrem e motivem todos os alunos independentemente do tipo de inteligência predominante.

1.3.2. Uma estratégia de aprendizagem – vantagens e desvantagens.

Com base no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002: 60), a palavra “estratégia” refere-se ao meio que o utilizador da língua usufrui para mobilizar recursos e ativar capacidades e procedimentos, de modo a executar com êxito diversas tarefas e a estar à altura das exigências de comunicação em contexto. Além do mais, se atendermos ao facto de que qualquer falante nativo emprega regularmente várias estratégias de comunicação, não devemos conotar negativamente a palavra como um modo de compensação de uma deficiência linguística ou de um erro de comunicação (MCERL, 2002: 61). Pelo contrário, o uso de estratégias pode reportar-se à aplicação de princípios metacognitivos (como o planeamento prévio, a execução, o controlo e a remediação) nas diversas atividades comunicativas, a saber: a produção, interação e mediação. Neste contexto, consiste em adotar uma linha específica de ação destinada a maximizar a eficácia. (MCERL, 2002: 61). Deve-se, para o efeito, respeitar o tipo de inteligência predominante para que a estratégia de aprendizagem adotada seja significativamente eficaz.

Howard Gardner (1993, 2004, apud VARELA MENDÉZ, 2005: 838) realizou uma vasta investigação sobre as inteligências múltiplas, tendo distinguido vários tipos de inteligências, a saber: a inteligência verbal, a inteligência lógico-matemática, a inteligência musical, a inteligência espaço-visual, a inteligência cinética, a inteligência interpessoal, a inteligência intrapessoal. No âmbito do nosso trabalho centrar-nos-emos na inteligência espaço-visual.

Alunos com uma inteligência espaço-visual predominante precisam de estímulos visuais contantes para uma melhor aquisição dos conteúdos em qualquer disciplina. No caso das línguas estrangeiras, estes preferem um professor que utilize o quadro de forma clara e ordenada, recorrendo a esquemas, mapas conceituais, diversas cores, etc. Para satisfazer as necessidades deste tipo de inteligência, o professor deve procurar vídeos, fotos, desenhos, elaborar cartões com imagens, materiais reais que chamem a sua atenção. Neste contexto, a imagem converte-se numa estratégia de aprendizagem que reforça a organização da matéria a memorizar graças a uma dupla codificação: uma verbal e a outra visual.

De registar ainda a sua utilidade e relevância numa abordagem comunicativa já que, de acordo com Cuadrado (1999: 9), esta apresenta distintas **vantagens**, a saber:

- Pode ser utilizada em qualquer nível de ensino e em qualquer fase da aula, independentemente da faixa etária do aluno, sendo que enriquece as possibilidades metódicas;
- Apesar de ter uma finalidade específica e de estar integrada numa determinada fase da aula, pode servir de motivação para introduzir um determinado conteúdo ou matéria a lecionar ou ainda para manter a atenção do discente ao longo da aula;
- Permite focar a atenção do aluno no contexto pretendido de produção linguística próximo da realidade, ao mesmo tempo que promove a competência intercultural;
- Influi positivamente na dinâmica da sala de aula;
- Ativam conhecimentos afetivos, porque elimina bloqueios ao criar relações afetivas e cordiais nos trabalhos de grupo, e cognitivos do estudante, como o sublinham Cuadrado, Díaz e Mercedes (1999: 9). a seguir:

Además de las posibilidades metódicas que ofrecen las imágenes, no hay que olvidar otro aspecto importante, y es que con ellas no sólo se activa el intelecto, sino también la parte

afectiva del/ de la estudiante. [...] En este sentido, algunos materiales visuales van a tener una gran importancia a la hora de eliminar bloqueos en el aprendiente, crear relaciones afectivas dentro del grupo, potenciar la integración de aspectos personales (gustos, intereses, recuerdos...), realizar un trabajo intercultural etc.

- Valoriza os conhecimentos prévios do aluno, potenciando também a integração de aspetos pessoais tais como gostos, interesses, experiencias e recordações.

Por sua vez, Gema Sánchez Benítez (2009: 2-3), no seu artigo “El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita”, afirma que a imagem constitui uma ferramenta pedagógica imprescindível nas salas de aula pelos seguintes motivos:

- Permite alcançar qualquer objetivo de aprendizagem, visto que:
 - Serve de *input* lexical, como, por exemplo, a introdução de novos conteúdos lexicais. Este uso didático da imagem é mais comum no método direto;
 - Facilita a assimilação de regras gramaticais, dado que a realização de exercícios gramaticais, com o suporte visual, resulta mais compreensível e motivadora e, por conseguinte, mais fácil de entender e interiorizar;
 - Serve de *input* cultural, pois, os conteúdos culturais transmitem-se de forma mais direta, sendo desnecessário recorrer a palavras para explicar saberes comportamentais, crenças, hábitos culturais ou ainda eventos culturais como festas populares ou tradicionais mais atípicas e desconhecidas dos estudantes. A cultura da língua estrangeira pode ser assim levada para a sala de aula através de

imagens didáticas per accident, correspondentes ao material autêntico. Essas imagens são de grande utilidade didática e cultural, sobretudo quando o estudante não desenvolveu a sua consciência intercultural por não ter viajado e não ter estado em contacto com outras culturas, sendo-lhe mais difícil comparar a sua realidade cultural com a da língua estudada de modo a descobrir as diferenças culturais entre ambas as línguas (a língua materna e a língua estrangeira) e a fomentar a tolerância pela diferença e a ultrapassar estereótipos.

- Motiva para a aprendizagem por despertar a curiosidade e provocar uma reação afetiva, emotiva, espontânea e natural. No entanto, como o assinala Sontag (apud DUSSEL, 2005: 172), deve evitar-se o uso excessivo de imagens chocantes que não apresentam qualquer objetivo específico, caso contrário cair-se-á no erro de incitar sentimentos de apatia, frustração ou comoção.
- Impulsiona / promove uma comunicação autêntica na sala de aula, dado que as imagens podem provocar sensações, despertar recordações, estimular a imaginação e capacidade expressiva, originar reações que levam à prática de habilidades comunicativas. Por conseguinte, proporcionam aos alunos a oportunidade de comunicar num contexto real, para além de desenvolver as suas capacidades produtivas (como a expressão escrita e oral) ao permitir-lhes inventar histórias, falar sobre indivíduos que vivem de forma muito diferente da sua, criar algo novo.
- Consiste num apoio mnemotécnico ao qual os alunos recorrem por memorizar e lembrar melhor o vocabulário, as regras gramaticais ou qualquer conteúdo novo abordado. Com efeito, a informação recebida de forma visual é armazenada de modo mais efetiva e duradoura que a informação lida ou ouvida, além de que o professor poupa tempo nas suas explicações que acabam por serem menos extensas e menos monótonas e desmotivantes.

- Constitui uma estratégia de aprendizagem mais eficaz para assimilar os novos conteúdos lexicais ou temáticos a longo prazo, sem recorrer à repetição exaustiva de palavras até a sua respetiva memorização. Uma das estratégias propostas por Sánchez consiste em distribuir aos alunos cartões com imagens de objetos e cartões com o nome do objeto. Posteriormente, pede-se aos alunos para que façam a correspondência e emitam hipóteses, aprendendo assim de forma lúdica e dinâmica.
- Enriquece a metodologia adotada graças a uma grande variedade de suportes (fotos, desenhos, obras de arte, mapas...). As imagens fomentam a criatividade, a participação, e, por conseguinte, transmitem dinamismo à aula. Proporcionam ainda um lado lúdico e ameno, independentemente do nível de aprendizagem, da faixa etária ou interesses dos alunos, sendo que podem ser utilizadas em qualquer momento / fase da unidade didática (introdução, apresentação, prática).

No entanto, segundo Cuadrado (1999: 9-10), um uso excessivo e inadequado da imagem, dentro da sala de aula, pode igualmente apresentar diversos **inconvenientes**, tais como os seguintes:

- Requer muito trabalho de preparação por parte do professor;
- Pode causar passividade no aluno ou ser um elemento de distração, caso não tenham sido criadas atividades suficientemente motivadoras, capazes de suscitar o seu interesse;
- A atividade proposta pode exceder o grau de competência do aluno no sentido em que a complexidade linguística (o nível de domínio lexical exigido) pode ser superior ao seu nível de compreensão, ou seja, o aluno pode compreender a imagem, mas não possuir vocabulário suficiente para exprimir a sua opinião.

É preciso evitar o uso de imagens meramente decorativas que não contribuem de forma efetiva e construtiva para a aprendizagem de conteúdos, tais como ilustrações sem nenhum objetivo didático, animações ou fotografias pessoais. De facto, imagens deste tipo podem constituir um elemento de distração na aula se não forem utilizadas com uma determinada finalidade no processo de ensino-aprendizagem. Para minimizar esse efeito distrativo e a fim de manter o interesse do aluno, deve proceder-se a uma criteriosa seleção da imagem a trabalhar, sendo também necessário adotar determinadas estratégias de motivação contínua (como, por exemplo, aliviar um ambiente mais tenso através do humor, recorrer ao conhecimento prévio do discente ou alterar uma atividade).

Assim sendo, apesar das múltiplas vantagens apresentadas no que diz respeito ao uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem, importa ter em conta determinados critérios na hora de selecionar e elaborar materiais visuais para alcançar o sucesso pretendido.

1.3.3. Critérios para uma seleção adequada da imagem.

Trabalhar com imagens pode nem sempre ser produtivo para o professor, caso este não consiga satisfazer as expectativas dos seus alunos, pelo que importa refletir sobre uma série de fatores que permitam uma exploração didática da imagem mais eficaz. É neste contexto que as autoras Cuadrado, Díaz e Mercedes (1999: 4) estabelecem algumas perguntas-chaves para que a exploração de atividades e unidades didáticas com imagens seja bem-sucedida, a saber:

- Que tipo de imagens podemos utilizar para satisfazer as nossas expectativas?
- Que critérios devemos ter em conta para uma seleção adequada da imagem?

De facto, um professor que queira recorrer à imagem como material de apoio à aprendizagem deve ter em consideração vários fatores, nomeadamente que o tipo de imagem selecionada se aproxime dos interesses dos alunos; que a sua exploração tenha sido fruto de uma boa reflexão por parte do professor; que fatores sociais podem coibir o uso de certas imagens em determinados contextos devido ao grande distanciamento cultural entre a cultura local e a cultura alvo. É portanto necessário que a seleção de imagens seja pertinente para que o estudante possa identificar-se com o conteúdo da imagem e sentir-se à vontade para partilhar a sua opinião e o seu parecer sobre a mesma. Além do mais, é fundamental refletir sobre os objetivos estabelecidos para a aula, porque uma imagem que não cumpre os objetivos propostos ou que se afasta dos conteúdos definidos não constitui de forma alguma uma boa imagem. (BARRALLO BUSTO, 2009: 4)

Logo, é primordial uma seleção prévia da imagem para uma correta exploração, sendo que o professor escolhe as imagens tendo em conta determinados critérios e as necessidades do grupo. (BARRALLO BUSTO, 2009: 4)

Num contexto de ensino-aprendizagem, devemos ter em conta determinados critérios para a seleção de uma imagem a utilizar como recurso visual dentro da sala de aula. É pois, essencial que esta seja escolhida, atendendo não só ao perfil do aluno, mas também à sua competência linguística e à finalidade da sua utilização.

Numa primeira fase, segundo Sánchez Benítez (2009), a seleção de uma imagem prende-se com o objetivo que se pretende, a saber:

- A imagem pode constituir um ponto de partida para a introdução de uma nova unidade didática, de um novo campo semântico, ou ainda para a prática de exponentes funcionais ou tendo em vista facilitar a abordagem de um conteúdo gramatical. Nestes casos, dever-se-á optar por uma imagem mais objetiva para a exploração do novo campo semântico ou para abordar a gramática. Ao invés preferir-se-á uma imagem mais dúbia para pôr em prática exponentes funcionais, dado que esta permitirá suscitar várias possibilidades de interpretação.

- Pode também favorecer e estimular o desenvolvimento de capacidades comunicativas, devendo-se, neste caso, selecionar uma imagem bastante mais ambígua para possibilitar diferentes interpretações e, conseqüentemente, suscitar situações de comunicação em contexto de aula (SÁNCHEZ BENÍTEZ, 2009: 3-4).

Numa segunda fase, Cuadrado, Díaz e Mercedes (1999: 8-9) distingue outros tipos de critérios: critérios gerais e critérios específicos.

Critérios gerais:

A sua classificação é feita em função dos objetivos didáticos que o professor estabelece para as imagens, sendo de salientar os critérios subjetivos, didáticos e culturais (CUADRADO, 1999: 12).

- Os critérios subjetivos dizem respeito ao nosso gosto, curiosidade e reação espontânea que qualquer imagem causa no aluno, ativando desta forma a sua imaginação. De facto, ao selecionar uma determinada imagem, o professor tem em consideração não só questões estéticas e didáticas como também o desejo de despertar no aluno um reforço positivo na sua forma de perceber a mesma. Está portanto implícito um fator motivador apesar da reação dos alunos poder variar em função da idiosincrasia de cada um, atendendo à sua sensibilidade, gostos pessoais e carácter (CUADRADO, 1999: 13). Por conseguinte, se uma imagem que selecionamos nos agrada, esta poderá igualmente ir ao encontro dos gostos dos alunos. Essa sugestão positiva induzirá naturalmente no aluno uma boa recepção da imagem. Ao invés, uma imagem que não apreciamos, mas que satisfaça os aspetos pedagógico-didáticos, também pode constituir uma opção válida (CUADRADO, 1999:13-14);

- Os critérios didáticos consistem numa série de aspetos favoráveis à nossa intenção pedagógica, identificando a imagem como um meio de comunicação, uma linguagem que substitui ou reflete a realidade. Ao apresentar uma imagem, espera-se que o estudante ative os seus conhecimentos prévios sobre a mesma, colocando-o no contexto de um conteúdo que eventualmente já conhece e que irá aprofundar ou que irá aprender, de modo a concretizar os objetivos gerais (conhecimento, compreensão e desenvolvimento dos diferentes domínios) do processo de ensino-aprendizagem (CUADRADO, 1999: 14). Simultaneamente, essa imagem transmitirá de forma mais efetiva conteúdos lexicais, gramaticais e culturais sem que o professor se estenda em explicações e que o aluno memorizará mais facilmente dado a memória visual ser mais eficaz como o comprova o estudo efetuado por Ferrés (apud BRANDIMONTE, 2003: 873) que afirma que 83% do que aprendemos é pela vista. De referir ainda a variedade de suportes – cartões, cartazes, transparências, slides, entre outros – e a variedade de agrupamentos – em pares, em grupo, individualmente – que tornam a aula mais lúdica e dinâmica (CUADRADO, 1999: 14);
- Os critérios culturais, no sentido em que uma imagem vale mais que mil palavras, esta permitirá manifestar curiosidade e interesse pela cultura da língua meta e desenvolver uma consciência intercultural. Assim, ao observar uma imagem que reflete uma realidade cultural da língua estrangeira, o aprendente percebe-a e compreende-a de forma imediata, o que o leva a comparar duas realidades (a realidade da língua materna e a da língua alvo) que tratam de forma distinta o mesmo tema (CUADRADO, 1999: 15). Este tipo de imagem permite ainda transmitir eventos ou acontecimentos da cultura alvo ocorridos num momento do ano diferente àquele que está a decorrer, como o afirmam os autores Cuadrado, Díaz e Mercedes (1999: 15), conforme se pode ler a seguir:

Si no fuera por ellas, muchos contenidos culturales no podrían ser transmitidos, especialmente si se está fuera del país de la cultura anfitriona o si queremos mostrar acontecimientos que tienen lugar en otro momento del año que no coincide con el momento en que se está, por ejemplo, las fallas en diciembre.

Critérios específicos:

Os critérios específicos contemplam a forma como seleccionamos uma determinada imagem e os motivos que nos levam a escolhê-la, visto que pretendemos atingir um objetivo didático específico. De facto, a sua finalidade consiste em responder aos objetivos didáticos tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos, as suas características, o seu perfil etário e contexto sociocognitivo (CUADRADO, 1999: 15). Por outro lado, Cuadrado, Díaz e Mercedes (1999: 17) mencionam várias razões para utilizá-la, tais como:

- A sua presença constante nos manuais escolares;
- A transmissão de conteúdos e informações nela contidas e que pretendemos abordar na sala de aula;
- O seu enquadramento com as necessidades e os interesses da turma;
- O seu aspeto exterior muito atrativo no que respeita à cor, ao formato, estilo, qualidade e tamanho, entre outros;
- O seu lado estético que interpela à afetividade e emoções por parte do professor e do aluno tendo em conta os seus gostos, recordações e experiências;
- A presença do conteúdo linguístico e, por conseguinte, gramatical nas atividades de produção com base em suportes visuais;
- A informação cultural, por vezes atípica, nela contida;
- O ser uma fonte de informação autêntica e real, em muitos casos, além de clara e concisa, evitando a dispersão do tema tratado na aula.

No entanto, a introdução de uma imagem na aula requer igualmente um trabalho de reflexão, nomeadamente no que diz respeito à mensagem que se deseja transmitir e à forma como esta vai ser intercetada pelos alunos: Será que alunos e professor vão fazer a mesma leitura da imagem selecionada? Será que a imagem selecionada é a mais adequada para atingir o objetivo pretendido? De que forma pode ela mostrar um aspeto cultural? E onde se podem conseguir boas imagens? (CUADRADO, 1999: 15-16)

No que se refere à primeira questão, alguns filtros sensoriais, operativos e culturais do recetor podem influenciar na sua maneira de interpretar a mensagem, sendo imprescindível escolher o tipo de imagem mais adequada ao tipo de informação que se deseja transmitir. Com efeito, uma imagem funciona como um veículo de comunicação que transmite ideais e representa uma realidade em função do ponto de vista do emissor, já que este pretende comunicarmos a sua interpretação da imagem. Contudo, pode acontecer que alguns códigos icónicos não correspondam à ideia que o emissor deseja transmitir, ou que a interpretação do emissor difere da do recetor, evidenciando-se, por conseguinte, uma dupla funcionalidade da imagem: uma que mostra e outra que simboliza e constrói conhecimentos. Assim, a comunicação mediante imagens é de carácter didático caracteriza-se por um *objeto de referência comum* ao recetor e emissor, ou seja, a mensagem subentendida na imagem, e o facto de o recetor poder compreender como utilizar estratégias e técnicas para a leitura da linguagem visual (PRENDES ESPINOSA, 1995: 204). É neste contexto que, para Jaques Bertin (apud PRENDES ESPINOSA, 1995: 205), uma boa imagem didática é aquela cujo valor reside na precisão do significado e na eliminação de erros de interpretação, pelo que uma comunicação imagética eficaz baseia-se na semelhança de significados que o emissor propõe e que o recetor compreende, interpreta. Logo, ao selecionar uma imagem que apresenta uma variedade de significados, é necessário que o emissor controle as variáveis de modo a restringir os diferentes significados da mesma para que o recetor descodifique e interprete corretamente a mensagem subentendida. Trata-se aqui de aplicar o conceito de *comunicação visual objetiva* de Munari (apud, PRENDES ESPINOSA, 1995: 205) em que a imagem utilizada deve ser “legible por y para todos y

de la misma manera, ya que en otro caso no hay comunicación visual, sino confusión visual" (PRENDES ESPINOSA, 1995: 205).

