

Lina Paula Gouveia Santos

A Didatização da Imagem: o contributo da exploração visual para o desenvolvimento de competências em Línguas Estrangeiras

Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Maria José Canelo e pela Dr^a Ana Patricia Rossi Jiménez, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Didatização da Imagem: o contributo da exploração visual para o desenvolvimento de competências em Línguas Estrangeiras

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Didatização da Imagem: o contributo da exploração visual para o desenvolvimento de competências em Línguas Estrangeiras
Autora	Lina Paula Gouveia Santos
Orientadoras	Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo Dr^a Ana Patricia Rossi Jiménez
Júri	Presidente: Doutora Ana Luís Vogais: 1. Doutora Teresa Tavares 2. Dra. Patricia Rossi
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e Espanhol
Ilustração da capa	Carla Mendes
Data da defesa	27-06-2017
Classificação	16 valores



Agradecimentos

Por acreditar e ter a consciência de que este trabalho não contou só com o meu empenho e força de vontade, gostaria de agradecer:

Mil vezes, à minha querida e amada mãe. Por tudo. Principalmente pelo apoio prestado e por nunca ter duvidado.

Ao Hugo Duarte, namorado incansável, pela paciência, apoio e motivação.

Às minhas colegas e amigas da Residência Universitária do Teodoro, pela paciência nos momentos de ansiedade e pelas sessões de chá.

Ao meu querido amigo colega de estágio, Ricardo Barreto, pela amizade, companheirismo e atenção.

Às maravilhosas e incansáveis orientadoras da escola, Margarida Freitas e Anabela Alvarinhas, pelo excelente trabalho, pelas orientações e pela amizade.

Às igualmente incansáveis e excepcionais orientadoras da Faculdade, a Doutora Maria José Canelo e a Dra. Patricia Rossi, pelos ensinamentos e conselhos sábios que foram sem dúvida determinantes para o resultado final.

Às turmas do 11ºA e do 8ºF, pelo discernimento e pelo carinho.

À equipa de docentes da Escola Secundária D. Duarte que me acolheu tão bem, sem distinções.

Ao grupo de docentes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra que me dotaram de conhecimentos e ferramentas para a prática pedagógica exercida no ano de estágio, nomeadamente a Doutora Ana Luís, a Doutora Maria Luísa Aznar, o Drº Andrew Packett e a Dra. Elena Gamazo.

Do fundo do coração, o meu muito obrigada!

RESUMO

A Didatização da Imagem: o contributo da exploração visual para o desenvolvimento de competências em Línguas Estrangeiras

Os recursos visuais têm tido um importante papel no que diz respeito à lecionação de conteúdos em sala de aula, não só pelo seu carácter elucidativo, mas também pela sua capacidade de captar a atenção dos/as alunos/as e de despertar a sua curiosidade e interesse para os assuntos em discussão. Na verdade, é difícil sequer imaginar um contexto de ensino/aprendizagem que não recorra, mesmo que esporadicamente, à componente visual. O objetivo deste relatório de estágio passa por comprovar essa mesma ideia, reconhecendo as potencialidades do ensino através de materiais visuais e compreender de que maneira a imagem pode ser apresentada em contexto escolar de forma a potenciar o processo de aprendizagem e a desenvolver competências subjacentes à aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso com respeito ao Inglês e ao Espanhol.

A estrutura interna do presente relatório está dividida em três partes. Nelas será possível, primeiramente, conhecer o contexto socioeducativo e a escola na qual decorreu o estágio. De seguida, é apresentada uma descrição da prática pedagógica, acompanhada de uma reflexão crítica acerca das atividades colocadas em prática durante o ano de estágio. Finalmente são expostos e discutidos alguns de conceitos cruciais – imagem, pensamento crítico e literacia visual – e tratar-se-á a importância do uso de materiais visuais em sala de aula, o que constitui o tema monográfico deste trabalho. A prática pedagógica supervisionada contou com um vasto leque de atividades com recurso a ferramentas visuais, através das quais foi possível comprovar os aspetos teóricos aqui discutidos. Para a elaboração e aplicação desses mesmos recursos visuais nas aulas lecionadas, foram tidos em conta diversos fatores, nomeadamente os níveis de escolaridade e faixa etária dos/as alunos/as, que objetivos se pretendia alcançar, os conteúdos a abordar e alguns critérios implícitos na seleção e na qualidade dos materiais.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem; Línguas estrangeiras; Inglês; Espanhol; Recursos visuais; Literacia Visual; Pensamento Crítico

ABSTRACT

Teaching through images: the contribution of visual exploration for developing skills in Foreign Languages.

Visual aids have played an important role in teaching contents in the classroom, not only for their capacity of elucidation, but also for their ability to grab students' attention and to arouse their curiosity and interest in the issues brought for discussion. Indeed, it is hard to imagine a teaching/learning context that does not resort, even if occasionally, to a visual component. The aim of this internship report is to prove this idea, acknowledging the potential of teaching through visual materials and attempting to understand how the image can be introduced in a school context in order to enhance the learning process and develop the students' skills in foreign languages, in this case in English and Spanish.

The internal structure of this report is divided into three parts. Firstly, the socio-educational context and the school where the internship took place are introduced. Then, it's provided a description of the pedagogical practice and a critical reflection on the activities put into practice during the period of internship. In third section some of the main concepts will be presented and discussed – the image, critical thinking and visual literacy –, alongside with the importance of using visual materials in the classroom, which constitutes the monographic topic of this report. The supervised pedagogical practice included a wide range of activities using visual tools and gave evidence of the soundness of the theoretical arguments previously discussed. For the creation and execution of the visual resources used during the supervised teaching practice, a number of factors were taken into account, such as the students' levels of schooling and age range, the purposes served by the visual aids, the contents to be addressed and some criteria implicit in the selection and the quality of materials.

Keywords: Teaching/learning; Foreign languages; English; Spanish; Visual aids; Visual literacy; Critical thinking

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. Contexto socioeducativo.....	2
1.1. Meio sociocultural.....	2
1.2. A Escola Secundária D. Duarte	3
1.2.1. Oferta formativa.....	4
1.3. Caracterização das turmas	5
2. Descrição e reflexão crítica sobre a estagiária e o estágio	8
2.1. A estagiária.....	8
2.1.1. Experiência prévia, expectativas e desafios.....	8
2.2. Aulas lecionadas.....	10
2.2.1. Aulas de Inglês.....	12
2.2.2. Aulas de Espanhol	15
2.3. Atividades extraletivas	18
2.3.1. Área de Inglês.....	18
2.3.2. Área de Espanhol.....	19
2.4. Presença nas reuniões.....	19
2.5. Síntese.....	20
3. Didatização da Imagem: o contributo da exploração visual para o desenvolvimento de competências em Línguas Estrangeiras	21
3.1. A Imagem	22
3.2. Literacia Visual	26
3.3. Pensamento Crítico	29
3.4. Exploração visual: uso e funções da imagem no contexto didático	32
3.5. O uso de imagens na minha prática letiva	39
3.5.1. Disciplina de Inglês.....	39
3.5.2. Disciplina de Espanhol.....	44
3.5.3. Considerações Finais	48
Conclusão	50
FONTES CONSULTADAS.....	52
ANEXOS	56

INTRODUÇÃO

No presente relatório de estágio pretendo apresentar o meu percurso durante a prática pedagógica supervisionada no ano de estágio, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que decorreu no ano letivo de 2016/2017. A instituição de ensino na qual tive a oportunidade de lecionar as duas disciplinas diz respeito à Escola Secundária D. Duarte, pertencente ao Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, no concelho de Coimbra.

Este relatório está organizado em três capítulos. O primeiro diz respeito ao contexto socioeducativo, apresentando o meio sociocultural em que se insere a escola, a informação relativa à escola e ao seu projeto educativo e a caracterização das turmas de Inglês e de Espanhol com as quais trabalhei, nomeadamente o 11ºA e o 8ºF, respetivamente. O capítulo seguinte irá debruçar-se sobre a professora estagiária e as atividades desenvolvidas durante o estágio científico pedagógico, que descrevo e sobre o qual reflito criticamente. De igual modo, serão referidas as expectativas e os desafios encontrados durante a experiência educativa, bem como com uma breve análise das aulas lecionadas por mim nas duas disciplinas e também das atividades extracurriculares nas quais participei. A estrutura interna do terceiro capítulo é, por sua vez, ditada pelo tema selecionado e que dá título ao presente relatório *A didatização da imagem: o contributo da exploração visual para o desenvolvimento de competências em Línguas Estrangeiras*. Nesse sentido, será feita uma análise teórica de conceitos relevantes e a respetiva aplicação prática desenvolvida no estágio. Deste modo, serão relatadas algumas das experiências de didatização que realizei, indicando os seus objetivos, meios e consequentes resultados.

O relatório encerra com algumas considerações finais e conclusões parcelares. O tema monográfico discutido neste trabalho surge pela importância dos recursos visuais no contexto de ensino/aprendizagem no presente. As reflexões e considerações em evidência pretendem demonstrar até que ponto a exploração visual ganha essa relevância e de que maneira podemos tirar partido dos benefícios que o uso da imagem acarreta na leção de conteúdos na sala de aula e no desenvolvimento de competências.

1. Contexto socioeducativo

1.1. Meio sociocultural

A cidade de Coimbra, capital do distrito com o mesmo nome, situado na faixa litoral da região centro do país, tem na sua composição 31 freguesias, com uma população de cerca de 135 mil habitantes, segundo a plataforma online Pordata. Esta cidade, conhecida pelo seu meio estudantil e património cultural e histórico, recentemente reconhecido pela UNESCO, é um espaço encantado, com cenários que remetem a eras medievais, ao percorrer as ruas da Baixa e da Alta de Coimbra, que ainda guardam características do passado. Assim, leva-nos a viajar no tempo, quando as conquistas e as invasões eram eventos diários, desde a ocupação pelos mouros, que sucedeu o período romano até à invasão francesa do início do século XIX.

Coimbra, com o seu carácter histórico e estudantil, é uma cidade voltada para o turismo e o saber, razão pela qual é também conhecida como “cidade do conhecimento”, ou “cidade dos estudantes”, pela sua prestigiada e antiga universidade. Por este motivo, a cidade recebe anualmente milhares de turistas e estudantes, que enchem as suas ruas com o espírito cultural e académico, transmitindo jovialidade a uma cidade onde o envelhecimento da população residente é notório.

No que diz respeito aos sectores de atividade, atendendo à informação apresentada pelo ambiente de consulta de dados da Pordata, a população coimbrese a residir neste município encontra-se, maioritariamente, a exercer funções no sector terciário, ligadas ao comércio, à administração pública, à educação, à saúde e à ação social.

De acordo com a Carta Educativa do Município de Coimbra, referente a 2008/2015, a cidade dispõe de uma rede escolar com 110 escolas e 82 jardins-de-infância. Respetivamente à rede pública, organizada em 9 agrupamentos, é constituída por 78 escolas do tipo EB1, 9 escolas do tipo EB23 e 7 escolas do tipo ES (dentro destas, 2 oferecem também o 3º ciclo do ensino básico). Quanto à rede de escolas privadas, é constituída por 16 escolas básicas e/ou secundárias e 3 escolas profissionais. Posto isto, é ainda assegurado que a oferta educativa, no que diz respeito à capacidade da rede de escolas em funcionamento na oferta de salas de aula é, no geral, suficiente, face à procura e à situação atual. Adicionalmente, a oferta educativa conta com apoios e ações sustentadas pela Câmara Municipal noutras vertentes, nomeadamente, ao nível dos transportes, da alimentação e da melhoria do horário e oferta curricular, abrangendo também os tempos livres dos alunos e alunas.

1.2. A Escola Secundária D. Duarte

A Escola Secundária D. Duarte, inaugurada a 17 de abril de 1969, é parte integrante do Agrupamento de Escolas Coimbra-Oeste e situa-se, tal como o nome indica, na zona oeste da cidade, localizada na margem esquerda ao rio Mondego em plena área urbana e histórica da cidade, mais especificamente na freguesia de Santa Clara. A data da sua inauguração levou à eleição do dia 17 de abril como o dia da escola, tendo como figura emblemática o rei D. Duarte que teve um grande papel na defesa do arboreto da Quinta das Lágrimas e da manutenção da Fábrica do Sabão, estando imortalizado através de uma escultura vanguardista no pátio do/as aluno/as¹.

Esta escola, com uma única edificação e rodeada por espaços verdejantes já que está localizada mesmo ao lado do grande parque da cidade, o Parque Verde do Mondego, é um dos 17 estabelecimentos de ensino que fazem parte do agrupamento de escolas Coimbra-Oeste e a única escola secundária pública da margem esquerda do rio. Com características que vão ao encontro da sua natureza ativa, virada para a dinamização escolar e atenção ao/às aluno/as e ao meio envolvente, a escola pretende, essencialmente, promover um espaço para a construção de saberes e valores, tendo em conta as diferenças do/as estudantes, considerando a inclusão como ponto assente em todas as vertentes educativas.

A Escola Secundária D. Duarte acolhe, segundo os dados fornecidos pela Direção da Escola, 643 aluno/as, com um quadro docente composto por 71 professores/as. Além disso, da mesma comunidade escolar fazem parte uma técnica superior com um cargo correspondente ao de psicóloga, 11 assistentes técnico/as e 23 assistentes operacionais.

A nível de infraestrutura, o edifício escolar tem 3 pisos. No 1º piso, podemos encontrar um pequeno Gabinete de Receção, salas de aula, o Gabinete do Aluno dedicado ao apoio psicológico, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, preferencialmente dirigido ao/às estudantes do 3º ciclo e oferecendo também acompanhamento e integração do/as discentes, o Bar e o Refeitório, a Reprografia, a Sala de Direção, a Secretaria, casas de banho e a Enfermaria. No 2º piso, estão salas de aula, a Sala dos Diretores de Turma, a Sala dos Professores, as salas correspondentes a cada departamento e casas de banho. No 3º piso temos também salas de aula, a Biblioteca e Salas de Departamento. A escola conta ainda com um pavilhão gimnodesportivo e um campo para atividades desportivas e de lazer, com um pátio onde é possível encontrar mesas de ténis e matraquilhos, permitindo ao/às aluno/as momentos de descontração entre aulas.

¹ Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste - Origens e História. Consultado a 11 de novembro de 2016, em <http://www.aecoimbraoeste.pt/index.php/escola/origens-e-historia>

1.2.1. Oferta educativa

A Escola Secundária D. Duarte, apesar do seu nome apenas referir o ensino secundário, assimila também o 3º ciclo do ensino básico, abrangendo não só o ensino regular como também o ensino profissional, direcionado para áreas profissionais. Dentro da sua oferta educativa e considerando o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste (2013/2017), embora adaptando a informação ao caso da Escola Secundária D. Duarte, esta apresenta variados departamentos curriculares, nomeadamente, de Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Informática, Ciências Experimentais, Expressões e Educação Especial. Estes departamentos servem, de um modo geral, para desenvolver medidas que visam reforçar a articulação e gestão curricular, de uma forma supervisionada e orientada pelo/as docentes que deles fazem parte.

No que diz respeito à constituição das turmas, estas são formadas através de um número mínimo e máximo para a sua implementação. No caso das turmas que vão desde o 5º ao 9º ano, têm um número mínimo de 26 estudantes e um máximo de 30; no entanto, considerando casos excecionais de inscrição em disciplinas opcionais, o número mínimo é de 20 estudantes, nos 7º e 8º anos. Dentro dos ciclos de ensino referidos, há ainda outro parâmetro que diz respeito às turmas que têm na sua constituição estudantes com necessidades educativas especiais, casos em que a turma não poderá ter um número superior a 20 estudantes e deverá ter apenas o limite de 2 estudantes nesta condição. Relativamente ao ensino secundário, nos cursos científico-humanísticos o número base é de 26 estudantes por turma, não sendo estipulado nenhum número máximo. Se se tratar de uma disciplina opcional, a turma deverá contar com, pelo menos, 20 estudantes. Nos cursos profissionais, as turmas deverão ser constituídas por um mínimo de 24 estudantes e um máximo de 30.

A escola dispõe, ainda, de clubes dedicados a diversas modalidades, desde a dança, a música, o teatro, a ciência, a biologia, e outros que englobam as práticas desportivas inseridas no Desporto Escolar. Este último visa o envolvimento do/as discentes em atividades práticas desportivas, de índole competitiva, promovendo o contacto social e humano e podendo os/as estudantes eleger a sua modalidade conforme o seu gosto e aptidão pessoal. Dentro da oferta proposta, há atividades rítmicas expressivas, o atletismo, o badminton, a canoagem, desportos adaptados, desportos gímnicos, o golfe, o ténis de mesa, a vela e o voleibol. Além disso, a escola oferece também projetos dinamizadores, nomeadamente, o Canguru Matemático e o Ecomuseu.

1.3. Caracterização das turmas

As turmas lecionadas por mim e pelo meu colega estagiário, orientadas pelas docentes responsáveis pelas respetivas turmas, dizem respeito ao 11º A, na parte de Inglês, e ao 8º F, na parte de Espanhol. Ambas apresentaram não só características específicas, como comuns. A seguinte informação diz respeito a cada uma das turmas, abrangendo não só características e dados gerais, como individuais. A mesma está de acordo com os dados retirados da ata da reunião intercalar da turma 11ºA, no dia 18 de outubro de 2016, e da ata da reunião intercalar da turma 8ºF, no dia 24 do mesmo mês e ano, nas quais eu e o meu colega estagiário Ricardo Barreto estivemos presentes.

Do/as 30 estudantes que integravam o 11ºA, 21 estavam inscritos em todas as disciplinas pela primeira vez, um/a estava inscrito/a em 4 disciplinas, um/a apenas em Biologia e Geologia, e 7 a Física e Química A, fazendo parte este/as 8 último/as do 12º ano. No que concerne à turma do 11ºA que teve a disciplina de Inglês, esta teve na sua constituição 21 estudantes, entre ele/as 8 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre 15 (3 estudantes) e 17 anos (um/a estudante).

A turma apresentou um grupo de discentes heterogéneo, a nível de conhecimento e aptidões, sendo as avaliações positivas mas variáveis, havendo avaliações positivas altas e outras baixas. No entanto, a nível comportamental, é uma turma homogénea, onde todo/as o/as estudantes, ou na maioria, mostraram estar atento/as e envolvido/as nas temáticas abordadas em sala de aula, demonstrando também um grande interesse, bem como uma boa assiduidade, permitindo uma melhor organização e funcionamento da aula.

Relativamente aos hábitos diários e de estudo, atendendo à análise das respostas ao inquérito *online* preenchido pelo/as estudantes, é de salientar que a maioria se levanta antes das 7 horas da manhã e deita-se antes das 24h. Quanto aos motivos que os/as levam a estudar, 14 alunos/as referem o facto de ser necessário, 6 dizem estudar por gosto e um/a, para satisfazer os pais. Estes/as estudantes dizem estudar entre uma a duas horas diárias. Futuramente, todos/as os/as alunos/as mostraram a intenção de seguir o ensino superior. Nos tempos livres ocupam-se com os/as amigos/as, a utilizar o computador (embora digam que este é essencialmente usado para fins escolares e aceder às redes sociais), a praticar uma modalidade desportiva e a ver televisão, destacando-se os filmes e a música como programas preferidos, embora 6 alunos/as refiram que não assistem à televisão com regularidade. Os/As estudantes mostraram também algum interesse pela leitura, dando ênfase aos livros de humor, aos policiais e aos livros de banda desenhada, havendo ainda um/a aluno/a que diz não ter nenhum tipo de leitura preferido.

No que diz respeito às refeições, 11 alunos/as preferem almoçar no bar da escola, 7 almoçam na cantina, e 3, normalmente, vão a casa. Adicionalmente, há um/a aluno/a que toma o pequeno-almoço na escola.

Em termos socioeconómicos, existem 9 alunos/as subsidiados/as pela Ação Social Escolar (ASE), 6 posicionados/as no escalão B e 3 no escalão A. Quanto ao meio de deslocação dos/as discentes até à escola, atendendo a que 12 dos/as 21 aluno/as têm residência a mais de 10 km, estes/as deslocam-se, na maioria, de transporte público, exceto um/a, que faz o percurso a pé.

No que diz respeito à constituição familiar dos/as estudantes e reportando-me à ata da reunião intercalar do dia 18 de outubro de 2016, assim como aos apontamentos que eu própria aponte da mesma, é de referir que 6 estudantes pertencem a uma família monoparental. Dos/as 22 estudantes que constituíram a turma do 11ºA, 17 alunos/as têm como encarregada de educação a mãe, 3 o pai e um/a não explicita o grau de parentesco, apresentando como «outro». Ao nível dos assuntos pessoais, 4 alunos/as referiram ter problemas pessoais, familiares e monetários e 5 mencionaram também problemas de saúde. Quanto à profissão dos/as encarregado/as de educação e através da análise dos inquéritos preenchidos pelos/as mesmo/as, é possível indicar que a maioria exerce a sua profissão na área dos serviços, 2 exercem a sua função no comércio, 3 na área industrial e uma é empregada doméstica. No entanto, existem ainda 2 que se encontram em situação de desemprego, sendo que um/a aluno tem o pai desempregado, outro/a, a mãe e ainda há um/a outro/a aluno/a que tem ambos os pais desempregados.

Passando à turma do 8ºF, esta teve, na sua totalidade, 27 estudantes, entre os/as quais 4 são repetentes. Entre os/as mesmo/as, 11 estudantes têm Francês e 16 estão inscritos/as à disciplina de Espanhol. Na turma de Espanhol, à qual estive afeta, 9 são rapazes e 7 são raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

A turma correspondente à disciplina de Espanhol foi heterogénea, demasiado até, segundo o conselho de turma, devido às variantes do comportamento dos/as estudantes: uns/mas estiveram atentos/as e interessados/as no que se desenvolveu na aula, outros/as estiveram constantemente agitados/as e na brincadeira, acabando, muitas vezes, por perturbar o funcionamento da aula, tendo sido necessária a intervenção da docente com regularidade. Entre os/as estudantes, foi possível salientar alguma falta de atenção e concentração, a timidez no caso de uma aluna, a agitação e conversas pouco oportunas na sala de aula entre alguns/mas estudantes e pouco empenho na realização dos trabalhos propostos pela docente.

Respetivamente aos hábitos de estudo e de lazer, cerca de dois terços dos/as estudantes considera que estudar é importante e metade da turma estuda entre uma a duas horas diárias. Os/as discentes categorizam a escola como sendo um local de aulas e de aprendizagem, mas também a associam ao pátio de brincadeiras, onde se pode desenvolver atividades que vão para além do estudo, com entreajuda e competição. Os/as estudantes dizem ocupar os seus tempos livres, na maioria, ouvindo música e vendo televisão e, além disso, referem ainda o gosto em estar com os/as amigos/as

e valorizam o acesso à internet como uma mais-valia – que todos/as têm em casa – utilizando, cerca de metade da turma, os seus dispositivos eletrónicos durante duas horas por dia.

No que diz respeito ao contexto socioeconómico, na turma há 3 discentes com escalão A e 4 com escalão B. Quanto ao meio de transporte utilizado pelos/as estudantes, estes/as optam, maioritariamente, pelo autocarro, dependendo-se ainda que 6 residem a uma distância de até 3 km e 4 a mais de 10 km.

A nível familiar, a maioria dos/as discentes pertence a um agregado familiar constituído por 4 elementos, entre eles, pai, mãe e irmãos/as. Cerca de 30% dos pais e mães dos/as discentes frequentaram o ensino superior e 3 pais ou mães ficaram-se pelo 1º ciclo. Aquando da receção aos/às alunos/as e encarregados/as de educação, realizada no início do presente ano letivo, estiveram presentes 25 encarregados/as de educação, bem como os/as 27 estudantes que constituem a turma do 8ºF. Entre os/as respetivos/as encarregados/as de educação e a diretora de turma tem havido contacto, seja ele via correio eletrónico, presencial, ou por chamada telefónica, com o intuito de esclarecer ou resolver situações que possam surgir e informar os/as mesmos/as de alguns acontecimentos. Adicionalmente, 3 encarregados/as de educação tiveram a iniciativa de se deslocar à escola para tratar de assuntos relacionados com o/a seu/a educando/a.

A caracterização das turmas e os dados aqui expostos não tiveram qualquer implicação direta na minha lecionação. Os/as alunos/as de ambas as turmas foram sempre assíduos/as e pontuais e demonstraram empenho e interesse, no geral, a todos os temas por mim abordados. Nos momentos em que a falta de atenção por parte de alguns alunos/as foi mais evidente, consegui chamá-los/as à atenção de maneira adequada e sem grande dificuldade, já que tinham consciência do meu papel naquele contexto e revelaram empatia e apreço pelo meu trabalho enquanto docente. Através dos resultados obtidos, foi-me possível confirmar que os/as alunos/as conseguiram depreender os conteúdos que lhes foram apresentados em ambas as disciplinas, comprovando a eficácia dos materiais e estratégias que pude pôr em prática durante o ano de estágio.

