



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Bárbara Andreia Lopes Esteves

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA CRÍTICA ATRAVÉS DA EXPRESSÃO ORAL COM RECURSO À IMAGEM.

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Prof. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís e pela Dra. Elena Gamazo Carretero, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Outubro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA CRÍTICA ATRAVÉS DA EXPRESSÃO ORAL COM RECURSO À IMAGEM.

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem
Autor/a	Bárbara Andreia Lopes Esteves
Orientador/a(s)	Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís/ Dra. Elena Gamazo Carretero
Júri	Presidente: Doutor João Domingues Vogais: 1. Doutora Maria José Canelo 2. Doutora Elena Gamazo Carretero
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	17-12-2021
Classificação do Relatório	13 valores
Classificação do Estágio e Relatório	15 valores



Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero deixar um agradecimento especial à Professora Carla Ribeiro assim como à Professora Lucy Garcia (orientadoras da escola) pelo apoio, disponibilidade e encorajamento que me deram durante o estágio pois sinto que foram essenciais para a uma boa realização do mesmo.

Um grande obrigado também às orientadoras da FLUC, a Doutora Ana Luís e a Dra. Elena Gamazo pela orientação científica, pela atenção que me disponibilizaram ao longo do ano e pela confiança que demonstraram ter em mim. Fico-lhes grata pelas sugestões e comentários na elaboração deste relatório, mas assumo a inteira responsabilidade por quaisquer erros ou insuficiências.

Por fim, agradeço aos meus pais, ao meu irmão, restante família, e amigos pelo vosso apoio incondicional.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário no ano letivo de 2020-2021 na Escola Básica Padre António Lourenço Farinha na Sertã.

O propósito deste relatório foi o de mostrar que a didática crítica é um método de ensino que deve ser explorado mais frequentemente nas aulas que são lecionadas e que a sua exploração permite a criação de um espaço de sala de aula onde deve existir reflexão de forma a promover um maior entendimento do mundo à nossa volta assim como das transformações da sociedade. Neste sentido, o desenvolvimento da competência crítica revela-se imprescindível, pois permite que os/as nossos/as alunos/as possam ser leitores críticos com a sua própria visão do mundo, não deixando de ter em mente que existem muitas outras através das quais podemos aprender.

O uso da leitura crítica de imagens é uma ferramenta essencial para que os/as alunos/as consigam ter mais proximidade e contacto com outras visões do mundo. Assim sendo, devemos ensinar os/as alunos/as a trabalhar e a desenvolver essa ferramenta em sala de aula principalmente porque se pensarmos historicamente as imagens sempre estiveram presentes na nossa vida e muitas vezes era através da sua análise cuidadosa e da sua posterior interpretação que o ser humano conseguia chegar a determinadas conclusões ou começava a questionar-se sobre o mundo.

Desta forma, o seu uso tem a capacidade de fazer com que os/as alunos/as aprendam a questionar e a tentar interpretar as descobertas que fazem, sendo por isso importante que os/as encorajemos a partilhar oralmente em sala de aula as suas ideias, considerando sempre que os/as alunos/as como interlocutores imprescindíveis ao processo de compreensão individual e coletivo. É através desta partilha que se desenvolve o seu potencial, se amplia a sua forma de aprender e se fortalecem as suas competências socio-afetivas.

Palavras-chave: didática crítica, competência crítica, leitores críticos, leitura crítica de imagens, e competências socio-afetivas.

Abstract

This report was carried out within the scope of the Masters in Teaching English and Foreign Languages in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education in the academic year 2020/2021 at the Padre António Lourenço Farinha School, in Sertão.

The purpose of this report was to show that critical didactics is a teaching method that should be explored more frequently in class and that its exploration allows for the creation of a classroom space to promote a greater understanding of the world around us as well as of the transformations in society. The development of critical competence is essential because it allows our students to be critical readers who have their own view of the world while keeping in mind that there are many others.

The use of critical image reading is an essential tool for students to be able to have more proximity and contact with other views of the world. Therefore, we must teach students to work and develop this tool in the classroom mainly because if we think historically, images have always been present in our lives and often it was through their careful analysis and subsequent interpretation that the human being could reach certain conclusions or began to question himself about the world.

In this way, its use has the ability to make students learn to question and try to interpret the discoveries they make, which is why it is important that we encourage them to share their ideas orally in the classroom by valuing their interventions and always considering them an essential part in the process of individual and collective understanding. It is through this sharing that students' potential is developed, their way of learning is expanded, their socio-affective skills are strengthened and their self-esteem and motivation to keep on learning a foreign language are boosted.

Keywords: critical didactics, critical competence, critical readers, critical image reading and socioaffective competences.

Índice

Capítulo 1 – Contexto socioeducativo	2
1.1 Caracterização do meio	2
1.2 Caracterização da escola	3
1.2.1 Infraestrutura e equipamentos	3
1.2.2 Comunidade escolar	4
1.2.3 Oferta formativa	4
1.3 Caracterização das turmas	5
1.3.1 A turma de Inglês, 9ºB	5
1.3.2 A turma de Espanhol, 9ºA	6
1.4 Educação em tempos de pandemia	6
1.4.1 A resposta da Direção Geral de Educação	6
1.4.2 A resposta do Agrupamento de Escolas da Sertã.....	7
Capítulo 2 – Descrição e reflexão sobre o estágio	8
2.1 A professora estagiária	8
2.2 Observação de aulas.....	9
2.3 Expectativas e Desafios	9
2.4 A Prática Pedagógica Supervisionada	9
2.4.1 A Prática Pedagógica de Inglês	10
2.4.2 A Prática Pedagógica de Espanhol.....	10
2.4.3 Síntese	11
Capítulo 3 - O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem	11
3.1 Introdução	11
3.2 A competência crítica	12
3.2.1 Introdução	12
3.2.2 A importância da competência crítica no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	13

3.3 A expressão oral	14
3.3.1 Introdução	14
3.3.2 O papel da expressão oral no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	14
3.4 A imagem como recurso didático	15
3.4.1 Introdução	15
3.4.2 O uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	16
3.5 Propostas didáticas	17
3.5.1 Aulas de Inglês	17
3.5.1.1 Proposta didática 1	17
3.5.1.2 Proposta didática 2	19
3.5.1.3 Proposta didática 3	20
3.5.2. Aulas de Espanhol	22
3.5.2.1 Proposta didática 1	22
3.5.2.2 Proposta didática 2	23
3.5.2.3 Proposta didática 3	25
3.6 A perceção dos/as alunos/as	26
3.6.1 Inquérito 1	27
3.6.2 Inquérito 2	28
Balanço final	30
Bibliografia	31
ANEXOS	33
ANEXO 1 - Imagens da exposição ‘ <i>One of the boys</i> ’ (2017-2019) da artista Esmāa Mohamoud.....	34
ANEXO 2 - Breves informações sobre a artista Esmāa Mohamoud.	34
ANEXO 3 - Perguntas sobre o trabalho e vida da artista Esmāa Mohamoud.....	34
ANEXO 4 - Imagem da capa da revista <i>Vogue</i> com o cantor Harry Styles.....	35
ANEXO 5 - Imagens de Harry Styles para um artigo da revista <i>Vogue</i>	35
ANEXO 6 - <i>Tweets</i> discutidos com os/as alunos/as com base no tema da aula.....	35
ANEXO 7 - Imagens de peças de vestuário utilizadas em diversos países.....	36

ANEXO 8 - Resultados da atividade de <i>'brainstorming'</i> realizada com os/as alunos/as através do <i>website</i> Menti.com.....	37
ANEXO 9 - Imagens de diversos <i>graffitis</i>	37
ANEXO 10 - Informações sobre o artista Banksy.....	38
ANEXO 11 - Exercício de vocabulário.....	38
ANEXO 12 - Informações sobre o artista Bordalo II.....	38
ANEXO 13 - Imagens das obras de Bordalo II.....	39
ANEXO 14 - Imagens de vários locais na Colômbia (Plazoleta de los Zocálos, Valle de Cocora e Parque Tayrona).....	39
ANEXO 15 - Expressões relacionadas com o tempo meteorológico (verbos <i>'hacer'</i> , <i>'haber'</i> e <i>'caer'</i>)...39	
ANEXO 16 - Imagem sobre vocabulário relacionado com objetos para levar em viagens.....	40
ANEXO 17 - Frase que os/as alunos/as tinham que completar com base no objeto ou objetos escolhidos para levar numa viagem.....	40
ANEXO 18 - Estrutura gramatical do condicional simples.....	40
ANEXO 19 - Imagens sobre exemplos de inconvenientes que podem acontecer durante uma viagem.	41
ANEXO 20 - Imagens de Boca la Caja para comparar/ contrastar.....	41
ANEXO 21 - Confirmação do palpite dos/as alunos/as em relação à imagem de Boca la Caja (Panamá).	42
ANEXO 22 - Imagens contrastantes do Panamá.....	42
ANEXO 23 - Definição de desigualdade social.....	43
ANEXO 24 - Imagem do símbolo do trabalho voluntário.....	43
ANEXO 25 - Confirmação do palpite dos/as alunos/as em relação à imagem do símbolo do trabalho voluntário.....	43
ANEXO 26 - Definição de trabalho voluntário.....	43
ANEXO 27 - Imagens relacionadas com atividades que podemos realizar enquanto voluntários.....	44
ANEXO 28 - Resultados dos primeiros questionários da turma de Inglês, 9ºB.....	44
ANEXO 29 - Resultados dos primeiros questionários da turma de Espanhol, 9ºA.....	46

ANEXO 30 - Resultados dos segundos questionários da turma de Inglês, 9ºB.....	48
ANEXO 31 - Resultados dos segundos questionários da turma de Espanhol, 9ºA.....	50

Introdução

O presente relatório de estágio traça o trabalho realizado durante a prática pedagógica supervisionada, no ano letivo de 2020/2021, na Escola Padre António Lourenço Farinha (Sertã), e insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Este relatório está dividido em três partes. Na primeira parte, há uma breve descrição e contextualização do espaço geográfico, cultural, económico e socioeducativo da escola em que foi realizado o estágio pedagógico. Na segunda parte, dá-se a conhecer a professora estagiária e é feita uma observação pessoal sobre a experiência pedagógica e sobre as atividades realizadas na escola em que a professora estagiária esteve envolvida. Na terceira parte, desenvolve-se o tema monográfico, *“O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem”*. Começa-se por fazer uma introdução e justificação da escolha do tema monográfico, seguindo-se uma fundamentação teórica de conceções consideradas importantes, a apresentação e análise de propostas pedagógicas relacionadas com o tema (quatro da área de Inglês e quatro da área de Espanhol). O relatório termina com uma reflexão crítica sobre o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras e com um balanço sobre o trabalho realizado ao longo do período de prática supervisionada.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Capítulo 1 – Contexto socioeducativo

Neste capítulo vai ser apresentada a informação relativa à caracterização do meio económico e social em que a escola se insere, assim como a informação relativa à oferta formativa. Serão também caracterizadas as turmas nas quais foi desenvolvida a Prática Pedagógica Supervisionada.

1.1 Caracterização do meio

O Estágio Pedagógico foi realizado na Escola Básica Padre António Lourenço Farinha, situada na vila portuguesa da Sertã, pertencente ao distrito de Castelo Branco, na província da Beira Baixa.

No que diz respeito à caracterização geográfica, o Concelho da Sertã situa-se num vale xistoso com uma área florestal onde predomina o pinheiro bravo, o eucalipto e a oliveira, possuindo uma área de 446,7 km². A sede de concelho é banhada por duas ribeiras, a Ribeira da Sertã (Ribeira Grande) e a Ribeira do Amioso (Ribeira Pequena). A nível territorial, está delimitada pela Pampilhosa da Serra a norte, Oleiros, a nordeste e este, Proença-a-Nova, a sudeste, Vila de Rei e Mação, a sul, Ferreira do Zêzere, a sudoeste, Figueiró dos Vinhos, a oeste e Pedrógão Grande, a noroeste.

A vila da Sertã é a sede do município, composta pelas freguesias de Cabeçudo, Carvalhal, Castelo, Pedrógão Pequeno (vila), Sertã (vila), Troviscal, União das Freguesias de Cernache do Bonjardim (vila), Nesperal e Palhais, União das Freguesias de Cumeada e Marmeleiro, União das Freguesias de Ermida e Figueiredo e, por fim, Várzea dos Cavaleiros (Câmara Municipal da Sertã, 2015a).

Em relação ao tecido empresarial, é importante destacar a exploração florestal (cortiça e silvicultura), as indústrias da madeira e derivados, as indústrias dos materiais de construção, a indústria agroalimentar, a indústria do corte e acabamento de pedra, a indústria dos têxteis, a indústria da produção de energia elétrica, assim como a indústria do comércio e dos serviços (Câmara Municipal da Sertã, 2015b).

De acordo com os dados dos Censos de 2011, a população no concelho da Sertã ronda os 15880 habitantes sendo que a freguesia da Sertã ronda os cerca de 5500 habitantes. Está ainda registado que, entre 1991 e 2001, esta região sofreu uma diminuição populacional de 8,1% e que, entre 2001 e 2011, se deu uma redução populacional de 4,74% (Agrupamento de Escolas da Sertã, 2015, pp. 9-10).

Em termos sociais e culturais, é possível destacar um conjunto de instituições que tentam zelar pelo bem-estar da comunidade, designadamente, a Câmara Municipal da Sertã, os corpos de Bombeiros Voluntários da Sertã, a APPACDM (Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental), a Santa Casa da Misericórdia da Sertã, o Centro de Saúde da Sertã, o Centro de Assistência Social do Beato Nuno de Santa Maria, a Biblioteca Municipal Padre Manuel Antunes, a Guarda Nacional Republicana, entre outras entidades de referência (Agrupamento de Escolas da Sertã, 2015, p. 10).

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

1.2 Caracterização da escola

A Escola Padre António Lourenço Farinha (EBPALF) foi inaugurada em 1992 e integra o Agrupamento de Escolas da Sertã desde 2003. Desde essa data, a EBPALF tem em funcionamento o 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) do Ensino Básico público de todo o concelho da Sertã (Eco - Escolas, 2014).

De acordo com o Diário da República n.º 249/2016, Série II de 2016-12-29, Aviso n.º 16190/2016, o Agrupamento de Escolas da Sertã faz parte do Regulamento que visa a atribuição de apoios económicos aos/às alunos/as que pretendam frequentar o ensino regular obrigatório, do 2.º, 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nos estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, localizados no Concelho da Sertã.

Atendendo à sua inserção numa região rural, montanhosa e com habitat disperso, o Agrupamento de Escolas da Sertã tem em conta que muitos/as alunos/as vivem em aldeias isoladas e que percorrem longas distâncias em transportes públicos para chegar à vila.

Neste contexto, a comunidade educativa tem manifestado o seu apoio aos/às alunos/as, de diversas formas, considerando que é prestado um serviço educativo de qualidade na promoção de uma sólida formação científica, técnica, pessoal e social, imprescindível ao desenvolvimento do concelho. Temos como exemplo a atribuição de bolsas de estudo aos/às alunos/as que pretendam frequentar o ensino regular obrigatório, nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (Diário da República Eletrónico, 2020).

Uma vez que a população do concelho da Sertã possui baixos níveis de literacia (que condicionam fortemente o seu desenvolvimento), o Agrupamento de Escolas de Sertã tem procurado contornar esta realidade: além da preocupação em criar oportunidades para todos, a escola tem procurado contribuir também para o desenvolvimento socioeconómico da sua região, apostando na qualificação profissional, estimulando as aprendizagens ao longo da vida e investindo na valorização cultural (Agrupamento de Escolas da Sertã, 2015, p. 10).

1.2.1 Infraestrutura e equipamentos

A escola tem uma cantina, um bar e uma biblioteca com computadores que podem ser utilizados tanto por professores/as, como por alunos/as. Ao passar pelos corredores do segundo piso da escola é possível ver vários trabalhos elaborados pelos/as alunos/as da escola que estão expostos para toda a comunidade escolar.

Apesar de a escola ter vários espaços ao ar livre para a prática de atividade física, falta um pavilhão desportivo no recinto escolar pois esta situação implica a deslocação dos/as alunos/as para fora da escola. Em relação às salas de aula, estas têm iluminação e ventilação natural. A maioria está equipada com projetor e/ou com quadro interativo e quadro branco e os/as professores/as têm acesso a um computador. As maioria das salas de aula têm capacidade para 20-25 alunos/as e um/a professor/a.

Em relação aos/às professores/as, estes/as podem utilizar vários espaços exclusivos, como a sala de professores, que está equipada com computadores, impressora, cacifos, mesas, cadeiras e algumas poltronas. Existe ainda uma outra área de trabalho no mesmo piso, com computadores.

