



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mariana de Castro Pereira

**A banda desenhada como recurso didático
para desenvolver a compreensão leitora e
a expressão escrita, na aula de língua**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mariana de Castro Pereira

**A banda desenhada como recurso didático
para desenvolver a compreensão leitora e
a expressão escrita, na aula de língua**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro Dono López
e do
Professor Doutor António Carvalho Silva

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Mariana de Castro Pereira

Endereço electrónico:mariana.pereira1982@gmail.com

Telefone: 911525363

Número do Bilhete de Identidade: 12126400

Título do relatório:

A banda desenhada como recurso didático para desenvolver a compreensão leitora e a expressão escrita, na aula de língua.

Orientadores:

Professor Doutor Pedro Dono López

Professor Doutor António Carvalho Silva

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e dedico-o aos meus pais.

A banda desenhada como recurso didático
Para desenvolver a compreensão leitora e a expressão escrita, na aula de língua

Mariana de Castro Pereira

Relatório de estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário
Universidade do Minho – 2013

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, documentando o trabalho desenvolvido, ao longo deste ano letivo, na turma de intervenção, do décimo ano de escolaridade, na disciplina de Espanhol (língua estrangeira – iniciação).

O objetivo principal deste estudo residiu na exploração das vantagens da utilização da BD em contexto de sala de aula, como recurso motivador e capaz de promover a compreensão leitora e a expressão escrita nos alunos.

A BD nem sempre é encarada como um material idóneo para utilização em contexto de sala de aula, sendo muitas vezes associada a uma leitura fácil, com parco conteúdo e prazenteira. Pretende-se com este estudo provar exatamente o contrário, que este é um tipo de texto que pode e deve ser utilizado na aula de língua, desde que devidamente contextualizado nos objetivos programáticos e com atividades bem delineadas. Pela sua riqueza de conteúdo, pelo contato com expressões coloquiais, aspetos culturais, temas da atualidade, tratamento de gestos e posturas característicos da comunicação oral, como também pela facilidade no acesso e fácil manejo, transformam este recurso numa mais-valia para exploração em contexto de ensino aprendizagem. Todas estas características, aliadas a uma motivação intrínseca do discente para a leitura deste tipo de material, caracterizado pelo texto curto, pelas imagens e pela cor, resultarão numa predisposição agradável no desenvolvimento de um trabalho autónomo e de autoaprendizagem, preparando o aprendiz para as mais diversas situações comunicativas do seu quotidiano.

Palavras – chave: banda desenhada; *web comic*; compreensão leitora; expressão escrita.

A banda desenhada como recurso didático
Para desenvolver a compreensão leitora e a expressão escrita, na aula de língua

Mariana de Castro Pereira

Relatório de estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário
Universidade do Minho – 2013

Abstract

This report falls within the scope of the Master's degree in Spanish and Portuguese Teaching to the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, documenting the work developed throughout this school year, in the intervention class, the tenth grade of the Spanish discipline (foreign language - beginners).

The main objective of this study was to explore the advantages of using comics in the classroom context, as a motivational resource capable of promoting reading comprehension and writing skills in students.

Comics are often seen as easy or pleasurable reading, lacking content and therefore not always seen as a suitable material in the classroom context. This study intends to prove the opposite, that as long as properly integrated within the program objectives, making use of well planned activities, this type of text can and should be used in the language classes.

Not only for its rich content, its contact with colloquial expressions, cultural aspects and current issues, its inclusive of gestures and body language along with oral communication, but also because it is both easily accessible and manageable, comics are a valuable asset in the classroom. All these features, combined with the student's intrinsic motivation for reading this kind of material, characterised by short text, images and color, end up developing a pleasant predisposition in the student for autonomous work and self-learning, preparing them for the most diverse communicative situations of their everyday life.

Keywords: comics, web comics, reading comprehension, written expression.

ÍNDICE

Introdução.....	13
Capítulo 1: Contexto e Plano geral de Intervenção	17
Enquadramento Teórico.....	17
1. A compreensão leitora.....	17
2. A expressão escrita	20
3. A leitura e a escrita na aula de le.....	21
4. A BD na aula de LE.....	26
4.1. Ler e Observar na BD	26
4.1.1. Leitura do texto.....	27
4.1.2. Leitura da imagem.....	28
4.2. A BD como material idóneo na aula de LE	30
4.3. A BD como recurso motivador e lúdico.....	33
4.4. <i>Web comics</i>	36
Enquadramento Contextual.....	40
1. Caracterização da Escola e da Turma.....	40
1.1 A escola	40
1.1. A turma 10º M	41
2. Plano Geral de Intervenção: desenho, objetivos e estratégias	47
3. A BD à luz dos documentos reguladores do ensino de ELE	48
4. A BD como material comunicativo	50
Capítulo 2: Desenvolvimento e avaliação da intervenção.....	57
1.0. Introdução à leitura da BD: <i>¿Cómo lees los cómics?</i>	59
1.1. Primeira sequência Didática: <i>Vamos a disfrazarnos</i>	62
1.2. Segunda Sequência Didática: <i>La rutina</i>	65
1.3. Terceira Sequência Didática: <i>La casa</i>	68
1.4. Quarta Sequência Didática: <i>La salud</i>	72
1.5. Quinta Sequência Didática: <i>Los festivales</i>	79
1.6. Sexta Sequência Didática: <i>Somos lo que comemos</i>	80
Capítulo 3: Considerações Finais	91
Bibliografia	95
Anexos	101

Anexo 1 - Questionário no âmbito da disciplina de Espanhol	103
Anexo 2 - Atividade de leitura com a BD “El Disfraz, cosa falaz”	105
Anexo 3 - Atividade sobre “los disfraces de Mortadelo”	108
Anexo 4 - Atividade de motivação e leitura “Ponerse en los zapatos de...”	109
Anexo 5 - Atividade com fotograma: <i>Cuando sea grande</i>	110
Anexo 6 – Atividades “Tipos de vivienda”	111
Anexo 7 – “Los inquilinos del 13, Rue de Percebe”	112
Anexo 8 - BD <i>13, Rue del Percebe</i>	114
Anexo 9 - Atividade “En Acción”	115
Anexo 10 - atividade anuncios de casas	116
Anexo 11 - Atividade “La casa está vacía. ¿Qué habrá pasado?”	117
Anexo 12 – Vinheta: <i>Los habitantes del nº 13 de la Rue del Percebe</i>	117
Anexo 13 - Atividade «Esas cosas que irremediamente te enferma pedir en la farmácia»	118
Anexo 14 - Dois dos trabalhos de expressão escrita com BD realizados pelos alunos	119
Anexo 15 - Atividade final “Los Festivales”	123
Anexo 16 - Trabalhos dos alunos: ilustração de frases relacionadas com a temática da comida....	124
Anexo 17 - Questionário de autorregulação.....	126

Índice de Figuras

Figura 1 - Aplicação para criação de web comics.....	38
Figura 2 - Opções de escolha para caracterização das personagens	38
Figura 3 - Formatos disponíveis para criação de BD	39
Figura 4 – Possibilidades de escolha da distribuição das vinhetas	39

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Nas aulas de língua gosto de.....	43
Gráfico 2 - Sinto dificuldade nos seguintes domínios.....	43
Gráfico 3 - Gosto de ler.....	44
Gráfico 4 - Quando leio banda desenhada faço-o.....	44
Gráfico 5 - O que me cativa mais na banda desenhada... ..	45
Gráfico 6 - Conheço as seguintes personagens.....	46
Gráfico 7 - Se criasse uma banda desenhada teria dificuldades em... ..	46

«Para ser professor também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores. A toda a hora a Poesia nos visita.

O aluno acredita em nós e não deve acreditar em vão. Impõe-se-nos que mereçamos, com a nossa, a pureza dos nossos alunos; que a nossa alimente a deles, a mantenha.

Sejamos a lição em pessoa – que é isso mais importante e mais eficaz que sermos o papel onde a lição está escrita (...).».

Sebastião da Gama, *Obras Completas de Sebastião da Gama – Diário, volume 1*.

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, e tem como objetivo dar a conhecer as potencialidades da banda desenhada (BD), na aula de língua estrangeira (LE), tendo em vista a promoção da leitura e da escrita nos alunos.

A escolha do tema recaiu sobre a BD como recurso estratégico motivador para a leitura e a expressão escrita, procurando comprometer o discente no processo de ensino-aprendizagem. A cor e a imagem, assim como a presença de textos mais curtos, carregados de humor, as temáticas atuais, a presença da linguagem coloquial, entre tantas outras vantagens, pareceram-me razões suficientes para captar a atenção do mesmo e ajudá-lo a trabalhar as referidas destrezas, antecipando uma participação mais ativa por parte dos discentes, movidos por uma motivação intrínseca. Para além disso, a cultura da imagem que hoje vivemos na sociedade de informação e comunicação, exige que o aluno conheça e se familiarize com este tipo de leitura, pelo que a BD poderá ser uma opção viável.

A diversidade de possibilidades de abordagem com este material, levou-me a sugerir o trabalho com os *web comics*, trazendo para a aula de língua a possibilidade de trabalhar com as novas tecnologias, que fazem parte do quotidiano dos nossos jovens, procurando despertar-lhes ainda mais o interesse para a realização das diversas atividades propostas, nomeadamente no que concerne à escrita. A sugestão foi largamente aceite e do agrado de toda a turma, sendo o resultado bastante satisfatório, a todos os níveis. A principal vantagem que decorreu desta implementação foi a conceção do aluno como

sujeito ativo, autónomo e responsável, que é capaz de ser criativo e de imaginar, ao longo de todo o seu processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização deste relatório foi crucial a pesquisa de informação empreendida. A *internet* revelou-se uma importante aliada, não só no que concerne à dimensão teórica, como também a nível de propostas de atividades e de acesso a determinadas BD's para utilização em sala de aula. Para além dessa fonte de informação, várias obras refletem o potencial didático deste género textual, inclusive os documentos reguladores do ensino de espanhol língua estrangeira (ELE). De certa forma, o estudo que realizei pretende também mostrar que, contrariamente à opinião de muitos docentes, este material é considerado idóneo no ensino de uma LE, desmistificando a ideia de se tratar de um tipo de texto de fácil leitura, superficial e de transmissão de conteúdos banais, comumente associado a uma postura de lazer.