2. Descrição e reflexão crítica sobre a estagiária e o estágio

Este capítulo está dividido em três partes que irão, no geral, discutir e refletir sobre o percurso feito ao longo do ano de estágio, no que diz respeito à minha prática pedagógica supervisionada. Este capítulo dará também a conhecer melhor alguns aspetos sobre o percurso académico e pessoal percorrido durante o ano de estágio. Assim sendo, torna-se relevante abordar também a minha experiência académica e profissional anterior.

2.1. A estagiária

Natural da ilha da Madeira, onde nasci, cresci e vivi todos os momentos de infância e adolescência, acabei o ensino secundário com a ideia de mudança, de fazer algo por mim e pelo meu futuro. O gosto pelas línguas sempre foi evidente ao longo dos anos, tendo frequentado as disciplinas de Inglês e Francês, a primeira desde o 6º ano de escolaridade até ao 12º e a segunda desde o 7º até ao 11º anos. A língua inglesa foi sempre a que mais me fascinou e aquando da difícil decisão de vir estudar para Coimbra, e tendo em conta que a língua espanhola também me era muito próxima devido a parte da minha família ser residente na Venezuela, optei por ingressar no curso de Línguas Modernas com as variantes de Inglês e Espanhol.

A docência foi sempre a profissão que ambicionei, embora, por influência do meu pai, houvesse um período de tempo em que ser polícia também me parecia ser uma ótima ideia. No entanto, a área do ensino foi a que predominou e foi a pensar nisso que optei por vir para a Universidade de Coimbra. O período de licenciatura nem sempre foi favorável, mas, entre gostos e desgostos, consegui concluí-la com sucesso e pude continuar a minha formação através da inscrição no Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol. Agora, no meu ano de estágio e a partir do contacto com os/as alunos/as e com o contexto de sala de aula, tive a confirmação de que é este o caminho que quero seguir e aquele que me enche de prazer e vontade de continuar, não só a ensinar como também a aprender, tentando sempre dar o meu melhor para um maior aproveitamento desta experiência maravilhosa e gratificante.

2.1.1. Experiência prévia, expectativas e desafios

No que diz respeito à experiência prévia, até ao ano de estágio, não possuía qualquer tipo de prática na área do ensino. No entanto, profissionalmente, tinha exercido funções no ramo da hotelaria e da restauração que me facultaram competências a nível social, através do contacto com clientes e

fornecedores, e que me dotaram do sentido de responsabilidade, através dos cargos que exigiam um pouco mais de atenção e entrega da minha parte.

Estas experiências profissionais surgiram, tinha eu 16 anos de idade, quando comecei a sentir a necessidade de fazer algo mais, durante as férias escolares nos meses de verão, algo que me fizesse sentir útil e capaz de ajudar. Tendo o primeiro trabalho de verão sido uma experiência positiva, decidi continuar a preencher as minhas férias de verão seguintes com a mesma ocupação, prática que se prolongou até aos 20 anos de idade. Comecei a sentir um à vontade com o trabalho que realizava e sentia que estava a fazer um bem também pelos meus pais, pois pude contribuir para a economia familiar, aliviando o peso dos encargos económicos da família derivados das minhas despesas pessoais e académicas. No primeiro e segundo verões, trabalhei na cozinha de um hotel, tendo como cargo o serviço de copa; no terceiro, passei ao serviço de quartos e lavandaria; nos períodos de verão seguintes, trabalhei como empregada de mesa, no restaurante e no café, que foram adquiridos pelo empregador para o qual tinha trabalhado anteriormente, o que demonstra que o meu trabalho foi, de facto, apreciado e requisitado.

Com isto, fui adquirindo algumas aptidões que permitiram desenvolver a minha personalidade e a minha maneira de estar e agir perante o mundo do trabalho. O carácter rotativo e experimental das várias funções que exerci, ao longo desses quatro períodos de verão, ajudaram-me também a perceber que rumo queria dar à minha vida, ou seja, que decisões devia tomar, de maneira a seguir aquilo que realmente me iria fazer sentir realizada, tanto a nível pessoal, como profissional. É certo que, para chegarmos onde queremos, haverá sempre lutas a travar e obstáculos penosos a ultrapassar; tudo é alcançável quando trabalhamos com um objetivo concreto, focando-nos no sucesso.

No que diz respeito às minhas expectativas quanto ao estágio, embora não possuísse qualquer experiência pedagógica, eram altas, devido à minha enorme determinação e vontade de poder fazer aquilo que sempre desejei, ser professora de línguas estrangeiras. Tinha a expectativa de poder elaborar, com sucesso, os planos de aula, segundo as temáticas que me fossem atribuídas, de me conseguir relacionar bem com o corpo docente da escola, bem como com os/as estudantes a quem fosse lecionar e de levar a cabo todas as tarefas que me fossem solicitadas.

No entanto, tinha a consciência de que nem tudo seria um mar de rosas e que, em alguns momentos, me iria deparar com sentimentos de insegurança e receio. Com efeito, o meu maior desafio no começo do ano de estágio foi o facto de nunca ter tido qualquer contacto anterior com o meu “eu” enquanto docente, o que gerou alguma hesitação no que diz respeito à aplicação e execução dos pressupostos didáticos, analisados no primeiro ano do mestrado, tornando-se num desafio que eu tinha de enfrentar e no qual também tinha de mostrar empenho, de maneira a que tudo resultasse bem. Outro desafio que tive de ultrapassar foi o das falhas tecnológicas, que ocorreram em duas ou três aulas lecionadas por mim. Apesar de ter as bases bem firmes, através do excelente grupo de

docentes, da Faculdade e da escola, que me foram acompanhando e dotando de conhecimentos e procedimentos fundamentais para a prática pedagógica, sentia ainda que os contratempos provavelmente surgiriam e temia não conseguir enfrentar as situações menos boas com as quais me deparasse. Ainda assim, consegui encarar as situações que foram surgindo de forma calma e, com a ajuda das orientadoras, pude resolver todos os contratempos.

Não obstante, tinha, igualmente, consciência do carácter pouco autêntico dos planos de aula elaborados no primeiro ano do mestrado, considerando todos os aspetos que devem ser tidos em conta num contexto real de sala de aula, em que o carácter heterogéneo dos/as alunos/as e das turmas são um fator que exerce grande influência, não só no desenvolvimento e gestão da sala de aula, bem como na execução do plano de aula. Não obstante, acredito ter elaborado planos de aula realistas, no que diz respeito ao cumprimento do tempo da aula, bem estruturados, tendo em conta os materiais apresentados e o tempo que atribuí a cada etapa, embora tivesse de adaptar e ajustar alguns pontos de maneira a ir ao encontro do envolvimento dos/as alunos/as.

2.2. Aulas lecionadas

Durante os nove meses de estágio, que teve início no mês de setembro e terminou no final do mês de maio, pude lecionar aulas de Inglês e Espanhol a duas turmas que, apesar das diferenças e das particularidades associadas a cada uma, foram, no geral, facilmente geridas e guiadas. Atendendo aos níveis de escolaridade distintos – 11º ano em Inglês com o nível linguístico de B2 e 8º em Espanhol com o nível linguístico correspondente a A2, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência – consegui ter uma ideia mais abrangente do tipo de turmas e de alunos/as que poderei vir a encontrar ao longo da minha carreira enquanto docente. Além disso, pude também ter uma maior perceção de como funcionam os/as alunos/as de diferentes faixas etárias, levando, ainda, a uma maior consciência do tipo de especificidades que surgem com o contacto com discentes destas idades, nomeadamente, os diferentes temperamentos e maneiras de agir perante o mundo, que são próprias de cada um/a.

No que diz respeito à minha prestação enquanto estagiária, o meu empenho e entusiasmo foram sempre notórios, desde o meu papel assíduo e pontual aos seminários e às aulas, até ao ânimo e gosto demonstrado enquanto docente dentro da sala de aula. Fui organizada e planifiquei as aulas atempadamente, de maneira a que pudesse refletir e analisar com maior clareza o tema que me foi proposto lecionar e também a estrutura da aula e a distribuição dos tempos a atribuir a cada tarefa. Mantive-me aberta às críticas e aos comentários que foram feitos pelas minhas orientadoras e pelo meu colega estagiário, ao longo do estágio, pois sabia que só assim poderia progredir e melhorar a minha prestação.

Duas das primeiras dificuldades que encontrei no primeiro contacto com as turmas enquanto docente foram um certo nervosismo inicial, provocado pela insegurança causada pela minha inexperiência e introversão, assim como a voz baixa, que fez com que alguns/as alunos/as não conseguissem ouvir à primeira vez o que era dito. Comecei, então, a ganhar uma maior noção da dimensão da sala de aula e de como projetar a voz, de maneira a que todos/as me conseguissem ouvir de maneira clara. No entanto, com o decorrer das aulas, foi-me possível constatar, não só através da minha percepção, mas também com os comentários tecidos por parte das orientadoras da escola, que as dificuldades e os obstáculos foram rapidamente ultrapassados com sucesso e consegui demonstrar um comportamento desinibido e à vontade perante ambas as turmas, tendo conseguido expressar-me com maior facilidade e fluidez.

No que respeita aos planos de aula, aos materiais e atividades propostas para a lecionação, pude comprovar que nem sempre nos podemos guiar exclusivamente por eles. Ao longo de algumas aulas dadas consegui perceber que, por vezes, se torna preferível fugir aos pontos assentes no plano de aula, de maneira a obter um melhor aproveitamento da informação apresentada, tendo em conta, também, os interesses e a participação dos/as alunos/as nas discussões que forem surgindo no decorrer das aulas, o esclarecimento de dúvidas e os problemas técnicos que possam surgir. Desta forma, é-me possível confirmar que o papel dos/as alunos/as na sala de aula pode levar a várias readaptações e adequações do plano de aula proposto, fazendo-me ganhar uma melhor percepção e noção, não só das dificuldades dos/as estudantes em compreender alguma informação que lhes é transmitida ou necessitarem de tempo extra para a execução de alguma tarefa, mas também das suas capacidades, em conseguir entender o que lhes é dito com facilidade e mostrar interesse e envolvimento nas temáticas abordadas.

Outro aspeto importante de referir é o excelente grupo de estudantes com o qual tive o privilégio de interagir e de partilhar momentos de enorme alegria. Coube-me lecionar duas turmas com alunos/as deveras simpáticos/as e todos os dias que pude estar com eles/as foram de aprendizagem, de criação de laços e de afeto, o que me permitiu desenvolver uma grande empatia e um sentimento de proximidade com eles/as. Apesar do aspeto ainda jovem com que me apresento, que, em alguns momentos, me fez julgar que fosse gerar alguma irreverência, houve sempre respeito e consciência perante aquele que era o meu papel enquanto docente, não só durante as aulas dadas por mim, mas também nas aulas a que assistia enquanto observadora. Os/as alunos/as mostravam sempre uma atitude cordial, sempre com o máximo respeito e apreço. Durante as aulas, eram participativos/as e atentos/as, embora, em alguns momentos específicos da aula, se pudesse verificar algum burburinho ou agitação; no entanto, eram facilmente encaminhados/as para a discussão da aula. Posto isto, embora, inicialmente, me sentisse insegura, como já mencionei, no seguimento do estágio fui ganhando um à vontade e um prazer enorme em estar à frente das turmas, o que me fez

sentir apta e preparada para a profissão e para os desafios que ainda irão surgir. No entanto, estou consciente dos grupos de discentes menos benévolos que poderei encontrar, garantindo sempre dar o meu melhor para os incentivar a querer aprender e a dar o seu melhor, através de estratégias e metodologias que os cativem e os façam interessar pela disciplina e pelas temáticas em análise.

2.2.1. Aulas de Inglês

No que diz respeito à disciplina de Inglês, esta contou com sete blocos de aulas de 90 minutos, todas elas assistidas e supervisionadas pela orientadora da escola, Dra. Margarida Freitas, e observadas pelo meu colega estagiário, Ricardo Barreto. Entre esses sete blocos de aulas, duas delas foram assistidas pela orientadora da faculdade, a Doutora Maria José Canelo. Além disso, fui assídua e pontual nas restantes aulas lecionadas pela professora responsável pela turma. As matérias desenvolvidas nas aulas tiveram como temáticas as subordinadas aos temas programáticos *Crossroad cultures*, *Hard times*, *The smart consumer* e *The human footprint*.

Atendendo às sete aulas lecionadas por mim, posso constatar que foram bem-sucedidas, embora com alguns parâmetros menos bons, mas que foram gradualmente superados, com o trabalho colaborativo e com as sugestões e opiniões dadas pelas orientadoras e pelo meu colega estagiário. A primeira aula debruçou-se sobre o voluntariado e a ideia de agirmos proactivamente numa sociedade ('Proact: Voluntary Work'). Esta foi pautada por algum nervosismo, voz baixa e alguma insegurança; no entanto, consegui lecionar uma boa aula, bem desenvolvida e planeada, tendo também conseguido gerir bem a turma e o tempo. Recorri a imagens para análise, para a aquisição do vocabulário necessário para o desenvolvimento da aula. O ponto alto da aula foi a atividade proposta, que foi bem elaborada por parte dos/as alunos/as, tendo estes/as elaborado cartazes que serviriam de incentivo à prática do voluntariado. No desenrolar da aula, foi feita ainda uma análise de um vídeo que promovia a sensibilização dos/as telespectadores/as para a importância da entreatajuda e para mostrar o quão fácil é auxiliar o/a próximo/a.

A segunda aula foi marcada por alguma agitação por parte dos/as alunos/as, levando a que eu tivesse ganho uma maior consciência de que as aulas não são todas iguais e nem o é o comportamento da turma. Nesta aula, abordei o assunto da crise dos/as refugiados/as, também inserido na unidade 1. Os/as alunos/as puderam ganhar uma noção mais abrangente desta problemática, sensibilizando-os/as para, uma vez mais, a necessidade de abrirmos as nossas mentes e os nossos corações, para que todos/as possamos viver como uma sociedade global, independentemente do país de origem. Para tal, de maneira a introduzir o tema e esclarecer alguns conceitos, foi apresentado o artigo 14 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz o seguinte: "Everyone has the right to seek and to enjoy in

the other countries asylum from persecution”². Nesta aula, os/as alunos/as puderam também assistir e analisar dois vídeos: o primeiro, com o título “What They Took With Them”, reproduz o poema escrito por Jenifer Toksvig, com imagens tocantes, captadas por Brian Sokol³; e o segundo, que relata a bondade de um casal grego, que fornecia refeições, no seu restaurante, a refugiados/as vindos da Síria⁴. Estes dois vídeos permitiram uma aproximação com a realidade: o primeiro, porque levava os/as alunos/as a colocar-se no lugar dos/as refugiados/as e o segundo, porque permitia constatar uma atitude de humildade e de bondade perante uma situação tão catastrófica, que todavia, com pequenos gestos, se pode amenizar temporariamente. Na etapa final da aula, através do recurso ao desenho, no qual os/as alunos/as tiveram que desenhar a imagem que têm do seu presente e futuro, puderam ter uma noção das diferentes realidades que existem no mundo, através da visualização de desenhos feitos por uma turma de refugiados/as na Alemanha⁵.

A terceira aula foi muito positiva, tanto na execução do plano, como no comportamento da turma. Foi uma aula muito dinâmica e ativa, mas também muito informativa, na qual os/as alunos/as puderam não só ouvir e aprender, como também transformar a informação que adquiriram numa atividade prática e bem realizada. A aula, que teve como temática “The World of Work”, foi desenvolvida a partir da análise de algumas ferramentas úteis na elaboração do “Curriculum Vitae”, como a plataforma Europass⁶ e a rede social LinkedIn⁷. Para consolidar o conhecimento adquirido no que diz respeito ao mundo do trabalho, foi entregue aos/às alunos/as um modelo de um CV para que estes/as pudessem preenchê-lo segundo os exemplos apresentados anteriormente. Como exercício final, os/as alunos/as ficaram encarregados/as de preparar uma entrevista de emprego, com a ajuda da informação que tinha sido apresentada previamente, com possíveis questões e respetivas respostas. Esta foi uma atividade que resultou bem, porque estimulou a criatividade e interesse por parte dos/as alunos/as.

A quarta aula, assistida pela orientadora da Faculdade, foi dedicada ao tema “Marketing and Advertising”. Os/as alunos/as estiveram atentos/as e envolvidos/as na temática dada e eu soube trazer à aula uma nova abordagem, através de atividades que permitiram a sua exploração de uma maneira

² Universal Declaration of Human Rights | United Nations. (n.d.). Consultado a 8 de novembro de 2016, em <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

³ UNHCR. (2016). What They Took With Them - #WithRefugees. Consultado a 8 de novembro de 2016, em <http://www.unhcr.org/refugeeday/what-they-took-with-them/>

⁴ Greek Couple Are Everyday Heroes To Refugees. (2016, October 26). Consultado a 8 de novembro de 2016, em https://wn.com/greek_couple_are_everyday_heroes_to_refugees

⁵ Desenhos cedidos por Alexandra Schmidt, apresentados na sua conferência com o título “Faz-me um desenho e eu compreendo (melhor) quem tu és: a utilização de desenhos em aulas de Alemão e de Inglês com alunos refugiados”, que teve lugar no dia 10 de março de 2016, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

⁶ Curriculum vitae | Europass. (2017). Consultado a 6 de dezembro de 2016, em <http://europass.cedefop.europa.eu/pt/documents/curriculum-vitae>

⁷ A maior rede profissional do mundo | LinkedIn. (2017). Consultado a 6 de dezembro de 2016, em <https://pt.linkedin.com/>

mais dinâmica e abrangente, no que respeita a outras áreas, nomeadamente, a da retórica e a das técnicas de persuasão (Logos, Ethos, Pathos). No entanto, deparei-me com uma avaria técnica com a reparação da qual foi despendido algum tempo de aula. Ainda assim, soube resolver a situação, com a ajuda da professora Margarida Freitas, e consegui prosseguir com a aula, sem que esse percalço me atrapalhasse substancialmente, embora, como consequência, não me tenha sido possível explorar algumas etapas da aula da maneira pretendida. Foram ainda apresentados dois vídeos informativos, o primeiro relativo ao marketing e o segundo à publicidade. Com a informação apresentada, os/as alunos/as foram capazes de analisar quatro anúncios televisivos e de criar e apresentar uma campanha publicitária.

A quinta aula teve como tema “Online Shopping”. Esta foi uma aula que exigiu um pouco mais de prática por parte dos/as alunos/as e monitorização da minha parte. Para dar início à aula, foi feito o preenchimento de um inquérito sobre hábitos relativos a compras *online*, que serviu para análise e para conhecer melhor a turma. A aula contou também com a leitura e compreensão de um texto sobre a temática, no qual foi possível detetar algumas dificuldades na leitura por parte de alguns/as alunos/as. Assim sendo, notou-se que a prática de leitura deverá ser empregue com mais frequência na turma, de modo a desenvolver e a melhorar a compreensão escrita e a pronúncia dos/as alunos/as. Para finalizar a aula, foi feito um debate no qual metade da turma ficou encarregada de apresentar os aspetos positivos das compras *online* e a outra metade, de apresentar os aspetos negativos. Este exercício serviu para testar alguns conhecimentos adquiridos ao longo da aula pelos/as alunos/as e para desenvolver competências ao nível da escrita e da oralidade.

A aula seguinte foi desenvolvida a partir do tema “Environmental Issues”, no qual foi possível tratar os problemas ambientais e as suas causas, de maneira a consciencializar para um problema muitas vezes esquecido por nós. Para tal, foi apresentado um excerto do filme *The 5th Wave*⁸ no qual era exposta a ideia de que os seres humanos estão a destruir o planeta ao levar à extinção de certas espécies animais. Esta ideia esteve também presente na análise de dois vídeos (“Man vs Earth”⁹ e “Dear Future Generation: Sorry”¹⁰) de Richard Williams, conhecido por Prince Ea, um artista conhecido pelas suas ideias transmitidas em vídeos inspiradores. A análise dos vídeos deu espaço a momentos de discussão e troca de ideias, tendo os/as alunos/as mostrado interesse através de grande contributo e participação.

⁸ Filme com autoria de Rick Yancey e realizado por J. Blakeson, lançado a 22 de janeiro de 2016 (Estados Unidos). O excerto do filme apresentado vai desde o minuto 01:33:14 até ao minuto 01:34:26.

⁹ MAN vs EARTH [Video file]. (2015, November 24). Consultado a 16 de março de 2016, em <https://www.youtube.com/watch?v=VrzbRZn5Ed4>

¹⁰ Dear Future Generations: Sorry [Video file]. (2015, April 20). Consultado a 16 de março de 2016, em <https://www.youtube.com/watch?v=eRLJscAlk1M>

A sétima aula, que equivale à última aula lecionada por mim e à segunda assistida pela orientadora da Faculdade, teve como tema “Alternative lifestyles”, também inserido na unidade temática sobre questões ambientais. Esta foi uma aula para a qual pude trazer materiais dinâmicos, que permitiram um contacto com testemunhos reais, designadamente, o vídeo gravado por uma amiga minha para falar da sua experiência com o veganismo e o que é, de facto, ser vegan. A aula contou ainda com uma série de imagens captadas pelo fotógrafo Antoine Bruy¹¹ e com dois vídeos que demonstram o dia-a-dia de duas mulheres que vivem um estilo de vida sustentável e em harmonia com a natureza, com o intuito de despertar nos/as alunos/as uma maior consciencialização em relação à temática.

2.2.2. Aulas de Espanhol

Relativamente às aulas de Espanhol, lecionei, no total, nove aulas, seis com a duração de 90 minutos e três de 45. No entanto, uma das aulas de 45 minutos teve carácter formativo, correspondente à aula zero. Estas foram assistidas e orientadas pela orientadora da escola, a professora Anabela Alvarinhas, e contou também com a presença do meu colega estagiário e, ainda, dois dos seis blocos de 90 minutos contaram com a supervisão da Dra. Ana Patricia Rossi Jiménez, orientadora da Faculdade. No que respeita às restantes aulas, observadas por mim, fui assídua e pontual e participei ativamente sempre que solicitada. Quanto aos temas que lecionei, dizem respeito às unidades 1, 2, 3, 5, com os temas “¿Te conoces bien?”, “Con los amigos”, “En contacto” e “Buena estancia”. Dentro das nove aulas, foi ainda lecionada uma aula de tema livre, que coincidia com o dia 14 de fevereiro e, por essa razão, dei uma aula sobre “El Día de San Valentín”.

No que respeita às aulas de Espanhol, foram, igualmente, bem-sucedidas, embora também com alguns parâmetros a aperfeiçoar. Na aula zero pude ganhar uma maior noção da grande responsabilidade que é estar à frente de um grupo de alunos/as, fator que influenciou a minha prestação, deixando-me nervosa e insegura. Não obstante, consegui lecionar uma aula tranquila e razoável. Apresentei uma temática que envolvia conteúdos lexicais, nomeadamente a revisão do aspeto físico e o vocabulário relativo ao vestuário. Para a mesma, trouxe uma abordagem diferente, que implicava a consciencialização de costumes e tradições distintos daqueles que os/as alunos/as praticam. Desta forma, a aula foi desenvolvida em torno da curta-metragem *Hiyab* de Xavier Sala¹².

¹¹ Fotógrafo francês que viajou pela Europa durante três anos (2010-2013) e que, durante a sua estadia com várias famílias que vivem em contacto com a natureza, foi captando e documentando as casas, as caras e as vivências das pessoas que ia encontrando. Consultado a 18 de abril de 2017, em <http://www.trueactivist.com/incredible-photos-of-people-living-off-the-grid-who-abandoned-civilization-for-life-in-the-wilderness/>

¹² Xavier Sala. (2005). *Hiyab* [Video file]. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=rPj7kSJhe88>

A primeira aula avaliativa foi também pautada por algum nervosismo, voz baixa e alguma insegurança. No entanto, consegui lecionar uma boa aula, bem planeada e bem desenvolvida, tendo também conseguido gerir bem a turma. Os/as alunos/as conseguiram perceber o conteúdo da canção – “Ésta soy yo”¹³, do grupo musical El Sueño de Morfeo – que lhes foi apresentada e contribuíram para a sua análise. Embora tivesse havido períodos de maior agitação em alguns momentos da aula, senti o grande entusiasmo dos/as alunos/as através da sua participação constante e da alegria revelada. A canção apresentada servia como um meio para a exploração de vocabulário sobre carácter pessoal, no que respeita a qualidades e defeitos. Desta forma, os/as alunos/as conseguiram desenvolver a compreensão auditiva e a oralidade, embora com alguma dificuldade, já que muitos/as não têm a predisposição necessária para a comunicação na língua espanhola, ainda esta seja sempre incentivada.