Com o objetivo de reduzir os custos, a escola implementou um sistema de impressão e cópia que, além disso, acabou por aumentar a rapidez e a eficiência da reprodução. Houve também um notável investimento, por parte da Direção, no sistema informático do Agrupamento: através de uma

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

intervenção ao longo de 4 anos, EBS (Escola Básica da Sertã) e EBPALF (Escola Básica Padre António Lourenço Farinha) estão ligadas à ES (Escola Secundária) através de fibra ótica, tendo sido também instalado o sistema SAE (Sistema de Apoio Escolar) (Agrupamento de Escolas da Sertã, 2015, pp. 2628).

1.2.2 Comunidade escolar

No que diz respeito ao corpo docente do Agrupamento de Escolas da Sertã, o Projeto Educativo da Escola (relativo ao ano de 2015) aponta para uma maior estabilidade marcada pelos concursos que permitem aos docentes uma permanência na escola por um período de quatro anos, assim como pela possibilidade de renovação anual dos docentes contratados. Isso explica que mais de 70% dos docentes do Agrupamento pertençam ao Quadro de Escola.

O corpo docente do Agrupamento apresenta maioritariamente o grau académico de licenciatura, embora exista também uma percentagem significativa de docentes com o grau académico de mestrado. Contudo, é relevante destacar que todos/as os/as professores/as possuem habilitação profissional para a docência.

Creio também ser importante realçar que apenas uma minoria dos docentes do Agrupamento tem residência permanente no concelho da Sertã, pelo que a maioria tem que cumprir longas distâncias diariamente em deslocações de e para o Agrupamento (Agrupamento de Escolas da Sertã, 2015, p. 21).

Relativamente ao pessoal não docente, o Agrupamento de Escolas da Sertã conta com uma psicóloga na categoria de técnica superior, quarenta e cinco assistentes operacionais e onze assistentes técnicos, sendo que um deles exerce o cargo de Coordenador Técnico (Agrupamento de Escolas da Sertã, 2015, p. 22).

O Agrupamento de Escolas da Sertã conta ainda com os/as encarregados/as de educação dos seus/suas alunos/as como seus principais parceiros no que se refere ao projeto educativo e, desta forma, fazem parte integrante e interessada nas dinâmicas da Associação de Pais e Encarregados de Educação (Agrupamento de Escolas da Sertã, 2015, p. 15).

1.2.3 Oferta formativa

O parque escolar do Concelho destaca-se pela sua diversidade. Composto pelo ensino público e pelo ensino particular, este requer a existência de uma maior atenção à inserção socioeconómica da população. Para isso, a implementação de estruturas que se pronunciam sobre as políticas de educação do concelho de forma a encontrar soluções através do diálogo para desenvolver o bem-estar no concelho da Sertã foram criadas (Câmara Municipal da Sertã, 2020, p. 1).

Assim, de acordo com o Decreto-Lei nº 7/ 2003, de 15 de janeiro, alterado pela Lei nº 41/ 2003, de 22 de agosto, pela lei nº 6/ 2012, de 10 de fevereiro e pelo Decreto-Lei nº 72/ 2015, de 11 de maio, modificou-se a denominação do Concelho Local de Educação para Concelho Municipal de Educação, regimentando as suas competências e composição. Começaram no ano letivo de 2019/2020 as competências de planeamento e funcionamento destes Conselhos a ser regulamentada pelo Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro (Câmara Municipal da Sertã, 2020, p. 1).

Procedeu-se também à adaptação de diferentes formas de ação social escolar de forma a acomodar as necessidades locais, com principal destaque para os apoios socioeducativos na alimentação e na rede de transportes escolares (Câmara Municipal da Sertã, 2020, p. 2).

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Desenvolveram-se ainda, medidas de desenvolvimento educativo no que diz respeito ao apoio de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, a existência de uma organização de atividades para um melhor acompanhamento curricular, a importância dada à qualificação escolar e profissional dos/as alunos/as, a promoção de ofertas de formação ao longo da vida, a valorização do desporto escolar, a criação de iniciativas culturais, artísticas e desportivas, a relevância dada à prevenção do ambiente, assim como à educação para a cidadania e a existência de programas de ações de prevenção e segurança dos espaços escolares e dos seus respetivos acessos, não esquecendo as intervenções de qualificação e requalificação do parque escolar (Câmara Municipal da Sertã, 2020, p. 3).

A oferta formativa do Agrupamento de Escolas da Sertã corresponde ao Ensino Regular nos níveis de Ensino Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º Ciclo do Ensino Básico, 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (Agrupamento de Escolas da Sertã, 2015, p. 23). Assim sendo, no Ensino Básico, a escola oferece como áreas disciplinares: Português, Línguas Estrangeiras (Inglês e Língua Estrangeira II - Espanhol ou Francês), Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia), Matemática, Ciências Físicas e Naturais (Ciências Naturais, Físico-Química, Expressões e Tecnologias, Educação Visual, TIC, Educação Física) e Educação Moral e Religiosa. Quanto ao Ensino Secundário, a escola oferece os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais e estende-se ainda a Cursos Vocacionais de 2º Ciclo, a Cursos Vocacionais de 3º Ciclo, a Cursos Profissionais de nível IV e a Cursos EFA (Educação e Formação para Adultos) correspondentes ao nível de ensino Novas Oportunidades (Agrupamento de Escolas da Sertã, 2015, p. 23).

Destacando em particular a Escola Padre António Lourenço Farinha (EBPALF), na qual decorreu o estágio pedagógico, esta abrange o 2º ciclo (5º e 6º ano) e o 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) do Ensino Básico e tem como projetos em funcionamento: o *Eco-Escolas*, o *Parlamento dos Jovens*, o *Todos Contam*, o *Clube de Línguas* e o *eTwinning* (Agrupamento de Escolas da Sertã, 2015, p. 24).

1.3 Caracterização das turmas

1.3.1 A turma de Inglês, 9ºB

O grupo de alunos/as do 9º B era composto por vinte e um alunos/as (doze raparigas e nove rapazes) e a sua idade variava entre os catorze e os quinze anos. Dos/as alunos/as da turma, catorze moravam na vila da Sertã e os restantes, em aldeias circundantes. A maioria dos/as alunos/as não beneficiava de apoio escolar social, muito embora houvessem pais e mães desempregados. As habilitações escolares dos pais eram heterogéneas, pois variavam entre o primeiro ciclo e a licenciatura.

Desde que comecei a frequentar as aulas desta turma, pude comprovar que esta era heterogénea, alguns/algumas alunos/as tinham dificuldade em expressar-se em inglês, o seu discurso era um pouco hesitante e recorriam com frequência ao português para explicar pontos de vista, ou para responder a questões que a professora orientadora da Escola da Sertã lhes colocava.

Naturalmente, os/as alunos/as que apresentavam menos dificuldades eram mais vocais e participativos, independentemente do *feedback* da professora orientadora da Escola da Sertã, e faziam um esforço genuíno para aprender. Estes/as alunos/as esforçavam-se principalmente por tentar entender o que estava a ser feito em sala de aula e, de uma forma geral, conseguiam acompanhar e resolver as tarefas sem que fosse preciso dar-lhes mais tempo.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Ao nível do comportamento, a turma era algo barulhenta e geralmente não cumpria as regras conforme seria desejável.

1.3.2 A turma de Espanhol, 9ºA

O grupo de alunos/as do 9º A é composto por vinte e dois alunos/as (doze raparigas e dez rapazes), variando a sua idade entre os catorze e os quinze anos. De entre estes, nove alunos moram na vila da Sertã e os restantes em aldeias circundantes.

Beneficiam de apoio social escolar cinco alunos/as com escalão A e três com escalão B. O agregado familiar é essencialmente constituído pelos pais e um ou mais irmãos. As habilitações escolares dos pais são heterogéneas, pois variam entre o primeiro ciclo e a licenciatura, havendo pais e mães desempregados. Todos os/as alunos/as frequentaram o pré-escolar e, apenas alunos referiram não ter um tempo de estudo diário.

Existem quatro alunos/as com uma retenção e um aluno que regista duas retenções. Os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar, na opinião dos/as discentes, são a falta de atenção/concentração, a falta de hábitos de estudo, o esquecimento dos conteúdos lecionados, a indisciplina na sala de aula, a falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas e a metodologia adotada pelos/as professores/as (rapidez na apresentação dos conteúdos e uso de linguagem difícil).

À semelhança da turma de Inglês, também aqui se verificava alguma falta de atenção na sala de aula, a não realização das tarefas, má postura na sala de aula assim como o uso incorreto da máscara. Apesar disto, a maioria dos/as alunos/as esforçava-se por aprender, por participar e tentar resolver as atividades propostas na sala de aula.

1.4 Educação em tempos de pandemia

1.4.1 A resposta da Direção Geral de Educação

Tendo em conta que durante a pandemia causada pelo Covid-19 as escolas se encontravam fechadas ou com muitas atividades presenciais suspensas, devido às medidas de contenção implementadas pelo Governo, a Direção Geral de Educação (DGE) criou um conjunto de medidas que apoiaram a modalidade de Ensino à Distância (E@D). Por ser algo inédito, esta modalidade trouxe consigo uma série de desafios para alunos/as, professores/as e famílias, que tiveram que aprender a adaptar-se a esta nova realidade.

No que diz respeito às medidas implementadas pela DGE, é possível destacar: a criação de um *website* de apoio às escolas (que inclui informação detalhada sobre a evolução pandémica em Portugal, informação sobre segurança digital, recursos, partilha de práticas e ferramentas); elaboração de diversos documentos orientadores e estruturadores para ajudar na organização do método de trabalho associado ao Ensino à Distância; conteúdos educacionais, disponíveis através da televisão, seguindo a iniciativa *#EstudoEmCasa*; criação de uma comunidade de partilha no canal de *Youtube* da DGE; implementação de uma formação de professores/as em larga escala e a criação de uma plataforma *online*, *'Estamos On'*, que tem com objetivo auxiliar os/as diretores/as das escolas.

Tendo em conta que nem todos os/as alunos/as têm as mesmas condições de acesso, o Ministério da Educação incluiu também (nas suas recomendações) a disponibilização de materiais de apoio ao trabalho em suporte digital, para que se pudesse dar cumprimento ao princípio constitucional da universalidade da educação. Assim sendo, a DGEstE trabalhou em conjunto com DGE para desenvolver

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

uma plataforma RETEC, através da qual se pretendeu fazer uma distribuição logística de computadores pelos/as alunos/as, delegando a sua atribuição e envio às escolas, em função das necessidades dos/as alunos/as. Estabeleceu-se ainda um trabalho conjunto com as autarquias facilitando a atribuição de equipamento informático aos/às alunos/as de diferentes escolas dos respetivos concelhos.

É importante ainda referir que, numa resolução de Conselho de Ministros nº30/2020, se levou a cabo um Plano de Ação para a Transição Digital, assente em três pilares de atuação essenciais:

Pilar I: Capacitação e inclusão digital das pessoas;

Pilar II: Transformação digital do tecido empresarial;

Pilar III: Digitalização do Estado.

Desta forma, é possível concluir que, durante esta pandemia se realizaram inúmeros esforços de todas as partes envolvidas no processo de educação dos/as alunos/as para conseguir continuar a promover o ensino e a educação inclusiva, assim como uma educação de qualidade (Direção Geral da Educação, 2020).

1.4.2 A resposta do Agrupamento de Escolas da Sertã

No que diz respeito ao Agrupamento de Escolas da Sertã, é possível afirmar que, no contexto pandémico e de isolamento social, foi possível trabalhar de forma positiva sempre com o objetivo de minimizar possíveis inconvenientes provocados pelo encerramento das escolas.

Assim sendo, com o apoio do Município da Sertã foi possível fazer face à falta de equipamentos informáticos e de acesso à Internet de alguns/algumas alunos/as, para que estes/as pudessem continuar a ter acesso aos conteúdos educativos que lhes permitissem continuar a acompanhar as matérias que estavam a ser estudadas.

O Município da Sertã teve a capacidade de distribuir pelos/as alunos/as tabletes, computadores e internet móvel a alunos/as que tinham sido identificados por cada estabelecimento escolar e conseguiu retribuir às escolas equipamentos reconicionados que anteriormente haviam sido entregues por não se encontrarem em boas condições. O objetivo principal sempre foi fazer com que nenhum/a aluno/a do concelho ficasse privado ao acesso do ensino à distância tentando desta forma garantir sempre a igualdade no acesso ao ensino e aprendizagem.

Também no sentido de diminuir eventuais problemas no acesso aos conteúdos disponibilizados *online*, o Município da Sertã esforçou-se por comunicar com as operadoras de comunicações e com a ANACOM de forma a haver uma melhoria no sinal de Internet, para que, em determinadas áreas da zona, esse sinal não fosse tão fraco e prejudicasse os/as alunos/as.

O Município da Sertã disponibilizou ainda refeições escolares em regime de *take away* para crianças e alunos/as incluídos/as nos escalões 1 e 2 do abono de família, durante o período de encerramento das escolas. Para terminar, é importante ainda referir que o município acompanhou crianças e alunos/as sinalizados/as pelos/as docentes do Agrupamento de Escolas da Sertã no âmbito da Terapia da Fala através da 'teleterapia' (Sertã Município, 2020).

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Capítulo 2 – Descrição e reflexão sobre o estágio

Este capítulo está dividido em quatro partes. Começo por apresentar o meu percurso académico e profissional, passando depois a relatar as atividades letivas, extralectivas e projetos realizados ao longo do ano de no âmbito do estágio. Termino este capítulo com uma reflexão geral sobre a minha experiência pedagógica.

2.1 A professora estagiária

O meu percurso escolar tem início com a minha escolha do curso de Línguas e Humanidades, na Escola Secundária. Tenho presente que, já desde essa altura, não foi difícil para mim escolher esta área de estudo, porque desde muito cedo tive a sorte de ter contacto direto com a língua inglesa e, devido à minha localização geográfica, com a língua espanhola.

Desde que optei pelo curso de Línguas e Humanidades nunca me desiludi a nível escolar, uma vez que tive a sorte de ter professores/as que me conseguiram ajudar a superar as minhas dificuldades e que conseguiram aumentar ainda mais o meu interesse pelas línguas estrangeiras, pela sua cultura e pela sua história.

Assim, chegada a altura de tomar uma decisão em relação ao curso superior que gostava de escolher, o curso de Línguas Modernas foi sem dúvida o que me despertou mais a atenção, pois foi o que me pareceu estar mais ligado à vertente das Línguas e Humanidades. Posso afirmar que fiz aprendizagens ao longo da Licenciatura que me transmitiram e motivaram a querer aprender ainda mais, de forma a conseguir aplicar o que foi estudado tanto a nível académico como a nível pessoal. Sinto que aprendi acima de tudo instrumentos intelectuais e de reflexão que ainda quero aperfeiçoar ao longo da minha vida pessoal e profissional.

Devido a estas influências positivas, decidi continuar a minha formação através da inscrição no Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol. Até ao ano de estágio, não possuía qualquer tipo experiência de ensino, o que me serviu de incentivo para querer aprender com as professoras orientadoras da escola, de forma a conseguir tirar o maior proveito possível da sua orientação.

Em relação às expectativas que tinha do ano de estágio, posso dizer que tinha a consciência de que não ia ser um ano letivo fácil, não só devido à minha inexperiência, mas também por causa da situação pandémica que o país enfrentava. Assim sendo, tive de pôr em prática os conhecimentos que já tinha adquirido do ano teórico de Mestrado e da Licenciatura, e tive que me mentalizar de que teria que dar o meu melhor não só para o meu próprio bem, mas também para o bem de todos aqueles que de alguma forma iriam depender de mim durante esse ano.

2.2 Observação de aulas

Uma vez que a observação é uma atividade essencial para o conhecimento e para o esclarecimento, posso afirmar que, no meu caso, foi uma ajuda imensa desde o início do ano. Aliada à companhia de uma colega e professora estagiária que já tinha experiência, foi possível refletir em conjunto e trocar opiniões sobre estratégias didáticas a adotar no futuro. Tal colaboração enriqueceu a minha capacidade crítica.

Através da observação de aulas de Inglês e de Espanhol, tive a oportunidade de me familiarizar com as duas turmas do 9ºano, para perceber de que modo os/as alunos/as trabalhavam em sala de aula, qual

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

era o seu domínio da língua estrangeira, quais eram as suas principais dificuldades. Também me familiarizei com a disposição dos/as alunos/as na sala de aula, assim como com o espaço da sala e aos respetivos recursos.

Pude assim constatar que as duas turmas com as quais ia trabalhar eram bastante distintas e que alguns/algumas alunos/as eram mais participativos/as e interessados/as em aprender línguas estrangeiras do que outros/as. Uma das coisas que mais me chamou a atenção foi sem dúvida o facto de os/as alunos/as com dificuldades de expressão não hesitarem em participar, mostrarem interesse nas aulas e realizarem os trabalhos de casa.