No que respeita à sua prática pedagógica, o docente deve também manter uma postura reflexiva e de autorregulação. Como professora de língua, este relatório responde também a esse parâmetro da minha vida profissional. Numa maneira pessoal de encarar os problemas e de procurar as soluções para os mesmos, numa atitude de responsabilidade e espírito aberto, o presente trabalho funciona como uma reflexão mas também como uma possibilidade de poder aperfeiçoar o trabalho que pretendo continuar a desenvolver no meu futuro.

No que concerne à sua estrutura, optei por dividi-lo em três capítulos:

- O Capítulo 1 é dedicado ao enquadramento teórico e contextual do plano de intervenção. Num primeiro momento procuro refletir sobre a compreensão leitora e a expressão escrita e sobre a presença e o trabalho com essas duas destrezas na aula de LE. Num segundo momento, introduzo a exploração da BD como recurso motivador, procurando estudar um pouco o tipo de leitura que se pode realizar com este tipo de texto, descobrindo a leitura do texto e da própria imagem. Procura, ao mesmo tempo, explorar também as suas potencialidades no trabalho das quatro destrezas. Finalizo com um pequeno estudo sobre os *web comics* e a riqueza motivadora que podem trazer às aulas de língua. A segunda parte deste capítulo é totalmente dedicada ao enquadramento contextual do plano de intervenção. Apresento as linhas orientadoras associadas ao mesmo, os objetivos que foram traçados e as estratégias de ação. Segue-se uma pequena contextualização da escola e da turma onde se desenvolveu o projeto. Faço igualmente referência à presença da BD nos vários documentos reguladores do ensino de ELE, justificando também a razão pela qual a considero um importante material comunicativo,

- O Capítulo 2, intitulado desenvolvimento e avaliação da intervenção, inicia com a apresentação das sequências didáticas mais relevantes e respectiva síntese descritiva, culminando com a avaliação dos resultados obtidos durante esse período.

- No capítulo 3, em jeito de conclusão, realizo um balanço final do trabalho que desenvolvi, debatendo as suas limitações, mediante os objetivos que estabeleci inicialmente e sugiro algumas sugestões de trabalho futuro.

Por último, é apresentada a bibliografia com as obras de referência consultadas para a realização e implementação deste estudo, assim como os anexos com materiais considerados relevantes para esta intervenção.

Capítulo 1

CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A COMPREENSÃO LEITORA

A atividade de leitura é essencial para que se possa adquirir conhecimento, aceder à cultura e, de certa forma, acabar por contribuir para a mesma. Tal conceção deverá levar-nos a refletir sobre a importância da leitura no mundo educativo e do trabalho, no mundo social e cultural.

Reconhecendo a sua importância nos nossos dias, podemos falar de uma “cultura leitora”, uma habilidade básica que nos permite aplicar os nossos conhecimentos e estratégias leitoras em múltiplos contextos da nossa vida, de uma maneira mais ou menos eficiente. A leitura é, sem sombra de dúvidas, um «instrumento potentíssimo de aprendizagem» (CASSANY, 2003: 193).

Com a descoberta de que no processo de leitura estão implicados numerosos e complexos processos mentais e contextuais, compreendeu-se que a leitura já não se identificava tanto com uma simples descodificação de um mero conjunto de letras e palavras e a sua compreensão literal. Já não se poderia conceber o próprio ato de leitura como um processo homogéneo e único. Hoje em dia, já se compreende este complexo processo muito para além deste conceito que se centra quase

exclusivamente na aquisição das habilidades mais básicas, concebendo-se a leitura como um processo que implica uma compreensão mais profunda e uma reflexão por parte do leitor em relação ao que está a ler, permitindo que este desenvolva os seus conhecimentos sobre um determinado tema, construindo-se como um cidadão mais participativo na sua sociedade.

A leitura continua, por isso, a ser um dos principais meios de acesso ao conhecimento, reconhecendo-se como pré-requisito para a própria aprendizagem e umas das atividades mais complexas da atividade linguística. Neste sentido, reconhece-se a sua importância não só como ferramenta essencial nas aulas de língua materna, como também na aprendizagem de uma LE, ou seja, não só «por su valía como actividad de la lengua específica, sino también por ser el punto de partida de numerosas actividades que requieren para su realización la comprensión previa de un texto», como instruções para determinados exercícios, compreensão de esquemas gramaticais, entre outros (ALONSO, 2012: 46).

Para além desta aplicabilidade no universo educativo, devemos reconhecer ao processo de leitura o seu carácter transversal ao currículo e à própria vida. Na opinião de Cassany (2003:208),

El aprendizaje de la lectura arranca mucho antes que la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida. La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general del currículum escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las materias.

Outras questões acabam por se colocar também no âmbito educacional e um antigo dilema, já muito discutido em inúmeros artigos e reflexões sobre o tema, leva-nos a ponderar o facto de a leitura realizada por muitos alunos não ser sinónimo de conhecimento. Isto é, verifica-se que, apesar de muitos alunos saberem ler, o que se verifica na prática é que, grande parte das vezes, não compreendem o que estão a ler, o que impede a aquisição eficaz de novos conhecimentos. Enquanto docentes, devemos refletir um pouco sobre a nossa prática e sobre a forma como estamos a trabalhar o processo de leitura com os nossos discentes. É importante descobrirmos se estamos a adotar um modelo de compreensão leitora que seja interativo, na medida em que são realizadas tarefas que acabam por criar processos de comunicação e se não estamos a proporcionar momentos de uso exclusivo de língua. Só assim estaremos verdadeiramente a preparar o aluno como agente social que é capaz de atribuir um novo significado à informação que lê,

Leamos lo que leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc, lo que importa es interpretar, (...) construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. (CASSANY, 2003: 197)

Subentende-se nesta afirmação de Cassany, a conceção de leitura como processo interativo, que promove o envolvimento e a responsabilização do leitor no seu processo de interação com o texto, permitindo um encontro significativo entre o mesmo, o texto e o contexto. Neste encontro, o leitor compreende a mensagem integrando-a na sua mente, juntamente com o restante conhecimento prévio que tem do mundo, resultante da sua experiência pessoal. Trata-se do modelo interativo de leitura, que surgiu na década de 70 e explica que o processo de leitura é construído através da interação dinâmica entre o texto e os esquemas de conhecimentos prévios do leitor, de forma a que seja produzido um significado. Este método não implica um processamento linear e sequencial como acontecia com outros modelos anteriores¹. Nesta perspetiva, o ato de leitura é não só decifrar as palavras que surgem num determinado texto, identifica-las e integrá-las num contexto e, conseqüentemente, atribuir-lhes um certo sentido nesse mesmo contexto. Na aula de LE, supõe, nas palavras de Acquaroni (2004)

desplegar actividades dentro del aula orientadas a activar, seleccionar y aplicar adecuadamente el caudal de recursos ya adquiridos que posee el lector y vincularlos com la información que proporciona el texto.

No entanto, alguns teóricos afirmam que, apesar de toda a teoria, se continua a apostar numa formação que não prepara os alunos como leitores independentes, uma vez que se continua a dar primazia ao modelo tradicional do ensino da leitura, através do qual o texto serve como pretexto para se trabalhar algum conteúdo linguístico ou simplesmente para adquirir vocabulário. Por conseguinte, os discentes acabam não só por considerar a atividade de leitura como aborrecida e completamente desajustada aos seus interesses e necessidades, não encontrando nenhuma utilidade prática na mesma. Cabe ao docente proporcionar à turma a exploração de diferentes atividades de compreensão leitora, demonstrando que este será um processo que tanto poderá ser adaptado aos seus objetivos e necessidades comunicativas como também pode ser controlado, recorrendo a técnicas e estratégias pessoais.

¹ Até aos anos 60 prevalecia o modelo ascendente (*bottom up*) a leitura era concebida como um processo linear e hierarquizado, partindo dos níveis mais baixos de processamento até à percepção e identificação de grafemas com a associação ao fonema correspondente, seguido do reconhecimento de sílabas e palavras, até se chegar à produção de sentido. No que concerne ao modelo descendente (*top-down*), o leitor realiza uma estratégia inversa, percorrendo o texto enquanto procura indícios que vai selecionando. A compreensão leitora já não advém do reconhecimento de vocábulos mas da inferência de informação significativa, da sua confirmação e correção, à medida que se vai progredindo na leitura do texto.

Para além de tudo isto, para formar leitores competentes, devemos sempre procurar integrar a leitura e o ensino das restantes destrezas, ao mesmo tempo que reforçamos os laços que a mesma mantém com a escrita, de maneira a que esses leitores competentes «se conviertan en ciudadanos de la cultura escrita» (SANTIAGO et al., 2007: 31).

2. A EXPRESSÃO ESCRITA

Saber escrever não significa juntar meras palavras. Saber escrever pressupõe que a pessoa que escreve seja capaz de se comunicar de uma forma coerente, produzindo textos relacionados com uma determinada temática. Cassany (2003: 257) afirma que «unir letras y dibujar gabaratos caligráficos es sólo una de las microhabilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita».