A segunda aula abordou o conteúdo gramatical “Perífrasis verbales: Ir a + infinitivo y estar/llevar + gerundio”. Para esta aula, tentei encontrar estratégias para uma maior apropriação do conteúdo, de maneira a simplificar, através de sistematizações e alguns exemplos práticos, a matéria em análise. Esta foi bem desenvolvida e organizada, apesar do nervosismo que ainda persistia, mas que se foi desvanecendo à medida que a aula decorria. As atividades propostas, desde a exploração de imagens às fichas com exercícios que continham exemplos, foram ao encontro do interesse dos/as alunos/as. Estes/as mostraram um grande entusiasmo, principalmente na última tarefa, que lhes permitia andar ao redor da sala e interagir com os/as colegas. Apesar de alguma agitação, esta atividade resultou bem, porque estavam efetivamente empenhados/as na atividade e não em conversas que não tivessem a ver com a aula, conforme pude confirmar através da minha monitorização. Todavia, esta aula levou a que eu ganhasse um pouco mais de consciência de que o comportamento da turma é uma variável importante e que, por isso, é necessário estar preparada para eventuais situações que possam exigir de mim um pouco mais de atenção, de paciência e, acima de tudo, de assertividade.

A terceira aula foi igualmente positiva, os/as alunos/as estiveram atentos/as ao que era apresentado e conseguiram completar a ficha sem muitas dificuldades, embora fosse uma atividade de escrita e estes nem sempre estão interessados/as neste tipo de tarefas. Porém, a prática é fundamental numa aula de língua e, por essa razão, devemos insistir na sua realização. A aula, que teve como assunto “Los medios de comunicación”, foi desenvolvida a partir de uma apresentação, em PowerPoint. Assim sendo, através de imagens e de informação pertinente sobre cada uma, foi possível recorrer à exploração visual e associar o nome do meio de comunicação à sua representação pictórica.

¹³ El Sueño de Morfeo (2005). *Ésta soy yo*. Warner. Consultado a 15 de outubro de 2017, em <https://www.youtube.com/watch?v=YZ6oKE47soQ>

A quarta aula, também assistida pela orientadora da Faculdade, foi uma aula muito positiva, tanto na execução, como no comportamento da turma. Foi uma aula muito dinâmica e ativa, mas também informativa, na qual os/as alunos/as puderam não só ouvir e aprender, como também participar e partilhar informação, numa atividade prática e bem realizada, sobre a descrição das suas casas. Foram detetadas algumas falhas da minha parte, no que diz respeito ao esclarecimento de alguns termos. Contudo, a aula resultou bem e eu pude aprender também com as sugestões e críticas que me foram dirigidas.

Deu-me imenso prazer lecionar a quinta aula devido à temática e ao desenvolvimento da aula em si, senti-me à vontade e confiante naquilo que tinha planeado e acabou por correr bem. Foi uma aula que pretendia não só desenvolver competências linguísticas, mas também incutir valores de cariz socio-emocional. Esta aula, sobre o dia de São Valentim, esteve ligada ao amor e à amizade e os/as alunos/as foram muito participativos/as e empenhados/as, embora dois/duas ou três se mostrassem pouco ativos/as na tarefa que consistia em escrever uma carta de amor. No entanto, acabaram por fazer um bom trabalho e mostraram muito ânimo no momento da leitura das cartas, que proporcionou algumas risadas e animação controlada. A última parte da aula foi um pouco mais agitada devido à tarefa proposta – elaboração de uma rosa de papel para oferecerem a alguém à sua escolha, acompanhada de uma frase em espanhol – mas, ainda assim, os/as alunos/as mostraram-se empolgados/as e bem comportados/as.

A sexta aula passou rapidamente, tendo em conta que durou 45 minutos e o entusiasmo era mútuo, meu e dos/as alunos/as. A apresentação do conteúdo gramatical foi muito bem conseguida, as imagens apresentadas em PowerPoint estavam bem explícitas e os/as alunos/as estavam atentos/as e participativos/as, tendo todos/as mostrado vontade de falar e de dar a sua resposta. Porém, neste momento, não soube controlar devidamente a sua participação; para tal, devia ter tomado mais as rédeas e dirigido as questões individualmente primeiro, apesar de ter gostado de ver o entusiasmo dos/as alunos/as. A ficha entregue foi facilmente preenchida, tendo sido esclarecidas todas as dúvidas e tendo havido uma monitorização contínua da minha parte e atenção às dificuldades dos/as alunos/as.

A aula seguinte teve como objetivo desenvolver as “perífrasis verbales: hay que + infinitivo y deber + infinitivo” e algumas expressões coloquiais com partes do corpo humano. Foi uma aula igualmente bem elaborada e bem concretizada, na medida em que foi possível captar a atenção dos/as alunos/as e levá-los/as a participar de forma constante e organizada. Estes/as conseguiram completar sem grande dificuldade as duas fichas práticas que lhes foram entregues, tendo sido esclarecidas as dúvidas que foram surgindo.

A oitava e última aula lecionada por mim na disciplina de Espanhol foi também a segunda aula assistida pela orientadora da Faculdade. Esta tratou o conteúdo gramatical “Presente de subjuntivo”,

através de uma apresentação em PowerPoint, que permitiu expor a morfologia do presente do conjuntivo e alguns dos seus usos, do preenchimento de uma ficha de trabalho e da análise de imagens, de maneira a formular recomendações. Apesar de alguns contratemplos, nomeadamente, o desdobramento apressado da informação apresentada no PowerPoint, os/as alunos/as conseguiram compreender a explicação e as regras de formação dos verbos na forma verbal em análise, participando e dando respostas precisas e corretas durante as várias fases da aula. A última fase da aula contou com alguma improvisação da minha parte, devido a um problema tecnológico que fez com que a planificação da aula acabasse 10 minutos antes do previsto, tendo em conta que o quadro interativo não estava a funcionar. No entanto, soube solucionar o problema, recorrendo, por exemplo, ao programa “Word”, para corrigir alguns exercícios e escrever informação pertinente e pude aproveitar para recapitular e testar o conhecimento dos/as alunos/as, explorando melhor o conteúdo.

2.3. Atividades extraletivas

Relativamente a este ponto, foram desenvolvidas atividades no âmbito das duas disciplinas, descritas nos Planos Individuais de Inglês e de Espanhol (anexos 1 e 2) apresentados e outras posteriormente acrescentadas, ao longo do ano de estágio. Estas atividades extraletivas permitiram não só uma maior interação com as orientadoras responsáveis, mas também com todo o corpo docente envolvido, possibilitando um ambiente colaborativo e de troca de ideias, sempre direcionado para a entreaajuda. É importante referir que as atividades apresentadas foram desenvolvidas em conjunto com o meu colega professor estagiário, Ricardo Barreto, e com as orientadoras da escola.

2.3.1. Área de Inglês

No âmbito da disciplina de Inglês, primeiramente foi criado um grupo de debate *online* no qual todos os elementos da turma poderiam participar. Este grupo tinha como propósito a partilha de informação ligada às temáticas abordadas em sala de aula ou outras igualmente pertinentes, funcionando também como repositório de dúvidas, o que permitia a continuidade e o aprofundamento dos assuntos tratados em contexto de sala de aula, ou outros. Neste grupo, foi possível prestar auxílio a alguns/as alunos/as que apresentaram dúvidas e trocar ideias em relação a variados assuntos. Os/as alunos/as manifestaram também a vontade de partilhar vídeos e notícias que acharam importantes divulgar, de modo que se criou um ambiente propício ao debate e à partilha de opiniões.

Estava prevista uma palestra com o Doutor Stephen Wilson da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sobre a atribuição a Bob Dylan do prémio Nobel da Literatura. No entanto, esta atividade teve que ser cancelada por motivos pessoais por parte do convidado.

2.3.2. Área de Espanhol

Respetivamente a este campo disciplinar, foram desenvolvidas diversas atividades extracurriculares. Como primeira tarefa, foi dado um apoio pedagógico a uma aluna do ensino secundário, tendo como desígnio prepará-la para o exame nacional de Espanhol. Não obstante, devido a complicações de saúde de um membro do agregado familiar da aluna, foram interrompidas as sessões de estudo.

Para a época natalícia, foi realizada a elaboração de postais (anexo 3) alusivos à data, por parte dos/as alunos/as, que foram posteriormente expostos e apresentados à comunidade escolar de maneira a celebrar o Natal e, ao mesmo tempo, promover a língua e cultura espanholas. Os/as estudantes mostraram interesse e entusiasmo na sua elaboração e também criatividade e ideias muito próprias.

Foi também comemorado o dia de São Valentim, na área de Espanhol. Esta data foi celebrada durante uma aula lecionada por mim, que coincidiu exatamente com o dia 14 de fevereiro. Embora esta tenha sido uma aula de carácter obrigatório, os trabalhos desenvolvidos, nomeadamente, as cartas (ver anexo 4) e as rosas, foram expostas à comunidade escolar.

Foi realizado um concurso de leques (anexo 5), que denominei “Abana tu abanico” e para o qual redigi e elaborei, juntamente com o meu colega professor estagiário, o regulamento, que foi apresentado às turmas designadas. Este concurso consistia na criação de leques com motivos da cultura espanhola e latino americana. Foi feita a apresentação dos leques propostos pelos/as estudantes e os três melhores foram premiados e expostos na escola, acompanhados de uma breve descrição da origem e história do leque e de algumas curiosidades.

Particpei numa viagem de 3 dias a Madrid, embora esta atividade não estivesse exclusivamente relacionada com a turma que lecionei, que me permitiu experienciar novos desafios, nomeadamente, uma grande responsabilidade, ao ficar encarregada de um grupo de estudantes, e estar em contacto com discentes de outros anos letivos. Esta atividade teve como objetivos concretos dar a conhecer a capital espanhola e alguns elementos de cultura e lazer ali existentes, expor a importância da língua e incentivar o seu estudo e uso num contexto real, divulgar a experiência proporcionada pela visita e fomentar o espírito de grupo e a colaboração entre os/as estudantes e docentes.

2.4. Presença nas reuniões

Ao longo do ano letivo, participei, com estatuto de observadora, em reuniões que envolviam a prática docente e as disciplinas de Inglês e de Espanhol. Entre elas, e a título de exemplo, posso

mencionar as reuniões gerais de docentes da Escola, as reuniões do Departamento de Línguas e as reuniões de Conselho de Turma. Estas reuniões foram particularmente importantes para a minha formação enquanto docente. Através delas, pude conhecer melhor alguns aspetos relacionados com as turmas, permitindo-me aceder à informação relativa à sua caracterização, de um modo geral a um nível mais pessoal. Estas reuniões possibilitaram-me também conhecer os diversos papéis associados à turma, desde o/a diretor/a de turma, os/as docentes da turma, os/as encarregados/as de educação e os/as alunos/as delegados/as, responsáveis por passar a palavra e fazer ouvir os restantes elementos de cada grupo. A minha presença nas reuniões permitiu atentar também em assuntos que foram tratados e aos problemas que surgiram no decorrer das mesmas, assim como às soluções apresentadas.

2.5. Síntese

Este ano letivo foi, sem dúvida, um ano de experiência e crescimento, não só a nível académico, mas também pessoal. A experiência pedagógica supervisionada fez-me compreender alguns aspetos essenciais para a formação docente e a complexidade implicada neste processo. Não se trata apenas do conhecimento de que dispomos, é mais do que isso; é o saber estar, o saber agir e o saber aprender, ensinando. Pude desenvolver saberes e competências que me dotaram de experiência e capacidade para lidar com situações inesperadas, próprias da prática educativa. Consegui ultrapassar as inseguranças que tinha ao iniciar o estágio, através da dedicação, da predisposição e da abertura à mudança, bem como à aceitação das críticas que me foram dirigidas, sempre com o intuito de progredir e fazer melhor, por mim e pelas turmas que tive e terei ainda o prazer de lecionar. Acima de tudo, despertou em mim a vontade de querer aprender mais, de modo a conseguir ensinar ainda mais.

3. Didatização da Imagem: o contributo da exploração visual para o desenvolvimento de competências em Línguas Estrangeiras

(...) la enseñanza de segundas lenguas ganaría mucho con un método que tuviese presente la correlación del mundo verbal con el mundo visual. (López, 2005: 21)

Este capítulo está dividido em cinco partes que dizem respeito à discussão teórica de conceitos relevantes para a aplicação prática desenvolvida no estágio, às experiências de didatização que foram feitas, apresentando os objetivos, os meios e os consequentes resultados.

A estrutura interna deste capítulo é ditada pelo tema selecionado que, tal como o seu título indica, trata a didatização da imagem e o seu contributo para o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras, neste caso, em Inglês e em Espanhol.

A escolha deste tema em particular surgiu após ter frequentado a disciplina Inglês: Língua e Cultura, lecionada pela Doutora Ana Luís e pela Doutora Maria José Canelo, tendo a segunda tratado o tema das imagens. Durante as suas aulas e também através da minha participação em conferências que trataram o mesmo assunto, tais como a conferência apresentada pelo Doutor António Pita no dia 28 de abril de 2016, no âmbito da disciplina Ética e Filosofia da Educação, que teve como título *A educação e o futuro das humanidades: “Elementos para uma ‘literacia da imagem’ em movimento: como é que somos vistos pelas imagens que vemos?”* e a conferência dada por Alexandra Schmidt com o título *“Faz-me um desenho e eu compreendo (melhor) quem tu és: a utilização de desenhos em aulas de Alemão e de Inglês com alunos refugiados”*, a 10 de março de 2016, pude ganhar uma maior noção acerca do tema e perceber que era realmente uma área que suscitava grande interesse em mim e que me fazia questionar e dar, de facto, valor ao uso da imagem no contexto escolar.

Neste sentido, propus-me a abordar e desenvolver este tópico, acreditando na eficácia do seu uso em sala de aula, de maneira a, sobretudo, promover um ensino mais eficaz, através de recursos e materiais que sejam capazes de captar a atenção dos/as alunos/as e incentivá-los/as a gostar ou a mostrar curiosidade pelas línguas em questão e pelos temas abordados e propostos para análise na sala de aula.

3.1. A Imagem

Primeiramente, neste ponto, torna-se fundamental analisar a origem da própria palavra “imagem” e que significados acarreta. A etimologia da palavra “imagem” vem do latim *imago* que significa a representação visual de um objeto, que, por sua vez, dá origem ao termo *imaginação*. Além disso, é ainda associada ao termo grego *eidos*, que significa ideia, e é a partir dessa conceção que Platão desenvolve o mais antigo conceito de imagem.

A definição deste conceito surge, então, com Platão, que chama “imagens em primeiro lugar às sombras, em seguida aos reflexos que vemos nas águas ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste género” (*apud* Areal, 2012: 59). No entanto, embora este conceito seja muitas vezes referido, ainda não foi muito desenvolvido no que diz respeito à sua definição teórica (Godoy 2013: 27). Martine Joly (1994: 13) acredita que isso se deve ao facto de este ser um termo que acarreta diversos significados, tendo em conta a sua difusão e ambiguidade, o que dificulta a sua definição concreta.

Ainda assim, há críticos que apresentam uma definição para “imagem”. Temos, por exemplo, as palavras de José António Fernandes Dias (s.d. *in* Dicionário Crítico) que, embora reconheça a difícil tarefa que é definir este conceito, afirma que “a imagem apresenta algo que está ausente, e que só está aqui presente como imagem (...) [as imagens] tornam visível uma ausência transformando-a numa nova espécie de presença”. Para o autor, a imagem é, portanto, o objeto ou ideia que não está presente fisicamente, mas que acaba por estar presente a partir de um “suporte material”; deixamos, então, de ver a “coisa” para ver a sua representação.

Leonor Areal (2012: 65) define, de igual forma, a imagem como sendo, de facto, uma representação e um meio de comunicação, apresentando aos/às outros/as aquilo que nós próprios/as vemos ou experienciamos, ou recebendo dos/as outros/as aquilo que eles/as também veem ou imaginam. E que tipos de imagem existem? A autora (*Ibidem*: 64) explica que, “se queremos falar de imagens, temos que nos contentar com as imagens exteriormente representadas, entre as quais, as imagens pictóricas, gráficas, fotográficas, cinematográficas e, também, as sonoras”. Dentro dessas categorias, temos, por exemplo: o filme, no qual várias imagens e sons são apresentados sucessivamente e que pode ser visto de diferentes perspetivas por parte dos/as espectadores/as; a pintura figurativa, que ganha autonomia como obra de arte e objeto único; a pintura abstrata, que não representa algo em particular, levando-nos a criar uma imagem mental individual que poderá não corresponder àquela que outros/as, o/a pintor/a inclusive, têm; a fotografia, que tem grande ligação com o real que lhe serve de modelo e se projeta na sua lente e pode, de certa forma, tornar-se ela própria na “coisa”, ou seja, no objeto; a imagem digital, embora a autora defenda que, por um lado, poderá não ser considerada uma imagem, na medida em que poderá representar um desenho abstrato

e ser igual à natureza do mesmo, mas, por outro lado, não podemos tocar-lhe, logo, também poderá ser considerada uma imagem; e por fim, a animação, que, como imagem em movimento mais ligada ao abstrato, tende a ser menos realista.

Assim sendo, a imagem, ou imagens no plural, seja visual ou auditiva, mental ou figurativa, pode ser construída a partir de variados contextos e ser observada com recurso a diversos sentidos por parte de quem a observa. Esta remete-nos para uma ideia de diferenciação entre o que é real e o que é semelhante, tendo em conta as formas como é construída. Uma imagem é uma representação pictórica de algo que é real e reproduz uma realidade; assim sendo, a imagem não é o objeto em si, mas sim uma representação feita à semelhança do objeto. De facto, a imagem é um objeto, mas não é o objeto que pretende representar. Para ilustrar esta situação, temos, por exemplo, o quadro de René Magritte (1927), que apresenta a pintura de um cachimbo acompanhado pela legenda “Ceci n’est pas une pipe”, que, traduzido para português, significa “Isto não é um cachimbo”. Vem confirmar que, na verdade, uma imagem não é o próprio objeto que representa, mas sim uma representação do mesmo. Posto isto, podemos verificar que é também importante que o sujeito saiba distinguir o objeto real da sua representação pictórica e a importância da construção de significados que a imagem propicia.



René Magritte (1929), “Ceci n’est pas une pipe”

No entanto, a imagem torna-se ainda numa ferramenta subjetiva com diferentes “itinerários de significação”¹⁴, na qual são perceptíveis elementos que são reconhecidos e confirmados por todos/as (como, por exemplo, um elemento físico e facilmente destacado: uma casa) e elementos que são tidos em conta através de interpretações individuais (como, por exemplo, aspetos que não estão explícitos fisicamente na imagem, logo não são tão perceptíveis: verão/calor). Assim sendo, há que ter em conta que nós, enquanto seres individuais, temos maneiras diferentes de pensar e de ler uma imagem, tal como Ben Goldstein (2008: 8) refere: “your class may ‘see’ the image differently from you, because they are looking from a different cultural perspective or because they are coming from a different personal angle”.

Na categoria de disparidade entre o que é universal e o que é individual em termos de significados atribuídos à imagem, podemos fazer referência às conceções de *Studium* e *Punctum* criadas por Roland Barthes (1981) e presentes no seu livro *Camera Lucida*, que surgem vinculadas à fotografia e, naturalmente, à imagem. Neste contexto, *Studium* representa a leitura denotativa da imagem, ou seja, a leitura geral e superficial da imagem. Por sua vez, *Punctum* faz referência à leitura conotativa, isto é, à leitura detalhada e minuciosa da imagem por parte de quem a observa e faz a sua própria avaliação segundo o seu nível de experiência ou tendo em conta os aspetos identitários e a subjetividade da situação que é examinada.

O primeiro conceito, *Studium*, está assente na ideia universal de que uma imagem apresenta algo e na familiarização que temos com a mesma, ou seja, as características que são perceptíveis por todos/as devido ao seu contexto histórico ou cultural ou mesmo aos elementos físicos presentes na imagem que são facilmente detetados e identificados pelo público geral, pela sua experiência e contacto com a realidade representada nas imagens. Já o segundo, *Punctum*, faz ponte com o carácter subjetivo da imagem, o carácter impessoal e intransmissível de cada significado que é construído por cada um/a de nós, dizendo respeito apenas à opinião individual de quem observa a imagem, através dos sentimentos que lhe transmite e da capacidade que a imagem tem de atingir certas emoções e pensamentos. Assim, este conceito permite a desconstrução da imagem através de uma análise crítica que se estabelece no detalhe e através da adição de elementos que, no entanto, já lá estão, embora encobertos e decifráveis apenas por uma minoria.

Outra questão importante, que surge vinculada a esta questão da imagem¹⁵, é a capacidade de antecipação por parte dos/as que a observam e examinam, conscientemente ou não. Ou seja, no

¹⁴ Expressão referida por António Pedro Pita, na conferência apresentada no âmbito da disciplina Ética e Filosofia da Educação, que teve como título “A educação e o futuro das humanidades. Elementos para uma ‘literacia da imagem’ em movimento: como é que somos vistos pelas imagens que vemos?”, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, a 28 de abril de 2016.

¹⁵ Aspeto também tratado por António Pedro Pita, no evento já referido.

momento em que apresentamos uma imagem ou um filme, sabemos o que estamos a mostrar e sabemos que significado tiramos, a partir das nossas próprias conclusões e dos nossos próprios conhecimentos, e julgamos que os/as outros/as irão ter a mesma percepção que nós. No entanto, não sabemos que significado está a ser apreendido pelos/as outros/as espectadores/as a quem está a ser mostrada a mesma imagem (animada, em movimento, etc.). Estes/as poderão antecipar o seu significado através do reconhecimento de alguns elementos por exemplo, no caso de um filme, a pessoa que o visualiza ao reconhecer o/a ator/atriz, começa a antecipar do que irá se tratar o filme, ou de que género é e o mesmo acontece com as imagens; assim que a pessoa reconhece um elemento já visualizado anteriormente noutro contexto, irá fazer uma ligação e criar significados a partir daí. Posto isto, é como se nunca víssemos algo pela primeira vez, pois funciona como uma extensão do visionamento anterior e da nossa experiência enquanto espectadores/as do mundo quotidiano e consumidores/as do que nos é exposto, mais uma vez, estejamos ou não conscientes desse processo.

A imagem é, então, um conceito que abrange diversas perspetivas e a sua interpretação conta com inúmeras considerações e reflexões. Concluimos que a imagem é uma representação que poderá reproduzir o real ou não e que tendemos a usá-la como meio para interpretar a nossa própria realidade, ajustando-a e apoderando-nos de uma ideia que poderá até ser uma ilusão. No entanto, a imagem, não sendo o próprio objeto que pretende representar, dá asas à imaginação e a que possamos refletir e pensá-la conforme as nossas maneiras de ver e pensar o mundo que nos rodeia.

3.2. Literacia Visual

Learn to see, and then you'll know there is no end to the new worlds of our vision –
Carlos Castaneda (*apud* Diane Cordell 2016: 2)

O conceito de literacia, comumente ligado à capacidade de ler e escrever, tem vindo a ganhar novas formas e tem sido aplicado a outros campos, nomeadamente o da imagem. Segundo Ricardo Reis (2011: 406), embora se diga que as imagens não se leem, veem-se, a ideia de que é possível ler uma imagem e de que esta possa transmitir informação é uma noção cada vez mais assente e defendida por aqueles que acreditam no poder da representação e da atribuição de significados a imagens.

A literacia tem vindo a estender-se a outros domínios e o mundo digital é um deles, que se tem vindo a desenvolver à medida que o avanço tecnológico também se alonga e faz cada vez mais parte da nossa sociedade como recurso essencial em todas as suas vertentes de aplicação. A imagem, recurso essencial no mundo dos media, pode, de facto, ser lida, conduzindo-nos à expressão “uma imagem vale mais do que mil palavras”, dando ênfase ao conceito de literacia visual. Este ditado de Confúcio, filósofo chinês, pretende transmitir a ideia de que os recursos visuais têm um grande poder de comunicação, tornando-se fácil compreender determinadas situações e ações recorrendo ao uso de imagens que as expliquem ou exemplifiquem.

Ao longo dos anos foram apresentadas várias definições para esclarecer o significado da imagem, desde a simples aceção de literacia visual como sendo o ato de “ler e escrever imagens” (Velders, De Vries & Vaicaityte, 2007, *apud* Diane Cordell 2016: 2) até a uma definição mais abrangente cunhada por John Debes, que, em 1968, afirmou

Visual literacy refers to a group of vision-competences a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. (...) When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication.
(Debes, 1968, *apud* Diane Cordell 2016: 2)

Anne Bamford (2003: 1) define a literacia visual como sendo aquilo que vemos com os nossos olhos e com a nossa mente. Desta forma, uma pessoa visualmente alfabetizada deverá ser capaz de: ler e escrever a linguagem visual e ter a competência de decifrar e interpretar mensagens visuais, ao mesmo tempo que codifica e compõe mensagens visuais significativas; perceber o assunto presente

nas imagens; analisar e interpretar imagens para obter o significado dentro do contexto cultural onde estas foram criadas; analisar a sintaxe das imagens, abrangendo o estilo e a composição; analisar as técnicas usadas na elaboração da imagem; avaliar o mérito estético do trabalho feito, não só no geral, mas também a nível do propósito e do público a que se destina; e, por último, compreender a sinergia, a interação, a inovação, o impacto afetivo e o “sentimento” gerado por uma imagem.

