



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

O poder da imagem na aprendizagem de língua estrangeira

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Português**
Língua Estrangeira/ Língua Segunda

MAN HOU CHANG

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

Junho 2019



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

O poder da imagem na aprendizagem de língua estrangeira

Local de Estágio: Faculdade de Filosofia e
Ciências Sociais

Relatório de estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Português
Língua Estrangeira/ Língua Segunda**

MAN HOU CHANG

Sob a Orientação do Prof. Doutor **João
Amadeu Oliveira Carvalho da Silva**

Agradecimento

Aproveito esta oportunidade para expressar a minha sincera gratidão a todos os que me ajudaram e me apoiaram durante estes anos de estudo em Portugal. Não tendo amigos portugueses, agradeço a todos que me acompanharam espiritualmente, ajudando-me a sentir seguro neste período da viagem de vida.

Em primeiro lugar, dirijo a minha gratidão ao meu orientador do relatório, Prof. Doutor João Amadeu Oliveira Carvalho da Silva, que assume ao mesmo tempo o cargo de supervisor de estágio, pela aceitação do meu convite e pela disponibilidade e enorme esforço que dedicou ao presente trabalho, em paralelo, também pelas indicações e orientações didáticas e pedagógicas para aperfeiçoar as minhas aulas de estágio.

A seguir, dirijo-a à Prof.^a Joana Coelho, a orientadora do estágio, por mostrar e colocar ao nosso serviço as qualidades que um docente deve ter, e também pela partilha de experiências de docência, o que permitiu aprender muito no âmbito da pedagogia.

Aos alunos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que assistiram e avaliaram as minhas aulas, por permitirem uma maior reflexão à custa de diferentes experiências, técnicas e capacidades de lidar com os problemas no âmbito da docência.

Aos meus condiscípulos que se preocupam comigo, sobretudo a Lisa, o José e a Susana. Vocês foram aqueles que me estimularam sempre e com quem tive mais momentos preciosos durante esta viagem.

A todos os professores que me transmitiram conhecimentos académicos durante os anos em Portugal. Sem a vossa orientação e formação académica, não alargaria a minha mundividência, continuaria com muitas fronteiras fechadas, apesar de agora ainda se encontrarem semicerradas.

À Direção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau, por me ter concedido a oportunidade de vir estudar e aprofundar tudo que se relacione com a língua e a cultura portuguesas em Portugal.

Aos meus amigos mais próximos que estão em Macau, pelas conversas que tivemos e o vosso apoio distante: foram momentos valiosos que me livraram do *stress* e dos momentos tristes.

E finalmente, transmito a minha gratidão aos meus pais, por me terem apoiado na decisão de estudar fora da terra natal, embora não conversássemos muito neste período, sei perfeitamente que estão sempre ao meu dispor, ao meu lado para me protegerem.

最後，本人以母語再次作出真誠的致謝：

感謝每一個曾經幫助過，指點過，教導過我以及一直陪伴我的人，你們讓我知道了我即使在外求學亦不是孤身一人。離開了家的六年時間，說長不長說短不短，但人生沒有多少個六年，這一章節中學到的遠遠超過書本上的知識，幸有你們陪我走過，陪我成長。再未來新的一頁，希望大家都能朝著自身的目標，開創所期待的旅程。

Resumo

O presente relatório dissertativo visa revelar as potencialidades de utilização das imagens no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, através da investigação teórica e a prática pedagógica.

Na primeira parte desenvolvemos uma investigação teórica sobre a definição ampla do conceito de imagem. Tendo em conta a sua posição na sociedade atual, ligamos o crescimento da comunicação visual com a educação, sobretudo neste caso, no ensino de línguas. A partir daí, evidenciamos os benefícios de aplicação das imagens, e, para tirar o maior proveito deste recurso visual, será desenvolvida uma reflexão sobre as relações imagem-texto e a importância de formação de imagens/modelos mentais que possam contribuir para a seleção das imagens na preparação de aulas de modo a facilitar a compreensão da matéria pela parte dos alunos.

Tomando as teorias desenvolvidas, na segunda parte deste relatório descreveremos a metodologia de investigação e analisaremos as aulas dinamizadas pelo professor-investigador. A análise será feita com base nos resultados das tarefas da aula, das atividades implementadas e na reação imediata dos alunos; também, para uma análise holística, serão tidas em consideração outras aulas sem o recurso visual.

Palavras-chave: imagens, comunicação, ensino-aprendizagem, línguas estrangeiras.

Abstract

The present report aims to reveal the use of the imagery in the process of teaching-learning of foreign languages, through the theoretical investigation and the pedagogic practice.

In the first part we investigate the theoretical definition of the concept of imagery. Considering its position in the current society, we evidence the benefits of images' application by associating the growth of the visual communication with the languages teaching. Furthermore, to take advantage of this visual resource, we reflect the image-text relationships and the importance of formation of mental image/model which can contribute to the selection of imagery in lesson preparation and a better understanding for students in terms of language learning.

Having the theoretical base, in the second part we describe the investigation methodology for our study and analyze the lessons of teacher-investigator. The elaboration of the analysis is based on the results of the classwork, of the implemented activities and students' reaction. Furthermore, for the holistic analysis, it is included the comparison between the lessons with and without the visual resource.

Keywords: imagery, communication, teaching-learning, foreign languages

Índice

Introdução	1
Primeira parte – Enquadramento teórico	5
Capítulo I: Imagem e Semiótica.....	6
1. Definição de imagem.....	6
1.1 Caraterização da imagem.....	8
1.2. Imagem como meio de comunicação.....	10
2. Semiótica da imagem.....	12
2.1. Imagem como representação.....	15
2.2. Imagem como signo.....	17
Capítulo II – A imagem, como ferramenta, no ensino da língua.....	22
1. Uso didático da imagem e imagem didática.....	24
2. Relação entre o texto e a imagem.....	26
2.1. Redundância, informatividade, complementaridade e relações de referências indexicais.....	27
3. Leitura: análise e síntese da imagem.....	30
4. Imagens e modelos mentais.....	33
Segunda parte – Prática de ensino supervisionada.....	38
Capítulo I – Metodologia de investigação.....	39
1. Metodologia adotada – Estudo de caso.....	39
2. Contextualização do estágio.....	40
2.1. Caraterização da instituição.....	40
2.2. Intervenientes na prática pedagógica.....	40
2.3. Caraterização da turma.....	41
2.4. Constrangimentos e divisão das horas do estágio.....	42
Capítulo II – Aulas práticas: aulas lecionadas e atividades desenvolvidas.....	46

1. Temas léxico-gramaticais	46
1.1. Unidade gramatical – Distinção entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito.....	46
1.2. Unidade lexical – léxico de aparelhos eletrônicos.....	51
2. Temas socioculturais.....	53
2.1. Unidade sociocultural 1 – Violência verbal	54
2.2. Unidade sociocultural 2 – Meio ambiente e proteção ambiental.....	56
Conclusão.....	60
Referências bibliográficas.....	64
Anexos	66
Anexo 1: Planificação da 15. ^a aula.....	67
Anexo 2: Texto – o que é violência verbal.....	68
Anexo 3: Imagens comentadas na 15. ^a aula	70
Anexo 4: Planificação da 23. ^a aula.....	71
Anexo 5: História e instrução da atividade (23. ^a aula).....	72
Anexo 6: Material pedagógico (<i>PowerPoint</i>) – história e explicação dos tempos verbais. 74	
Anexo 7: Exercício gramatical da 23. ^a aula	78
Anexo 8: Planificação da 33. ^a aula.....	79
Anexo 9: Imagens e instrução da atividade (33. ^a aula)	80
Anexo 10: Planificação da 46. ^a aula.....	82
Anexo 11: Material pedagógico (<i>PowerPoint</i>) – o meio ambiente e proteção ambiental .. 83	
Anexo 12: Exercício de comentário da 46. ^a aula.....	85
Anexo 13: Resultado do exercício de comentário da 46. ^a aula	88

Introdução

As imagens rupestres de caça dos tempos primordiais assumiram-se como formas fundamentais de transmitir o pensamento humano. Na ausência do sistema verbal, vertido para um registo escrito, foram aqueles procedimentos fundamentais para que chegasse até nós a mundividência desses tempos remotos. A imagem era, sobretudo, o meio de transmitir e guardar as informações, os desenhos ajudavam os homens primitivos a identificar, uniformizar as realidades do mundo e comunicar numa mesma comunidade, de geração a geração.

Portanto, a imagem servia de algum modo como sistema comunicativo simples e direto. Através das imagens nas paredes de uma gruta em que viviam homens primitivos, nota-se que a maior parte das imagens são simples e assumem uma carga de representação de eventos, atividades quotidianas, objetos físicos do mundo, isto é, signos icónicos que "apresentam similaridades ao nível de qualidade": permitem que o observador tenha na mente a forma, a função e as características particulares sobre o referente representado (Santaella e Nöth, 1998, p. 62).

Com a evolução de novas formas de comunicar, hoje em dia, o Homem encontra-se rodeado de informações visuais que tomam o formato de ilustrações, fotografias, imagens, diapositivos, filmes, vídeos, entre outros meios. O aumento do uso de recursos visuais deve-se aos avanços tecnológicos, associados ao campo da comunicação, como sucede com o *Facebook* e *Instagram*, que invadem de forma fácil e imediata todos aqueles que vivem em rede. Portanto, não é sem razão que a veiculação de imagens se torna cada vez mais vulgar na transmissão das informações, substituindo a perspetiva mediata do texto com muitas palavras, pela comunicação aparentemente imediata da imagem. Assim, uma imagem bem escolhida pode economizar o tempo de leitura nesta sociedade que pretende rapidez e vive permanentemente em estado de aceleração.

Esta tendência acontece já que a imagem tende a só permanecer no domínio de representações materiais, isto é, como acima mencionámos, limitar-se a um consumo desenfreado e excessivo de fotografias, imagens, filmes. Porém, a imagem deve ser entendida também como um produto desvinculado de uma perspetiva consumista. Neste sentido, o presente trabalho vai demonstrar a abrangência do conceito distinto de imagem. Isto é, a

definição de imagem não se limita a representações de objetos reais, não apenas como uma fotografia que capta a forma física do objeto num instante, mas também pode associar-se a mensagens imateriais, tal como a esquemas, modelos e ao que Pierce designou de "representamen", isto é, uma imagem como um signo semiótico (Santaella e Nöth, 1998).

O mundo visual distingue-se claramente do mundo verbal, mesmo que tenha a mesma função de transmitir mensagens e informações. Muitas pessoas, em geral, consideram que a percepção da mensagem através de uma imagem é mais fácil de captar do que através de um texto. No entanto, esta percepção deve ser analisada com mais critério e profundidade. A complexidade de uma imagem pode equivaler à complexidade de uma comunicação verbal, pelo facto de o seu significado não ser uma soma de traços, tal como uma frase não é somente o resultado de uma sequência de palavras reunidas a despropósito.

Ao nível de educação, sem dúvida, o aproveitamento do recurso visual, neste caso concentrado nas imagens, pode ser um contributo significativo para o ensino-aprendizagem em diversas áreas científicas como na da física, química, geografia, matemática, línguas, entre outras. No entanto, apesar de se veicularem frequentemente imagens nas aulas, nem sempre os docentes estão disponíveis para escolhê-las e aproveitá-las de forma adequada e eficaz, por não lhes reconhecer a importância que podem ter, já que não são apenas ilustrações em si ou meras representações de uma realidade, nem um amontoado de elementos. A utilização como motivação extrínseca nas aulas é uma redução da sua potencialidade, porque a imagem é uma forma de comunicação, um transmissor de certas informações que, na maior parte das vezes, exige esforços na leitura.

A imagem deve assumir um peso próprio no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, nos manuais escolares, estão sempre presentes as ilustrações para acompanhar os textos. Por um lado, é verdade que as imagens trazem vivacidade ao texto e à aula para atrair os alunos, mas, por outro lado, têm também uma função de explicitar conteúdos do texto, numa perspectiva mais complexa e não imediata, sendo que a maior ou menor clareza depende das "relações de referência indexicais" (Santaella e Nöth, 1998, p. 55) que as imagens têm com o texto que acompanha, e esta relação pode orientar os leitores a compreenderem melhor a mensagem. Uma vez que boa parte das imagens admite interpretações polissémicas, é importante reduzir, com o auxílio do texto, o espaço para chegar à sua finalidade, isto é,

torna-se necessário facilitar e conduzir os leitores a enriquecerem com a imagem o sentido do texto, no âmbito do ensino-aprendizagem.

Na verdade, qualquer tipo de imagem pode ser aproveitado para o uso didático, desde que justifique a abordagem desenvolvida na aula. O uso adequado da imagem permite um registo de uma imagem mental muito mais sólida nos alunos, o que favorece a consolidação de conteúdos e a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Para isso, em primeiro lugar, os docentes devem dominar a gramática visual e ter capacidade de ler as imagens, ou seja, devem possuir uma literacia visual: "só aprendendo a ler e a construir imagens (ensino de imagem), poderemos expressar-nos, comunicar, ensinar através delas." (Calado, 1994, p. 18). O conceito de literacia, embora esteja sempre ligado com a compreensão de leitura, aqui refere-se aos recursos visuais, sobretudo às imagens.

Uma vantagem muito notável na utilização constante da imagem no processo de ensino-aprendizagem é a fomentação direta de criação de imagens mentais sobre o conhecimento que o indivíduo está a aprender, como Busto e Bedoya consideram, no caso específico da aprendizagem do espanhol:

La importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. (...) Las palabras se recuerdan a través de imágenes mentales, y estas imágenes están siempre relacionadas con nuestras emociones, que si son positivas, refuerzan el aprendizaje (Busto e Bedoya, 2009, p. 2).

Com a dedicação deste trabalho ao âmbito de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no caso do português, as perspetivas apresentadas serão desenvolvidas ao longo do trabalho para discutir a imagem e aplicar teorias no processo de ensino-aprendizagem do português.

O presente relatório visa analisar os valores comunicacional e pedagógico de imagens e aplicá-los no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para isto, é necessário entender o que é uma imagem; que requisitos (caraterísticas) deve ter a imagem para os fins didáticos; por que é que a utilização de imagens pode favorecer a aprendizagem; como é que a sua utilização pode melhorar o processo ensino-aprendizagem de línguas.

Assim, para refletirmos sobre aquelas questões, destacam-se os seguintes passos a atingir ao longo do trabalho que se pretende desenvolver: vamos discutir a amplitude do conceito da imagem; identificar as caraterísticas da imagem sob ponto de vista semiótico; explicitar a relação de imagem-texto, aproveitando-a para a seleção de imagens que se adequem aos temas

que se desenvolvem nas aulas; contribuir para o desenvolvimento da leitura de imagens na aprendizagem; refletir sobre a importância da criação de imagens/modelos mentais para a aprendizagem (de língua estrangeira); e por fim, aplicar a investigação teórica na prática pedagógica, estudando o seu efeito no âmbito do ensino-aprendizagem nas aulas de língua estrangeira.

Temos como expectativa com este estudo, que tem por base a prática pedagógica, por um lado contribuir para uma tomada de consciência dos docentes, aquando da utilização de imagens de forma a maximizar os seus efeitos; por outro contribuir para que os alunos consigam estabelecer uma ligação entre línguas e representações do mundo nas imagens, reduzindo as dificuldades dessa aprendizagem.

Primeira parte – Enquadramento teórico

Capítulo I: Imagem e Semiótica

Consabidamente, a linguagem visual ocupa uma posição relevante na história do ser humano. Os desenhos feitos nas cavernas, nos utensílios do dia-a-dia para registrar as realidades que rodeavam o ser humano da era pré-histórica são uma prova da persistência da importância visual que não se pode negar.

Hoje, quando falamos em imagem, muitas vezes referimo-nos aos contornos e cores quer realizados no papel como pintura artística, desenho figurativo, quer no ecrã do computador ou do telemóvel como desenhos de *paint* e fotografias de uma viagem (imagens concebidas digitalmente graças ao avanço tecnológico). Isso quer dizer que há muitas formas de exposição icónica e essas formas podem ser chamadas imagens, sendo este recurso muito aproveitado para as nossas atividades da vida quotidiana, certamente, a comunicação é uma delas.

Pelo facto de a imagem ser frequentemente utilizada na nossa comunicação, e, para além disso, para que haja um maior aproveitamento nos diversos âmbitos, tal como no campo didático e pedagógico, é necessário decifrar e conhecer melhor a natureza e as propriedades da imagem. Para que nos debrucemos sobre a complexidade do conceito será exigido que nos libertemos da aparência física da imagem, passando a considerar também o seu lado abstrato, com a ajuda de teoria semiótica.

No entanto, vamos, em primeiro lugar, considerar, neste capítulo, as definições e as características que atribuíram vários autores ao conceito de imagem e em que posição se posiciona a imagem sob o ponto de vista semiótico.

1. Definição de imagem

Parece fácil responder ao que é uma imagem e reconhecê-la no dia de hoje, porque ela está presente em todo o lado da nossa vida e estamos habituados à sua presença. Uma imagem, na nossa sociedade, pode aparecer na publicidade, no programa da televisão, nos livros, etc., e logo somos capazes de identificar aquela determinada forma de apresentar algum tipo de informação.

O “termo imagem é tão utilizado (...) que parece muito difícil apresentar uma definição simples e que abarque todas as maneiras de a empregar.” (Joly, 2007, p. 13). Verificamos, efetivamente, essa dificuldade, tendo em consideração as diferentes definições do conceito apresentadas por vários autores. Embora tenham perspectivas distintas, é de notar que entre as definições atribuídas chegaram a um ponto conceitual crucial que pode responder à questão

simples de “o que é uma imagem?” e a resposta seria: imagem é uma representação da realidade.

Vamos organizar as propostas de diversos autores e, em primeiro lugar, começamos pela sua etimologia.

Camargo (2007) recorre à etimologia do termo para explicar o seu significado fundamental: “A palavra 'imagem' vem do latim *imago* e corresponde à ideia de semelhança, que por sua vez, teve origem no grego *mimeses*, corresponde à ideia de imitação” (*apud* Lima, 2015, p. 3), conclui reforçando a relação de semelhança com a realidade (Lima, 2015, p. 3).

Da mesma forma, Calado (1994) e Santaella e Nöth (1998) fazem uma tradução da palavra “imagem” em línguas ascendentes e línguas descendentes da linhagem indo-europeia: “*Imitari* está na raiz etimológica da palavra imagem. O termo *icónico* (...) remete para a ideia de semelhança: *aikon* significa imagem, retrato” (Calado, 1994, p. 56); “(...) ela se traduz no grego como *eikon* e no latim como *imago*, bem como no francês *image*, enquanto no inglês pode-se fazer uma diferenciação entre *image* e *picture*” (Santaella e Nöth, 1998, p. 36). Embora, como é óbvio, os diferentes autores tenham buscado termos distintos do grego, no fundo, estão a transmitir o mesmo conceito.

Para Contrera e Hattori, a definição da palavra imagem incide em “um termo que comumente utilizamos para designar representações gráficas ou verbais de algo que existe ou poderia existir” (*apud* Silveira, 2005, p. 114). Ou seja, uma imagem é, com esta definição, uma representação de algo, a qual mantém certas semelhanças com esse referente que podem ser reconhecidas por quem a vê.

Areal delimita a noção de imagem por aproximação à ideia de “falsidade”, no sentido da definição apresentada por Platão: “Chamo 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, p. 59), e a “verdade” como referente que as imagens podem mostrar em diversas formas, como fotografias jornalísticas, ilustrações enciclopédicas, documentários, etc. Com esta distinção entre falsidade e verdade, a autora acaba por apresentar a definição de “imagem como algo que está em oposição a coisa.” (Areal, 2012, p. 59).

Segue o mesmo rumo Franquesa, A. F. e Fontanills, D. G. (2013), já que também reforçam o papel de representação da imagem em relação à realidade: “todos los que utiliza el ser humano son lenguajes de representación: conjuntos de signos que representan la realidad, ya sean imágenes, textos, sonidos...” (p. 36). Esta representação não é realidade, a imagem não sobrevive por si própria.

Em consequência disto, a definição de imagem vai para além daquilo que se pensa de

forma superficial, “ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual” (Joly, 2007, p. 13). A imagem não poderá ficar condicionada apenas ao domínio material-físico, como as representações concretizadas nas formas de pintura, fotografia, desenho, entre outras, mas ela também tem acesso ao domínio imaterial, daí poder referir-se uma imagem mental, uma memória, etc. O domínio material-físico da imagem é reconhecido por percepção humana, sobretudo pela visão, enquanto o domínio imaterial é pela cognição.

Vamos analisar de seguida as aparências possíveis que tomam as representações, as quais designamos de imagem do domínio material-físico, deixando o aprofundamento do domínio imaterial para o tópico seguinte.

1.1. Caraterização da imagem

Com as definições que se atribuem à imagem, os autores analisados deram um esclarecimento à primeira dúvida. No entanto, a partir daí, surge uma outra questão: qual a abrangência do conceito imagem? Para responder a esta pergunta, o estudioso da Iconologia W. J. T. Mitchell (2003, p. 26, *apud* Silveira, 2005, p. 114) e (1986, p. 10, *apud* Santaella e Nöth, 1998, p. 36) classifica as imagens em cinco tipos: i) imagens gráficas: “pintura, estátuas e desenhos”; ii) imagens óticas: imagens “geradas pelo espelhamento e projeção”; iii) imagens perceptuais: imagens “que nos chegam pelos sentidos e reconhecimento de aparência”; iv) imagens mentais: imagens “realizadas pelos sonhos, pela memória e pelas ideias”; e por fim, v) imagens verbais: imagens “descritas pelas palavras e sugeridas por metáforas”.

Areal (2012, pp. 60-76) enumera diversas formas concretas de imagens. Para desenvolver a sua proposta de definição, podemos sistematizá-las e concluirmos que a identificação da imagem recai no princípio da oposição da imagem à coisa e que esta distinção de imagem e coisa é muito relativa, sendo determinada segundo o ponto de vista de o indivíduo que observa as “imagens”:

- Imagens óticas: são imagens fotográficas, videográficas, digitais, cinematográficas, etc., produzidas através da transformação técnica de ótica. No entanto, elas tanto podem ser classificadas por imagens, como por uma coisa, desde que sejam vistas como obras.
- Imagens mentais: são i) autoimagem – reflexo da figura num espelho a que se atribui a nossa impressão subjetiva; ii) imagens literárias – imagens geridas pelas palavras, dos textos; iii) recordação, imaginação e sonho – tipos de imagens visuais compostas de

sensações, sons e emoções; iv) imagens sonoras e óticas – são imagens identificadoras que criam objetos referentes na mente por sons naturais (imagem sonora) e de dispositivo auditivo (imagem ótica).

- Imagens plásticas: são i) pinturas – a autora distingue as figurativas das abstratas. Segundo a sua proposta, a pintura figurativa tanto pode representar estímulos existentes no mundo, como pode receber autonomia para se posicionar numa coisa, ao passo que a pintura abstrata é considerada apenas como objeto criado em vez de uma imagem, pelo facto de lhe faltar a função de representar. Assim sendo, para as pinturas, cuja natureza artística dispensa o referente, serão uma coisa e não uma imagem; ii) escultura – ao mesmo tempo classificada como imagem e objeto, no sentido de haver representação e de ser uma coisa existente de terceira dimensão; iii) animação – imagem em movimento, mostra o processo de “sublimação”, o que se refere à passagem do estado imaginário para o estado sólido, objetual.