De facto, reconhece-se que há um número bastante vasto de microhabilidades imprescindíveis na elaboração de um texto escrito, como o conhecimento das unidades linguísticas mais pequenas (a ortografia ou a pontuação), ou unidades superiores, (os tipos de texto e os parágrafos), assim como outras mais profundas, (a coerência do discurso e a sua adequação) (CASSANY, 2003: 258). Escrever implica, neste sentido, uma atividade cognitiva muito mais complexa do que o que, aparentemente, possa parecer. Entre a criação de ideias e pensamentos, a ordenação das mesmas, a elaboração de esquemas prévios, as releituras e os ajustes, a procura de sinónimos, a eliminação de repetições, as reformulações e as reescrituras (MORENO, 2008: 261), produzir um texto acaba por ser uma tarefa mais árdua e, talvez por isso, seja tantas vezes menosprezada pelos nossos alunos.

Quando redigimos uma mensagem, a informação deve estar devidamente clarificada, motivada pela não coincidência do momento em que se realiza o processo de escrita e o momento em que se dá o processo de leitura. O mesmo não acontece quando nos deparamos com uma mensagem transmitida oralmente, na medida em que o nosso recetor partilha o contexto e se podem realizar diversos tipos de esclarecimentos, caso a mensagem não seja corretamente compreendida. No caso da mensagem escrita, não sabemos sequer de que forma é que será compreendida e interiorizada pelo leitor.

Quando começamos a estudar uma língua, a destreza da escrita é introduzida quase de forma imediata, como forma de reprodução e de registo do que dizemos oralmente ou como uma forma de produção de resposta a outras questões que nos são sugeridas. Saber escrever não se resume, por isso, a copiar informação do quadro ou registar o que o professor está a dizer. Saber escrever é algo muito

mais complexo do que essas atividades e está diretamente implicada com uma forma de ver e perceber o mundo que nos rodeia. Desta forma,

alfabetizar já não consiste em ensinar apenas os mecanismos da leitura e de escrita, mas em habilitar pessoas a ler o mundo em que vivem: torná-las capazes de conhecer e de responder às exigências da sociedade que é a sua, transformando-a e desenvolvendo-se a si mesmas, pela sua actividade interventora (REBELO 1993: 39-40).

Neste sentido, a leitura na aula de LE, pode fazer com que os alunos contactem com modelos adequados que lhes permitam desenvolver a sua capacidade de expressão na língua meta, verificando-se a necessidade de «proporcionarles *input* comprensible y utilizar técnicas que les ayuden a desarrollar sus próprias estratégias de escritura. (...) El alumno ha de practicar aspectos concretos de la escritura» (GIOVANNINI, 1996: 78).

Escrever não é, por isso, uma atividade que se adquira de forma espontânea, é necessário que seja trabalhada continuamente e tal é conseguido, exatamente, com a leitura e análise de uma variedade de textos e, logicamente, através da produção de textos escritos pelos próprios intervenientes. A finalidade deste contacto com outros modelos de texto não é fornecer ao aluno modelos a imitar de forma escrupulosa, mas antes «fazê-lo tomar consciência da enorme quantidade de possibilidades de escrita existentes, de maneira a que ele seja, pouco a pouco, levado a efetuar as suas próprias escolhas, a fim de forjar um estilo pessoal» (BACH, 2001: 67). Nesse percurso de aperfeiçoamento, são atravessadas diversas fases, como a de planificação, execução e revisão.

O método comunicativo rejeita esta mesma ideia de conceção do texto como um simples pretexto, fazendo com que a ênfase recaia sobre a finalidade comunicativa do ato de escrita. Assim, como docentes de língua, devemos ajudar o aprendiz a descobrir o prazer pela escrita e os benefícios que esta lhe possa trazer na sua vida, uma vez que, no seu quotidiano, o aluno recorre constantemente à mesma, sendo para escrever uma lista de compras, para deixar uma nota ou para enviar uma mensagem através do seu telemóvel.

3. A LEITURA E A ESCRITA NA AULA DE LE

Atualmente, o ensino de uma LE considera que a compreensão leitora é essencial para se atingir um bom nível de competência comunicativa, possibilitando a criação de processos de comunicação e não estando, unicamente, ao dispor do uso da língua. No entanto, ler na língua estrangeira que se está

aprender é bastante diferente do processo de leitura realizado na nossa língua materna. Para ler na língua estrangeira não é necessário que o aluno domine todo o vocabulário nem que domine todas as estruturas gramaticais e terá sempre a vantagem de passear-se pelos bosques da ficção (Umberto Eco), saltando páginas, voltando atrás no texto, percorrendo o caminho mais devagar ou a correr.

Segundo Giovannini (1996: 25), com as atividades de compreensão leitora pretende-se, acima de tudo, desenvolver a capacidade do aluno para compreender o conteúdo de mensagens escritas. Para alcançar com sucesso essa mesma compreensão, é necessário ter em conta algumas condições, como o conhecimento do sistema linguístico (reconhecimento de grafemas e fonemas, gramática, vocabulário, elementos discursivos, entre outros), conhecimentos socioculturais (tais como usos, costumes e tradições, formas de tratamento, saudações, ...) e, por último, conhecimentos prévios sobre o tema, uma vez que será mais fácil compreendermos um texto se o tema já nos for familiar. (GIOVANNINI, 1996: 25-27; MORENO, 2008: 207-212). A relação entre estes três tipos de conhecimentos será essencial para superar qualquer carência que possa surgir em algum dos *items* identificados.

De igual forma, será também importante proporcionar ao aluno o contacto com uma vasta gama de textos. Acquaroni (2004) salienta esta importância de se

exponer a los alumnos a una tipología textual lo más variada posible, en la que aparezcan distintos modelos textuales (expositivos, argumentativos, narrativos, etc) ya que estos nos pueden ayudar en la lectura porque cuanto más familiarizados estemos con las características particulares y la organización del tipo de texto en cuestión mejor podremos leerlo.

A escolha do tipo textual a tratar em sala de aula vai depender, em grande parte, dos gostos dos alunos, as suas expectativas e interesses e, obviamente, da sua faixa etária. Para além disso, há a necessidade de compreender a sua relação com a compreensão leitora, ou seja, a sua postura frente à leitura, os temas preferidos e o tipo de leitura que gostam mais de realizar, em silêncio, em voz alta, etc. Acquaroni (2004) explica a importância de se confrontar o aluno com textos autênticos e curtos, relacionados com as temáticas da vida quotidiana, uma vez que este é um tema do seu conhecimento, o que facilitará o processo de compreensão leitora.

Numa primeira fase de abordagem ao estudo da LE, o texto escrito funcionará igualmente como suporte para a receção do *input* linguístico, ampliando vocabulário, servindo de mostra de língua e exemplificando de forma contextualizada determinadas estruturas linguísticas. Na sua obra, Nuttall (1982: 49) salienta alguns requisitos que devem estar presentes na hora de escolher o texto a trabalhar, como a qualidade do conteúdo (escolhendo um texto que seja apropriado à idade, aos interesses e gostos

dos discentes, um material relevante ao ponto de corresponder às suas necessidades e expectativas); a capacidade de ser um material passível de ser explorado, isto é, que permita a sua exploração e manuseio em contexto de ensino- aprendizagem, que não apresente uma forma sequenciada no que concerne à gramática e possibilite o trabalho de outras competências e, por último, o carácter claro e perceptível, ou seja, um material que não ofereça muitas dificuldades no que respeita ao léxico e à estrutura. No momento de escolha do texto de BD a trabalhar em sala de aula, o docente deverá ter em conta todos estes pontos, garantindo o êxito da atividade e a interiorização do *input*.

Esta aproximação ao texto é essencial para a motivação do aluno leitor e deve ser realizada tendo em conta as técnicas ou estilos de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) que, por sua vez, deverão ser adequados aos objetivos já previamente definidos e ao tipo de texto em estudo. As atividades de pré-leitura terão como finalidade a ativação de conhecimentos prévios, situando o aluno no tema que vai ser abordado e preparando-o para a compreensão da informação do texto que vai ler. Estas atividades permitirão a formulação de hipóteses, despertando o interesse do discente e motivando-o, levando-o a participar, sem o aparecimento de nenhuma reação negativa, como medos ou angústias. As atividades de leitura permitirão que sejam comprovadas as inferências do estágio anterior. É possível realizar atividades que possibilitem a distinção entre informação essencial e acessória, explicar a ideia global do texto, realizar leituras silenciosas para obtenção de informação sobre o tema ou procurando pontos-chaves sobre o mesmo, trabalhos de grupo com exposição de opiniões, em que seja possível trabalhar também a oralidade, entre outras. O objetivo principal das atividades de pós-leitura será que o aluno reflita sobre o que acaba de ler, relacionando a informação lida com os seus conhecimentos prévios do mundo e do tema, os seus interesses e pontos de vista,

plateando la integración con las otras destrezas, al abandonar o, por lo menos, alejarse materialmente del texto y utilizarlo ya como motor o trampolín para desplegar otras actividades (ACQUARONI, 2004).

Segundo esta autora, muitas das vezes estas fases são esquecidas, centrando-se o trabalho de leitura na mera identificação e descodificação de vocábulos. Acquaroni defende ainda que a habilidade de leitura que se possui da nossa língua materna também influencia a compreensão leitora na LE.

De acordo com tudo o que foi exposto, considero que a BD é um recurso adequado à exploração na sala de aula, uma vez que

al exponer a los aprendices a este género textual, de una forma pedagógicamente planeada, ellos no solamente los leerán de un modo más productivo, sino que también

tendrán acceso a un input que fomentará su interlengua en construcción en ese idioma de una forma motivadora y agradable (BARBIERI DURAO, 200: 596).