Ainda sobre este termo, Bamford (2003: 2) acrescenta que a literacia visual não diz respeito apenas a uma área de estudo/disciplina, muito pelo contrário; é um conceito que deverá estar presente e ser ensinado desde a idade mais jovem, envolvendo uma variedade de fontes. Além disso, a autora afirma que a literacia visual nasceu a partir de várias disciplinas, nomeadamente, e a título de exemplo, as Artes Visuais, a Estética, a Linguística, os Estudos Culturais e a Psicologia.

No que diz respeito ao uso de elementos visuais e à importância da literacia visual, Diane Cordell (2016) também aponta os aspetos que se prendem com a aprendizagem, defendendo que a literacia visual é uma parte integrante de todos os âmbitos curriculares. Para tal, Cordell expõe a maneira como a imagem transmite, de facto, informação vital que requer interpretação e avaliação, apresentando como exemplos os mapas históricos, os gráficos, os diagramas de geometria e alguns artefactos. A autora acrescenta ainda que as imagens permitem captar a atenção dos/as alunos/as ao usar, ou construir, uma imagem que os/as faça aprender os conteúdos criticamente e que permita criar informação visual.

Para Isabel Calado¹⁶, professora na ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra, a literacia não pode deixar de lado a componente visual, defendendo que não podemos entrar no “universo da cultura em geral sem abrir a porta das imagens”. Como tal, afirma que “a nossa relação com as imagens é uma relação muito mais lata e nutrida”, remetendo para uma aprendizagem que nos ajuda não só a perceber os significados que uma imagem acarreta, mas também o poder que as imagens exercem sobre nós e as nossas atitudes perante esse mesmo poder.

De facto, todos/as estamos conscientes de que o universo visual apresenta um vasto número de áreas prontas a ser exploradas, mas, para que isso aconteça, é necessário aprender a ver e a ler as imagens, não basta olhar para elas, e é aqui que o conceito de literacia visual entra em ação. A análise de uma imagem é um processo que envolve outra atenção, outras abordagens. Este conceito vem mostrar-nos que a leitura não está apenas associada ao texto, às palavras, mas sim revelar outros âmbitos que merecem igual atenção.

Neste sentido, e para que a importância da leitura visual esteja ainda mais em evidência, peguemos nas questões colocadas por Brian Kennedy (2010): “O que é que realmente vemos?”, “Por

¹⁶ Isabel Calado no workshop sobre Literacia Visual, inserido no Ciclo de Conferências em Animação da Leitura, promovido pela Escola Superior de Educação de Coimbra. "Literacia Visual" - Conferência ESEC [Video file]. (n.d.). Consultado a 20 de março de 2017, em <https://www.youtube.com/watch?v=5z1xjHaiYUc>

que é que usamos a palavra ‘visionário’?” A estas questões, o autor responde que tudo o que vemos à nossa volta e tudo o que pensamos são imagens. O conceito de literacia visual é visto por Kennedy como sendo “a capacidade de construir significados a partir de imagens” e acrescenta que não se trata de uma única competência, mas sim de um apanhado de competências que funcionam como uma “caixa de ferramentas” que permitem essa mesma construção.

James Elkins (2008) apresenta também a sua definição para o conceito de literacia visual, defendendo que a mesma não tem limites e que não se trata apenas de compreender as belas artes canónicas ou as campanhas publicitárias; é mais do que isso, é perceber todo o universo visual. Desta forma, podemos novamente comprovar que o conceito em análise é determinado de uma maneira mais profunda e acarreta um vasto leque de noções que vão mais além daquilo que se pressupõe. Torna-se, portanto, necessário abrir as nossas mentes e adotar um pensamento crítico, conceito que será posteriormente analisado.

A necessidade de sabermos, cada vez mais, atribuir significados às imagens que surgem à nossa volta, ou que nos são apresentadas como objeto de estudo, cria uma constante procura pela melhor forma de ler e interpretar imagens ao mesmo tempo que as vamos desconstruindo e decifrando. Porém, é importante referir a questão da representação, ou seja, os elementos que compõem uma imagem.

A linguagem visual é também um aspeto explorado por Stuart Hall (1997: 17), que afirma que é através da representação que são construídos os significados e que “it is the link between concepts and language which enables us to refer to either the ‘real’ world of objects, people or events, or indeed to imaginary worlds of fictional objects, people or events”, tratando-se, então, de um processo que abrange os três elementos: palavra, conceito e significado. Além disso, para Hall não existem respostas únicas ou corretas quando é feita a análise de uma imagem, referindo o carácter plausível de cada resposta e como esta não está isenta de alteração.

Em suma, podemos confirmar que a ideia de literacia visual vai mais além do que o simples ato de ver uma imagem. Trata-se de pensar uma imagem e saber como fazê-lo, ao mesmo tempo que se vão desenvolvendo outros sentidos e competências associadas à discussão e interpretação visual, permitindo compreender e apreciar componentes que se encontram envolvidas na comunicação visual e nos contextos aos quais remetem. Deste modo, este mesmo conceito trata a ideia de transmissão de significados através do uso de elementos visuais que possam ser desconstruídos e analisados segundo as nossas maneiras de ver e pensar o mundo.

3.3. Pensamento Crítico

Ligado à literacia visual e à exploração de imagens está o conceito de pensamento crítico. Mas afinal de contas o que é então o pensamento crítico? Qual a sua importância no contexto escolar? De que maneira pode estar presente o pensamento crítico na sala de aula? E como podemos fazer com que os/as alunos/as façam dele um instrumento indispensável na sua maneira de enfrentar o mundo? São estas as questões a que esta secção pretende responder e desenvolver.

No que respeita à definição, para Diane Cordell (2016: XII) o pensamento crítico é a análise e avaliação da informação e dos dados apresentados para discussão. Mas diz ainda que, mais do que isso, o pensamento crítico é uma competência que deve estar presente em qualquer área de estudo devido ao seu carácter obrigatório por ser uma mais-valia na transmissão de informação e porque há conteúdos que são, de facto, melhor assimilados e explorados através da análise de imagens. Cordell, na sua análise a este mesmo conceito, atribui grande significado ao pensamento crítico, argumentando que

Critical thinking emphasizes logical reasoning based on the judicious analysis of information. The critical thinker gathers data from a variety of sources, then interprets, evaluates, organizes and reflects upon the accumulated evidence, ultimately using the knowledge gained to make decisions or create new products. (...) To be information literate, it is necessary to possess the critical thinking skill set. Both text and photographs must be regarded through a critical lens. (2016: 6)

Para Rodrigo Canal (2013: 51), o pensamento crítico, para além de se tratar de um raciocínio lógico, é, também, uma área que pode ser estudada e que poderá levar ao desenvolvimento de competências intelectuais no que diz respeito à correta análise e avaliação de argumentos e de saber como os formular. Para este autor trata-se de um processo contínuo, na medida em que requer treino e aperfeiçoamento, através de conhecimento e prática constante, já que se trata de uma competência cognitiva complexa. Assim sendo, são necessárias ferramentas e estratégias que treinem essa capacidade de pensar criticamente, promovendo a sua prática e a sua implementação nas diversas áreas de estudo, fomentando nos/as estudantes a capacidade de trabalhar alguns problemas que possam surgir, nomeadamente os que estão relacionados com uma apreciação crítica de juízos e dos preconceitos.

O pensamento crítico caracteriza-se, de igual forma, pelo seu carácter educacional, que se prende com a grande importância que tem sido dada a esta competência no contexto escolar, no sentido em que este assume um papel enquanto impulsionador de aptidões específicas para a reflexão (Alich & Pereira, 2016: 159). O raciocínio e a reflexão são, portanto, dois aspetos cognitivos que se

encontram aliados aquando do ato de observar e analisar um recurso didático. Todavia, a sua promoção deverá ser incentivada para que seja garantida uma maior e melhor avaliação.

Na linha desta temática, Alice Santos (1995: 76) apresenta as competências do pensamento, atribuindo-lhes grande importância, “na medida em que ajudam a criança e o jovem a escutar melhor, a estudar melhor, a aprender melhor, e a exprimir-se melhor (...) São importantes também, porque contribuem para uma autonomia do pensamento e, por isso, para o enriquecimento e qualidade das experiências: experiência de si próprio, dos outros e do mundo”. Como competências do pensamento, Alice Santos destaca: o raciocínio, através da dedução, da formulação de questões, da construção de definições, etc.; a formação de conceitos, que resultam em questões conceptuais específicas; a investigação, que permite observar e descrever; e, em alguns momentos, a tradução de ideias para a língua materna porque possibilita aos/as alunos/as compreender o conteúdo da disciplina. Além disso, a autora coloca também em discussão se os/as docentes estarão ou não a desenvolver certas atitudes nos/as discentes, tais como: ser ouvinte; ser capaz de questionar os seus pontos de vista; estar recetivo/a a outras ideias; respeitar a diferença; e mostrar apreço por si próprio/a.

Posto isto, de que maneira os materiais usados em sala de aula poderão contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico? O recurso a materiais autênticos, que apelem à participação dos/as discentes torna-se fundamental para esta tarefa. Para conseguir captar a atenção dos/as alunos/as é necessário trazer para a sala de aula abordagens que requeiram um pouco mais de análise e discussão. Para Byram, Gribkova e Starkey (2002), o mais importante no uso de materiais não é a informação factual que deles advém, mas sim a capacidade do/a docente para didatizar os/as alunos/as, fornecendo conhecimento e dotando-os/as com capacidades de análise chamando a atenção para pormenores, como podemos comprovar com o seguinte excerto:

It is important to use authentic material but to ensure that learners understand its context and intention. Materials from different origins with different perspectives should be used together to enable learners to compare and to analyse the materials critically. It is more important that learners acquire skills of analysis than factual information. (2002: 24)

No que diz respeito à leitura de materiais de maneira a promover uma análise crítica, as imagens representam uma mais-valia quando aplicadas no contexto de sala de aula, ou em qualquer outro. A exploração visual permite não só analisar os componentes presentes numa imagem, mas também assimilar conhecimentos e adquirir informação de uma maneira mais objetiva e elucidativa. Para tal, é fundamental que se faça uma análise crítica e se tragam argumentos para a discussão. Isto inclui também um processo de decomposição e juízo, tanto através da observação, como das próprias

experiências de quem analisa. O recurso a imagens e à sua exploração incentiva, assim, o pensamento crítico.

A exploração visual ajuda, igualmente, a fortalecer capacidades que remetem para o pensamento crítico, recorrendo a atividades tais como a leitura analítica de imagens, sejam elas estáticas ou em movimento. Desta forma, a exploração visual representa uma ferramenta essencial na educação, na medida em que, segundo José Ortega Carrillo (1997), ajuda na educação da análise crítica de informação visual e a produzir e descodificar mensagens, ensinando a diferenciar aquilo que é fundamental daquilo que é acessório, ou seja, o que efetivamente representa e o que significa.

Mas de que maneira se pode desenvolver o pensamento crítico? Rodrigo Canal (2013: 57-58) acredita que é possível aperfeiçoar e ampliar esta competência com muito estudo e prática. Para isso, o próprio, citando Tittle (2011: 4), apresenta uma série de estratégias que podem ajudar nessa tarefa, como por exemplo:

- “comparar e contrastar ideias”, permitindo analisar e classificar realidades apresentadas para discussão, de modo a encontrar as semelhanças e as diferenças;
- “pensar sobre o próprio pensamento” e “desenvolver a sua própria perspectiva”, de modo a explorar e a refletir sobre as suas ideias e a “reconhecer contradições”;
- “examinar/avaliar os pressupostos/assunções”, possibilitando aos/às estudantes fazer observações minuciosas e chegar a conclusões, através de perguntas que não requeiram respostas diretas ou de relacionarem o conteúdo com as suas próprias vidas;
- “refinar generalizações e evitar simplificações”, principalmente aquelas que levam à criação de estereótipos;
- “questionar profundamente”, fazendo perguntas que ajudem a esclarecer dúvidas;
- “praticar a discussão socrática”, através de questões que façam os/as alunos/as defenderem e partilharem as suas ideias e opiniões acerca dos temas em análise, explorando também a sua criatividade;
- “avaliar soluções”, identificando um problema e procurando analisá-lo e discuti-lo.

Neste sentido, as atividades propostas em sala de aula poderão fomentar o pensamento crítico, permitindo aos/às estudantes abrir os seus horizontes e as suas maneiras de pensar, deixando que outras opiniões e ideias possam ser também colocadas para análise. Ao explorar os conteúdos abordados em sala de aula, os/as docentes estarão a dar oportunidade aos/às discentes de explorar e de recolher a informação que lhes é apresentada, selecionando-a. Essa informação, por sua vez, irá ser utilizada como ferramenta que permitirá aos/às discentes encarar os obstáculos e os problemas com que se deparam no seu dia-a-dia, tornando-o/as cidadãos/ãs capazes de questionar e ponderar assuntos que contem com a sua participação e responsabilidade social (Alich & Pereira, 2016: 166).

3.4. Exploração visual: uso e funções da imagem no contexto didático

75 – 90% of learning in a classroom occurs through the visual system (...) 80% of what you perceive, comprehend and remember depends on the efficiency of the visual system. (McMains, 2008)

No mundo atual, em que cada vez mais usamos o olhar para criar interpretações e atribuir significados a tudo o que encontramos no nosso campo de visão, torna-se indispensável, e até previsível, que seja dada uma grande importância à imagem, seja ela uma imagem animada, em movimento, em filme ou noutro formato capaz de captar a nossa atenção. No nosso quotidiano, facilmente encontramos elementos visuais em qualquer lugar por onde passamos, os quais, embora possam ser simples elementos decorativos, podem, de facto, transmitir um significado e representar uma ideia ou noção.

É possível admitir que a imagem faz parte da nossa vida diária, pela sua presença constante e pela transmissão de elementos que nos fazem construir significados, quer pela influência cultural, vinculada a tradições e culturas, quer pela importância que depositamos em determinadas noções e representações com as quais temos que lidar diariamente. Além disso, a imagem é não só um instrumento de comunicação e transmissão visual, mas também recurso para um conhecimento subentendido que não é tão óbvio, estando-lhe intrínseco, por exemplo, um contexto particular num determinado tempo e espaço.

A imagem, como instrumento visual, é mais um importante meio de comunicação que permite uma transmissão de informação por parte daquele/a que a constrói e uma exploração por parte daquele/a que a analisa, processo que Stuart Hall (1980) define como “encoding & decoding”. O reconhecimento de elementos figurativos ou representativos leva-nos a uma interpretação consensual ou pessoal, segundo a nossa capacidade de alargar e modificar as nossas ideias e maneiras de analisar uma mesma imagem. Pierre Dumont (1997) remete para essa mesma ideia, confirmando que a imagem acarreta vários significados mediante o pensamento e a posição de cada um/a de nós, referindo que se trata de um elemento que nos permite experimentar e experienciar situações individuais e coletivas que estão em constante alteração devido às nossas disposições, sejam elas físicas ou mentais, às nossas referências culturais e às influências com as quais nos identificamos.

Diane Cordell (2016: 4) aborda a importância da imagem no que diz respeito à sua eficácia, aludindo à ideia de que “long before a baby masters the spoken language, he or she is able to track objects, distinguish colors and recognize faces”. Desta forma, os estímulos visuais acarretam grande relevância, na medida em que a maior parte da informação que adquirimos provém do sentido da

visão; são os olhos que nos permitem ter contacto com o que nos rodeia e que nos possibilitam a formação de novos conhecimentos.

David Hill (1990) refere, de igual forma, a grande importância das imagens em contexto escolar. Para Hill, as imagens trazem “reality into the unnatural world of language classroom” (1990: 1), gerando não só momentos de autenticidade e proximidade com a realidade, mas também momentos de descontração e divertimento. Hill expõe também algumas vantagens do uso de imagens em sala de aula, tais como o facto de serem fáceis de encontrar (em revistas ou na internet); tem custos gratuitos, na sua maioria; facilmente guardadas e manipuladas; de diferentes formatos e estilos, tendo em conta a quantidade e a própria qualidade; utilizadas para diversos tipos de atividades e para a análise e discussão de diversas temáticas.

Neste sentido, torna-se adequado e acessível usar a imagem para promover uma aprendizagem que seja capaz de chamar a atenção dos/as alunos/as para uma discussão que vá mais além da simples pergunta “O que veem na imagem?”. Ao recorrermos a este tipo de material não estamos apenas a mostrar o óbvio, estamos a atribuir-lhe significado e a trazer para a sala de aula informação que faz parte da vida real, ou seja, estamos a decifrar o conteúdo e a traduzi-lo para linguagem comunicativa. Hill evidencia esta ideia afirmando que “in the same way that the idea of holding up a pen and asking ‘What’s this?’, expecting the answer ‘It’s a pen’ is uncommunicative, it is uncommunicative to hold up a picture of a pen and ask ‘What’s this?’ expecting the same answer”. (1990: 17)

O ensino recorre a diversos tipos de imagem, atribuindo uma grande importância à sua utilização, na medida em que “a sua integração pode promover novos contextos de aprendizagem” (Franco, 2013: 4), que é feita de variadas formas e utilizando diversas estratégias. A didatização da imagem passa pela sua capacidade de elucidação e esclarecimento mais global, mais precisa e concreto face ao texto literário, por exemplo, que está mais associado ao contexto didático, na medida em que surge com mais frequência.

No que concerne ao uso da imagem no ensino de línguas estrangeiras, Djalila Miliani (2013: 46) afirma que “la utilización y explotación de las imágenes en el proceso de la enseñanza de las lenguas extranjeras representa una fuente y un recurso disponible para dicha enseñanza; es un auxiliar visual que vincula (...) la imaginación y la afectividad”. Miliani diz, ainda, que as imagens permitem estimular os/as estudantes a nível linguístico e criativo, já que se pode fazer uso da imagem como ferramenta que incentiva à comunicação de maneira direta.

É deveras fundamental que um/a professor/a consiga criar estratégias que melhor transmitam os conteúdos e a informação a lecionar. Por essa razão e tendo também em conta o marcante papel que a imagem tem na transmissão de conteúdos, torna-se relevante o uso de elementos visuais como uma ferramenta indispensável em sala de aula. A imagem, seja ela estática ou em movimento,

acompanhada de texto ou de som, promove a transmissão de informação e o seu uso, através de diversas abordagens, leva ao desenvolvimento de competências implícitas na aprendizagem de línguas, nomeadamente a comunicativa e a linguística. Além disso, segundo Miliani (2013: 45-46), as imagens são, de facto, uma maneira de integrar uma dimensão lúdica, através de exercícios ou atividades direcionados para a prática escrita ou oral. É, portanto, possível desenvolver as competências que se pretende avaliar a partir do uso de vários tipos de imagens, sejam fotografias, desenhos, ilustrações, gráficos, caricaturas, entre outros, e recorrer a vários suportes, tais como cartazes, “flashcards”, revistas, diapositivos, etc.

Para Larissa Albano (2013) “a picture is much more than an image” e é fundamental recorrer a imagens para ensinar uma língua. Desta forma, a professora explica de que maneira podem ser usadas as imagens como uma ferramenta indispensável no ensino de línguas estrangeiras para captar a atenção dos/as discentes e desenvolver competências próprias da aprendizagem de uma língua, como, por exemplo, a competência comunicativa, que abrange a compreensão oral e escrita e a interação e produção oral e escrita, assim como a competência intercultural, que engloba os aspetos culturais e sociais de uma língua. Neste sentido, segundo Larissa Albano, podemos trazer a imagem para o contexto escolar para os seguintes fins:

- prever a temática da aula ou outras situações que envolvam alguma atividade ou exercício através da análise de uma imagem ou vídeo;
- criar momentos de interação entre alunos/as e entre o/a docente e os/as alunos/as, por exemplo, com a ajuda de jogos que contenham imagens (exemplo: dicciopinta) que permitam esse mesmo contacto entre discentes e docentes;
- criar histórias a partir de uma ou várias imagens; para tal, o/a docente poderá mostrar uma ou mais imagens e pedir aos/às alunos/as que criem uma história a partir do que observaram;
- incentivar a falar sobre um assunto de uma forma mais natural e relaxada, através da descrição de uma imagem;
- compreender situações ou temáticas de uma maneira mais objetiva e clara; para isso, o/a docente poderá recorrer às imagens dos assuntos em questão, usando, por exemplo, “flashcards”;
- refletir sobre o que é apresentado, permitindo também discussões e análises e recorrendo a outros sentidos e sensações através da audição, do tato e até mesmo do olfato.

Adicionalmente, Natalia Barrallo Busto e María Gómez Bedoya (2009: 2) também defendem que a imagem, ao ser trazida para o contexto didático, constitui uma ferramenta útil para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Para tal, as autoras apresentam alguns exemplos que justificam essa análise, afirmando que o uso de imagens é vantajoso, na medida em que podem servir

como material de apoio, como meio de introduzir uma atividade ou tópico, como objeto central, como recurso para trabalhar a interculturalidade, como ferramenta para reduzir o medo de cometer erros, como instrumento que poderá levar à criação de situações que promovam a comunicação, através da expressão oral, escrita ou interação, com um objetivo concreto traçado ou, simplesmente, como divertimento acompanhando atividades lúdicas e aproximando o/a docente do/a discente e vice-versa. Além disso, as imagens podem, ainda, ajudar a apelar e a chamar a atenção dos/as alunos/as, incentivando a sua participação e contribuindo para a discussão de assuntos tratados durante as aulas. As imagens acabam por proporcionar um ambiente agradável e acolhedor, contribuindo para a diminuição da ansiedade e do nervosismo por parte dos/as discentes e até mesmo dos/as docentes.

Barrallo e Gómez Bedoya acrescentam, ainda, que a importância do uso de imagens no ensino de línguas estrangeiras “está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto.” (2009: 2). Posto isto, o uso da imagem no processo de aprendizagem oferece ao/a estudante de línguas um caminho repleto de possibilidades que permitem compreender melhor a língua em estudo e fazer uma melhor associação entre os conhecimentos em análise. De facto, e segundo Jane Arnold (2000: 282), torna-se mais fácil e acessível aprender uma palavra ou uma ideia através da sua associação a uma imagem, física ou mental, caso contrário, “las palabras son solo una serie de letras sin significado ni contenido emocional”.

Goodey (1997, *apud* Barrallo & Gómez Bedoya 2009: 3), aponta, de igual forma, o quão importante e imprescindível é evocar o uso de imagens nas mentes dos/as estudantes de línguas estrangeiras, pois, ao traduzirem uma língua, estarão a traduzi-la, na maior parte das vezes, em imagens que estão presentes nas mentes de cada um/a e que foram adquiridas através das vivências e acontecimentos que foram surgindo ao longo das suas vidas.

A imagem tem um importante papel em situações de aprendizagem e poderá desempenhar várias funções, segundo o propósito que o/a professor/a queira dar ao seu uso num determinado momento da aula. No entanto, surgem ainda alguns aspetos que devem ser considerados aquando da intenção do seu uso enquanto recurso didático. Para tal, Barrallo e Gómez Bedoya (2009: 4) alertam para alguns fatores que é necessário ter em conta antes de inserir uma imagem numa determinada fase da aula, nomeadamente: que tipo de imagem escolher, de maneira a que esta vá ao encontro dos interesses dos/as alunos/as; a exploração da imagem e reflexão por parte do/a docente; e o uso de imagens pertinentes no que diz respeito ao contexto social e cultural dos/as alunos/as, principalmente quando este possa limitar o uso de certas imagens, tendo em conta se há ou não uma grande distância entre a cultura da língua materna e a cultura da língua-alvo.

Ainda sobre as funções atribuídas à imagem, na opinião de Rodríguez Diéguez (1996: 20-21) o uso de imagens em sala de aula pode ter os seguintes objetivos: motivar e captar a atenção dos/as alunos/as; comprovar ou constatar as ideias que apenas podem ser observadas através de imagens, como, a título de exemplo, em situações que tiveram lugar no passado e não podem voltar a repetir-se; reorganizar a realidade de modo a que o/a estudante a reconstrua, sendo que a imagem aqui serve para complementar a teoria com a prática; transmitir informação; e compreender, comprovar ou constatar uma ideia ou determinada situação. A estas funções, Aparici *et al* (1992: 320) acrescentam que a imagem tem também o papel de recriar contextos, de promover uma partilha sociocultural, de apelar e atrair o público-alvo e, ainda, de dinamizar a comunicação e ajudar no processo de ensino e aprendizagem.

Charo Cuadrado, Yolanda Díaz e Mercedes Martín (1999), por sua vez, apoiam as ideias apresentadas anteriormente e acrescentam que o uso de imagens, do ponto de vista didático é, efetivamente, favorável, por tornar as aulas mais dinâmicas, por estimular não só o lado intelectual, mas também o lado emocional do/a aluno/a, levando à eliminação de bloqueios e a uma maior proximidade entre os elementos da turma, por fomentar os gostos e os interesses dos/as alunos/as e por estimular a interculturalidade, sendo esta uma competência que deve ser cada vez mais promovida e incentivada em sala de aula.