Com a natureza e propriedades de obras artísticas, a autora subdivide as imagens em “imagem pura” e “imagem-coisa” (Areal, 2012, p. 69), referindo-se, respetivamente, àquelas que são meras representações dum referente e àquelas que tomam autonomia que ultrapassa a sua propriedade ontológica, deste modo, tornando-se em coisa. Portanto, pode dizer-se que a definição de imagem é complexa, uma imagem tanto pode ser uma representação como pode ser uma realidade/objeto, dependendo da intenção do criador e da compreensão do sujeito (*ibidem*, p. 70).

Do ponto de vista cognitivo e semiótico, Santaella e Nöth (1998) separam o mundo das imagens em dois domínios, o material (desenhos, pinturas, fotografias, etc., signos que representam a realidade) e o imaterial (visões, fantasias, imaginações, etc., representações mentais). Conforme eles afirmam, os dois domínios são indissociáveis de uma aparência imagética, esta oposição de materialidade, no fundo, complementa o tal mundo na nossa mente, uma vez que “não há imagens como representações visuais que não tenham na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (Santaella e Nöth, 1998, p. 15). Nesta relação entre o lado perceptivo e o lado mental, quando se discute a imagem, é importante mencionar e tomar consciência dos conceitos de signo e de representação como conceitos unificadores dos dois domínios (*ibidem*). Vamos desenvolver estes conceitos, no capítulo seguinte em que se abordam os estudos semióticos.

1.2. Imagem como meio de comunicação

Quer a linguagem verbal – falada e escrita, quer a linguagem não-verbal – visual e gestual, são um instrumento/mediação indispensável para desenvolver a comunicação com os outros. Pelo que se sabe e se pode reconstruir, na era de pré-história, o Homem produzia sons e gravava aquilo que precisasse para a sua comunicação. Com o avanço da História, o Homem e a sua civilização evoluíram, o peso passou a centrar-se na linguagem verbal, sobretudo nas línguas faladas e escritas na comunicação, transitando-se para um período a que se chama, como Joly menciona, a “civilização da escrita” (Joly, 2005, p. 27).

No entanto, tal como Franquesa e Fontanills (2013) referem, hoje estamos a viver “en una sociedad dominada por los medios de comunicación, muchos de ellos con un alto componente visual (como la televisión, la publicidad en calles y revistas y/o diarios)” (p. 7), a que muitos autores chamam a era de cultura visual. Esta era implica uma abundância de imagens e muitas outras formas visuais na comunicação, a transmissão de mensagens fica mais imediata e eficaz, dado que “a palavra escrita (...) solicita da nossa parte um esforço cognitivo, enquanto que para receber a imagem basta (...) uma forma passiva e conformista.” (Calado, 1989, p. 18).

Em comparação com a linguagem verbal, que é composta pelas palavras verbalizadas e/ou escritas, a linguagem visual tem as imagens como unidades de representações essenciais. Ambas as linguagens (a verbal e a não-verbal) têm por função principal a comunicação (*ibidem*).

Considera-se que as imagens são mais “acessíveis e universais” do que as palavras, dado que possuem características capazes de “traspasar las fronteras lingüísticas y las diferencias educativas” (Franquesa e Fontanills, 2013, p. 7), isso quer dizer que o signo representativo visual conecta muito mais a realidade do que o signo representativo verbal, pela sua natureza de iconicidade e de arbitrariedade. Contudo, mesmo tendo mais poder percetivo em termos de acesso ao conceito comum perante destinatários de diferentes culturas, a linguagem visual tem os mesmos elementos componentes que a linguagem verbal no ato comunicativo, conforme Franquesa e Fontanills apontam, quando enunciam os seis elementos básicos que a compõem e caracterizam:

- Emisor: quien emite el mensaje, puede ser una persona o no.
- Receptor: quien recibe la información.
- Canal: medio físico a través del que se transmite el mensaje.
- Código: forma que adopta la información transmitida para que se pueda intercambiar entre la fuente y el destinatario. Implica la comprensión y el descodificación de la información.
- Mensaje: lo que se quiere transmitir.
- Situación ou contexto: la situación o el entorno donde se lleva a cabo el acto comunicativo. (*ibidem*, p. 10)

Uma comunicação visual realizada, por exemplo, através de anúncios publicitários, segundo Sean Hall (2007, *apud* Franquesa e Fontanills, 2013, p. 38), acrescenta elementos relevantes como “intenção”, “ruído” (interferência) e “destino”. De entre eles, a “intenção” do emissor e o seu carácter serão um ponto crucial para a compreensão da mensagem transmitida. Por exemplo, perante a mensagem “essência da vida”, admite-se uma variedade de maneiras para a interpretar. Contudo, se é transmitida pela marca de uma água (emissor), então a interpretação fundamentar-se-ia na qualidade da água e sobretudo na sua marca; e já é completamente diferente se dissermos que a mensagem é transmitida por um polícia. Ou seja, o carácter do emissor e a sua intencionalidade determinam a interpretação da mensagem, o não conhecimento suficiente do emissor pode levar a uma distorção e engano na compreensão da mensagem em questão.

Sendo assim, para uma comunicação efetiva, muitos semiólogos indicam e compartilham o mesmo princípio de que o código tem de ser ao mesmo tempo reconhecível e compreensível pelo emissor da mensagem e pelo recetor (*ibidem*); independentemente de estarmos perante uma comunicação verbal ou visual, é fundamental que haja em comum determinados elementos entre os intervenientes na comunicação, para que seja possível a compreensão da informação comunicada. Todavia, nem sempre ocorre a convergência na comunicação, uma vez que, segundo a perspectiva de Munari para o caso da comunicação visual, o recetor, quando recebe uma mensagem codificada, lê-a tomando elementos que possam distorcer a mensagem original, como os ruídos e os “filtros” íntimos do recetor (Munari, 1991, p. 83, *apud* Prendes, 1995, p. 202), conforme apresenta o processo de comunicação visual a figura 1:

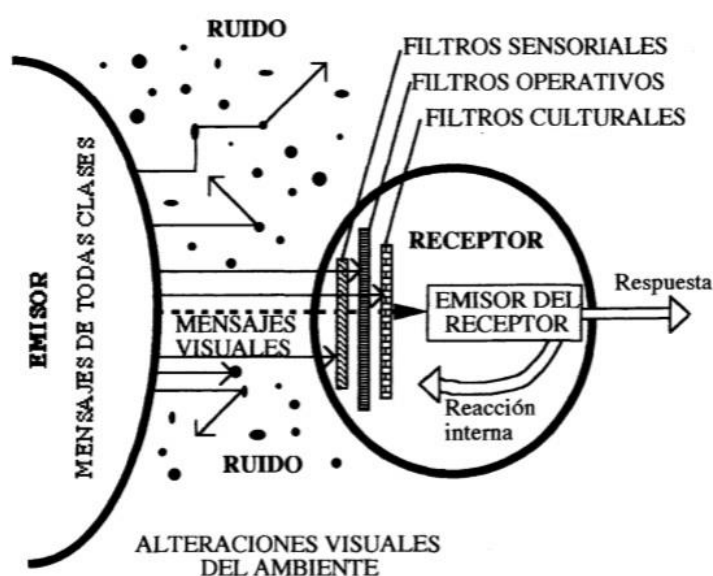


Figura 1: A comunicação visual e os filtros íntimos, segundo Munari (*apud* Prendes)
 Fonte: Prendes (1995, p. 202)

Conforme Munari (*ibidem*, pp. 201-202) explica, os filtros sensoriais podem corresponder ao daltonismo, os filtros operativos às características que constituem o sujeito e, por fim, os filtros culturais ao universo cultural do sujeito. Podemos aplicar isso a um exemplo para verificar a existência de interpretação divergente: imaginemos uma imagem de caça de baleias e a mensagem do emissor associada à imagem seria de crueldade. Por pessoas de cultura europeia, a mensagem original pode ser perfeitamente recebida, no entanto, os japoneses, sobretudo os pescadores, vão negar que a atividade de caça seja cruel e, pelo contrário, vão entendê-la como um exercício virtuoso. Esta distorção ou anulação da mensagem original deve-se ao filtro cultural que altera de forma radical o sentido da mensagem, uma vez que, na cultura japonesa, a existência das baleias prejudica muito a indústria de pesca e, como consequência disso, os pescadores consideram o abate de baleias uma atividade virtuosa.

2. Semiótica da imagem

Conhecida a definição de imagem segundo diversos autores e reconhecida a sua relevância nesta era de cultura visual, pretendemos agora, para aprofundar o conhecimento sobre a especificidade da imagem na comunicação, e com o objetivo de completar o conceito de imagem, recorrer à Semiótica para justificar diversas formas de representação visual, focalizando a atenção na construção mental das imagens.

A Semiologia e a Semiótica nascem no início do século XX, quase pela mesma altura, mas desenvolveram-se em diferentes continentes, a saber, na Europa e na América respectivamente. Atualmente, de uma forma geral, põem-se os dois termos em posição equivalente, com significados muito próximos e até idênticos. Conforme Franquesa e Fontanills explicam, "Semiótica" tem na formação do lexema o radical *semio* (signo) com *ótica* (ciência de); enquanto "Semiologia" com o mesmo radical *semio*, acrescenta-se-lhe *logia* (estudo de) (Franquesa e Fontanills, 2013, p. 11). No entanto, Joly diferencia: "Os dois termos continuam a ser empregados, sendo 'semiótica' mais entendido como extensão geral da linguística, como filosofia da linguagem, e 'semiologia' como o estudo das linguagens particulares (imagem, cinema, pintura, literatura, etc.)" (Joly, 2005, p. 25).

O estudo dos signos (Semiologia e Semiótica) tem por fundador o linguista europeu Ferdinand de Saussure (1857-1913) e o filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), sendo esta segunda figura conhecida como pai da Semiótica moderna.

Ainda que estas disciplinas sejam muito recentes, o termo "Semiologia" já existia desde a antiguidade para fazer referência à medicina. No grego, "*sémeion* = signo, e logos = discurso,

ciência, a Semiologia – ou semeiologia – medicinal (...) consiste em interpretar os sinais que são os sintomas ou os (*sic*) síndromas (conjunto de sintomas)" (Joly, 2005, pp. 15-16).

Partindo dos estudos linguísticos, Saussure apercebeu-se de que a nossa comunicação do dia-a-dia não se baseia apenas nas línguas, mas também em todos os signos que o ser humano produz, tais como as expressões faciais do homem, os sinais de perigo, entre outros. A Semiologia será então “uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social (...) ela ensinar-nos-á em que consistem os signos, quais as leis que os regem” (Saussure *apud* Joly, 2005, p. 19). A observação de Saussure levou-o a distinguir a Semântica da Semiologia.

Saussure diferencia a Linguística da Semiologia e conclui que esta segunda é de nível mais genérico, que abrange o estudo linguístico, tal como refere:

A linguística não é senão uma parte desta ciência geral, as leis que a semiologia descobrirá serão aplicadas à linguística, e esta estará assim ligada a um domínio bem definido no conjunto dos feitos humanos (...). A tarefa da linguística é definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos factos semiológicos. (*ibidem*, p. 19)

Com a definição primitiva de Saussure, Joly afina a distinção entre os dois estudos e, em particular, a distinção entre a Semântica e a Semiologia, conforme assinala a autora ao referir que a semântica estuda “o sentido suscetível de ser produzido pela língua, mas não a forma pela qual uma palavra significa qualquer coisa, nem como um significante, de uma maneira geral, está ligado a um significado.” (Joly, 2005, pp. 22-25). Quer isso dizer que a semântica se focaliza no sentido contido num signo como palavra, mas “independentemente das suas possíveis manifestações” (*ibidem*) que podem ser, por exemplo, imagens, sendo uma manifestação visual do significado. A Semântica e a Semiótica são estudos distintos, tal como a autora refere:

(...) compreendemos que a semântica se interess(a) pelo produto de um sistema semiótico enquanto a semiologia estudará o *sistema em si*, os seus elementos, a sua estrutura, as suas regras de organização, etc. A semiologia interessar-se-á pela natureza da relação significante/significado, pelo funcionamento do signo no seu conjunto (estrutural e contextual), quer seja linguístico ou não (*ibidem*, p. 24).

Assumamos a definição simplificada de Semiótica como “ciencia de la significación” (Franquesa e Fontanills, 2013, p. 11), “a ciência geral de todas as linguagens” (Joly, 2007, p. 5).

Segundo refere Charles Sanders Peirce, o ser humano tem capacidade de entender o mundo com a sua perceção, isto é, é capaz de atribuir sentidos ao mundo através da compreensão das formas de objetos existentes, da audição de sons produzidos com diversos intenções, como gritos para o medo, música para o lazer, olfato dos odores, tato e paladar

(Ferronha, 2001, pp. 63-64). Também Barthes (1964, pp. 40-51, *apud* Ferronha, 2001, p. 64) afirma que, nesta sociedade humana, todos nós lemos diferentes formas de representação de sinais que podem ser uma imagem, um gesto, um comportamento e damos a esses sinais um sentido em função dos nossos valores culturais, sociais, religiosos e ideológicos. Com o exemplo de Ferronha, um carro de luxo pode indicar um alto estatuto social do seu possuidor; ou um anúncio publicitário de agência de viagem assinalar um preço acessível para uma viagem (Ferronha, 2001, p. 64).

Tomando aquela ideia de Barthes, devemos ter em conta que os sinais são um tipo de signos e estes são omnipresentes, e deles nos podemos servir para interpretar o mundo. Os sinais, como os signos, caracterizam-se por “estar *no lugar de qualquer outra coisa*, de ser *em lugar de*” referente (Joly, 2005, p. 40).

Tendo a imagem funcionamento idêntico ao dos sinais, das representações e dos signos, se legitimamos que aquela é uma forma de comunicação, e que a sua utilização é um dos comportamentos socioculturais¹ como sistemas estruturais de significações, então o estudo da imagem é importante para a sociedade humana, sobretudo para a linguagem visual.

Através do objeto de estudo, sabe-se que, como já referimos acima, a Semiótica, por estudar todos os tipos de signo não linguístico, é mais abrangente do que a Linguística que se concentra apenas nas mensagens verbais (Calado, 1994, p. 36), e neste caso, a imagem, veiculada com muita frequência na sociedade atual, precisa de ser estudada em particular como estudo denominado por, utilizando o termo da autora, “Semiologia da imagem”, e melhor especificado por V. Panofsky, por “iconologia²” (Cazeneuve *apud* Calado, 1994, p. 36).

A Semiologia da imagem, de acordo com as palavras de Cazeneuve, investiga “uma imagem ou um objecto icónico (...) como um sistema, isto é, como um conjunto de elementos interdependentes e organizados de modo a que estes elementos e o todo que constituem só possam compreender-se uns em relação aos outros” (*apud* Calado, 1994, p. 36).

Como já referimos, a imagem, quer física quer mental, é considerada como um tipo de signo e uma forma de representação analógica da realidade. Sendo assim, o signo e a representação são dois conceitos fundamentais para a investigação das propriedades de imagens

1. Um comportamento social corresponde ao ato de um sujeito interagir com outros da mesma espécie; quando não é direcionado o diálogo com a mesma espécie, não se considera um comportamento social. Geralmente este comportamento refere-se a comunicação entre membros da mesma espécie.

2. De forma geral, refere-se a “ciência que trata do discurso em imagens e sobre imagens” (Silveira, 2005, p.114). Panofsky distingue a iconografia da iconologia no seu livro *Estudos em Iconologia* (1939), no qual refere que a iconografia estuda o tema ou o assunto, quanto à iconologia, esta estuda o significado da iconografia. Dando exemplo do ato de um homem retirar o chapéu da cabeça, a iconografia corresponde ao próprio ato, e a iconologia corresponde ao significado do gesto, que podia ser por exemplo um traço de cavalheirismo medieval. O que corresponde, tal como comparou Joly, ao objetivo de estudo da Semiologia da imagem.

e a relação específica entre estas (imagem como signo e representação) com o estímulo representado (referente). Tal como afirmam Santaella e Nöth, “é na definição desses dois conceitos que reencontramos os dois domínios da imagem, a saber, o seu lado perceptível e o seu lado mental, unificados estes em algo terceiro, que é o signo ou representação.” (Santaella e Nöth, 1998, p. 15). Na sequência desta reflexão, fazemos uma breve introdução aos dois conceitos conectivos e aprofundamos os subtópicos.

Nas atividades humanas, sobretudo ao nível de comunicação, o significado reveste a forma de signo para ser transmitido, quer este adote aparência verbal, aparência escrita ou aparência visual, consequência disto, a nossa compreensão do mundo baseia-se na compreensão de signos e formação dos mesmos na mente como uma representação mental.

Os signos têm a particularidade essencial de “designar ou significar outra coisa, de ausente, concreto ou abstrato” (Ferronha, 2001, p. 64), abrangem diversos campos quer linguísticos quer gráficos quer relacionados com fenómenos naturais, entre outros. Para o efeito, podemos aproveitar os exemplos concedidos por Ferronha: “O fumo tem o sentido de fogo, o odor de pão fresco sugere que estamos perto de uma padaria” (*ibidem*). Estes exemplos implicam que a representação também faz parte dos estudos semióticos e que esta pode estar intimamente relacionada com o signo e a imagem, e, portanto, é indispensável pôr em destaque esta relação para a compreensão de existência de imagens que representam o lado invisível.

Além da noção vulgar da representação que se adota na seção anterior para elaborar a definição de imagem, remetemos no subcapítulo seguinte para o desenvolvimento do seu conceito com mais acuidade ou profundidade.

2.1. Imagem como representação

Na Semiótica geral, o conceito representação não possui uma definição incontestada e, como consequência disso, a sua fronteira torna-se difusa. Para Azúa, por exemplo, “uma representação é uma ficção que produz realidade” (*apud* Ferronha, 2001, p. 64); em contrapartida, Santaella e Nöth já têm uma ideia um pouco divergente, afirmando que uma representação é a significação que existe entre “*apresentação e imaginação*” (Santaella e Nöth, 1998, p. 16). Isso quer dizer que a ideia representação de Santaella e Nöth consiste no processo de significação, que está entre a realidade (apresentação) e a ficção (imaginação); ao passo que Azúa compreende a representação como o resultado de tal processo de significação.

Segundo a sistematização de Santaella e Nöth, o conceito de representação assume diversas interpretações e vários autores propuseram conceitos correlacionados, mas distintos,

no sentido de compartilharem traços da teoria semiótica.

Sperber (1985, p. 77, *apud* Santaella e Nöth, 1998, p. 16) defende que o conceito de representação tem um significado idêntico ao de signo, e subdivide-o em dois domínios que correspondem a “representação mental” e “representação pública”: esta distinção decorre de processo de compreensão do mundo, respetivamente, pelo indivíduo e pela coletividade, isto é, entre os processos “intra-subjetivos” e os “intersubjetivos”, conforme explica o autor:

Devemos distinguir dois tipos de representações: há representações internas ao dispositivo do processo informativo, isto é, representações mentais, e há representações externas ao dispositivo (...), isto é representações públicas. (...) há, então, duas classes de processos (...): processos intra-subjetivos de pensamento e memória, e processos intersubjetivos através dos quais as representações de um sujeito afetam as representações de outros sujeitos através de modificações dos seus ambientes comuns (*ibidem*).

Correspondendo ao modelo sígnico de Peirce, pelas palavras de Santaella e Nöth, “A ‘representação pública’ é o signo no sentido do representamen peirciano, enquanto a ‘representação mental’ é o interpretante sígnico” (Santaella e Nöth, 1998, p. 16).

Peirce, na fase mais tardia, restringe o conceito de representação, não o tornando equivalente ao conceito de signo, mas passa a defini-lo como “a operação do signo ou sua relação com o objeto para o intérprete da representação” (*apud* Santaella e Nöth, 1998, p. 17), e, através desta restrição, distingue aquilo que representa do ato ou relação de representar, a qual ele designava por “representamen” para o primeiro caso e representação para o segundo (*ibidem*). Neste caso, a representação refere-se a “uma função sígnica ou um processo de utilização sígnica. Seu âmbito conceitual se estende de *semiose*³ até *relação de objeto* ou ainda até função referencial sígnica” (*ibidem*). Do mesmo modo, podemos entender a imagem, por um lado, como uma representação pública, que se designa como signo e em particular “representamen”; e, por outro lado, como uma representação mental no sentido de “interpretante”, e a aparência como uma relação sígnica, através do ato de representar.

A imagem, sendo uma representação de algo, ainda pode ser entendida como signo icónico, dada a possibilidade de uma representação comportar-se como “um signo baseado numa relação de semelhança”, o que também Nelson Goodman toma para definir o conceito de representação. Deste modo, torna-se ainda mais evidente e perceptível o conceito: segundo o autor, as representações “são imagens que têm aproximadamente o mesmo tipo de função que descrições” (*apud* Santaella e Nöth, 1998, p. 19).

Goodman aprofunda o conceito fundamentando a sua teoria da representação. O autor circunscreve a representação a “um entre vários ‘tipos de função’ de signos”, que são,

3. Processo de significação do signo.

fundamentalmente, a representação, a descrição, a expressão e a exemplificação. Para ele, a noção de representação consiste apenas em “representação imagética”, e este tipo de função pode ser caracterizado por “uma relação denotativa com o mundo” (*ibidem*, p. 21), isto quer dizer que pode considerar-se que a imagem é a representação, sem interpretação subjetiva (conotativa).

No entanto, para concluir a noção de representação, não podemos deixar de referir a dicotomia representação/apresentação. Para isso, temos de referir que no estudo de Areal, na altura em que se delimita a noção de imagem, afirma-se que uma representação, como conceito essencial de imagem, opõe-se claramente ao conceito de apresentação ou presentificação ou presença da coisa, uma vez que a representação é um ato da realização que consiste na substituição, ao passo que a apresentação expõe o objeto real, e daí a autora desenvolver o seu critério da diferenciação entre uma imagem e uma coisa (Areal, 2012, p. 65).

2.2. Imagem como signo

De acordo com o que afirmámos, podemos encontrar signos como palavras, sons, gestos, imagens, etc., tal como referem Franquesa e Fontanills quando afirmam que “el signo es una unidad de representación. Una imagen, pues, es un signo y, por lo tanto, una unidad de representación del lenguaje visual” (Franquesa e Fontanills, 2013, p. 25), e será nesta sequência que vamos tratar a imagem, como um signo semiótico icónico. No entanto, antes de mais, devemos de ter em consideração que os signos por si só não exprimem significados, nós é que lhes acrescentamos os significados, quando estamos a compreender e a interpretá-los (*ibidem*).

Para reconhecer e pôr em evidência o funcionamento do signo, apresentamos duas teorias do signo, de autores mais relevantes, que são a teoria diádica do signo de Ferdinand de Saussure e a teoria triádica do signo de Charles Sanders Peirce.

Começemos pela teoria saussuriana. Para Saussure, o signo é uma entidade psíquica composta por significante – a forma que o signo toma, e significado – o conceito que o signo representa (Franquesa e Fontanills, 2013, p. 19).

A relação e interação entre o significante e o significado denomina-se significação, a qual está sujeita a uma relação de arbitrariedade, isto é, o significado é atribuído artificialmente pelo Homem. Os dois componentes (significante e significado) são intrinsecamente indissociáveis como “a frente e o verso de uma folha de papel” (Joly, 2005, pp. 41-42) o que coincide com a caracterização feita por Santaella e Nöth para a imagem: “ambos os domínios [material e imaterial] da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua

gênese” (Santaella e Nöth, 1998, p. 15). Esta relação indica claramente que a forma de representação está unida ao conceito quer no caso de signo quer no caso de imagem. Como a figura 2 apresenta, independentemente de estarmos a tratar do signo (neste caso um conjunto de letras que formam a palavra árvore), o significante remete para o significado da palavra, cuja relação e interação estão representadas por flechas.