No que concerne à escrita, e reconhecendo a sua importância no cotidiano do aluno, é imprescindível que se reserve sempre um momento da aula em que a mesma possa ser trabalhada. Este trabalho não se cinge à realização de exercícios em casa para consolidar a matéria, nos quais o aluno é obrigado a usar o suporte escrito sem contudo estar a praticar e a desenvolver a sua expressão escrita. Escrever para resolver um determinado número de tarefas e pôr em prática alguns dos conhecimentos adquiridos, e escrever com o intuito de desenvolver a expressão escrita, são coisas muito distintas. E este é o ponto de partida para se mostrar ao aprendiz que a atividade de escrita pode ser uma atividade tão divertida e enriquecedora como qualquer outra, já que «aprender a escribir es aprender a pensar», nas palavras de Giroux (cit por MORENO, 2008: 261).

Como professores de língua será importante mostrar aos discentes que o processo de escrita envolve três fases:

- *Planificação* (fase em que elaboram configurações mentais sobre aquilo que se pretende escrever, podendo corresponder a esquemas, listas,..., evidenciando um plano de trabalho e com referência ao que se pretende transmitir, a quem e como);

- *Execução* (trata-se da elaboração do texto, tendo em conta a esquematização e as notas anteriores, procurando a melhor forma de escrever e organizar todas as ideias, mantendo a coesão, a conexão e uma certa progressão ideológica);

- *Revisão* (avaliar o texto planificado e o produto final, de forma a perceber se as intenções do autor foram tidas em conta e se ocorreram alguns desajustes face ao inicialmente planificado e confirmando se é necessário melhorar algum ponto textual).

Cada uma destas fases inclui, por sua vez (GIOVANNINI, 1996: 80-81):

- *Adequação* (propriedade do texto que determina a variedade, dialetal ou *standard* do discurso e o registo a aplicar);

- *Coerência* (propriedade do texto que seleciona a informação, relevante ou irrelevante, e organiza a estrutura comunicativa de uma determinada forma, ajudando a construir e a organizar o conteúdo textual);

² Tradução nossa.

- *Coesão* (são os mecanismos utilizados no texto para conectar as diferentes frases, criando-se uma densa rede de relações)

- *Correção gramatical* (conhecimentos gramaticais aplicados de fonética, ortografia, morfossintaxe e léxico).

Todo este processo pressupõe conhecimentos relacionados com o assunto sobre o qual estamos a escrever, sobre a língua, sobre o contexto no qual se inclui o texto que redigimos e, de certa forma, uma atitude metacognitiva de reflexão sobre o próprio ato de escrita.

Chegados a este ponto, somos então levados a questionar: Como podemos, enquanto professores de língua, ensinar os nossos alunos a escrever? Giovannini (1996: 81) identifica alguns passos a seguir na criação de uma atividade para fomentar a expressão escrita. Em primeiro lugar, será importante uma exposição do tema, que pode ser conseguido através de estímulo visual ou auditivo, ou uma pequena leitura, de forma a permitir a ativação de ideias e de vocabulário relacionado com a temática. Esta fase pode ser superada entre todos os elementos da turma, na medida em que o trabalho colaborativo favorece o surgimento de mais ideias e pontos de vista, permitindo também o confronto de opiniões. Num segundo momento, o professor deverá descrever a proposta de atividade a realizar, fornecendo informações relativas à dinâmica da atividade (individual, grupo ou pares), à tipologia discursiva (isto é, o tipo de texto a trabalhar), vocabulário relacionado com o tema, algumas informações gramaticais fundamentais para a realização da tarefa e, muito importante, deve recordar o aluno da importância dos três processos associados à atividade de produção escrita. Este será um dos pontos cruciais do trabalho, segundo o mesmo autor, uma vez que os alunos precisam de saber exatamente o que se pretende com tal atividade, de forma a poderem organizar o seu tempo, tendo em conta as diversas etapas a percorrer. Segue-se a terceira fase, na qual os discentes se dedicam à composição e à revisão do produto textual, seguida da fase de apresentação do produto final, já revisto e corrigido, apelando-se ao comentário e sentido crítico de cada um. No final da atividade, haverá lugar para a autoavaliação, com a valorização do que se aprendeu e dos erros cometidos.

É frequente ouvirmos dizer que os alunos e os jovens de hoje escrevem pior do que os que frequentavam a escola há uns anos atrás e que a situação tem vindo a piorar de uma forma progressiva (CARVALHO, 1999: 20). Quando pactuamos com esta opinião, esquecemo-nos que as circunstâncias que encontramos hoje, no nosso dia-a-dia, são muito diferentes dessas que poderíamos encontrar nesse recuo temporal, assim como também o são diferentes as condições de vida, as tecnologias e os interesses que nos movem. Devemos, por isso, atualizar-nos relativamente aos gostos e interesses dos

jovens, saber o que leem e em que situações são levados a escrever. Só assim o aluno encontrará uma razão e uma vantagem na realização daquela tarefa, sabendo que tudo o que está a aprender lhe será útil, mais tarde, numa das diversas atividades que realiza na sua vida fora da escola.

4. A BD NA AULA DE LE

4.1. Ler e Observar na BD

Como já vimos anteriormente, a leitura de textos de BD está longe de ser uma leitura simplificada e redutora. No entanto, como meio de comunicação de massas, adquire ampla circulação e aceitação em praticamente todas as idades. O seu carácter popular e atual, aliada a uma linguagem verbo-icónica, acaba por resultar numa sedução ao leitor.

Numa época que depende, em grande parte, da comunicação visual, segundo Eisner (1985: 7) é urgente preparar o aluno para essa leitura. O mesmo reconhece a importância da leitura de outros subconjuntos, como mapas, imagens, diagramas, pelo que a leitura da BD poderá ser uma estratégia para consegui-lo já que é considerada por Eisner (1985: 10) como «un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual». Nas palavras do mesmo, neste tipo de texto, a designação de leitura adquire um sentido mais amplo daquele que habitualmente associamos a esta palavra e que resulta da perceção de dois importantes instrumentos de comunicação aí presentes: a palavra e a imagem. Ambos os códigos estão integrados de tal forma que resultam como inseparáveis, adquirindo um significado conjunto e complementar, não se resumindo a uma mera justaposição. O conhecimento destes dois códigos, que interagem entre si, desta «gramática da arte sequencial», como Eisner a designa, é que permitirá ao professor uma correta abordagem deste género.

Neste capítulo faremos uma abordagem relativa à leitura na BD, tendo em conta a leitura do texto e da imagem. No entanto, não me deterei em informações de carácter mais técnico, nomeadamente no que concerne aos seus elementos constituintes, já que o meu objetivo não é realizar um estudo exaustivo sobre os mesmos, mas apresentar algumas das características mais representativas e essenciais para o estudo que estou a desenvolver.

4.1.1. Leitura do texto

A mensagem verbal na BD é apresentada no balão, espaço destinado à apresentação das falas das personagens em discurso direto, ou seja, ao diálogo e também ao monólogo. O apêndice do balão, a seta que direciona a fala com a respetiva personagem, tem a função de informar se a personagem profere aquele discurso falando diretamente com o seu interlocutor, gritando ou sussurrando, por exemplo, ou se simplesmente o pensa. Neste tipo de leitura, o leitor não se limita apenas a ler o que está escrito no balão, mas também a observar o diálogo que sai da boca da personagem, dentro do contexto ou da situação em que é produzido.

Existem também outros espaços destinados ao texto como:

- a legenda (retângulo situado na parte superior ou inferior da vinheta, destinado à fala do narrador, fornecendo informações espaço-temporais da ação); desde o ponto de vista narrativo, poderíamos caracterizá-los como textos descritivos muito breves, sintaticamente simples, «com una clara función informativa y con las características léxicas y gramaticales del registro estandar escrito» (ARES LÓPEZ, 2005: 36), pelo que, na opinião deste autor, não deveriam originar grandes dificuldades de interpretação a um estudante de ELE que já tenha superado o nível inicial.

- cartucho (vinhetas completamente preenchidas por texto que têm como função a introdução de outras vinhetas que se apresentam ligadas a um novo momento da história).

Para além disso, há também as letras expressivas, utilizadas por alguns autores, que representam determinados sons ou ruídos e que se designam de onomatopeias (por exemplo, *splash*, *trim trim*, *poing*, ...). A sua principal função é, na opinião do autor Zink (1997: 26) «sinestésica, transmite ao leitor sensações e emoções através da combinação entre a expressividade sonora de um vocábulo e a sua estilização gráfica».

Neste processo de leitura, as vinhetas surgem distribuídas nas páginas, sequencialmente, estabelecendo o que Altarriba designa de relação de contiguidade e, claramente, de continuidade da narração. A vinheta adquire, um estatuto de «espacio de la figuración y por outro un momento de la narración» (ALTARRIBA, 2003: 7).

Na sua obra intitulada “Desvendando os quadrinhos”, McCloud explica que uma imagem pode ser considerada como simplesmente uma imagem mas que se a mesma vem seguida de uma outra, elas acabam por significar ação, dando origem a uma sequência narrativa, sendo a lacuna entre as

ambas preenchida pela atividade mental do próprio leitor que se assume, dessa mesma forma, como colaborador consciente e voluntário. O leitor terá que realizar o processo a que o autor designa de *conclusão* e que não é mais do que a atividade mental que atua nas *sarjetas* (ou seja, nas lacunas entre as diversas vinhetas) e que faz com que seja possível conectar-se os diversos momentos, concluindo, mentalmente, uma realidade que surge numa sequência contínua e unificada. McCloud (1995: 90) conclui o seu raciocínio sobre o papel ativo do leitor, afirmando que «Em cada página, o leitor fica solto várias vezes – como um trapezista – no ar da imaginação... Até ser apanhado pelos braços do sempre infalível quadro seguinte».