Esta última competência, a intercultural, também pode ser trabalhada a partir da análise de imagens e é nela que muitos/as professores/as poderão apoiar-se quando têm o intuito de apresentar imagens que transmitam elementos e realidades culturais distintas. Tal como Renad Al-Momami e Rita Jáimez (2002: 90) referem, ensinar uma língua é também ensinar cultura, não como um conteúdo à parte, mas como um conteúdo obrigatório e essencial no ensino de uma língua. Além disso, acrescentam que aprender uma língua estrangeira representa uma “lección continua de interculturalidad” e uma aprendizagem sobre novas maneiras de ver o mundo de “acercarse a él, de comportarse con los demás y de valorar nuevas realidades”.

Al-Momani e Jáimez referem, ainda, que as imagens, enquanto recursos que promovem a interculturalidade, são uma representação resumida das culturas, capazes de transformar símbolos verbais em símbolos visuais, ao mesmo tempo que transmitem sentimentos e recorrem às nossas emoções. Além disso, ajudam a construir e a perceber certas atitudes, nossas e dos que nos rodeiam, oferecendo a possibilidade de reconhecer certos estilos e fazer comparações entre aspetos distintos de uma realidade ou entre realidades diferentes.

Mas como podem os/as professores/as ensinar cultura e promover a interculturalidade nas aulas de línguas estrangeiras? Michael Byram, Bella Gribkova e Hugh Starkey (2002: 15-16) respondem a esta questão, apresentando os seguintes exemplos:

- criando atividades que permitam debates e conclusões, a partir da experiência dos/as próprios alunos/as com a língua-alvo como resultado daquilo que viram, ouviram e leram;
- providenciando informação factual referente ao estilo de vida da cultura em análise e padrões normalmente seguidos pelos membros dessa cultura; nesta fase é importante uma análise comparativa com a cultura dos/as alunos/as;
- desenvolvendo competências que irão ajudar os/as alunos/as numa interação bem-sucedida com pessoas de outras culturas e identidades;
- estruturando a experiência de aprendizagem, assegurando um “culture shock” produtivo e positivo, levando também à análise e à aprendizagem a partir das respostas dadas pelos/as alunos/as quando em contacto com outro ambiente.

Estes pontos podem ser desenvolvidos em sala de aula através de recursos visuais que permitam, novamente, um maior contacto e proximidade com as diferentes realidades que existem entre culturas. Seja através de imagens fixas que apresentem elementos simbólicos de uma cultura, seja através de imagens em movimento que demonstrem outras particularidades e certas maneiras de agir e de pensar o mundo quando comparadas com a cultura materna. O contraste ou o paralelo entre culturas deverá suscitar curiosidade e compreensão e, conseqüentemente, acabar com estereótipos que são nada mais que generalizações. Neste sentido, estes pontos deverão, acima de tudo, permitir ao/à aluno/a compreender e aceitar comportamentos e situações culturais que são diferentes da sua, ganhando uma maior consciencialização intercultural.

Ainda sobre a competência intercultural, no que diz respeito ao seu significado e à atenção que deverá ser dada à mesma no meio escolar, esta é igualmente tratada pelo Instituto Cervantes e consta no ponto 12 do seu Plano curricular – *Habilidades y actitudes interculturales* – (2001), sendo a sua relevância indicada a partir da seguinte formulação:

La competencia intercultural supone, en cierto modo, una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades. (...) Todo ello permitirá conformar una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener. (2001)

Assim sendo, e para concluir este ponto, a imagem é, de facto, essencial e acarreta inúmeras funções e vantagens quando aplicadas no contexto escolar, desde o seu uso prático, que remete para análises de conteúdos e desenvolvimento de competências, até ao seu carácter social e cultural, que permite estudar e compreender atitudes e tradições. No entanto, a escolha de uma imagem deverá

passar por um processo de seleção e reflexão e é aqui que o/a professor/a deverá ponderar e considerar os fatores mencionados anteriormente. Mas, seja qual for o propósito atribuído a uma imagem, é certo que

Las imágenes enriquecen las posibilidades metódicas y se pueden utilizar en cualquier nivel y en cualquier fase de la clase. En ocasiones pueden parecer una excusa para entrar en materia, pero, en realidad, responden claramente a un objetivo de preparación bien integrado como una fase más de la clase. (Cuadrado, Díaz & Martín, 1999: 9)

3.5. O uso de imagens na minha prática letiva

Tendo em conta o importante papel das imagens enquanto recurso didático e a sua capacidade de desenvolver competências no ensino de línguas estrangeiras, decidi recorrer à sua implementação em algumas das aulas que lecionei nas disciplinas de Inglês e de Espanhol, também com base nas referências teóricas referidas durante o presente relatório. Passarei, agora, a apresentar uma série de atividades nas quais a imagem teve um grande papel e serviu como ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências e para a exploração de conteúdos, devidamente inseridos no programa curricular das disciplinas.

Neste sentido, os dois pontos seguintes irão, portanto, relatar essas mesmas atividades e contar com a minha apreciação sobre as mesmas. As atividades aqui inseridas representam uma pequena parte daquilo que se poderia desenvolver, tendo em conta o vasto número de alternativas passíveis de pôr em prática. Para as aulas por mim lecionadas, procurei utilizar recursos visuais que conseguissem captar a atenção dos/as alunos/as e que tivessem um papel catalisador no desenvolvimento de competências. Além disso, tentei trazer para a sala de aula momentos de descontração e de algum entretenimento, de modo a motivar os/as alunos/as e a promover a sua interação num ambiente propício e facilitador para a aprendizagem.

Após descrever e analisar brevemente as atividades propostas e os seus objetivos, irei tecer algumas breves considerações, de modo a identificar as áreas onde surgiram aspetos menos positivos, procurando demonstrar a minha consciencialização em relação à prática pedagógica.

3.5.1. Disciplina de Inglês

A turma de inglês do 11^ªA, que me fora atribuída, era formada por 21 alunos/as que se caracterizavam por um alto grau de inibição nos momentos em que tinham de participar oralmente nas aulas. Nesse sentido, procurei trazer para as aulas instrumentos que permitissem facilitar a participação e a interação oral e que conseguissem captar a sua atenção e interesse.

A primeira atividade com recurso à imagem que irei relatar corresponde à aula subordinada ao tema do voluntariado, inserida na unidade temática “Crossroad cultures: Proact”, que teve lugar no dia 13 de outubro de 2016. Tendo em conta o importante papel da imagem nos diferentes momentos da aula, tal como referem Barrallo e Gómez Bedoya (2009), decidi utilizar logotipos para introduzir a temática, fazendo com que os/as alunos/as, “(...) desde el primer momento, aún sin saber de qué tratará la clase, sienta[n] interés” (2009: 3). Neste sentido, como *warm up*, dispus três imagens fixas em cartolina (anexo 6), na parte superior do quadro, que correspondiam aos logotipos de três organizações não-governamentais que subsistem e se nutrem de trabalho voluntário. O objetivo

destas três imagens era, como já foi referido, introduzir o tema da aula a partir de uma breve discussão sobre os logotipos e as organizações que estes representam, de modo a chegar ao conceito-chave *voluntary work*, que foi, posteriormente, escrito no quadro. É de realçar que o meu papel nesta fase da aula teve como intuito estabelecer uma ligação entre os/as alunos/as e as imagens apresentadas e, para isso, foram colocadas questões, de modo a ativar o contacto verbal e a comunicação entre os elementos da turma. Posto isto, os logotipos permitiram desenvolver a expressão oral, através de comentários feitos pelos/as alunos/as, que conseguiram facilmente chegar ao que era pretendido. As três imagens permitiram, também, servir de meio para a produção de vocabulário, estimulando a criatividade dos/as alunos/as, na medida em que foi ainda possível criar um mapa semântico. Para tal, foi pedido aos/as alunos/as que escrevessem numa tira de papel uma palavra, ou mais (anexo 7), que estivesse relacionada com a temática.

É importante referir que, durante o processo de seleção dos materiais, tive em conta aquilo que os/as alunos/as poderiam já ter explorado em anos anteriores e, portanto, reconhecer quando estes lhes fossem apresentados. Para tal, recorri ao livro de Inglês do 10º ano e escolhi os logotipos que teriam sido explorados durante a mesma unidade temática, o que ajudou, significativamente, a os/as alunos/as conseguirem identificar a temática da aula de forma imediata. Tal como é apontado por Barthes (1982) no que diz respeito à leitura denotativa de uma imagem, cuja significação e implicações é conhecida por todos/as já que partilham uma base comum, acredito que é importante que o/a aluno/a possa reconhecer a imagem e associá-la a conhecimentos previamente adquiridos, ao mesmo tempo que esta lhes faculte informação e faça algum sentido.

Nessa mesma aula, para consolidar o conhecimento e para dar lugar a uma atividade mais prática e dinâmica, que, segundo Cuadrado, Díaz e Martín (1999), pode ser possível através dos recursos visuais, a turma foi dividida em grupos aos quais foi pedido que elaborassem um cartaz (anexo 8) que promovesse a prática de voluntariado ou a ajuda comunitária. Para isso, foi-lhes entregue o material necessário, nomeadamente folhas A3, revistas (das quais teriam que retirar imagens que representassem aquilo que o seu cartaz iria transmitir), tesouras e cola. As imagens selecionadas pelos/as alunos/as ganharam um grande protagonismo na criação dos cartazes, na medida em que permitiram explorar vastas áreas, nomeadamente a dos Direitos Humanos, e ter em conta diversos componentes, tais como o aspeto físico das figuras, a postura, o meio envolvente, o contexto social e económico, etc. Desta forma, os/as alunos/as puderam não só aproveitar aquele momento de construção para relaxar e fazer algo que, pelo que pude observar, lhes dá gosto, mas também para refletir sobre práticas que devem ou deviam ser mais frequentes, nomeadamente o ajudar o/a “outro/a” e o desenvolvimento de empatia em relação aos/às demais, e ainda sobre o papel de cada um/a na sociedade. Esta atividade permitiu, de igual forma, desenvolver uma série de competências, tais como a expressão escrita, a expressão oral e a interação oral, na medida em que os grupos de

alunos/as tiveram a oportunidade não só de criar frases que acompanhassem as imagens e que expressassem a ideia que pretendiam transmitir no cartaz, como também de apresentá-lo aos restantes grupos e exibir os elementos que decidiram desenvolver, ao mesmo tempo que, durante a fase de negociação e de apresentação, interagiam entre si e partilhavam ideias e opiniões na língua inglesa, aspeto que, segundo Larissa Albano (2013), se torna importante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Foi neste momento que surgiu alguma hesitação por parte de alguns elementos dos grupos, devido a esta ser a primeira vez que se iriam expor perante a turma e expressar-se oralmente. No entanto, todos os grupos foram capazes de o fazer com sucesso, embora tivessem de contar com algum incentivo suplementar da minha parte.

A atividade com recurso à imagem que irei agora descrever teve lugar no dia 15 de novembro de 2016 sobre a crise dos refugiados, igualmente inserida na unidade temática “Crossroad cultures: Proact”. Para esta sessão, a exploração visual representou uma mais-valia, não só pelo facto de as imagens exporem de maneira mais clara e objetiva a realidade vivida pelas pessoas que estão a passar por esta grave situação, mas também por criar nos/as alunos/as uma sensação de proximidade e um sentimento de empatia em relação a essas pessoas. Para tal, e tendo em conta a importância da imagem em movimento neste contexto, decidi apresentar um vídeo que mostrasse a gravidade da situação e o desespero de quem se vê forçado/a a abandonar a sua casa para fugir da guerra ou da opressão.

No vídeo, que tem como título *What they took with them*, a galardoada atriz Cate Blanchett e outros/as atores e atrizes interpretam o poema com o mesmo título escrito por Jenifer Toksvig, inspirado em histórias e testemunhos reais de refugiados/as que foram obrigados/as a deixar as suas casas e a quais os bens materiais que optaram por trazer com eles. Durante o vídeo, são mostradas imagens chocantes, captadas pelo fotógrafo Brian Sokol e que fazem parte do seu projeto fotográfico *The Most Important Thing*, feito em colaboração com a ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados.

A exibição deste vídeo teve como desígnio colocar os/as alunos/as no lugar dos/as refugiados/as e fazê-los/as refletir sobre situações reais com as quais os/as refugiados/as têm que lidar e os enormes problemas e obstáculos que têm de enfrentar, de maneira a conseguir sobreviver. Além disso, este recurso visual pretendia desenvolver a competência comunicativa e intercultural, ao mesmo tempo que trabalhava a compreensão oral e permitia adquirir vocabulário. Para tal, foi pedido aos/as alunos/as que anotassem nos seus cadernos o maior número de itens que fossem proferidos durante o vídeo. Após a visualização, foram pedidas as palavras que os/as alunos/as conseguiram anotar e, ao mesmo tempo, estas eram escritas na parte esquerda do quadro. As palavras mais anotadas foram ‘house keys’, ‘painkillers’, ‘phone’, ‘flag’, ‘jewellery’, ‘photos’ e ‘passport’. Posteriormente, foi colocada a questão ‘If you had to flee your home what would you take?’, pergunta

que aparece inicialmente no vídeo e que é, nesse momento, dirigida diretamente à turma. Desta forma, os/às alunos/as foram instados a escrever os bens materiais que levariam consigo caso se encontrassem na mesma situação. De seguida, foi-lhes pedido que indicassem as suas respostas, que foram, por sua vez, escritas do lado direito do quadro. Algumas das palavras mencionadas, nomeadamente ‘medicines’, ‘warm clothing’, ‘rope’, ‘money’, ‘food’, ‘water’, ‘ID’, ‘GPS (map)’ e ‘memories (photos)’, serviram de análise e de comparação com os itens que tinham sido recolhidos pelos/as refugiados/as aquando das suas fugas. Desta forma, foi possível perceber qual a importância dos bens materiais na vida deles/as e foi discutida a relevância e significação pessoal de alguns dos itens que suscitaram alguma curiosidade, tais como as ‘house keys’ e ‘smartphone’.

Esta aula contou também com uma atividade prática final, que serviu de consolidação da reflexão e das ideias analisadas anteriormente, na qual, através de um desenho, os/as alunos/as puderam apresentar a imagem que têm do seu presente e do seu futuro (anexo 9). Cada desenho obedece ao imaginário e realidade sociocultural de cada aluno/a. É um desenho subjetivo e mais conotativo, que reúne as características de um dos tipos de leitura de imagem referidos por Barthes (1982). Nesta fase, senti alguma insegurança e dúvida em relação ao que iriam desenhar. No entanto, à medida que as ideias foram surgindo, os/as alunos/as começaram a mostrar interesse e entusiasmo pela tarefa proposta.

O objetivo do desenho envolvia, novamente, a consciencialização de uma realidade distinta daquela vivida por eles/as e, além disso, pretendia que estes/as fossem capazes de criar algo próprio e, posteriormente, pudessem compará-lo com desenhos (anexo 10) que foram criados por uma turma de refugiados/as acolhidos/as na Alemanha e que me foram cedidos por Alexandra Schmidt, que os apresentou na conferência por ela proferida e intitulada “Faz-me um desenho e eu compreendo (melhor) quem tu és: a utilização de desenhos em aulas de Alemão e de Inglês com alunos refugiados”, que teve lugar no dia 10 de março de 2016, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. No momento em que foram expostos estes últimos à turma, já faltava pouco tempo para finalizar a aula o que combinado com a agitação dos/as alunos/as me impediu de apelar à atenção devida para a análise dos mesmos. Para que esta tarefa tivesse sido mais bem desenvolvida, deveria ter controlado mais a turma e ter tomado uma atitude mais assertiva. No entanto, no geral, os/as alunos/as conseguiram deter aquilo que era pretendido e participaram de forma constante durante as fases prévias da aula.

Esta atividade, com recurso ao desenho, foi um exercício que permitiu aos/às alunos/as refletir sobre as suas práticas diárias, explorar a criatividade e exercitar a imaginação, tal como é defendido por Djalila Miliani (2013). O desenho é, de facto, uma maneira de criar oportunidades para que o/a aluno/a possa produzir o seu próprio resultado, permitindo-lhe explorar gostos e desenvolver

interesses e ligações com diversas áreas, fazendo-o/a sentir orgulhoso/a e satisfeito/a com o trabalho final.

Na aula do dia 23 de março de 2017, na qual foi desenvolvido o tema dos problemas ambientais, distribuí como atividade uma ficha de trabalho (anexo 11) com um exercício que se relacionava diretamente com as imagens nela expostas que, neste caso, correspondiam a *cartoons*. A atividade tinha como objetivo promover a leitura e a escrita; a leitura, tendo em conta o texto presente nas imagens e a escrita, porque os/as alunos/as tinham que ler as imagens e escrever as suas respostas conforme aquilo que lhes era pedido. Os *cartoons* são uma boa ferramenta para tratar assuntos de uma forma lúdica e descontraída. Na verdade, foi possível verificar isso através do riso que se ouviu após a leitura das frases dos *cartoons* e no interesse demonstrado pelos/as alunos/as na procura do significado das palavras que não compreendiam. Esta atividade cumpriu os objetivos traçados e os/as alunos/as conseguiram responder atempadamente e de maneira responsável.

A quarta e última aula que irei comentar foi lecionada no dia 27 de abril de 2017 e que teve como tópico 'Alternative lifestyles', sendo inserida na unidade temática número quatro, "The human footprint". Para esta aula, decidi recorrer a uma nova abordagem e a outra dinâmica no que diz respeito ao recurso visual. Assim sendo, e tendo em conta que o veganismo seria um dos estilos de vida a analisar durante a aula, solicitei a colaboração da minha amiga, Inês Silva, à qual pedi que gravasse um vídeo para dar o seu testemunho sobre esta prática à qual aderiu em junho de 2016. O vídeo contou não só com o relato da sua experiência, mas também com informação adicional (anexo 12) sobre o que é ser *vegan*, nomeadamente através da análise de documentários que remetem para a prática do veganismo (alguns exemplos: *Cowspiracy*, *Forks over knives* e *What the health* [anexo 13]).

O objetivo do vídeo pressupunha uma análise sobre o estilo de vida em questão, de maneira a fazer ligação com o tema do meio ambiente. Além disso, para captar ainda mais a atenção dos/as alunos/as, foi-lhes solicitado que, durante o visionamento, registassem as respostas às quatro questões que foram colocadas a Inês Silva, para discuti-las posteriormente. As questões eram as seguintes: "What alternative lifestyle did you choose to follow and since when?", "Why did you choose that particular alternative lifestyle?", "Are you happy with the choice you made?" e "In your opinion, which are the benefits of not including animal products in your lifestyle?". A resposta à última questão suscitou algumas dúvidas por parte dos/as alunos/as, já que não estava bem explícita no vídeo e requeria uma maior atenção da sua parte, instrução que dei antes do visionamento do vídeo. No entanto, durante a discussão que se seguiu, conseguiram chegar à resposta.

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências, esta atividade possibilitou promover a compreensão e expressão oral e escrita. Os/as alunos/as puderam ainda expor as suas opiniões e ideias em relação ao estilo de vida em questão e indicaram de que maneira contribuem para um estilo de vida mais sustentável através da alimentação. Foram-lhes aclaradas algumas dúvidas

no que diz respeito ao veganismo, nomeadamente àquilo que realmente significa e às mudanças pessoais, sociais e ambientais que acarreta. Alguns/as alunos/as defenderam este estilo de vida como uma boa maneira de ajudar o planeta, embora a maioria tenha afirmado não conseguir adotá-lo. Este foi, portanto, um exercício que não só levou ao esclarecimento de dúvidas e à reflexão sobre as consequências que os nossos hábitos alimentares têm para o Planeta, como também de prática oral e escrita.

3.5.2. Disciplina de Espanhol

Na disciplina de Espanhol pude, igualmente, pôr em prática o uso de imagens em momentos distintos das aulas. A turma de Espanhol, que corresponde ao 8º ano, foi, desde o início, muito recetiva à exploração visual e, no geral, os/as alunos/as demonstraram muito interesse e empenho durante as tarefas que tiveram a imagem como recurso para a aprendizagem e exploração de conteúdos.

A primeira atividade que irei relatar foi realizada na aula formativa, equivalente à aula zero, que teve lugar no dia 20 de outubro de 2016. Para esta aula, inserida na unidade temática número um “¿Te conoces bien?”, trouxe a curta-metragem *Hiyab*, de Xavi Sala, para chamar a atenção dos/as alunos/as para diferentes costumes que se manifestam através da roupa e que têm impacto direto no aspeto físico da pessoa. Para isso, foi projetada a curta-metragem e, após o seu visionamento, foi feita uma análise cultural e descrição física, tendo em conta a situação em evidência. Os/as alunos/as estiveram atentos/as durante a exibição do vídeo e participaram na sua discussão.

O objetivo da curta-metragem nesta aula foi a revisão da descrição física e o vocabulário do vestuário. Como atividade de consolidação, fiz *print* de alguns momentos do vídeo e elaborei uma ficha de trabalho (anexo 14) que serviria para explorar esses mesmos conteúdos. Os/as alunos conseguiram completá-la corretamente e foram esclarecidas dúvidas sempre que surgiram. Assim, a curta-metragem e as imagens dela extraídas tiveram um importante papel na discussão de um assunto relacionado com a cultura muçulmana, fomentando a consciência intercultural nos/as alunos/as, tal como indicam Byram, Gribkova e Starkey (2002), no desenvolvimento da compreensão oral e escrita, e da expressão oral.

A atividade que pretendo agora expor diz respeito à aula lecionada no dia 14 de fevereiro de 2017 e que, tendo em conta a data, deu lugar ao tema do “Día de San Valentín”. Para dar início à aula e à temática, foi exibida uma curta-metragem, em animação, intitulada *The Gift*¹⁷ para que os/as

¹⁷ Produzida, em 2013, por Cecilia Baeriswyl e dirigida por Julio Pot, foi selecionada para mais de 100 festivais internacionais e ganhou 10 prémios. Consultado a 8 de fevereiro de 2017, em <https://www.youtube.com/watch?v=eOFeSM1E2F0>

alunos/as tentassem adivinhar qual seria o assunto a tratar na aula e proporcionar uma breve discussão sobre que situações estavam representadas. Os/as alunos/as conseguiram facilmente demonstrar as suas ideias e opiniões acerca do que tinham visto e contribuíram, partilhando algumas das suas experiências.

Nesta aula, os/as alunos/as puderam, ainda, elaborar cartas de amor (anexo 4), algumas das quais foram, posteriormente, expostas à comunidade escolar para a comemoração do dia de São Valentim. Para ajudar nessa tarefa, foi mostrado à turma o vídeo de animação *Es día de San Valentín Charlie Brown*¹⁸ (apenas os primeiros 3.30 minutos) que dá um exemplo do conteúdo de uma carta de amor. Este vídeo pretendia não só ajudar na produção escrita da carta, mas também servia para introduzir e relembrar vocabulário relativo ao tema em questão. Após o visionamento da animação, foi entregue aos/as alunos/as uma folha com um modelo de uma carta (anexo 15) para que pudessem, assim, redigi-la. Os/as alunos/as mostraram grande interesse e empenho na sua elaboração, principalmente quando estas foram recolhidas e colocadas numa caixa para que, um/a a um/a, os/as alunos/as pudessem ler as cartas dos/as colegas e tentar adivinhar a quem pertenciam (as cartas não foram identificadas até este momento). No entanto, não foi possível fazer a leitura de todas as cartas, devido à falta de tempo, e os/as alunos/as mostraram algum descontentamento, porque queriam, de facto, ler as cartas dos/as colegas. Ainda assim, este foi logo ultrapassado com a tarefa seguinte, que consistiu na elaboração de uma rosa.

Optei por este tipo de vídeos, de animação, tendo em conta a faixa etária dos/as alunos/as e porque achei que iriam captar a atenção da turma. De facto, estes dois vídeos de animação provocaram exatamente aquilo que se pretendia e conseguiram motivar os/as alunos/as na sua discussão, promovendo a interação oral e a expressão e compreensão oral e escrita, tal como indicam Barrallo e Gómez Bedoya (2009).