Figura2 – Componentes do signo saussuriano e a sua relação e interação entre estes.
 Fonte: Arrivé (1999, *apud* Paes e Dellagnero)⁴

É de notar que um significante pode admitir diversos significados, assim como um significado também pode aceitar vários significantes. Por exemplo, uma imagem icónica de um copo de vinho (exemplo dado por Franquesa e Fontanills), sendo um único significante, pode significar a “sección de bebidas” em um supermercado, e ao mesmo tempo, “lugares para salir y de ocio” se se encontra em uma guia turística (Franquesa e Fontanills, 2013, p. 19). Neste caso, para o exemplo de um significado com diversos significantes, também se aplica em línguas, diversos léxicos de diferentes línguas do mundo (significante) podem ao mesmo tempo corresponder ao mesmo conceito ou ideia (significado) – o amor, el amor, love, 愛, 사랑 são os signos linguísticos, nomeadamente significantes por serem uma representação do objeto/estímulo/realidade que, embora abstrato, designa um sentimento humano que pode levar todas as emoções, quer de felicidade, quer de tristeza.

Peirce propõe a sua teoria triádica, outro modelo do signo para os estudos semióticos, constituída pelos seguintes elementos: i) representamen ou signo – a forma que o signo toma (não necessariamente material); ii) objeto – ao que se refere o signo, podendo ser uma coisa real ou imaginada, e; iii) interpretante – o sentido do próprio signo. Como este é interpretado e como o objeto é reconhecido, isto é, a relação que estabelece o sujeito com o objeto e o representamen (Franquesa e Fontanills, 2013, pp. 21-22).

Os três elementos estão interdependentes, sem um dos elementos, não existe o signo. No entanto, “cualquier cosa puede ser o convertirse en signo [representamen] para un interpretante, la única condición que se requiere es que el sujeto la identifique como representación de algo

4. Figura 1 disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512015000300530

ausente” (*ibidem*), isto é, independentemente de estarmos perante um objeto real ou imaginário, o signo funciona desde que haja interação entre o sujeito, que elabora o interpretante, e os dois elementos (representamen e objeto). Tomemos o exemplo da palavra “caballo”, em português cavalo (neste caso emprega-se o signo linguístico, mas podia ser signo gráfico, se se aplicasse uma imagem de cavalo que serve como representação do objeto ausente), a palavra (representamen) representa o animal físico a que chamamos cavalo (objeto), e gera o conceito/a ideia (interpretante) na cabeça do indivíduo que emprega e recebe a palavra.

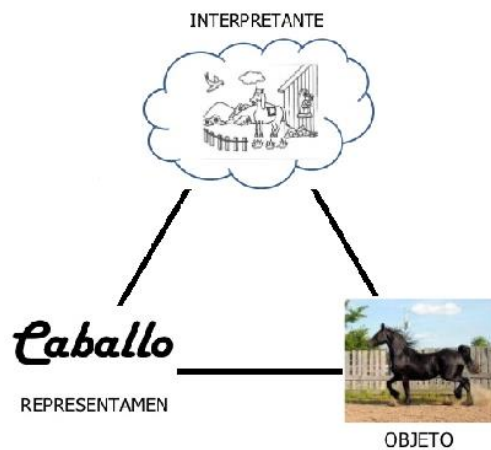


Figura 3 – Componentes do signo peirciano, teoria triádica da Semiótica
 Fonte (figura modificada): Jreige (2013)⁵

Como já foi definido, o signo é como algo que está em lugar de outra coisa ausente. Podemos concluir referindo que as imagens são como signos e unidades de representação da linguagem visual. Peirce classifica os signos de acordo com a relação particular que o “representamen” tem com o seu referente/objeto, estabelecendo três grandes categorias de signos que são o ícone, o índice e o símbolo.

O ícone é o tipo de signo que representa o seu referente/objeto, cuja relação contém traços de analogia e similitude, isto é, mostra uma forte intenção de representar a característica visual, formal e estrutural do objeto (Franquesa e Fontanills, 2013, p. 25). As imagens, enquanto signos específicos, ligam-se muito com a abordagem teórica do ícone, sendo assim, vamos dar mais detalhe sobre este aspeto.

Os signos imagéticos pretendem representar algo ausente de forma icónica, interessa como tal um elevado nível de aproximação ao referente. Para isso, Peirce propõe uma classificação dos signos, sistematizando estes em três níveis de iconicidade: 1) as imagens; 2) os diagramas e 3) as metáforas, de acordo com a esquematização de Santaella e Nöth:

5. Figura disponível em: <https://semioticaucab.wordpress.com/2013/08/15/jreige-stephanie-clase-de-charles-peirce-objeto-representamen-e-interpretante/>

1. As imagens propriamente ditas participam de simples qualidades ou Primeiras Primeiridades. Essa definição de imagem, à primeira vista enigmática, fica mais simples quando se traduz “primeiras primeiridades” por similaridade na aparência. As imagens representam seus objetos porque apresentam similaridades ao nível de qualidade. “qualquer imagem material, como uma pintura, por exemplo, é amplamente convencional em seu modo de representação; contudo, em si mesma, sem legenda ou rótulo, pode ser denominada um hipoícone”.
2. Os diagramas representam as relações – principalmente relações diádicas ou relações assim consideradas – das partes de uma coisa, utilizando-se (*sic*) de relações análogas em suas próprias partes. Assim sendo, os diagramas representam por similaridade (*sic*) nas relações internas entre signo e objeto (gráficos de qualquer espécie, por exemplo).
3. As metáforas representam o caráter representativo de um signo, trançando-lhe um paralelismo com algo diverso. É por isso que a metáfora faz um paralelo entre o caráter representativo do signo, isto é, seu significado, e algo diverso dele (*apud* Santaella e Nöth, 1998, p. 62).

Sintetizando, podemos concluir que as imagens são por “similaridade na aparência”, representam características a nível qualitativo dos seus estímulos; os diagramas representam relações entre as partes do estímulo; as metáforas assumem um signo representativo de similaridade em paralelismo com algo diverso dele. É de notar que, segundo a lógica de Peirce, os três tipos de signo icônico estão interrelacionados como camadas de cebola, do nível complexo para o nível simples, isto é, o nível de metáforas engloba os de diagramas e de imagens, ao passo que o nível de diagramas abrange o de imagens. É esta inclusão que explicita a produção de imagens no processo de metaforização (*ibidem*).

Afirmados os detalhes que contribuem para o posicionamento da imagem como representação icônica, voltamos para outras categorias de signos. O índice é o tipo de signo que representa o seu referente/objeto, cuja relação é de causa-efeito, como por exemplo, casos dos fenómenos naturais como fumo para o fogo, céu cinzento para a chuva.

O símbolo é o tipo de signo que representa o seu referente/objeto, mantendo uma relação de arbitrariedade, o significado não se justifica na associação ao próprio signo, mas é criado consoante diferentes comunidades e, portanto, não há código universal na maioria dos casos. Consequência disso, a interpretação e a compreensão do símbolo dependem imenso do contexto sociocultural e situacional, como por exemplo, o símbolo da cruz pode admitir diversas interpretações, pode ter o significado religioso quando o encontramos numa igreja; significa a organização da Cruz vermelha quando o encontramos numa bandeira. No entanto, tendo esta característica sociocultural, pode haver mudança ou substituição de novo significado do símbolo, isso deve-se à mudança da sociedade ou passagem do tempo, que cria um novo contexto para a renovação do símbolo ou até nova invenção dos símbolos (Franquesa e Fontanills, 2013, p. 33), como por exemplo, na cultura tradicional chinesa, a cor branca e vermelha utilizam-se para ocorrências fúnebres e celebrativas respetivamente, no entanto, hoje em dia, cada vez se perde mais a tradição da simbolização do branco, passando a ser o preto a utilizar-se em ambientes

fúnebres devido à influência da cultura ocidental, apesar de ainda se manter o vermelho.

Vimos, então, ao longo do capítulo a definição de imagem, compreendida e analisada por diversos autores, tanto a nível material (representação física), como a nível mental (representação mental e sógnica) através da Semiótica.

Talvez possamos, agora, responder à questão que se colocou no início do capítulo: o que é uma imagem? O capítulo seguinte dedica-se à análise e investigação dos casos de utilização das imagens no contexto educativo, refletindo alguns aspetos sob o ponto de vista de ensino-aprendizagem, sobretudo, de língua estrangeira.

Capítulo II – A imagem, como ferramenta, no ensino da língua

Pelo que apresentamos no capítulo anterior, as imagens são uma forma de comunicação sendo a sua utilização cada vez maior, uma vez que, tal como Matos, Cardoso e Santos (2014, p. 2) referem, “as imagens são capazes de disseminar mais sentidos e entendimentos que outras formas de representação. Ela(s) permite(m) que sua compreensão seja obtida por quase todos (...) e abrem espaço para (...) que todos encontrem seu sentido, sua mensagem visual”. Deve-se isso também à propriedade das imagens, a iconicidade que leva a uma compreensão imediata.

No passado, a imagem não assumia tanta relevância, dada a sua reduzida utilização e divulgação. Porém, as novas tecnologias incrementaram a utilização de imagens na comunicação humana no contexto social e também na produção e distribuição do conhecimento, através da junção da imagem com o texto no contexto educativo (Lima, 2015). Nesta era contemporânea de “cultura visual”, não é difícil encontrar uma imagem qualquer, pois existe em todo o lado na nossa sociedade. No entanto, a nossa sensibilidade artística não é inata mas é, pelo contrário, construída, uma vez que “as habilidades para a compreensão estética crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo” (Sardelich, 2006, p. 456, *apud* Lima, 2015, p. 11), isso quer dizer que a capacidade de ler e compreender imagens é uma capacidade adquirida, com o tempo e o esforço.

Defende-se que a utilização da imagem tem por objetivo suportar ou facilitar o comportamento e as relações sociais. Pelo facto de a imagem ser omnipresente na sociedade atual na transmissão de mensagens, o seu aproveitamento abrange diversos campos, quer no âmbito comunicacional, jornais e publicidade, quer no âmbito científico e educacional, nomeadamente em revistas ou manuais escolares.

A linguagem visual é recomendada pela UNESCO, pela facilidade de entendimento em determinadas circunstâncias limitadas e simples, evitando-se assim o domínio de linguagem verbal. Referem-se os símbolos gráficos de casa de banho e de setas direcionadas para espaços públicos, permitindo que se omita a necessidade de tradução em diversas línguas. Porém, estas imagens não contêm propriedades específicas nem técnicas, e são de nível de baixa complexidade, uma vez que a informação é internacionalmente compreensível e familiarizada, ou seja, ela tem um contexto comum para todos a interpretarem (UNESCO, 2000, p. 1).

A UNESCO (2000, p. 2) colocou um exemplo de imagens técnicas do âmbito meteorológico para justificar a necessidade de se aprender a ler imagens. Propõe que a capacidade de ler imagens, neste caso, científicas, deve ser incentivada desde o estágio precoce da criança, a partir de uma complexidade menor, como refere:

Se desprende que los docentes deben desarrollar la capacidad de sus estudiantes para entender e interpretar correctamente representaciones técnicas especializadas. La enseñanza de las habilidades y conocimientos necesarios puede –y debería– comenzar a una edad temprana. (...) los profesores podrían guiar a sus alumnos a lo largo del proceso y ayudarlos a crear sus propios diagramas de objetos corrientes y sencillos como, por ejemplo, un pedazo de fruta.

Assim para o contexto das aulas de línguas estrangeiras, a capacidade de leitura visual não é o objetivo fundamental, mas está muito relacionada com a comunicação humana. Para a aplicação das imagens, a sua complexidade e profundidade são tomadas em consideração em relação ao nível do público-alvo, e como consequência disso, na maior parte das vezes, não se empregam imagens complexas, uma vez que o objetivo das aulas de línguas é essencialmente desenvolver a capacidade comunicativa do indivíduo, servindo assim a imagem como um mediador. No entanto, à medida que o público-alvo vai subindo de nível, não podemos excluir a possibilidade da utilização de imagens relativamente mais complexas para desenvolver temas específicos e técnicos. Surge, assim, a preocupação com interpretações de imagens com cargas de implicações sociais e culturais, e assim, as imagens já não admitem uma interpretação superficial, de forma intuitiva, sem raciocínio apropriado.

As imagens, utilizadas como meio e auxílio para desenvolver e consolidar a capacidade linguística, podem contribuir para o armazenamento na mente, como imagem mental, facilitando a reativação linguística na vida real, isso quer dizer que o sujeito utiliza, aplica ou até re-presenta certas expressões adquiridas por analogia, através das imagens mentais que assimilou.

Por fim, neste capítulo, embora a noção de imagem seja muito ampla, trataremos a imagem como uma representação física do referente, recebida pelo indivíduo através da percepção sobretudo da visão, pelos desenhos, fotografias, ilustrações, etc., deixando o lado mental para a parte dos modelos mentais e imagens mentais.

Posto isto, neste capítulo, vamos, em primeiro lugar, analisar o facto de a utilização das imagens ser atualmente uma estratégia e metodologia adequada e recomendada para os fins didático-pedagógicos, nomeadamente, neste trabalho, destinadas às aulas de línguas estrangeiras. Distinguiremos especialmente dois tipos de utilização de imagens – a utilização didática de imagem “*per se*” e “*per accident*” (Prendes, 1995, p. 199). Com base neste contexto, refletir-se-á sobre diversas relações entre a imagem e o texto, segundo as propostas de Barthes e de Kalverkamper (*apud* Santaella e Nöth, 1998).

Em segundo lugar, vamos analisar o método de leitura das imagens, tendo em conta as teorias da Semiótica e da Relevância; e de seguida, apresentar e refletir sobre a importância da

formação de imagens mentais e modelos mentais para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

1. Uso didático da imagem e imagem didática

As imagens nas aulas de língua são meio que tem por finalidade desenvolver a competência comunicativa⁶. O objetivo das aulas de língua é sempre o de favorecer as competências comunicativas, sobretudo através da utilização de signos linguísticos verbais e não signos visuais, de um aprendente da língua. Tal como regista QECRL (Conselho da Europa, 2001, pp. 208-209), no âmbito de ensino-aprendizagem de léxicos, a apresentação de palavras pode ser acompanhada de auxiliares visuais que tanto podem ser imagens, gestos e mímica, como podem ser outras ações. Salientamos, então, que a utilização de imagens é importante, mas apenas com o objetivo de facilitar e favorecer o processo de aquisição de conhecimento de uma língua.

Por conseguinte, Benítez (2009) propõe várias razões que levam à consideração de que as imagens são ferramenta indispensável nas aulas de língua, tais como:

1. Se alcanza cualquier objetivo general del aprendizaje: conocimiento, entendimiento y desarrollo de destrezas;
2. Garantizamos la motivación por su poder de atracción;
3. Conseguimos una comunicación auténtica en el aula;
4. Prestamos un apoyo mnemotécnico⁷ a los alumnos para recordar mejor el vocabulario, las reglas gramaticales o cualquier contenido que deban retener;
5. Se transmiten contenidos culturales de forma más directa;
6. Aportamos dinamismo y enriquecemos la metodología gracias a su gran variedad de soportes (fotos, dibujos, obras de arte, mapas...) (Benítez, 2009, pp. 2-3).

Segundo as razões apresentadas, vemos muitas vantagens quando se utilizam imagens para o contexto do ensino-aprendizagem de uma língua (neste caso estrangeira). Assim, através das imagens, podem-se: 1) conhecer novos léxicos e entender a gramática de forma mais fácil; 2) gerir a curiosidade por parte dos aprendentes; 3) estimular a imaginação e a capacidade expressiva; 4) criar uma memória duradoura sobre o conteúdo; 5) demonstrar a mensagem, o conteúdo de modo direto, como celebrações das festas religiosas, por exemplo; e por fim, 6) adequar-se a todos os níveis linguísticos e trazer momento de caráter lúdico e ameno para a aula (*ibidem*).

Com efeito, reconhecendo a relevância das imagens no âmbito do ensino-aprendizagem,

6. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), a competência comunicativa compreende as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (*cf.* Conselho da Europa, 2001, pp. 147-184).

7. A mnemotécnica é uma técnica de estimulação da memória.

parece-nos importante agrupá-las, para uma melhor utilização, em dois conjuntos: as imagens didáticas “*per se*” e as imagens didáticas “*per accident*” (Prendes, 1995, p. 216).

Taddei (1979), já na década de 70 do século passado, diferencia a imagem didática da não didática, atribuindo à didática as seguintes funções:

- debe proponer la materia de manera sistemática (o sea, nacer de un organigrama lógico de la materia);
- debe proponer la materia con el 'porqué' de cada elemento o pasaje;
- debe proponer la materia de modo adaptado a la capacidad y exigencia receptiva y de estudio del alumno (Taddei, 1979, p. 152, *apud* Prendes, 1995, p. 209).

A distinção entre os dois tipos de imagem reforça, na imagem didática, o propósito de instruir e facilitar o processo de ensino-aprendizagem; e com o uso didático da imagem (não didática), pertencendo a este tipo de imagem qualquer imagem que tanto pode ser uma fotografia como uma paisagem da natureza, pode, por exemplo, ensinar-se o léxico de diferentes áreas do conhecimento.

Prendes complementa a distinção ao debruçar-se sobre a intencionalidade de instruir do sujeito envolvente: se esta é proveniente do criador da imagem, será uma imagem didática – imagem didática “*per se*”, mas se é do usuário, será uma imagem não didática; neste caso, o traço didático é realçado no ato de aplicação como o uso didático da imagem – imagem didática “*per accident*”. No entanto, como por vezes a intencionalidade não está clara, podemos adotar a proposta de Jacquinet cuja definição é mais geral para a noção de imagem didática: o autor afirma que não interessa se a imagem tem intrinsecamente ou não o carácter instrutivo, todas serão imagens didáticas desde que sejam utilizadas para fins didáticos (*ibidem*, p. 217).

Pelo facto de a utilização de imagens ter por base uma atividade de comunicação, as imagens bem escolhidas, tal como a comunicação efetiva, correspondem àquelas cuja compreensão aproxima de forma significativa o emissor e o recetor. Portanto, no caso da imagem aplicada para o contexto educativo, Jacquinet assinala alguns aspetos que convém não esquecer para que se verifique uma eficácia didática:

- La imagen no tiene sintaxis ni gramática que nos indiquen una única forma precisa de leerla e interpretarla, no hay reglas que guíen a los lectores para que efectúen la misma operación.
- Presentan en un único signifiante una pluralidad de relaciones (generalmente de tipo espacial) y pueden ayudar a comprender ciertas organizaciones de relaciones más fácilmente que el discurso verbal.
- Implica una elección de los elementos a representar y de los condicionantes del modo de representación. En este punto es importante considerar los factores de la finalidad de uso del diseño y de la población a la que se dirige (Jacquinet, 1998, *apud* Prende, 1995, pp. 210-211).

Os aspetos destacados por Jacquinot dirigem-se sobretudo ao emissor, ou neste caso, ao utilizador da imagem para fins didáticos. Destes aspetos saliente-se o facto de um significante admitir pluri-interpretações; o uso da imagem possuir por finalidade a capacidade de facilitar o processo de aprendizagem ou compreensão de certos temas, devendo a imagem adequar-se ao público-alvo, consoante as suas características.

Quer se utilizem didaticamente as imagens quer se usem imagens didáticas nas aulas, a maior preocupação deve centrar-se no êxito da comunicação. Neste caso, perante a imagem como uma ferramenta e suporte dos materiais didáticos, o texto pode ser muito importante para a comunicação efetiva. Segundo a perspetiva de Prendes (1995, p. 205), numa comunicação, o sujeito emissor tem a responsabilidade de determinar o caminho de interpretação e a mensagem lançada tem de orientar o recetor para chegar a um consenso, tal como afirma:

si los signos son multisignificantes, es el emisor quien ha de intentar controlar las variables que intervienen en el proceso de comunicación para intentar garantizar la correcta interpretación – descodificación - del mensaje, ha de acotar al máximo el campo de significaciones posibles para el receptor.

Sendo assim, é indispensável conhecer as relações imagem-texto para um melhor aproveitamento dos recursos visuais.

2. Relação entre o texto e a imagem

De modo geral, todos nós já encontramos situações em que, perante a leitura de uma imagem visual sem texto acompanhado, exprimimos a nossa ideia que, de vez em quando, pode ser totalmente diferente de outras, podendo todas essas leituras ser pertinentes. Obviamente, parte a abertura de sentidos deve-se à falta de contexto para as interpretar, como podemos ver no exemplo proposto no estudo de Wittgenstein (1953, p. 22, *apud* Santaella e Nöth, 1998, p. 53) em que se fala sobre uma imagem de boxeador:

Consideremos uma imagem representando um boxeador em posição de luta. Esta imagem pode agora ser utilizada com a finalidade de explicar a alguém como ele deve ficar de pé, se posicionar; ou como ele não deve se posicionar; ou como um determinado homem esteve aqui e ali; (...) etc. Poderíamos classificar essa imagem (quimicamente falando) como radical frasal.

Uma mesma imagem, segundo diferentes pontos de vista, gera uma variedade de interpretações, isto comprova que as imagens são abertas a nível semântico, no entanto, Wittgenstein lembra que as frases da língua também são de natureza aberta a nível semântico, uma vez que o seu sentido pode variar consoante a variação de atos comunicativos, com tom

afirmativo ou exclamativo, funcionando como um contexto. Como consequência disso, o contexto torna-se, assim, muito importante e funciona como orientador dos leitores. Não importa a sua forma de representação, tanto pode ser texto escrito como falado, desde que traga informações determinantes para o sentido primeiro da imagem, isto é, a mensagem que o criador quer que os leitores entendam.

A nível educativo, segundo Moles (1972, *apud* Prendes, 1995, p. 213), a combinação da imagem com um texto pode contribuir para três diferentes finalidades didáticas:

- explicar posiciones geométricas o formas difíciles de presentar con palabras;
- hacer el texto más agradable al ojo e introducir cierta variedad, y
- repetir mediante un mensaje gráfico aquello que ya ha sido suficientemente expresado mediante el texto, aumentando así la redundancia y la inteligibilidad global del conjunto.

Sendo assim, para aproveitar o maior efeito do recurso dessa forma de apresentação dual e evitar a eficácia nula da utilização quer da imagem quer do texto, parece-nos conveniente refletir sobre as relações imagem-texto no âmbito didático no subtópico a seguir.

Por fim, temos de ter também em conta que, por um lado, nem sempre o texto descreve apenas as representações do referente; existem, de acordo com a classificação de Kalverkamper (1993, p. 207, *apud* Santaella e Nöth, 1998, p. 54), três tipos de relações que se estendem da inferioridade à superioridade, entre a imagem e o texto acompanhado, ou pelo contrário, o texto e a imagem acompanhada. E por outro lado, as relações imagem-texto podem variar segundo o nível de capacidade linguística do público-alvo. Por conseguinte, o conhecimento das relações imagem-texto contribui para uma melhor compreensão por parte dos aprendizes e para uma melhor seleção ou criação das imagens para o uso particularmente didático por parte dos docentes.

2.1. Redundância, informatividade, complementaridade e relações de referências indexicais

Começamos por nos centrar numa questão que Barthes (1964, p. 38, *apud* Santaella e Nöth, 1998, p. 54) levantou na sua obra *Essais Critiques* para introduzir as relações entre a imagem e o texto: “será que a imagem é simplesmente uma duplicação de certas informações que um texto contém, e, portanto, um fenómeno de redundância, ou será que o texto acrescenta novas informações à imagem?”.