No momento em que o leitor se torna um trapezista, acontece o que o autor designa de magia, resultante de uma «dança silenciosa do que é visto e não visto, o visível e o invisível» (MCLOUD, 1995: 92), explicando que esta dança é exclusiva da BD, não existindo nenhuma outra arte que ofereça tanto ao seu público e exigindo tanto dele. O leitor toma consciência que nas vinhetas há um tempo como registo da ação, um antes, um durante e um depois. No entanto, não é possível nem sequer necessário que toda essa informação esteja registada nessa sequência, não há necessidade de registar todos os momentos e movimentos, uma vez que não estamos perante um filme cinemático mas uma sequência de quadros estáticos (EISNER, 1985).

4.1.2. Leitura da imagem

Este é um tipo de arte que parte da realidade, não só em termos de linguagem, mas também no que concerne aos temas tratados e às imagens que são imediatamente reconhecidas pelo leitor. Segundo Eisner, nos livros de BD, as imagens são visuais enquanto que nos livros de texto são apenas ilustrações. Neste sentido, explica que «lo visual sustituye al texto... La ilustración se limita sencillamente a repetir o ampliar, a decorar o a crear una atmosfera» (EISNER, 1985: 155).

A leitura da imagem num texto de BD é realizada sequencialmente, uma vez que se encontra uma relação visual de uma vinheta para outra, conferindo organização e coerência ao texto como um todo. Se atendermos ao facto de uma imagem despertar uma percepção mais rápida e evidente do que o próprio texto, o leitor pode experimentar um processo de leitura diferente e, visualizando de uma só mirada a história, conseguir realizar algumas inferências no seu processo de leitura.

Tal como acontece na leitura do texto, a leitura da imagem também se revela complexa e o leitor deverá ser capaz de ler as imagens e o texto que estão expressos na página, leitura denotativa, mas

também deve ser capaz de realizar as suas considerações e interpretações mentais, adquirindo um papel ativo nessa descodificação e realizando uma leitura conotativa.

Na leitura da imagem, o leitor deve conhecer previamente a estrutura deste tipo de texto e saber como é que a mesma se processa. Este conhecimento prévio será importante uma vez que poderá condicionar o significado que o autor pretendeu dar à mensagem. No contexto de sala de aula, caberá ao professor explicar, ainda que de forma bastante resumida, as várias componentes da BD, nomeadamente, a importância dos gestos, das cores, do cenário, a forma da letra, o formato do balão, expressões faciais das personagens, alguns signos mais frequentes e metáforas visuais³. Muita desta informação que nos é fornecida através da BD sobre os intervenientes de uma conversação permitir-nos-ão, posteriormente, interpretar também os gestos e as palavras, as posturas e os estados de ânimo, em outras situações comunicativas. Não será necessário uma exposição exaustiva, uma vez que considero também ser uma vantagem quando o aluno se depara com um novo símbolo e, através do contexto, consiga subentender o seu significado. No entanto, parece-me essencial que o mesmo perceba que a linguagem não-verbal possui também as suas características próprias e partilho a ideia das autoras desta citação que defendem que este tipo de texto tem

a sua morfologia própria (o uso dos apêndices dos balões que indicam se a personagem está falando ou pensando), qualidades lexicais (cores, saturação e nitidez das imagens) e semântica (a interpretação pode variar se os objetos forem representados explicitamente ou sugeridos) (BAUER, 2008: 5).

Esta interpretação requer um conhecimento do mundo, percepção de valores e sensibilidade social. Só através desta compreensão mais complexa, o aluno poderá, por exemplo, interpretar os sentimentos e atitudes transmitidos pela personagem, como medo, raiva ou indiferença, exigindo do leitor capacidades interpretativas visuais. Neste sentido, Eisner concluiu que os processos psicológicos que estão envolvidos na compreensão do texto e da imagem na BD são idênticos aos que podemos encontrar na estrutura e ilustração de uma prosa, rejeitando, uma vez mais, a ideia de facilidade na leitura deste género.

³ Formas de expressar ideias ou sentimentos, através de uma imagem, como por exemplo, a lâmpada para representar uma ideia; corações para simbolizar amor; estrelas para representar uma dor de cabeça.

4.2. A BD como material idóneo na aula de LE

Neste ponto procurarei demonstrar a idoneidade deste material, utilizado como recurso em sala de aula, nomeadamente na aprendizagem de uma língua estrangeira. Procurar-se-á ainda analisar este género como material comunicativo, tendo em conta as competências comunicativas sugeridas no MCER.

As histórias aos quadrinhos foram, durante muitas décadas, menosprezadas face ao cânone literário. Considerado género marginal, sem grande conteúdo a apresentar, recebeu duras críticas no que respeita ao seu valor moral, cultural e, de certa forma, pedagógico. Esta ideia pejorativa era justificada pelo facto de se acreditar que se tratava de um tipo de texto que tinha um valor excessivamente comercial, sem relevância cultural, artística e ideológica, com pouco conteúdo, que pouco desafiava a atividade leitora e a prestação do leitor.

Esta visão, felizmente, foi ultrapassada, reconhecendo-se a sua importância e influência nos dias de hoje, principalmente porque permite chegar a diferentes camadas sociais e a pessoas com diferentes estudos. A BD passou assim, numa realidade bastante distinta, a ser reconhecida como meio de difusão e de expressão que não se identifica única e exclusivamente com as crianças, transmitindo mensagens de forte carga ideológica, cultural e estética. Prova disto são as inúmeras campanhas que diversos órgãos disponibilizam, sobre os mais diversos temas, recorrendo a este tipo de texto como meio de transmissão da sua mensagem⁴. Podemos, neste caso, recordar algumas das campanhas realizadas pelo *Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de España*, entre as quais a tira cómica «¿Hablamos?»⁵ e o *comic* sobre *leishmaniasis*⁶. Outro exemplo poderá ser também o da corporação *Ibermutuamur*⁷, que criou uma pequena BD dirigida especialmente ao público infantil, com o objetivo de

sensibilizar, concienciar y dar a conocer la prevención de riesgos laborales en la vida cotidiana de un niño, con una lectura fácil y comprensible a través de viñetas y dibujos

⁴ Na opinião de Borrego (2002), «El cómic también puede ser de amplia utilidad por su argumento, que puede ser utilizado como punto de partida para la elaboración de guiones de participación en mesas redondas de debates. A este respecto, instituciones de salud y asistencia social distribuyen boletines en formatos de historietas que aborden temas e salud, sexualidade o adicciones que representan materiales excelentes para la consideración de estas cuestiones en el aula».

⁵ Disponível para consulta na página web <http://www.saludmigrantes.es/hablamos-comic-vih/>, acedido em 15-09-2013, onde se poderá ler que se trata de «un cómic adaptado cultural y lingüísticamente a diferentes colectivos de inmigrantes que tiene por objetivo ofrecer información para prevenir el VIH y otras infecciones de transmisión sexual».

⁶ Cómic intitulado «Pepito y las leishmaniasis», un cómic educativo en el que se describe de forma amena y gráfica el desarrollo del parásito, el proceso de infección, los síntomas de la enfermedad, los tipos de leishmaniasis, las formas de prevención y su tratamiento. Disponível para consulta em <http://www.saludmigrantes.es/comic-sobre-leishmaniasis/> (acedido em 15-09-2013).

⁷ http://www.ibermutuamur.es/IMG/pdf/Prevencion_campana_seguridad_infantil.pdf

que reproducen su actividad diaria, con las situaciones reales de peligro y la forma de evitarlos. Se ha intentado diseñar este cómic con una estructura sencilla y amena.

Não será difícil percebermos a razão pela qual se recorre tantas vezes à BD para este tipo de divulgação. A imagem que acompanha o texto ajuda realmente na sua leitura e compreensão, funcionando também como auxílio para memorização da informação.

Também na área da educação são reconhecidas vantagens na sua utilização, não só nas aulas de língua como também em outras áreas disciplinares, como a história e as ciências. Diversos autores têm vindo a reconhecer as potencialidades deste género e a desenvolver inúmeros estudos que estão, de certa forma, a ajudar a mudar a ideia de que este seria apenas um recurso utilizado para entreter os alunos. Hoje em dia já se reconhece que a leitura destes textos pode ser bastante motivadora para o aluno, ao mesmo tempo que permitirá o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Felizmente, essa tem sido também a perspetiva adotada por alguns jovens investigadores que, nas suas teses ou relatórios de mestrado, estudam as potencialidades da utilização da BD nas diversas vertentes da área educacional.

Na opinião de Snauwaert (2001: 4), a utilização da BD como recurso didático permite abranger as quatro competências que estão implicadas no processo de ensino aprendizagem de uma língua: ler, escrever, falar e ouvir.

Neste sentido, o mesmo autor defende que as histórias aos quadrinhos procuram representar, através de suporte escrito, características socio-comunicativas, recorrendo aos balões como forma de reprodução das falas dos intervenientes. Falamos, por isso, de um recurso que é uma importante fonte de mostras de diferentes níveis de língua e, em especial, de um nível coloquial, ao qual o discente nem sempre tem acesso – se se optar por explorar apenas textos literários em sala de aula –, mas que podem revelar-se de uma enorme riqueza. Para além disso, a presença de interjeições, onomatopeias, símbolos e algumas reduções de vocábulos, acabam por dotar de um maior dinamismo e realismo essas mesmas falas. Permitirá, desta forma, o desenvolvimento da competência oral, ao reproduzir de uma forma bastante fiel este tipo de discurso, e

Igual que en los diálogos de una novela, se acede al discurso directo de los personajes, pero con la diferencia de que los bocadillos integran aún más interjecciones, palabras coloquiales y giros expresivos (SNAUWAERT, 2011: 4).