A partir das aulas lecionadas pelas professoras orientadoras da escola, aprendi as estratégias pedagógicas que iam sendo postas em prática e aprendi igualmente como e quando utilizá-las. Algumas das aprendizagens mais marcantes para mim foram as seguintes: a necessidade de construção de uma boa relação professor/a-aluno/a, a disponibilidade do/a professor/a para resolver problemas de forma espontânea e calma, a capacidade para controlar o tempo letivo, a necessidade de adaptação dos materiais e sua preparação em função da especificidade da turma.

2.3 Expectativas e Desafios

No início do ano, tinha a consciência de que o segundo ano do Mestrado e a Prática Pedagógica Supervisionada constituíam um grande desafio para mim e que teria pela frente um ano de trabalho árduo. Contudo, também sabia que tinha a motivação necessária para aprender a ser professora de Inglês e de Espanhol.

Estando consciente das minhas limitações, principalmente no que diz respeito à projeção de voz, posso dizer que me esforcei para colmatá-las em cada uma das aulas que lecionei, de forma a não prejudicar a aprendizagem dos/as alunos/as.

O facto de ensinar numa comunidade nova, constituída por professores/as, alunos/as, pessoal docente e não docente, causou-me inicialmente algum nervosismo e alguma ansiedade. Contudo, todos tiveram um papel fundamental neste capítulo da minha vida, pois tanto a colega estagiária da Faculdade como as professoras orientadoras da escola, todas contribuíram de forma positiva para o meu processo de aprendizagem e formação.

2.4 A Prática Pedagógica Supervisionada

Conforme já referi anteriormente, desenvolvi a minha Prática Pedagógica Supervisionada numa turma de Inglês e numa turma de Espanhol, ambas do 9º ano.

Durante o estágio pedagógico, consegui ter a perceção de como funcionavam as duas turmas. Apesar de terem alunos/as da mesma faixa etária, eram bastante diferentes. Dessa forma, consegui criar, ao longo do tempo, uma maior consciência da especificidade de cada turma e observei o modo como as professoras orientadoras da escola iam respondendo a essas mesmas especificidades.

No que diz respeito ao meu papel de estagiária, posso dizer que fui organizada e tentei planificar as aulas para ambas as turmas tendo em conta as Aprendizagens Essenciais estipuladas pela Direção Geral da Educação. Mantive-me aberta às críticas e aos comentários que foram feitos pelas minhas orientadoras e pela minha colega estagiária, pois tinha a consciência de que só assim conseguiria melhorar o meu desempenho nas aulas seguintes.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Quanto aos planos de aula, aprendi, ao longo do estágio, que não podemos guiar-nos exclusivamente por eles. Por vezes, devido a uma gestão menos eficiente do tempo de aula, ou devido à participação dos/as alunos/as nas aulas, ou até devido a problemas técnicos inesperados, nem sempre consegui cumprir a totalidade do que tinha sido planificado. No meu caso, posso dizer que soube sempre encontrar soluções, o que permitiu dar atenção aos/às alunos/as e às suas necessidades, fazendo adaptações e adequações ao plano de aula proposto.

É ainda importante mencionar que as turmas com as quais tive o prazer de trabalhar durante o ano demonstraram uma enorme capacidade e adaptação a formatos de aula distintos. Os/as alunos/as demonstraram interesse nos temas que estavam a ser lecionados e criaram momentos de interação e de partilha. Os/as alunos/as demonstraram também a sua cordialidade, simpatia, compreensão, respeito, consciência e atenção.

Assim sendo, posso concluir que tanto os/as alunos/as como as professoras orientadoras contribuíram fortemente para que eu me sentisse mais confiante enquanto professora estagiária.

2.4.1 A Prática Pedagógica de Inglês

No que concerne à disciplina de Inglês, a leção das aulas foi feita em blocos de 50 e de 100 minutos. Quando se deu a interrupção letiva das aulas presenciais, devido à situação pandémica, as aulas *online* de Inglês ficaram repartidas em dois blocos de 50 minutos, para a realização de trabalho síncrono e trabalho assíncrono. Todas as aulas que lecionei foram assistidas e supervisionadas pela professora orientadora da escola, a professora Lucy Garcia, e observadas pela minha colega de estágio, Jaqueline Gonçalves. Entre os blocos de aulas lecionados ao longo do ano, a Doutora Ana Luís (professora orientadora da Faculdade de Letras) assistiu a duas, sendo que uma delas foi assistida no formato *online*. Os temas das unidades didáticas desenvolvidas nas aulas de Inglês, foram os seguintes: *'Out and about'*, *'Teen scene'*, *'An eye for art'* e *'Great stories'*. O manual escolar adotado foi o *Your Turn 9*, da Oxford University Press.

2.4.2 A Prática Pedagógica de Espanhol

No que concerne à disciplina de Espanhol, a leção das aulas foi feita em blocos de 50 minutos. Quando se deu a interrupção letiva das aulas presenciais devido à situação pandémica em que o nosso país se encontrava, os/as alunos/as voltaram a ter aulas *online*, mas ao contrário das aulas de Inglês, as aulas de Espanhol não sofreram alteração na sua duração; a única coisa que mudou foi que uma das aulas *online* tinha que ser lecionada de forma assíncrona. À semelhança das aulas de Inglês, todas as aulas de Espanhol foram assistidas e supervisionadas pela professora orientadora da escola, a professora Carla Ribeiro, e observadas pela minha colega de estágio, Jaqueline Gonçalves. Entre os blocos de aulas lecionadas ao longo do ano, a Dra. Elena Gamazo (professora orientadora da Faculdade de Letras) assistiu a duas delas, ambas assistidas presencialmente. Os temas das unidades didáticas desenvolvidas nas aulas de Espanhol foram os seguintes: *'Un mundo de tecnologías'*, *'Vamos a viajar'* e *'Tierra, solo hay una'* presentes no manual escolar adotado pela escola, *¡Ahora Español!* - 3, da Areal Editores.

2.4.3 Síntese

Com o decorrer do estágio e com a ajuda das professoras orientadoras, tive a oportunidade de ir melhorando e desenvolvendo as minhas capacidades para planificar aulas e executá-las com mais rigor e eficácia. Aprendi a ganhar mais confiança nas minhas competências, a projetar melhor a minha voz em sala de aula, a criar planos que permitem a existência de diferentes momentos de aula para os/as

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

alunos/as, a desenvolver atividades variadas, tendo em conta a competência, ou competências, que queremos trabalhar em determinada/s aula/s, a captar a atenção e o interesse dos/as alunos/as e a ter conta o programa e os conteúdos que devem ou não ser abordados.

No final do estágio, pude confirmar que foi sem dúvida uma experiência que me marcou a nível pessoal e profissional. Foi um ano enriquecedor que me fez aprender de uma forma rápida e intensa, no qual o sentimento de felicidade prevaleceu mesmo nos momentos mais difíceis, pois tudo levou a uma sensação de dever cumprido e de superação pessoal.

Senti que melhorei as minhas competências linguísticas em ambas as línguas, pois tive contacto com alunos/as que me ensinaram a desenvolver competências como a reformulação de frases, a reformulação de perguntas, a repetição e a simplificação.

Assim sendo, posso ainda concluir que este ano contribuiu para a consolidação/confirmação da perceção que já tinha de que um/a professor/a está sempre em constante aprendizagem e que deve manter essa mentalidade de forma a poder sempre melhorar o seu desempenho enquanto docente e enquanto pessoa.

Capítulo 3 - O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem

Este capítulo diz respeito à minha investigação sobre o tema monográfico. Depois de uma breve introdução, as secções seguintes 3.2, 3.3 e 3.4 incidem sobre os fundamentos teóricos e a sua relevância no panorama do ensino das Línguas Estrangeiras (LE). Já na secção 3.5, apresento uma amostra de algumas propostas pedagógicas que permitem visualizar a forma como explorei o desenvolvimento da competência crítica tanto nas aulas de Inglês, como nas aulas de Espanhol. Para terminar, na secção 3.6, vou apresentar os resultados que obtive através dos inquéritos que os/as alunos/as de ambas as turmas (9ºB e 9º A) responderam.

3.1 Introdução

Com as suas origens nos anos 70, o ensino da competência comunicativa (*'Communicative Language Teaching' – CLT*) continua a influenciar o paradigma do ensino das línguas de hoje. Através da ênfase dada à oralidade e às discussões abertas, o/a professor/a pode guiar os/as alunos/as no processo de aprendizagem, recorrendo a atividades que lhes permitam desenvolver a sua competência comunicativa (Richards, 2006).

Assim sendo, podemos compreender que a interação que se estabelece na sala de aula é fundamental, uma vez que se baseia na (e deve permitir a) troca de ideias, emoções, opiniões e conhecimentos entre os/as alunos/as e o/a professor/a. Desta forma, a aplicação de uma metodologia de aprendizagem centrada no aluno ajuda-os/as a desenvolver as suas capacidades de interação e a utilizar os atos comunicativos aprendidos em sala de aula (Eisenring, 2009).

3.2 A competência crítica

3.2.1 Introdução

A definição de competência crítica pode se vista através de uma perspetiva sociocultural. Desta forma, escrever e ler criticamente significa saber manusear diferentes tipos de discurso presentes em diferentes contextos mantendo sempre uma atitude ativa e um ponto de vista pessoal, posicionando-nos ideologicamente frente a frente com determinado conteúdo (López & Martín, 2011, p. 508).

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Levanta-se assim a questão sobre o que será um/a leitor/a crítico/a e o que é necessário para nos tornarmos um/a leitor/a competente. Relativamente a esta questão, sobressaem os autores Castellà & Cassany (2005) que fazem a distinção entre o que para eles significa ser um/a leitor/a acrítico/a e um/a leitor/a crítico/a. Para que alguém seja considerado um leitor crítico, é pois necessário:

- saber que existem vários significados;
- dialogar e procurar interpretações sociais;
- ler de forma diferentes cada género;
- dar ênfase à ideologia e procurar qual é a sua intenção;
- prestar atenção ao que está implícito;
- procurar várias fontes e contrastar e
- fazer reformulações interessadas, tendo em mente que compreender não é o mesmo que acreditar.

Dentro da mesma linha de pensamento, enquadra-se ainda a autora Elvira Narvaja de Arnoux (2009), que defende que:

“La lectura crítica [es] aquella que indaga la orientación argumentativa de una obra y puede evaluar su rigurosidad, aquella que puede comunicarse con fidelidad a la fuente o con modificaciones controladas, es la lectura sobre la cual se puede construir como cimientos con posibilidades de resistir cuestionamientos descalificantes”. “[Lecturas críticas son] lecturas que no son ni ingenuas (incapaces de comprender lo que se dice indirecta, implícitamente) ni aberrantes (impertinentes por imponer a los textos sentidos a los que ellos no se abren). La lectura crítica puede reconocer diferentes sentidos de los textos y señalar qué rasgos de los discursos posibilitan esos sentidos” (pp. 205-207).

Tendo em conta o ponto de vista desta autora, podemos confirmar que para que se seja considerado um leitor crítico, este tem que ser simultaneamente um leitor de símbolos e um leitor com um pensamento complexo, superior. Pensamento esse que se identifica com a capacidade de fazer uso da sua imaginação através de recursos como a metáfora ou a analogia, próprios da construção de conceitos e de explicação de teorias (Rondón & Páez, 2014, pp. 38-40).

Através destas reflexões, conseguimos compreender que como professores/as torna-se cada vez mais importante tentar fazer com que os/as nossos/as alunos/as se transformem em leitores críticos capazes de ler com uma maior clareza os símbolos que lhes são apresentados todos os dias especialmente porque são símbolos, *“que se han construido culturalmente y que dan razón de una realidad situada socialmente, signos con los que un lector crítico realiza un proceso de análisis que le permite identificar, clasificar y relacionar dichos signos y luego, el arduo trabajo de interpretar, así se busca el sentido profundo de la vida cotidiana”* (Beltrán, 1997, p. 37, como se cita em Rondón & Páez et al., 2014, p. 38). Daí a importância do estudo da competência crítica em sala de aula.

3.2.2 A importância da competência crítica no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

A importância do estudo desta competência está intimamente ligada a quatro aspetos que devem ser priorizados em sala de aula (e que fazem referência ao que se denomina como literacia ou alfabetização crítica). O primeiro faz alusão a ensinar a decifrar códigos de valores, ideologias e atitudes

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

que influenciam determinado material didático. O segundo faz menção a deixar os/as alunos/as participar na compreensão e na interpretação de significados. O terceiro refere-se a permitir usar e dar aos/às alunos/as diferentes materiais relacionados com cultura de preferência situados em diversos ambientes culturais e sociais e o quarto aspeto diz-nos que devemos ensinar a analisar criticamente e a transformar o significado (Rondón & Páez, 2014, pp. 38-40).

Por conseguinte, é possível comprovar que a nossa atenção deve estar focada principalmente na capacidade de reconhecer diversos significados, estando também conscientes das características linguísticas utilizadas que possibilitam desvendar esses sentidos, não esquecendo ainda características contextuais específicas como: o ponto de vista de quem produziu determinado material assim como de quem o recebe e interpreta e o grau de fiabilidade da informação.

Uma perspetiva crítica implica sempre uma construção de significado para que seja possível situar determinado texto no seu contexto sociocultural de partida, mas também para que possamos refletir sobre os efeitos que o mesmo possui em cada um de nós como recetores e como indivíduos.

A competência crítica pressupõe, assim, uma boa capacidade de raciocínio para que seja possível gerar bons processos de leitura, escrita, interação comunicativa, de participação social e de desenvolvimento pessoal. O raciocínio e a interação comunicativos são essenciais para que se consiga explicitar na interpretação de determinado material o ponto de vista, os valores e as representações sociais que aí estão presentes. No fundo, é ser consciente de como todos estes conteúdos ideológicos se relacionam entre si.

Contudo, apesar de que, no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a interpretação e a produção críticas de textos estejam habitualmente “destinadas” a alunos/as que se situam em níveis mais altos do domínio de uma língua, Cervetti, Damico & Pardales (2001) acreditam fortemente que a competência crítica pode trabalhar-se desde os níveis mais elementares de aprendizagem de uma língua e que, à medida que progride a escolaridade, se deve aumentar e diversificar a complexidade interpretativa da tipologia de trabalhos a realizar com os/as alunos/as.

Assim, a competência crítica está intimamente ligada a contextos sociais e culturais distintos, mas o mesmo não acontece quando falamos do nível de domínio de uma língua, ou quando nos referimos à complexidade de determinado material. Tudo depende da atitude com que escolhemos encarar determinados discursos e a sua diversidade. Para que possamos tirar o máximo de proveito desta competência, devemos centrar-nos principalmente na compreensão e produção não esquecendo a ativação dos nossos conhecimentos prévios, de forma a conseguirmos levar a cabo uma discussão/ intercâmbio de pontos de vista/ ideias com outras pessoas (López & Martín, 2011, pp. 508-511).

3.3 A expressão oral

3.3.1 Introdução

Uma vez que o conceito de expressão oral é parte integrante da competência comunicativa oral, considero pertinente começar com uma breve abordagem sobre como os dois se relacionam e como os podemos definir. Assim sendo, devemos ter em mente que, como definem Bastos, Monteiro, Moreira & Viana (2013, p. 111), *“A competência comunicativa oral compreende as habilidades verbais, paraverbais e não-verbais usadas para comunicar em diferentes contextos”*.

Comunicar oralmente é, por isso, um processo complexo que se baseia na fala, mas não se reduz à mesma, pois é necessário que se adquira e se melhorem determinadas capacidades intrínsecas à

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

competência comunicativa oral. Para Chomsky (1957), a aptidão que os falantes de determinada língua têm para compreender e produzir determinado discurso está diretamente ligada à capacidade que se tem de fazer um uso eficaz da língua em determinada situação. Assim, podemos compreender que a utilização de uma língua de forma correta em diferentes situações com as quais nos deparamos diariamente é essencial, pois permite-nos interagir com os outros de forma mais correta, precisa, clara, coerente e eficaz.

Uma comunicação eficaz requer, assim, que os interlocutores envolvidos partilhem uma compreensão clara da informação que estão a trocar, tendo em conta que sabem adequar e pôr em prática as suas competências linguísticas, de forma a terem a capacidade de produzir discursos orais ou escritos que vão ao encontro da intenção implícita ao ato de interação. No que concerne à expressão oral, é importante mencionar que esta competência está interligada também com a interação oral, uma vez que, ao falar dela, se *“supõe (igualmente) uma atividade cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação”* (Bastos, Monteiro, Moreira & Viana, 2013, pp. 111-114).

3.3.2 O papel da expressão oral no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras
É importante que o processo de comunicação na sala de aula não se baseie numa dinâmica inflexível por parte do/a professor/a, uma vez que este deve ser, sim, um locutor, mas não o locutor por excelência. Quem deve desempenhar o papel de locutor primário devem ser os/as alunos/as, pois toda a interação verbal que consigam levar a cabo na sala de aula vai contribuir para a sua aprendizagem, na medida em que, ao fazê-lo, estão a aprender a estruturar enunciados orais (socialmente reconhecidos e instruídos) e estão a desempenhar um papel ativo na sala de aula independentemente das suas especificidades e diferenças, pois estão a cooperar e a realizar uma atividade que lhes é comum que é comunicar (Grize, 1996, p.77), enquanto se tornam leitores críticos através da discussão ou do diálogo que determinado material ou tema gera (Rondón & Páez, 2014, p.34).