Barthes classifica as relações imagem-texto com uma escala de três níveis, que se estende de “*redundância à informatividade*”. Santaella e Nöth (1998, p. 54), tendo em consideração

essa classificação, combinam esta com a proposta de Kalverkamper, que possui também três níveis que vão da “*inferioridade à superioridade*”, e assim temos: i) a relação é classificada como redundante, quando a imagem é inferior ao texto e simplesmente o acompanha. Como o exemplo fornecido pelos autores, as ilustrações em livros que não afetam a compreensão do texto; ii) a relação é classificada como informativa, quando a imagem é superior ao texto e, portanto, o domina, traz consigo mais informação, como as exemplificações enciclopédicas onde a imagem ajuda mais do que o texto na conceptualização do referente; iii) a relação é classificada como complementar quando a imagem e o texto têm a mesma importância, a imagem está integrada no texto, isto é, a mensagem total é compreendida através da junção da imagem e texto (*ibidem*).

No entanto, Santaella e Nöth lembram a relação de discrepância ou mesmo contradição entre a imagem e o texto, classificando-a como estando fora da escala situada entre a redundância e a informatividade. Apesar disso, se partirmos do ponto de vista da mensagem a transmitir, esta relação não deixa de ter um carácter de relação complementar, uma vez que o contraste e a discordância contribuem para a compreensão holística.

Além das relações mencionadas acima, Barthes (1964, p. 38, *apud* Santaella e Nöth, 1998, p. 55) diferencia ainda duas formas de referência indexicais entre a imagem e o texto, caracterizando como relação de *ancoragem* e de *relais*. O caso da ancoragem refere-se ao funcionamento do texto que “dirige o leitor através dos significados da imagem e o leva a considerar alguns deles e a deixar de lado outros. (...) [aqui] a referência é direcionada do texto à imagem”. Por outras palavras, o texto escolhe e predetermina o significado da imagem, entre os sentidos possíveis e válidos, isto é, restringe a abertura semântica. Já na relação de *relais*, “o texto e a imagem se encontram numa relação complementar. As palavras, assim como as imagens, são fragmentos de um sintagma mais geral e a unidade da mensagem se realiza em um nível mais avançado”. Quer isso dizer que os dois elementos se justificam um a outro e trazem um significado mais avançado, exigindo que o observador preste atenção ao significado que vai da imagem ao texto e do texto à imagem (*ibidem*).

Esta análise e levantamento apresentado por Barthes sobre as relações de posicionamento e de referência indexicais de imagem e texto também ajudam na escolha e na utilização das imagens no contexto educativo, sobretudo para o ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que a utilização de imagens nas aulas está a ser vulgarizada e está comprovado que o uso de imagem nas aulas traz melhores resultados: as imagens tornam-se uma estratégia consideravelmente eficaz.

Sendo assim, para justificar os três casos de relação imagem-texto de Barthes e

Kalverkamper, no contexto de aulas de uma língua estrangeira, imaginemos e tomemos o caso da aquisição de palavras de português, por exemplo, o termo “pássaro” e, naturalmente, uma imagem de pássaro. Para quem nunca aprendeu português, ao ver o termo pássaro, este significante não lhe fornece nenhuma informação, isto é, o sujeito não entenderá o significado do termo. Assim sendo, nesta fase inicial, é necessária uma imagem ou uma palavra traduzida na sua língua materna ou familiarizada (significante conhecido que tenha acesso ao significado) para concetualizar, ou melhor, enquanto o indivíduo não tem a emancipação linguística, é favorável o emprego de imagens, a fim de que possa ativar a ligação entre a língua de destino (signo convencional) e o referente por meio de uma imagem (signo icónico). Neste caso, encontramos uma relação de complementaridade entre a imagem e o texto, porque para adquirir uma palavra os dois são indispensáveis no processo de concetualização.

À medida que o indivíduo ganha conhecimentos no âmbito lexical, a relação deixa de ser de complementaridade e passa assim a ser de redundância, uma vez que o aluno já consegue chegar ao significado do termo sem a imagem, a imagem é assim repetitiva para a compreensão da mensagem quando está a acompanhar a palavra.

Por fim, para o caso de uma relação de superioridade, temos o exemplo de uma espécie específica de pássaro na enciclopédia – *Aegithalos caudatus*⁸, como representa a figura 4. Neste caso, considera-se que ocorrem dois processos de concetualização e, naturalmente, duas relações, sendo primeiro a caracterização concetual através do texto descritivo da enciclopédia, e segundo, a associação de identidade (nome) do pássaro ao conceito. O texto (de caracterização) torna-se secundário, porque a imagem, sendo uma representação icónica, é mais poderosa, tende a representar as propriedades do referente de modo visual, concedendo ao indivíduo um conceito e uma imagem mental de forma direta e, portanto, encontra-se a imagem em posição superior; quando é exercida a associação do nome à imagem, verifica-se uma relação de complementaridade para o indivíduo, pelo que o indivíduo desconhece ambos os significantes. Nas sequências destas distinções, pode afirmar-se que a imagem no ensino-aprendizagem de língua estrangeira tem muitas potencialidades, porque ela permite formar diretamente a imagem mental, ao passo que o nome e o texto permitem uma formação de forma indireta, possibilitando alguns desvios neste processo de aprendizagem.

8. *Aegithalos caudatus* é o nome científico de um tipo de pássaro, vive no norte e nordeste da Europa, na Ásia, sobretudo nas florestas de montanha. Recebe nomes populares como 雪の妖精 (yuki no yousei. Yuki, a neve; e o termo yousei refere-se na cultura japonesa tradicional a um espírito maligno, no entanto, a cultura contemporânea de animação acrescentou-lhe uma caracterização de meiguice, sobretudo aos seres não humanos. E é neste contexto que o povo japonês utiliza a palavra para designar o pássaro), o nome popular pode variar de zona para a zona, de cultura para a cultura.



Figura 4: imagem de *Aegithalos caudatus*⁹

Para os casos de relações de referência indexicais, tomemos o título do tipo “encontra-se esta espécie de pássaro em crise de extinção” e o texto descritivo do mesmo. A relação de ancoragem manifesta-se quando se juntam o título com a imagem, uma vez que o texto determina o caminho de interpretação da imagem e, portanto, o título conduz o recetor a uma decifração no âmbito de ecossistema, e não no âmbito do mau trato de animais, por exemplo; quanto à relação de *relais*, o texto descritivo informa o leitor e ele vai confirmando as descrições com a imagem, assim vai e vem entre o texto e a imagem, e, ainda que a imagem ganhe mais peso nesta relação, os dois dependem um do outro.

3. Leitura: análise e síntese da imagem

Segundo o que já foi exposto, numa comunicação visual o emissor tem a responsabilidade de proporcionar clareza na mensagem e de assegurar o caminho de interpretação da mesma, ao passo que o recetor se responsabiliza pela associação do contexto apropriado para a interpretar. Isso, naturalmente, liga-se à capacidade de ler imagens (alfabetismo visual).

De acordo com a definição de Calado (1994, p. 33), o alfabetismo, também conhecido como literacia, corresponde à “capacidade de os indivíduos compreenderem um determinado sistema de representação, associada à capacidade de se expressarem através dele”, sendo neste caso o sistema visual. Ainda que “o grau zero¹⁰ da leitura das imagens não precise de ser ensinado” (*ibidem*, p. 23), é um resultado da prática da percepção, enquanto esta “depende da maturação psicofisiológica e do processo natural de socialização” (*ibidem*, p. 65).

Portanto, para a autora, a leitura e a produção de imagens não são formadas espontaneamente, mas pela aprendizagem. E quando falamos em leitura, a noção dela não

9. Figura disponível em: <https://news.gamme.com.tw/1504182>

10. Expressão da Isabel Calado inspirada em Barthes, com o título de obra *O grau zero da escrita* (1973).

apenas diz respeito ao ato de ler, mas também à “capacidade de codificação-descodificação” (*ibidem*, p. 34), isto é, aos atos de receber, decifrar e compreender.

Posto isto, temos de relembrar algumas noções para este tópico, uma prende-se com o facto de as imagens poderem ter diferentes níveis de complexidade segundo o sentido intencionalmente outorgado pelo seu criador, e daí termos de tomar diferentes posturas na interpretação dessas imagens. Outra está associada à capacidade de as imagens assumirem sempre um carácter comunicativo nesta era de cultura visual, elas são omnipresentes e ajudam muito na transmissão e compreensão de mensagens, apreendidas de forma imediata. Sendo assim, torna-se importante e indispensável conhecer o método de ler a informação visual, uma vez que a capacidade de leitura das imagens não é inata.

Para a leitura de imagens, não podemos deixar de introduzir os princípios gestálticos, também conhecidos como Teoria da Forma. Saliente-se aqui que a noção crucial é a de que, como em “qualquer sistema é um todo constituído por partes”, conforme acrescenta Calado (1994, p. 24): i) “a conceção de uma forma visual é sempre uma conceção de conjunto”; ii) “nesse conjunto podemos detetar as suas partes constituintes”; iii) se “modificarmos uma só dessas partes, o todo alterar-se-á”.

O termo “gestalt” diz respeito à noção de “totalidade”, e esse todo é diferente da soma das partes, as partes estão interligadas e acabam por gerir um todo (*ibidem*). Ou seja, a compreensão plena de uma imagem não é a identificação de representação icónica das partes constituintes, mas é a análise e a síntese, o que corresponde a um levantamento de relações entre as partes componentes em causa.

Para além dos princípios gestálticos, Silveira (2005) no seu estudo propõe duas teorias, que se podem complementar, para a leitura e compreensão de uma representação imagética – leitura através da teoria Semiótica e da teoria da Relevância. Como já temos a noção de que a Semiótica estuda os signos não-verbais de todas as linguagens e vimos que as imagens são um tipo de signos semióticos, podemos, assim, em primeiro lugar, determinando as imagens como o alvo do estudo, sistematizar alguns conceitos/componentes importantes no âmbito semiótico que contribuem para o processo da leitura e compreensão de uma imagem.

Começamos por introduzir a teoria semiótica para a leitura dos signos. A tricotomia de Morris (1938, *apud* Silveira, 2005, p. 117) explica de forma clara as relações entre o referente e o signo a diferentes níveis: a leitura do nível sintático refere-se à leitura da forma dos signos visuais; a do nível semântico ao significado dos signos e; a do nível pragmático diz respeito ao valor ou significado acrescentado pelo leitor aos signos.

O filósofo e lógico Carnap (1938, p. 2, *apud* Silveira, 2005, p. 118) reinterpretou a

tricotomia de Morris:

Se numa investigação é feita uma referência explícita ao falante, ou, em termos mais gerais, ao usuário da linguagem, então a atribuímos (a investigação) ao campo da pragmática. Se [nos] abstraímos do usuário da linguagem e analisamos apenas as expressões e suas denotações, estamos no campo da semântica. E finalmente se abstraímos também das abstrações, e analisamos somente as relações entre as expressões, estamos na sintaxe.

E já na aplicação à linguagem visual, temos, como propõe Calado (1994, p. 34) com base nos estudos de Morris, os seguintes níveis:

- o nível sintático refere-se ao reconhecimento de uma imagem em termos do seu contorno, dos seus limites; e a leitura, a este nível, define-se como uma resposta aos sinais gráficos que definem a imagem como tal;
- o nível semântico refere-se às significações que o autor da imagem teve intenção de lhe conferir (identificação literal das imagens);
- o nível pragmático diz respeito a todo aquele acréscimo de sentidos (interpretações) que o leitor acrescenta às intenções do autor, em função da sua experiência passada e do juízo actual.

Como podemos ver, os diferentes níveis semióticos representam uma relação interatuante e hierarquizada. Relacionando com isto, Lima (2015, p. 9) afirma que a teoria semiótica da leitura de imagens tem a sua origem no conceito de conotação e denotação que se podem incorporar no nível pragmático e no nível sintático e semântico respetivamente. A leitura denotativa corresponde ao “significado objetivo da imagem”, isto é, à descrição “dos objetos, coisas e/ou pessoas no contexto e localização espacial em que se encontram”; ao passo que a leitura conotativa corresponde à apreciação do observador, de forma subjetiva, ao modo de “interpretar a imagem de acordo com o marco de referência de cada um” (Lencastre e Chaves, 2003, p. 2103).

Se a nossa leitura se limitar apenas ao nível sintático e semântico (o nível denotativo), lemos de facto a camada superficial duma imagem, ao passo que ao incorporarmos o nível pragmático (o nível conotativo) podemos chegar a uma interpretação mais complexa de nível sociocultural, isso quer dizer que a compreensão da mensagem holística de uma imagem deve considerar a abordagem denotativa e conotativa.

Uma outra teoria para a leitura de imagens é a teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995, *apud* Silveira, 2005, p. 119). Esta teoria, tal como refere Silveira, parte de uma “propriedade básica da cognição humana”, que consiste na busca da “relevância máxima de uma informação” de qualquer fenómeno ou estímulo em geral existente no mundo exterior. Isto é, compreensão de uma mensagem de “maiores efeitos com o menor esforço justificável” (Silveira, 2005, p. 119). Esta propriedade é o que Sperber e Wilson designam como “princípio

cognitivo”, e eles aplicam-no ao contexto de comunicação. Silveira simplifica ao afirmar que “numa visão de comunicação genuína e intencional, o estímulo ostensivo deve ser relevante o suficiente para atrair a atenção do ouvinte, focalizá-la na intenção do comunicador e revelar essa intenção, desencadeando um processo inferencial no destinatário” (*ibidem*, p. 119).

Sperber e Wilson apontam que, para esta teoria no contexto comunicacional, existem duas componentes inseparáveis que dizem respeito à ostensão do locutor (estímulos quer sejam de signo linguístico ou de sensório-perceptual, isto é, fala ou imagem, por exemplo) e à inferência do interlocutor para a sua compreensão. O processamento inferencial da informação requer ainda uma representação mental que funciona como um contexto associado necessariamente à interpretação do estímulo. Esta associação do contexto é entendida como uma associação de “um conjunto de suposições”, provindas da informação, conhecimento e experiência já armazenados e existentes previamente na mente, de que resulta a criação de premissas (*ibidem*, pp. 119-120). Partindo destes elementos, os autores acrescentam um outro elemento crucial para a compreensão da mensagem no processo comunicativo inferencial – a dedução, como raciocínio lógico do interpretador, de caráter não-demonstrativo (*ibidem*, p. 120).

Assim, o processo de inferência será: quando um sujeito interpretador recebe a informação “nova” dos sistemas de *input*, opera uma combinação com as informações (contexto) já armazenadas na memória, que tanto podem ser conhecimentos como podem ser experiências próprias, através da dedução não-trivial e daí derivam-se conclusões válidas (*ibidem*, pp. 121-124).

Resumindo, os autores salientam sobretudo o papel de contexto cognitivo para a compreensão de uma comunicação visual. É de notar que a associação da pragmática, como associação do contexto sociocultural, à imagem na comunicação pode contribuir para um nível de leitura com maior profundidade, não ficando por uma mera identificação dos elementos componentes. Aquela associação contribui para uma melhor compreensão da imagem.

4. Imagens e modelos mentais

Ligando ao princípio semiótico, a formação de representação mental do referente real (interpretante ou significado) é o processo fundamental para a percepção do mundo exterior, uma vez que, tal como Moreira (1996, p. 193) refere, “as pessoas não captam o mundo exterior diretamente, elas constroem representações mentais dele”, as quais são uma forma de representar dentro do sujeito o mundo exterior.

Consequência disso, para a compreensão de um conceito, o indivíduo necessita de formar

um modelo mental. Um “bom” modelo mental para qualquer conceito avalia-se quando o sujeito tem capacidade de “aplicá-lo a diversas situações do dia-a-dia, pode simular seu uso para prever e explicar factos durante a resolução de problemas, enfim, pode dizer o que o conceito ‘contém’, como ele ‘funciona’ e por que se ‘comporta’ de determinada maneira” (Souza, 2013, p. 176).

A fim de justificar a tal aplicação do modelo mental no dia-a-dia, aproveitamos o exemplo da costureira que Souza apresentou. A autora afirma que teve uma experiência ao observá-la na oficina a fazer uma blusa de cetim, a costureira, não precisando de desenhar no pano nem esboçar no papel, pegou no pano e cortou diretamente, sem nenhuma falha. Após a observação, a autora concluiu que a costureira tinha um modelo mental da blusa que ia produzir. O tal modelo guiou cada processo da operação de partes da blusa, sendo partes de um modelo mental e designam-se por imagens mentais.

Quer modelos mentais, quer imagens mentais, são representações mentais, também conhecidas como representações internas (Moreira, 1996, p.193). Para as definições de representações mentais, que se distinguem entre representação proposicional, modelo mental e imagem mental, adotaremos a diferenciação de Johnson-Laird. As proposições (representações proposicionais) são “representações de significados, totalmente abstraídas, que são verbalmente expressáveis”; as imagens mentais são “representações bastante específicas que retêm muitos dos aspetos perceptivos de determinados objetos ou eventos, vistos de um ângulo particular, com detalhes de uma certa instância do objeto ou evento”; e os modelos mentais são “representações analógicas, (...) abstraídas, de conceitos, objetos ou eventos que são espacial e temporalmente análogos a impressões sensoriais, (...) e, em geral, não retêm aspetos distintivos de uma dada instância de um objeto ou evento” (Sternberg, 1996, p. 181, *apud* Moreira, 1996, p. 194).

Para esclarecer melhor a distinção entre os três, tomamos o exemplo proposto por Moreira:

a situação ‘o quadro está na parede’ poderia ser representada mentalmente como uma proposição (porque é verbalmente expressável), como um modelo mental (de qualquer quadro em qualquer parede, possivelmente prototípicos) ou como uma imagem [mental] (de um quadro em particular em uma certa parede) (*ibidem*).

Através do exemplo de Moreira, pode-se concluir que estes modelos não existem sozinhos, estão ligados uns aos outros. No entanto, deixamos a representação proposicional e analisemos a formação de imagem mental e modelo mental. Bruno D'Amore (2007, *apud* Souza, 2013, p. 176) explica a dinâmica da formação do modelo mental conforme apresentada na figura 5. Segundo a sua perspectiva, o modelo mental é como um resultado final da acomodação de um

conjunto de imagens mentais. Isto é, o indivíduo, quando concebe um conceito, vai elaborar uma imagem mental de característica geral e circunstanciada, e sucessivamente, à medida que o sujeito aprofunda o conhecimento sobre o mesmo, acrescenta-lhe informações detalhadas e propriedades específicas, formando imagens mentais cada vez complexas, sendo a última (representada como imagem mental n) a mais abrangente, acaba por se tornar em um modelo mental. Dito por outras palavras, o modelo mental “seria então o 'limite' dessa sucessão de imagens, no momento em que elas (...) não requerem mais a formação de imagens *novas*” (D'Amore, p. 153, *apud* Souza, p. 176).

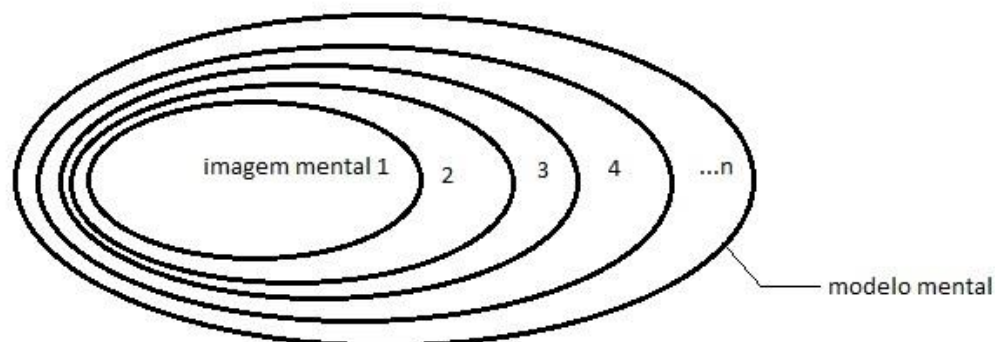


Figura 5: Dinâmica de formação de um modelo mental.
(Fonte: adaptado de Souza, 2013, p. 177)

As imagens mentais sequencializadas identificam-se como imagem mental 1 até imagem mental n , este número n só é definido quando a imagem mental do sujeito não sofre “desequilíbrios”, isto é, acréscimos de informação provindos de estímulos externos ou internos à última imagem mental (*ibidem*). Esta sequência, que é designada por Moreira (1996) como “bloco cognitivo”, apresenta-se como forma de camadas imbricadas, em que a imagem mental inicial reside no centro (imagem mental 1), relaciona-se com as outras mais amplas até à última (imagem mental n) que não recebe mais modificações.

Com o mesmo raciocínio, apresentamos a figura 6 para demonstrar a acomodação entre as imagens mentais:

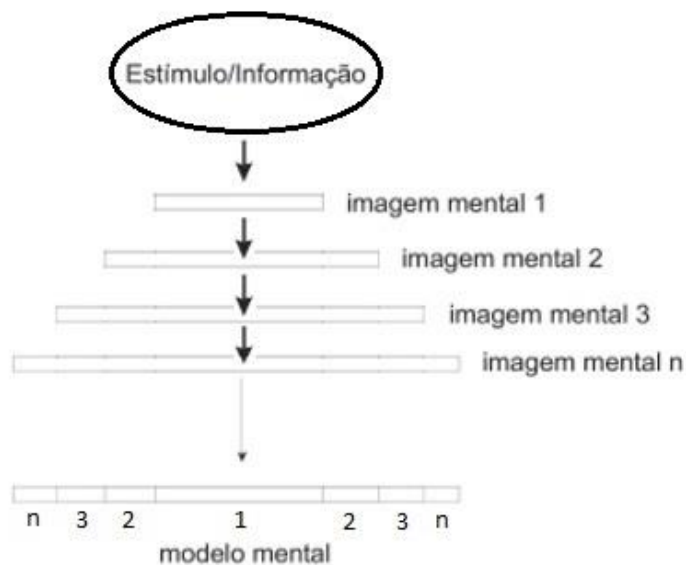


Figura 6: Processo de acomodação das imagens mentais.
(Fonte: adaptado de Souza, 1996, p. 178)

A figura 6 demonstra uma relação de acréscimo e complementação de informações entre as imagens mentais através do estímulo exterior ou interior. Como se pode observar, a imagem mental 1 absorve elementos do estímulo formando uma maior que é a imagem mental 2. E, analogicamente, a imagem mental n absorve todos os elementos “capazes de causar um desequilíbrio muito grande” e deriva no modelo mental estruturalmente sólido para as operações de raciocínio de um sujeito individual. Sintetizando, tanto a figura 5 como a 6 evidenciam que “uma imagem mental pode ser considerada um modelo mental até que um estímulo (exterior ou interior) a desequilibre e se acomode novamente, incorporando elementos provenientes de tal estímulo, resultando daí uma imagem mental mais elaborada ou um “novo modelo mental” (*ibidem*).

Portanto, adaptando a teoria da formação de imagens mentais e modelos mentais ao contexto educativo, a diferença entre estudantes na capacidade de inclusividade pode de facto justificar a diferença em termos de ritmo de aprendizagem: quanto mais ampla e inclusiva a imagem mental, mais rapidamente o indivíduo aprende; em contrapartida, ele demora mais tempo a aprender quando a sua imagem mental é pouco inclusiva (*ibidem*, p. 179).

Na sequência disto, o processo de aprendizagem verifica-se quando

A aquisição de novas informações depende amplamente das ideias relevantes que já fazem parte da estrutura cognitiva, e que a aprendizagem significativa nos seres humanos ocorre por meio de uma *interação* entre o novo conteúdo e aquele já adquirido. O resultado dessa interação, que ocorre entre o novo material e a estrutura cognitiva existente, é a assimilação dos significados velhos e novos, dando origem a uma estrutura mais altamente diferenciada (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980, p. 57, *apud* Souza, 2013, p. 180).