A BD possui ainda uma característica destacável que é a sua natureza verboicónica, ou seja, a integração de texto e imagem para transmissão de uma mensagem. Como já vimos anteriormente, os

elementos icónicos e os verbais não surgem meramente justapostos, havendo dentro do espaço da vinheta «una síntesis entre ellos, que se rige por unas reglas perfectamente codificadas» (FERNÁNDEZ PAZ, 1997: 3). Esta linguagem verboicónica também está presente noutros meios de comunicação social, nomeadamente, os audiovisuais, pelo que a exploração da BD em sala de aula pode, de certa forma, auxiliar o aluno na leitura da mensagem transmitida por esses meios de comunicação social, levando-o a compreender que nesses meios audiovisuais as palavras e as imagens «significam conjuntamente y no de forma complementaria» (ARES LÓPEZ, 2005: 34).

Nos dias que correm os jovens têm cada vez mais contato com as novas tecnologias e com a cultura da imagem, através dos meios de comunicação visuais. A leitura da imagem faz parte do seu dia-a-dia e a sua interpretação já surge como algo intrínseco e inconsciente. Por vezes, a situação pode ser tão paradoxal que os próprios alunos se encontram «mejor capacitados para afrontar textos literários, con los que cada vez mantienen menos contacto, que programas de televisión, películas, videojuegos, tebeos o cualquiera de los numerosos productos con los que les bombardean todos los días» (ALTARRIBA, 2003: 4-5). Para além disso, a visualização de um filme ou de uma peça de teatro poderá trazer algumas dificuldades ao aluno que está agora a começar a aprender uma língua nova, não só pela rapidez das falas como pelo vocabulário que ainda possa desconhecer. A BD poderá revelar-se uma alternativa vantajosa, uma vez que «al “inmovilizar” la lengua hablada, el cómic facilita tanto la imitación de las estructuras habladas como la consolidación del léxico correspondiente» (SNAUWAERT, 2011: 4).

Ainda no que concerne às suas características verboicónicas, a leitura de BD permitirá que o aluno deduza mais rapidamente o significado de determinadas palavras e expressões, assim como a sua repercussão pragmática. Esta ação será mais facilmente realizada através da leitura de textos verboicónicos, pelas características já apresentados, do que com um romance, por exemplo, uma vez que este apela mais aos conhecimentos linguísticos prévios do leitor e à sua liberdade interpretativa.

Para além de todas as vantagens, Altarriba (2003) defende que o recurso à BD no ensino se revela uma mais-valia, por ser um material acessível, barato e de fácil manejo. Todas estas características permitirão ao docente recorrer a este tipo de material, sem grandes custos, acedendo a diversos autores através da internet e realizando as mais diversas atividades com exploração dos mais diversos conteúdos da língua. O mesmo autor defende ainda que a BD é, da mesma forma, «el instrumento ideal para familiarizar al alumno con el mundo del relato en imágenes, preponderante hoy en día, y que el aula, anclada todavía en hábitos eminentemente “literários”, no suele abordar» (ALTARRIBA, 2003: 4).

Este tipo de texto permitirá igualmente trabalhar a expressão escrita, pela vantagem de associação entre texto e imagem, possibilitando a criação de exercícios em que o aluno poderá completar os diversos balões ou elaborando uma pequena vinheta, subordinada a um tema proposto, em papel ou em suporte digital, através dos *web comics*.

A competência auditiva é a única que Snauwaert reconhece que não é desenvolvida de forma plena como as anteriores, já que «los tebeos no permiten comprobar el entendimiento de una cadena de palabras efectivamente pronunciadas» (*ibidem*, 2011: 4). Para colmata-lo, o referido autor destaca o facto de a BD brindar o aluno com determinados conteúdos que o podem ajudar a «encaminar (...) hacia la competencia intercultural» (SNAUWAERT, 2011: 4). As tiras transmitem ideologias e valores e exploram temas relativamente atuais, grande parte das vezes associados ao contexto em que esse material se insere. Recorde-se, por exemplo, algumas das tiras que surgem nos jornais e focam acontecimentos contemporâneos e que podem servir de ponto de partida para um debate ou uma discussão de ideias, no contexto de sala de aula.

Finalmente, o trabalho com este tipo textual permite que sejam desenvolvidas diferentes dimensões da personalidade do aluno. Através dos intervenientes da BD, os discentes «Hablan (expresión lingüística), se mueven (expresión dinámica), se expresan con gestos y muecas (expresión dramática), se relacionan (expresión social), se ubican en contextos (expresión natural), etc» (LOPEZ, 2011: 129).

Por todas estas razões, a exploração deste tipo de material no ensino aprendizagem parece bastante pertinente, oferecendo múltiplas abordagens. Cabe ao professor a escolha de um material que seja adequado aos gostos dos alunos, às suas expectativas e idade, permitindo uma aceitação emocional da parte destes e transformando a leitura de uma BD num ato atrativo mas também de conhecimento.

4.3. A BD como recurso motivador e lúdico

A motivação é um fator que influencia totalmente o modo como encaramos uma atividade. Se nos sentimos motivados para a realização de uma tarefa, esforçar-nos-emos para conseguir o melhor resultado, com a maior eficácia possível. Nos estudos sobre o tema, é possível distinguir entre uma motivação extrínseca, cujo foco se situa em algo externo, e resulta do desejo de se conseguir uma recompensa ou evitar um determinado castigo e a motivação intrínseca, cujo motivo para realização da atividade reside nessa mesma tarefa, sendo a experiência de aprendizagem a sua recompensa (ALONSO, 2010: 9). A BD é um recurso muito procurado quando somos crianças para nos iniciarmos na aventura

da leitura, devido ao tipo de texto que, aliado à imagem, nos pode auxiliar nesse processo mas que é capaz de nos distrair, entreter e ensinar, por isso, e segundo Barreiro (2000: 44) «La motivación del adolescente para leer un cómic es intrínseca, especialmente si se adapta a sus intereses».

Mas a motivação intrínseca e a motivação causada pelas atividades programadas não são suficientes. Para além de garantir que os alunos estão devidamente esclarecidos no que respeita aos objetivos inerentes à mesma, o professor, como facilitador da aprendizagem, deve garantir também que os alunos compreendem a utilidade de todas aquelas atividades fora do contexto sala de aula, tornando a aprendizagem mais efetiva.

Como já referimos, vários autores e os diversos documentos reguladores, aconselham que sejam trabalhados vários tipos de textos e de discursos presentes na nossa sociedade. A BD surge como um material distinto do que habitualmente se trabalha em aula, permitindo o trabalho com as diferentes destrezas. De certa forma, este tipo de texto suscitará curiosidade nos alunos, uma vez que estes «valoran sobre todo a utilización dun recurso que eles perciben como non “escolar” – sensu estricto – e que presenta un alto nivel de desestructuración xunto com características lúdicas» (FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, 1995: 40). A BD falará diretamente ao imaginário do aprendiz, preparando-o para a leitura de outras obras e para outras noções abstratas da linguagem comum. Uma dessas noções poderá ser a sua preparação para a leitura passiva (contrapondo com a leitura ativa associada ao suporte papel) dos conteúdos dos meios audiovisuais (BARRERO, 2002: 1).

Para além de todas as razões apresentadas, é um material autêntico e que não é completamente estranho aos nossos jovens, fazendo parte do seu quotidiano, revelando-se apelativo pela cor, pela falsa ideia de texto curto e de fácil compreensão e pela vantagem de associar texto e imagem, auxiliando-o no processo de descodificação da mensagem. A presença da imagem será bastante importante, permitindo que, através e um golpe de vista, se consiga descortinar algumas ideias relacionadas com a temática, o que irá captar, de certa forma, a atenção do leitor. Ao mesmo tempo, as imagens evocam recordações, desencadeiam sentimentos e emoções positivas, relações de sentidos, permitindo que se crie um bom ambiente de trabalho, com maior concentração e apelando à participação de cada um. Neste sentido, a BD surgirá quase como um jogo, apelando ao fator lúdico da turma, o que se revelará uma mais-valia, já que «jugar sempre há sido una forma innata de aprender, es la capacidad que tenemos de ir experimentando y apropiándonos de lo que nos rodea y hacerlo de una forma placentera» (ALONSO, 2010: 14).