De acordo com o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (2002, pp. 60- 61), para que possam desenvolver tarefas comunicativas, os/as alunos/as devem realizar atividades de língua de carácter comunicativo, assim como pôr em funcionamento estratégias de comunicação. Algumas atividades comunicativas, como o diálogo e a correspondência, são interativas, pois permitem aos/às alunos/as alternar entre produtores ou recetores de determinado discurso. Muitas das situações comunicativas, senão quase todas, supõem uma combinação de vários tipos de atividades a desenvolver em sala de aula.

O uso de estratégias de comunicação pode considerar-se como sendo fruto da aplicação dos seguintes princípios cognitivos: planificação, execução, controlo e reparação das diferentes formas de atividades comunicativas, que são, por sua vez, a compreensão, a expressão, a interação e a mediação. O progresso no ensino de línguas comprova-se com maior claridade na capacidade que o/a aluno/a tem de realizar atividades nas quais consiga pôr em prática estratégias de comunicação.

Assim sendo, as atividades e estratégias de expressão, que dizem respeito a atividades de expressão oral e escrita, revelam-se cruciais. Em relação a este tipo de atividades, é esperado que o/a usuário/a da língua em questão consiga produzir um texto oral que seja recebido por um/a ou mais ouvintes. Desta forma, de acordo com as indicações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2002), procurei desenvolver com os/as meus/minhas alunos/as a leitura em voz alta, falar com o apoio de notas, falar espontaneamente e a estratégia de monólogo sustentado: descrição de experiências e argumentação, bem como falar em público (pp. 74-75).

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Através do desenvolvimento destas atividades, pude comprovar que se revelaram fundamentais no que diz respeito à expressão oral dos/as alunos/as, uma vez que contribuíram para o treino da componente da formulação e planificação de ideias, para a componente gramatical, para a componente da articulação, assim como para a própria independência e confiança dos/as alunos/as, no que diz respeito à criação de material próprio que estes se orgulhavam de expor oralmente.

No caso de alunos/as com mais dificuldades, na hora de aprender uma língua estrangeira, o/a professor/a deve ajudar estes/as alunos/as e motivá-los/as para, ao longo do tempo, ultrapassarem as barreiras linguísticas. No caso dos meus/minhas alunos/as, foi relevante o uso de imagens para a realização de determinadas tarefas. Através da componente visual, os/as alunos/as foram capazes de ultrapassar algumas das suas dificuldades e, com esforço e dedicação, conseguiram atingir os objetivos de aprendizagem (Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas, 2002, p. 91).

3.4 A imagem como recurso didático

3.4.1 Introdução

Com base nas necessidades educativas atuais e como parte da tentativa de inovar o currículo institucional, o pensamento crítico começou a ser uma competência cada vez mais valorizada e que deve ser ensinada e trabalhada em todas as disciplinas, uma vez que se constatou que é necessário um perfil de aluno que seja conhecedor, informado, criativo, comunicador, questionador, crítico e autónomo, que tenha por base um ensino centrado na pessoa e na dignidade humana (Gouveia, Pereira, Gouveia & Fraga, 2020, p.93).

Em conformidade com Sarmiento (2010, p. 72), isto é bastante importante, pois, tendo em conta que o nosso mundo está rodeado de imagens e que os/as alunos/as estão constantemente expostos às mesmas, é crucial que aprendam a construir significado a partir de qualquer tipo de imagens, tornando isso parte integrante das suas práticas literárias, de forma a fortalecer e a desenvolver ainda mais as suas habilidades de pensamento crítico.

Dentro da mesma linha de pensamento, Averinou & Ericson (1997) sugerem que a maioria dos/as alunos/as consegue ler visualmente, mas de uma forma superficial. Posto isto, é necessário incorporar no programa educativo complementos/ ajudas visuais que funcionem como ferramentas que permitam aos/às alunos/as ler criticamente textos visuais e, ao mesmo tempo, motivá-los/as a expressarem-se na língua estrangeira que estão a aprender.

3.4.2 O uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Ao abordar este tema, não podemos deixar de falar do papel da semiótica, uma vez que esta se dedica ao estudo de símbolos verbais, não-verbais, naturais ou artificiais todos associados a elementos culturais (Rondón & Páez, 2014, pp. 45-60). Assim sendo, a semiótica permite formar leitores críticos e ajudar a promover uma alfabetização visual. Conforme explica Sarmiento (2010, pp. 72-86), a alfabetização visual *“implica desarrollar el conjunto de habilidades necesarias para poder interpretar el contenido de las imágenes visuales, examinar el impacto social de esas imágenes y discutir el propósito, la audiencia y la propiedad. Incluye la capacidad de visualizar internamente, comunicarse visualmente y leer e interpretar imágenes visuales”*.

Por exemplo, quando os/as alunos/as são guiados para analisar e interpretar uma imagem em determinado contexto cultural e são capazes de inferir o seu propósito, os processos mentais que utilizam podem permitir-lhes visualizar internamente essa imagem. No contexto do ensino

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

aprendizagem das línguas estrangeiras, tanto a alfabetização visual como o desenvolvimento do pensamento crítico podem oferecer novas formas de facilitar e motivar a comunicação num idioma estrangeiro. Segundo Gheith (2007), os/as alunos/as utilizam o idioma estrangeiro para comunicar, não apenas para aprendê-lo. Ao lerem imagens, os/as alunos/as assumem um papel ativo, uma vez que localizam, avaliam, organizam, sintetizam e apresentam a informação, transformando-a em conhecimento nesse processo (Sarmiento, 2010, pp. 72-86).

No que diz respeito à seleção de imagens, devemos optar pelas que deem origem a uma visão global e que chamem a atenção dos/as estudantes, para a partir delas poderem colocar perguntas. Para que os/as alunos/as possam gerar ideias de forma eficaz, o/a professor/a tem que fazer uma leitura antecipada dos materiais e considerar às eventuais leituras que os/as alunos/as possam fazer. O/A professor/a deve selecionar as ideias e guiar a interpretação e compreensão dos/as estudantes. Tendo em conta que as imagens nos permitem ver mais além das nossas linhas de pensamento, analisá-las através de perguntas pode fazer surgir novas construções metafóricas (Rondón & Páez, 2014, pp. 38-40). Desta forma, ao planearmos as atividades para uma unidade didática devemos selecionar diferentes tipos de imagens, para que os/as alunos/as leiam visualmente, pensem e respondam a perguntas que os levem a experimentar diferentes níveis de pensamento crítico, sem que estes estejam limitados a um só tipo de imagem.

Para que este processo seja motivador e desperte nos/as alunos/as a vontade de explorar imagens e completar as tarefas propostas, é importante que o/a professor/a guie os/as alunos/as na leitura de imagens e que converta as atividades em experiências desafiantes, emocionantes e significativas. Por fim, a leitura guiada de imagens permite que os/as alunos/as ativem ou acelerem a sua atividade mental, construam significado e desenvolvam competências de pensamento crítico. Através da construção de significado, os/as alunos/as poderão desenvolver novas perspetivas sobre temas conhecidos.

Em suma, a prática de fazer com que os/as alunos/as participem ativamente na aula e confiem nas capacidades que possuem para desenvolver atividades mentais complexas, está fortemente ligada aos níveis de motivação que eles/elas mesmos/as já possuem assim como aos níveis de motivação que o/a professor/a é capaz de lhes transmitir (Sarmiento, 2010, pp. 72-86).

3.5 Propostas didáticas

Em continuação, vou apresentar algumas propostas didáticas que desenvolvi ao longo do período de estágio pedagógico com o propósito de expor a forma como decidi desenvolver a competência crítica através da expressão oral, com o apoio de algumas imagens.

As propostas didáticas apresentadas foram postas em prática com duas turmas do 9ºano, em duas disciplinas diferentes, Inglês e Espanhol. Ao apresentar estas propostas vou começar por contextualizar a aula em questão e apresentar os objetivos delineados para a mesma. De seguida, faço uma breve síntese das aulas e esclareço as propostas didáticas que criei. Por fim, concluo com uma reflexão sobre algumas questões/ problemas que surgiram e como procurei solucioná-las.

3.5.1 Aulas de Inglês

3.5.1.1 Proposta didática 1

a) Contextualização:

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

- Tipo de aula: aula síncrona através a plataforma digital *'Google Meet'*.

- Duração: 50 minutos.

- Unidade temática: Unit 5 – *'Teen scene'*.

- Tópico da aula: *'Introducing gender and racial stereotypes'*.

b) Objetivo: O objetivo principal desta aula era fazer com que os/as alunos/as refletissem sobre os estereótipos de género e de raça e que, através de uma exposição de arte criada pela artista Esmáa Mohamoud, intitulada *'One of the boys'*, conseguissem ver como o seu trabalho tenta chamar a nossa atenção para certos problemas sociais.

c) Implementação: Como forma de criar um contexto situacional que servisse de introdução à aula em questão, comecei por dizer aos meus/minhas alunos/as que um amigo meu, que vive no estrangeiro, me mostrou o trabalho artístico da namorada. Como fiquei a gostar da mensagem que ela pretende transmitir através das suas obras, decidi partilhá-las com os/as alunos/as. Mostrei então aos/às alunos/as imagens de uma exposição da artista (anexo 1) e pedi-lhes para prestarem atenção aos elementos que eles/elas considerassem mais importantes ou que lhes chamassem mais a atenção (as cores, o fundo, as expressões faciais ou a falta delas, a roupa, os objetos) pois, como defendem Rondón & Páez (2014), é importante que os/as alunos/as tentem descobrir o significado de determinados símbolos e de que forma estes comunicam entre si através de uma observação mais detalhada que, neste caso, foi feita de forma guiada.

Depois de lhes dar alguns minutos para observarem as imagens, coloquei as seguintes perguntas: *'What kind of images were these, were they posters?, photographs?', 'What are those people wearing?', 'Why is there a number on their clothes?', 'What type of team might they represent?', 'What type of sport?/ Which sport?/ Which team?', 'How do these photos relate to one another?', 'What do these images have in common?', 'When do you think these photos were taken?', 'Where do you think they were taken?', 'In your opinion, what is the subject matter?', 'What might these images represent?', 'Do you think the artist is a male or a female?', 'What messages are the artists trying to convey?'*. Após ouvir os/as alunos/as e de debatermos algumas das suas respostas, explorei vocabulário relacionado com as imagens, como por exemplo: *'jersey', 'rings', 'earrings', 'locks'* e *'nail polish'*, apontando com o cursor para os detalhes que apareciam nas imagens e perguntando aos/às alunos/as se sabiam qual o seu nome e pedindo-lhes que me explicassem o que eram/ que os definissem brevemente.

De seguida, recuperei algumas das ideias apresentadas pelos/as alunos/as e complementei-as com alguma informação sobre a artista (anexo 2). Para poderem conhecer melhor o projeto da artista, enviei-lhes o *link* de um vídeo (através do *chat* do *Google Meet*). Indiquei também aos/às meus/minhas alunos/as que vissem o vídeo até ao minuto 02m:26s e pedi-lhes que se focassem nas seguintes perguntas: *'Esmáa grew up as a passionate fan of basketball because ...', 'What did Esmáa's mother say to her when she wanted to go play outside?', 'Which clothing item is considered to represent femininity and which clothing item is considered to represent masculinity?'* (anexo 3). Li em voz alta o que estava projetado, para ter a certeza de que os/as alunos/as compreendiam, pedilhes que vissem o vídeo e, depois, carregassem no botão *'levantar mão'* (disponível no *Google Meet*) quando se sentissem prontos para debater algumas das questões em causa.

Por fim, com o intuito demonstrar aos/às alunos/as que é possível refletir criticamente através de imagens, pedi-lhes que me falassem sobre o que tinham achado relevante mencionar, sem deixar de

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

valorizar outras intervenções. Através da análise das imagens iniciais, assim como do visionamento do vídeo sobre a vida da artista, os/as alunos/as chegaram a conclusões pertinentes, sobre a vida a Esmá, em particular sobre o facto de ela ter sido educada numa comunidade em que havia uma rígida separação entre roupa masculina e feminina que tendia a determinar os comportamentos/ atitudes que as pessoas deveriam ter em sociedade.

Já no final da aula, para consolidar as ideias debatidas durante a aula: a artista mostra que não devemos dizer que determinada peça de roupa pertence somente à mulher ou ao homem, pois devemos focar-nos na aceitação e no respeito pelo outro.

d) Comentário reflexivo: No que diz respeito ao material selecionado para esta aula, creio que fiz uma boa escolha. Os/as alunos/as responderam de forma bastante positiva e alguns também deram o seu contributo mais pessoal ao manifestarem que já conheciam o Vince Carter, outros clubes de basquete, o significado de NBA, entre outros aspetos. Este diálogo permitiu-me verificar que, como afirma Eisinger (2009), a interação que se estabelece em sala de aula deve permitir e basear-se na troca de ideias e conhecimentos entre os/as alunos/as e os/as professores/as.

Em relação às imagens, foi possível verificar que alguns/algumas alunos/as perceberam logo o que a artista pretendia transmitir enquanto que outros/as precisaram de mais ajuda. Pedi a estes/as para se focarem nos acessórios que os modelos estava a utilizar, nas cores, nos números e nas roupas, de modo a permitir a participação do maior número de alunos/as possível. Isto permitiu pôr em prática a ideia de Richards (2006) de que o/a professor/a deve guiar os/as alunos/as no seu processo de aprendizagem para que estes/as consigam atingir os seus objetivos linguísticos e melhorem a sua competência comunicativa em sala de aula.

A estratégia de começar com perguntas mais diretas para depois prosseguir com perguntas mais abrangentes e de reflexão beneficiou os/as alunos/as. Apesar de as ter direcionado para os/as alunos/as com mais dificuldade, estas acabaram por permitir a revisão de algum vocabulário que já estava esquecido, assim como a exploração de vocabulário novo. No que diz respeito à leitura das imagens, os detalhes revelaram-se importantes e levaram a reflexões mais abrangentes assim como à exploração de novas perspetivas sobre temas conhecidos.

Relativamente ao vídeo, a sua escolha foi feita com base na ideia de utilizar os recursos digitais que tínhamos ao nosso dispor, neste caso o *Google Meet*, e fazer com que os/as alunos/as tivessem acesso a mais alguma informação sobre a vida pessoal e profissional da artista.

3.5.1.2 Proposta didática 2

a) Contextualização:

- Tipo de aula: aula síncrona através da plataforma digital '*Google Meet*'.
- Duração: 100 minutos.
- Unidade temática: Unit 5 – '*Teen scene*'.
- Tópico da aula: '*Combating gender and racial stereotypes*'.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

b) Objetivo: Com esta aula pretendi dar continuidade ao tema abordado na aula anterior, com recurso a novas imagens. Desta vez, as imagens ilustravam ideais de moda e mostravam como esses ideais são subjetivos, mudam ao longo do tempo e variam de cultura para cultura.

c) Implementação: A aula começou com uma breve revisão sobre os conteúdos estudados na aula anterior. Feita essa revisão, mostrei aos/às alunos/as uma imagem de uma capa da revista *Vogue*, na qual se pode ver o cantor e modelo britânico Harry Styles (ver anexo 4). Depois de me certificar que a turma sabia quem era o modelo, pedi que me fizessem uma descrição da imagem (cores, a roupa e os acessórios). Mostrei outras imagens da revista (anexo 5) com o Harry Styles para fazer, uma vez mais, uma breve descrição e para rever algum vocabulário. Nesta fase da aula, os/as alunos/as destacaram palavras como: *'dress', 'tattoos', 'skirt', 'colors', 'necklace', 'jacket' e 'blazer'*.

Um dos alunos identificou a semelhança entre as imagens da aula anterior (sobre a exposição de Esmaa Mohamoud em que os jogadores dos Toronto Raptors tinham optado por usar um vestido) e as imagens desta aula: era o uso de uma peça de roupa, neste caso, um vestido, não só por mulheres mas também por homens. Através da intervenção do aluno em questão, podemos comprovar que, como defendem López & Martín (2011), a ativação dos conhecimentos adquiridos anteriormente é fundamental no processo de desenvolvimento da competência crítica.

De seguida, mostrei aos/às alunos/as alguns *tweets* (anexo 6) relacionados o tema em questão e pedi-lhes que os lessem em voz alta à medida que iam aparecendo. Depois de ouvir a leitura dos/as alunos/as, perguntei-lhes se concordavam ou não com o que aí estava escrito e pedindo-lhes que justificassem a sua resposta.