Conforme os autores, uma aprendizagem significativa acontece quando o sujeito é capaz de combinar informações novas – através do estímulo exterior ou interior – com informações já armazenada – imagens mentais ou modelos mentais. A partir deste princípio, o docente tem como função essencial favorecer “a formação de imagens mentais iniciais potencialmente inclusivas, visando diminuir o número n de imagens necessárias à formação de um modelo mental potente, decorrendo daí melhor aprendizagem em menos tempo” (Souza, 2013, p. 179).

No entanto, Souza aponta um fracasso geral no processo de ensino-aprendizagem por ignorar o valor e desenvolvimento de imagens mentais prévias dos estudantes, afirmando que:

O professor, acostumado ao método tradicional de ensino, apresenta definições, faz exemplos, passa lista de exercícios e cobra o que foi ensinado na prova, não valoriza as imagens mentais prévias¹¹ dos estudantes sobre o conhecimento a ser aprendido. O estudante, não acomodando imagens mentais cada vez mais elaboradas, não forma modelos mentais, em sequência, não compreende o que foi ‘ensinado’. Ocorreu o ensino, mas não a aprendizagem (*ibidem*, p. 180).

Posto isto, especificando no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o QECRL (Conselho da Europa, 2001, p. 252) afirma que o resultado ideal do ensino-aprendizagem seria a menor diferença entre o “Conhecimento” (conteúdo das aulas) e a “Proficiência” (aplicação do mesmo em situações reais). De acordo com isso, tendo em consideração o assunto que desenvolvemos, a importância de formação de imagens mentais e modelos mentais contribuirá para o êxito da aplicação de conhecimentos adquiridos nas aulas e fora das aulas. Sob o princípio de desenvolver a competência comunicativa, as aulas de língua devem criar situações similares à realidade como uma espécie de ensaios para preparar os aprendentes a tornarem-se capazes de se expressar.

11. São imagens mentais formadas pelo indivíduo a partir de seus modos de vida, de suas ocupações, de suas idiossincrasias, de instruções escolares anteriores.

Segunda parte – Prática de ensino supervisionada

Capítulo I – Metodologia de investigação

1. Metodologia adotada – Estudo de caso

A metodologia adotada para a investigação foi a de Estudo de Caso com caráter descritivo e explanatório, ou seja, este estudo visa descrever o fenómeno no contexto específico de lecionação do português e justificar o efeito de aplicação da teoria investigada. Portanto, as teorias formam a base de estudo, as planificações para as aulas têm por base as teorias apresentadas e as aulas dinamizadas pelo professor-investigador ¹² servem como experimentação dessas teorias e recolha de dados para posterior reflexão.

O presente estudo pretende investigar o caso: utilização das imagens e o resultado obtido em diversas aulas dinamizadas pelo professor-investigador, contemplando os temas léxico-gramaticais e socioculturais, considerados fundamentais ao longo das aulas lecionadas.

Conforme apresentados na tabela 2, os temas léxico-gramaticais correspondem aos assuntos relacionados apenas com estudos da própria língua, identificação e aquisição de léxico através das imagens, por exemplo: léxico de aparelhos eletrónicos e de catástrofes naturais e humanas; em gramática – sistematização de regras gramaticais que englobam conhecimentos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua portuguesa, como por exemplo a distinção entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, o uso do modo indicativo e conjuntivo. Enquanto os temas socioculturais são mais diversificados, como por exemplo: os assuntos acerca de cultura e sociedade – violência verbal, estereótipo, Natal e passagem do ano novo, Braga romana (informação organizada e apresentada na tabela 2, *cf.* 2.4.).

É de notar que esta divisão entre temas léxico-gramaticais e socioculturais implica que o estudo da língua contempla duas vertentes relevantes, no primeiro caso a língua portuguesa como objeto de estudo e no segundo caso a língua como ferramenta de comunicação e intercâmbio de pensamentos, de forma oral e escrita, num momento em que os alunos têm o português suficientemente interiorizado e são capazes de se expressarem sem grande dificuldade. Obviamente, esta classificação de temas não visa separar absolutamente os assuntos linguísticos dos sociais e culturais, serve especialmente para justificar a diferença na utilização das imagens ao longo da prática pedagógica. E como consequência disso, pretende-se também analisar diferentes objetivos e resultados obtidos através da utilização das imagens, como um método do ensino de línguas.

¹². Professor estagiário e ao mesmo tempo o sujeito de investigação.

Ao longo de quarenta e seis aulas (até esta aula a hora total de lecionação é de oitenta e três horas), existem dezanove aulas nas quais os docentes (incluindo o professor-investigador) utilizaram em alguns momentos ou durante toda a aula as imagens como recurso didático e pedagógico. Portanto, as dezanove aulas, abordando diversos temas, serão objeto de estudo e este incide sobretudo nas quatro aulas dinamizadas pelo professor-investigador. De entre estas quatro aulas, a primeira e a quarta aulas são direcionadas para o tema sociocultural – violência verbal e meio ambiente; a segunda aula para o tema gramatical – pretérito perfeito e pretérito imperfeito e a terceira e quarta para o tema lexical – léxico de aparelhos eletrónicos e de catástrofes naturais e humanas. Também, para uma reflexão holística, será feita a análise dos resultados académicos através da comparação entre as aulas, onde não foram utilizadas imagens e aulas com a utilização de imagens.

2. Contextualização do estágio

2.1. Caracterização da instituição

O estágio teve lugar na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, sita na Praça da Faculdade de Filosofia 1, 4710-297 Braga. A realização do estágio pedagógico integra-se na trajetória do curso de Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, sendo este um curso recentemente aprovado. O curso exige a lecionação de português, e neste caso, especialmente, a um público-alvo que não possua o português como língua materna. Assim, para este estágio, a Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais organizou um curso de preparação de português para estudantes africanos, nomeadamente, de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Neste curso estão inscritos, para além de alunos que têm o português como língua segunda, outros alunos que têm o português como língua materna.

2.2. Intervenientes na prática pedagógica

O estágio tem como intervenientes o grupo de professores estagiários, do qual faz parte o professor-investigador (PI), responsável por este relatório, e os seus colegas estagiários (CE); o grupo de alunos para quem se dirige a prática pedagógica; a professora orientadora do estágio (POE) e o supervisor do estágio, que varia de acordo com cada colega estagiário.

O grupo de professores estagiários é constituído por nove elementos, todos naturais de Macau, no entanto, oito acabaram o estudo do ensino não superior na terra natal e uma realizou-o em Portugal; todos concluíram a Licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga.

O grupo de alunos é constituído por indivíduos dos PALOP e, de acordo com os regulamentos em vigor na instituição, são obrigados a frequentar o curso de preparação do português.

A orientadora do estágio, natural de Portugal, é uma professora do Ensino Secundário do Instituto Nun'Alvres, Santo Tirso. Profissionalizou-se em Língua e Literatura e licenciou-se em Filosofia e Humanidades – Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa. A orientadora de estágio tem trinta anos de experiência de docência de português língua materna, atualmente ensina português para cinco turmas do ensino secundário (uma turma de 10º ano, duas de 11º ano e duas de 12º ano) e português língua não-materna para um grupo de cinco alunos estrangeiros, no seu colégio.

Os supervisores são escolhidos pelos estagiários. Aqueles têm por função proporcionar indicações, desenvolver comentários e reflexões pedagógico-didáticas de forma a acompanhar cada estagiário que supervisionam, além disso, também avaliam as aulas dinamizadas pelos respetivos estagiários.

2.3. Caraterização da turma

A turma é constituída por alunos africanos de Angola e de Guiné-Bissau, e possuem entre 18 e 27 anos de idade. O número de alunos que assistem às aulas de português tem sido variável, tendo atingido o número máximo de vinte alunos; apenas uma pequena percentagem de alunos comparece regularmente às aulas, ao longo do ano letivo.

Em termos de conhecimentos linguísticos, existe uma grande diversidade entre estes alunos, sendo que os alunos angolanos dominam melhor o português em diversos âmbitos, quer no lexical quer no gramatical, uma vez que têm o português como língua materna; ao passo que os alunos guineenses apresentam mais dificuldades em língua portuguesa a todos os níveis.

Para uma apresentação qualitativa do domínio da língua portuguesa na turma, adotamos a classificação do QECRL (*cf.* Conselho da Europa, 2001, QECRL, pp. 47 - 49), tendo-se verificado que o nível da turma pode estender-se de A2 a B2 pelo resultado do teste diagnóstico e pela observação realizada pelo grupo de docentes estagiários nas primeiras aulas dinamizadas pela professora orientadora do estágio.

Analisando, com mais pormenor, as dificuldades dos alunos, afina-se a classificação do nível e conclui-se que, na generalidade, os alunos PALOP têm mais dificuldades no âmbito da leitura e compreensão de textos e na produção escrita. Entretanto, já na produção e compreensão oral, os alunos não se manifestam com tantas dificuldades. Com efeito, verificam-se as oscilações de nível para a turma, de acordo com o que se apresenta a seguir:

Compreensão auditiva	Compreensão escrita	Produção oral	Produção escrita
B1 – B2	A2 – B1+	B1 – B2	A2 – B1+

Tabela 1: Oscilações de nível para a turma em diferentes âmbitos de conhecimentos

Para além da questão do nível, os alunos manifestam uma clara incapacidade em desenvolver tarefas em grupo e em adquirir conhecimentos através de atividades realizadas nas aulas. Esta dificuldade de transferência de conhecimentos pode decorrer do facto de os alunos terem estado sujeitos, ao longo da sua formação anterior, a métodos essencialmente expositivos. Consequência disso, na fase inicial da prática pedagógica, os alunos não respondem às perguntas colocadas ao longo da aula, e este facto dificulta o diálogo e a troca de informação entre os intervenientes. No entanto, à medida que as aulas foram sendo lecionadas, os alunos começaram a manifestar-se mais interessados, dinâmicos e motivados, começando a ser capazes de desenvolver discussão, reflexão e raciocínios críticos com temas que se inscrevam no âmbito sociocultural.

Depois deste diagnóstico, os docentes (POE, CE e PI) procuraram dar maior atenção à leitura e escrita de textos, adequando, naturalmente, as metodologias de ensino a estes alunos.

2.4. Constrangimentos e divisão das horas do estágio

Cada estagiário tem de realizar 90 horas, número mínimo de horas de trabalho em ambiente de estágio. Naquelas horas de prática pedagógica, incluem-se aulas dadas por cada estagiário, as aulas assistidas (aulas dadas pelos colegas estagiários), e os seminários com a professora orientadora do estágio, durante todo o ano letivo.

De acordo com o Regulamento de Estágio, aprovado pelo Conselho Científico da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, o estágio deve iniciar-se em outubro e terminar em junho. No entanto, com a chegada tardia dos alunos, foram adiadas as aulas, tendo a primeira aula começado no dia 22 de novembro. A professora orientadora de estágio foi a responsável pela leção das primeiras aulas. Devido ao atraso do início das aulas, foi dedicado o intervalo entre semestres (de 12 de janeiro a 11 de fevereiro) para compensar as aulas previstas

mas não lecionadas no início do curso, de forma a satisfazer as horas de leção por parte dos professores estagiários.

A professora orientadora de estágio lecionou as primeiras dez aulas (vinte horas) aos alunos PALOP e todos os professores estagiários assistiram e recolheram ensinamentos dessas aulas. Após essas aulas, os professores estagiários ficaram responsáveis por lecionar cinco aulas (oito horas). Foram ainda aplicados testes de diagnóstico. Em termos de números de aulas lecionadas, no total, são cinquenta e cinco aulas (noventa e duas horas) mais os dias de aplicação de testes. As cinco aulas assumidas por cada professor estagiário terão o seu termo no dia 30 de maio, no entanto, o presente relatório dissertativo vai apenas considerar e refletir sobre os primeiros quatro turnos de aulas, dispensando o quinto.

As aulas decorrem às quartas-feiras e às quintas-feiras. O horário de leção numa primeira parte foi entre as 11h00 e as 13h00 nas quartas-feiras e das 11h30 às 13h30 nas quintas-feiras, completando quatro horas por semana. Este primeiro horário permaneceu até aos finais de fevereiro. A partir desta altura houve necessidade de adaptar o horário das aulas de quinta-feira às necessidades dos alunos PALOP que foram autorizados a frequentar no 2º semestre até três unidades curriculares das licenciaturas em que se inscreveram. Assim, as aulas de quinta-feira de manhã passaram para quinta-feira de tarde, entre as 14h30 e as 16h30.

O maior constrangimento na presente prática pedagógica prendeu-se com o facto de o curso de preparação não possuir nenhum programa para a disciplina de português que pudesse orientar os professores (POC, CE e PI). Não houve um programa ao longo do processo ensino-aprendizagem e, como consequência disso, verificou-se uma falta de sequência lógica em termos de escolha e ligação dos conteúdos a ser lecionados para os alunos PALOP. Deste modo, os docentes tiveram de criar materiais didáticos para as aulas, tendo em conta o seu interesse para o trabalho associado ao relatório de estágio de cada estagiário e a necessidade dos alunos PALOP. A falta de programa pré-estabelecido, embora tenha acarretado consigo uma desvantagem em termos de organização de sequência de conteúdos a desenvolver no âmbito do português, contribuiu para alguma liberdade na abordagem de conteúdos.

Para demonstrar e sintetizar de forma esquemática os dados que se mencionam ao longo da contextualização do estágio pedagógico, nomeadamente as datas das aulas, os temas das aulas, o número de alunos que assistiu às aulas, e para o nosso estudo, o registo da utilização de imagens visuais, apresentamos a tabela 2:

Data	N.º da aula	Tema	Docente	N.º de alunos	Uso de imagens
2018-11-22	1.ª	Autoapresentação e adjetivos	POE	10	Não

2018-11-28	2. ^a	Adjetivos	POE	10	Não
2018-11-29	3. ^a	Teste diagnóstico	POE	10	Não
2018-12-05	4. ^a	Texto utilitário – carta informal	POE	6	Não
2018-12-06	5. ^a	Complemento direto e indireto	POE	7	Não
2018-12-12	6. ^a	Texto utilitário – notícia	POE	14	Não
2018-12-13	7. ^a	Texto utilitário – publicidade	POE	14	Não
2018-12-19	8. ^a	Tempos simples e compostos no modo indicativo e conjuntivo	POE	6	Não
2019-01-03	9. ^a	Expressões interrogativas	POE	6	Não
2019-01-09	10. ^a	Frases simples e complexas	POE	12	Não
2019-01-10	11. ^a	Natal e passagem do ano	CE	14	Sim
2019-01-14	12. ^a	Discurso direto e indireto	CE	15	Sim
2019-01-17	13. ^a	Conto e técnica de resumo	CE	10	Não
2019-01-23	14. ^a	Sopa de pedra e conetores	CE	19	Não
2019-01-24	15. ^a	Violência verbal e modalidade deontica	PI	15	Sim
2019-01-30	16. ^a	Verbos copulativos – ser e estar	CE	13	Não
2019-01-30	17. ^a	Estereótipo	CE	13	Sim
2019-01-31	18. ^a	Texto utilitário – C.V.	CE	10	Não
2019-02-06	19. ^a	Conjuntivo	CE	16	Sim
2019-02-07	20. ^a	Argumentação	CE	13	Não
2019-02-07	21. ^a	Discurso direto e indireto	CE	14	Não
2019-02-20	--	Teste diagnóstico	--	0	--
2019-02-21	22. ^a	Entrevista	CE	0	Não
2019-02-21	23. ^a	Distinção entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito	PI	6	Sim
2019-02-27	24. ^a	Voz passiva	CE	2	Não
2019-02-28	25. ^a	Conjunções e tipos de orações	CE	2	Sim
2019-03-06	26. ^a	Atos ilocutórios	CE	3	Não
2019-03-07	27. ^a	Conto	CE	2	Não
2019-03-13	28. ^a	Imperativo e receita culinária	CE	5	Não
2019-03-14	29. ^a	Texto argumentativo – elaboração do texto	CE	8	Sim
2019-03-20	30. ^a	Composição de palavras – derivação	CE	3	Sim
2019-03-20	31. ^a	Atividades acadêmicas	CE	4	Sim
2019-03-21	32. ^a	Voz passiva	CE	15	Sim
2019-03-27	33. ^a	Léxico de aparelhos eletrônicos e infinitivo	PI	5	Sim
2019-03-28	34. ^a	Elaboração do texto e conetores	CE	19	Sim
2019-03-28	35. ^a	Conto e conetores	CE	20	Não
2019-04-03	36. ^a	Pretérito imperfeito do conjuntivo	CE	10	Não
2019-04-03	37. ^a	Conetores	CE	10	Sim
2019-04-04	--	Teste diagnóstico	--	15	--
2019-04-10	38. ^a	Pontuação	CE	8	Não
2019-04-10	39. ^a	Preposição	CE	7	Não
2019-04-11	40. ^a	Orações concessivas	CE	14	Sim
2019-04-11	41. ^a	Igualdade	CE	14	Sim
2019-05-02	42. ^a	Braga romana	CE	13	Sim
2019-05-02	43. ^a	Narcisismo	CE	13	Sim

2019-05-08	44. ^a	Correção de erros na língua portuguesa	CE	10	Não
2019-05-08	45. ^a	Argumentação – análise de um texto argumentativo e correção das redações	CE	10	Não
2019-05-09	46. ^a	Meio ambiente e proteção ambiental	PI	7	Sim

Tabela 2: Cronologia e síntese de informações da prática pedagógica

Tal como revela a tabela 2, salientamos vários fatores que foram afetando o processo de lecionação e a recolha de dados: 1) a oscilação do número de alunos nas aulas: o grupo dos alunos PALOP, sendo quarenta inscritos neste curso, nunca compareceram na sua totalidade, tendo a assiduidade variado entre zero e vinte alunos. Por outro lado, há somente um número reduzido de alunos que frequenta assiduamente o curso; os restantes alunos têm uma frequência inconstante; 2) a distribuição de aulas por estagiários e a escassa dinamização por aqueles, associada à não sequencialização dos conteúdos, como já foi referido, torna não só difícil interpretar o progresso que os alunos fizeram durante as aulas, como dificulta a recolha e a análise dos resultados.

Assim, para este relatório no que se refere à prática pedagógica, o professor-investigador vai ter por base as tarefas, os exercícios e as atividades realizadas nas aulas, na observação dos alunos de forma a poder avaliar os resultados que decorrem do tema do relatório e que direcionaram a planificação de todas as aulas lecionadas pelo professor-investigador, o poder da imagem na aprendizagem de língua estrangeira.

Capítulo II – Aulas práticas: aulas lecionadas e atividades desenvolvidas

1. Temas léxico-gramaticais

A análise dos temas léxico-gramaticais abrange a 23.^a aula – distinção entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito – e a 33.^a aula – léxico de aparelhos eletrônicos, dinamizadas pelo professor-investigador, tendo também em consideração aulas sem utilização de imagens, dinamizadas pelos colegas estagiários. Para estas unidades, pomos em destaque “o estudante A¹³” para indicar um aluno que assistia à maior parte das aulas (dinamizadas pelo professor-investigador e por outros colegas), e que era um dos alunos com mais dificuldades em termos de conhecimento da língua portuguesa (a nível léxico-gramatical). No entanto, já nos temas socioculturais, não se manifestava com tantas dificuldades.

1.1. Unidade gramatical – Distinção entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito

A 23.^a aula visava desenvolver a oralidade e o conhecimento gramatical. Para esta unidade, o professor-investigador aplicou imagens, tanto didáticas como não didáticas, o método indutivo e dedutivo, através de uma atividade lúdica – inspetor (*cf.* anexos 4, 5 e 6). Uma vez que os alunos já dominam certos conhecimentos do português, em vez de expor todas as regras de utilização dos dois tempos verbais, o professor-investigador preferiu tratar o tema partindo das particularidades para conclusão genérica.

Esta aula dividia-se em duas partes, sendo a primeira dedicada à atividade – inspetor, e a segunda à sistematização de traços distintivos entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito.

As imagens, para esta aula, tinham por objetivo facilitar a compreensão das regras de uso dos dois tempos verbais, contextualizando-as, e alargar o modelo mental dos alunos sobre estes dois tempos verbais.

Em primeiro lugar, a atividade precisava de oito alunos (preparação da atividade e a exigência do número de alunos eram estimados tendo em consideração o período do ano letivo, sendo a altura de transição do primeiro semestre para o segundo semestre, e os alunos PALOP terem começado a frequentar as unidades curriculares das suas licenciaturas. Estimava-se que fosse reduzida a sua presença na aula), divididos em dois grupos, sendo uma de quatro

¹³. Para assegurar a privacidade do indivíduo, representamo-lo por o estudante A, indiferenciado o género.

personagens suspeitas (indicadas abaixo no texto) e um grupo de quatro polícias. No entanto, a esta aula, assistiram seis alunos e o professor-investigador precisou de pedir a dois colegas estagiários para participarem na atividade. De seguida, os alunos participantes tiravam os papéis que iam indicar as personagens suspeitas, viam a história para contextualizar o cenário e recebiam as agendas das personagens respetivas. Em terceiro lugar, tendo informações sobre o contexto, os polícias preparavam questões e as personagens suspeitas elaboravam o depoimento para esclarecerem e defenderem-se das suspeitas. Para a elaboração de questões e de depoimentos, o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito eram elementos essenciais.

Começando a atividade, o docente demonstrou o texto com ilustrações que serviam para contextualizar a cena de um assalto, em suporte *PowerPoint* (cf. anexo 6), e distribuiu as agendas das personagens para a preparação do depoimento. Em baixo temos o texto e as agendas:

O desaparecimento do livro de ouro	
<p>No dia em que se realiza a cerimónia de graduação dos finalistas de 12º ano, de manhã, o ministro da educação veio para a celebrar e agradecer o contributo incessante da formação de talentos para a sociedade, atribuiu à escola um livro de ouro. O diretor da escola recebeu-o com toda a alegria e decidiu expô-lo logo na receção da biblioteca, que fica no 2º andar da escola. À tarde, após o almoço, alguns professores descobriram que o livro de ouro tinha desaparecido, ou melhor, tinha sido roubado. Avisaram o diretor da escola e chamaram os polícias.</p> <p>Os polícias chegaram, rapidamente, e começaram a inspecionar. Segundo as informações e os depoimentos obtidos, os polícias inferiram que o livro desapareceu durante a hora de almoço, e suspeitaram de 4 pessoas, que são o diretor da escola, o professor de educação física, o professor de matemática e o jardineiro.....</p>	

Quadro 1: Texto da história

Personagens suspeitas	Agenda do dia
Diretor (tu não és assaltante)	10:30 – Entregar os diplomas aos alunos 11:30 – Receber o livro de ouro 11.45 – Pousar o livro de ouro na receção da biblioteca 12:30 – Acabar a cerimónia e acompanhar o ministro de educação 13:15 – Voltar ao gabinete e coscuvilhar com a secretária
Professor de educação física (tu não és assaltante)	10:00 – Assistir à cerimónia de graduação dos finalistas 12:30 – Acabar a cerimónia e ir ao restaurante tailandês com outros professores 13:50 – Voltar à escola e jogar basquetebol com os alunos 14:30 – Ser informado do desaparecimento do livro de ouro
Professor de Matemática (tu és assaltante)	10:00 – Assistir à cerimónia de graduação dos finalistas 12:30 – Acabar a cerimónia e voltar ao gabinete 13:15 – Esperar que outros professores saiam, roubar o livro de ouro e encontrar lugar seguro para o esconder (verdade) 13:15 – Corrigir os testes dos alunos finalistas (mentira que usas, vai ser crucial para descoberta do assaltante) 13:45 – Começar a almoçar 14:10 – Conversar com outros professores sobre o livro de ouro

Jardineiro (tu não és assaltante)	09:20 – Ir ao médico 12:10 – Levantar a receita do médico e ir à farmácia 12:45 – Almoçar em casa 14:15 – Chegar à escola 14:30 – Regar as plantas
--------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 2: Agendas dos personagens

Para os alunos, as imagens que acompanhavam o texto (*cf.* anexo 6) não criaram grande impacto a nível de transmissão da mensagem, uma vez que os alunos têm nível superior ao que a atividade pretendia, portanto, neste caso, as imagens tornaram-se redundantes, tinham apenas a função superficial – dar vivacidade ao texto e à atividade.