Desde os anos setenta, com o surgimento das teorias comunicativas aplicadas ao ensino das LE que se crê que o recurso a atividades que visam a realização de exercícios baseados em jogos permitem trabalhar questões como a participação, a criatividade, assim como a sociabilidade e a motivação, sem que sejam esquecidos os objetivos didáticos dos programas orientadores. O jogo, pode, por isso, revelar-se uma vantagem no processo ensino aprendizagem,

Diferentes estudios han demostrado que el juego incluye pensamiento creativo, solución de problemas, habilidades para aliviar tensiones y ansiedades, capacidad para adquirir nuevos entendimientos, habilidad para usar herramientas y desarrollo del lenguaje. (NEVADO, 2008: 2)

De facto, o lúdico acaba por distrair e divertir os alunos, e o que nos diverte também nos motiva na realização de tarefas, sobretudo em sala de aula. Se os alunos se conseguirem abstrair de que realizam aquelas tarefas com o intuito de aprender, ficarão com a sensação «de que aprenden sin esfuerzo (NEVADO, 2008: 6). Assim, a aprendizagem será muito mais significativa, favorecendo-se o desenvolvimento das diferentes estratégias, sendo possível aprender, jogando. Devemos, por isso, aproveitar estas vantagens inerentes ao jogo, introduzindo-o nas nossas planificações didáticas como estratégia de aprendizagem. Uma das possibilidades que temos à nossa disposição é a utilização da BD, através da qual se podem realizar inúmeras atividades lúdicas, reiterando a ideia que ainda prevalece para alguns docentes de que a BD tem uma leitura demasiado simplificada. Recordemos que esta ideia é errónea e que a mesma apresenta aspetos que podem complexificar a compreensão leitora. A BD deve ser encarada como um material autêntico que, pela sua riqueza de vocabulário, onomatopeias, gíria, expressões idiomáticas e símbolos, permite ao aluno aproximar-se um pouco mais de situações comunicativas fora da sala de aula, atuando como estímulo para a aprendizagem destes novos conteúdos. Acquaroni defende que, sempre que seja possível, se deve optar por materiais autênticos para exploração na sala de aula, uma vez que são a melhor solução quando se pretende «Exponer al alumno verdaderamente a la complejidad que entraña comprender, de proponer la lectura de un texto en clase com el fin de desarrollar sus habilidades interpretativas» (ACQUARONI, 2004). O facto de se usarem textos autênticos em sala de aula não deve ser, por isso, sinónimo de maior ou menor dificuldade na tarefa. Essa complexidade advém das atividades que são propostas ao aluno, cabendo ao professor esse cuidado e essa preocupação em conhecer bastante bem o tema e o material, para depois conseguir programar uma sequência didática atrativa. E ainda no que se refere à componente lúdica, só uma boa preparação permitirá ao docente que não caia no erro de levar para aula jogos onde o aluno se limite a jogar por jogar. Estas atividades devem proporcionar a aplicabilidade de objetivos previamente

planificados, de maneira a que, no final, o aluno chegue à conclusão de que aprendeu e praticou uma nova língua de forma divertida e efetiva.

Para além de todas as razões apresentadas, Eisner defende ainda que a leitura de obras de ficção pode revelar-se uma vantagem para o aluno, uma vez que «estimula la imaginación del estudiante (...) proporcionando un banco de información muy útil» (EISNER, 1985: 150).

4.4. Web comics

Durante estes últimos anos a tecnologia tem vindo a fazer parte das nossas vidas e da dos nossos alunos. A adaptação pode resultar mais ou menos facilitada, dependendo das nossas capacidades mas algo é certo: vivemos na sociedade da comunicação, da web 2.0 e da tecnologia e introduzir estas novas tecnologias na sala de aula é, definitivamente, importante e urgente. O aluno assim o exige e esta exigência deve ser encarada pelo seu lado positivo, uma vez que acaba por funcionar como motivação para a sua aprendizagem. Neste sentido, o *web comic* parece responder a essa exigência, sendo definido como «a plurimedia medium that combines text and imagery as well as hypermedia and streaming elements. (...) an instructional medium that gives children the chance to use material from their own lives to conceive, write, and illustrate stories»⁸.

Por essa razão, considerei que seria oportuno o trabalho com esta ferramenta, procurando descobrir se seria eficaz na promoção e no desenvolvimento da compreensão leitora mas também, e acima de tudo, na expressão escrita, como um meio interativo para estudar e aprender.

Quais serão as vantagens da utilização deste material em sala de aula? Segundo os autores JIMÉNEZ RAYA e LÓPEZ SAKO (n.d.), as vantagens podem ser múltiplas:

- permitem que o aluno conte uma história em que as imagens, tal como acontece no cinema, forneçam informação visual, sendo, para isso, necessário que o aluno estude a apresentação de texto e imagens de forma a transmitir essa mesma mensagem;

- facilitam e promovem a autonomia na aprendizagem, levando o aluno a investigar as características do diálogo, a aumentar o seu vocabulário, a estudar um pouco mais a comunicação não verbal, nas mais diversas situações do seu quotidiano;

⁸ Definição consultada em: http://www.educomics.org/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=27 (24-10-2013).

- promove o trabalho do resumo de ideias e de textos, permitindo ao aluno trabalhar um texto que não só informa o leitor mas também tem a função de o divertir;

- desenvolve, no aluno, a capacidade de associar o que vai aprendendo na sala de aula com a vida real, nas mais diversas situações comunicativas, criando relações de sentido entre elas.

Para além das vantagens nomeadas, os *web comics* permitem afastar, de uma vez por todas, o constrangimento da folha de papel em branco, dinamizando o trabalho do aluno que pode, logo de imediato, começar a explorar os diversos cenários para a sua história, personagens, adereços, entre outros. Outro aspeto positivo prende-se com o facto de permitirem a publicação das obras criadas, diretamente na página de internet onde se trabalha ou numa página pessoal. Desta forma, o discente poderá partilhar o produto final com os colegas, receber críticas e manifestar a sua opinião em relação aos restantes. Para a escola, esta será também uma alternativa mais económica, face à publicação em papel. Será também uma alternativa de grande alcance, dado que os trabalhos poderão ser publicados na página oficial da escola e estar acessíveis a toda a comunidade escolar. Tudo isto transformará o papel do aluno, que deixa assim de ser um mero recetor da informação, «put students in the role of creators rather than [being] mere receivers of information» (Retalis, 2008: 11).

Para desenvolver o meu projeto optei pela aplicação *Pixton* (<http://www.pixton.com/es/>), por ser gratuita, de fácil manejo, extremamente lúdica e interativa e muito motivadora por ser tão intuitiva. Nas suas definições de página, é permitido que o aluno escolha o idioma da página, continuando desta forma a praticar o seu idioma de LE, enquanto explora o *site* e cria as suas tiras de BD.

Esta ferramenta 2.0 permite a criação das mais diversas histórias, escolhendo-se o fundo do trabalho, os adereços e as diversas personagens, permitindo trabalhar a sua postura e expressão, assim como os gestos. Ou seja, toda a ênfase que inicialmente se atribui à importância da leitura da imagem, aos gestos e expressões, para uma correta compreensão da mensagem nas mais diversas situações comunicativas, o aluno vai agora ter a possibilidade de trabalhar, pondo em prática tudo o que se aprendeu.

Para iniciar o seu trabalho, e permitir a exploração da ferramenta com a qual vai trabalhar, será solicitado que, depois de se registar, crie o seu *avatar pixton*, que aparece definido na própria página como uma «foto de perfil. Es un cómic de una escena que te representa y es visible para otros».

Esta primeira atividade permitirá conhecer as opções de trabalho que lhe serão úteis, mais tarde, na criação das suas tiras, bem como ambientar-se com o material de trabalho.



Figura 2 - Aplicação para criação de *web comics*

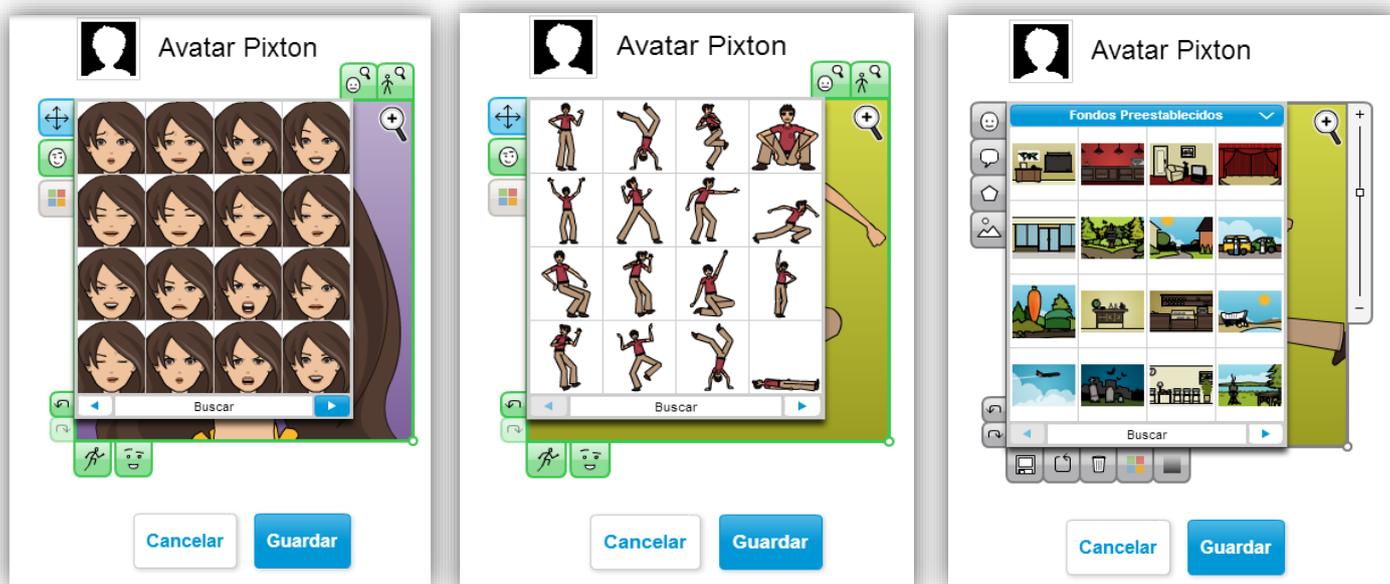


Figura 1 - Opções de escolha para caracterização das personagens

Finalizada a criação do seu *avatar*, o aluno poderá visualizar alguns vídeos que fornecem algumas ajudas e dicas na criação das BD's. Estes vídeos intitulados *HOW TO VIDEOS*, são apresentados em língua inglesa mas é possível ativar legendas em espanhol. O aluno terá igualmente possibilidade de ver pequenas tiras já criadas por outros membros, podendo comentar e manifestar a sua opinião em relação às mesmas e votar nas diferentes BD's a concurso, uma vez que se encontram sempre passatempos a decorrer.