Outras perguntas mais específicas feitas aos/às alunos/as (presentes no plano de aula) foram: *'Do you understand what manly means?', 'Do you agree with Braff's statement (why/why not)?', 'Do you agree with Samantha when she says that clothes can be used to express ourselves?', 'Do you agree with Mark when he says that there is nothing masculine about a guy in a dress?' e 'Have you ever gone shopping and felt like Harry Styles when it comes to clothes about another gender (felt like you liked them and that they were cool/amazing)?'*. Por fim, ajudei os/as alunos/as a relembrar, através do recurso a imagens (anexo 7), como se vestem homens e mulheres em alguns países.

d) Comentário reflexivo: Nesta aula, usei a descrição da imagem como ponto de partida para a apresentação do tema e para a discussão de ideias e de opiniões pessoais dos/as alunos/as (que foram capazes de as expor sem grandes receios), o que tornou evidente o ponto de vista de Grize (1996), quando afirma que ao desempenharem um papel ativo na sala de aula, os/as alunos/as estão a aprender, a cooperar e a comunicar oralmente, independentemente das suas especificidades. Do mesmo modo, Sarmiento (2010) defende que, ao assumirem um papel ativo em sala de aula, os/as alunos/as demonstram conseguir transformar e processar a informação estudada em conhecimento.

Relativamente ao plano de aula, não consegui cumprir uma das atividades finais que tinha planeado, nem explorar com os/as alunos/as os conceitos de *'género', 'estereótipo' ou 'identidade de género'* (apesar de saber que os/as alunos/as os compreendiam com base nas respostas dadas). Creio que as imagens apresentadas na parte final da aula permitiram aos/às alunos/as compreender que, independentemente do papel desempenhado na sociedade pelos homens e pelas mulheres, deverá sempre existir espaço para a compreensão e aceitação, independentemente do género ou da raça.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

3.5.1.3 Proposta didática 3

a) Contextualização:

- Tipo de aula: aula assíncrona lecionada presencialmente, na Escola Padre António Lourenço Farinha (Sertã).
- Duração: 100 minutos
- Unidade temática: Unit 8 – ‘An eye for art’.
- Tópico da aula: ‘Street art’.

b) Objetivo: O objetivo principal desta aula era levar os/as alunos/as a refletir sobre a diferença entre arte de rua e vandalismo, através da análise do potencial significado e importância de alguns graffitis que podemos encontrar em diversos locais do mundo. Com esta aula, pretendia também que se explorasse algum vocabulário novo relacionado com a arte urbana e apresentar o nome e o trabalho de alguns dos seus artistas (Banksy e Bordalo II).

c) Implementação: Comecei por perguntar aos/às alunos/as o que consideravam arte e que formas de arte conheciam. Disse aos/às alunos/as que nessa aula íamos focar-nos numa forma de arte específica, o *graffiti*.

Perguntei-lhes se sabiam o que eram *graffitis* e se sabiam algo sobre essa forma de arte. Realizei uma atividade de ‘*brainstorming*’, utilizando o *website* Menti.com. Depois de lhes dar as indicações necessárias, realizaram a atividade nos seus telemóveis e, à medida que iam submetendo as palavras que associavam à palavra ‘*graffiti*’, essas iam aparecendo projetadas na parede da sala, para que todos pudessem vê-las e comentá-las (anexo 8).

De seguida, projetei imagens de *graffitis* (anexo 9), que analisámos em conjunto, refletindo sobre os seus potenciais significados ou mensagens. Em primeiro lugar, pedi uma descrição da imagem para preparar a discussão. Algumas das perguntas que permitiram essa discussão foram: ‘*What captured your attention in this image?*’, ‘*What do you think of this piece of art?*’, ‘*Why do you think the artist painted this picture?*’, ‘*Who can you see in the picture?*’, ‘*Where do you think this might be?*’, ‘*Why has the artist chosen to depict this?*’, ‘*What moral message could be behind the picture?*’ e ‘*What kind of artist do you think he is?*’.

Relacionada com a última pergunta, pedi aos/às alunos/as que lessem em voz alta algumas informações sobre o artista Banksy. Este exercício permitiu que ficassem a conhecê-lo melhor, treinassem um pouco a leitura em voz alta e explorassem vocabulário novo (anexo 10).

Os/as alunos/as realizaram um exercício de vocabulário, com ajuda do *Google Classroom*, no qual deixei um documento *word* com a informação anteriormente lida sobre o Banksy. Com esse texto, os/as alunos/as puderam ler novamente e com mais calma o texto, para perceberem em que contexto aparecem as palavras. A correção deste exercício foi feita oralmente, tendo a correção sido projetada na parede, à medida que os/as alunos/as iam respondendo (anexo 11).

De modo a promover a expressão oral e a interação comunicativa, bem como desenvolver a competência crítica dos/as alunos/as, foram debatidas as seguintes perguntas: ‘*Why has Banksy chosen to stay anonymous?*’, ‘*Should graffiti be legalised?*’, ‘*Would Banksy want graffiti to be*

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

legalised?, *'What would have to happen for Banksy to consider his art a success?'*, *'Does his work encourage vandalism?'*, *'Who gets to decide what art is and what is not?'*, *'What would happen if Banksy painted a mural in your town/city?'* e *'Would you ever consider painting a mural with your friends if you had permission to do so?'*.

Uma vez mais, a partir da última questão, perguntei aos/às alunos/as se eles conheciam alguns artistas de *graffiti* portugueses. O objetivo foi avaliar os seus conhecimentos prévios, antes de apresentar as obras do artista de rua português Bordalo II (anexo 12).

Por fim, mostrei as imagens das obras de Bordalo II e perguntei aos/às alunos/as como interpretavam a potencial mensagem do artista (ver anexo 13) e, depois, perguntei com qual dos artistas (Banksy ou Bordalo II) se identificavam mais e porquê.

d) Comentário reflexivo: Relativamente à atividade realizada com recurso ao *Mentimeter*, a maioria dos/as alunos/as revelou boa capacidade de reflexão e gostaram de ver as suas palavras projetadas. A turma participou ativamente na discussão.

No que diz respeito às imagens que selecionei do artista Banksy, alguns/algumas alunos/as inicialmente não achavam que a interpretação de *graffitis* fosse algo que estivesse ao seu alcance mas, através da descrição das mesmas e da ajuda de outros/as alunos/as da turma, intervieram de forma exemplar e expuseram os seus conhecimentos. Foi possível refletir sobre questões como: os nossos hábitos alimentares, o crescimento das cadeias de *fast food*, os vícios das redes sociais e os seus perigos, com que idade começamos a ter acesso às redes sociais, os padrões de beleza, contextos de violência, paz, amor, igualdade de direitos, liberdade, educação, sonhos e o ambiente.

Nesta aula, os/as alunos/as sentiram-se à vontade para partilhar experiências pessoais que validavam os seus pontos de vista. Foi gratificante saber que os/as alunos/as conseguiam associar conhecimentos prévios e conectá-los com as imagens, fazendo associações com a sua própria cultura. Gostei especialmente de ouvir um dos alunos falar sobre Martin Luther King, quando apareceu retratado num dos *graffitis*. Logo de início, algumas das imagens que selecionei para ilustrar o que são *graffitis* também conduziram ao debate sobre a morte violenta de George Floyd (em 2020), sobre violência policial, discriminação, racismo e igualdade de género, de forma completamente inesperada para mim.

3.5.2. Aulas de Espanhol

3.5.2.1 Proposta didática 1

a) Contextualização:

- Tipo de aula: aula síncrona através da plataforma digital *'Google Meet'*.
- Duração: 50 minutos.
- Unidade temática: Unidad 6 – *'¡Vamos a viajar!'*.
- Tópico da aula: *'Viajar por Colombia'*.

b) Objetivo: Esta aula teve por objetivos treinar o uso dos verbos *'hacer'*, *'haber'* e *'caer'*, no âmbito do tempo meteorológico; introduzir vocabulário relacionado com a área temática das viagens e férias; fazer uma breve revisão do condicional simples; e aplicar os conteúdos gramaticais e lexicais através

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

de um exercício de expressão oral, cujo objetivo era levar os/as alunos/as a refletir sobre como se podem resolver determinados contratempos que podem acontecer ao viajar.

c) Implementação: A aula começou com uma revisão dos conteúdos que tinham sido estudados na aula anterior, relativos ao poema *'Viajar'*, de Gabriel García Márquez. A partir de imagens de murais, chamei a atenção para a existência de ruas coloridas na Colômbia (dando como exemplo a Plazoleta de los Zocálos) e de paisagens muito bonitas (como o Valle de Cocora e o Parque Tayrona). Projetei novas imagens e pedi aos/às alunos/as que lessem as legendas e fizessem uma breve descrição (ver anexo 14) para que, como defende Eisinger (2009), todos/as os/as alunos/as utilizassem a língua de estudo de forma a melhorarem a sua competência comunicativa em sala de aula.

De seguida, perguntei aos/às alunos/as: *'¿Basándonos en lo que hemos visto sobre Colombia, las imágenes y lo que ya sabéis, cómo pensáis que es el clima en Colombia, será similar o distinto al de Portugal?'*. Depois de ouvir os/as alunos/as, pedi-lhes que justificassem as suas respostas e dei alguma informação adicional sobre o clima na Colômbia, como pretexto para introduzir os verbos *'hacer'*, *'haber'* e *'caer'* em contexto meteorológico (ver anexo 15).

Posteriormente, os/as alunos/as imaginaram que iam fazer uma viagem até à Colômbia durante o verão. Para realizarem essa atividade, tinham de escolher um objeto (anexo 16) e escrever o nome desse objeto no caderno. O exercício seguinte consistiu em completar uma frase com base no objeto que tinham escolhido (anexo 17). À medida que os/as alunos/as iam completando as suas frases, iam pressionando o botão *'levantar mão'* disponível na plataforma *Google Meet*, para as lerem em voz alta. Depois de ter ouvido os/as alunos/as, perguntei-lhes se achavam que as frases representavam uma certeza ou uma hipótese. A partir daí, expliquei-lhes a estrutura gramatical do tempo verbal condicional simples (anexo 18).

Continuei a aula dizendo aos/às alunos/as que lhes ia mostrar algumas imagens (anexo 19) sobre alguns inconvenientes que podem ocorrer ao ir de férias e que lhes ia fazer algumas perguntas sobre elas para que, ainda de que de uma forma guiada, os/as alunos/as tentassem utilizar a sua imaginação e conseguissem contruir significados (Rondón & Páez, 2014) a partir das imagens mostradas, para que, posteriormente, explicassem as suas teorias.

Algumas das perguntas feitas foram: *'¿Qué situación ilustra esta imagen?'*; *'¿Por qué piensas que podría haber pasado esto?'*, *'¿Qué harías si estuvieras en el lugar de esos chicos?'*, *'¿Dónde podría haber pasado esto?'*, *'¿Cómo solucionarías este problema?'*, *'¿Qué elemento en esta imagen te hace pensar que no les gusta la comida?'* e *'¿Qué harías en este caso?'*.

No final, depois de ouvir os/as alunos/as e de lhes dar o meu *feedback*, fiz as correções necessárias e frisei a ideia de que é possível tornar um momento menos bom num momento melhor. Sublinhei a importância de sermos mais positivos, pois há de haver sempre uma solução para os nossos problemas.

d) Comentário reflexivo: Relativamente a esta aula, permitiu-me explorar a expressão oral, assim como a reflexão crítica sobre a resolução de potenciais contratempos, incluindo o desenvolvimento do pensamento criativo, da expressão de opiniões e da capacidade de argumentação.

A descrição de imagens, a exploração de vocabulário, a aprendizagem do uso dos três verbos para falar do tempo meteorológico, os exercícios de escrita, leitura e de produção escrita fizeram com que os/as alunos/as participassem de uma forma mais ativa na atividade final. Alguns/algumas alunos/as, para além de responderem às perguntas propostas, partilharam experiências pessoais tornando a aula mais

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

especial e única. Isto demonstra que, como defendem Gheith (2007) e Sarmiento (2010), ao fazer uso de um idioma estrangeiro para comunicar, os/as alunos/as não estão somente a aprendê-lo. Também assumem um papel ativo em sala de aula e demonstram o seu conhecimento no processo.

3.5.2.2 Proposta didática 2

a) Contextualização:

- Tipo de aula: aula assíncrona lecionada presencialmente na Escola Padre António Lourenço Farinha (Sertã).
- Duração: 50 minutos
- Unidade temática: Unidad 8 – *‘Otros mundos, otras gentes’*.
- Tópico da aula: *‘Panamá, un país donde reinan las desigualdades’*.

b) Objetivo: O objetivo principal desta aula foi a abordagem de temas relacionados com a desigualdade social: a desigualdade de classes, a desigualdade no acesso à saúde, a desigualdade económica, desigualdade ambiental, a desigualdade educativa e a desigualdade no acesso a bens essenciais. Estes temas permitiram chamar a atenção para problemas como a criminalidade, a violência, a pobreza e a exclusão social, em países como o Panamá, onde reinam estas desigualdades.

c) Implementação: Nesta aula de introdução a uma nova unidade, comecei por colocar as seguintes perguntas: *‘¿De qué piensas que trata esta unidad?’*, *‘¿Qué querrá decir ‘otros mundos’?’* e *‘¿Qué querrá decir ‘otras gentes’?’*. Passei de seguida a apresentar imagens, sobre as quais a turma devia refletir.

A partir de duas imagens (anexo 20), perguntei: *‘¿Qué tiempo hace?’*, *‘¿Cómo es el lugar?’* e *‘¿Qué se puede ver?’*. Mostrei outras duas imagens e, por fim, os/as alunos/as conseguiram concluir que eram imagens de um mesmo lugar. Depois de lhes perguntar se sabiam onde ficava aquele lugar, informei a turma de que a imagem em questão dizia respeito a uma paisagem de um bairro humilde chamado Boca la Caja, localizado no Panamá (anexo 21).

Perguntei aos/às alunos/as se sabiam onde se localizava o Panamá e depois mostrei-lhes duas imagens, uma delas com a bandeira do Panamá e outra com a localização do Panamá num mapa. Depois de mostrar a bandeira do Panamá, perguntei aos/às alunos/as com mais dificuldades: *‘¿Qué colores se pueden ver en la bandera?’* e *‘¿Qué forma tienen estos dos símbolos?’* (enquanto apontava para as duas estrelas presentes na imagem). Antes de mostrar aos/às alunos/as a localização do Panamá no mapa perguntei-lhes: *‘¿Dónde crees que se sitúa Panamá?’*.

Mostrei mais imagens do Panamá (anexo 22) e perguntei: *‘¿Qué está pasando en esta imagen?’*, *‘¿Crees que estas imágenes representan una realidad igual o distinta a la que se vive en Portugal?’*, *‘¿Qué ves en la imagen que te permite decir eso?’*, *‘¿Qué más puedes encontrar?’*, *‘¿Te acuerdas de algo más?’*, *‘¿Cómo crees que es la calidad de vida de las personas en Panamá?’*, *‘¿Crees que todas las personas tienen acceso a las mismas condiciones de vida?’*, *‘¿Cómo te sientes al ver estas imágenes?’*, *‘¿Si vivieses en Panamá y supieses que existía esta desigualdad social harías algo con respecto a eso?’* e *‘¿Consigues definir brevemente desigualdad social?’*. Relativamente à última pergunta, ouvi a turma e apresentei a definição de desigualdade social (ver anexo 23), que foi copiada para os cadernos.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Por fim, fiz uma breve síntese dos temas abordados na aula e pedi aos/às alunos/as que os mantivessem em mente, porque seriam importantes para aulas futuras e porque permitem ver o mundo com outros olhos uma vez que estamos a tentar colocar-nos na posição da população mais necessitada do Panamá.

d) Comentário reflexivo: Os/as alunos/as da minha turma responderam muito bem às imagens, pois quando falámos das desigualdades sociais, alguns/algumas alunos/as expressaram-se de forma bastante ativa e indicaram uma série de outros tipos de desigualdade. O que demonstra que (e como defendem Rondón & Páez, 2014) os/as alunos/as foram capazes de, como leitores/as críticos/as, tentar compreender os materiais estudados, questionar o que estava exposto e tentar descobrir alternativas para os problemas apresentados para que depois os pudessem comunicar de forma a criar algo novas soluções. É também importante destacar que um dos alunos da turma sabia onde se localizava o Panamá e qual era a sua capital.

No que diz respeito à descrição das imagens, os/as alunos/as precisaram, por vezes, de ajuda com o vocabulário mais específico que acabei por disponibilizar através do *Google Classroom* da turma. Esta aula permitiu falar de temas mais complexos, através de respostas bem estruturadas, contendo ideias e soluções para alguns dos cenários retratados. No final da aula, a turma tomou consciência das desigualdades: luxuosos arranha-céus e hotéis, por um lado, e população necessitada que sobrevive da pesca artesanal.