Quanto à última questão colocada por Cuadrado, Díaz e Mercedes (1999), podemos utilizar como fonte bibliográfica não só os manuais escolares, como também as revistas, as bandas desenhadas, os folhetos publicitários, os catálogos de arte, os postais, o banco de imagens disponíveis no motor de busca *Google* e *Youtube*, sendo o critério primordial o de adequar a imagem às necessidades e interesses dos alunos e aos objetivos didáticos da aula.

Por sua vez, Barrallo (2009: 6-8) estabelece outros tipos de critérios para uma seleção adequada da imagem em contexto pedagógico-didático, a saber: critérios formais e de conteúdos.

Critérios formais:

Dizem respeito ao tamanho, à qualidade, ao formato ou à luminosidade da imagem. Na hora de selecionar uma imagem, devem-se considerar tanto o tamanho da sala de aula, como o número efetivo de alunos na turma, ou ainda o tamanho da imagem a trabalhar, a sua nitidez e o formato mais adequado de modo a determinar se é necessário distribuir fichas de trabalho ou imprimir um único póster para a turma; se é melhor utilizar transparências (acetatos), slides ou cartões com imagens, entre outros, para realizar a atividade e evitar erros de interpretação acerca do conteúdo abordado. A título de exemplo, observamos as seguintes imagens para analisar a palavra “chorar”:



O retrato da esquerda cumpre a sua função de forma efetiva, sendo que não induz outras interpretações possíveis, enquanto a foto da direita pode referir-se a gesto de dor física, de sofrimento, especialmente se não se conhece a desportista retratada. (BARRALLO BUSTO, 2009:6)

Critérios de conteúdos:

Referem-se à adequação do conteúdo que uma imagem deve cumprir na atividade, ou seja, se o objetivo da atividade é, por exemplo, a aquisição da palavra “mesa”, deve verificar-se que a representação gráfica refere-se efetivamente a uma mesa e não a uma secretária, como demosramos abaixo:



Se o professor mostra aos alunos a imagem da esquerda como referindo-se à palavra “mesa”, os estudantes estarão a assimilar erradamente que uma secretária é uma mesa, dado que, em espanhol, utiliza-se duas palavras diferentes para identificar estes móveis.

Da mesma forma, na hora de selecionar um desenho, uma banda desenhada ou uma fotografia, ou qualquer outro recurso visual, deve-se ter em conta os seguintes dados:

- o perfil da turma - com efeito, estudantes japoneses não terão as mesmas referências culturais que os estudantes lusófonos, já que, no Japão, uma fotografia do António Banderas para introduzir tempos do passado numa escola secundária poderá não obter o êxito pretendido, visto que os estudantes japoneses desconhecem esse ator.
- as diferenças geracionais (entre professor e alunos);
- os gostos e preferências dos alunos;
- o nível da língua, sendo que o professor deve atender aos objetivos descritos em cada nível. A título de exemplo, num nível A1, não seria adequado mostrar uma fotografia de um indivíduo com sardas para abordar a descrição física, já que este tipo de características físicas não corresponde a um nível A1;
- a adequação cultural, dado que as referências culturais diferem de pessoa para pessoa e de país para país. Por exemplo, ao ensinar o conteúdo funcional “dar direções”, deve evitar-se usar símbolos que representam lugares e que os estudantes não saibam identificar a não ser num contexto de imersão da língua. Nestes casos, substituir-se-iam os símbolos desconhecidos por símbolos equivalentes do país de origem dos alunos. (BARRALLO BUSTO, 2009: 6-8)

Essa seleção criteriosa permite minimizar o uso da imagem como elemento distrativo e antes utilizá-la para desenvolver competências tão necessárias a uma boa comunicação, sejam elas competências comunicativas ou culturais.

1.4. Um recurso para desenvolver competências

Segundo o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2002:9), pode-se definir o uso e aprendizagem de uma língua da seguinte maneira:

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 lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Assim sendo, o uso e aprendizagem de uma língua requer que o aluno, enquanto indivíduo e agente social, desenvolva competências gerais e comunicativas, por forma a realizar atividades que o levem a produzir textos orais e escritos de diferentes registros. Neste contexto, no âmbito do ensino da língua estrangeira, deve considerar-se, por um lado, os interesses e necessidades dos discentes e, por outro lado, o uso que estes têm de fazer do sistema linguístico para enfrentar realidades imediatas. Posto isto, para que o uso da imagem seja efetivo, é necessário planificar e selecionar de forma adequada e judiciosa os materiais e os métodos a utilizar tendo em vista o ensino intercultural e comunicativo de uma língua estrangeira. Esta preparação prévia permitirá o desenvolvimento das competências comunicativas, nomeadamente em termos de compreensão e expressão nos domínios da oralidade e escrita.

1.4.1. Competência comunicativa

Tanto a imagem estática como a imagem dinâmica constituem um importante recurso de apoio pedagógico concebido essencialmente para promover a competência comunicativa, dado que os alunos desenvolvem essa competência ao adquirir estratégias

que lhes permitem utilizar a língua estrangeira em vários contextos sociais e registos de língua (formal ou informal). Consequentemente, no que se refere à exploração do vídeo, Tomalin (1986: 9) sugere algumas técnicas comunicativas: visualização silenciosa, audição sem imagem, imagem sem som, previsão do conteúdo, guiões com lacunas, entre outras.

Relativamente à exploração da imagem estática e/ou dinâmica, propõe as seguintes técnicas comunicativas: nuvem de ideias a partir de uma imagem, formulação de hipóteses, expressão de opiniões sobre a situação sugerida. Todas estas propostas podem ser realizadas na sala de aula e estimulem o diálogo, a reflexão e a partilha de ideias entre estudantes. (BORBA de AZEVEDO, s/d: 3058)

1.4.1.1. Compreensão auditiva e escrita

De acordo com Harmer (2002: 199-200), compreender uma mensagem oral ou escrita implica dois fatores: o conhecimento prévio do recetor e a aplicação das suas destrezas recetivas em função do objetivo da leitura ou da audição. Por conseguinte, destaca as seguintes destrezas recetivas: identificar o assunto; prever ou adivinhar; ler na diagonal ou ouvir para identificar a ideia geral; ler ou ouvir para procurar uma determinada informação; interpretar um texto. Neste contexto, o material audiovisual permite captar a atenção do recetor além de facilitar a compreensão e memorização do conteúdo ouvido e visualizado (SILVA e FIGUEIREDO, 1997:5). De referir que tal foi comprovado através de um estudo realizado por Maria Cândida Proença acerca da forma de aprendizagem dos alunos, sendo que 83% dos inquiridos aprendem através da visão, 11% através da audição, 3,5% através do olfato e 1,5 % através do tato. (PROENÇA, 1990:106)

Por fim, o professor Marquès aponta outras estratégias para o uso da imagem com o intuito de facilitar a compreensão auditiva e escrita, tais como:

- complementar as explicações verbais com conteúdos icónicos concretos de fácil compreensão;

- exigir um processamento global da informação contida no material audiovisual,
- suscitar um impacto emotivo ao provocar sentimentos e atitudes;
- facilitar comparações entre os distintos elementos de modo a analisar detalhadamente as várias fases do processo (isto é: a pré-visualização, durante a visualização e a pós-visualização). (MARQUÈS apud BORBA de AZEVEDO, s/d: 3055)

Em suma, as imagens facilitam a compreensão do discurso oral e escrito, não só porque constituem uma linguagem universal perceptível por todos, independentemente da faixa etária e do nível de língua, mas também porque permitem ao aluno apoiar-se em pistas visuais para decifrar a mensagem escrita ou oral.

1.4.1.2. Expressão oral e escrita

Na sua obra *The practice of English language teaching*, Harmer (2002: 246) define a palavra “expressão” enquanto desenvolvimento das destrezas produtivas como a fala e a escrita. Ora, para descrever uma imagem ou produzir textos a partir de uma imagem, são utilizadas variedades léxicas e morfossintáticas adaptadas ao nível da aprendizagem do aluno, pelo que é imprescindível conhecer e dominar minimamente as competências linguísticas para narrar e expressar a sua opinião (PRENDES ESPINOSA, 1995). É neste contexto que Tomalin (1986: 27) distingue três fases em que a expressão oral ou escrita é estimulada e desenvolvida na sala de aula: numa primeira fase, o aluno visualiza o vídeo ou a imagem estática e expressa a sua opinião; numa segunda fase, em que já está familiarizado com o conteúdo da imagem estática ou dinâmica, o aluno é levado a explicar o comportamento de algumas personagens; por fim, numa terceira fase, em grupo ou em pares, os alunos discutem e refletem sobre a questão levantada na imagem estática ou no vídeo. Outra técnica sugerida por Harmer (2002: 282 e 286), no sentido de promover a expressão oral ou escrita, diz respeito à visualização parcial do vídeo ou da imagem estática em que o aluno deve centrar a sua atenção num pormenor da imagem para, depois, observá-la no geral. Ambas as técnicas despertem a

curiosidade do recetor (aluno), levando-o a dialogar e interagir com os seus pares ou com o professor.

De salientar, no entanto, que a língua, enquanto instrumento social, de identidade e estruturação do pensamento, requer o ensino-aprendizagem de conteúdos culturais para formar agentes sociais autónomos, plurilingues, com sensibilidade e consciência intercultural. Assim, conhecer o sistema linguístico de uma língua não garante a sua compreensão plena, já que uma língua se constrói à volta de uma dimensão cultural e social, constituídas por componentes linguísticos verbais e não verbais que o aluno deve saber compreender e interpretar (GUILLÉN, 2004).

1.4.2. Competência cultural

Em termos culturais, as imagens adquirem um lugar de destaque, visto que ilustram atitudes do quotidiano, gestos, vestuários, saberes e habilidades comportamentais, entre outros, transmitindo ainda uma infinidade de informações de forma breve e autêntica (BORBA de AZEVEDO, s/d: 3057). De facto, ao observar uma determinada tradição ou costume da língua meta retratada numa imagem, o aluno entra em contato com a dimensão sociocultural da mesma, o que o leva a confrontar e comparar a sua realidade com a do país estrangeiro de modo a desenvolver competências culturais e uma consciência intercultural, através da verbalização de opiniões e impressões sentidas, ao mesmo tempo que é sensibilizado para conceitos de tolerância e de respeito pelo outro e valorização da diversidade cultural (GUILLÉN, 2004).

Capítulo 2. – Prática de ensino supervisionada

2.1. Intervenção pedagógico-didática

A intervenção pedagógico-didática foi realizada na escola secundária Alexandre Herculano, com uma turma do 11º ano que frequentou a disciplina de espanhol – nível A2.

2.1.1. Contextualização

2.1.1.1. Caracterização da escola e do núcleo de estágio

O Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano situa-se na zona oriental da cidade do Porto e é constituído pelos seguintes estabelecimentos de ensino:

- A sede – a Escola Secundária Alexandre Herculano (ESAH),
- Seis escolas do primeiro ciclo do ensino básico com jardim de infância, a saber: Escola Básica de Alegria, Escola Básica do Campo 24 de Agosto, Escola Básica das Flores, Escola Básica da Lomba, Escola Básica de Noêda e Escola Básica do Sol;
- Duas escolas com segundo e terceiro ciclos de ensino básico, sendo estas a Escola Básica Dr. Augusto César Pires de Lima e a Escola Básica Ramalho Ortigão. (AEAH, Regulamento Interno 2013/2017: 9)

A ESAH foi construída pelo arquiteto português José Marques da Silva (1869-1947) entre 1914 e 1921. Este edifício quase centenário foi classificado monumento de interesse público em 2011 devido ao seu valor arquitetónico e urbanístico, bem como pelo lugar de destaque que ocupa na história do ensino liceal. Com aproximadamente 2800 alunos, a ESAH oferece um vasta oferta educativa que inclui o ensino regular

(desde o jardim de infância à escola secundária), o ensino profissional, vocacional e nocturno (que abrange o ensino de português para todos). Como se trata de uma escola de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), esta pretende promover a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, tais como alunos surdos abrangidos no programa Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) e alunos da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência. (AEA, Projeto Educativo 2013/2017: 6)

O núcleo de estágio de espanhol era composto por três estagiárias, uma orientadora e uma supervisora. A orientadora Dra. Delfina Sá lecionava Espanhol Língua Estrangeira a alunos surdos e a uma turma de 11º ano que frequentava o Curso de Línguas e Humanidades. Publicou igualmente vários manuais escolares, sendo um deles o manual escolar de 11ºano nível A2 adotado pela escola sede. Ao longo do ano, orientou e avaliou o desempenho das estagiárias. Por sua vez, a supervisora Dra. Andrea Iglesias – membro da comissão de acompanhamento do curso Mestrado em Ensino de Inglês - Espanhol, Francês ou Alemão –, não só lecionou aulas de Espanhol Língua Estrangeira e aulas de Tradução na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ao longo do ano letivo em que foi realizado o estágio, como avaliou as estagiárias e orientou teses. As estagiárias Maria Clara Conceição, Maria Rosa Carvalho e Mónica Granjinho frequentaram o Mestrado em Ensino do Português e Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário – variante Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A estagiária Maria Clara Conceição lecionou 5 unidades didáticas ao longo do ano, entre outubro de 2014 e maio de 2015, cada uma com 4 a 5 sessões de 50 minutos. É de salientar que 2 ou 3 estagiárias partilhavam uma unidade didática dado que as regências só ocorriam numa turma de 11º ano. Por outro lado, não escolheram as unidades didáticas, dando antes continuidade aos conteúdos lecionados pela orientadora.

Ao recorrer à imagem nas unidades didáticas trabalhadas, pretendeu-se demonstrar aos alunos que esta pode constituir um excelente auxiliar de aprendizagem e estudo, além de estimular a sua autonomia e gosto pela língua estrangeira.

Por último, é de referir que a estagiária em questão somente realizou o estágio em Espanhol por já ter efetuado o estágio de Português numa licenciatura anterior de Português-Francês no ano letivo de 1999/2000.

2.1.1.2. Caracterização da turma

A turma 11º ano E era constituída por 18 alunos com idades compreendidas entre 16 e 19 anos, entre os quais 7 rapazes e 11 raparigas. Inscritos no Curso de Línguas e Humanidades, frequentavam aulas de Espanhol Língua Estrangeira nível A2, segundo o Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL, 2002). A maioria estudava espanhol por considerar esta uma língua útil para o seu futuro profissional. A maior parte dos alunos provinham de um contexto social medio baixo, beneficiando inclusive de ajuda económica no âmbito da ASE (Ação Social Escolar). De referir, por último, que esta turma registava um perfil bastante heterogéneo visto que os alunos provinham de várias etnias (ciganas, hindus e portuguesas), com perfis familiares diversos desde famílias monoparentais a famílias reconstituídas. Quanto ao seu aproveitamento, este também era bastante díspar, dividindo-se a turma entre alunos que registavam um bom aproveitamento escolar e outros com um baixo aproveitamento, conforme o meio envolvente em que se inseriam.

2.1.2. Metodologia

Na intervenção pedagógico-didática pretendeu-se demonstrar que as imagens estáticas e dinâmicas constituem um recurso pedagógico eficiente para a aprendizagem das línguas. Para o efeito, realizou-se, numa fase de pré-intervenção, um questionário (ANEXO 1) para esboçar um perfil da turma, em particular quanto ao seu método de aprender a fim de determinar a eventual relevância em usar recursos visuais como estratégias de ensino-aprendizagem. Durante a fase de intervenção e após análise dos resultados do primeiro questionário, efetuou-se a planificação de unidades didáticas, tendo-se, por conseguinte, elaborado um conjunto de atividades recorrendo à imagem

enquanto ferramenta pedagógica, sendo que a relevância e eficácia das mesmas seriam avaliadas a partir da observação direta. Por fim, numa fase de pós-intervenção, os alunos avaliaram a eficácia desses recursos através de um segundo questionário (ANEXO 2). É de referir que para a análise dos dados recorreu-se à metodologia de investigação mista que contempla a aplicação de metodologias quantitativas e qualitativas.

Em educação, os objetos de estudo são complexos por envolverem processos humanos e sociais dinâmicos e abrangentes e, para melhor compreender essas realidades complexas, contrapõe-se a análise qualitativa à análise quantitativa de modo a conseguir um estudo mais completo e preciso. Deste modo, optou-se por este tipo de metodologia – isto é, pela perspetiva qualitativa e quantitativa – para a realização da intervenção pedagógico-didática e para a respetiva análise dos dados recolhidos durante o período de estágio (entre outubro de 2014 e maio de 2015).

Assim, a perspetiva qualitativa de pesquisa pretende compreender os “significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto”, interessa-se “mais pelos processos do que pelos produtos” (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986, apud CRAVEIRO, 2007: 202 e 204), tendo como finalidade interpretar e entender como agem os sujeitos. Ora, a investigação qualitativa apresenta as seguintes características (BRESLER, 1996: 6-7):

- É orientada caso por caso. O “caso” da nossa intervenção pedagógica refere-se ao uso da imagem como ferramenta pedagógica na turma do 11º ano na disciplina de espanhol iniciação;
- É empírica e orientada para o campo. Os dados são recolhidos no local, isto é, na Escola Secundária Alexandre Herculano, situada no Porto. Por sua vez, o enfoque da investigação incide sobre o que é observado, ou seja, a adesão às atividades de índole visual ou audiovisual por parte dos alunos da turma do 11º ano E na disciplina de Espanhol, dado que a estagiária procedeu à uma avaliação do desempenho dos mesmos e da sua adesão às atividades por observação direta;

- É descritiva, sendo os dados recolhidos descritos por palavras e gráficos;
- É interpretativa e enfática pelos diferentes significados que os acontecimentos têm para os vários participantes, sendo que as observações e interpretações são validadas pelo investigador e pelas diversas fontes e métodos que auxiliam na confirmação de dados.
- O investigador é uma figura central, que, mediante um processo de interpretação, visa explicar os fenómenos subjacentes, como o corrobora a psicóloga Paula Oliveira (2006: 34-35), no seu artigo “metodologias de investigação em educação”, ao afirmar que:

A metodologia qualitativa está centrada na forma como o ser humano interpreta e atribui significado à sua realidade, distanciando-se de uma abordagem do comportamento humano que tem como objetivo encontrar factos e causas para os mesmos. A fonte direta dos dados é o ambiente natural em que o investigador é uma figura central, interessando-se mais pelos processos do que pelos resultados, mediante um processo de interpretação que visa a descoberta das explicações subjacentes aos fenómenos.