Irei agora descrever outra atividade desenvolvida com recurso à imagem, na aula referente à unidade temática “Buena estancia”, no dia 17 de janeiro de 2017, que teve como objetivo rever as partes da casa e alguns dos móveis e objetos relativos a este campo semântico. Para tal, foi utilizado um cartaz com a planta de uma casa (anexo 16) que foi disposto na parede. De modo a que os/as alunos/as conseguissem identificar as partes e os elementos da casa, foi distribuída a cada aluno/a uma tira de papel que continha o nome de objetos, móveis ou das divisões presentes naquela casa (anexo 17). Cada aluno/a tinha que tentar identificar na planta da casa a divisão ou o elemento que lhe tinha sido atribuído, levantando-se e fixando, no sítio correto, a tira de papel. O vocabulário foi sendo organizado por partes, no quadro, para que fosse mais perceptível e apreendido pela turma. Além

¹⁸ *Es día de san valentin charlie brown* [Video file]. (2015). Consultado a 8 de fevereiro de 2017, em <https://www.youtube.com/watch?v=xymdN2X5QhE>

disso, foi possível, a modo de revisão, analisar vocabulário adicional através da mesma imagem, o qual foi escrito no quadro para que os/as alunos/as pudessem copiá-los corretamente para os seus cadernos. Os/as alunos/as participaram de forma ordenada e responsável, não demonstrando grande dificuldade na execução da tarefa. A imagem ajudou, de facto, na resolução do exercício, na medida em que os/as alunos/as conseguiram associar o nome à imagem e criar uma memória visual que os ajudou na aquisição de vocabulário, aspeto que é evidenciado por Jane Arnold (2000), que afirma que “lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente” (2000: 281).

Passo agora a comentar duas atividades que me deram imenso prazer criar e que foram bem aplicadas na sala de aula. A primeira diz respeito à criação de um vídeo utilizando imagens de casas invulgares que existem no mundo. Para isso, recolhi algumas imagens de um sítio web (anexo 18) e criei um vídeo gravando a minha voz. Assim sendo, à medida que as imagens apareciam, a modo de narrador, ia explicando cada tipo de vivenda. O vídeo, inserido na aula do dia 17 de janeiro de 2017, na temática sobre ‘Tipos de vivendas’, teve como objetivo explorar outro tipo de casas que pertencem a diferentes culturas e tradições. Desta forma, os/as alunos/as puderam não só analisar casas consideradas ‘normais’ na nossa sociedade, mas também casas ‘particulares’ de vários países.

Após o visionamento do vídeo, foi feita uma breve discussão para saber a opinião dos/as alunos/as em relação às diferentes casas. Durante essa discussão, surgiram comentários pertinentes e foram feitas associações adequadas, nomeadamente, e a título de exemplo, o comentário de um aluno sobre a semelhança entre a ‘Barraca’ (anexo 18 – fig. 6) e as casas típicas da Madeira, chamadas ‘Casas de Santana’, e o facto de existirem ‘Yurtas’ (anexo 18 – fig. 5) na Serra da Estrela. Além disso, as imagens dos diferentes tipos de vivenda despertaram grande interesse e curiosidade nos/as alunos/as, que afirmaram que gostariam de poder experienciar uma estadia em cada uma delas, e especialmente no Iglu. Em termos de ensino intercultural, que deve ser incentivado, tal como indicam Cuadrado, Díaz e Martín (1999), estas constatações permitiram-me verificar que, de facto, existe uma consciência intercultural por parte dos/as alunos/as, que dão importância a outras culturas e tradições, aceitando-as e aproximando-se delas.

A segunda atividade de criação própria, por sua vez, foi elaborada na aula do dia 23 de fevereiro de 2017, na qual foram revistos os *Interrogativos*, e diz respeito à produção de imagens na página *online* “[storyboardthat.com](http://www.storyboardthat.com)”¹⁹. Através deste programa, é possível produzir qualquer tipo de imagens e criar diversos contextos, atendendo à temática que se pretenda explorar. Neste caso, recorri à criação das imagens para apresentar o conteúdo gramatical mencionado anteriormente. Desta

¹⁹ Programa *online* que permite criar *storyboards* através das mais variadas ferramentas disponíveis no site. Storyboard That: The World's Best Free Online Storyboard Creator. Consultado a 15 de fevereiro de 2017, em <http://www.storyboardthat.com/>

forma, dispus os/as personagens nas posições que pretendia e coloquei o pano de fundo que melhor se ajustava ao contexto, resultando numa série de situações nas quais era possível colocar as questões que tencionava analisar. A exploração destas imagens em sala de aula foi feita com recurso a diapositivos *PowerPoint* (um auxílio igualmente fundamental para a exposição de elementos visuais), nos quais mostrava aos/às alunos/as, em primeiro lugar, a resposta a uma pergunta que, pelo contexto, os/as alunos/as deviam ser capazes de formular. Só depois de formuladas as perguntas, era exposta a pergunta modelo que tinha pensado para cada situação. (anexo 19).

Durante esta atividade os/as alunos/as estiveram atentos/as e participativos/as, respondendo corretamente a quase todas as questões que lhes foram colocadas. No entanto, estou consciente de que não soube guiar devidamente a turma e controlar a agitação dos/as alunos/as, na medida em que queriam participar todos/as ao mesmo tempo. Desta forma, podia ter guiado mais a turma, tendo em conta a agitação que se gerou. Ainda assim, valorizei o seu interesse e motivação, confirmando que, de facto, as imagens foram uma mais-valia para a exploração deste conteúdo e que cumpriram, assim, o seu papel.

Por último, irei proceder à análise de duas atividades com imagens que apresentei na última aula, na disciplina de Espanhol, a 16 de abril de 2017, para tratar o *Presente de subjuntivo*, conteúdo gramatical subordinado à unidade temática número 9, “Sentirse bien”. Esta aula teve início com a análise de um cartaz elaborado por mim (anexo 20), que apresentava frases com o presente do conjuntivo e com exemplos de um dos seus usos, nomeadamente, as recomendações. Aproveitei o facto de ser uma semana na qual o calor era intenso e criei um cartaz especialmente a pensar na aula dessa semana, que continha recomendações para os dias de calor. Os/as alunos/as estiveram atentos/as e participaram de maneira constante e acertada, o que, para mim, foi uma agradável surpresa, tendo em conta que se tratava não só de um conteúdo gramatical, aspeto que por si só já é difícil de aceitar, mas também por não ter sido objeto de estudo prévio. O cartaz serviu não só para introduzir a aula e a temática à qual iria estar subordinada, mas também como ponto de partida para análise e prática do conteúdo gramatical.

A segunda atividade teve lugar na última parte da aula, como forma de consolidar o conhecimento e para desenvolver a expressão e interação oral. Desta forma, antes de começar a aula, dispus na parede uma espécie de estendal com imagens (anexo 21), acompanhadas de uma tira de cartão (anexo 22), virada ao contrário, que continha uma frase, mais concretamente uma recomendação, que carecia do verbo conjugado na forma verbal em análise. Assim sendo, na fase final da aula, os/as alunos/as dirigiram-se, dois a dois, até ao fundo da sala, onde estavam as imagens, e foi-lhes pedido que escolhessem uma imagem entre as oito expostas e que, em conjunto, tentassem formular uma recomendação, tendo em conta o contexto da imagem escolhida e utilizando o *Presente do subjuntivo*.

Os/as alunos/as, sem exceção, conseguiram não só formular recomendações, corretas e adequadas, a partir da imagem escolhida, como também conjugar o verbo que estava presente na recomendação explicitada na tira de cartão que a acompanhava. As imagens permitiram, assim, desenvolver a criatividade e a imaginação dos/as alunos/as, levando-os/as a praticar o conteúdo gramatical de uma forma mais elucidativa e animada, o que pôde ser comprovado após a recapitulação de alguns verbos e de uma pequena revisão, antes de a aula acabar.

3.5.3. Considerações Finais

A minha prática letiva pedagógica e as atividades que pude pôr em prática ao longo do ano de estágio alcançaram e até conseguiram ultrapassar os objetivos propostos, no que diz respeito à utilização dos recursos visuais. Consegui, em vários momentos e utilizando diversos tipos de imagem, desenvolver nos/as alunos/as diversas competências e trazer novas abordagens para a sala de aula, atendendo aos dois níveis de escolaridade. As imagens serviram, no geral, como incentivo à participação dos/as alunos/as, motivando-os/as e captando a sua atenção para os temas tratados nas aulas. Além disso, os recursos visuais utilizados ajudaram na análise e discussão de diversos assuntos, serviram para trabalhar conteúdos gramaticais e funções concretas e para desenvolver, portanto, diversas competências.

No entanto, estou consciente de que, em algumas atividades, não soube aproveitar as ferramentas visuais da melhor forma, descureando algumas das suas potencialidades e deixando alguns componentes por explorar. A lecionação de uma aula envolve inúmeras variáveis que podem vir a comprometer o uso que damos aos materiais didáticos, tais como, o comportamento da turma, o tempo que é atribuído/dispensado para cada fase da aula e que poderá condicionar a execução do plano de aula, os eventuais problemas técnicos ou pessoais que possam surgir no decorrer da mesma e até a própria disposição do/a docente. Torna-se, por isso, necessário, saber resolver os problemas e encará-los de maneira a que estes sejam mais um momento de aprendizagem e experiência e não de desconforto e ansiedade. De facto, ao aplicar algumas atividades de índole visual, surgiram momentos nos quais tive de readaptar certos parâmetros de modo a conseguir despertar o interesse dos/as alunos/as, como foi o caso dos desenhos apresentados na aula sobre a crise dos/as refugiados/as, que, pela falta de tempo e pela minha falta de assertividade, não foi tão desenvolvido como eu pretendia. Desta forma, será pertinente utilizar, futuramente, outros moldes, aquando da aplicação de instrumentos visuais semelhantes. Ainda assim, neste caso concreto, consegui apresentar os materiais e captar a atenção e a curiosidade dos/as alunos/as que, após o término da aula, permaneceram na sala para discutir ainda mais o assunto.

Os recursos visuais utilizados durante a minha prática pedagógica promoveram momentos de constante aprendizagem. As imagens têm, de facto, a capacidade de trabalhar o conhecimento e de desenvolver conteúdos de uma maneira mais inequívoca e motivadora, ao mesmo tempo que criam situações reais de comunicação e permitem um maior contacto entre discentes e entre o/a docente e os/as discentes, gerando um ambiente aprazível e propício à aprendizagem.

Conclusão

Partindo da análise enunciada no presente relatório de estágio, é possível verificar que a imagem, nas suas múltiplas vertentes, é alvo de uma reflexão crítica cada vez mais substancial. A imagem deixa de ter uma função apenas complementar ou simplesmente decorativa, para ganhar uma enorme relevância pela sua capacidade de transmissão de significados e pelo seu potencial para criar representações. No entanto, e como se pôde verificar, a imagem é uma ferramenta que poderá ser vista e assimilada de diferentes formas e maneiras, dependendo de quem a observa e faz a sua análise pessoal, análise essa que parte de uma componente cultural e de uma familiarização com aspetos extraídos de uma experiência pessoal e intransmissível.

No contexto didático, no qual o recurso visual acaba por ganhar um grande destaque na transmissão de conhecimento e compreensão de conteúdos e informação de uma maneira mais objetiva e inequívoca, é possível constatar que o uso de elementos visuais torna possível um esclarecimento de noções mais preciso, permitindo, ainda, interrogarmo-nos sobre as mesmas. Com a leitura de imagens, o/a docente não está apenas a ensinar a ver, está também a ensinar a pensar e a refletir sobre assuntos que requerem uma maior consciencialização e atenção por parte dos indivíduos enquanto membros de uma sociedade.

Uma das grandes dificuldades de um/a professor/a passa pelo facto de, muitas vezes, não conseguir selecionar materiais que sejam capazes de captar a atenção dos/as alunos/as para a temática da aula. Embora muitos professores se vejam limitados nas suas capacidades de encontrar imagens pertinentes, hoje em dia contam com um sem fim de recursos que deveriam fazer esta tarefa mais fácil, tendo em conta o acesso à grande variedade e qualidade de imagens existentes através de diversos meios e que representam uma mais-valia à sua didatização. De facto, é importante aplicar estratégias pedagógicas inovadoras e que permitam, essencialmente, desenvolver o conhecimento dos/as alunos/as através de atividades que fomentem as competências de uma língua. Os resultados obtidos nas atividades propostas por mim demonstraram que o recurso à imagem é efetivamente capaz de proporcionar momentos constantes de aprendizagem, através de materiais que facilitaram os processos de aquisição de conteúdos.

Através da minha prática pedagógica, ao longo do ano de estágio, pude comprovar que a exploração visual é, sem dúvida, uma ferramenta indispensável na lecionação de temas que requerem uma maior atenção e consciencialização, tais como os temas culturais e gramaticais. Foi através da análise dos recursos visuais apresentados durante as várias aulas por mim lecionadas que os/as alunos/as demonstraram um maior envolvimento nas temáticas, principalmente nas atividades que requeriam algum trabalho coletivo ou interação com os/as colegas. As imagens tiveram, ainda, um papel muito importante pelo facto de, em vários momentos, originarem momentos lúdicos e de

descontração, que fazem também parte da prática docente e que ajudam na descomplicação daquilo que poderá parecer complexo para os/as alunos/as.

Somos consumidores de imagens; daí a necessidade de compreendermos a maneira como a imagem comunica e transmite as suas mensagens; de fato, não podemos ficar indiferentes a uma das ferramentas que mais dominam a comunicação contemporânea. (Martine, 1994: 1)

FONTES CONSULTADAS

- Albano, Larissa (2013). "How English Language Teachers Can Use Pictures in Class". British Council. Consultado a 11 de abril de 2017 em <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-english-language-teachers-use-pictures-class>
- Al-Momani, Renad & Jáimez, Rita (2002). "La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe". *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. ASELE Actas XIII. Centro Virtual Cervantes. 90-98. Consultado a 3 de janeiro de 2017 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0090.pdf
- Alich, Viorica & Pereira, Sónia (2016). "Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar: uma perspectiva emergente em Psicologia". *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa. Consultado a 23 de abril de 2017 em <file:///C:/Users/utilizador/Downloads/5521-1-17706-1-10-20160702.pdf>
- Aparici et al. (1992). *La imagen*. Madrid: UNED.
- Areal, Leonor (2012). "O que é uma imagem?". Aulas abertas. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Consultado a 17 de abril de 2017 em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/566/1/art4.pdf>
- Arnold, Jane (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Bamford, Anne (2003). "The Visual Literacy White Paper". Sidney: Universidade de Tecnologia. Consultado a 9 de abril de 2017 em <http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>
- Barthes, Roland (1981). *Camera Lucida: Reflections on photography*. New York: Hill and Wang. Consultado a 28 de abril de 2017 em https://monoskop.org/images/c/c5/Barthes_Roland_Camera_Lucida_Reflections_on_Photography.pdf
- Barrallo, Natalia & Gómez Bedoya, María (2009). "La explotación de una imagen en la clase de E/LE". *RedELE: revista electrónica de didáctica ELE* nº 16. Consultado a 18 de abril de 2017 em https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388
- Byram, Michael, Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

- Canal, Rodrigo (março de 2013). "O Significado do Pensamento Crítico". *Perspectivas em Ciências Tecnológicas*. v. 2, n. 2. 49-74. Consultado a 12 de abril de 2017 em <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/perspectiva/volume2/4.pdf>
- Carta Educativa do Município de Coimbra (2008/2015). Dados de 2001. Consultado a 18 de novembro de 2016 em <http://www.cm-coimbra.pt/index.php/servicos/documentacao-geral/menu-area-de-ficheiros/urbanismo/pdm-1-revisao/elementos-que-acompanham/7821-carta-educativa-1/file>
- Cordell, Diane (2016). *Using Images to Teach Critical Thinking Skills: visual literacy and digital photography*. Santa Bárbara: Califórnia. ABC-CLIO
- Cuadrado, Charo, Yolanda Díaz & Mercedes Martín (1999). *Las Imágenes en la Clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- CVC. (2001) *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Consultado a 3 de janeiro de 2017 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm
- Dias, José F. (s.d.). *Côa*. Consultado a 17 de abril de 2017 em <http://www.artecoia.pt/index.php?Language=pt&Page=Saberes&SubPage=ComunicacaoELinguagemImagem&Menu2=Autores&Slide=32>
- Dumont, Pierre (1997). *A experiência da imagem*. Figueira da Foz: Associação do Festival.
- Elkins, James (2008.). *Visual Literacy*. New York: Routledge. Consultado a 24 de março de 2017 em <http://www.jameselkins.com/index.php/academic-books/202-visual-literacy>
- Filipe, Isabel, Rabaça, Maria Adelaide & Simões, Paula (2014). *Upgrade 11* (1st ed.). ASA.
- Franco, Catarina (2013). *A Utilização de Recursos Educativos Digitais na Sala de Aula: Um componente Fundamental no Ensino?*. Relatório de estágio em Ensino da História e da Geografia. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Consultado a 24 de abril de 2017 em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13761/1/Tese%20RED%20CatarinaFranco.pdf>
- Godoy, Adriana Cristina de (2013). *As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local*. Consultado a 18 de abril de 2017 em <http://file:///C:/Users/utilizador/Downloads/AdrianaCGodoy.pdf>
- Goldstein, Ben & Thornbury, Scott (2008). *Working with Images*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hall, Stuart ([1973] 1980). *Encoding/Decoding*. In Centre for Contemporary Cultural Studies (Ed.): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*. London: Hutchinson. 128-138. Consultado a 10 de abril de 2017 em <https://spstudentenhancement.files.wordpress.com/2015/03/stuart-hall-1980.pdf>
- Hill, David (1990). *Visual Impact: Creative language learning through pictures*. Essex: Longman Group UK Limited. Consultado a 17 de maio de 2017
- Inspecção-Geral da Educação (2011). “Avaliação Externa das Escolas – Relatório das Escolas”. Inspecção-Geral da Educação e Ciência. Consultado a 21 de novembro de 2016, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011_DRC/AEE_11_ES_D_Duarte_R.pdf
- Joly, Martine (1994). *Introdução à análise da imagem*. Trad. José Eduardo Rodil. 2007. Lisboa. Ed. 70. Consultado a 17 de abril de 2017 em <https://flankus.files.wordpress.com/2009/12/introducao-a-analise-da-imagem-martine-joly.pdf>
- López, Angél (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid, España: Arco libros SL
- McMains, Mary (2008). *VisionandLearning.org*. Consultado a 19 de dezembro de 2016 em <http://visionandlearning.org/visionandlearning08.html>
- Miliani, Djalila. (2013). *La enseñanza del español como lengua extranjera a aprendices jóvenes*. Tese de mestrado. Orão: Universidade do Orão. Consultado a 2 de maio de 2017 <http://theses.univ-oran1.dz/document/TH4160.pdf>
- Ortega Carillo, José (1997). *Comunicación visual y tecnología educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pacheco, Luisa & Barbosa, Maria José (2014). *¡Ahora Español! 2 8º ano (1st ed.)*. Porto: Areal editores.
- PORDATA – Ambiente de consulta. Dados de 2011. Consultado a 18 de novembro de 2016 em <http://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>
- PORDATA – Ambiente de consulta. Dados de 2015. Consultado a 11 de novembro de 2016 em <http://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste (2013/2016).
- Reis, Ricardo (2011). “A Literacia Visual desde ‘quem os meus professores pensam que eu sou?’: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos”. Congresso nacional Literacia, Media e Cidadania. Braga: Universidade do Minho. 399 – 416. Consultado a 3 de abril de 2017 em [http://file:///C:/Users/utilizador/Downloads/479-1873-1-PB%20\(2\).pdf](http://file:///C:/Users/utilizador/Downloads/479-1873-1-PB%20(2).pdf)

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste (2013/2017). Consultado a 19 de novembro de 2016 em http://www.aecoimbraoeste.pt/images/aeco/regulamento_interno/RI_AECOimbraOeste.pdf

Rodríguez Diéguez, José Luis (1996). "Tecnología Educativa y lenguajes. Funciones de la imagen en los mensajes verboicónicos". In Tejedor, F. J. & García Varcárcel, A. *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. (pp. 17-37). Madrid: Narcea. Consultado a 20 de abril de 2017 em <https://goo.gl/QNi5DZ>

Santos, Alice (1995). "Filosofia e Educação para o Pensamento Crítico". *Philosophica* 6. Lisboa. 71- 79. Consultado a 11 de abril de 2017 em <http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/6/8.pdf>

TEDxDartmouth - Brian Kennedy - *Visual Literacy: Why We Need It* [Video file]. (26 de maio de 2010). Consultado a 10 de abril de 2017 em <https://www.youtube.com/watch?v=E91fk6D0nWM>

ANEXOS

Anexo 1 – Plano Individual de formação de Inglês**Plano Individual de Formação**

Estagiária: Lina Paula Gouveia Santos
Núcleo de Estágio de Inglês e Espanhol
Escola Secundária D. Duarte
Orientadora da FLUC: Maria José Florentino Mendes Canelo
Orientadora da Escola: Maria Margarida Coelho de Freitas
2016/2017

1. Atividades obrigatórias

- Observação de um mínimo de 75% das aulas da Orientadora de Escola;
- Observação de todas as aulas lecionadas pelo colega Estagiário;
- Participação em um mínimo de 75% dos seminários pedagógico-didáticos de Escola;
- Participação em um mínimo de 75% dos seminários científico-pedagógicos da FLUC;
- Participação em todas as sessões de auto e hetero-avaliação de atividades letivas realizadas pelos Estagiários;
- Lecionação de 5 aulas formativas de 90 minutos, embora possam vir a ser agendadas aulas extra.
- Lecionação de 2 aulas de 90 minutos para fins avaliativos.

1.2. Seminários pedagógico-didáticos de Inglês

Seminários realizados semanalmente na Escola, com a duração de 120 minutos, aproximadamente. São abordados os seguintes temas:

- Caracterização da escola e do meio social e escolar;
- Caracterização da turma de Inglês correspondente ao 11ºA com o nível 7;
- Manual em uso;
- Programa de Inglês para o Ensino Secundário;
- Planificação anual;
- Estratégias de motivação;
- Planos de aula;
- Etapas da aula;
- Gestão e funcionamento da sala de aula;
- Linguagem, métodos e recursos a utilizar em contexto de sala de aula;
- Planificação das aulas observadas (formativas e avaliativas): seleção de materiais, estratégias, encadeamento das atividades, tipologia de exercícios e sugestões sobre atividades;

1.3. Sessões de formação e de auto e hetero-avaliação

- As sessões de auto e hetero-avaliação destinam-se ao comentário e avaliação das aulas lecionadas pelos/as Estagiários/as, quer sejam formativas, quer avaliativas, nelas participando todos os elementos do Núcleo de Estágio e, em datas previamente acordadas, a Orientadora da FLUC.
- As sessões de formação envolvem a Orientadora de Escola e as/os estagiárias/os e incidem normalmente sobre a planificação das atividades letivas, a seleção de conteúdos a abordar nas aulas, a preparação de materiais didáticos e a tratamento de instrumentos de avaliação. Estas sessões poderão ocorrer em horário fixo regular ou serem marcadas consoante as necessidades.

2. Atividades extraletivas

- Organização de uma palestra com o Doutor Stephen Wilson da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sobre o prémio Nobel da Literatura atribuído a Bob Dylan.
- Criação de um grupo de debate online onde poderá ser partilhada informação pertinente, funcionando também como repositório de dúvidas, permitindo continuidade e aprofundamento da abordagem a temas desenvolvidos em sala de aula, ou associado. Todos os elementos da turma deverão participar sempre que desejarem.
- Participação na atividade extracurricular respetiva à data de S. Valentim intitulada "Semana da Amizade – O correio de S. Valentim".
- Participação, com estatuto de observadora, nas reuniões gerais de docentes da Escola, ao longo presente ano letivo.
- Participação, com estatuto de observadora, em reuniões do Departamento de Línguas.
- Participação, com estatuto de observadora, numa reunião de Conselho de Turma por período.

3. Horário das aulas de Inglês e dos Seminários de Inglês da Estagiária

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:30 – 09:15										
09:15 – 10:00										
10:20 – 11:05										
11:05 – 11:50										
12:00 – 12:45							Aula ing.	DS1		
12:45 – 13:30							Aula ing.	DS1		
14:00 – 14:45			Aula Ing.	13						
14:45 – 15:30			Aula ing.	13						
15:40 – 16:25					Seminário	S.P.				
16:25 – 17:10					Seminário	S.P.				
17:20 – 18:05					Seminário	S.P.				
18:05 – 18:50										

4. Calendarização das aulas observadas

	Mês	Dia	Turma	Avaliação	Duração	Sala
1º Período	Outubro	13 (quinta-feira)	11º A	Avaliativa	90m	DS1
	Novembro	15 (terça-feira)	11º A	Avaliativa	90m	13
	Dezembro	6 (terça-feira)	11º A	Avaliativa	90m	13
2º Período	Janeiro	31 (terça-feira)	11º A	Avaliativa	90m	13
	Fevereiro	9 (quinta-feira)	11º A	Avaliativa	90m	DS1
	Fevereiro	23 (quinta-feira)	11º A	Avaliativa	90m	DS1
3º Período	Abril	27 (quinta-feira)	11º A	Avaliativa	90m	DS1

5. Dossiê de Estágio

Organização de um dossiê com os seguintes elementos:

i. Legislação e outros textos fundamentais:

- Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio;
- Protocolo de Cooperação entre a FLUC e a Escola;
- Regulamento da Formação de Professores na FLUC;
- Plano Anual Geral de Formação do Estágio Pedagógico;
- Plano(s) Anual(ais) de Formação da(s) respetiva(s) Área(s) Científico-Pedagógica(s);
- Grelha(s) de Parâmetros de Avaliação da(s) respetiva(s) Área(s) Científico-Pedagógica(s);
- Plano Individual de Formação.