3.5.2.3 Proposta didática 3

a) Contextualização:

- Tipo de aula: aula assíncrona lecionada presencialmente na Escola Padre António Lourenço Farinha (Sertã).
- Duração: 50 minutos
- Unidade temática: Unidad 8 – *‘Otros mundos, otras gentes’*.
- Tópico da aula: *‘El trabajo voluntario’*.

b) Objetivo: Com esta aula foi meu objetivo abordar o tema do trabalho voluntário e refletir sobre as atividades que se podem realizar através deste tipo de iniciativa, dentro e fora do nosso país, de forma a criar um momento de expressão oral e consciencialização sobre a ajuda ao próximo, tendo com ponto de partida a descrição de imagens sobre o tema.

c) Implementação: A aula começou com uma breve revisão dos conteúdos que tinham sido estudados na aula anterior (ver ‘proposta didática 2’, acima). De seguida, mostrei uma imagem aos/às alunos/as (anexo 24) e perguntei o que mais lhes chamava a atenção nessa imagem. Perguntei se tinham alguma ideia do que poderiam significar os símbolos e concluímos que a imagem em questão simbolizava o trabalho voluntário (ver anexo 25).

Perguntei aos/às alunos/as se sabiam qual era o significado de trabalho voluntário e pedi-lhes uma breve definição de trabalho voluntário. Apresentei a definição que tinha preparado (anexo 26) e pedi aos/às alunos/as que a registassem nos seus cadernos diários. Depois disso, fiz-lhes as seguintes perguntas: *‘¿Alguna vez has trabajado como voluntario?’*, *‘Si lo has hecho, ¿cómo fue tu experiencia?’*, *‘Si no lo has hecho, ¿te gustaría hacerlo?’*.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Após uma breve discussão com os/as alunos/as sobre algumas das suas experiências enquanto voluntários, disse-lhes que lhes ia mostrar imagens, uma de cada vez, sobre algumas das atividades que se podem levar a cabo quando decidimos tornar-nos voluntários (anexo 27). Para cada imagem, pedi aos/às alunos/as que me fizessem uma descrição e que a legendassem. Também coloquei um conjunto específico de perguntas:

- Primeira imagem: *‘¿Dónde veríamos esto en el mundo real?’, ‘¿Quiénes pueden beneficiarse de este tipo de iniciativa?’, ‘¿Por qué están los voluntarios y algunas personas de la comunidad sentados en lo que sería el techo de la casa?’, ‘¿Qué gesto están haciendo algunos chicos con sus manos?’ e ‘¿Qué podrá significar ese gesto?’.*

- Segunda imagem: *‘¿Qué animales están presentes en esta imagen?’, ‘¿Quiénes son las personas que los acompañan?’, ‘¿Dónde trabajarán?’, ‘¿En qué parte del mundo podría suceder esto?’, ‘¿Esto es beneficioso o perjudicial para los animales en cuestión?’ e ‘¿Por qué?’.*

- Terceira imagem: *‘¿Qué animales están presentes en esta imagen?’, ‘¿Quién es la chica que está presente en la imagen?’, ‘¿Cuál es su compromiso con los perros?’ e ‘¿Qué podemos comparar entre esta imagen y la anterior?’.*

- Quarta imagem: *‘¿Cuál es el trabajo de las dos chicas?’, ‘¿Cuál será su mayor dificultad?’, ‘¿Por qué?’, ‘¿Os parece que a los niños les gusta estar con las chicas?’, ‘¿Sobre qué pueden estar aprendiendo?’ e ‘¿Qué nos dice esta imagen sobre lo que debemos valorar?’.*

- Quinta imagem: *‘¿Qué están haciendo las personas en esta imagen?’, ‘¿Son todas las personas de la misma edad?’, ‘¿Qué os permite decir eso?’, ‘¿Dónde podrá haber pasado esto?’, ‘¿Conocéis alguna(s) iniciativa(s) parecida(s)?’, ‘¿Cómo puede(n) esta(s) iniciativa(s) hacer un cambio positivo?’ e ‘¿Quién(es) puede(n) beneficiarse de este tipo de iniciativa(s)?’.*

Por fim, mostrei um vídeo em espanhol sobre uma iniciativa chamada *‘Cooperating Volunteers’* (*‘Voluntarios Cooperantes’*), que tem sido levada a cabo em muitos países, incluindo no Panamá. Depois de verem e discutirem o vídeo, fiz uma ligação com o que tinha sido estudado na aula anterior, sobretudo com a necessidade de desenvolver trabalho voluntário em conjunto com as comunidades locais e mostrar que, para além do desejo de modernizar certos espaços e de dar bens materiais às pessoas, não podemos esquecer a parte humana ou afetiva pois, com demonstram as voluntárias que relatam a sua experiência no vídeo, criaram-se fortes laços de amizade.

d) Comentário reflexivo: Nesta aula, os/as alunos/as partilharam experiências pessoais, partilharam as suas opiniões, e juntos refletimos sobre a importância do trabalho voluntário. Em relação à definição de trabalho voluntário, um dos alunos acabou por criar uma breve definição muito similar à que tinha preparado para essa aula. Os/as restantes alunos/as acabaram também por participar e dar exemplos de atividades que se podiam realizar. No que diz respeito às imagens selecionadas, os/as alunos/as responderam bem à legendagem e participaram ativamente na reflexão. Com isto, pude concluir que, como afirmam Rondón & Páez (2014), a seleção de imagens que possibilitam ter uma visão mais global permitem que surjam perguntas sobre as mesmas, o que leva a uma boa contextualização do tema a ser abordado em sala de aula.

Relativamente ao plano de aula, este não foi cumprido na totalidade. Planeava partilhar com os/as alunos/as um *website* da ONU (<https://www.onlinevolunteering.org/es>) sobre voluntariado em tempo

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

de pandemia, algo que achava bastante pertinente para a aula em questão. Acabei por conseguir fazê-lo na aula seguinte.

3.6 A perceção dos/as alunos/as

Antes de iniciar a minha Prática Pedagógica Supervisionada realizei um questionário com o propósito de identificar a preferência dos/as alunos/as sobre metodologias de ensino e aprendizagem, assim como para me certificar de que deveria avançar com a minha escolha do tema para o relatório final de estágio. Num segundo momento, ao terminar a Prática Pedagógica Supervisionada realizei um outro questionário com o propósito de identificar a perceção dos/as alunos/as sobre as aulas de Inglês e de Espanhol lecionadas por mim. Ambos os questionários incluíram 8 perguntas, às quais responderam 21 alunos/as da turma de Inglês (9ºB) e 22 alunos/as da turma de Espanhol (9ºA).

No que se segue, apresento os resultados dos inquéritos. Os respetivos gráficos encontram-se nos anexos 28 e 29 (relativamente ao primeiro inquérito) e nos anexos 30 e 31 (relativamente ao segundo inquérito).

3.6.1 Inquérito 1

Pergunta 1 – Gostas mais de aprender vocabulário em inglês/ espanhol através de imagens, textos, exercícios ou através da participação oral com a professora e os colegas de turma?

Através desta primeira pergunta do questionário, o meu intuito era saber a opinião dos/as alunos/as sobre o método de ensino que preferiam para a aprendizagem de vocabulário nas aulas de língua estrangeira.

Constatei que ambas as turmas consideravam importante o uso de imagens (9ºB Inglês – 50% e 9ºA Espanhol – 25%) para aprender vocabulário, assim como a participação oral com a professora e os/as colegas de turma (9ºB Inglês – 45% e 9ºA Espanhol – 54,2%), o que demonstra também que os/as alunos/as valorizam a comunicação e o trabalho em grupo. Esta pergunta permitiu-me ainda constatar que 20,8% dos/as alunos/as da turma de Espanhol consideravam exercícios como uma boa forma de aprender vocabulário, mas apenas 4,5% dos/as alunos/as da turma de Inglês consideraram essa opção. Em comum, nenhuma das turmas considerou a opção ‘textos’.

Pergunta 2 – Achas que é possível refletir criticamente sobre temas da atualidade através de imagens?

No que toca a esta pergunta, o meu objetivo era saber se os/as alunos/as consideravam que o uso de imagens permitia fazer uma reflexão crítica sobre temas do nosso dia-a-dia. Verifiquei que a maioria respondeu que sim: 95,5%, na turma de Inglês, e 100%, na turma de Espanhol. Isso permite comprovar que a maioria dos/as alunos/as gostavam de ser incentivados a olhar o mundo a partir de diferentes perspetivas.

Pergunta 3 – Achas que és capaz de ter uma ideia mais concreta sobre um tema se a informação sobre ele apresentada vier acompanhada de uma ou mais imagens?

Com esta pergunta, pretendia saber se eles/elas consideravam que o uso imagens seria um bom auxílio à sua compreensão. A resposta foi favorável: na turma de Inglês, 86,4% dos/as alunos/as e, na turma de Espanhol, 91,7%.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Pergunta 4 – Gostas de participar oralmente nas aulas de inglês?/ Gostas de participar oralmente nas aulas de espanhol?

O objetivo principal era saber se os/as alunos/as gostavam de participar oralmente em língua estrangeira. Os resultados revelaram que ‘sim’: na turma de Inglês, 72,2% dos/as alunos/as e, na turma de Espanhol, 87,5%.

Pergunta 5 – Gostas de expressar a tua opinião pessoal nas aulas de inglês?/ Gostas de expressar a tua opinião pessoal nas aulas de espanhol?

Com os dados recolhidos através desta pergunta, pude comprovar que os/as alunos/as da turma de Espanhol revelavam ter mais gosto em utilizar a expressão oral para dar a sua opinião pessoal (83,3%) do que na turma de Inglês (63,6%). Em relação à restante percentagem, um número elevado de alunos/as da turma de Inglês respondeu negativamente.

Pergunta 6 – Sentes que tens uma boa capacidade comunicativa?

De forma a conhecer um pouco a perceção que os/as alunos/as tinham sobre as suas competências comunicativas, decidi incorporar esta pergunta no questionário. Os resultados que obtive demonstraram que apenas 22,7%, na turma de Inglês, e 33,3%, na turma de Espanhol, respondeu afirmativamente.

Pergunta 7 – Sentes que tens facilidade em expressar-te em inglês?/ Sentes que tens facilidade em expressar-te em espanhol?

Tanto na turma de Inglês como na turma de Espanhol, a maioria dos/as alunos/as não sentia que tinha facilidade em se expressar oralmente: 45,5% dos/as alunos/as da turma de Inglês e 70,8% dos/as alunos/as da turma de Espanhol responderam ‘mais ou menos’. Nenhum aluno da turma de Espanhol respondeu com ‘não’. No caso da turma de Espanhol, 29,2% dos/as alunos/as constataram ter facilidade em expressar-se em espanhol.

Pergunta 8 - Gostas de aprender mais sobre outras culturas?

A pergunta 8 pretendia saber qual a opinião dos/as alunos/as sobre o ensino da cultura. Os resultados obtidos revelaram que 100% dos/as alunos/as da turma de Espanhol e 81,8% dos/as alunos/as da turma de Inglês tinham interesse em saber mais sobre outras culturas.

3.6.2 Inquérito 2

Pergunta 1 – A professora procurou ouvir as tuas opiniões assim como as dos teus colegas?

Esta pergunta visava perceber se os/as alunos/as achavam que eu tinha valorizado a sua voz e as suas opiniões, assim como as dos seus/suas colegas. Os resultados que obtive foram bastante satisfatórios: 100% dos/as alunos/as, na turma de Inglês, responderam que sim. Na turma de Espanhol, foram 91,7%, uma vez que alguns/algumas alunos/as consideraram que eu deveria ter colocado mais perguntas.

Pergunta 2 – As imagens que a professora mostrou na sala de aula ajudaram-te a refletir sobre os temas que estavam a ser estudados?

A segunda pergunta surge com o intuito de saber se os materiais selecionados para as aulas tinham de facto ajudado os/as alunos/as no processo de reflexão sobre os temas que abordámos nas minhas

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

aulas. Em relação a esta pergunta, 90,9% dos/as alunos/as da turma de Inglês e 95,8% dos/as alunos/as da turma de Espanhol responderam que 'sim'.

Pergunta 3 – A professora explicou de forma clara os temas que estavam a ser estudados?

Através da pergunta 3, pretendia então saber se os/as alunos/as achavam que as minhas explicações e pontos de situação tinham sido bem executados. Em relação aos resultados, 100% dos/as alunos/as da turma de Inglês e 91,7% da turma de Espanhol acharam as minhas explicações eficazes.

Pergunta 4 – Os materiais que a professora apresentou foram interessantes?

Em relação aos materiais, 90,9% dos/as alunos/as da turma de Inglês e 95,8% da turma de Espanhol consideraram os materiais interessantes.

Pergunta 5 – Os materiais que a professora apresentou permitiram-te conhecer algo novo?

Através desta pergunta pretendia saber se, tal como eu aprendi com as intervenções da turma, também os/as meus/minhas alunos/as sentiam que os materiais das aulas lhes tinham permitido aprender algo de novo. Os resultados que obtive permitiram-me constatar que uma grande maioria dos/as alunos/as considerou que sim: a turma de Inglês com 95,5% e a turma de Espanhol com 95,8%.

Pergunta 6 – A professora mostrou interesse em que os/as alunos/as comunicassem oralmente durante as aulas?

Tendo em conta o meu interesse em ouvir os/as alunos/as e as estratégias que desenvolvi para incentivar os/as alunos/as para a expressão oral, esta pergunta tinha como intuito saber se os/as alunos/as sentiram esse interesse/ esforço da minha parte. Em ambas as turmas, obtive uma percentagem de 100%.

Pergunta 7 – Sentes que as aulas da professora te permitiram pensar criticamente sobre temas da atualidade?

Com esta pergunta, pretendia saber se, através das minhas aulas, os/as alunos/as sentiam que tinha sido possível refletir criticamente sobre temas da atualidade. Com os resultados obtidos na turma de Inglês (81,8%) e na turma de Espanhol (95,8%), posso confirmar que a maioria considerou que sim. Na turma de Inglês, o resultado mais baixo pode ter ficado a dever-se a eventuais falhas na articulação de conteúdos ou à existência de alguma dificuldade por parte dos/as alunos/as em ler imagens.

Pergunta 8 – Sentes-te mais confiante no que diz respeito à comunicação oral?

A fim de saber se as minhas aulas tinham, de alguma forma, constituído um incentivo à comunicação oral em sala de aula, constatou-se o seguinte: no caso da turma de Inglês, 50% dos/as alunos/as respondeu 'mais ou menos'; 40,9% respondeu que 'sim' e 9,1% respondeu que 'não'; no caso da turma de Espanhol, 70,8% dos/as alunos/as consideraram sentir-se mais confiantes para comunicar oralmente em sala de aula e 29,2% responderam apenas 'mais ou menos'.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Balanço final

Nas aulas lecionadas durante este ano letivo, posso afirmar que os/as alunos/as conseguiram relatar acontecimentos vividos, inventar soluções para determinados problemas, argumentar, explicar os seus pontos de vista e debater temas atuais, a partir da leitura guiada de imagens. Esta estratégia permitiu-me estimular o seu pensamento crítico, ainda que, algumas vezes, os/as alunos/as se tenham socorrido do Português, como sua língua materna, para se expressarem melhor. Em relação a isso, não creio que seja algo negativo, pois, no caso dos meus/minhas alunos/as, o uso ocasional da língua materna devia-se ao facto dos alunos estarem a tentar chegar a conclusões mais complexas que tinham a vontade de expressar oralmente, mas que o nível de conhecimento da língua estrangeira não lhes permitia fazer na sua totalidade. De acordo com Sarmiento (2010, p. 82), é natural que isto ocorra no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e acrescenta que, quando o pensamento crítico e a leitura visual são usados simultaneamente, estes podem abrir o caminho para motivar os/as alunos/as a investigar novas formas de aprender línguas estrangeiras e ajudar a superar as lacunas no desenvolvimento das habilidades dos/as alunos/as, no que diz respeito à sua língua materna.

Assim sendo, como forma de motivar os/as alunos/as a continuar a participar ativamente na sala de aula, tentei valorizar ao máximo as suas intervenções, não deixando de os/as ajudar a fazer as respetivas correções. Também eu fui aprendendo a reformular algumas das perguntas que lhes fiz, simplificando-as.

A minha prática letiva na Escola Padre António Lourenço Farinha da Sertã permitiu-me comprovar ainda que o desenvolvimento da competência crítica pode dar um contributo significativo ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira: através da prática da argumentação oral, os/as alunos/as tiveram a possibilidade de desenvolver a sua competência comunicativa oral, enriquecendo o seu vocabulário e aperfeiçoando a sua expressão oral. Em alguns casos, foi ainda gratificante verificar como alguns/algumas alunos/as ganharam mais autoconfiança no uso da uma língua estrangeira.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Bibliografia

Agrupamento de Escolas da Sertã (2015). *Projeto Educativo: Aprender a conviver, conhecer, fazer e ser*. Consultado a 5 de outubro de 2020 em

<http://aes.ccems.pt/agrupamento/documentos/itemlist/category/121-projeto-educativo>

Averinou, M., & Ericson, J. (1997). *A Review of the Concept of Visual Literacy*. *British Journal of Education Technology*. 28 (4), (280-291).