Portanto, o principal interesse não é generalizar mas antes particularizar e compreender cada caso na sua singularidade e complexidade (CRAVEIRO, 2007: 203), dado que se orienta por uma perspetiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos.

Entre as técnicas de pesquisa qualitativa utilizadas nesta investigação destaca-se a técnica de observação participativa que coloca o investigador em contacto direto com os sujeitos o que lhe permite compreender melhor o que fazem em determinadas circunstâncias (SERRANO, apud CRAVEIRO, 2007: 204). De facto, a avaliação por observação direta permitiu registar os estados subjetivos (atitudes, comportamentos,

estados de espírito) e pontos vistas adotados durante as atividades realizadas de forma espontânea e instantânea.

Se na investigação qualitativa se constrói o conhecimento *in locus*, “de modo indutivo e sistemático, à medida que os dados empíricos emergem”(Lefévre, 1990 apud CRAVEIRO, 2007: 203), na investigação quantitativa recolhem-se dados para confirmar ou infirmar hipóteses por forma a comprovar teorias e generalizá-las.

De acordo com Gatti (2004: 14), no seu artigo “Estudos quantitativos em educação”, a análise quantitativa “abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador” de modo a extrair dos dados recolhidos respostas às perguntas que o mesmo estabeleceu como objetivo de seu trabalho. Assim, dependendo dos objetivos do investigador, da natureza do objeto e do instrumento de coleta, distinguem-se três tipos de dados: os dados categoriais, ordenados e métricos.

- Os dados categoriais podem classificar-se em classes e verificar a frequência das mesmas, sendo que se podem cruzar categorizações para uma maior pormenorização da informação, como por exemplo: sexo x último nível escolar frequentado x leitura preferida.
- Os dados ordenados mostram a posição relativa a uma característica, como é o caso, por exemplo, no que se refere à ordenação de alunos do melhor para o pior, sendo esta efetuada pelo professor de acordo com a sua opinião sobre o desempenho dos mesmos.
- Os dados métricos consistem em observar características mensuráveis, que podem ser expressas numa escala numérica como, por exemplo, as notas em uma escala definida.

No nosso caso, trata-se de dados categoriais porque é possível verificar a frequência dos dados, além de cruzar os mesmos com outros dados. Com efeito, no que diz respeito à análise quantitativa de dados, recolheram-se as respostas dadas pelos alunos nos questionários e efetuaram-se, de seguida, a sua análise e posteriormente um

cruzamento dos mesmos com os dados da análise qualitativa para uma avaliação final dos resultados. Com efeito, a investigação quantitativa visa a generalização de dados, de teorias através de um processo hipotético-dedutivo e numericamente comprovável. (CRAVEIRO, 2007)

Em suma, a metodologia de investigação mista que contempla a aplicação de metodologias quantitativas e qualitativas constitui uma mais-valia no sentido em que permite analisar o mesmo fenómeno sob diferentes perspetivas.

Assim sendo, numa primeira fase, no âmbito de uma análise qualitativa dos dados, procede-se à descrição de algumas atividades efetuadas durante o estágio e nas quais se recorreu a material visual e/ou audiovisual. As atividades em questão estão inseridas em unidades didáticas, cuja planificação de aulas apresentava a estrutura proposta por Matilde Cerrolaza, a saber:

- Apresentação ou preparação para introduzir o tema: Atividade motivadora;
- Concetualização: Atividade(s) de input;
- Prática: Atividade(s) prática(s) e atividade final.

No âmbito da análise qualitativa, recorreu-se à técnica de avaliação por observação direta, a qual permitiu registar os estados subjetivos (atitudes, comportamentos, estados de espírito) e pontos vistas adotados durante as atividades realizadas de forma espontânea e instantânea.

Numa segunda fase, no que diz respeito à análise quantitativa de dados, recolheram-se as respostas dadas pelos alunos nos questionários e efetuou-se, de seguida, a avaliação dos resultados.

Por fim, numa terceira fase, compararam-se os dados das análises quantitativa e qualitativa por forma a obter uma avaliação final e mais completa dos resultados. Essa análise de dados será abordada nos capítulos que se seguem, a saber: “Descrição das atividades e análise qualitativa dos dados”, “Questionários e análise quantitativa dos dados”, “Avaliação final dos resultados”.

2.1.3. Descrição e análise qualitativa das atividades

A imagem é uma ferramenta pedagógico-didática utilizada pelos professores de diversas maneiras: para servir de material de apoio; introduzir uma atividade; realizar uma tarefa, sendo a imagem o ponto de referência para a sua execução; para desenvolver a competência intercultural; cumprir um objetivo específico; entreter e cativar...

Logo, a relevância do uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira está relacionada com a capacidade criativa do ser humano, nomeadamente com a criação de imagens mentais a partir de visualizações que chamem a atenção, que despertem o interesse ou ainda que provoquem emoções, sendo que, para o estudante de Espanhol, significa uma maior implicação e uma melhor assimilação da língua alvo.

Ora, como o sublinha Jane Arnold (2000, apud BARRALLO BUSTO, 2009: 2) “da mesma forma que, para uma criança é difícil aprender uma palavra sem visualizá-la ou imaginá-la, ao estudante de línguas acontece o mesmo numa fase inicial. As palavras são somente uma serie de letras sem significado nem conteúdo emocional.”¹ Por conseguinte, sempre que um estudante de línguas estrangeiras, num nível inicial, observe uma lista de palavras em espanhol com a sua imagem correspondente, não precisa recorrer à tradução, dado que o recurso à imagem facilitará a produção oral ou escrita na língua alvo. Goodey (1997, apud BARRALLO BUSTO, 2009: 3) reforça essa ideia ao sublinhar que grande parte da língua consiste em traduzir imagens presentes na nossa mente, pelo que se torna necessário evocar uma série de imagens na mente dos estudantes para uma aprendizagem satisfatória. As imagens suscitam memórias que os estudantes associam a fases da sua vida, estimulando assim a motivação na aula, além de criarem um ambiente agradável, propício à aprendizagem, reduzindo a ansiedade e aumentando a concentração e participação dos alunos.

¹ Siguiendo a Jane Arnorld (2000 apud BARRALLO BUSTO, 2009: 2) “ de la misma forma que a un niño aprender una palabra le es muy difícil sin asimilar algo que no ve o que no puede imaginar, al estudiante de idiomas le pasa lo mismo en la etapa inicial. Las palabras son solo una serie de letras sin significado ni contenido emocional”.

Por fim, as representações visuais albergam numerosas possibilidades de atividades que chamam a atenção, como, por exemplo, atividades lúdicas em que os alunos não receiem errar tanto, podendo ser usadas para simular situações reais de comunicação ou simplesmente para criarem um ambiente mais tranquilo e de confiança. (BARRALLO BUSTO, 2009)

A seguir proceder-se-á à explanação duma série de atividades postas em prática durante o estágio de espanhol. A seleção das imagens foi feita em função da tipologia e finalidade de cada uma, dado que se pretende demonstrar de que forma diferentes tipos de imagem podem ser utilizados na sala de aula para promover, estimular e facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos tendo em vista uma abordagem comunicativa.

As unidades didáticas em que se inseriam as atividades em questão foram elaboradas tendo em conta o método comunicativo mediante um enfoque por tarefas por forma a que o aluno estivesse no centro do processo de ensino-aprendizagem. Este, enquanto agente ativo e participativo, efetuava diversas tarefas que lhe permitiam uma aprendizagem significativa. Para o ajudar a resolver situações da vida quotidiana, tivemos em conta os seus interesses, necessidades e expectativas, assim como os aspetos específicos e comunicativos da língua. O aluno não só se sentia parte integrante da aula, ao interatuar com o professor e com os colegas através da partilha de experiências e dúvidas, como também adquiria competências linguísticas, sociolinguísticas e socioculturais, garantindo assim a eficácia da aprendizagem. Por sua vez, o professor desempenhava o papel de mediador, orientador no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, as planificações das unidades didáticas – isto é, os objetivos, os conteúdos, as atividades e as formas de avaliação - foram elaboradas em função da tarefa final e de uma orientação comunicativa. Para que os alunos fossem capazes de realizar adequadamente a tarefa final, deviam efetuar as tarefas prévias, ditas “possibilitadoras”, que eram atividades de competências linguísticas e comunicativas, organizadas de forma gradual, clara e coerente desde de um ponto vista cronológico e lógico. Essas tarefas prévias permitiam preparar e assimilar os conteúdos necessários para a realização da tarefa final, assim como trabalhar de forma integrada as quatro

competências: compreensão oral e leitora, expressão oral e escrita, interação. O encadeamento das tarefas “possibilitadoras” seguia a estrutura proposta por Matilde Cerrolaza, a saber: a fase de preparação, a fase de concetualização e a fase prática.

A fim de respeitar o limite de páginas impostos no presente trabalho, abordaremos apenas algumas das numerosas atividades elaboradas no âmbito do estágio em espanhol língua estrangeira.

1. Tipologia de imagem - cartoon / desenho humorístico

O cartoon abordado na aula (ANEXO 3) constava da unidade didática “A saúde – doenças tecnológicas”. Com esta imagem estática do caricaturista colombiano Julio César González, mais conhecido pelo pseudónimo Matador, pretendeu-se introduzir uma subparte do tema da saúde, a saber as doenças tecnológicas, tratando-se, portanto, de uma atividade de índole motivadora.

Assim sendo, após ter registado o sumário da aula anterior, numa fase preparatória, a estagiária projetou o cartoon e solicitou aos alunos, numa primeira abordagem, que descrevessem a imagem de modo a formularem hipóteses sobre o que era retratado, identificando, por uma lado, o conceito de saúde e o tipo de doença exemplificado e, por outro lado, o aparelho tecnológico utilizado. Posteriormente, e numa segunda abordagem, os alunos tiveram de ativar os seus conhecimentos prévios ao referenciar outros tipos de aparelhos tecnológicos que adolescentes e adultos utilizam diariamente afim de refletirem sobre as causas e consequências do uso abusivo das novas tecnologias, sendo uma das consequências as diversas doenças tecnológicas.

Optou-se, portanto, por uma imagem desconcertante para levar os alunos a refletir e analisar a mensagem subentendida, para além de terem de formular hipóteses sobre o tipo de doença retratado. Ao formularem hipóteses, os alunos tiveram de utilizar, de maneira indutiva, estruturas que expressavam probabilidade e, por conseguinte, conjugar os verbos no presente do indicativo ou do conjuntivo conforme as estruturas utilizadas. Esta imagem permitiu abordar de forma integrada ao conteúdo

temático (as doenças tecnológicas) um conteúdo gramatical (a conjugação dos verbos no presente do indicativo e do conjuntivo) e um conteúdo funcional (a probabilidade). De referir que, com base na imagem apresentada, pretendeu-se, por um lado, rever um conteúdo gramatical já trabalhado em aulas anteriores (pelo facto de os tempos verbais seleccionados serem novamente utilizados num novo conteúdo gramatical, a saber: as orações temporais), e, por outro lado, desenvolver competências socioculturais e comunicativas, ao levar os alunos a partilharem opiniões de forma ordeira e respeitosa, demonstrando o seu lado tolerante perante a diferença e a divergência de pensamentos.

Após uma breve reflexão sobre o que era denunciado no cartoon, e a fim de elaborar uma chuva de ideias a partir da palavra “aparelhos tecnológicos”, a professora inquiriu os alunos, sobre outros tipos de aparelhos tecnológicos, de que forma é que as novas tecnologias afetavam a sua vida familiar e social, e que tipo de doenças associavam a cada aparelho tecnológico. Este tipo de discurso (através de questões) permitiu desenvolver a competência comunicativa dos alunos ao recorrer aos conhecimentos prévios, bem como às suas experiências e vivências. Desta forma, o aluno torna-se um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, sentindo-se parte integrante da aula (em particular da sua concretização), além de demonstrar as suas competências linguísticas e socioculturais por o levar a partilhar a sua opinião de forma ordeira e respeitosa.

Em suma, graças ao cartoon, foi possível abordar os seguintes conteúdos:

- Conteúdo temático: a saúde, em particular as doenças tecnológicas
- Conteúdo lexical: doenças tecnológicas: nomofobia, diplopia, dependência; médico/a, enfermeiro/a, hospital, doente, doer...
- Conteúdo gramatical: revisão do presente do indicativo e do conjuntivo utilizando estruturas que expressam probabilidade.
- Conteúdo funcional: Expressão de hipóteses.
- Conteúdo cultural: as doenças tecnológicas na sociedade de hoje – causas, consequências e possíveis tratamentos.

Análise qualitativa: os alunos manifestaram uma reação de interesse e curiosidade perante a imagem dado a sua natureza desconcertante. A grande maioria aderiu positivamente ao cartoon por denunciar com humor um assunto que lhes é familiar (a relação de dependência para com o telemóvel) por um lado, e revelou a sua motivação ao manifestarem o seu desejo em participar e falar sobre um assunto do seu interesse, do seu quotidiano, por outro lado. Todos conseguiram descrever a imagem e interpretar a mensagem subentendida, pedindo, por vezes, a ajuda da estagiária no que diz respeito a algum léxico mais específico como, por exemplo, “cordão umbilical”.

No que diz respeito ao conteúdo cultural, durante a interpretação da imagem, a professora estagiária levou-os a refletirem sobre a dependência das novas tecnologias e de que forma esta afetava o seu ambiente social e familiar, de modo a consciencializá-los sobre este novo mal-estar social. Posteriormente e com o intuito de apelar aos seus conhecimentos, os alunos identificaram algumas doenças tecnológicas com a orientação da professora estagiária (através de perguntas), tendo conseguido inclusive localizar as partes do corpo afetadas, evidenciar as consequências e eventuais causas, assim como emitir algumas sugestões para possíveis tratamentos. Os alunos mostraram-se empenhados em participar por ser um tema atual, do seu interesse e sentiram-se enaltecidos e recompensados pelo facto da professora estagiária ter valorizado as suas experiências e conhecimentos. De facto, suas respostas foram utilizadas para elaborar um quadro-síntese sobre as doenças tecnológicas. De referir ainda que, mesmo quando um aluno apresentava alguns erros linguísticos nas suas respostas ou quando a resposta não era a esperada pela estagiária, mas correta e aceitável por estar dentro do contexto, essa era aceite e tida em conta.

Do ponto vista gramatical, observaram-se alguns erros de conjugação quanto aos verbos irregulares, pelo que uma revisão da conjugação dos verbos, independentemente do tempo ou modo verbal, é sempre útil e proveitoso.

Resumindo e concluindo, os alunos mostraram empenho e interesse perante o recurso visual utilizado, pelo que se conseguiu explorar a imagem de forma eficaz.

2. Tipologia de imagem - reportagem televisiva

Ao combinar o som e a imagem, o vídeo é um excelente meio para os alunos se embrenharem na realidade linguística e cultural de forma eficaz e aprazível, convertendo-o numa ferramenta pedagógica eficiente e privilegiada em relação aos outros recursos visuais (tais como o cartoon, a fotografia ou a imprensa escrita) e aos recursos auditivos (programa de rádio, canção, música,...). Neste âmbito, o vídeo apresenta situações comunicativas contextualizadas, similares às da vida real, que, de outra forma, dificilmente seriam reproduzidas na sala de aula, pelo que Herron, et al.(1995:775) defende o seguinte:

o vídeo é elogiado por contextualizar a linguagem e por retratar a cultura estrangeira de forma mais eficaz do que outros materiais de instrução. Os vídeos permitem que os alunos ouçam falantes nativos a interagir em situações conversacionais do quotidiano e a praticar estruturas linguísticas importantes.

A reportagem televisiva² integrava a unidade didática “A saúde – doenças tecnológicas”. Na continuidade do subtema “as doenças tecnológicas”, recorreu-se assim a uma imagem dinâmica para a realização da primeira atividade de *input* na fase de concetualização.

A professora estagiária distribuiu uma ficha (ANEXO 4), devendo os alunos ler as perguntas e, de seguida, responder às mesmas à medida que visualizavam e ouviam a reportagem televisiva sobre o uso abusivo das novas tecnologias. Durante a elaboração das suas respostas os alunos tiveram de extrair da reportagem exemplos de orações temporais pelos especialistas quando se referiam ao abuso das doenças tecnológicas. De seguida, a partir desses exemplos, os alunos deduziram o conteúdo gramatical e as respetivas regras de formação mediante perguntas orientadas pela estagiária. Recorreu-se, assim, às repostas dadas pelos alunos durante a correção para introduzir o conteúdo gramatical (as orações temporais), utilizando para o efeito o método indutivo, tendo os alunos deduzido as regras a partir de exemplos da audição e das respostas dadas, após a

² Reportagem televisiva disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rQpVCDh-Bzg>

colocação de questões pela professora (a qual desempenhou meramente um papel de orientador). Para terminar, as regras foram registadas no quadro de forma esquematizada (ANEXO 4). Assim sendo, esta imagem serviu de *input* ao conteúdo gramatical – as orações temporais com subjuntivo ou indicativo – e ao conteúdo funcional – expressar hábitos no futuro em relação ao presente ou ao passado. Por outro lado, serviu igualmente de *input* cultural, visto que os alunos entraram em contato com a realidade hospitalar do estado mexicano e puderam compará-la com a realidade portuguesa, desenvolvendo-se desta maneira a sua consciência intercultural.

Com esta atividade colocou-se em prática uma das destrezas recetivas destacadas por Tomalin, a saber: ouvir para procurar uma determinada informação e para identificar a ideia geral. Neste contexto, o material audiovisual permitiu captar a atenção do recetor além de facilitar a compreensão do conteúdo ouvido e visualizado. Assim, numa primeira fase, após uma leitura prévia das perguntas, os alunos visualizaram a reportagem e responderam acertadamente às questões de compreensão global; numa segunda fase, desenvolveram a sua competência comunicativa ao expressar a sua opinião pessoal sobre o conteúdo da reportagem; numa terceira fase, os alunos compararam a sua realidade com a realidade mexicana a fim de ultrapassar estereótipos, promoverem a tolerância e a consciência intercultural, ao mesmo tempo que punham em prática a sua competência cultural. Por outro lado, a autenticidade do material audiovisual permitiu-lhes entrar em contacto com a língua meta de forma contextualizada nos domínios social, profissional, pessoal e académico.