No entanto, durante a atividade, foi observado que grande parte dos alunos conseguia recorrer ao seu modelo mental sobre o modo como facultar um depoimento aos polícias, utilizando o tempo verbal do passado para descrever os atos das personagens. Mesmo assim, também foi observado que o estudante A não era capaz de aplicar o passado no seu depoimento, dizendo apenas as frases preparadas na agenda. Com este fenómeno, podia-se justificar que, para este estudante A, o modelo mental do tempo verbal não estava bem formulado e isso permitia que comprovasse se as imagens ajudariam ou não na compreensão do conteúdo (o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito) e a nova formação ou ajustamento do seu modelo mental.

Assim, após a atividade lúdica, seguia-se a explicação gramatical. Para esta parte da explicação e sistematização das regras gramaticais, o professor-investigador preparou uma definição distintiva mais geral e quatro casos específicos para aprofundar os dois tempos verbais, sempre acompanhada esta explicação com as imagens (*cf.* anexo 6), criadas pelo professor-investigador com o propósito de recriar, visualmente, o cenário.

Para a definição mais geral, o professor-investigador desenhou no quadro a linha temporal onde representou os atos e perspetivas do sujeito utilizador. Assim, as figuras 7 e 8, respetivamente, correspondem ao pretérito perfeito e ao pretérito imperfeito do verbo correr:

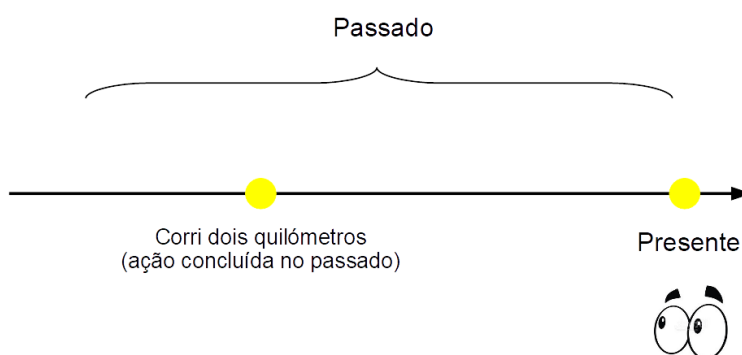


Figura 7: Aspeto verbal – pretérito perfeito

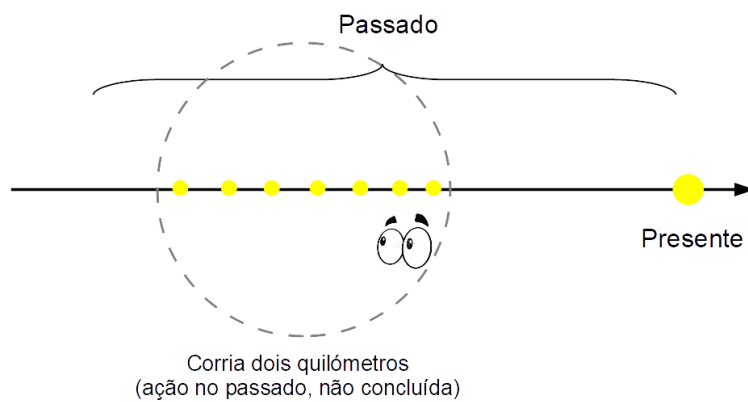


Figura 8: Aspeto verbal – pretérito imperfeito

As duas imagens visavam demonstrar os diferentes aspetos do pretérito, salientando a diferente perspetiva para os atos ocorridos no passado. A partir daí, o professor-investigador tirou a conclusão com os alunos: quando o ato acontece uma vez e representa uma ação concluída, utiliza-se o pretérito perfeito; ao passo que quando o ato é repetitivo no passado, utiliza-se o pretérito imperfeito.

Dada a distinção geral, os quatro pares de frases foram estudados especificamente para determinadas situações:

- a. A minha irmã comeu uma salada ontem ao jantar.
- b. A minha irmã comia salada ao jantar quando era pequena.

Para este primeiro par, a distinção consiste na questão da ação pontual ou habitual no passado.

- c. Eu corri dois quilómetros e vi um cão meigo.
- d. Quando eu corria, vi um cão meigo.

Para este segundo par, a distinção consiste na sequencialização e durabilidade das ações no passado.

- e. Quando eu ouvia música, o Válter tossiu.
- f. Quando eu tomava banho, a minha mãe cozinhava.

Para o terceiro par, a distinção consiste na contemporaneidade e na interrupção das ações no passado.

- g. Eu fui ao cinema com os meus pais.
- h. Eu ia ao cinema com os meus pais, mas fiquei a estudar.

E por fim, para o quarto par de frases, a distinção consiste na concretização ou não das ações, nas realidades ocorridas ou hipóteses no passado.

A explicação dos tempos verbais na aula era acompanhada das imagens, propositadamente criadas pelo professor-investigador para justificar, caso a caso, os traços distintivos dos dois tempos verbais (*cf.* anexo 6). As imagens tinham a função essencial de criar uma situação visual para contextualizar o respetivo valor aspetual, que era apresentado através da combinação com o texto (compreendido no sentido lato), sendo esta relação imagem-texto como complementar, porque os dois elementos estavam interligados. A fim de confirmar a compreensão da matéria e a capacidade de distinguir a perspetiva aspetual de (im)perfectividade, foi aplicado um exercício de correção de um texto jornalístico – Furto no dia dos finalistas (texto criado pelo professor-investigador, *cf.* anexo 7). Dado que o texto proposto para o exercício estava relacionado com a história da atividade, os alunos deviam conhecer bem o conteúdo e a perspetiva dos atos. O texto continha dezanove espaços para analisar e preencher, ou seja, dezanove ações a identificar pelos alunos através do tempo verbal mais apropriado de acordo com o contexto.

A tarefa foi distribuída no final da aula, tendo entregado somente três alunos dos seis que participaram na atividade, incluindo o estudante A. O estudante A mostrou grande dificuldade e acertou cinco em dezanove, ao passo que os outros colegas acertaram dezasseis e dezassete, respetivamente.

Este resultado não permite, de facto, conceber uma conclusão precisa. Porque, por um lado, do ponto de vista estatístico, parece que as matérias foram bem assimiladas (em mais de metade das tarefas conseguiram acertar), no entanto, o resultado é parcial, pois poucos alunos assistiram à aula e metade dos alunos entregaram a tarefa, a amostra é muito pequena; por outro lado, não podemos deixar de lado o facto de que estes dois alunos têm maior domínio da língua portuguesa em relação ao estudante A, e como consequência disso, era natural que a eficácia na aplicação das imagens implicasse um resultado menos significativo da parte deste estudante.

Porém, se apenas interpretássemos o resultado que recolhemos destes alunos, concluiríamos que as imagens e as explicações não deram bons resultados tanto para o estudante A como para os seus dois colegas, dado que as imagens eram redundantes para os dois colegas e o estudante A não assimilou a matéria com os recursos visuais. Portanto, concluímos que desta aula, no que se refere ao conteúdo desenvolvido, não é possível concluir-se sobre a relevância e a pertinência das imagens na aprendizagem da gramática.

Para fazer uma comparação entre a utilização de imagens e não utilização para os temas de gramática, tomemos uma aula do assunto semelhante – a 36.^a aula, sobre o pretérito imperfeito do conjuntivo – para fazer uma análise holística sobre a metodologia mais adequada para a leção deste conteúdo. O colega estagiário adotou a metodologia indutiva e ofereceu

um texto no qual havia frases para introduzir o assunto. A explicação deste tempo verbal foi feita com base nos exemplos preparados por si, apresentados de forma oral, sem nenhum recurso visual. Naturalmente, os exemplos, como “se não chovesse, íamos à praia” para situação de oposição à realidade, podiam facilitar a compreensão da utilização (regra gramatical), uma vez que estes podiam contextualizá-la para determinados casos. No entanto, alguns alunos mostraram dificuldades em compreender a matéria e não conseguiram acertar nas respostas que deram ao exercício. Torna-se inconclusiva a pertinência das imagens na abordagem de temas gramaticais.

1.2. Unidade lexical – léxico de aparelhos eletrónicos

A primeira parte da 33.^a aula consistia em enriquecer o vocabulário de aparelhos eletrónicos através das imagens, desenvolver o modelo mental sobre os espaços e os aparelhos e por meio deles introduzir conhecimentos morfológicos – formação de palavras por composição. Para esta unidade lexical, o professor-investigador preparou uma atividade chamada “equipar o espaço” (*cf.* anexos 8 e 9), que visava verificar o conhecimento de léxico de aparelhos eletrónicos e motivar os alunos, de acordo com a imagem do espaço, a discutir e escolher os aparelhos que mais se adequassem ao seu contexto. Para desenvolver esta atividade, os alunos tinham de recorrer à memória, à experiência pessoal, ao modelo mental ou, em específico, à imagem mental (representações mentais), uma vez que estas representações mentais podiam justificar o seu raciocínio e a sua escolha de aparelhos.

Em primeiro lugar, o professor-investigador, não tendo conhecimento de quantos vocábulos dominavam os alunos neste âmbito, em vez de agregar os respetivos nomes às imagens na ficha ou apresentar cada vocábulo aos alunos no quadro, pediu que se desenvolvesse uma atividade direcionada para a identificação dos aparelhos eletrónicos, de forma a permitir que o professor-investigador percebesse se havia diferença na imagem mental entre o professor-investigador e os alunos ou mesmo entre os elementos do grupo através da discussão e apresentação oral desses aparelhos, uma vez que são de cultura e de realidades diferentes do professor-investigador. Se se detetava essa diferença, através da troca de informações, surgiria um momento de formação de um modelo mental para todos os participantes.

Para iniciar a atividade, o professor-investigador pedia que se formassem 3 ou 4 grupos, sendo no máximo 4 grupos (o número ideal seria entre 12-16 alunos, 3-4 por cada grupo). O professor-investigador distribuía por cada grupo uma imagem que representasse um espaço

determinado, com um orçamento associado, uma folha com um conjunto de imagens de aparelhos eletrônicos com preços associados (*cf.* anexo 9). Cada grupo assumia-se como o dono do seu espaço e era exigido que, de acordo com as características do espaço e do orçamento atribuído (sendo valores diferentes para cada grupo), adquirisse os aparelhos eletrônicos. Por exemplo, o grupo 1 tinha um apartamento com o orçamento de 500 euros, os membros tinham de pensar que aparelhos eletrônicos seriam necessários e adequados para o espaço pelo qual se responsabilizavam.

Em primeiro lugar, os alunos identificavam, entre eles, os aparelhos que tinham no papel. Como os alunos tinham diferentes níveis de conhecimento, os membros com maior capacidade podiam ajudar outros colegas; a seguir, discutiam quais eram os aparelhos eletrônicos que consideravam necessários para o seu espaço, não podendo ultrapassar o orçamento que lhes foi indicado; e por último, escolhiam de entre os aparelhos “comprados” 3 imprescindíveis e apresentavam a justificação da seleção e da função desses aparelhos, através de apresentação oral. O professor-investigador ia observando, durante a comunicação, se os alunos dominavam os vocábulos do assunto da aula e se compartilhavam o modelo mental dos espaços.

No entanto, a realidade foi que a aula começou com o estudante A, e, como era um dos alunos que precisava mais da ajuda na aprendizagem, o professor-investigador tinha de mudar o plano e de apresentar todos os vocábulos de aparelhos eletrônicos para salvaguardar que a atividade pudesse realizar-se, e como consequência disso, foi gasto bastante tempo.

Ao longo do tempo de preparação (identificação de aparelhos) para a atividade, perante algumas imagens, os alunos não conseguiam identificá-las e o professor-investigador deu diretamente o nome para estabelecerem a relação entre os vocábulos e as imagens respetivas. Como por exemplo, os alunos não sabiam nem conheciam o aparelho “desumidificador” e “liquidificador”, uma vez que, provavelmente, estes não são populares no seu país. Assim, o professor-investigador explicava a partir do radical da palavra que os alunos já sabiam, como húmido> humidificar> desumidificar e líquido> liquidificar> liquidificador para que os alunos ganhassem a técnica de decifrar as palavras e formassem as imagens mentais respetivas.

Devido à insuficiência de tempo, o professor-investigador pediu aos alunos para apresentarem apenas um aparelho eletrónico que escolheram, indicando a sua função principal. A atividade acabou com a mesma apresentação oral que permitia introduzir outro tema do estudo.

Esta atividade, apesar de não ter reunido condições favoráveis, merece algumas reflexões para a sua melhoria. Primeiro, em termos de flexibilidade da atividade: o professor-investigador, como não era experiente, não conseguiu lidar com a situação do número insuficiente para a

atividade prevista, e em consequência disso, deixou de concretizar a discussão entre os alunos. No entanto, o professor-investigador podia optar por fazer menos grupos, isto é, como vieram quatro alunos, em vez de formar quatro grupos que assumiam diferentes espaços, seria melhor que se formassem apenas dois grupos compostos por dois elementos, pois, desta forma, sairia favorecida a discussão na escolha e consequência disso verificar-se-ia uma troca de modelo mental sobre o espaço que assumissem.

Segundo, já que os alunos recorreram à sua imagem mental, o professor-investigador podia ter aproveitado esse recurso para desenvolver mais, pedindo que os alunos comentassem o raciocínio dos colegas (intercâmbio do pensamento, dado que a mera apresentação oral da justificação da escolha não garantia o enriquecimento do modelo mental, por os alunos poderem não escutar nem refletir). O professor-investigador podia, escolhendo os aparelhos que se adequassem mais ao espaço, colocar uma questão deste género: “que outros aparelhos eletrónicos serviriam para substituir os selecionados?”, esta pergunta não só exigiria o conhecimento de características do espaço e dos aparelhos, mas também favoreceria a capacidade de resolução do problema, através do modelo mental.

Embora a atividade não tivesse sido bem sucedida, observámos que os alunos, quando não conseguiam identificar os nomes de certos aparelhos eletrónicos perante algumas imagens (uma vez que alguns aparelhos são afastados dos alunos e representados equívocos em termos da forma da aparência, *cf.* anexo 9), ficaram muito curiosos e mostraram-se desejosos de adivinhar, deduziam uma resposta a partir das imagens segundo o seu intuito e raciocínio. Ou seja, as imagens e a metodologia de pergunta-resposta tiveram êxito enquanto capazes de captar e estimular a participação dos alunos na aula.

Dado que não houve mais docentes (POE e CE) que desenvolveram o ensino-aprendizagem de léxico nas suas aulas, não se consegue fazer uma comparação entre aulas com e sem utilização de imagens para este conteúdo.

De seguida, passamos para a última parte da análise, os temas socioculturais.

2. Temas socioculturais

Para desenvolver os temas socioculturais, temos a 15.^a aula – violência verbal e a 46.^a aula – meio ambiente e proteção ambiental, ambas dinamizadas pelo professor-investigador. A análise será feita tendo também em consideração as aulas do mesmo tema onde não foram aplicadas as imagens, sendo estas dinamizadas pelos colegas estagiários.

2.1. Unidade sociocultural 1 – Violência verbal

Para esta unidade da 15.^a aula (*cf.* anexos 1, 2 e 3), o professor-investigador preparou três imagens que assumem uma grande carga simbólica: duas imagens dizem respeito à violência verbal (abaixo apresentadas, figuras 9 e 10) e uma imagem mais complexa que se refere a *ciberbullying* (figura 11). Estas imagens foram criadas com uma forte intenção de sensibilizar, satirizar e evidenciar as realidades existentes na nossa sociedade, isto é, foram propositadamente concebidas para transmitir certos valores éticos e morais. Assim sendo, podem ser classificadas como imagens didáticas *per se*.

As imagens foram projetadas pelo professor-investigador logo após a introdução ao tema da aula. O recurso às imagens tinha por objetivo provocar os alunos e criar um impacto psicológico através da concretização da violência verbal nas imagens.

Dado que esta aula foi a primeira aula do professor-investigador e nas aulas dinamizadas anteriormente não foi frequente a utilização de imagens, o professor-investigador não tinha conhecimento de se os alunos tinham sensibilidade visual e capacidade suficiente de ler as imagens, isto é, não conseguiu antever a sua capacidade a nível de literacia visual. Portanto, para que os alunos conseguissem aceder às mensagens das figuras 9, 10 e 11 e estas pudessem cumprir a sua função de facilitar a compreensão do assunto, o docente colocou diversas questões aos alunos para orientar a leitura das imagens. Para exemplificar, tomemos a figura 9:

1. O que há nesta imagem? (Para indicar os elementos componentes da imagem).
2. Quantas personagens existem na imagem? (Para destacar as personagens)
3. O que estão as personagens a fazer, como estão e porquê? (Para evidenciar a emoção das personagens)
4. Que relação terão estas personagens entre si? (Para contextualizar o ato de atacar e ligar com o significado da imagem)
5. Vocês acham que este fenómeno é frequente na nossa sociedade de hoje? E o que acham deste ato? (Para refletir e ligar com a realidade na sociedade).

As perguntas foram colocadas do geral para o particular, conforme apresentadas acima. Dito por outras palavras, para orientar a leitura visual dos alunos, o docente lançou questões que correspondiam ao nível sintático da leitura visual (perguntas 1 e 2), ao nível semântico (perguntas 3, 4) e ao nível pragmático (pergunta 5). Os alunos, à medida que respondiam às perguntas, foram conseguindo interpretar integralmente a mensagem que a imagem transmitia. As duas imagens, tal como os alunos comentavam, referiam-se à força das palavras, já que

podem ser uma forma de ferir outrem, podendo este ataque ser mais destruidor do que os ataques físicos: um murro e um tiro “mentais” podem matar o espírito e a esperança no futuro.

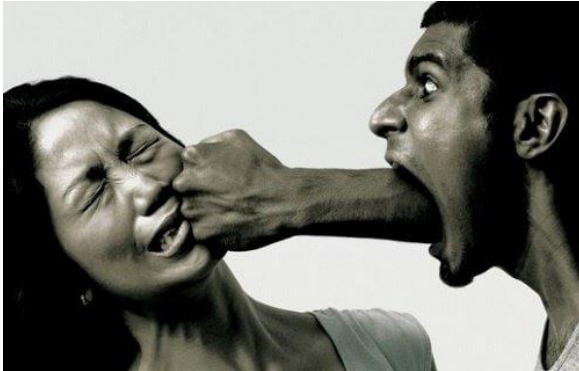


Figura 9: Violência verbal 1¹⁴



Figura 10: Violência verbal 2¹⁵

O mais marcante e o que mais perturbou os alunos foi o murro e a arma que saem da boca, uma vez que os alunos mostraram logo uma reação e responderam isto à primeira pergunta colocada pelo professor-investigador, ou seja, os alunos assimilaram esta metáfora ao seu modelo mental de violência verbal.

De forma analógica, a exposição da figura 11 (apresentada abaixo) consistia em apresentar uma realidade de violência digital na sociedade, sendo um fenômeno baseado na violência verbal, para criar ligação entre as violências em diversas plataformas. Dado que esta imagem é um pouco mais complexa, o docente voltou a colocar as perguntas e os alunos respondiam decifrando a mensagem da imagem.



Figura 11: *Cyberbullying*/violência digital¹⁶

¹⁴. Fonte: <https://pse.is/HYBXM>

¹⁵. Fonte: *Instagram*, ID: futarinokizuna_

¹⁶. Fonte: *Instagram*, ID: futarinokizuna_

As imagens aplicadas para o tema de violência verbal trouxeram uma grande agitação à aula e, para desenvolver o tema, o professor-investigador entregou um texto – o que é violência verbal – aos alunos e pediu que o lessem.

2.2. Unidade sociocultural 2 – Meio ambiente e proteção ambiental

Para esta unidade, o docente preparou muitas imagens em suporte *PowerPoint* (cf. anexos 10, 11 e 12) para desenvolver o assunto do ambiente – as catástrofes naturais e humanas e a poluição pelos plásticos – e um exercício de escrita – elaboração de comentários sob o ponto de vista ecológico – através das imagens (cf. anexo 12). Esta aula tinha por objetivo enriquecer o modelo mental dos alunos sobre a poluição e a proteção ambiental.

Nos primeiros momentos da aula, o professor-investigador mostrou as imagens de desastres para os alunos aplicarem oralmente um título/nome em português, e, a partir delas, categorizarem os desastres em fenómenos naturais e em humanos (cf. anexo 11).

Nesta categorização, apesar de os alunos terem a consciência de que as atividades humanas (do nível macro – sector industrial – para o nível micro – utilização de garrafas de plástico) podiam contribuir para a destruição do planeta (modelo mental dos alunos), ainda não relacionavam estas realidades com a ocorrência de desastres naturais.

Dito por outras palavras, para o professor-investigador, hoje em dia, a fronteira entre os desastres naturais e humanos não está clara, uma vez que, tomando o exemplo de formação de um supertufão¹⁷, as alterações climáticas são provocadas por causa das atividades humanas, e por isso, algumas catástrofes consideradas naturais anteriormente, de certo modo, podem ser consideradas humanas se forem analisadas as suas origens.

O exercício de categorização permitiu ao professor-investigador tomar conhecimento do modelo mental dos alunos e fazer um *input* (informação nova, estímulo exterior – fronteira ambígua para distinguir certas catástrofes naturais das humanas) aos alunos para formarem um modelo mental mais rico e complexo sobre as catástrofes.

Para entrar no assunto principal da aula, após a discussão das atividades humanas, o professor-investigador expôs imagens que representavam as consequências de contaminação do mar pelos plásticos, entre as quais, salientavam-se as figuras 12 e 13.

¹⁷. De entre as condições essenciais para a formação de um tufão, a temperatura da água do mar superior a 27°C é a condição mais básica. E o supertufão surge exatamente pela extraordinária energia acumulada através da vaporização da água do mar, sendo uma consequência que remete diretamente para o efeito de estufa e para as atividades humanas.



Figura 12: Tartaruga e saco de plástico¹⁸



Figura 13: Plástico ingerido pelo peixe¹⁹

Para introduzir e desenvolver o assunto, bastava uma apresentação oral do docente e as imagens seriam, assim, redundantes. No entanto, através da manifestação das imagens, embora não fossem imagens didáticas, não deixaram de provocar os alunos e levá-los a refletir mais sobre a poluição em causa.

Para introduzir propostas de resolução desse problema, o professor-investigador apresentou uma nova invenção – *Ooho*²⁰, como a figura 14 apresenta. A apresentação foi feita e a exposição da imagem foi imprescindível, dado que os alunos desconheciam o objeto e a sua aplicação (a imagem como representação do referente). Foi bastante importante para os alunos tomarem conhecimento da imagem de uma das propostas de solução e ligarem a imagem ao assunto desenvolvido, não possibilitando desvio na construção da imagem mental.