Bastos, A., Monteiro, C., Moreira, E. & Viana, F. (2013). *Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2013, 26 (2), (111-138).

Consultado a 1 de Maio de 2021 em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3248/2622>

Beltrán, R., Guzmán, L., Páez, R., Quiñonez, M., Rueda, I. & Ruiz C. (1997). *La lectura desde la perspectiva semiótica. La lectura desde tres perspectivas: una propuesta para trabajar indicadores de procesos pedagógicos*. Tesis de maestría no publicada. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Bogotá Colombia.

Câmara Municipal da Sertã (2015a). *Caracterização geográfica*. Consultado a 5 de outubro de 2020 em <https://cm-serta.pt/m2-caract-territorio/124-caracterizacao-territorio/403-caracterizacaogeografica>

Câmara Municipal da Sertã (2020). *Regimento Conselho Municipal de Educação da Sertã*. Consultado a 16 de dezembro de 2020 em <https://cmserta.pt/images/Educacao/CME-Regimento.PDF>

Câmara Municipal da Sertã (2015b). *Tecido Empresarial*. Consultado a 5 de outubro de 2020 em <https://cm-serta.pt/m2-caract-territorio/124-caracterizacao-territorio/404-tecido-empresarial>

Cassany, D., & Castellá, M. (2005). *Aproximación de la literacidad crítica, IV Jornadas de Desarrollo Humano & Educación. Educar para el cambio: Escenarios para el desarrollo humano* (Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre de 2005, Universidad de Alcalá). [comunicación inédita].

Cervetti, G., Damico, S., & Pardales, J. (2001). *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. Consultado a 6 de junho de 2021 em

https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy

Chomsky, N. (1957). *Structures Syntaxiques*. Paris: Éditions du Seuil.

Diário da República Eletrónico (2020). *Regulamento para atribuição de apoios económicos aos alunos que pretendam frequentar o ensino regular obrigatório, do 2.º, 3.º ciclos e Secundário, nos estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, localizados no Concelho da Sertã*. Consultado a

9 de outubro de 2020 em <https://dre.pt/home/-/dre/105643271/details/maximized>

Direção Geral da Educação. (2020). *Educação em tempos de pandemia*. Consultado a 28 de maio de 2021 em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_boletim_dge47_apoi_o_as_escolas_maio2020.pdf

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Eco – Escolas. (2014). *Escola Básica Padre António Lourenço Farinha*. Consultado a 5 de outubro de 2020 em <https://ecoescolas.abae.pt/escola/escola-basica-padre-antonio-lourenco-farinha/>

Eisenring, M. (2019, Abril 21). *The importance of Teacher - Students interaction in Communicative Language Teaching (CLT)*. *Journal of Linguistics*, 4 (1), (46-49). Consultado a 6 de Junho de 2021 em https://www.researchgate.net/publication/336009042_THE_IMPORTANCE_OF_TEACHER__STUDENT_S_INTERACTION_IN_COMMUNICATIVE_LANGUAGE_TEACHING_CLT

Gouveia, F., Pereira, G., Gouveia, I., & Fraga, N. (2020). *Currículo, pensamento crítico e criatividade*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira. (93). Consultado a 19 de Dezembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10400.13/2806>

Gheith, A. (2007). *Developing Critical Thinking for Children through EFL Learning*. Cairo (Egypt). Consultado a 1 de Maio de 2021 em www.spirit-of-inquiry.concordia.ca/presentations/gheith

Grize, J. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: PUF.

López, C., & Martín, E. (2011). *La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos*. En: de Santiago Guervós J, Bongaerts H, Sánchez Iglesias JJ, (Eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. XXI Congreso Internacional de la ASELE; 29 sep - 2 oct 2010; Universidad de Salamanca, España. Salamanca: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera; 2011. (507-516). Consultado a 20 de Março de 2021 em https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24779/mperis_asele2010_compe.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: *Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2002). Consultado a 10 de Abril de 2021 em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Rondón, G., & Páez, R. (2014). *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (2014. 1ª ed.) [Libro electrónico]. Editorial Kimpres. Consultado a 15 de Março de 2021 em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

Narvaja, E. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. (1-3). Consultado a 6 de Junho de 2021 em <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-CommunicativeLanguage.pdf>

Sertã Município. (2020, Abril 21). *Município da Sertã disponibiliza equipamentos e refeições a alunos*. Consultado a 28 de maio de 2021 em <https://cmserta.pt/noticias/1166-municipio-serta-disponibilizaequipamentos-refeicoes-alunos-abril-2020>

Sarmiento, M. (2010). *Lectura guiada de imágenes: una estrategia para desarrollar pensamiento crítico y habilidades comunicativas*. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 12 (2), (72-86). Consultado a 19 de Abril de 2021 em <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v12n2/v12n2a06.pdf>

ANEXOS¹

¹ As imagens contidas nesta secção apresentam-se numa dimensão inferior à que foi apresentada nas aulas.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

ANEXO 1 - Imagens da exposição 'One of the boys' (2017-2019) da artista Esmáa Mohamoud.



Imagens retiradas de: <http://esmaamohamoud.com/one-of-the-boys>.

ANEXO 2 - Breves informações sobre a artista Esmáa Mohamoud.

Esmáa Mohamoud

- Esmáa was born on the 25th of November 1992.
- She is an African-Canadian sculptor and installation artist who grew up in London, Ontario.

A photograph of Esmáa Mohamoud wearing a white headscarf and a white t-shirt. To the right of the photograph is a map of Canada with London, Ontario highlighted.

Imagem da artista retirada de: <https://www.instagram.com/esmaamohamoud/?igshid=1b6u2iekojnp0> (post do dia 8 de junho de 2015). Imagem do mapa do Canadá retirada de: <https://willieidunhampatterson.blogspot.com/2020/02/where-is-calgary-on-map.html>.

ANEXO 3 - Perguntas sobre o trabalho e vida da artista Esmáa Mohamoud.

Mohamoud's interview

- <https://www.youtube.com/watch?v=YKYsFN6ZFRw>

From the beginning until 02m:26s.

1. Esmáa grew up as a passionate fan of basketball because ...
2. What did Esmáa's mother said to her when she wanted to go play outside?
3. Which clothing item is considered to represent femininity and which clothing item is considered to represent masculinity?

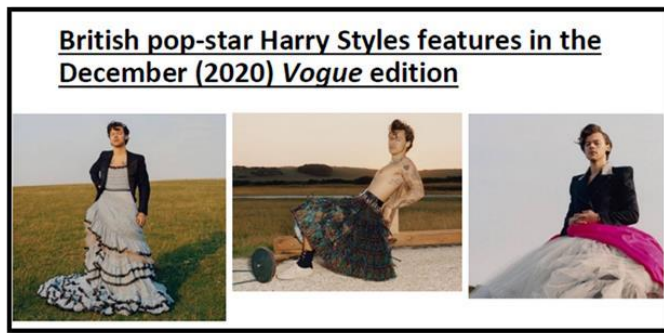
O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

ANEXO 4 - Imagem da capa da revista *Vogue* com o cantor Harry Styles.



Imagem retirada de: <https://www.iheartradio.ca/news/harry-styles-makes-history-with-vogue-cover-1.13947432>.

ANEXO 5 - Imagens de Harry Styles para um artigo da revista *Vogue*.




Imagens retiradas de: <https://www.vogue.com/article/harry-styles-cover-december-2020>.

ANEXO 6 - *Tweets* discutidos com os/as alunos/as com base no tema da aula.

Breaking the stereotype

- This photoshoot motivated people to talk more openly about gender and stereotypes in our society.
- Actor Zach Braff wrote on his Twitter:



"Our whole lives boys and men are told we need to be manly. Life is short. Be whatever you want to be."

Imagem de Zach Braff retirada de: https://www.wikiwand.com/pt/Zach_Braff. *Tweet* de Zach Braff (adaptado) retirado de: <https://twitter.com/zachbraff/status/1328417293827641345>.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

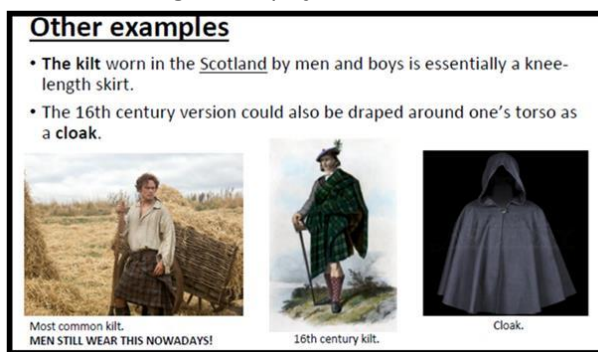


Tweets retirados (e posteriormente adaptados a imagem) dos seguintes vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=Sp99wqxLatc> (ver minuto 01:28s).

https://www.youtube.com/watch?v=a_QqcYS994U (ver segundo 0:47).

ANEXO 7 - Imagens de peças de vestuário utilizadas em diversos países.



Imagens retiradas de: <https://blog.outlanderhomepage.com/2015/11/the-history-of-kilt-outlanderhomepage.html>; <https://www.lochcarron.co.uk/blog/the-history-of-the-kilt/> e <https://www.medievalarchery.com/kim-canvas-short-cloak>.



O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

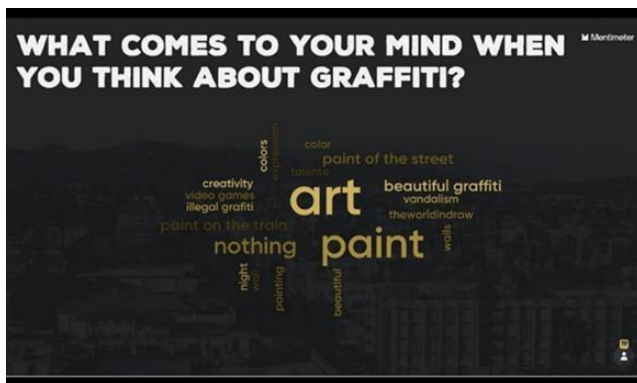
Other examples

- In Portugal, the **Pauliteiros de Miranda** are a group that is well known for this very particular dance that is part of the culture and tradition of Miranda Land.



Imagem retirada de: <http://www.pauliteiros.com/en/pictures/>.

ANEXO 8 - Resultados da atividade de 'brainstorming' realizada com os/as alunos/as através do website Menti.com.



ANEXO 9 - Imagens de diversos *graffitis*.



Imagens retiradas de: <http://englishatsmp.eklablog.com/food-and-drinks-a112860202>; https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/banksy-vancouver-street-artist-iheart_n_4906494 e <https://baremyart.tumblr.com/post/158489506539/banksy-this-was-not-my-dream>.

ANEXO 10 Informações sobre o artista Banksy.

About Banksy...

Banksy is a British street and graffiti artist. He likes to remain anonymous so his true identity is a secret.

Some think he was born in 1974 (47 years old, now) and was raised in Bristol, England.

He creates art in public places: on buildings, bridges or train stations. His paintings, made using **stencils**, are often about politics, war and other important topics.

The term "*graffiti*" refers to unauthorized artwork on walls and train lines, an art movement popular in the 60s and 70s.

The earliest forms of graffiti was "**tagging**", or the use of letters to **encode** an artist's name.

Street art is often viewed negatively by politicians and more **affluent** communities because it was associated with **gang culture**, but this artwork served as a way for the everyday person to express their ideas to the public.

Informações retiradas e adaptadas de: <https://www.streetartbio.com/artists/banksy/>.

ANEXO 11 - Exercício de vocabulário.

Exercise 1- Match the word with its correspondent definition:

1. Stencils	b) To have a lot of money.
2. Tagging	c) The use of letters.
3. Encode	e) A printing process.
4. Affluent	a) The way of life of an organization or group associated with criminality and violence.
5. Gang culture	d) To express a message/ information in a different way.

O dicionário utilizado para a busca da definição destas palavras foi o seguinte:

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.

ANEXO 12 - Informações sobre o artista Bordalo II.

Bordalo II



Artur Bordalo (Lisbon, 1987 – 34 years old, now) uses the artist name **Bordalo II**, which he chose as a tribute to his grandfather, the painter Real Bordalo, in order to promote a continuity of his artistic legacy.

His youth took place between the hours spent in the studio of his grandfather who had an immense passion for art, **typical scenes of the city**, and the adventures around **illegal graffiti** in the city of Lisbon.

The excessive production and consumption of things, the "garbage" produced the destruction of the Planet are the central themes of his production.

Imagem retirada de: <https://www.bordaloi.com/about>. Informações retiradas e adaptadas de: <https://www.bordaloi.com/about>.

ANEXO 13 Imagens das obras de Bordalo II.

EXMO
SR. PROF.
DR. DITADOR.



Imagens retiradas de: <https://www.bordaloi.com/provocative>; <https://www.bordaloi.com/news/bordalo-ii-presents-new-polar-bears-in-nancy> e <https://www.bordaloi.com/train-tracks>.

ANEXO 14 - Imagens de vários locais na Colômbia (Plazoleta de los Zócalos, Valle de Cocora e Parque Tayrona).



Imagens retiradas de: <https://www.viajeroscallejeros.com/lugares-que-ver-en-colombia/>.

ANEXO 15 - Expressões relacionadas com o tempo meteorológico (verbos 'hacer', 'haber' e 'caer').

El tiempo meteorológico		
HACE (HACER)	HAY (HABER)	CAE (CAER)
Sol	Nubes	Granizo
Aire	Tormenta	Nieve
(mucho) calor	Nieve	
(mucho) frío		
(mucho) viento		
(mucho) mal tiempo	Está nublado	
(muy) buen tiempo	Llueve/ Nieva/ Truena/ Graniza	
	Ha salido el arcoíris	

Informação retirada de adaptada do livro: *Aplica el Español* (p.144). Porto, Portugal: Porto Editora.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

ANEXO 16 Imagem sobre vocabulário relacionado com objetos para levar em viagens.

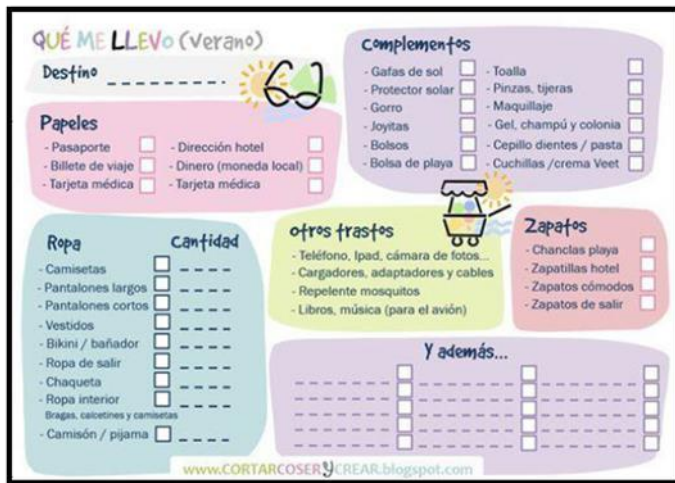


Imagem retirada de: <https://www.pinterest.pt/pin/143341200623267582/>.

ANEXO 17 - Frase que os/as alunos/as tinham que completar com base no objeto ou objetos elegidos para levar numa viagem.

Tarea 2. Completa la frase siguiente basándote en el objeto que elegiste anteriormente.

• Si fuese de viaje a Colombia **llevaría** en mi maleta/ en mi bolso/ conmigo/ _____ porque _____.

ANEXO 18 - Estrutura gramatical do condicional simples.

Tarea 2. Completa la frase siguiente basándote en el objeto que elegiste anteriormente.

• Si fuese de viaje a Colombia **llevaría** en mi maleta/ en mi bolso/ conmigo/ _____ porque _____.

(Con esta frase expresamos una hipótesis a través del condicional simple: infinitivo + terminaciones - *ía- ías- ía- íamos- íais- ían*).

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

ANEXO 19 Imagens sobre exemplos de inconvenientes que podem acontecer durante uma viagem.



Imagens retirada de: <https://www.istockphoto.com/de/foto/paar-schieben-wagen-gm56165534-29961440>; <https://www.rushmypassport.com/blog/how-to-replace-a-lost-passport/> e <http://blogdiretodeforno.com.br/sinais-que-seu-restaurante-talvez-esteja-into-mal/>.

ANEXO 20 - Imagens de Boca la Caja para comparar/ contrastar.



Imagens retiradas e adaptadas de: <https://www.pinterest.pt/pin/344455071475661203/> e <https://www.pinterest.pt/pin/344455071475661203/>.

O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

ANEXO 21 Confirmação do palpite dos/as alunos/as em relação à imagem de Boca la Caja (Panamá).



Imagem retirada de: https://eacnur.org/blog/que-es-desigualdad-que-tipos-existen-y-que-consecuenciatiene-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/.