Na sequência desta atividade, puseram-se em prática os conhecimentos gramaticais através do jogo “rompecabezas” (ANEXO 5) e de outras atividades comunicativas em que se praticou a gramática, bem como a expressão oral e escrita (ANEXO 6).

Análise qualitativa: os alunos aderiram positivamente à atividade proposta e conseguiram realizar a tarefa com sucesso, dado que responderam corretamente às perguntas e conseguiram identificar as orações temporais mencionadas no discurso da jornalista e do médico especialista. De referir que tal se deve ao facto do discurso ser bastante audível e claro, adequado para um nível A2, para além do facto de se tratar de um documento autêntico. Além do mais, a introdução de um vídeo estimulou a motivação dos alunos por ser um recurso audiovisual geralmente pouco utilizado nas aulas.

No que se refere ao conteúdo temático e lexical, os aprendentes compreenderam a mensagem global do vídeo, sendo que, a nível lexical, a professora estagiária teve de alertar para a utilização de algumas palavras mexicanas por estas serem diferentes em castelhano, como, por exemplo, as palavras “computador” e “celular” que correspondem respetivamente a “ordenador” e “móvil”.

Do ponto vista gramatical, a maioria retirou, sem grandes dificuldades, as informações pedidas, sendo que vários alunos reformularam as transcrições com correção linguística, usando de forma intuitiva e natural as orações temporais. Tal facto dever-se-á provavelmente à proximidade da língua espanhola com a sua língua materna quanto ao uso de determinadas conjunções temporais.

No âmbito cultural, houve alunos que conseguiram partilhar as suas impressões e opiniões. Contudo, nem todos o fizeram de forma espontânea, tendo alguns manifestado a sua opinião somente após solicitação da professora estagiária.

No entanto, se tivermos em atenção que um dos principais objetivos desta atividade era o de introduzir o novo conteúdo gramatical, podemos concluir que a atividade foi bem-sucedida pela forte adesão dos alunos aquando da sua realização e consequente dedução das regras. Com efeito, foram os próprios alunos que registaram no quadro as suas conclusões e elaboraram um quadro-síntese do conteúdo abordado, favorecendo assim a sua assimilação. Esta assimilação efetiva verificou-se durante a realização do jogo “rompecabezas” (ANEXO 5) e das atividades comunicativas, como,

por exemplo, a atividade de expressão escrita e oral (ANEXO 6) que os alunos concluíram com entusiasmo e sucesso.

3. Tipologia de imagem - anúncio publicitário

O anúncio publicitário constava da unidade didática “A saúde – doenças tecnológicas”. Na continuidade do subtema “As doenças tecnológicas”, recorreu-se a uma imagem dinâmica para a realização de algumas atividades da fase prática.

Num primeiro momento, recorreu-se a anúncios publicitários para abordar um conteúdo gramatical e funcional – o presente do conjuntivo e a expressão da probabilidade. Com efeito, após a visualização dos spots publicitários, o professor distribuiu uma das atividades prévias (ANEXO 7) em que os alunos deviam fazer corresponder as legendas às respetivas partes do anúncio. Nas legendas constavam frases que expressavam probabilidades. Procedeu-se à respetiva correção, sendo que a estagiária foi colocando simultaneamente algumas questões acerca da estrutura das frases em análise de modo a deduzirem-se as regras de formação e de uso da expressão de probabilidade (conteúdo funcional). À medida que alguns alunos iam respondendo, outros registavam no quadro a regra de forma concisa e clara. Após todos os elementos da turma terem preenchido o quadro-síntese da ficha, foram propostas outras atividades com o propósito de por em prática os conhecimentos adquiridos.

Estas tarefas prévias serviram essencialmente para preparar os alunos para a realização da atividade final, a qual consistia em elaborar o slogan de um anúncio, após o que tinham de emitir probabilidades e dar conselhos de modo a desenvolverem as suas competências comunicativas, em particular no que respeita à expressão oral e escrita.

Num segundo momento, depois da realização de algumas tarefas prévias, a estagiária explicou aos alunos que estes iriam ver um anúncio publicitário sem audição por forma a cumprirem a tarefa final. Os alunos organizaram-se em grupos e

visualizaram o anúncio “Desconectar-se para conectar-se”³. A realização da tarefa final organizava-se em três partes, mais precisamente em três fases como defende Tomalin (1986), fases essas em que a expressão oral ou escrita é estimulada e desenvolvida na sala de aula. Assim, numa primeira fase, os alunos emitiram hipóteses / probabilidades sobre o que observavam no anúncio e relativamente ao tema tratado, recorrendo aos conteúdos funcionais e gramaticais adquiridos previamente. Numa segunda fase, a fim de verificar as probabilidades emitidas, visualizaram uma segunda vez o vídeo, na íntegra⁴ e com som. Nesta fase, como já estavam familiarizados com o conteúdo do vídeo, os alunos partilharam, em grupo, a sua opinião sobre o que viram, explicaram o comportamento de algumas personagens e redigiram alguns conselhos. Numa terceira fase, discutiram e refletiram sobre a questão levantada no anúncio. Para terminar, cada um dos grupos deveria elaborar um slogan e, posteriormente e após discussão de todos os slogans criados, selecionar aquele que lhes parecia mais apelativo e criativo.

De frisar que a escolha do vídeo teve em conta o facto de conter imagens suficientemente ambíguas para proporcionar diversas interpretações e, por conseguinte, diferentes situações de comunicação, sendo o intuito essencial o de desenvolver capacidades comunicativas como a expressão oral e escrita.

Análise qualitativa: os alunos estiveram atentos durante a visualização do anúncio, identificando-se com alguns dos excertos exibidos, pelo que conseguiram formular algumas hipóteses prováveis sobre o conteúdo do vídeo e, posteriormente, dar alguns conselhos para que as pessoas retratadas corrigissem a sua postura e a sua dependência relativamente às novas tecnologias. No geral, construíram frases linguisticamente corretas, recorrendo por vezes ao conteúdo funcional e quase sempre ao conteúdo gramatical e lexical previamente abordados na aula. É de salientar, porém, que não foi possível efetuar a terceira parte da atividade final que consistia em criar um

³ Anúncio disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wf_dzUamjwg

⁴ Anúncio na íntegra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NCJ7c6tgxk0>

slogan para o anúncio publicitário em questão, dado que a aula acabou antes de finalizarmos a tarefa final. Contudo, podemos concluir que a atividade foi bem-sucedida devido à atitude participativa e empenhada da turma na concretização da mesma.

4. Tipologia de imagem - cartões de associação icónica e/ou verbal

Os cartões de associação icónica e/ou verbal foram utilizados em diversas ocasiões de ensino-aprendizagem. Com efeito, estes constituem um apoio mnemotécnico para os alunos que pretendem memorizar melhor o vocabulário, as regras gramaticais ou qualquer outro conteúdo, dado que a informação recebida visualmente é armazenada de modo mais efetiva e duradoura que a informação lida ou ouvida (SÁNCHEZ BENÍTEZ, 2009: 2).

A título de exemplo, destacamos o uso de cartões de associação icónica e verbal numa das atividades inseridas na unidade didática “el acoso escolar”. Depois da primeira atividade introdutória do tema da unidade, a estagiária distribuiu uma ficha de trabalho (ANEXO 9) e cartões de associação icónica e verbal (ANEXO 8). Os alunos deviam associar as emoções e os sentimentos expressos nos cartões às imagens respetivas, demonstrando assim estruturas diversas para expressar sentimentos. À medida que se efetuava a correção, iam-se registando as diferentes formas de exprimir os sentimentos e emoções na ficha com o intuito de sintetizar a matéria e facilitar a sua memorização e assimilação. Dando continuidade à atividade, os alunos tiveram que utilizar o conteúdo lexical relacionado com as emoções e os sentimentos para reagir perante situações distintas. Para tal, a estagiária formou grupos de três alunos, explicou as instruções e distribuiu os cartões. Enquanto um aluno lia a problemática exposta, os outros deviam utilizar os cartões com as possíveis pistas/soluções para descrever a sua reação perante uma determinada situação. Por fim, procedeu-se à correção, no decorrer da qual a professora ia perguntando aos alunos qual o seu sentimento e opinião sobre a última situação exposta (ou seja, a situação que dizia respeito ao bullying).

Esta atividade teve uma dupla funcionalidade: a de introduzir o léxico relacionado com os sentimentos e as emoções, ao aprender de que forma se exprimem determinados sentimentos quer num registo corrente quer num registo mais familiar; e a de assimilar o conteúdo lexical, tendo em conta que os alunos tiveram de descrever a sua reação perante várias situações do quotidiano, simulando deste modo processos comunicativos da vida real.

Análise qualitativa: à exceção da indicação dos sentimentos num registo mais familiar, cujo vocabulário requer alguma explicação quanto ao seu significado, a primeira parte da actividade, que consistia em associar as imagens aos sentimentos, foi rapidamente concluída. De referir ainda que os sentimentos de registo familiar também foram corretamente associados à sua respetiva imagem após elucidação do seu significado.

Relativamente à segunda parte da actividade, que consistia em reagir emocionalmente em função das várias situações expostas, esta também foi realizada com sucesso por todos os alunos dado que estes tiveram em conta as pistas dadas entre parênteses. De acrescentar que, durante a correção, a professora pediu aos alunos que exprimissem os seus sentimentos relativamente a uma determinada situação (relacionada com o bullying) devendo, para o efeito, utilizar as expressões relacionadas com os sentimentos estudadas na aula e levando-os, assim, de uma prática controlada a uma semi-controlada.

As atividades cuja concretização se apoiavam no uso de cartões de associação icónica e verbal revelaram-se bastante produtivas e úteis por cumprirem a sua função de motivação, construção do conhecimento e memorização do léxico. De igual modo, Sánchez Benítez (2009:3) corrobora este facto ao afirmar o seguinte:

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.

É de salientar ainda que dos vários materiais visuais utilizados em sala de aula, este foi designado pelos alunos como o mais motivador e atrativo. (cf. Questionário 2 – última pergunta)

5. Tipologia de imagem - Banda desenhada

A banda desenhada, enquanto recurso pedagógico-didática na sala de aula, carrega um aspeto motivacional ao mesmo tempo que promove a compreensão em termos de leitura e a expressão escrita junto dos alunos. É neste contexto que este tipo de imagem foi utilizado na aula de apresentação. À medida que a professora estagiária se apresentava física e psicologicamente, registava no quadro algumas palavras-chave. Por sua vez, os alunos apresentaram-se física e psicologicamente de forma individual. A fim de rever a descrição física e psicológica, foram realizadas outras atividades em que os alunos tinham de descrever celebridades ou personagens fictícias (de bandas desenhadas). Interrogados sobre as suas personagens fictícias preferidas, os alunos responderam às questões colocadas, tendo sido, de seguida, abordado o conteúdo gramatical – neste caso o superlativo – em relação ao qual se recorreu a material visual (ANEXO 10).

Numa primeira fase, os alunos leram a banda desenhada e esclareceram as suas dúvidas no domínio do vocabulário. Numa segunda fase, responderam a algumas perguntas sobre o aspeto físico e as características psicológicas de algumas personagens sendo que, para o efeito, responderam utilizando o superlativo. Numa terceira fase, a partir das respostas dadas e de algumas questões colocadas pela professora, os alunos deduziram as regras de formação do superlativo absoluto e do superlativo relativo. Para terminar a leção deste conteúdo, os discentes tiveram de indicar, de forma indutiva (através de perguntas feitas pela professora) e espontânea, as regras de formação do

superlativo que sistematizaram posteriormente num quadro-síntese. Em suma, com base na banda desenhada, foram abordados os seguintes conteúdos:

- Conteúdo temático e lexical: a descrição física e psicológica;
- Conteúdo gramatical: o superlativo

Análise qualitativa: este tipo de material facilitou bastante a aprendizagem do novo conteúdo gramatical, dado que os alunos podiam associar a informação verbal a imagens ao compararem as características físicas e psicológicas das personagens, e, por conseguinte, responder corretamente às perguntas, usando o superlativo e o léxico aprendido na aula. Por outro lado, as atividades baseadas na banda desenhada permitiram que os alunos pusessem em prática as suas destrezas recetivas através da compreensão de leitura, bem como as suas destrezas produtivas através da expressão escrita e oral. De facto, para responder às perguntas da ficha os alunos tiveram que se basear não só nas imagens como também no texto da banda desenhada, sendo portanto necessário compreender a mensagem do texto, isto é, recorrer ao domínio da compreensão através da leitura, e descodificar a linguagem icónica, de modo a pôr em prática os domínios da expressão escrita e oral.

6. Tipologia de imagem – Esquema/ mapa conceitual

Segundo Novak (1986, apud SILVA DA SILVA), o mapa conceitual é uma ferramenta que permite organizar um conjunto de conceitos graficamente e através de esquemas, sendo estes construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes. Nesse sentido, o mapa conceitual constitui uma ferramenta didática significativa na aprendizagem e no ensino-aprendizagem (NOVAK e GOWIN, 1996 apud SILVA DA SILVA), por apresentarem diversas vantagens, a saber:

- ordenar de forma sequenciada e hierarquizada os conteúdos a serem abordados,

- facilitar a assimilação dos mesmos,
- avaliar a consolidação de um conhecimento adquirido pelo educando.

É de referir que, durante o estágio, recorreu-se a mapas conceituais em todas as aulas, sendo de destacar, a título exemplar, dois deles com conteúdos e finalidades distintas.

A primeira atividade selecionada, da qual resultou um mapa conceitual, fazia parte da unidade didática “de viaje” e pertencia à fase prática. Atendendo à tarefa final, que consistia na simulação de um diálogo entre um turista e um espanhol, em que este último aconselhava o turista sobre o seu itinerário, foram realizadas previamente várias atividades que permitiram assimilar os conteúdos necessários à concretização da mesma (tarefa final). Uma das atividades prévias que pertencia à fase prática visava abordar o conteúdo gramatical de forma indutiva e integrada na aprendizagem da língua.

Para a realização da atividade em questão, a estagiária distribuiu uma ficha (ANEXO 11) na qual constavam conselhos. Os alunos tinham que optar por um dos conselhos, relacioná-lo com a situação exposta anteriormente em imagens extraídas do filme “La terminal” e justificar a sua opção. Seguidamente, com base nas frases da ficha, os alunos identificaram as estruturas que exprimiam conselhos, assim como os respetivos tempos e modos verbais utilizados a fim de deduzir a regra de formação do condicional simples dos verbos regulares. Quanto aos verbos irregulares, os alunos agruparam-se em pares para fazerem a correspondência entre os verbos conjugados nos cartões e os respetivos infinitivos. Durante a correção, um aluno deslocou-se ao quadro para registar as regras gramaticais de forma sistematizada, concebendo para o efeito um mapa conceitual (ANEXO 12). Por fim, para pôr em prática os conhecimentos adquiridos, os alunos efetuaram a segunda atividade da ficha que consistia em dar conselhos em função do problema exposto.

Em suma, os conteúdos abordados nesta atividade diziam respeito à gramática – o condicional simples – e ao conteúdo funcional – dar conselhos.

Análise qualitativa: através de uma aprendizagem verbal (a partir de um discurso indagador em que a professora estagiária servia de guia ao colocar as perguntas que levariam os alunos a deduzir as regras) e de uma aprendizagem visual (pela sistematização das regras num esquema), os alunos demonstraram que compreenderam os conhecimentos anteriormente apresentados. Os alunos, não só conseguiram organizar e sistematizar as regras, ao elaborarem no quadro o esquema referenciado, como conseguiram assimilar os conteúdos, dado que realizaram a segunda atividade da ficha com sucesso. Por último, é de salientar que, de acordo com Moreira (1980), um mapa conceitual pode ser utilizado para verificar e comprovar a efetiva assimilação de um conteúdo por ser uma técnica qualitativa, que pretende observar como o aluno estrutura, organiza, hierarquiza e relaciona certos conteúdos da unidade de estudo, procurando evidências de uma aprendizagem significativa. (MOREIRA, 1980)

Outra atividade selecionada da qual resultou igualmente um mapa conceitual fazia parte da unidade didática “el acoso escolar” e pertencia à fase de apresentação.

Depois de abrir a lição e registar o sumário da aula anterior, a professora estagiária projetou uma imagem (ANEXO 13) para introduzir o tema da unidade didática. Os alunos descreveram-na, evidenciando o tipo de relações existentes entre as personagens retratadas na fotografia além de formular hipóteses sobre a sua eventual/ possível história. Seguidamente, a estagiária perguntou aos alunos se conheciam outros tipos de relações existentes entre pessoas e que tipo de sentimento associavam a cada uma delas, de modo a elaborar uma nuvem de palavras / um mapa conceitual sobre as várias relações pessoais existentes (ANEXO 14). Pois, segundo Faria (1995), os mapas conceituais evidenciam as relações existentes entre conceitos que se interligam através de palavras-chave, oferecendo assim estímulos adequados aos educandos.

Análise qualitativa: neste caso, o mapa conceitual foi utilizado para representar a estrutura cognitiva dos alunos perante um conteúdo que lhes era familiar, ao recorrer aos seus conhecimentos prévios. Pois, Novak e Gowin (1996, apud SILVA DA SILVA) sugerem que os mapas conceituais apresentem os conteúdos temáticos de modo

diferenciado e progressivo, pelo que certos conceitos são desdobrados noutros, indo dos mais globais aos menos inclusivos. Deste modo, a partir da palavra-chave “relaciones personales”, os alunos conseguiram organizar eficaz e hierarquicamente os outros conceitos que estavam relacionados com aquela, indo do mais global ao mais específico.

7. Tipologia de imagem – Filme

O cinema pode ser considerado como uma estratégia essencial para a formação do aluno, por apresentar um repertório de ideias e curiosidades, além de promover a interação e suscitar prazer. Por outro lado, o uso de filmes na sala de aula permite que o aluno conheça novas culturas e, assim, ter as condições necessárias para analisar criticamente a sua realidade, de modo a desenvolver a sua consciência intercultural e a sua sensibilidade perante histórias narradas sob os mais diversos pontos de vista (MORAES AGUIAR, 2010: 325).

Foi nessa perspetiva que se recorreu a um excerto do filme “La terminal”, pois este narrou uma história insólita, mas verídica, que cativou a atenção e curiosidade dos alunos, promoveu a interação e sensibilizou-os para uma consciência intercultural, permitindo-lhes ultrapassar determinados estereótipos.