Figura 14: *Ooho* – bolsa de água comestível²¹

Para finalizar a aula, o professor-investigador preparou um exercício de escrita – comentário das imagens (*cf.* anexo 12), o qual consistia em expressar o ponto de vista dos alunos sob o contexto ecológico e partilhá-lo oralmente com os colegas.

¹⁸. Fonte: <http://www.greenpeace.org/taiwan/zh/news/stories/oceans/2016/6-places-ban-plastic/>

¹⁹. Fonte: <http://www.epochtimes.com/b5/15/9/21/n4532056.ht>

²⁰. *Ooho* (invenção nova) é um recipiente comestível para líquidos que visa substituir as garrafas de plásticos.

²¹. Fonte: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/as-melhores-solucoes-sustentaveis/agua-comestivel/>

O professor-investigador dispunha de dez imagens de diferentes situações para vinte alunos (dado que nas aulas das quintas-feiras de tarde vinham, habitualmente, mais alunos), ou seja, dois alunos assumiam uma mesma imagem e trocavam o comentário na apresentação oral. No entanto, como apenas assistiram à aula sete alunos, o professor-investigador distribuiu as imagens de forma arbitrária e pediu que escrevessem o comentário no papel.

Após a escrita (*cf.* anexo 13) e a apresentação de cada aluno, pediu ainda uma proposta de solução (oralmente expressa) para as diversas situações que mencionavam de acordo com a interpretação da imagem, a fim de que pudessem promover o intercâmbio do pensamento e alargar os seus modelos mentais.

As imagens foram escolhidas para representar e salientar as realidades que ocorrem na nossa sociedade atual e abrangem diversas fontes de contaminação ambiental. O exercício visava desenvolver a capacidade dos alunos para integrar o texto (título da imagem, indicado pelo professor-investigador) e o contexto (conteúdo da aula) com as imagens, treinando a expressão escrita, através de uma leitura holística visual.

Excluindo os erros gramaticais e ortográficos, o exercício foi bem-sucedido e atingiu o objetivo pretendido, uma vez que os alunos compreenderam a matéria desenvolvida ao longo da aula, mostraram-se capazes de combinar o texto e o contexto, aquando da comunicação da leitura que fizeram das imagens (*cf.* anexo 13). Quanto à utilização das imagens neste exercício, a maior parte delas foi redundante (já que o texto transmite diretamente a mensagem) e, com estas imagens, os alunos não se manifestaram motivados para o exercício.

Para evidenciar a diferença entre a utilização e não utilização das imagens nos temas socioculturais, tomemos a aula de sopa de pedra e conectores (14.^a aula) para fazer a comparação. A aula da colega consistia principalmente em lecionar os conectores através da lenda da sopa de pedra. Dado que o seu foco não residia na apresentação da sopa, os alunos leram a lenda e assim criaram superficialmente uma imagem literária (por via de palavras e textos) da sopa de pedra. Apesar de a sua forma de apresentação, os seus ingredientes podiam ser percebidos através das descrições (texto escrito ou explicação oral). Dado que os alunos nunca viram o aspeto desta sopa, a não utilização de imagens para concetualizar o objeto possibilitava o desvio na construção da imagem mental sobre a respetiva realidade. Uma vez que não tinham imagens para comprovar (normalizar) o imaginário, os alunos criaram, com certeza, a sua imagem mental, segundo a sua experiência e noção existente.

Quando o professor-investigador, no dia seguinte, aproveitou o tema da comida para avançar no tema de violência verbal (crítica subjetiva e imposição do seu valor que acabam por

prejudicar e destruir a autoconfiança das outras pessoas), colocou uma imagem de sopa de pedra (figura 15) interrogando os alunos se imaginavam a sopa como a imagem a representava. E o resultado foi que a maior parte dos alunos não tinha pensado que na sopa de pedra havia realmente uma pedrinha, e que se apresentava dessa forma. Manifestaram-se muito curiosos e admirados.



Figura 15: Sopa de pedra²²

²². Fonte: <https://www.mulherportuguesa.com/receita/sopa-de-pedra/>

Conclusão

Dentro de uma complexa definição do conceito de imagem, estamos de acordo com o ponto de vista de muitos autores que mencionamos – a imagem representa, ou seja, está em lugar do referente, sendo assim uma representação.

Tendo em conta este aspeto de representatividade, a utilização de imagens para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras é indispensável, dado que as imagens mostram diretamente os referentes e associam-nos às línguas de destino, isto é, as imagens podem fazer uma ligação entre as palavras desconhecidas e os referentes que representam. Os dois tipos de signos – verbal e visual – combinam-se e criam o significado na mente, através da visão.

As imagens didáticas são intrinsecamente distintas das não didáticas, no entanto, para o ensino-aprendizagem, a diferença é menos importante em comparação com a escolha adequada das imagens para a abordagem da matéria na aula. Para isso, o docente tem de ter consciência das relações imagem-texto e da técnica de leitura das imagens visuais. Por fim, o aumento dos modelos/imagens mentais é importante para uma aplicação de conhecimentos, as imagens têm uma ligação direta e forte com a formação dos modelos mentais.

As teorias que tivemos em consideração permitiram explicar o porquê e o como da utilização das imagens. Ao longo do primeiro capítulo do enquadramento teórico discutimos as características e as propriedades das imagens, o que contribui para uma justificação de utilização dos recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No segundo capítulo, discutimos os diversos aspetos que consistem em melhorar uma aplicação das imagens, dado que nem sempre as imagens utilizadas têm o mesmo impacto e a mesma capacidade pedagógica e didática, capazes de beneficiar a aprendizagem dos alunos.

Com base nisso, as planificações e as atividades desenvolvidas ao longo das aulas tiveram sempre em conta a questão de como se aplicam os recursos visuais, em combinação com as diversas metodologias do ensino. As relações imagem-texto são sobretudo fundamentais para todas as aplicações das imagens, uma vez que se perde a pertinência quando as imagens são completamente redundantes, isto significa que não ajudam em nada os alunos.

Os princípios de leitura e interpretação de imagens servem para a aplicação de exercícios, uma vez que permitem uma observação dos resultados da aprendizagem e aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a aula, ou seja, através da leitura visual, o docente apercebe-se se os alunos assimilaram o conteúdo e aplicam-no em determinada circunstância, dado que a leitura holística de uma imagem exige o contexto (conteúdo

desenvolvido na aula) adequado, tal como o exercício da 46.^a aula, que consistia numa elaboração de um comentário sobre as atividades humanas.

E, finalmente, aproveitando a representatividade das imagens, verificámos que estas são ótimas para introduzir objetos novos e elementos culturais, uma vez que as imagens permitem uma criação direta dos modelos/imagens mentais, ao passo que a descrição verbal pode levar a um desvio no processo de formação dos modelos/imagens mentais, tal como sucedeu com o exemplo da sopa de pedra, que revelámos, e a apresentação da nova invenção *ooho*.

Aplicando as considerações teóricas nas aulas, temos o nosso estudo de caso em temas específicos, onde descrevemos os momentos das aulas em que se aplicaram as imagens, observámos a relação e a combinação de diversos objetivos e a obtenção dos resultados. Estas informações foram recolhidas nomeadamente por meio das planificações de aulas, exercícios propostos e aplicação de imagens para desenvolver diversos temas. Sistematizam-se as informações nas tabelas 3 e 4, abaixo apresentadas:

	Motivação	Explicação	Reflexão	Memorização e aplicação do conhecimento
Conteúdo gramatical	✗	✓	✗	✗
Conteúdo lexical	✓	✗	✗	✓ / ✗
Conteúdo sociocultural	✓	✓	✓	✓

Tabela 3: Síntese de resultados da aplicação de imagens (objetivos e resultados)

	Imagem didática	Relação imagem-texto
Conteúdo gramatical	✓	Complementaridade
Conteúdo lexical	✗	Complementaridade e redundância
Conteúdo sociocultural	✓ / ✗	Complementaridade e redundância

Tabela 4: Síntese de resultados da aplicação de imagens (propriedade)

As duas tabelas indicam os objetivos e os resultados da aplicação das imagens, correspondendo aos diferentes temas e às propriedades das imagens. De acordo com isso, a utilização das imagens manifesta-se mais significativa para os temas socioculturais, onde se permite ao docente motivar e explicar melhor a matéria e aos alunos refletir, memorizar e aplicar os conhecimentos adquiridos.

No entanto, para o ensino das línguas estrangeiras (neste caso a língua portuguesa), como o resultado manifesta, independentemente de a imagem aplicada ser didática *per se* ou *per*

accident, isto é, imagem intrinsecamente didática ou utilização didática das imagens, o mais importante é que o docente escolha as imagens apropriadas ao conteúdo, imagens que possam facilitar a compreensão de certos temas e levar os alunos a refletirem sobre o assunto em causa e, para isso, o docente tem de ter em conta a relação imagem-texto aquando da planificação das aulas.

Embora de vez em quando as imagens sejam utilizadas de forma redundante, elas podem criar um grande impacto psicológico nos alunos, como por exemplo, na aula em que se abordou a questão da poluição pelos plásticos: a nível de transmissão da mensagem, bastava fazer referência oral, sendo a demonstração das imagens redundante. No entanto, de acordo com o que observámos, a nível de sensibilização para o grave problema que é a poluição, as imagens tornaram-se mais poderosas pelo que são uma representação da realidade e provocam um maior impacto nos alunos pelo choque visual que pode contribuir para uma formação mais ampla de modelos mentais sobre o assunto em questão.

Além disso, as metáforas (quer expressas por palavras quer por imagens) são muitas vezes utilizadas para uma explicação mais envolvente e enriquecedora, como sucedeu na aula 34.^a, com a utilização do desenho de uma perna para apresentar e explicar a importância dos conectores nas frases. Também na 37.^a aula, uma colega estagiária aplicou uma junção de diversos desenhos geométricos para desenvolver a concordância de uma ideia, resultado de concessão e persuasão. Estes dois exemplos manifestam uma das funções fundamentais da utilização das imagens – facilitar a compreensão do conteúdo.

Portanto, embora a maior parte das imagens possam motivar os alunos, quando as imagens não forem explicativas nem tiverem um valor significativo para justificar a sua presença (por serem completamente redundantes), não são recomendadas, uma vez que os alunos com elas não enriquecem os seus modelos mentais, como sucedeu na 30.^a aula, onde uma colega estagiária deu um exemplo de derivação parassintética, desenhando uma cara infeliz para justificar a palavra infeliz. Aqui não parecia recomendável a imagem, por duas razões: por um lado, os alunos já conheciam o significado da palavra, não precisando da imagem para explicitar a ideia; por outro lado, a imagem não estimulou a participação dos alunos nem os levou a refletir sobre a matéria que se desenvolvia. Sendo assim, a presença desta imagem era completamente redundante.

Por fim, conclui-se que, quando introduzimos um elemento que tenha carácter cultural, sendo este elemento cultural desconhecido do sujeito aprendente, é preferível que se utilizem as imagens para que os alunos formem diretamente as respetivas imagens mentais.

Em termos de aumento de conhecimentos linguísticos, nomeadamente léxico-gramaticais, por via do recurso à imagem, neste estudo não foi possível verificar-se os seus benefícios e a sua eficácia, através de testes escritos aplicados aos alunos de forma mais consistente e noutras situações, uma vez que, tendo em consideração os constrangimentos que apontámos logo no início da contextualização do estudo, surgiram obstáculos para uma observação de progresso daquele género. Para essa verificação seria necessário, por exemplo, que a aplicação das imagens para o estudo de pretérito perfeito e imperfeito, léxico de aparelhos eletrónicos fosse trabalhada com alguns grupos e não com a totalidade dos grupos para que depois se pudessem verificar os resultados entre os grupos. No entanto, não tivemos tempo para desenvolver essas experiências de forma a tornar mais abrangentes os resultados. Foi, no entanto, possível analisar os resultados imediatos (reação e comportamento) dos alunos para deduzir daí os benefícios da utilização de imagens no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, de acordo com a nossa observação sobre o comportamento dos alunos, as imagens bem escolhidas podem ser uma motivação extrínseca que os motiva a desenvolver e aperfeiçoar o conhecimento sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas.

Referências bibliográficas

- AREAL, L. (2012). O que é uma imagem? Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, pp. 59 - 80. Disponível em: https://www.academia.edu/25332826/O_que_%C3%A9_uma_imagem (acedido em 21/01/2019)
- BENÍTEZ, G. S. (2009). El uso de la imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. In *Revista SUPLEMENTO -- marcoELE*, nº 8, pp. 1 - 17. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf (acedido em 10/03/2019)
- BUSTO, N. B. & BEDOYA, M. G. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE. In *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)*, vol 6, nº 16, pp. 1 – 16. Disponível em: https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo205993-explotaci%C3%B3n-imagen-clase-ele (acedido em 02/02/2019)
- CALADO, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf (acedido em 15/02/2019)
- PRENDES E., M. P. (1995). Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen? In *Enseñanza*, vol.13, pp. 199 – 220. Disponível em: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69496/1/Imagen_didactica_o_uso_didactico_de_la_.pdf (acedido em 02/01/2019)
- FERRONHA, A. L. (2001). *Linguagem audiovisual – Pedagogia com a imagem, Pedagogia da imagem*. Mafra: Publicidade, Artes Gráficas, Lda.
- FRANQUESA, A. F. & FONTANILLS, D. G. (2013). *Imagen y comunicación visual*. Universitat Oberta de Catalunya. Disponível em: https://capdtron.files.wordpress.com/2013/03/iml-m1_imagen-y-comunicac3b3n-visual.pdf (acedido em 12/02/2019)
- JOLY, M. (2005). *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70.
- JOLY, M. (2007). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70. Disponível em: <https://flankus.files.wordpress.com/2009/12/introducao-a-analise-da-imagem-martine-joly.pdf> (acedido em 21/01/2019)
- LENCASTRE, J. A., & CHAVES, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. In *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, v. 10, pp. 2100 – 2105. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55626436.pdf> (acedido em 18/12/2018)
- LIMA, C. R. de. (2015). O uso da leitura de imagens como instrumento para a alfabetização visual. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2483-8.pdf?...> (acedido em 30/01/2019)
- MATOS, L. P., CARDOSO, M. S., & SANTOS, F. M. (2014). *A imagem como ferramenta da comunicação contemporânea: actas do XVI Congresso de Ciências da Comunicação*. Região

- Centro-Oeste – Águas Claras. Disponível em:
<http://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2014/resumos/R41-0129-1.pdf> (acedido em 21/01/2019)
- MOREIRA, M. A. (1996). Modelos mentais. In *Investigações em Ensino de Ciências* – vol. 1(3), pp.193-232. Disponível em:
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/modelosmentalesymodelosconceptuales.pdf> (acedido em 01/02/2019)
- SANTAELLA, L. & NÖTH, W. (1998). *Imagem: cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda. Disponível em: https://dlscrib.com/queue/imagem-cogni-ccedil-atilde-o-semi-oacute-tica-m-iacute-dia-l-uacute-cia-santaella_58e2d66fdc0d6016028970db_pdf?queue_id=5c197c38e2b6f54227fe2960 (acedido em 21/12/2018)
- SILVEIRA, J. R. C. da. (2005). A imagem: interpretação e comunicação. In *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, vol. 5, pp. 113 – 128. Disponível em:
http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/282 (acedido em 28/12/2019)
- SOUZA, E. S. R. de. (2013). A formação de modelos mentais na sala de aula. In *Revista Exitus*, vol.03, nº 01, pp. 169 – 184. Disponível em:
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/256> (acedido em 16/01/2019)
- UNESCO. (2000). Alfabetismo Visual y Educación Científica y Tecnológica. In *Contacto: bletín internacional de la UNESCO de educación científica, tecnológica y ambiental*, vol. XXV, nº 2, pp. 1 – 3. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146292_spa (acedido em 03/02/2019)

Anexos

Anexo 1: Planificação da 15.^a aula

Plano de aula N. 15

Tempo de lecionação: 60 min

Universidade Católica Portuguesa (Ano 0)

Tema: A violência verbal e verbos de modalidade deôntica (poder, dever e ter de)

Domínio: Educação não literária e gramática

Objetivos:

- Identificar os elementos componentes das imagens.
- Analisar e sintetizar os elementos identificados.
- Caraterizar a violência verbal.
- Apresentar oralmente os atos agressivos que resultam a violência verbal.
- Reconhecer as consequências da violência verbal.
- Aplicar os verbos modais (poder, dever e ter de) no exercício proposto.

Sumário:

- Leitura e interpretação de imagens
- Leitura e troca de informação a partir do texto "O que é violência verbal"
- Revisão e aplicação de verbos modais "poder, dever e ter de"

Recursos:

- Exposição de 3 imagens para servirem de introdução (retiradas da internet)
- Utilização do texto (retirado da internet)

Metodologias:

- Projeção de imagens relacionadas com o tema, sendo os alunos a identificar oralmente os elementos componentes.
- Síntese e análise das imagens, para chegar ao tema essencial.
- Formação de grupos de três alunos; cada elemento assume uma parte do texto que diferencia dos outros membros. Entre eles vão discutindo e partilhando, de forma resumida, o seu respetivo conteúdo, para completar todo o texto.
- Apresentação oral de o que discutem em grupos sobre os atos agressivos.
- Pequena atividade para introduzir e diferenciar os verbos modais (modalidade deôntica: poder, dever e ter de).

Distribuição do tempo:

- Introdução e interpretação das imagens: 10 min
- Leitura do texto e discussão em grupo: 15 - 20 min
- Elaboração de sugestões e apresentação oral: 15 min (5+10)
- Verbos modais (poder, dever e ter de): 15 min

Anexo 2: Texto – o que é violência verbal

O que é violência verbal?

Muito se engana quem acredita que a agressão física é a única forma de violência existente. Uma das formas mais comuns de violência é a verbal. A violência verbal é um comportamento agressivo, caracterizado por palavras danosas que têm a intenção de ridicularizar, humilhar, manipular e/ou ameaçar. Assim como acontece com a violência física, este tipo de agressão afeta significativamente a vítima, causando danos psicológicos brutais e irreparáveis. A violência verbal anda lado a lado com a violência psicológica, já que a segunda é uma consequência da primeira.

A violência verbal pode estar presente nos mais variados ambientes. O agressor pode ser o seu cônjuge, um gestor, um familiar, um amigo, um colega de faculdade. A violência verbal pode ser identificada através dos seguintes atos:

1- Julgamentos e críticas agressivas

Todos nós estamos sujeitos a receber críticas. Não há nada de errado nisso. A crítica torna-se uma violência verbal quando o agressor não aceita a vítima, nem as suas opiniões. O agressor pode fazer uma crítica agredindo a vítima de maneira pessoal, pode também usar a crítica para falar mal dela a outras pessoas. Estes julgamentos são usados para prejudicar a imagem e reputação da vítima.

2- Ridicularizar a vítima

Um agressor verbal costuma ridicularizar as ideias e ações das suas vítimas. Além disso, o agressor tem o hábito de banalizar os sentimentos das vítimas e menosprezar as suas realizações.

3- Insultos travestidos de piadas

Os agressores utilizam piadas para agredir as suas vítimas. São piadas que desapreciam as habilidades e talentos das vítimas, insultam os seus valores morais. Há ainda agressores que costumam colocar em situações ridículas as suas vítimas – como sustos, por exemplo – deixando quem se assustou numa situação de bastante constrangimento.

A violência verbal é tão prejudicial quanto a física?

É comum as tentativas de minimizar os impactos da violência verbal na vida de quem é vítima. Porém, a violência verbal pode ser tão ou até mais prejudicial que a violência física. Isso porque o problema pode levar ao desenvolvimento do stresse, depressão e ansiedade, sendo associado, inclusive, em casos extremos, a tentativas de suicídio.

Fonte: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/o-que-e-violencia-verbal/> (adaptado)

Postado em 11 de outubro de 2017 por José Roberto Marques

Anexo 3: Imagens comentadas na 15.ª aula



Anexo 4: Planificação da 23.^a aula

Plano de aula N.º 23

Tempo de lecionação: 50 min

Universidade Católica Portuguesa (Ano 0)

Tema: Tempos verbais do passado (distinção entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito)

Domínio: Gramática

Objetivos:

Desenvolver a competência comunicativa.

Sistematizar a utilização dos dois tempos verbais passados.

Distinguir características fundamentais entre os dois tempos verbais através de imagens.

Corrigir, tomando um espírito crítico, os verbos de sentido não coerente.

Sumário:

Atividade lúdica: Inspetor

Reflexão sobre diferenças entre os dois tempos passados (pretérito perfeito e pretérito imperfeito)

Aplicação do conhecimento desenvolvido na aula: correção do documento policial "O relatório de furto do livro de ouro".

Recursos:

Utilização do texto original para a atividade lúdica.

Exposição de imagens e explicação do conteúdo no suporte *PowerPoint*

Ficha do trabalho: exercício gramatical – correção do texto (criado por professor estagiário).

Metodologias:

Formação de dois grupos, discussão entre os membros e apresentação oral sobre as personagens da atividade.

Projeção de imagens relacionadas com o tema, para que os alunos fiquem esclarecidos sobre o conteúdo gramatical desenvolvido ao longo da aula.

Pequeno exercício para a aplicação do pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Método indutivo – aplicação e utilização dos tempos passados (pretérito perfeito e imperfeito) na atividade de sistematização de suas características: diferentes usos e significados.

Distribuição do tempo:

Breve introdução e atividade: 15 min

Explicação do conteúdo: 20 min

Exercício: 15 min

Anexo 5: História e instrução da atividade (23.ª aula)

O desaparecimento do livro de ouro

No dia em que se realiza a cerimónia de graduação dos finalistas de 12º ano, de manhã, o ministro da educação compareceu para celebrar e agradecer o contributo incessante na formação de talentos para a sociedade, atribuiu à escola um livro de ouro. O diretor da escola recebeu-o com toda a alegria e decidiu expô-lo logo na recepção da biblioteca, que fica no 2º andar da escola. À tarde, após o almoço, alguns professores descobriram que o livro de ouro tinha desaparecido, ou melhor, tinha sido roubado, avisaram o diretor da escola e chamaram os polícias.

Os polícias chegaram rapidamente e começaram a inspecionar. Segundo as informações e os depoimentos obtidos, os polícias inferiram que o livro desapareceu durante a hora de almoço, e suspeitaram de 4 pessoas, que são o diretor da escola, o professor de educação física, o professor de matemática e o jardineiro. Eles defendem-se: (são pistas que se atribuem para os 4 suspeitos elaborarem os seus breves textos)

Personagens suspeitas	Agenda do dia
Diretor (tu não és assaltante)	10:30 – Entregar os diplomas aos alunos 11:30 – Receber o livro de ouro 11.45 – Pousar o livro de ouro na recepção da biblioteca 12:30 – Acabar a cerimónia e acompanhar o ministro de educação 13:15 – Voltar ao gabinete e coscuvilhar com a secretária
Professor de educação física (tu não és assaltante)	10:00 – Assistir à cerimónia de graduação dos finalistas 12:30 – Acabar a cerimónia e ir ao restaurante tailandês com outros professores 13:50 – Voltar à escola e jogar basquetebol com os alunos 14:30 – Ser informado do desaparecimento do livro de ouro
Professor de Matemática (tu és assaltante)	10:00 – Assistir à cerimónia de graduação dos finalistas 12:30 – Acabar a cerimónia e voltar ao gabinete 13:15 – Esperar que outros professores saiam, assaltar o livro de ouro e encontrar lugar seguro para o esconder (verdade) 13:15 – Corrigir os testes dos alunos finalistas (mentira que vai ser crucial para descoberta do assaltante) 13:45 – Começar a almoçar 14:10 – Conversar com outros professores sobre o livro de ouro
Jardineiro (tu não és assaltante)	09:20 – Ir ao médico 12:10 – Levantar a receita do médico e ir à farmácia 12:45 – Almoçar em casa 14:15 – Chegar à escola 14:30 – Regar as plantas

Exemplos da defesa:

o diretor estava a coscuvilhar com a sua secretária;

o professor de educação física estava a jogar basquetebol com os alunos;

o professor de matemática estava a corrigir os testes;

o jardineiro estava a regar as plantas no jardim.