- ii. Documentação relativa às aulas asseguradas:
 - Planificações de longo, médio e curto prazos;
 - Recursos didáticos;
 - Instrumentos de avaliação.
- iii. Comentários escritos sobre as aulas lecionadas;
- iv. Documentação relativa a outras atividades:
 - Seminários Pedagógicos;
 - Sessões de Formação e aulas assistidas;
 - Atividades extraletivas/ extracurriculares.
- v. Registos escritos sobre as atividades em que participou e que observou;
- vi. Documento de auto e heteroavaliação do desempenho no Estágio Pedagógico, a entregar às Orientadoras;
- vii. Outra documentação pertinente.

Coimbra, 16 de Novembro de 2016

Orientadora da Escola: _____

Orientadora da FLUC: _____

Estagiária: _____

Anexo 2 – Plano Individual de Formação de Espanhol

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra Escola Secundária D. Duarte

Núcleo de Estágio Pedagógico - Inglês e Espanhol

Ano letivo 2016/2017

PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO

Professora Estagiária: Lina Paula Gouveia Santos

Orientadora da Escola: Anabela Martins Alvarinhas

Orientadora da FLUC: Ana Patricia Rossi Jiménez

Aulas Assistidas:

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
• 25 de Outubro (45 minutos)	• 17 de Janeiro (90 minutos)	• 9 de Maio (90 minutos)
• 15 de Novembro (90 minutos)	• 14 de Fevereiro (90 minutos)	• 16 de Maio (90 minutos)
• 13 de Dezembro (90 minutos)	• 23 de Fevereiro (45 minutos)	

A professora estagiária deverá, no presente ano letivo, comparecer a uma percentagem mínima de 75% das aulas lecionadas pela orientadora da escola na turma a que foi designada, neste caso correspondente ao 8ºF. Além disso, a mesma terá que igualmente comparecer nas aulas lecionadas pelo colega e professor estagiário, inserido no mesmo Plano Anual de Supervisão Pedagógico.

Adicionalmente, é de referir a hipótese de possível realização de uma ou mais aulas assistidas, com o intuito de ter oportunidade de aperfeiçoar ou desenvolver competências e práticas pedagógicas.

A professora estagiária poderá, ainda, envolver-se em atividades de caráter extracurricular, de modo a dinamizar a oferta prática e educativa, em conjunto com a orientadora de espanhol. Assim sendo, apresenta-se no quadro seguinte a respectiva descrição dos eventos:

Objetivos	Atividade	Calendarização
- Preparar a aluna para o exame nacional de Espanhol (iniciação)	Apoio pedagógico (a aluna do ensino secundário)	Todo o ano letivo
- Participação, com estatuto de observadora, nas reuniões gerais de docentes da Escola, ao longo presente ano letivo.	Reuniões gerais de docentes da Escola	Todo o ano letivo
- Participação, com estatuto de observadora, em reuniões do Departamento de Línguas.	Reuniões do Departamento de Línguas	Todo o ano letivo
- Participação, com estatuto de observadora, numa reunião de Conselho de Turma por período.	Reunião de Conselho de Turma	Uma vez por período
- Promover a língua e cultura castelhana. - Celebrar o Natal.	<i>Navidad:</i> • Elaboração de postais natalícios por parte dos alunos, e exposição dos mesmos.	2 a 15 de Dezembro
- Promover a língua e cultura castelhana. - Inculcar valores de cariz socio-emocional.	<i>Dia de S. Valentín:</i> • Elaboração de mensagens de amor/amizade:	13 a 17 de Fevereiro
- Dar a conhecer a capital espanhola e alguns elementos de cultura e lazer presentes na mesma. - Incentivar para o estudo da língua espanhola. - Divulgar e contactar com os aspetos da língua e da cultura espanhola. - Fomentar o espírito de grupo e a colaboração entre os alunos.	Viagem a Madrid	2º ou 3º Período

Tomei conhecimento: _____

(Lina Paula Gouveia Santos)

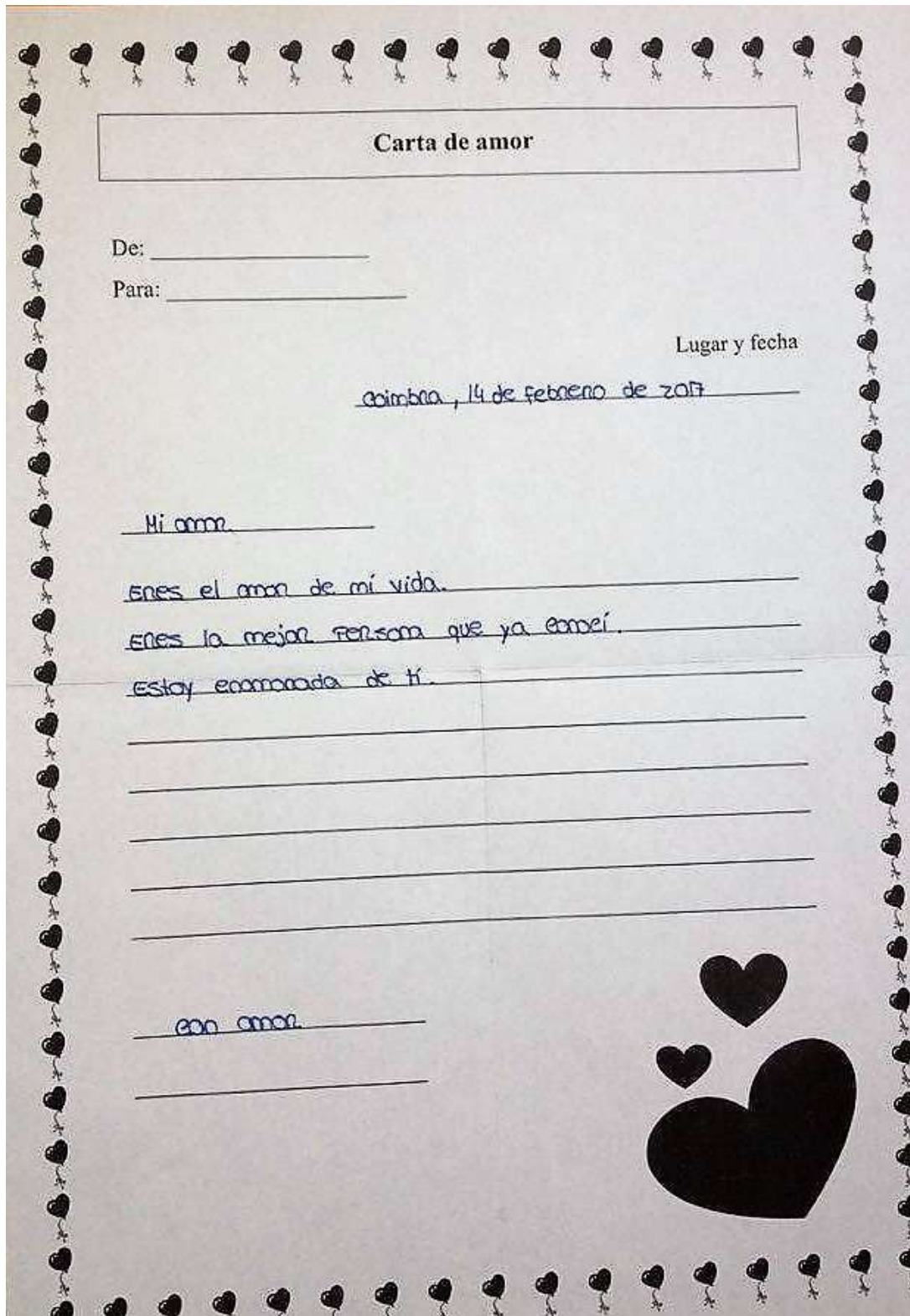
Orientadora da FLUC	Orientadora da Escola
_____ (Ana Patricia Rossi Jiménez)	_____ (Anabela Martins Alvarinhas)

Anexo 3 – Postais de Natal (8ºF)

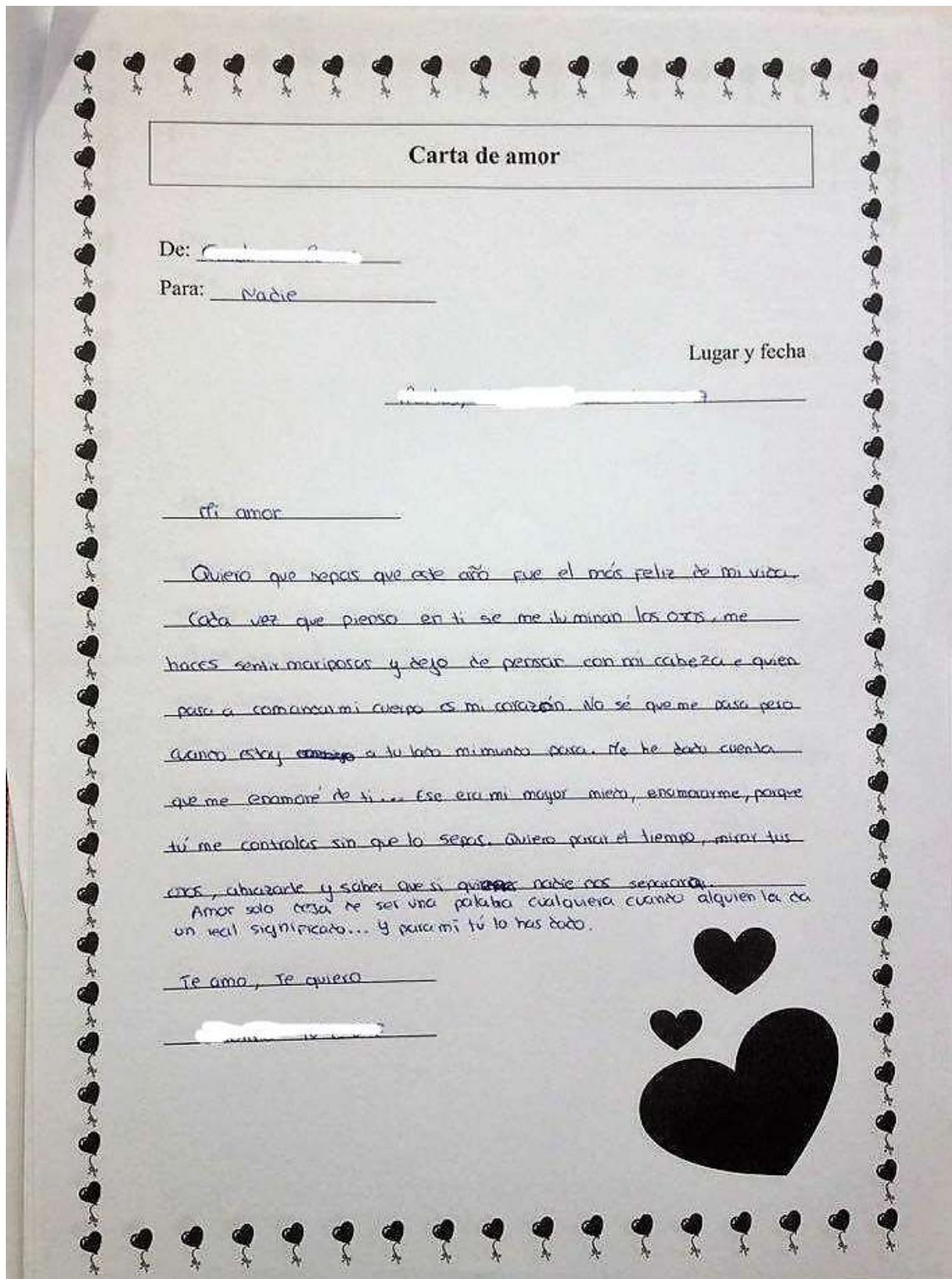


Anexo 4 – Exemplos de cartas elaboradas para celebrar o Dia de São Valentim

Ex. 1



Ex. 2



Anexo 5 – Concurso “Abana tu abanico”

Regulamento de participação do concurso de leques ‘Abana tu abanico’



O ‘Abana tu abanico’ é um concurso que visa a criação de leques criativos, elaborada com leques espanhóis. Para tal, os alunos terão que, a partir de qualquer material, elaborar um leque que será submetido a concurso.

Com os leques apresentados, far-se-á uma exposição e todos poderão apreciar a criatividade dos participantes.

Os leques deverão estar prontos até 28 de março.

O júri será constituído pelos professores da disciplina de Espanhol.

Haverá prémios para os três leques mais votados.

Fontes das imagens usadas:

- ALMUNECAR/MAIN. (n.d.). Retirado de <http://www.almunecar.se/eng/2.9%20%20ALM-Flamenco.html>
- Arquivo para leques - Detalhes de Casamentos por Cláudia Alvim. (2013). Retirado de <http://detalhesdecasamentos.com.br/tag/leques/>
- Helguera, J. Retirado de <http://mariaxhe.blogspot.pt/2012/07/jesus-helguera.html>
- História do Leque | Imaginação Ativa. (2009). Retirado de <https://imaginacaoativa.wordpress.com/2009/08/02/historia-do-leque/>
- Museu Nacional de Arte Antiga. (1620-1640). Retrato do séc. XVII [Folha em papel pintado]. Retirado de <http://oriente-adicta.blogspot.pt/2012/08/uma-mulher-sem-leque-e-como-um-nobre.html>

Concurso ‘Abana tu abanico’

Origem dos leques

- A história do leque não é tão remota como se poderia pensar. Ainda que existissem outros elementos (penas, folhas, ...) para nos refrescarmos, o leque com varetas remonta apenas a 5 séculos atrás.
- Crê-se que, por volta do século XV, os leques chegaram à China provenientes da Coreia. Foi daí que os viajantes portugueses, espanhóis e italianos os trouxeram.
- Segundo estudos recentes, acredita-se que os primeiros leques trazidos para o contexto europeu foram introduzidos por via de Catarina de Médici em França.
- O leque, através das imagens apresentadas, remete-nos para outras épocas vividas, funcionando como um complemento estético e funcional ao longo dos tempos.
- Aos leques está também associada a “linguagem dos leques”, linguagem essa que permitia subentender mensagens a partir de gestos e de posicionamentos do leque.







Foto tirada aos leques apresentados a concurso

Anexo 6 – Imagens usadas para a aula sobre “Voluntary Work”



WWF - Endangered Species Conservation | World Wildlife Fund. (n.d.). Retirado de <https://www.worldwildlife.org/>



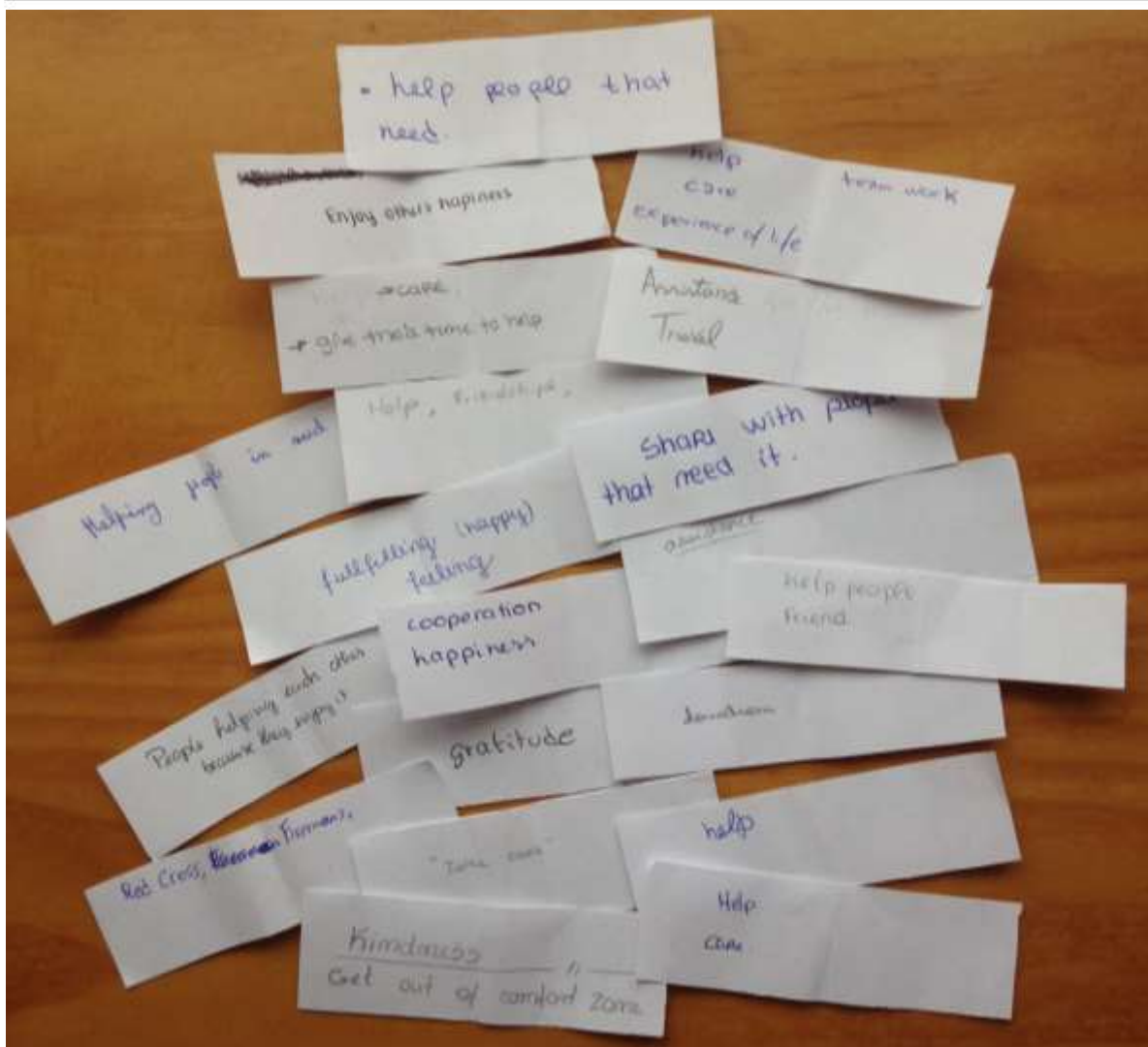
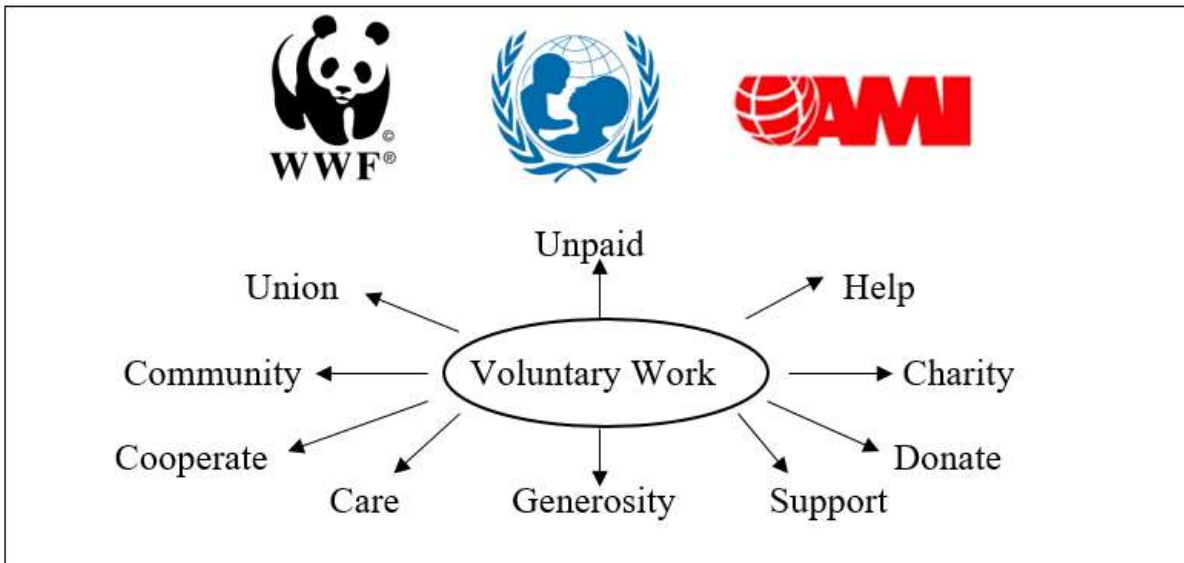
Unicef. (n.d.). Retirado de <https://www.unicef.pt/>



AMI - Assistência Médica Internacional - AMI. (n.d.). Retirado de <https://ami.org.pt/>

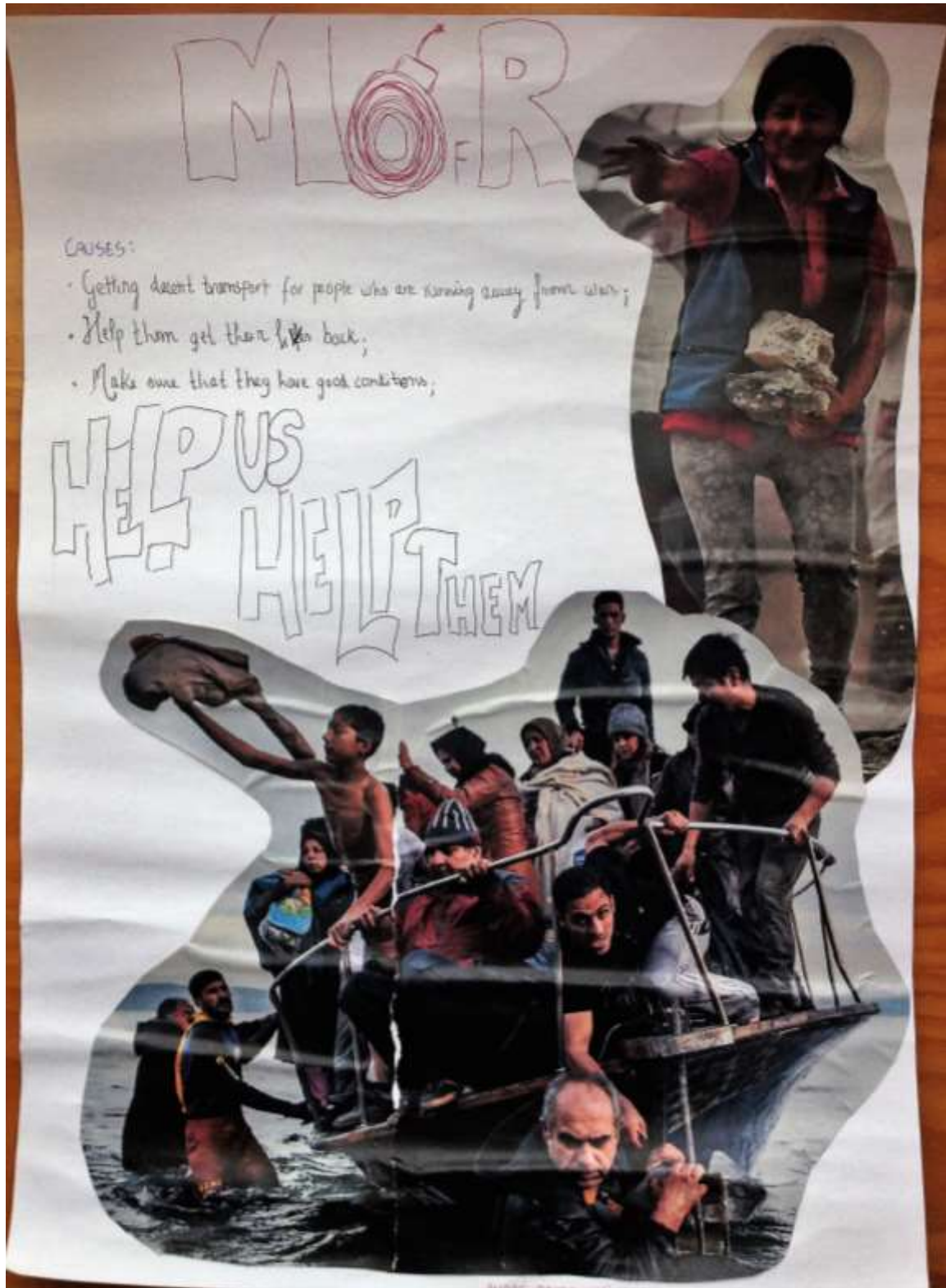
Anexo 7 – Campo semântico criado através das imagens e das palavras-chave