Com efeito, na fase de conceitualização, os alunos tiveram que fazer corresponder as imagens extraídas do filme às respetivas frases (ANEXO 15), enquanto ouviam o excerto do filme. O objetivo desta atividade assentava na sua compreensão global. Durante a correção da atividade, os alunos viram o excerto do filme e a estagiária interrogou-os sobre a história aí narrada, incidindo, de modo mais específico, sobre o problema enfrentado pelo turista, para que os alunos exprimissem a sua opinião e reacção, e referissem ainda os conselhos que dariam, ou gostariam de receber, se tivessem que vivenciar aquela situação.

Em suma, graças à visualização do excerto do filme, foi possível introduzir o conteúdo temático sobre as viagens e desenvolver uma consciência intercultural, ao

analisar a realidade da personagem e ao compará-la com a sua própria realidade por forma a olhar para a história sob diferentes pontos de vista.

Análise qualitativa: é de referir que, apesar dos alunos terem concluído a atividade, esta acabou por ser pouco produtiva sendo redundante pela forma como foi explorada. De facto, teria sido mais proveitoso realizar a actividade, de associação de imagens às frases, antes de ver e ouvir o filme dado que tal era possível. Aliás, a professora estagiária observou que alguns dos alunos conseguiram fazer corresponder as frases às imagens por dedução. Contudo, do ponto de vista cultural, a atividade foi bastante benéfica pela situação insólita que mostrava e por despertar o interesse dos alunos quanto à realidade retratada, contribuindo assim para fomentar a tolerância perante as diferenças culturais.

2.1.4. Questionários e análise quantitativa dos dados

No âmbito da intervenção pedagógica-didática, foram realizados dois questionários/inquéritos a alunos de uma turma do 11º ano, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, na disciplina de espanhol nível A2. A turma alvo do estudo era constituída por 18 alunos, 7 rapazes e 11 raparigas, não tendo um dos alunos respondido aos inquéritos.

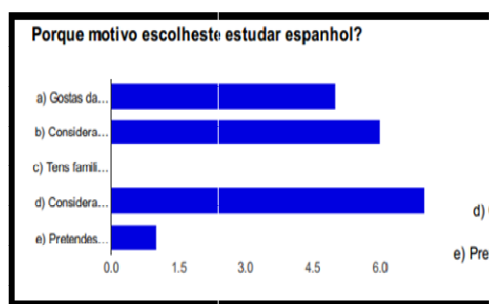
O primeiro inquérito (ANEXO 1) foi realizado no início das aulas a fim de determinar o perfil dos alunos da turma, nomeadamente quanto às motivações que os levaram a escolher a disciplina de Espanhol como língua estrangeira e em relação às dificuldades sentidas nessa disciplina e ao seu estilo de aprendizagem. Este primeiro questionário permitiu observar que a grande maioria preferia abordar os domínios onde sentiam mais dificuldades com material visual.

O segundo questionário (ANEXO 2) efetuado no final das aulas incidiu essencialmente sobre o potencial da imagem no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a efetiva eficácia deste recurso segundo a opinião dos alunos.

Responderam aos inquéritos dezassete alunos (6 rapazes e 11 raparigas) com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos.

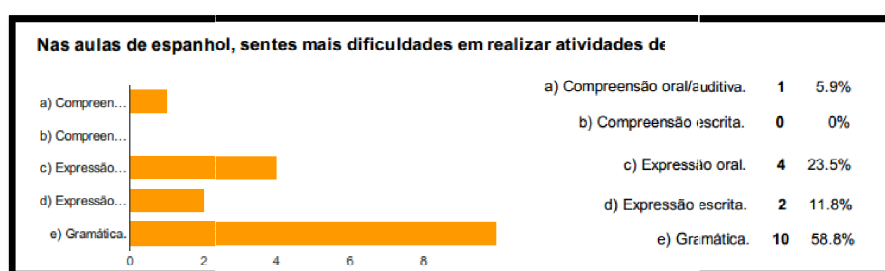
1º inquérito

Em relação à questão sobre o porquê de terem escolhido estudar a língua espanhola (pergunta 1), 41,2% (7 alunos) responderam que a escolha se deveu ao fato de considerarem esta uma língua importante para o futuro. É de salientar ainda que alguns alunos (6 alunos) optaram pelo espanhol por considera-lo uma língua fácil de aprender, enquanto para outros (5 alunos) a opção foi feita por gostarem da língua e cultura espanhola. De notar ainda que apenas um aluno indicou que esta escolha se deveu à pretensão em estudar ou trabalhar em países hispânicos.



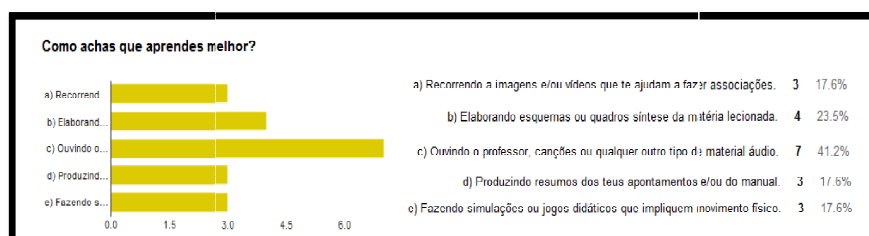
Quanto à segunda pergunta, na aprendizagem da língua espanhola, 58,8% dos inquiridos (10 alunos) responderam sentir mais dificuldades na gramática, seguindo-se,

em menor escala, a expressão oral com 23,5% dos inquiridos (4 alunos) e a expressão escrita com 11,8% dos inquiridos (2 alunos).

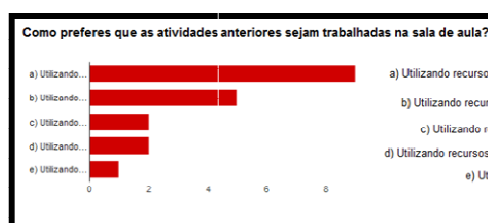


Quanto ao tema do relatório, o uso da imagem como ferramenta para o ensino de uma língua estrangeira, e após análise do inquérito levado a cabo, podemos constatar o seguinte:

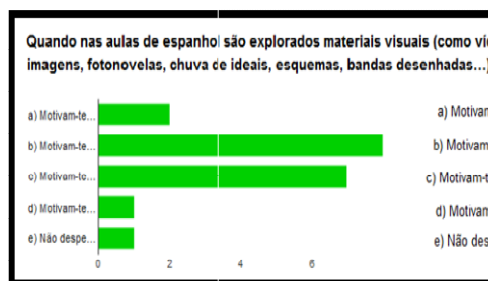
Tendo em conta as respostas à quarta pergunta - “Como achas que aprendes melhor?” - 7 alunos (41,2%) consideraram que aprendem melhor ouvindo o professor, canções ou qualquer outro tipo de material áudio; seguindo-se a opção “elaborando esquemas ou quadros sínteses da matéria lecionada” – 4 alunos (23,5%). Apenas 3 alunos (17,6%) consideram que aprendem melhor recorrendo a imagens e/ou vídeos que ajudem a fazer associações. Contudo, se tivermos em conta que as opções “elaborando esquemas ou quadros síntese da matéria lecionada” e “recorrendo a imagens e/ou vídeos que te ajudam a fazer associações” constituem recursos visuais, podemos concluir que 41,1% dos alunos aprende melhor com ajudas visuais.



No entanto, e tendo em conta as respostas à terceira pergunta – “Como preferes que as atividades anteriores sejam trabalhadas na sala de aula?” – a maioria dos alunos (9 alunos/ 52,9%) indica a sua preferência por usar recursos visuais como imagens, vídeos, esquemas ou quadros síntese.



De acordo com os alunos, a exploração de materiais visuais (pergunta 5 – “quando nas aulas de espanhol são explorados materiais visuais [...]”), motiva e aumenta a concentração e participação na aula (8 alunos – 47,1%) bem como facilita na aprendizagem e memorização da matéria (7 alunos – 41,2%).



Tendo em conta os possíveis contextos em que se pode utilizar mais o material visual (pergunta 6 - “...nas aulas de espanhol em que contexto se utiliza mais o material visual?”), a maioria dos alunos é da opinião que este é mais usado para despertar a atenção e interesse sobre a matéria estudada (10 alunos – 58,8%). Em menor escala surge a opinião de que este é mais usado para contextualizar o tema estudado (4 alunos - 23,5%) e para motivar no estudo da gramática e do vocabulário (3 alunos – 17,6%).

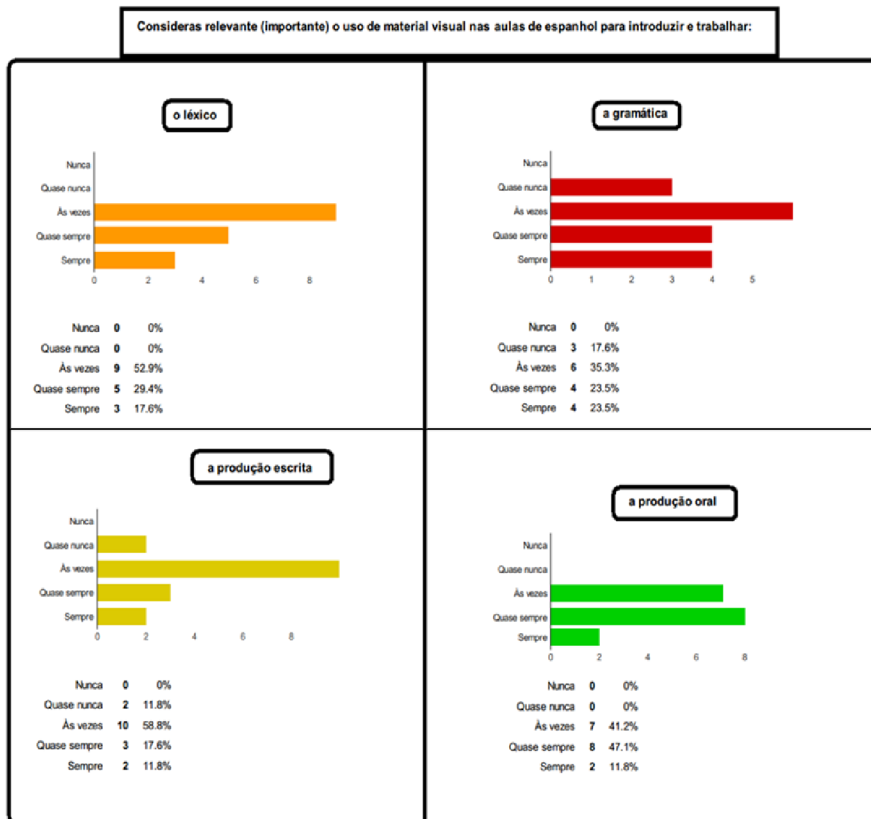


2º inquérito

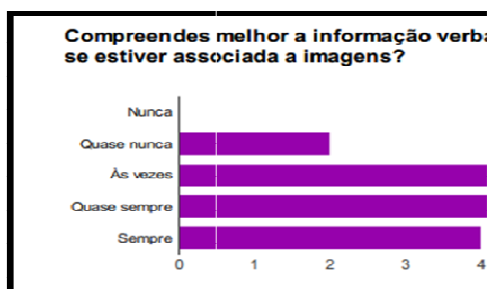
Quando questionados sobre a relevância do uso do material visual nas aulas de espanhol para introduzir e trabalhar determinados conteúdos (pergunta 1), a grande maioria dos alunos consideraram que às vezes, ou quase sempre, o uso deste tipo de material era relevante para introduzir e trabalhar:

- o léxico (às vezes – 9 alunos / 52,9%; quase sempre - 5 alunos / 29,4%);
- a gramática (às vezes - 6 alunos / 35,3%; quase sempre - 4 alunos / 23,5%; sempre - 4 alunos / 23,5%);
- a produção escrita (às vezes – 10 alunos / 58,8%; quase sempre -3 alunos / 17,6%);
- a produção oral (às vezes – 7 alunos / 41,2%; quase sempre - 8 alunos / 47,1%; sempre - 2 alunos / 11,8%).

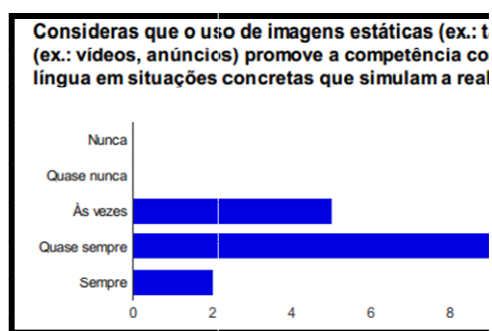
De notar que para introduzir e trabalhar, 8 alunos (47%) consideraram valioso o uso do material visual no que respeitava ao léxico e à gramática; sendo que no que respeitava à produção oral este número já subia para 10 alunos (58,8%).



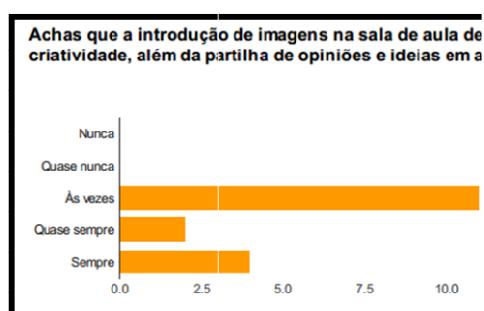
Acerca da compreensão da informação verbal, os alunos responderam maioritariamente (9 alunos / 52,9%) que esta seria maior se esta estivesse associada a imagens (pergunta 2). De salientar no entanto que 6 alunos (35,3%) responderam que só às vezes esta compreensão era maior quando associada a imagens.



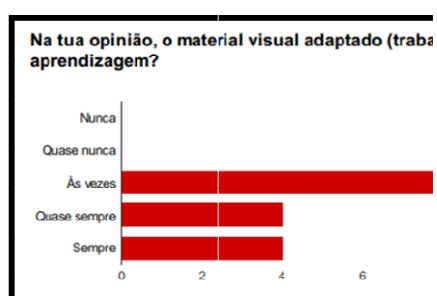
Apesar das respostas à pergunta anterior mostrarem que para 47,1% dos alunos (8 alunos) a informação verbal só às vezes ou quase sempre seria melhor compreendida quando acompanhada por imagens, quando questionados sobre se consideravam que uso de imagens estáticas e/ou dinâmicas promovia a competência comunicativa (pergunta 3), esta percentagem subia para 58,8%. Mais, a maioria dos alunos considera que esse uso de imagens estáticas e/ou dinâmicas sempre, ou quase sempre, promove a competência comunicativa (quase sempre - 10 alunos / 58,8%; sempre - 2 alunos / 11,8%).



Quanto ao desenvolvimento da criatividade induzido pelo uso de imagens na sala de aula (pergunta 4), a maior parte dos alunos (64,7% / 11 alunos) respondeu que tal se verificou por vezes, sendo de notar no entanto que 35,3% dos alunos (6 alunos) respondeu que quase sempre ou sempre o uso de imagens contribuiu para desenvolver a criatividade, além da partilha de opiniões e ideias em atividades de grupo.

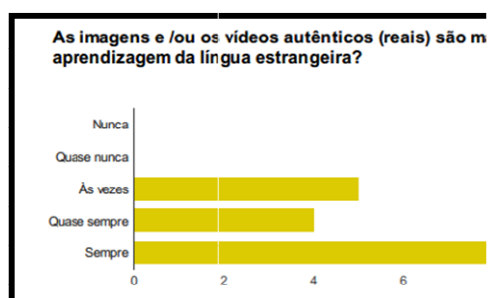


O uso de material visual adaptado (trabalhado) era visto pela maioria dos alunos (52,9% / 9 alunos) como, em algumas situações, facilitador da aprendizagem. É de salientar que todos os outros restantes alunos (46,9%) responderam que sempre, ou quase sempre, o uso de material adaptado facilitava a aprendizagem. (pergunta 5)

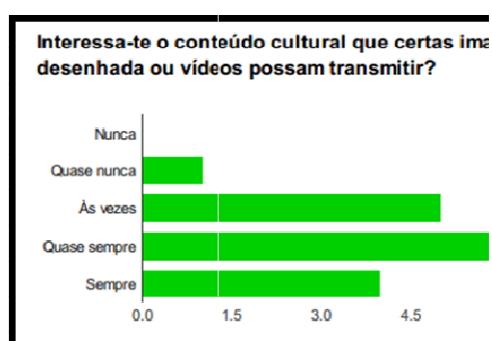


Nota: pese embora nestas últimas questões uma parte importante dos alunos ter respondido que somente às vezes o uso do material visual auxiliava a compreensão da informação verbal, promovia a competência comunicativa, desenvolvia a criatividade ou facilitava a aprendizagem; foi mínimo ou nulo o número de alunos que consideraram que tal nunca, ou quase nunca, acontece.

A respeito da autenticidade do material visual usado, a maior parte dos alunos (70,6% / 12 alunos) considerou que o uso de material visual (imagens e/ou vídeos) real era mais apropriado sempre, ou quase sempre, para a aprendizagem da língua estrangeira. (pergunta 6)



Quanto ao interesse manifestado pelo conteúdo cultural de algum material visual pelos alunos, a maioria deste (64,7% / 11 alunos) revelou-se sempre, ou quase sempre, interessado nesse conteúdo. Apesar desta percentagem, cerca de um terço dos alunos (35,3% / 6 alunos) só por vezes, ou quase nunca, se interessa por esse conteúdo cultural. (pergunta 7)



Quando questionados sobre se o uso de material visual permitia uma melhor contextualização da matéria estudada (pergunta 8), a maior parte dos alunos (11 alunos / 64,7%) era da opinião que ao nível da leitura este uso permite uma melhor contextualização apenas às vezes.