ANEXO 22 - Imagens contrastantes do Panamá.

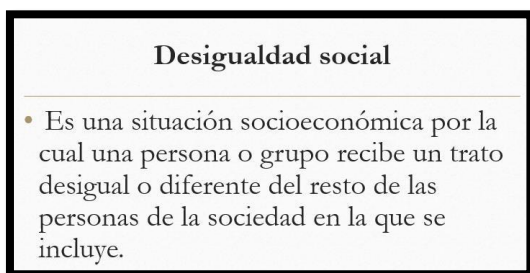


Imagem retirada de: <https://www.laestrella.com.pa/economia/200925/pescadores-boca-caja-avanzanesfuerzos-asociatividad-fundar-cooperativa>.



Imagens retiradas de: <https://squarefeetpanama.com/listings/apartamento-villa-del-mar-2-recamaras-de-lujofull-amoblado/> e <https://www.peru-retail.com/zara-nike-mango-mall-panama/>.

ANEXO 23 Definição de desigualdade social.



ANEXO 24 - Imagem do símbolo do trabalho voluntário.



Imagem retirada de: <http://www.jaire.es/wp-content/uploads/2014/03/volunteer-icon-29226.png>.

ANEXO 25 - Confirmação do palpite dos/as alunos/as em relação à imagem do símbolo do trabalho voluntário.



Imagem retirada de: <http://www.jaire.es/wp-content/uploads/2014/03/volunteer-icon-29226.png>.

ANEXO 26 - Definição de trabalho voluntário.

Trabajo voluntario

- Es una forma de **ayuda social** que consiste en ofrecer (sin esperar nada a cambio) los recursos humanos y materiales necesarios para una causa concreta.

Definição retirada e adaptada de: <https://eacnur.org/blog/voluntariado-definicion-oportunidades/>.

ANEXO 27 Imagens relacionadas com atividades que podemos realizar enquanto voluntários.

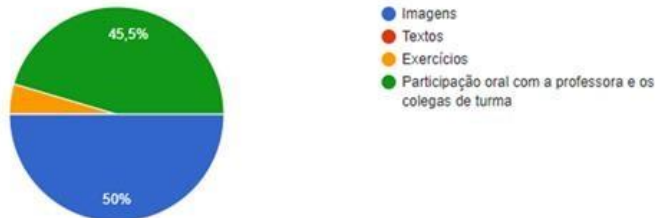


Imagens retiradas de: <https://ciclovivo.com.br/inovacao/inspiracao/conheca-4-iniciativas-de-voluntariado-quevoce-pode-adotar/>; <https://www.volunteeringsolutions.co.uk/wildlife-conservation-volunteer-abroad-projects>; <https://meusanimais.com.br/o-que-faz-um-voluntario-em-uma-associacao-protetora-de-animais/>; <https://www.projects-abroad-la.org/voluntariado-extranjero/voluntariado-social/> e <https://ecoinventos.com/londres-va-a-plantar-80-mil-arboles-en-dos-dias/>.

ANEXO 28 - Resultados dos primeiros questionários da turma de Inglês, 9ºB.

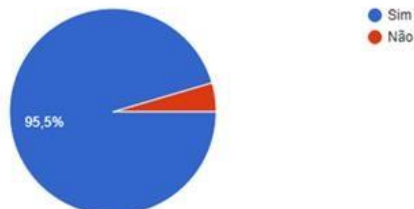
Gostas mais de aprender vocabulário em inglês através de:

22 respostas



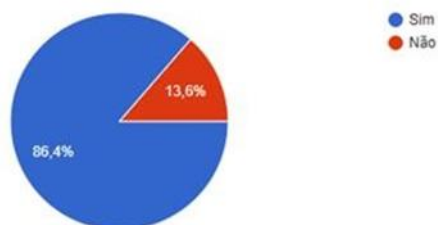
Achas que é possível refletir criticamente sobre temas da atualidade através de imagens?

22 respostas



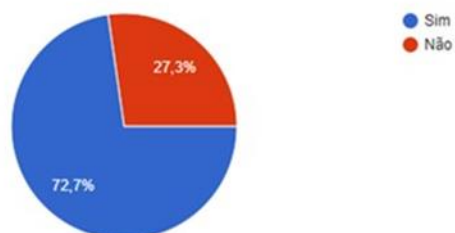
Achas que és capaz de ter uma ideia mais concreta sobre um tema se a informação sobre ele apresentada vier acompanhada de uma ou mais imagens?

22 respostas



Gostas de participar oralmente nas aulas de inglês?

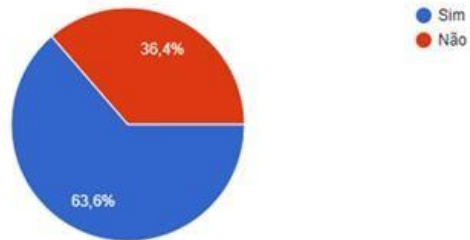
22 respostas



O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

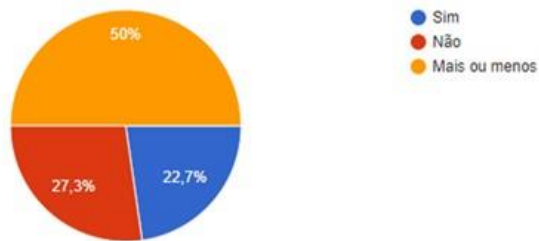
Gostas de expressar a tua opinião pessoal nas aulas de inglês?

22 respostas



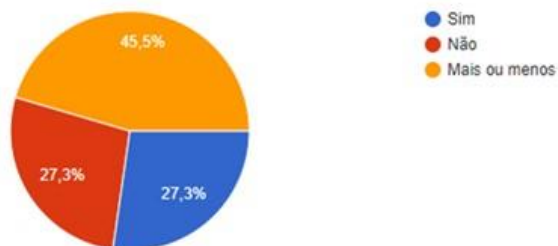
Sentes que tens uma boa capacidade comunicativa?

22 respostas



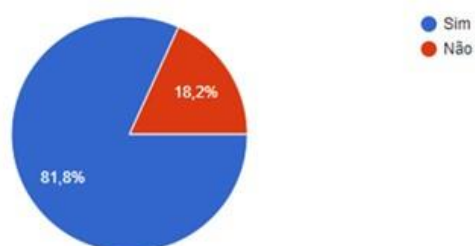
Sentes que tens facilidade em expressar-te em inglês?

22 respostas



Gostas de aprender mais sobre outras culturas?

22 respostas

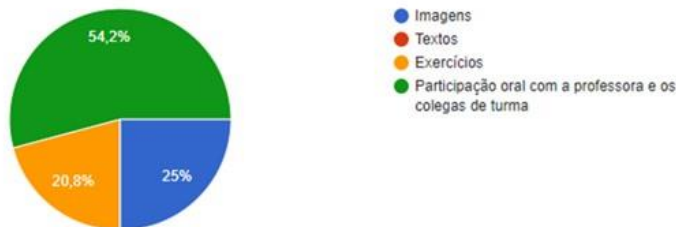


O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

ANEXO 29 - Resultados dos primeiros questionários da turma de Espanhol, 9ªA.

Gostas mais de aprender vocabulário em espanhol através de:

24 respostas



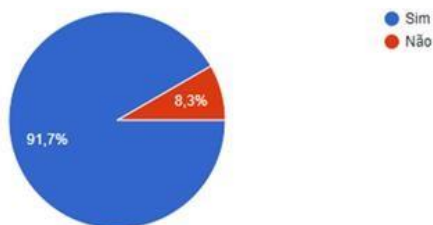
Achas que é possível refletir criticamente sobre temas da atualidade através de imagens?

24 respostas



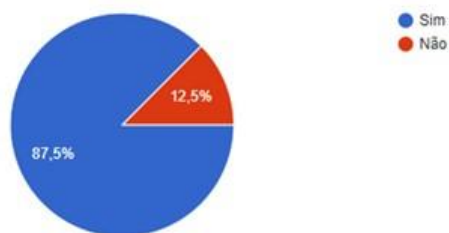
Achas que és capaz de ter uma ideia mais concreta sobre um tema se a informação sobre ele apresentada vier acompanhada de uma ou mais imagens?

24 respostas



Gostas de participar oralmente nas aulas de espanhol?

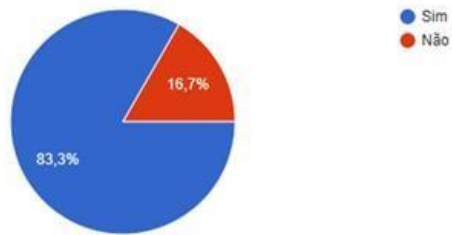
24 respostas



O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

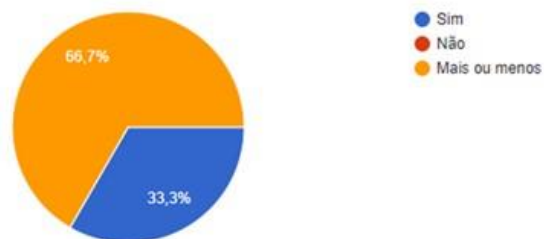
Gostas de expressar a tua opinião pessoal nas aulas de espanhol?

24 respostas



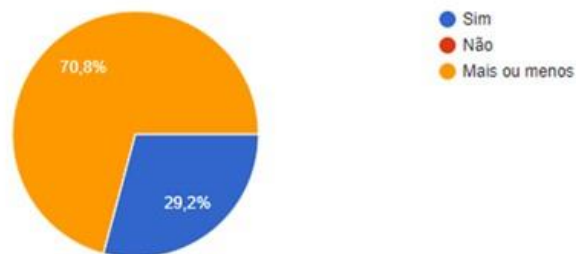
Sentes que tens uma boa capacidade comunicativa?

24 respostas



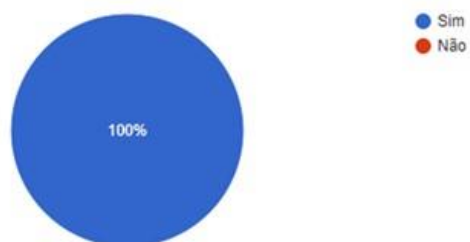
Sentes que tens facilidade em expressar-te em castelhano?

24 respostas



Gostas de aprender mais sobre outras culturas?

24 respostas



O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

ANEXO 30 - Resultados dos segundos questionários da turma de Inglês, 9ºB.

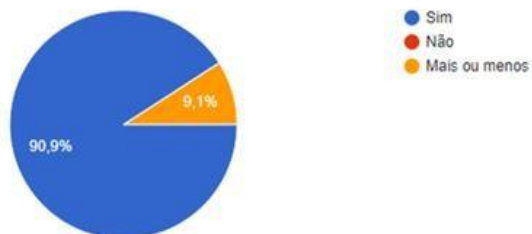
A professora procurou ouvir as tuas opiniões assim como as dos teus colegas?

22 respostas



As imagens que a professora mostrou na sala de aula ajudaram-te a refletir sobre os temas que estavam a ser estudados?

22 respostas



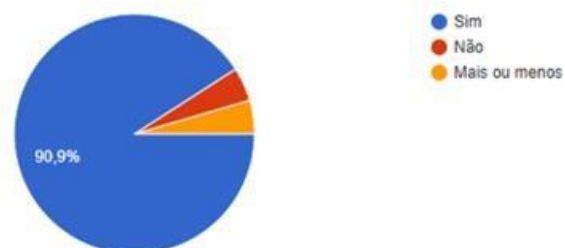
A professora explicou de forma clara os temas que estavam a ser estudados?

22 respostas



Os materiais apresentados pela professora foram interessantes?

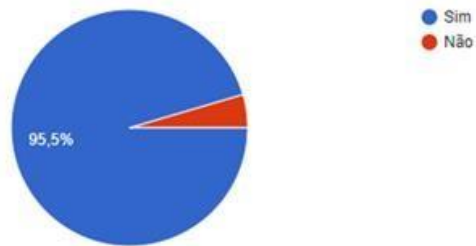
22 respostas



O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

Os materiais que a professora apresentou permitiram-te conhecer algo novo?

22 respostas



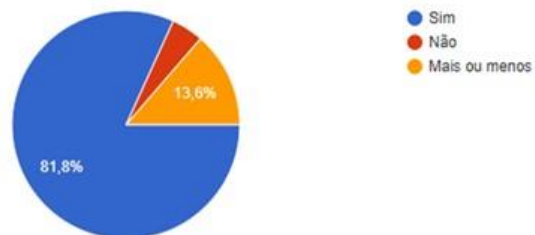
A professora mostrou interesse em que os alunos comunicassem oralmente durante as aulas?

22 respostas



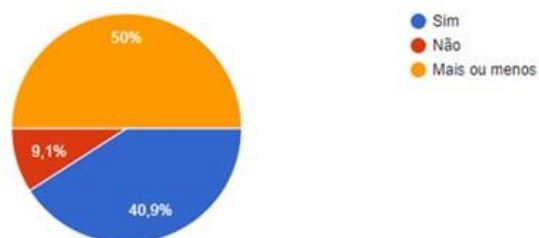
Sentes que as aulas da professora te permitiram pensar criticamente sobre temas da atualidade?

22 respostas



Sentes-te mais confiante no que diz respeito à comunicação oral?

22 respostas

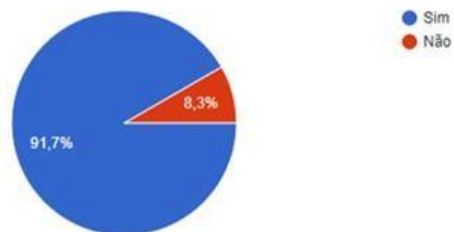


O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

ANEXO 31 - Resultados dos segundos questionários da turma de Espanhol, 9ºA.

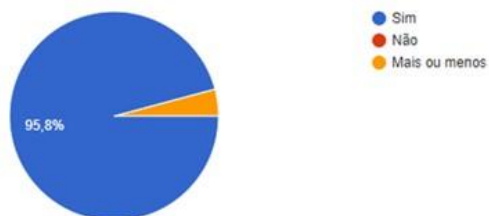
A professora procurou ouvir as tuas opiniões assim como as dos teus colegas?

24 respostas



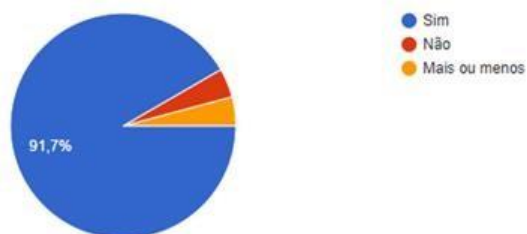
As imagens que a professora mostrou na sala de aula ajudaram-te a refletir sobre os temas que estavam a ser estudados?

24 respostas



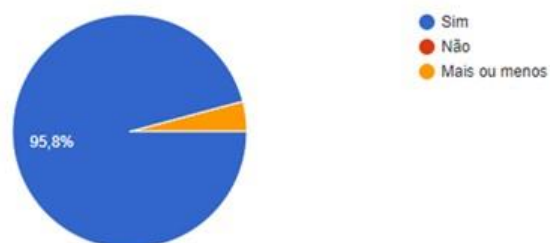
A professora explicou de forma clara os temas que estavam a ser estudados?

24 respostas



Os materiais apresentados pela professora foram interessantes?

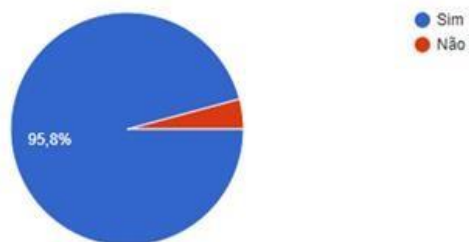
24 respostas



O desenvolvimento da competência crítica através da expressão oral com recurso à imagem.

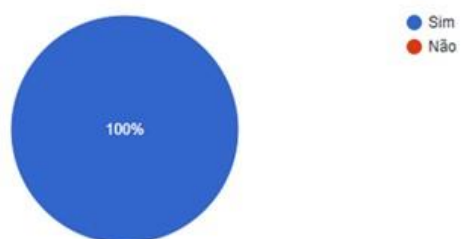
Os materiais que a professora apresentou permitiram-te conhecer algo novo?

24 respostas



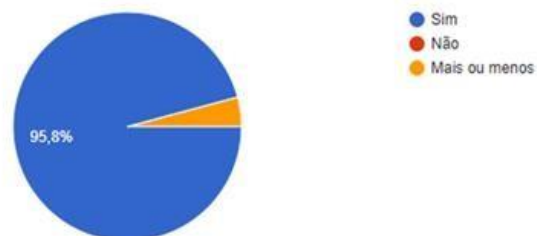
A professora mostrou interesse em que os alunos comunicassem oralmente durante as aulas?

24 respostas



Sentes que as aulas da professora te permitiram pensar criticamente sobre temas da atualidade?

24 respostas



Sentes-te mais confiante no que diz respeito à comunicação oral?

24 respostas