No entanto, entre eles haverá uma pessoa que tem um discurso não coerente, uma vez que tem por base uma mentira. A seguir, vêm os depoimentos que os polícias registaram:

Diretor – Dado que hoje veio o diretor de departamento de educação, acompanhei-o e conversamos durante toda a manhã, e ainda não tive tempo para almoçar. Se me perguntar o que fiz na hora de almoço, eu fiquei no meu gabinete a coscuvilhar com a minha secretária.

Professor de educação física – Após o almoço, fui ao recreio e vi que alguns alunos estavam a jogar basquetebol, pediram-me que fizesse uma equipa, pois não chegava o número, e assim eu participei.

Professor de matemática – Hoje eu trouxe comida, por isso decidi almoçar na escola e todos os professores foram comer fora. Dado que ainda tinha testes dos finalistas para corrigir, almocei muito tarde, quando outros professores chegaram ao gabinete eu ainda estava a comer.

Jardineiro – Hoje de manhã não estive na escola, porque fui ao médico e só agora acabei de chegar à escola. Nem sabia o lugar de exposição do livro de ouro!

Os polícias, quando recolheram os depoimentos de 4 pessoas, descobriram que o professor de matemática estava a mentir, e foi ele que assaltou o livro de ouro. Que elementos recolheram os polícias para o identificarem como o ladrão do livro?

Instrução da atividade:

- Os alunos vão fazer o sorteio de papel para a atividade, à medida que entram na sala, sendo 4 pessoas a desempenhar o papel dos suspeitos e os restantes assumem a função a de inspetores.
- O professor vai dar instruções aos suspeitos para que possam preparar os seus depoimentos prévios e breves.
- Os restantes alunos dividem-se em dois grupos, sendo denominado um A e outro B.
- Os 4 suspeitos quando tiverem elaborado os seus textos, podem começar a falar.
- Cada grupo vai ter dois suspeitos para inquirir os depoimentos (por exemplo o grupo A tem suspeito 1 e 2, e o B tem 3 e 4), exige-se que se preste atenção ao conteúdos dos depoimentos dos suspeitos (o processo realiza-se simultaneamente nos dois grupos), e depois entre os grupos vão intercambiar as informações obtidas e opiniões que têm.
- Recolhendo as informações do outro grupo, os dois grupos fazem uma inferência e indicam o assaltante, decididamente (podendo as respostas não ser coincidentes).
- Justificação da resposta de cada grupo (se nenhum acertou, o professor vai dar uma pista) e revelação da resposta correta e conclusão da atividade, entrando no tema central: a distinção do pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Anexo 6: Material pedagógico (*PowerPoint*) – história e explicação dos tempos verbais



Hoje, é a cerimónia de graduação dos finalistas de 12º ano.



De manhã, o ministro da educação compareceu para celebrar e agradecer o contributo incessante na formação de talentos para a sociedade, atribuiu à escola um livro de ouro.

1



O diretor da escola recebeu-o com toda a alegria e decidiu expô-lo logo na recepção da biblioteca.

2



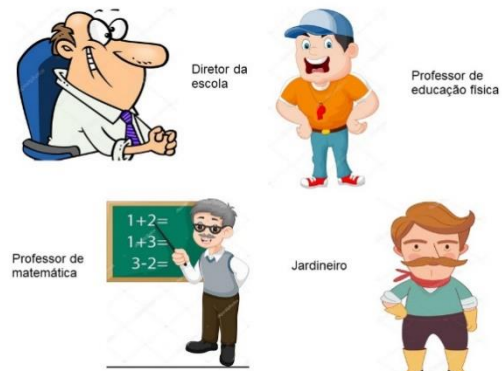
À tarde, alguns professores descobriram que o livro de ouro tinha desaparecido, ou melhor, tinha sido roubado, avisaram o diretor da escola e chamaram os polícias.

3



Os polícias chegaram rapidamente e começaram a inspecionar. Segundo as informações e os depoimentos obtidos, os polícias inferiram que o livro desapareceu durante a hora de almoço e suspeitaram de 4 pessoas.

4



5

6

Procurem o assaltante



GRUPO A

GRUPO B

7

Preparem perguntas como:

O que fez?

Onde esteve?

Onde foi?

8

Quem será o assaltante do livro de Ouro?



O assaltante foi o professor de matemática

9

10

Para falar da recordação (passado)

- Pretérito perfeito
- Pretérito imperfeito



Eu recebi o livro de ouro atribuído pelo ministro de educação.

Eu estava a coscuvilhar com a minha secretária.

11



Eu almocei com os colegas num restaurante tailandês.

Os alunos pediam-me sempre para jogar basquetebol com eles.



Eu trouxe comida e fiquei na escola na hora de almoço.

Eu odiava o diretor da escola, por isso assaltei o livro de ouro.

12



Eu senti-me mal e fui ao médico.

Eu estava preocupado com as plantas e reguei-as logo que cheguei ao jardim.

Notaram alguma diferença entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito?



• Pretérito perfeito: Visão exterior da ação realizada no passado.

Exemplo: Ontem corri 2 quilômetros



13

14



• Pretérito imperfeito: Visão interior da ação realizada no passado.

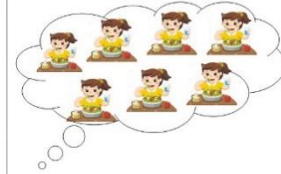
Exemplo: Eu corria sempre na infância.



Pretérito perfeito V.S Pretérito imperfeito

A minha irmã comeu uma salada ontem ao jantar.

A minha irmã comia salada ao jantar quando era pequena.



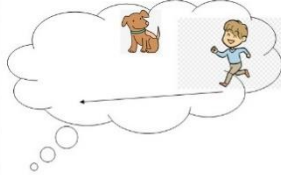
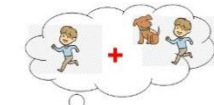
15

16

Pretérito perfeito V.S Pretérito imperfeito

Eu corri 2 quilómetros e vi um cão meigo.

Quando eu corria, vi um cão meigo.



Pretérito perfeito V.S Pretérito imperfeito

Eu corri 2 quilómetros e vi um cão meigo.

Quando eu corria, vi um cão meigo.

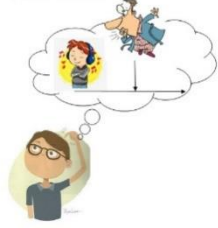


17

18

Pretérito perfeito **V.S** Pretérito imperfeito

Quando eu ouvia música, o Válder tossiu.



Quando eu tomava banho, a minha mãe cozinhava.



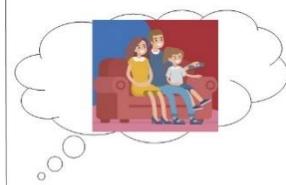
19

Pretérito perfeito **V.S** Pretérito imperfeito

Eu fui ao cinema com os meus pais.



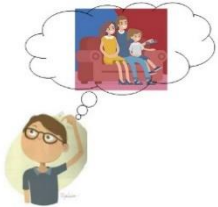
Eu ia ao cinema com os meus pais, mas fiquei a estudar.



20

Pretérito perfeito **V.S** Pretérito imperfeito

Eu fui ao cinema com os meus pais.



Eu ia ao cinema com os meus pais, mas fiquei a estudar.



21

Exercício

22

Anexo 7: Exercício gramatical da 23.^a aula

Ficha do exercício:

O João é um estagiário numa imprensa, escreveu uma notícia que relata um assalto do livro de ouro. No entanto, ele não tem a certeza se os tempos verbais estão todos bem encaixados, e agora pede-vos ajuda para corrigir. Leiam o texto e tomem atenção ao uso do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito.

<p>Título: Furto no dia dos finalistas.</p>	
<p>Lead: O livro de ouro era roubado⁽¹⁾ pelo professor da própria escola e logo os polícias prendiam⁽²⁾-no.</p> <p>Corpo do texto:</p> <p>Hoje, 21 de fevereiro de 2019, de manhã, na Escola secundária Vasco da Gama acontecia⁽³⁾ um caso de furto durante a cerimónia de graduação dos finalistas. O objeto que foi roubado⁽⁴⁾ era um presente comemorativo que o ministério de educação preparou⁽⁵⁾ para louvar a contribuição da escola para a sociedade.</p> <p>No entanto, ao passar algumas horas após a entrega do prémio, os professores da escola notavam⁽⁶⁾ o desaparecimento do livro e chamavam⁽⁷⁾ logo a polícia. Por consequência as portas de saída ficavam⁽⁸⁾ imediatamente bloqueadas.</p> <p>A polícia, após uma investigação, inferiu⁽⁹⁾ que o assalto decorreu na hora de almoço, e logo detinha⁽¹⁰⁾ 4 suspeitos: eram⁽¹¹⁾ o diretor da escola, o professor de educação física, o professor de matemática e o jardineiro.</p> <p>Segundo os depoimentos deles, a polícia apercebia-se⁽¹²⁾ de um aspeto não muito natural, o que fazia⁽¹³⁾ com que concluísse que o assaltante tinha sido, na verdade, o professor de matemática, porque disse⁽¹⁴⁾ : "estava a corrigir os testes dos alunos de 12º ano".</p> <p>Por fim, o professor de matemática confessava⁽¹⁵⁾ que cometeu o crime de assalto, e que o motivo era⁽¹⁶⁾ o ódio pelo diretor da escola, por lhe ter feito um corte significativo no seu salário. Devido ao incidente, prejudicou-se⁽¹⁷⁾ muito a fama da escola; por um lado, o professor praticava⁽¹⁸⁾ o furto, e por outro, descobriu-se que a escola desapossava⁽¹⁹⁾ os direitos dos professores.</p>	<p>(1) foi roubado (2) prenderam-no</p> <p>(3) aconteceu (4) foi roubado (5) preparou</p> <p>(6) notaram (7) chamaram (8) ficaram (9) inferiu (10) deteve (11) eram</p> <p>(12) apercebeu-se (13) fez (14) disse</p> <p>(15) confessou (16) era</p> <p>(17) prejudicou-se (18) praticou (19) desapossava</p>

Anexo 8: Planificação da 33.^a aula

Plano de aula N.º 33

Tempo de lecionação: 50 min

Universidade Católica Portuguesa (Ano 0)

Tema: Formação de palavras – composição (léxicos de aparelhos eletrónicos) e infinitivo pessoal e impessoal (regência de preposição)

Domínio: Léxico e gramática

Objetivos:

- Desenvolver o raciocínio e a competência comunicativa através da atividade 1.
- Identificar palavras formadas por processo de derivação, reconhecendo prefixos e sufixos.
- Compreender o processo de composição de palavras.
- Distinguir o infinitivo pessoal do impessoal.
- Aplicar o infinitivo.

Sumário:

- Atividade 1: Equipar o espaço.
- Formação de palavras – derivação (revisão) e composição.
- Infinitivo pessoal e impessoal (regência da preposição)
- Exercício gramatical: frase de construção impessoal.

Recursos:

- Utilização das imagens dos espaços e dos aparelhos eletrónicos.
- Exposição de imagens em formato papel.
- Ficha do exercício e atividade: exercício léxico-gramatical.

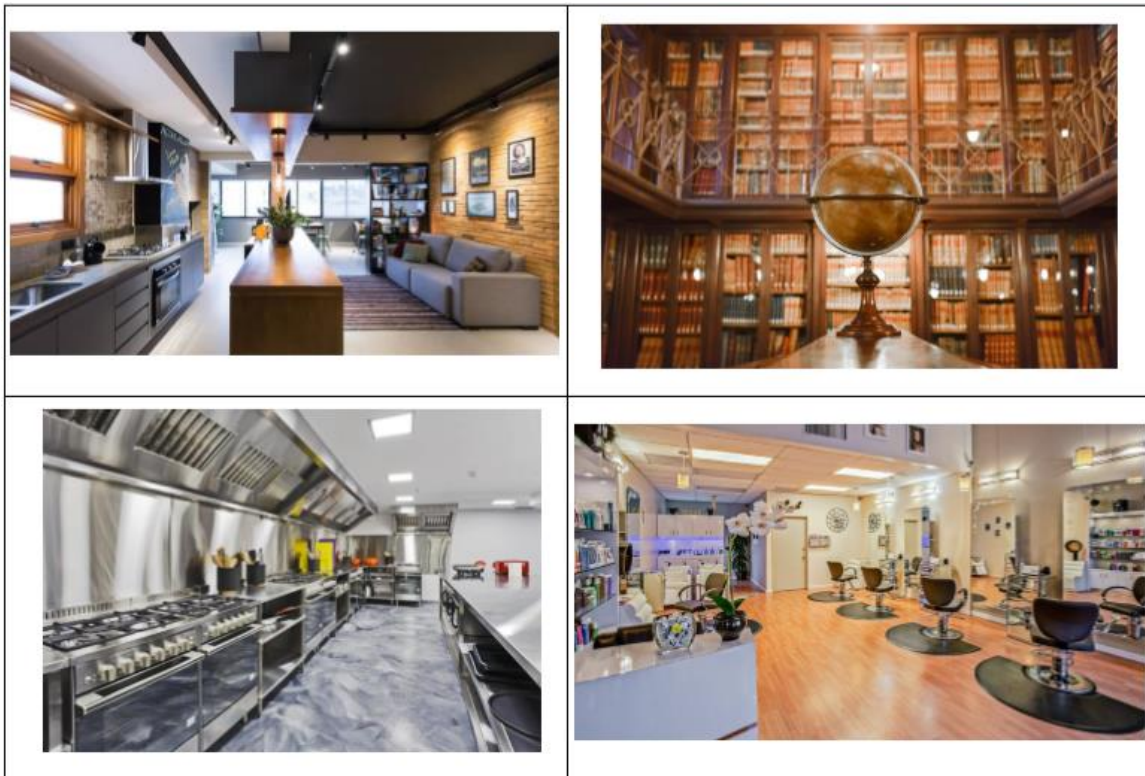
Metodologias:

- Dependendo do número dos alunos, faz-se 3 ou 4 grupos para a primeira atividade.
- Apresentação oral da tarefa desenvolvida na discussão.
- Exercícios léxico-gramaticais, após a atividade.
- Registo no caderno dos conteúdos apresentados.
- Pequeno exercício final para a aplicação do conteúdo – infinitivo.

Distribuição do tempo:

- Atividade 1: Equipar o espaço. 15min
- Formação de palavras. 10min
- Explicação do infinitivo pessoal e impessoal. 10min
- Exercício gramatical. 15min

Anexo 9: Imagens e instrução da atividade (33.ª aula)



 25	 €40	 €220	 €225	 €30	 €750	 €290	 €200
 €130	 €170	 €200	 €45	 €180	 €450	 €210	 €75
 €35	 €40	 €70	 €230	 €220	 €160	 €35	 €325
 €1150	 €750	 €145	 €65	 €30	 €270	 €35	

Atividade: Equipar o espaço

Instrução e processo:

1. Dependendo do número dos alunos, o docente vai pedir que se formem 3 ou 4 grupos, sendo no máximo 4 grupos. (o número ideal seria entre 12-16 alunos)
2. O docente vai distribuir a cada grupo uma foto que representa um espaço determinado, uma folha com um conjunto de fotos de aparelhos eletrônicos com preços associados e o dinheiro em notas que servem para os “comprar”.
3. Cada grupo assume-se como o dono do seu espaço e é exigido que, de acordo com as características do espaço e do dinheiro recebido (sendo valores diferentes para cada grupo), adquira os aparelhos eletrônicos. Por exemplo, grupo 1 tem um apartamento e tem só 500 euros, vai pensar que aparelhos eletrônicos são necessários e adequados para este espaço.
4. Em primeiro lugar, os alunos identificam entre eles os aparelhos que têm no papel; a seguir, discutem quais são os aparelhos eletrônicos que consideram necessários para o seu espaço, “compram-nos”, não podendo ultrapassar o valor que têm; e por último, escolhem de entre os aparelhos comprados 3 imprescindíveis e apresentam uma justificação da seleção e da função desses aparelhos com apresentação oral.
5. Os alunos serão convidados a iniciar a frase “O aparelho “...” serve para” para a justificação da função.
6. O docente vai observando durante a comunicação, se todos os alunos dominam o léxico que representam as imagens. Logo após a conclusão da atividade o docente vai utilizar algum do léxico para a revisão da matéria e introdução da atividade seguinte.

Objetivos da atividade:

1. Identificar os aparelhos eletrônicos.
2. Equipar o espaço recorrendo à memória, experiência pessoal, modelo mental ou, em específico, imagem mental.
3. Apresentar o resultado das opções tomadas, utilizando o infinitivo pessoal e impessoal com a construção “serve para...”.

Anexo 10: Planificação da 46.^a aula

Plano de aula N.º 46

Tempo de lecionação: 50 min

Universidade Católica Portuguesa (Ano 0)

Tema: Meio ambiente – poluição pelos plásticos

Domínio: Educação não literária

Objetivos:

Tomar consciência sobre os problemas do meio ambiente.

Categorizar várias catástrofes e delimitá-las.

Refletir sobre as formas de proteger o meio ambiente – 3Rs e 4Rs

Conhecer novos inventos que se destinam à proteção do meio ambiente.

Refletir sobre o modo de viver humano.

Sumário:

Apresentação do *ooho* e leitura do texto – reciclar não chega

Elaboração de uma crítica ao hábito humano.

Recursos:

Imagens retiradas da internet, apresentadas no *PowerPoint*.

Vídeo da apresentação de *ooho*.

Metodologias:

Projeção de imagens para os alunos observarem.

Esquematização de conteúdos desenvolvidos no quadro.

Colocação de questões para os alunos refletirem.

Reprodução de um vídeo que se debruça sobre o *ooho*.

Apresentação e discussão crítica sobre o assunto.

Pequeno exercício de reflexão e introspeção de forma oral (se restar tempo, também de forma escrita).

Distribuição do tempo:

Introdução e discussão das catástrofes naturais e humanas: 15 min

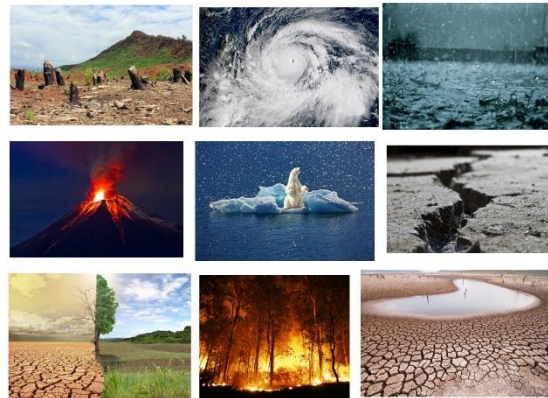
Identificação das atividades humanas e apresentação de propostas para minorar os problemas ambientais: 15 min

Observação das imagens, reprodução do vídeo e apresentação de *ooho*: 15 min

Reflexão e apresentação oral: 5 min

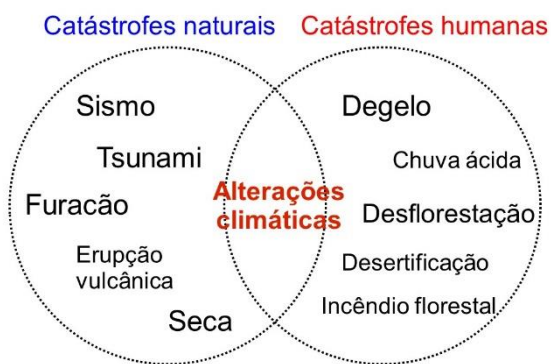
Anexo 11: Material pedagógico (PowerPoint) – o meio ambiente e proteção ambiental

O meio ambiente

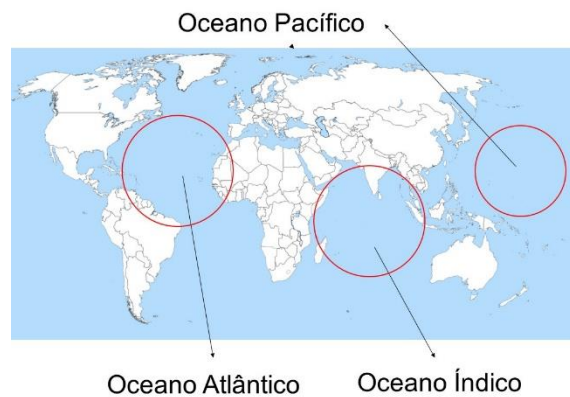


1

2

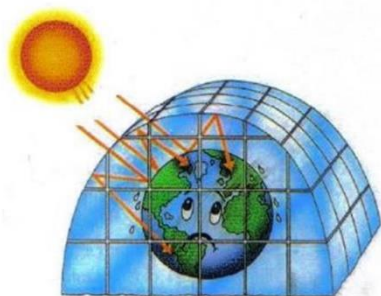


3



4

Efeito de estufa



5

Poluição pelos plásticos



6

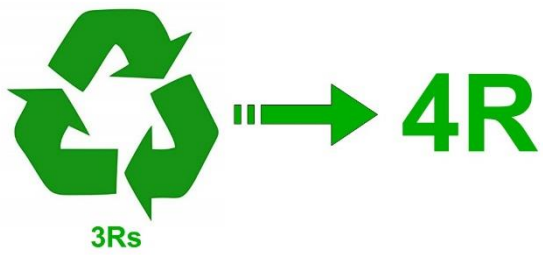


7



8

Alguma solução?



9



10



11





12

Tarefa – comentário

13

Anexo 12: Exercício de comentário da 46.ª aula

	
Color Run	Florestação

	
Engarrafamento	Impressão



La tomatina: é um festival de tomate na Espanha, as pessoas lançam os tomates nas ruas

Promoção do voo



Bilhete digital

Presentes do Natal



Copo de plástico



Saco de plástico

Anexo 13: Resultado do exercício de comentário da 46.ª aula

2. Florestação Nome: Umaro Candé

Esta imagem, representa uma plantação na floresta para se enraizar no solo e tornar uma árvore grande, para proteger nosso ambiente.

3. Presentes do Natal

Além dos embrulhos de presentes e a própria árvore de natal é muito poluída, pois são feitos de plástico e este demora muitos anos para degradar.

3. Presentes do Natal

Presentes do natal, é uma maneira ou jeito de agradecer quem amamos durante a época natalícia, mas o tipo de papel usado para fazer o presentes não ser nocivo ao ambiente.

o contributo seria passar a usar papel reciclável.

4. Impressão

Um dos impressões consequências diretas da poluição, e tal, extinto Por, os contêineres são de plástico e contém tintas prejudiciais ao meio ambiente. Indicamos optar pela apresentação de textos em formato digital.

4. Impressão

Acho que estes papéis impressos, e alguns separados depois dos seus usos, em quantos não têm mais importância devem ser reciclados. Não deve ser deixado num lugar qualquer, muito menos ser incinerado. Isso acontece em alguns casos.

9. Saco de plástico

Apathe ca
Sacos de plástico polui o solo, porque mesmo que fique 20 anos no solo ou seja estagado e se for deixado no mar e qualquer animal comer eles pode morrer.

R:

10. Copo de plástico

Se reutilizarmos os artigos plásticos que temos não haverá os problemas no ambiente ou seja se queimarmos o lixo vai ajudar pelo pelo bem estar do ambiente.