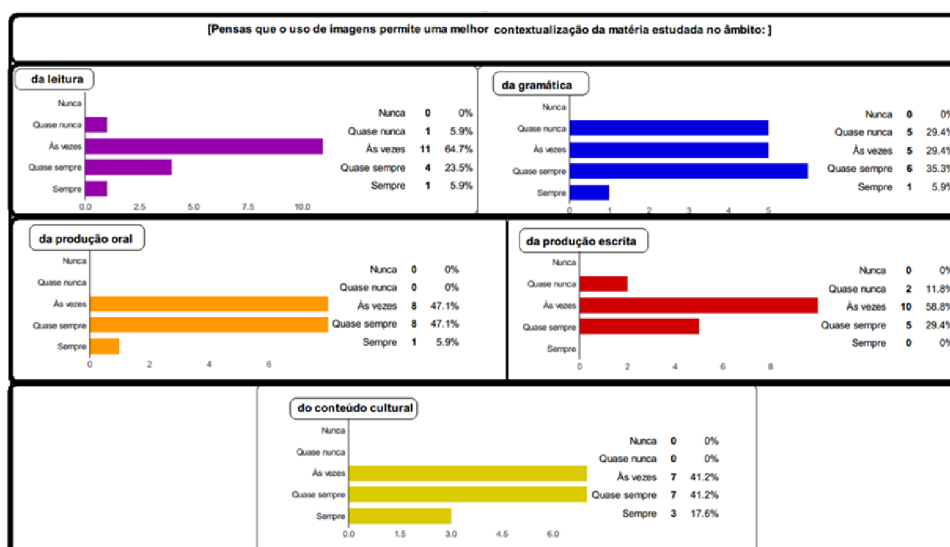
Já ao nível da gramática, o uso de material visual somente às vezes, ou quase nunca, permite uma melhor contextualização da matéria estudada (às vezes 29,4% – 5 alunos; quase nunca – 5 alunos / 29,4%). É no entanto de salientar que 35,3% dos alunos (6 alunos) considerou que tal acontece quase sempre.

Ao nível da produção oral, a maior parte dos alunos considera que quase sempre (8 alunos / 47,1%), ou sempre (1 alunos / 5,9%), esse uso permite uma melhor contextualização da matéria estudada. 8 alunos (47,1%) considerara que tal acontece apenas às vezes.

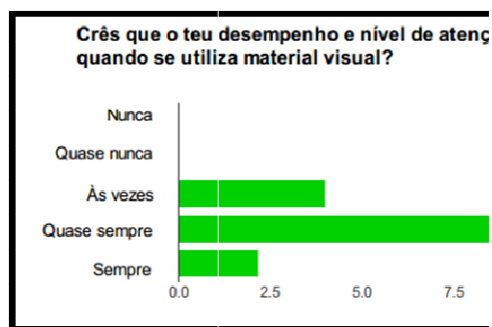
No que respeita à produção escrita, a maior parte dos alunos considerou que apenas algumas vezes, ou quase nunca, o uso de material visual permite uma melhor contextualização da matéria estudada (às vezes – 10 alunos / 58,8%; quase nunca – 2

alunos / 11,8%). É de registar que para 29,4% dos alunos (5 alunos) tal se verifica quase sempre.

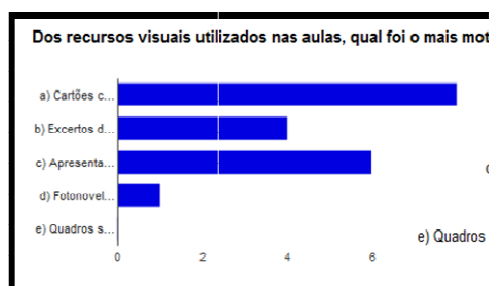
Quanto ao uso de material visual para uma melhor contextualização do conteúdo cultural, a maior parte dos alunos considerou que tal acontece sempre ou quase sempre (sempre - 3 alunos / 17,6%; quase sempre - 7 alunos / 41,2%). Para 41,2% dos alunos (7 alunos) tal acontece apenas às vezes.



Quando questionados sobre a sua prestação nas aulas onde se recorria ao uso de material visual (pergunta 9), a grande maioria (76,5% /13 alunos) respondeu que sempre, ou quase sempre, o seu desempenho e nível de atenção melhoram com esse uso.



Por último, e referente aos recursos utilizados nas aulas (pergunta 10 – “dos recursos visuais utilizados nas aulas, qual foi o mais motivador?”) os mais motivadores foram os cartões com imagens (“tarjetas”) (8 alunos – 47,1%), a apresentação de imagens (fotos e posters,...) (6 alunos – 35,3%) e os excertos de filmes anúncios ou vídeos (4 alunos – 23,5%).



2.2. Avaliação dos resultados

Com base nos resultados obtidos no **primeiro inquérito** (ANEXO 1), a turma apresenta o seguinte perfil: a maior parte dos alunos escolheu estudar espanhol, por considerar esta língua importante para o seu futuro, apesar das dificuldades a nível da gramática e da expressão oral (ANEXO 16 – perguntas 1 e 2). Por outro lado, embora aprendam melhor ouvindo o professor ou qualquer outro tipo de material áudio (41,2%), a maioria (52,9%) prefere que as atividades em que sentem mais dificuldades sejam trabalhadas, na sala de aula, usando recursos visuais tais como imagens, vídeos, esquemas ou quadros síntese (ANEXO 16 – perguntas 3 e 4).

Reconhecem ainda que os recursos visuais utilizados nas aulas de Espanhol não só motivam e aumentam a concentração e participação (47,1% / 8 alunos), como também facilitam a aprendizagem e memorização da matéria (41,2% / 7 alunos). Por fim, 58,8% dos alunos considera que o professor recorre ao material visual sobretudo para despertar a atenção e o interesse sobre a matéria estudada, sendo o mesmo utilizado

em menor escala para o estudo da gramática e do vocabulário (ANEXO 16 – perguntas 5 e 6).

Atendendo às repostas dadas pelos alunos neste primeiro inquérito, a estagiária elaborou as atividades das unidades didáticas tendo em consideração o estilo de aprendizagem da maioria da turma e as observações feitas pela mesma relativamente ao uso da imagem na sala de aula. Por conseguinte, na hora de esboçar as atividades, teve em conta a necessidade de utilizar materiais visuais e audiovisuais para superar dificuldades sentidas a nível da gramática e da expressão oral, sempre respeitando o tipo de inteligência predominante, a saber: a inteligência espaço-visual e musical.

No final das aulas, distribuiu-se aos alunos um segundo inquérito de modo a avaliar a eficácia e a mais-valia dos materiais visuais e audiovisuais utilizados durante as aulas da estagiária.

Assim, no **segundo inquérito** (ANEXO 2), entre os vários recursos visuais utilizados pela estagiária, a maior parte dos alunos considerou que os mais motivadores foram os cartões com imagens (47,1%), seguindo-se a apresentação de imagens (tais como fotos e posters, entre outros) e os excertos de filmes, anúncios e vídeos (ANEXO 16 – pergunta 10).

Ainda na opinião dos alunos, o uso de material visual é em algumas, ou quase todas, das aulas, relevante para introduzir e trabalhar o léxico (82,3%), a produção oral (88,3%), a produção escrita (76,4%) e a gramática (58,8%). De salientar que grande parte dos alunos pensa igualmente que este tipo de material é sempre, ou quase sempre, relevante no que respeita à introdução e exploração do léxico (47%), da gramática (47%) e da produção oral (58,8%). (ANEXO 16 – pergunta 1)

Quanto às dificuldades sentidas pelos alunos (em que referem que as maiores foram a nível da gramática e da expressão oral) e à tentativa de superação das mesmas, podemos observar que, ao nível da informação verbal, a maior parte dos alunos (52,9%) diz que esta é sempre, ou quase sempre, melhor compreendida se estiver associada a imagens. Os alunos (70,6%) estimam ainda que o uso de imagens estáticas e/ou

dinâmicas promove, sempre ou quase sempre, a competência comunicativa. Também o uso de material visual é sempre, ou quase sempre, relevante no que respeita à introdução e trabalho referente ao léxico (47%) e gramática (47%), bem como no domínio da produção oral (58,8%). (ANEXO 16 – perguntas 2 e 3)

No que toca ao desenvolvimento da criatividade através da indução pelo uso de imagens na sala de aula, a maior parte dos alunos (64,7%) responde que tal se verifica por vezes, sendo de notar que somente 35,3% dos alunos respondem que a sua utilização contribui quase sempre, ou sempre, para desenvolver a criatividade, a partilha de opiniões e ideias em atividades de grupo (ANEXO 16 – pergunta 4).

O uso de material visual adaptado (trabalhado) é visto pela maioria dos alunos (52,9%) como facilitador da aprendizagem em algumas situações. É de salientar que os restantes alunos (46,9%) responderam que o uso de material adaptado facilita sempre ou quase sempre a aprendizagem. (ANEXO 16 – pergunta 5).

Relativamente à contextualização da matéria estudada com o uso a recursos visuais, a maior parte dos alunos partilha da opinião de que, ao nível da leitura (70,6%), da gramática (58,8%) e da produção escrita (70,6%), tal se verifica somente algumas vezes, ou quase nunca, sendo que, no caso da gramática, 41,2% dos alunos consideram que o uso de imagens permite sempre, ou quase sempre, uma melhor contextualização da matéria estudada. Já ao nível da produção oral (52,9%) e do conteúdo cultural (58,8%), a maioria pensa que o recurso às imagens permite uma melhor contextualização dos conteúdos estudados, embora um grande número de alunos refira que tal só acontece em algumas situações. (ANEXO 16 – pergunta 8)

Quanto à qualidade do material visual utilizado, a maior parte dos alunos (70,6%) entende que a autenticidade do mesmo é sempre, ou quase sempre, mais apropriada à aprendizagem da língua estrangeira, e 64,7% dos inquiridos manifesta sempre, ou quase sempre, interesse pelo conteúdo cultural inserido nesses recursos (ANEXO 16 – perguntas 6 e 7).

Quando questionados sobre a sua prestação nas aulas através do uso de material visual, a grande maioria (76,5%) responde que o seu desempenho e nível de atenção melhora sempre ou quase sempre com esse recurso (ANEXO 16 – pergunta 9).

Em suma, podemos concluir que, de um modo geral, os alunos reconhecem as vantagens do uso da imagem estática e/ou dinâmica na sala de aula e a sua eficácia enquanto potenciador e facilitador de aprendizagem da língua estrangeira, visto que a sua atenção, participação e desempenho melhoram sempre ou quase sempre em língua espanhola, segundo 76,5% dos inquiridos.

Conclusão

No nível inicial, o uso da imagem como ferramenta pedagógica constitui um recurso eficaz para a aprendizagem de uma língua estrangeira, dado que é uma linguagem universal, o que torna mais fácil a compreensão e memorização dos conteúdos transmitidos. Esse uso não só ativa o conhecimento cognitivo do aluno como desperta também o seu lado emocional.

Assim, ao elaborar e incorporar esse tipo de recurso na planificação das unidades didáticas, é fundamental ter em conta a finalidade da imagem a utilizar, a adequação ao tema, o nível de ensino e o tempo disponível para a realização das atividades e as respetivas estratégias de avaliação. Cabe, portanto, ao professor questionar-se sobre a utilidade e relevância de uma determinada imagem aquando da planificação das unidades didáticas, por forma a garantir a eficácia da mesma no processo de ensino-aprendizagem. Um uso em excesso ou inadequado da imagem constitui um elemento distrativo para o aluno. Para minimizar esse risco, o docente deve planificar cuidadosa e antecipadamente as suas aulas, implementar estratégias de gestão de aula e autoavaliar constantemente o seu método de ensino, fazendo uma retrospectiva do mesmo.

Dado que a imagem usada em contexto de aula tem fins didáticos bem específicos, seria redutor utilizá-la com uma função meramente ilustrativa ou de contextualização do conteúdo a abordar. Cabe assim ao professor desenvolver não só a autonomia, mas também o espírito crítico do aluno através de um trabalho de reflexão e superação de estereótipos para o ajudar a viver numa sociedade em que devem predominar o respeito, o espírito de cooperação e a tolerância face uma diversidade multicultural e plurilinguística.

Referências bibliográficas

1. AUMONT, J. (1992). La imagen. Barcelona: Paidós.
2. Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (AEAH).(2013). *Regulamento Interno 2013/2017*: 1-114. [Consultado em: 16/01/2015]. Disponível em: <http://www.aealexandreherculano.pt/>
3. Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (AEAH). (2013). *Projeto Educativo 2013/2017*: 1-54. [Consultado em: 16/01/2015]. Disponível em: <http://www.aealexandreherculano.pt/>
4. BARRALLO BUSTO, Natália; GÓMEZ BEDOYA, María (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE. Instituto Cervantes de Tokio. RedELE. *Revista electrónica de didáctica ELE*, nº16, pp. 1-16. [Consultado em 18/04/2015]. Disponível em: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388
5. BRANDIMONTE, Giovanni (2003). El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión. *Actas XIV del Congreso Internacional de ASELE*, (pp. 870-881), Burgos.
6. BRESLER, Liora (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*; Nº2, Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto, pp. 5-30.
7. BORBA de AZEVEDO, Maria Otília; DE AZEVEDO BALADÃO, Janaína. (s.d). *Los recursos audiovisuales como facilitadores del aprendizaje de lengua española: especial énfasis al uso del video*, pp. 3053-3060.
8. CABRITA-MENDES, André (2014, setembro 25). Alunos portugueses aprendem cada vez mais espanhol e menos inglês e francês. *Jornal de Negócios*. [Consultado em: 03/07/2015] Disponível em: http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/alunos_portugueses_aprendem_cada_vez_mais_espanhol_e_menos_ingles_e_frances.html
9. CUADRADO, Charo; DÍAZ, Yolanda; MERCEDES, Martín (1999). *Las Imágenes en la Clase de E/LE*, Madrid: Edelsa.

10. CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. [Consultado em 08/11/2014]. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
11. CRAVEIRO, Maria Clara Faria Guedes Vaz (2007). Metodologia de investigação. *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho, pp 202-249. [Consultada em: 11/08/2015]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085>
12. DIAS, Lúcia Cristina Ribeiro (2013), *O YouTube: potencialidades pedagógicas na aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º ciclo do ensino básico*, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, pp 6-13.
13. Enfoque comunicativo. *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2015. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm [Consultada em 09 de outubro de 2014]
14. FARIA, de Wilson (1985). *Mapas Conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação*. São Paulo: EPU - Temas Básicos de Educação e Ensino.
15. GATTI, Bernardete A. (2004, jan./abr.), “Estudos quantitativos em educação”, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30 (1), pp. 11-30.
16. GUILLÉN, Carmen (2004). Los contenidos culturales. *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 835-851.
17. GARCÍA- VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, Ana (2009). *Uso didáctico de los medios icónicos*. Universidad de Salamanca, pp. 1-20. Disponível em: http://www.avizora.com/publicaciones/imagen_teor%C3%ADa%20de%20la%20imagen/textos/0031_uso_didactico_de_los_medios_iconicos.htm
18. GARDNER, Howard (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligências múltiples*. 6ª ed., Columbia: FCE.

19. GUIMARÃES, Fernanda Couto (s.d). *A imagem em sala de aula: uma proposta com a capa de revista*.
20. HARMER, Jeremy (2002). *The practice of English language teaching*, 3rd ed. rev., London: Longman.
21. HERRON, C., MORRIS, M., SECULES, T., & CURTIS, L. (1995). A comparison study of the effects of videobased versus text-based instruction in the foreign language classroom. *French Review*, n.º 68, pp. 775-795.
22. KOPP, Hilario (1989). La enseñanza de idiomas en los últimos 100 años. *Cuadernos Canela*, vol. I, pp. 43-61. [Consultado em: 23/05/2015]. Disponível em: <http://www.canela.org.es/cuadernos-canela/indice/>
23. LANCIEN, Thierry (1986). *Le document vidéo*, Paris: CLE International.
24. LENCASTRE, José Alberto & CHAVES, José Henrique (2004). Tempo e espaço dedicados à imagem no ensino: um estudo com alunos mestrados na especialidade de Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. *Actas do VIII Congresso Científico-Pedagógico da AEPEC*. Évora: Universidade de Évora.
25. OKUYAMA, Leonardo Calvo Martins (s.d). *A Imagem na Educação*, pp. 1-17. [Consultada em: 02/08/2015]. Disponível em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAAahUKEwiitNnCqNjHAhVMWhQKHex_Czo&url=http%3A%2F%2Fwww.uel.br%2Fprojetos%2Flenpes%2Fpages%2Farquivos%2FaOKUYAMA%2520Leonardo%2520Calvo%2520Martins.pdf&usg=AFQjCNHKagSJEx9EtcwtKn3CaQCotHoOoA&bvm=bv.101800829,d.ZGU
26. OLIVEIRA, Carmen Irene C. y GOUVEA, Guaracira. Apresentação. *Cad. CEDES* [online]. (2014), 34 (92), pp. 9-13. [Consultado em: 06/05/2015] Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=pt
27. MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A., FUENTES, Charo Nevado (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, nº5, pp. 5-18.

28. MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, nº5, pp. 54-70.
29. MARTÍN VALENZUELA, José Maria (2012). La enseñanza del español en Lisboa. *Tejuelo*, nº 14, pp. 137-143.
30. MELERO ABADÍA, Pilar (2005). Del enfoque nocional funcional a la enseñanza comunicativa, em GABBIANI, Beatriz (2007, dezembro). Enseñar lengua: reflexiones en torno del enfoque comunicativo. *Que hacer educativo*, pp. 50-56.
31. MELERO ABADÍA, Pilar (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
32. MORAES AGUIAR, Suelena (2010, jul./dez.). A imagem na sala de aula. *Educativa*, Goiânia, 13 (2), pp. 323-335.
33. MOREIRA, M. A. (1980). Mapas Conceituais como Instrumentos para Promover a Diferenciação Conceitual Progressiva e a Reconciliação Integrativa. *Ciência e Cultura*, 4 (32), pp. 474-479.
34. OLIVEIRA, Paula (2006). *Metodologias de investigação em educação*, pp. 32-35. [Consultado em 11/08/2015]. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57434>
35. CABO, Isabel (2010), *Metodologia do Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira: Recursos e Actividades Didácticas*, Universidade da Beira Interior, pp. 18-36.
36. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), *El mundo estudia español*. 2014. Ed. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones [consultado em: 11/07/2015] Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html>
37. PRENDES ESPINOSA, Maria Paz (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?, *Enseñanza*, Ediciones Universidad de Salamanca, vol.13, pp. 199-220.
38. PROENÇA, Maria Cândida (1990). *Ensinar/Aprender História*, Lisboa: Livros Horizonte.

46. SILVA, Carlos; FIGUEIREDO, Jorge (1997). Audiovisuais – Retroprojeção, diaporama e vídeo. *Cadernos Pedagógico-didáticos A.P.H.*, Lisboa: Associação de Professores de História, nº16.
47. SILVA DA SILVA, André L. (s.d.), *Mapas Conceituais no Processo de Ensino-Aprendizagem: aspectos práticos*. [Consultado em: 27/08/2015]. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/mapas-conceituais-no-processo-de-ensino-aprendizagem-aspectos-praticos/>
48. TOMALIN, Barry (1986). *Video, TV and Radio in the english class: an introductory guide*. London: Macmillan.
49. VARELA MENDÉZ, Raquel (2005). Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos. *Actas del Congreso Internacional de Asele – La competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo, Centro Virtual Cervantes, pp. 836-845. [Consultada em 21/03/2015]. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm

Anexos

Anexo 1

Questionário 1

O presente questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É anónimo e confidencial. Tenta ser o(a) mais sincero(a) possível.