Board plan nº 1

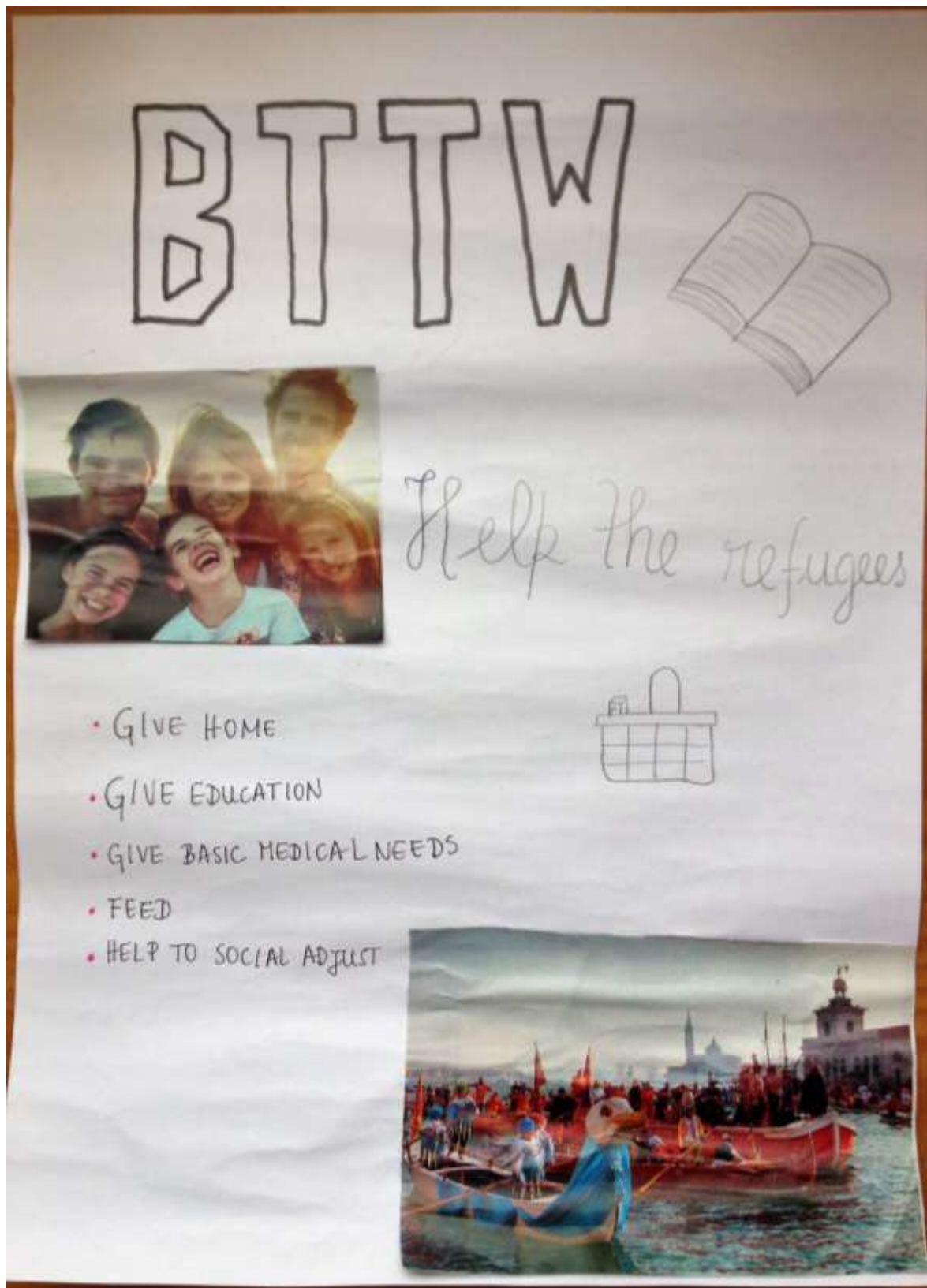


Anexo 8 – Exemplos de cartazes elaborados na aula sobre voluntariado

Ex. 1



Ex. 2

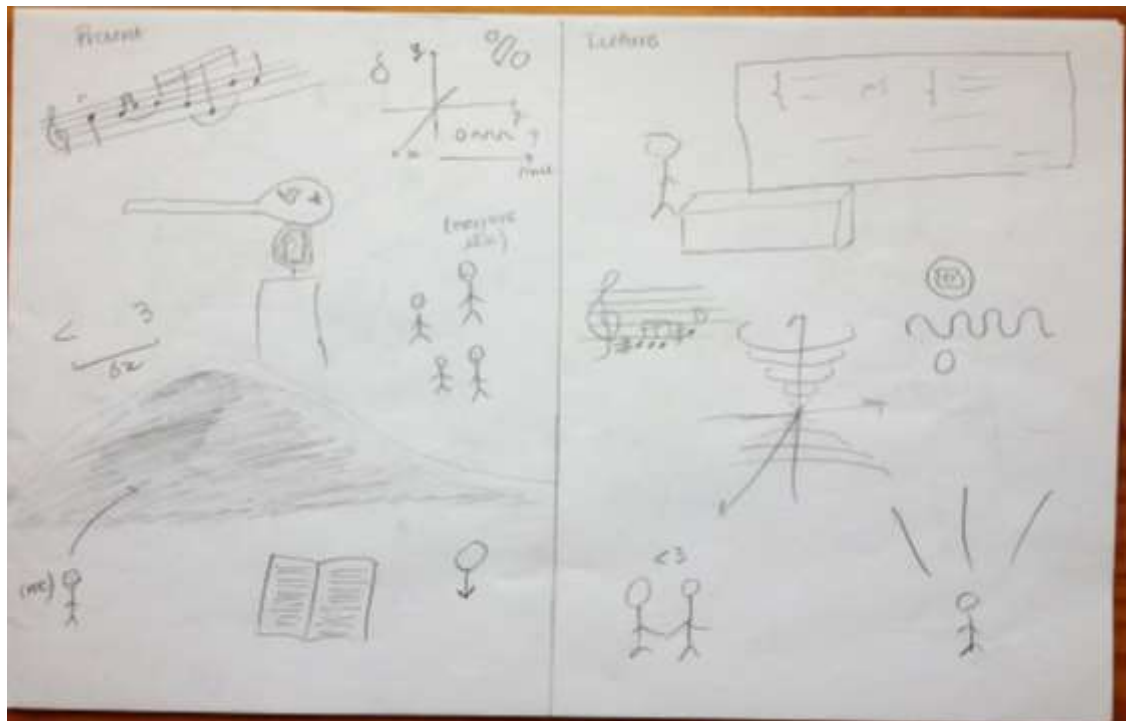


Ex. 3



Anexo 9 – Exemplos dos desenhos elaborados pelos/as alunos/as na aula sobre a crise dos/as refugiados/as

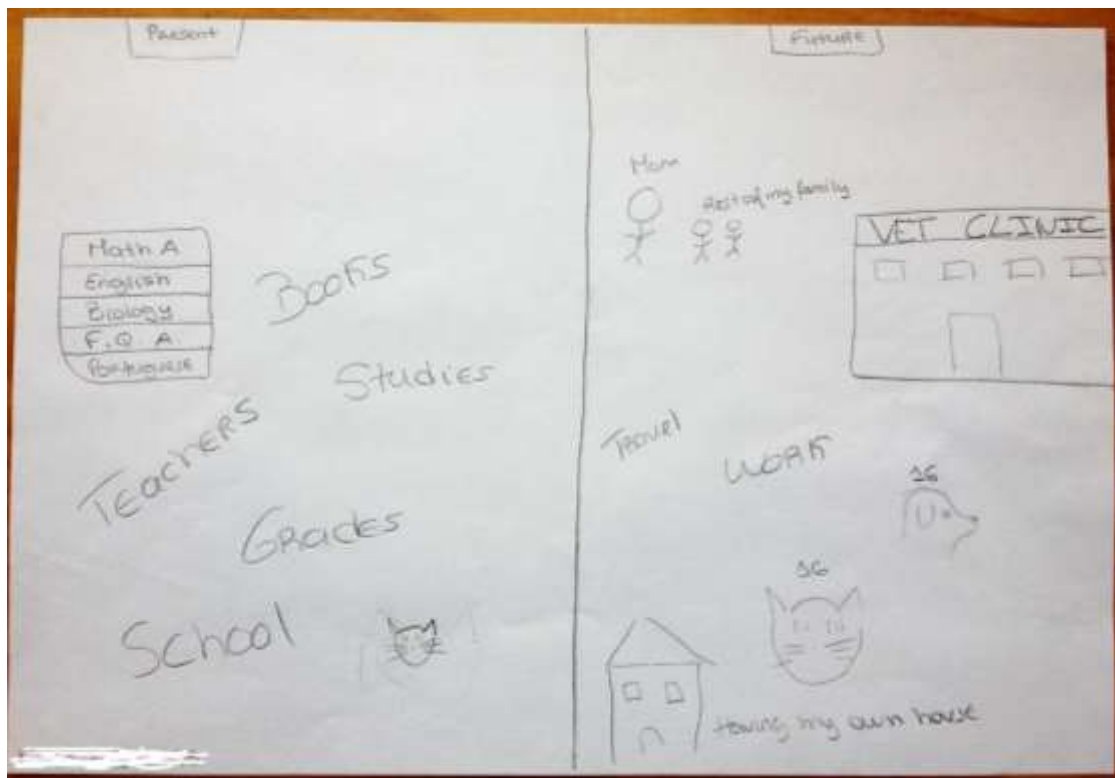
Ex. 1



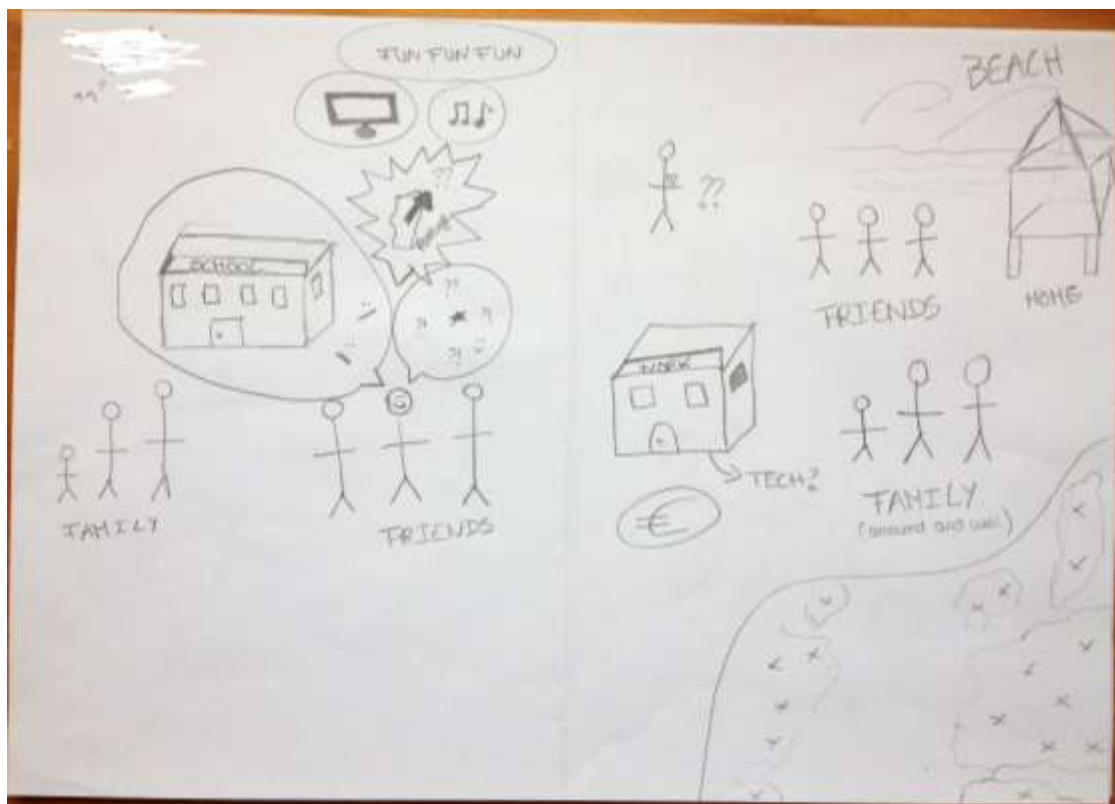
Ex. 2



Ex. 3



Ex. 4



Anexo 10 – Exemplos dos desenhos apresentados na conferência proferida por Alexandra Schmidt e usados na aula sobre a crise dos/as refugiados/as

Ex. 1

Presente

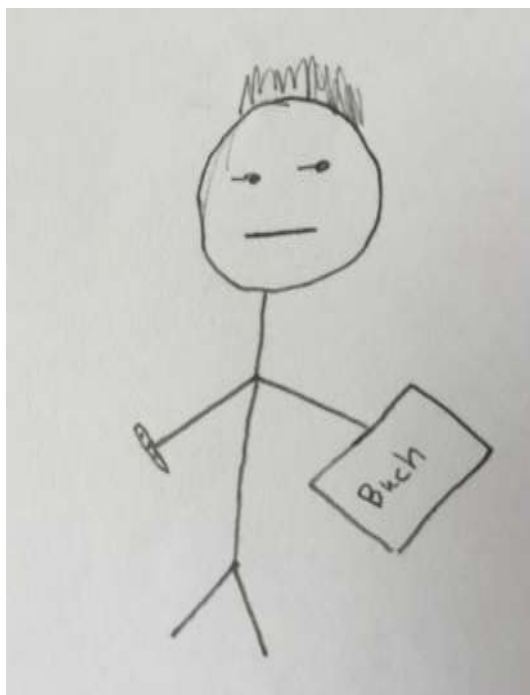


Futuro



Ex. 2

Presente



Futuro

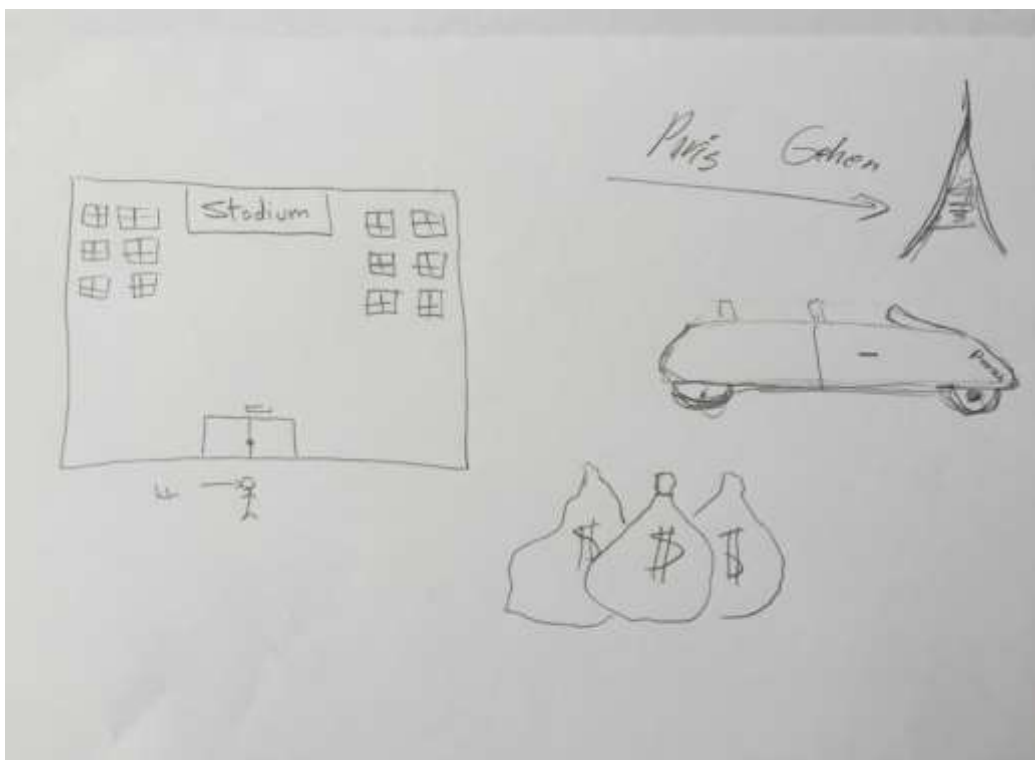


Ex. 3

Presente



Futuro



Anexo 11 – Ficha de trabalho com recurso à imagem (cartoons)



The Human Footprint

1. Look at the following cartoons from Rohan Chakravarty. In each one, identify the environmental problem they are related to and present the corresponding cause.



Problem: _____

Cause: _____



Problem: _____

Cause: _____



Problem: _____

Cause: _____



Problem: _____

Cause: _____

Good job!



Site official de Rohan Chakravarty

- Green Humour. (n.d.). Retirado de <http://www.greenhumour.com/>

Anexo 12 e 13 – Imagens retiradas do vídeo sobre *Veganism*, por Inês Silva



Anexo 14 – Ficha de trabalho com imagens da curta-metragem *Hiyab*

Nombre: _____ Fecha: _____

¿Quién es quién?

1. Empareja las imágenes de los personajes del cortometraje “Hiyab” con su respectiva descripción.



Mi piel es morena, tengo ojos castaños, pelo corto, llevo una gorra negra y una camiseta blanca sin mangas.



Soy blanquita, tengo pelo rubio y rizado, llevo un pañuelo negro en la cabeza y otro blanco y rojo en mi cuello.



Tengo una piel blanquita, mi pelo es rubio y liso pero un poco ondulado en las puntas y llevo una chaqueta de color morado.



Soy una chica con pelo negro ondulado corto, llevo un pañuelo que cubre la cabeza y el cuello, y una chaqueta azul oscura y por dentro una camiseta blanca.



Soy un chico de piel morena, tengo pelo negro corto con cresta, llevo un pañuelo en el cuello y una camiseta negra.



Soy delgado, llevo un gorro azul oscuro, una camisa a cuadros y una camiseta verde.

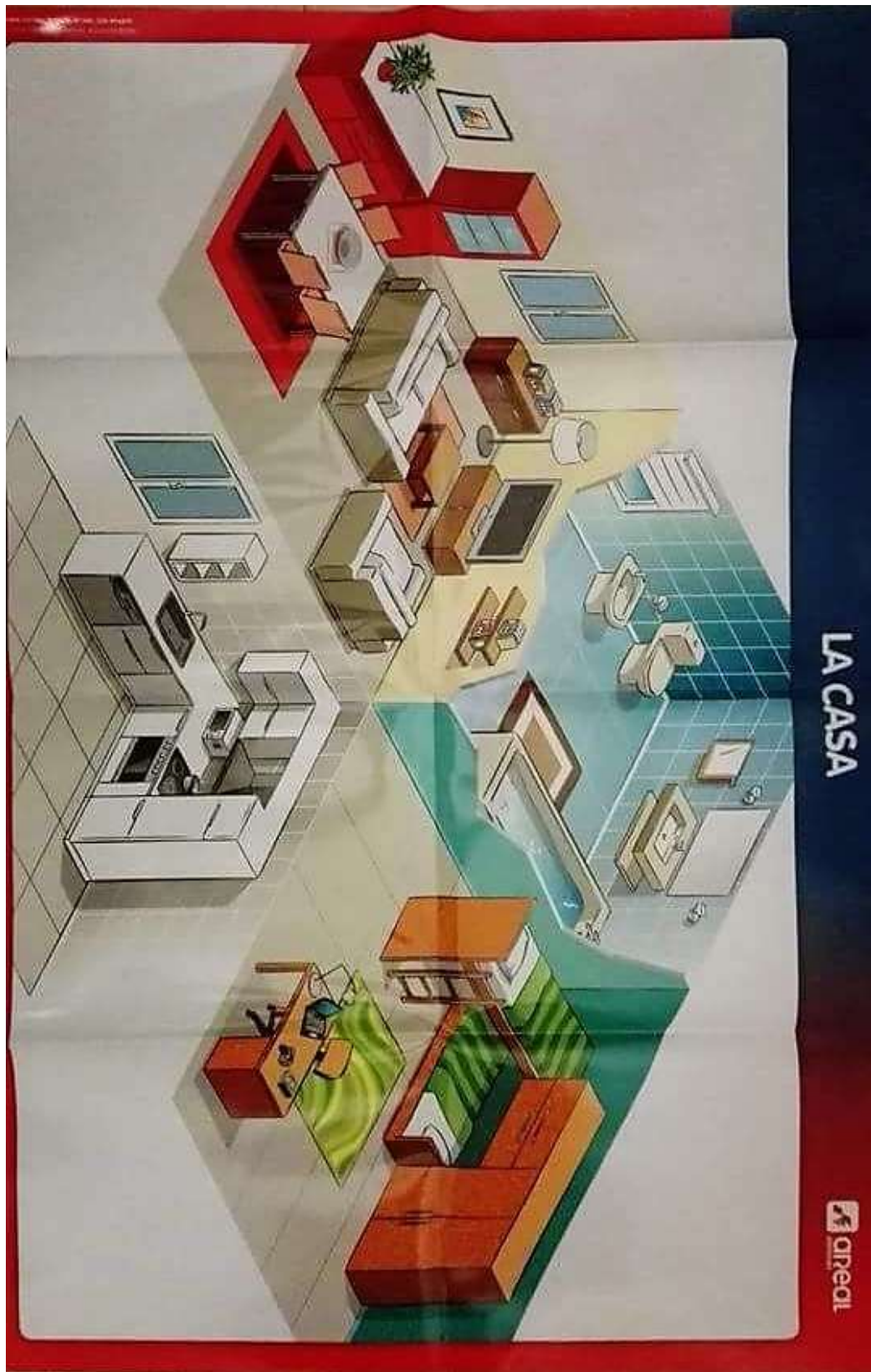
¡Buen Trabajo!



Fonte da curta-metragem:

- Xavi Sala. (2005). *Hiyab* [Video file]. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=rPj7kSIhe88>

Anexo 16 – Planta de uma casa usada para rever vocabulário



Cartaz pertencente ao material didático de apoio aos/às professores/as, pela Areal Editores.

Anexo 17 – Nomes de componentes da casa a serem identificados no cartaz

Cocina	Salón-comedor
Dormitorio	Baño
Cama	Bañera
Inodoro	Televisión
Lavabo	Espejo
Toalla	Sofá
Horno	Armario
Ventana	Mesa

Anexo 18 – Excertos das imagens do vídeo de criação própria

Fig. 1



Fig. 2

Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5

Fig. 6



Fontes das imagens usadas para a criação do vídeo:

- MasTiposde, equipo de redacción. (2015). Tipos de vivienda. Revista educativa MasTiposde.com. Retirado de <http://www.mastiposde.com/vivienda.html>
- Retirado de <http://www.sz0931.com/world-wallpaper/52654333.html>

Anexo 19 – Imagens de criação própria para apresentar os *interrogativos*







Anexo 20 – Cartaz para introduzir o *presente de subjuntivo*



Fontes das imagens usadas para a sua criação:

- Colorir.com. Retirado de <http://galeria.colorir.com/comida/frutas/o-pedaco-de-melancia-pintado-por-patriciaf-1272028.html>
- D.Franklin. Retirado de <https://www.dfranklincreation.com/es/gafas-de-sol.html>
- Dikidu.com. Retirado de <http://dikidu.com/bano-de-regadera-cancion-infantil/>
- EXTRAConfidencial.com Retirado de <http://extraconfidencial.com/opiniones/feliz-verano-gobernado/>
- Fapex.pt. Retirado de <http://www.fapex.pt/biafine/soleil-protector-solar-em-spray-para-crianas-spf-50/>
- A Life of Productivity. Retirado de <http://alifeofproductivity.com/killer-morning-habit-drink-water-right-after-you-wake-up/>

Anexo 21 – Estendal com imagens para a prática do *presente de subjuntivo*



Fontes das imagens usadas:

- Bebés y más. (2017). Frutas en la dieta infantil. Retirado de <https://www.bebesymas.com/tag/frutas-en-la-dieta-infantil>
- Being Contentful. Retirado de <http://beingcontentfull.blogspot.pt/>
- DeCare Dental. Retirado de <https://blog.decaredental.ie/2013/05/01/healthy-smiles-checklist/>
- EcoWatch. (2016). Retirado de <http://www.ecowatch.com/palm-oil-rainforest-deforestation-2093227762.html>
- Modish Mommies. (2017). Parenting Through the Ages. Retirado de <http://modishmommies.com/parenting-through-the-ages/>
- Taringa!. Retirado de <http://www.taringa.net/posts/salud-bienestar/19258810/Estos-son-los-12-pasos-para-Ser-Feliz-segun-Harvard.html>
- Tips de Violeta. (2010). Retirado de <http://tipsdevioleta.blogspot.com/2010/01/proteccion-solar-frente-la-radiacion-uv.html>
- We Wish. (2017). Retirado de <http://weiweics.com/page/2/>

Anexo 22 – Frases que acompanharam as imagens, para conjugar no *presente de subjuntivo*

Es importante que **(comer, tú)** fruta y verdura.

Es conveniente que **(hacer, él)** ejercicio físico.

Es importante que **(escuchar, ellos)** a sus padres.

Es conveniente que **(dormir, tú)** bien.

Es importante que **(lavarse, yo)** los dientes.

Es necesario que **(venir, vosotros)** a las clases.

Es aconsejable que no **(comer, nosotros)** muchos dulces.

Es recomendable que **(ponerse, tú)** protector solar.