Curso: _____ Turma: _____

Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino

1. Por que motivo escolheste estudar o espanhol?
 - a) Gostas da língua e cultura espanhola.
 - b) Consideras que é uma língua fácil de aprender.
 - c) Tens familiares ou amigos de língua espanhola.
 - d) Consideras que é uma língua útil para o teu futuro.
 - e) Pretendes estudar ou trabalhar em países hispânicos.

2. Nas aulas de espanhol, sentes mais dificuldades em realizar atividades de:
 - a) Compreensão oral/auditiva.
 - b) Compreensão escrita.
 - c) Expressão oral.
 - d) Expressão escrita.
 - e) Gramática.

3. Como preferes que as atividades anteriores sejam trabalhadas na sala de aula?
 - a) Utilizando recursos visuais como imagens, vídeos, esquemas ou quadros síntese.
 - b) Utilizando recursos auditivos como canções, reportagens ou diálogos gravados.
 - c) Utilizando recursos escritos como textos narrativos, informativos ou poesia.
 - d) Utilizando recursos cinestésicos como mímicas, deslocações, movimentos físicos.
 - e) Utilizando recursos tácteis como tocar ou manipular objetos reais.

4. Como achas que aprendes melhor?
- a) Recorrendo a imagens e/ou vídeos que te ajudam a fazer associações.
 - b) Elaborando esquemas ou quadros síntese da matéria lecionada.
 - c) Ouvindo o professor, canções ou qualquer outro tipo de material áudio.
 - d) Produzindo resumos dos teus apontamentos e/ou do manual.
 - e) Fazendo simulações ou jogos didáticos que impliquem movimento físico.
5. Quando nas aulas de espanhol são explorados materiais visuais (como vídeos, imagens, fotonovelas, chuva de ideias, esquemas, bandas desenhadas...), estes:
- a) Motivam-te e permitem-te reter/ memorizar algumas informações.
 - b) Motivam-te, aumentam a tua concentração e participação na aula.
 - c) Motivam-te e facilitam na aprendizagem e memorização da matéria.
 - d) Motivam-te, mas não contribuem para a memorização da matéria.
 - e) Não despertam a tua atenção, são-te completamente indiferentes.
6. Na tua opinião, nas aulas de espanhol em que contexto se utiliza mais o material visual?
- a) Para expressar hipóteses sobre distintos temas ou conteúdos.
 - b) Para recorrer aos teus conhecimentos prévios sobre a matéria.
 - c) Para contextualizar o tema estudado dentro da sala de aula.
 - d) Para despertar a tua atenção e interesse sobre a matéria estudada.
 - e) Para te motivar no estudo da gramática e do vocabulário.

Anexo 2

Questionário 2

O presente questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É anónimo e confidencial. Tenta ser o(a) mais sincero(a) possível.

Curso: _____

Turma: _____

Idade: _____

Sexo: Masculino Feminino

Assinala com um X a tua opção em cada pergunta:

	1- Nunca	2- Quase nunca	3-Às vezes	4- Quase sempre	5- Sempre
1. Consideras relevante (importante) o uso de material visual nas aulas de espanhol para introduzir e trabalhar:					
a. o léxico,					
b. a gramática,					
c. a produção escrita,					
d. a produção oral.					
2. Compreendes melhor a informação verbal (textos, mensagens, canções...) se estiver associada a imagens?					
3. Consideras que o uso de imagens estáticas (ex.: tarjetas) e/ou dinâmicas (ex.: vídeos, anúncios) promove a competência comunicativa (o uso da língua em situações concretas que simulam a realidade)?					
4. Achas que a introdução de imagens na sala de aula desenvolve a criatividade, além da partilha de opiniões e ideias em atividades de grupo?					
5. Na tua opinião, o material visual adaptado (trabalhado) facilita a tua aprendizagem?					
6. As imagens e /ou os vídeos autênticos (reais) são mais apropriados à aprendizagem da língua estrangeira?					
7. Interessa-te o conteúdo cultural que certas imagens, fotos, banda desenhada ou vídeos possam transmitir?					
8. Pensas que o uso de imagens permite uma melhor contextualização da matéria estudada no âmbito:					
a. da leitura,					
b. da gramática,					
c. da produção oral,					
d. da produção escrita,					

e.	do conteúdo cultural.					
9.	Crês que o teu desempenho e nível de atenção melhoram na sala de aula quando se utiliza material visual?					

10. Dos recursos visuais utilizados nas aulas, qual foi o mais motivador?

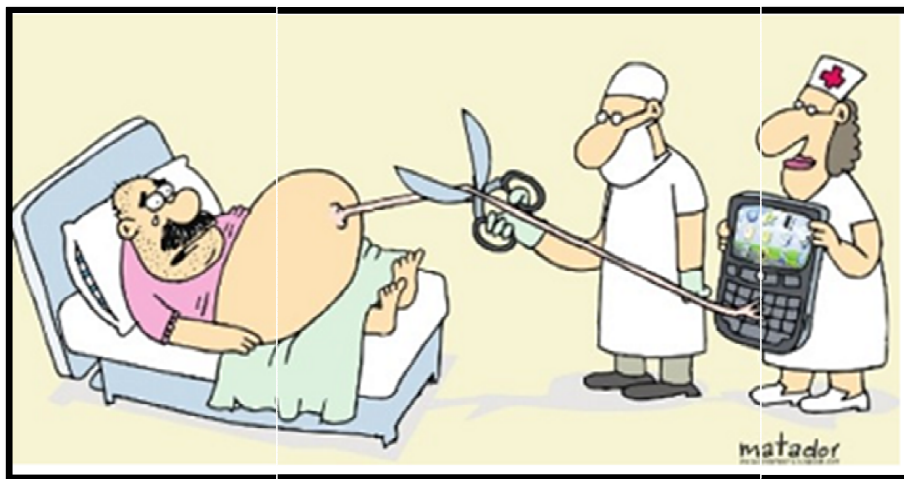
- a) Cartões com imagens (“tarjetas”).
- b) Excertos de filmes, anúncios ou vídeos.
- c) Apresentações de imagens (fotos, posters...).
- d) Fotonovela, banda desenhada.
- e) Quadros síntese, chuva de ideias a partir de uma palavra.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Professora Maria Clara Conceição

Anexo 3

Cartoon / Desenho humorístico



Anexo 4

Reportagem televisiva: “O uso abusivo das novas tecnologias”

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rOpVCDh-Bzg>

Atividade 1: Enquanto escutas o reportagem, identifica as consequências do uso abusivo das novas tecnologias e os conselhos que os especialistas dão.

El uso abusivo de las nuevas tecnologías	
Consecuencias	Consejos de los especialistas
En la salud: A nivel social:	

Reglas gramaticales:

Oraciones temporales

Cuando Mientras Hasta que Después de que En cuanto Siempre que / todas las veces que / cada vez que	+ INDICATIVO
--	--------------

Las oraciones temporales se usan con **INDICATIVO** cuando nos referimos **al presente o al pasado**.

Cuando Mientras Hasta que Después de que Antes de que En cuanto / tan pronto como Siempre que / todas las veces que / cada vez que	+ SUBJUNTIVO
--	--------------

Las oraciones temporales se usan con **SUBJUNTIVO** cuando nos referimos **al futuro**.

Antes de Después de Hasta Nada más Al	+ INFINITIVO
---	--------------

Anexo 5

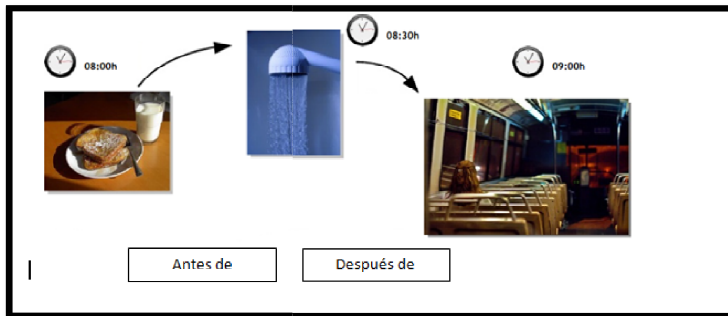
Actividad 2 – Ordena las tarjetas para formar frases sencillas. Por fin, deduce la regla gramatical.

Cada vez que	padezco de diplopía, o sea tengo visión doble además de sentir los ojos secos.	uso el ordenador de forma abusiva,
en cuanto	Se fueron a jugar videojuegos	llegaron a casa.
Todas las veces que	tienes dolores de cabeza y te vuelves más irritable.	te pasas la vida whatsappeando,
Siempre que	les llevaba un juego de consolas	visitaba a sus nietos
Por las tardes, hasta que	no puedo utilizar el teléfono móvil.	termino todos los deberes,
cuando	Me gusta escuchar la radio	trabajo.
mientras	Puedes ojear mi colección de discos	pongo la mesa.
Mientras	padecía de tensión ocular.	miraba las pantallas de un computador o televisor
Cuando	me acosté.	terminó la telenovela,
Después de que	los casos de diabetes y obesidad infantil han aumentado.	los jóvenes empezaron a jugar videojuegos en su tiempo libre,
Siempre que	os arriesgáis a sufrir problemas de audición como la hipoacusia (sordera).	escucháis música en unos audífonos a todo volumen,
cuando	El síndrome del túnel carpiano ocurre	se siente dolor, hormigueo y debilidad en la muñeca, tras utilizar el ordenador desmedidamente.
hasta que	El manejo excesivo de las consolas hace que las manos se resientan	los adolescentes sufran de dolencias dermatológicas severas.
siempre que	El síndrome de la vibración fantasma se manifiesta	los usuarios creen sentir que el teléfono móvil ha vibrado.
antes de que	Apaga el móvil	entres en clase.
después de que	Sufro de insomnio	empecé a conversar en línea todos los días durante 3 horas.

tan pronto como	Soy adicta al chat, por eso me conecto	llegue a casa.
hasta	Siguió invitando amigos en el facebook	conseguir llegar a los cien.
Después de	las personas adictas al chat sufren del síndrome del túnel carpiano.	conversar en línea con otras personas,
Antes de	compruebo si llevo el teléfono móvil.	salir de casa,
Nada más	tuvo que hablar con la Directora.	llegar al colegio de mi hija,

Anexo 6

Actividad 3 – Para un día más saludable... Redacta un pequeño texto en el que describas el día de Leonor. Para realizarlo, ayúdate de la siguiente información.



09:30h

15:00-18:00h



14:00h > 14:30h




Mientras





18:30h o 19:30

Siempre que

20:30.

20:30-22:30h





Tan pronto como

22:45h o 23:00h



Cada vez que

Anexo 7

Actividad 1 – Observa estos anuncios y relaciona las leyendas con las distintas partes de cada anuncio. Algunas pueden presentar dos posibilidades.

Aquí, a lo mejor tiene un resfriado.	Quizás está una celebridad en la mesa operatoria.	Supongo que está sufriendo una parada cardíaca.	Quizás su madre le dio comida rápida durante su niñez.
Posiblemente tiene una vida sedentaria.	Aquí seguro que le duelen los dientes.	Es probable que pase su tiempo libre jugando videojuegos o visionando televisión.	

Es fácil saber cuando uno está enfermo.				Solo porque no ves el VIH... Eso no significa que no existe. ¡PROTÉGETE!
		Y aquí, ¿sabes lo que tiene?		

		
		Cambiad sus malos hábitos alimentares. ¡Ahora!
	El futuro de su niño... ... no necesita ser así.	

¿Con qué expresiones en negrita anteriores expresamos más seguridad?

Fuente: Google imager y elaboración propia

Algunos recursos para expresar duda/probabilidad o formular hipótesis.

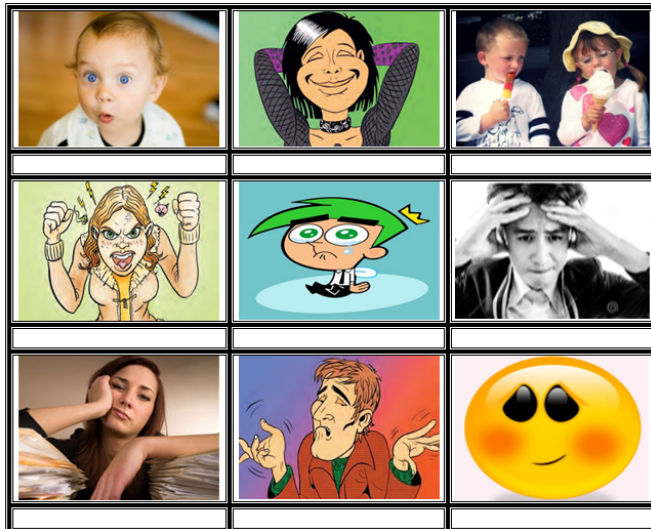
Fijate de nuevo en las expresiones en negrita anteriores y completa el cuadro.

	+ INDICATIVO
	+ SUBJUNTIVO
Probablemente Tal vez	+ INDICATIVO O SUBJUNTIVO

Elaboración propia

Anexo 8

Tarjetas



Me alegre	Me entristece	Me disgusta
Me encanta	Me pone triste	No soporto
Me fascina	Me molesta	Me da envidia
Me pone contento	Me duele	Me preocupa
Me da igual	Me aburre	Me da rabia
Me es indiferente	Me fastidia	Me exaspera
Me importa un bledo*	Me choca	Me avergüenza
Me saca de mis casillas*	Me extraña	Me sorprende

Anexo 9

Ficha


1. Relaciona los dibujos y las fotografías a los sentimientos expresados en las tarjetas.

Para expresar sentimientos de...	Digo...	
Alegría / Satisfacción		
Sorpresa		
Tristeza		
Aburrimiento		
Enfado / Disgusto		
Indiferencia		
Envidia		
Preocupación		
Vergüenza		

Anexo 10


Lee las informaciones sobre los personajes de comic del tebeo Mafalda.

El 29 de Septiembre de 1964 Mafalda apareció por primera vez en la revista Primera Plana. Después de 45 años de la creación del dibujante argentino Joaquín Salvador Lavado (Quino), el humor reflexivo de su entrañable personaje continúa estando de actualidad.



PRIMERA APARICION
2 de junio de 1968.

EDAD
Nació en 1968.




Hermano menor de Mafalda, fanático de Brigitte Bardot.

GUILLE

CARACTERISTICAS
Es un buen amigo, pero es muy ambicioso y materialista, admira a Rockefeller.

PRIMERA APARICION
29 de marzo de 1965.

EDAD
6 años en 1964.




MANOLITO

CARACTERISTICAS
Es la chismosa del barrio. Sueña con ser madre y vivir en una gran casa.

PRIMERA APARICION
6 de junio de 1965.

EDAD
6 años en 1964.




SUSANITA

CARACTERISTICAS
Vive reflexionando sobre cuestiones sin importancia.

EDAD
6 años en 1964.

PRIMERA APARICION
Verano de 1966.




MIGUELITO

CARACTERISTICAS
Es perezoso, soñador y un gran fanático del Llanero Solitario.

PRIMERA APARICION
19 de enero de 1965.

EDAD
7 años en 1964.




FELIPE

CARACTERISTICAS
Es el personaje más sarcástico de todos.

PRIMERA APARICION
15 de febrero de 1970.

EDAD
Más de la que aparenta.




LIBERTAD

PRIMERA APARICION
Septiembre de 1964.

EDAD
Ambos tienen cerca de 35 años.

Matrimonio tipo de la clase media argentina de los años 70.



LOS PADRES

Contesta las preguntas de la columna izquierda y reescribe las respuestas utilizando el superlativo en la columna derecha.

Superlativo relativo		Superlativo absoluto
Pregunta	Respuesta	Respuesta
<ul style="list-style-type: none"> ¿Quién es el personaje más pequeño de todos? ¿Quién es el más vago? ¿Quién es el más curioso? ¿Quién es el más ambicioso? ¿Quién es el personaje más virulento? 	<ul style="list-style-type: none"> El más pequeño es _____. _____. _____. _____. _____. 	<ul style="list-style-type: none"> _____ es pequeñísimo. Es muy pequeño. _____. _____. _____. _____.

Fíjate en las palabras subrayadas en el ejemplo siguiente:

Guille es el más pequeño de todos. Es **pequeñísimo**. Es **muy pequeño**.

Completa el cuadro siguiente:

Adjetivo	Superlativo absoluto	
_____	Ambiciosísimo	_____
Guapo	_____	Muy guapo
Honesto	_____	Muy honesto
Apasionado	_____	Muy apasionado
Perezoso	_____	Muy perezoso
Inteligente	_____	Muy inteligente
_____	Valentísimo	_____
Educado	_____	Muy educado
_____	Amiguísimo	_____
Vago	_____	Muy vago
_____	Amabilísimo	_____
_____	Blanquísimo	_____
Simpático	_____	Muy simpático


Rellena el cuadro siguiente y deduce la regla gramatical:


Superlativo absoluto	
Formación	Ejemplos
Raíz del <u>adj.</u> + _____	Alto → altísimo Guapo → guapísimo Violento → violentísimo Divertido → divertidísimo Contente → contentísimo/a
Raíz del <u>adj.</u> + _____ si el adjetivo termina en <u>-co</u>	Rico* → riquísimo
Raíz del <u>adj.</u> + _____ si el adjetivo termina en <u>-go</u>	Largo* → larguísimo
Raíz del <u>adj.</u> + _____ si el adjetivo termina en <u>-ble</u> .	Amable* → amabilísimo/a
_____ + adjetivo	Muy alto Muy guapo Muy violento Muy divertido....

Anexo 11


Actividad 1:

¿Qué consejos darías? ¿Qué recomendaciones harías a los personajes del video? Elige una o más opciones teniendo en cuenta el problema expuesto anteriormente y justifica tu opción. A continuación, deduce la regla gramatical.

1. **Debería** exigir un intérprete  que le tradujera las preguntas del policía de inmigración.


2. **Podría** contar su historia a los periodistas  para que el gobierno se sintiera presionado y resolviera su situación.

3. **Yo, en su lugar**, no daría mi pasaporte al policía antes de que me explicara sus razones para hacerlo.

4. **Yo que él**, intentaría huir  una vez solo.

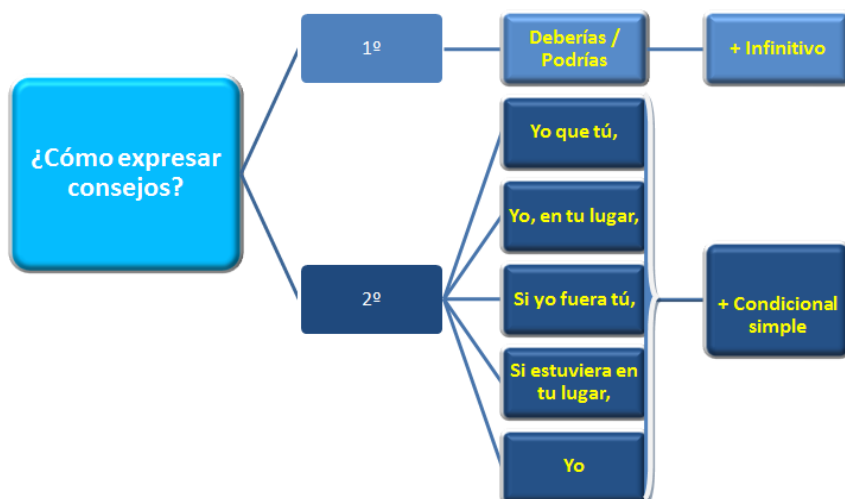
5. **Si estuviera en su lugar**, pediría ayuda al gobierno americano.

6. **Si yo fuera él**, denunciaría esa situación vergonzosa a los media, a la embajada de mi país y a la defesa de los derechos humanos.

7. **Yo** pediría que me pagara un alojamiento  y la comida mientras las autoridades americanas no me permitían salir del aeropuerto.

Elaboración propia

Anexo 12



Verbos regulares	Condicional simple	
Comunicar	Comunicar-	-ía -ías
Pedir	Pedir-	-ía -íamos
Conocer	Conocer-	-íais -ían
Verbos irregulares	Condicional simple	
Caber	Cabría	
Decir	Diría	
Haber	Habría	
Hacer	Haría	
Poder	Podría	
Poner	Pondría	
Querer	Querría	
Saber	Sabría	
Salir	Saldría	
Tener	Tendría	
Valer	Valdría	
Venir	Vendría	

¡OJO! La raíz de los verbos irregulares en Condicional es la misma que la del Futuro.

CABER	CABRÍA
DECIR	DIRÍA
HABER	HABRÍA
HACER	HARÍA
PODER	PODRÍA

PONER	PONDRÍA
QUERER	QUERRÍA
SABER	SABRÍA
SALIR	SALDRÍA
TENER	TENDRÍA

VALER	VALDRÍA
VENIR	VENDRÍA
CABER	CABRÍA
DECIR	DIRÍA
HABER	HABRÍA

HACER	HARÍA
PODER	PODRÍA
PONER	PONDRÍA
QUERER	QUERRÍA
SABER	SABRÍA

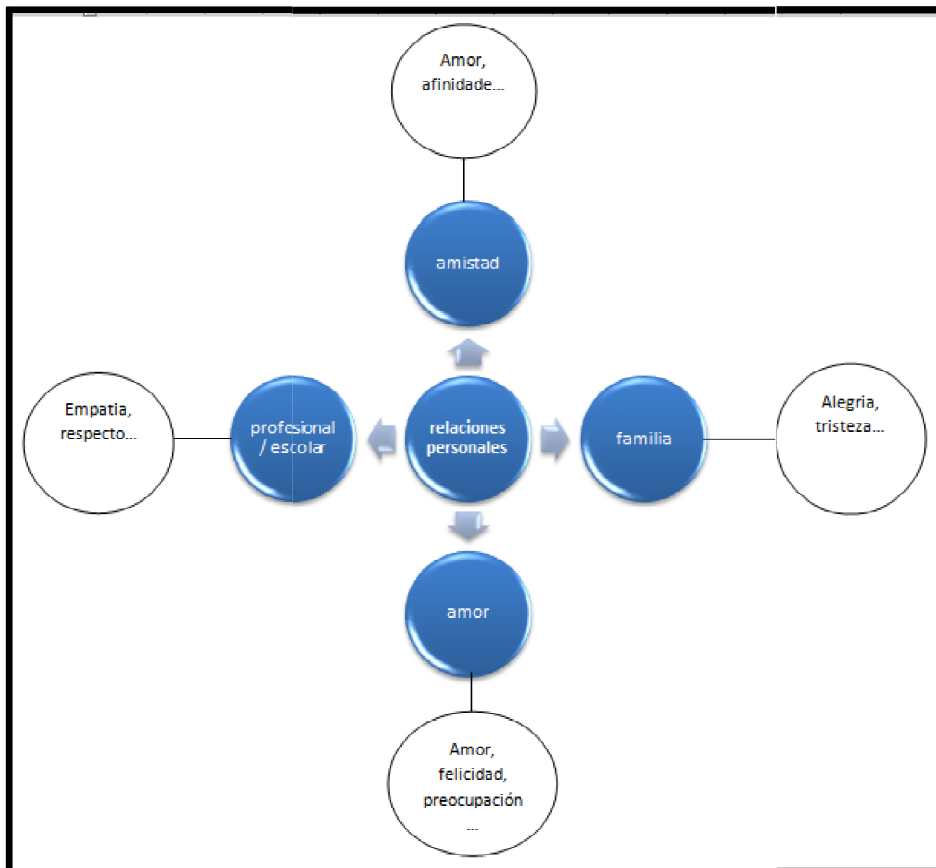
SALIR	SALDRÍA
TENER	TENDRÍA
VALER	VALDRÍA
VENIR	VENDRÍA

Anexo 13



Fuente: Google imagen

Anexo 14



Anexo 15

Actividad 1:

Mientras escuchas el video **La terminal de Steven Spielberg**, relaciona las frases siguientes con las imágenes correspondientes.

- a) Mientras está en el control de seguridad, el policía verifica la validez del pasaporte del señor Nabrosky. La máquina informa que el pasaporte es inválido.
- b) En el control de seguridad del aeropuerto Kennedy, un policía pregunta a los pasajeros el motivo de su visita. Quiere saber si viajan a Estados Unidos por turismo o negocios.
- c) En un despacho, el policía responsable de la inmigración interroga al señor Nabrosky.
- d) El policía de la inmigración lo lleva a su superior jerárquico, el director de aduanas y protecciones de fronteras.
- e) Aunque el señor Nabrosky no entienda la lengua inglesa, el policía de la inmigración confisca su billete de vuelta y su pasaporte.
- f) En consecuencia, no puede entrar en Estados Unidos y tampoco salir, puesto que todos sus vuelos se han suspendidos indefinidamente.
- g) El director de aduanas y protecciones de fronteras del aeropuerto intenta explicar al señor Nabrosky que hubo un golpe militar en su país mientras estaba en el aire, por lo que su pasaporte no tiene cualquier validez, además de que el gobierno americano le ha revocado el visado.
- h) Es ciudadano de ninguna parte, por lo que se quedó atrapado en el aeropuerto.

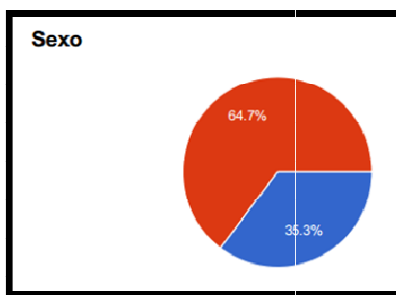


Elaboración propia

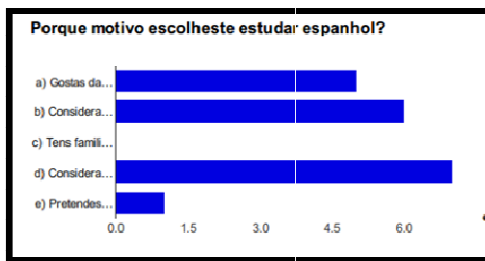
Anexo 16

Resultados da 1ª parte do inquérito

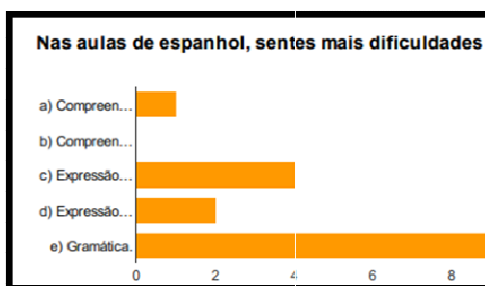
Responderam ao inquérito dezassete alunos (6 rapazes e 11 raparigas) com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. A média de idades dos alunos que responderam é de 17,35 anos.



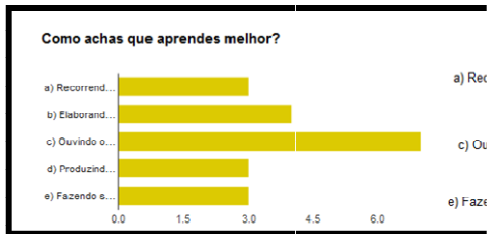
Pergunta 1 – Por que motivo escolheste estudar espanhol?



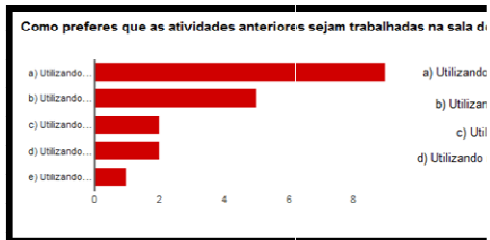
Pergunta 2 – Nas aulas de espanhol, sentes mais dificuldades em realizar atividades de a) compreensão oral/auditiva; b) compreensão escrita; c) expressão oral; d) expressão escrita; e) gramática.



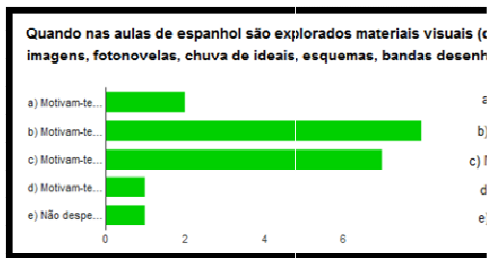
Pergunta 3 – Como achas que aprendes melhor?



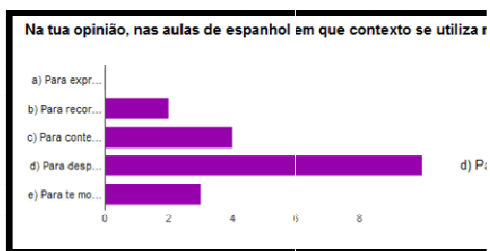
Pergunta 4 – Como preferes que as atividades anteriores sejam trabalhadas na sala de aula?



Pergunta 5 – Quando nas aulas de espanhol são explorados materiais visuais, estes:



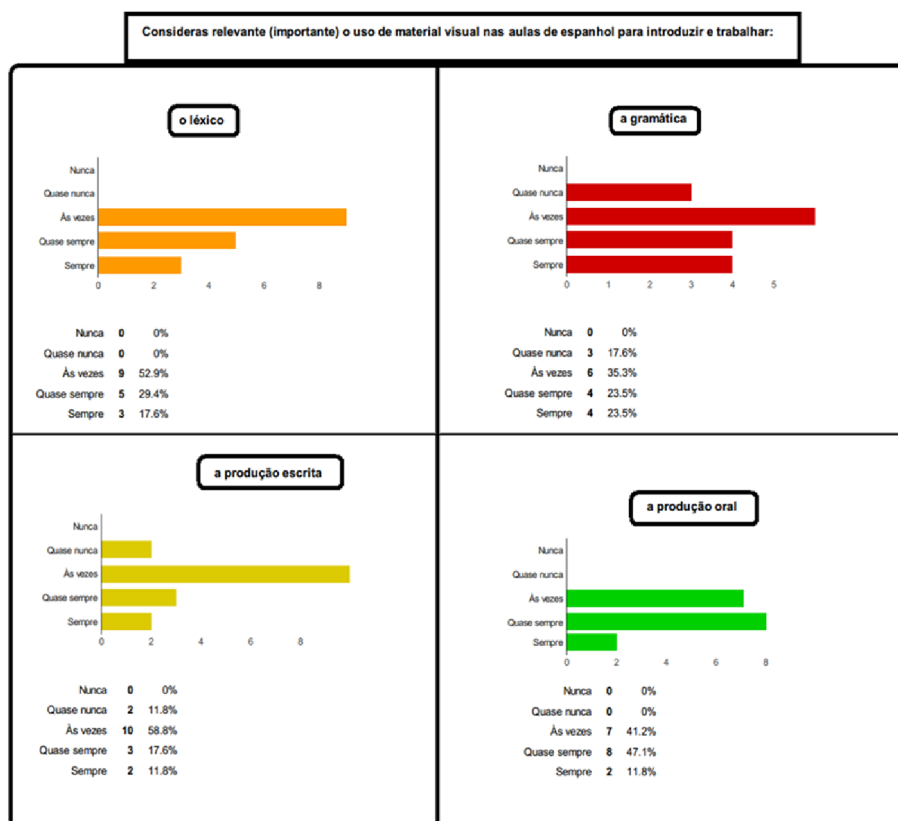
Pergunta 6 – Na tua opinião, nas aulas de espanhol em que contexto se utiliza mais o material visual?



Anexo 17

Resultados da 2ª Parte do inquérito

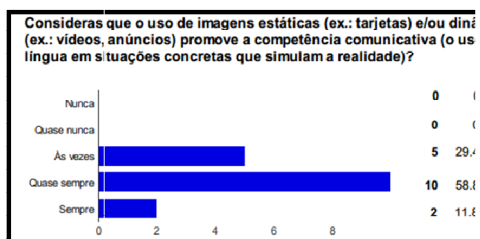
Pergunta 1 – Consideras relevante o uso de material visual nas aulas de espanhol para introduzir e trabalhar: o léxico, a gramática, a produção escrita, a produção oral.



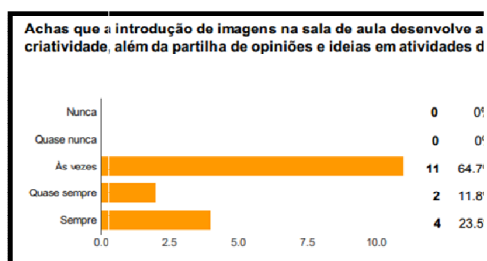
Pergunta 2 – Compreendes melhor a informação verbal se estiver associada a imagens?



Pergunta 3 – Consideras que o uso de imagens estáticas e/ou dinâmicas promove a competência comunicativa?



Pergunta 4 – Achas que a introdução de imagens na sala de aula desenvolve a criatividade, além da partilha de opiniões e ideias em atividades de grupo?



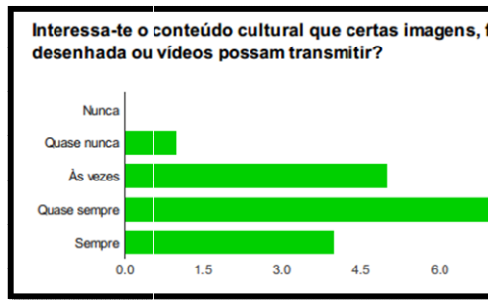
Pergunta 5 – Na tua opinião, o material visual adaptado facilita a tua aprendizagem?



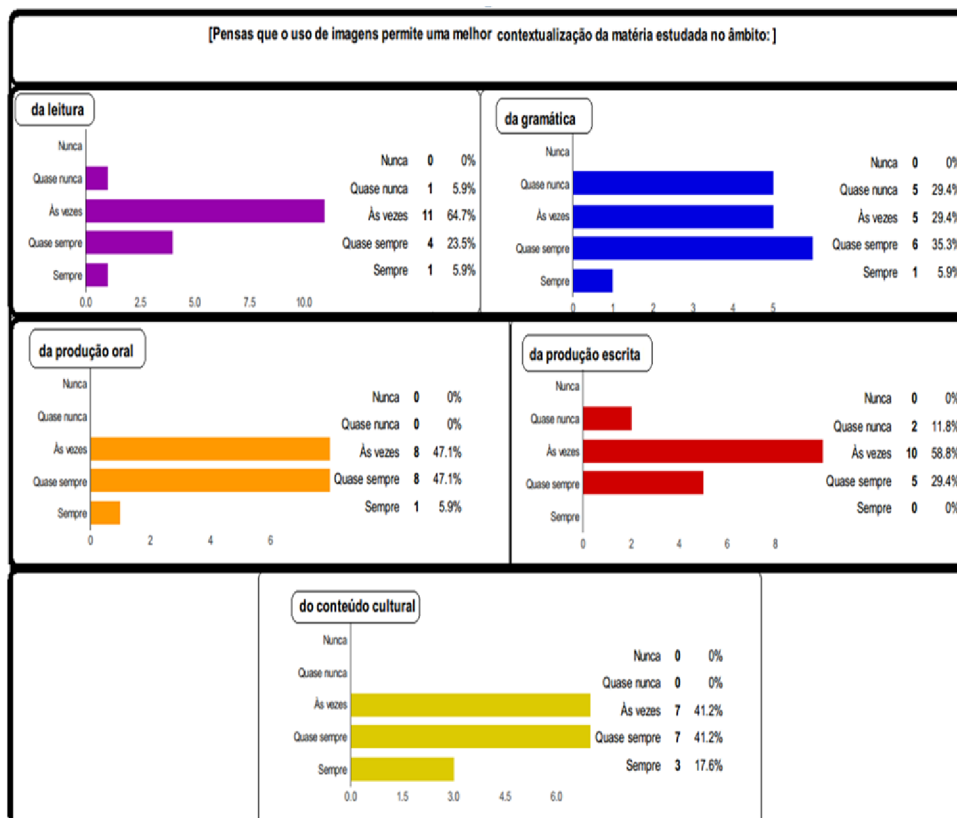
Pergunta 6 – As imagens e/ou vídeos autênticos são mais apropriados à aprendizagem da língua estrangeira?



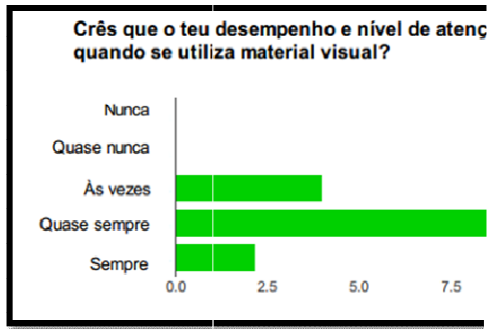
Pergunta 7 – Interessa-te o conteúdo cultural que certas imagens, fotos, banda desenhada ou vídeos possam transmitir?



Pergunta 8 – Pensas que o uso de imagens permite uma melhor contextualização da matéria estudada no âmbito da leitura, gramática, produção oral, produção escrita, ou do conteúdo cultural?



Pergunta 9 – Crês que o teu desempenho e nível de atenção melhoram na sala de aula quando se utiliza material visual?



Pergunta 10 – Dos recursos utilizados nas aulas, qual foi o mais motivador?