No processo de criação das suas tiras, o aluno terá a liberdade de ser autónomo nas escolhas das suas criações, começando pelo formato da BD que pretende criar.



Figura 3 - Formatos disponíveis para criação de BD

E, de seguida, em relação à distribuição que pretende dar às suas vinhetas.

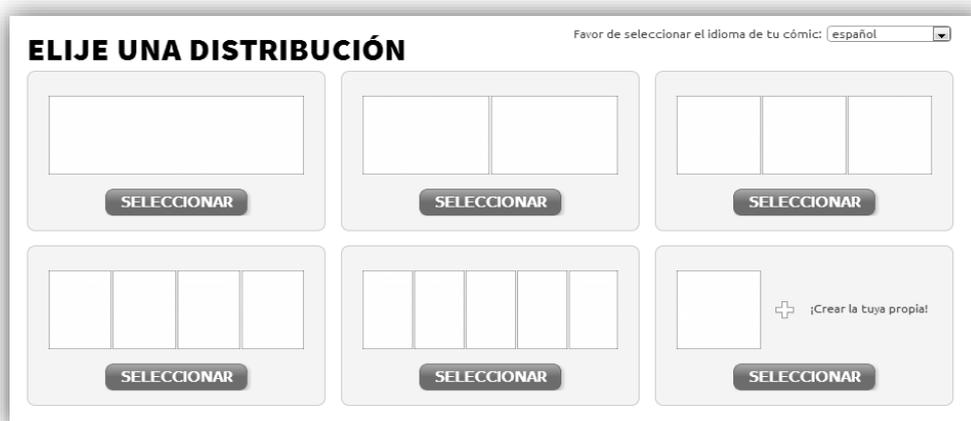


Figura 4 – Possibilidades de escolha da distribuição das vinhetas

O aluno inicia, desde logo, o processo de escolha da sua BD, sentindo-se ativo no seu processo de ensino aprendizagem, criando um trabalho ao seu gosto, que pode ir melhorando sempre que pretender e que, no final, poderá publicar para ser lido e apreciado pelos colegas.

Esta será uma alternativa à BD em papel em relação à qual os alunos se sentiam um pouco constrangidos, principalmente no que respeita à ilustração.

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

1.1 A escola

A escola situa-se na freguesia de S. Lázaro e abrange uma área de 172 hectares. Neste sentido, acolhe uma totalidade de 1622 alunos (dados referentes ao ano letivo 2011-12), provenientes, essencialmente, da zona centro e sul da cidade. No entanto, e segundo informação disponibilizada no Projeto Educativo, a escola acolhe, cada vez mais, alunos que são provenientes de outras zonas da cidade e suas freguesias. Na sua maioria, os alunos pertencem a famílias de nível socioeconómico médio-alto e alto havendo, no entanto, um grupo que, embora mais reduzido, provém de um nível médio-baixo e baixo. Desta forma, e no que respeita à ação social, 78,7% dos alunos dos cursos científicos-humanísticos não beneficiam de qualquer ajuda económica, segundo dados apresentados no documento de avaliação externa.

O mesmo relatório informa ainda que 9,2% dos pais dos alunos têm formação superior, 15,9% possuem habilitação secundária e superior, destacando-se, ainda, uma percentagem de 12,9% de progenitores que exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio. Esta heterogeneidade da população estudantil não é vista como um entrave mas sim como uma mais-valia, permitindo que alunos de diferentes meios sociais, económicos e culturais possam partilhar essas experiências de vida e enriquecer, ainda mais, a vida escolar.

No que concerne às instalações, a escola foi alvo de mudanças, no ano 2010, no seguimento de um projeto de requalificação física e funcional, no âmbito da intervenção da Parque Escolar. Foram inauguradas as novas instalações onde é possível verificar-se uma grande preocupação com a criação de espaços, quer interiores como exteriores, que possibilitem o convívio e propiciem algum prazer no estudo. Neste sentido, na escola reina o ambiente de tranquilidade e disciplina, não havendo material maltratado e lixo nos corredores.

Quanto a meios materiais, a escola tem vindo a participar e a desenvolver inúmeros projetos, resultando num enriquecimento intelectual e material. Possui inúmeros aparelhos e instrumentos ao serviço de alunos e professores e fomenta a utilização das novas tecnologias, trazendo maior dinamismo ao estudo e permitindo que a escola se desenvolva como espaço cada vez mais dinâmico e experimental, abrindo portas à ciência e às artes em geral.

Abertas as portas à arte em geral e às novas tecnologias, julgo que estariam reunidas as condições para a implementação com sucesso deste projeto que ambicionei desenvolver e que, no meu entender, acaba por aliar estas duas vertentes. A Biblioteca escolar está muito bem equipada, com acesso a um vasto número de obras e diversos computadores com acesso à internet e é procurada por diversos estudantes nos intervalos e períodos sem componente letiva. As salas de aulas estão equipadas com mesas duplas, quadro branco, computador para o professor e retroprojetor, equipado com colunas de som. Algumas salas possuem também quadros interativos. Para além disso, possui salas de informática, normalmente utilizadas pelos diversos cursos profissionais mas que poderão ser requisitadas com a devida antecedência.

1.1. A turma 10º M

Quando se inicia o ano letivo, é sempre importante que o docente conheça a turma com a qual vai trabalhar. Dados como o ambiente familiar, social e cultural, assim como aspetos mais relevantes do seu percurso escolar, os seus interesses e motivações, dificuldades e ambições para o futuro, são aspetos a ter em conta na planificação e estruturação das aulas. O docente poderá recolher algumas informações junto do diretor de turma, especialmente no que concerne às questões familiares e hábitos de estudo, assim como do percurso escolar do aluno, mas também poderá complementar esses dados realizando um questionário ou uma prova diagnóstica no início do ano letivo. Só assim poderá garantir que consegue pensar e implementar um projeto que vá ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

A elaboração deste projeto não podia, por isso, ser realizada sem ter em conta o contexto específico da turma com a qual iria trabalhar. Neste sentido, as aulas de observação da professora cooperante foram essenciais e o questionário distribuído inicialmente, também.

No que respeita a esta caracterização, posso referir que o projeto que delineei foi desenvolvido numa turma do 10º ano de escolaridade, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Trata-se de um grupo constituído por 25 alunos, 17 raparigas e 8 rapazes, sendo o português a sua língua materna. Trata-se de uma turma de iniciação ao estudo do espanhol como língua estrangeira. Segundo o Quadro Comum de Referência, os objetivos definidos apontam para nível A1-A2, utilizador elementar de nível introdutório.

Em termos socioeconómicos, será importante referir que a maior parte dos encarregados de educação é assalariada e possui como habilitações académicas o ensino secundário ou superior.

No que respeita ao comportamento, trata-se de um grupo bastante simpático e relativamente empenhado nas tarefas mas que se distrai com bastante facilidade, especialmente com o avançar da aula e a aproximação à hora de saída. Alguns dos elementos da turma estão constantemente desatentos, acabando por distrair os restantes companheiros. No entanto, e apesar do comportamento evidenciado, os alunos mostram interesse pelas atividades desenvolvidas no contexto de sala de aula, participando com relativo entusiasmo.

Da observação das aulas, pude perceber que os alunos se mostravam mais reticentes na resolução de atividades de escrita, sobretudo no encadeamento de ideias e estruturação do texto. Para além disso, sempre que a professora lhes solicitava que escrevessem algum pensamento, alguma resposta, os alunos simplesmente reclamavam de imediato a atividade proposta. No entanto, e como se poderá confirmar pela informação recolhida através da análise do questionário inicial, apesar de uma percentagem considerável considerar que possui algumas dificuldades no domínio da escrita, grande parte da turma assume que a sua maior dificuldade não reside nessa destreza, o que me levou, uma vez mais a considerar que, eventualmente, os alunos não teriam plena consciência dessa lacuna e que, muitas vezes, recusavam as tarefas porque não sabiam como proceder à elaboração do texto escrito. Entre outras dificuldades, tive também oportunidade de verificar que a leitura que realizavam era uma leitura sem entoação, quase monótona o que, muitas vezes, acabava por condicionar a interpretação do que havia sido lido. No entanto, verifiquei que os alunos se animavam sempre a participar na leitura, voluntariando-se sempre para ler. De certa forma, a leitura poderia revelar-se motivadora para as aulas que iria programar, uma vez que a turma demonstrava sempre algum interesse em participar nas atividades com ela relacionadas, o que seria também uma boa oportunidade para desenvolverem a leitura expressiva.

No que concerne ao inquérito distribuído inicialmente, pretendia-se, em primeiro lugar, conhecer os hábitos de estudo dos alunos da turma do 10º M (24 alunos preencheram o questionário, tendo um elemento faltado), as suas principais dificuldades e interesses. Num segundo momento, verificar que tipo de leitura realizavam e quais as suas preferências.

Para os gráficos a seguir apresentados, será utilizada a seguinte escala:



No que concerne à primeira questão, referente ao tipo de atividades que os alunos preferem realizar nas suas aulas de língua, podemos aferir que preferem as aulas onde ocorre a exploração de material audiovisual e com uma dinâmica entre professor e aluno, acabando por se valorizar as pesquisas na internet e os trabalhos que são desenvolvidos de forma mais interativa, entre grupos ou pares.



Gráfico 1 - Nas aulas de língua gosto de...

No que concerne às destrezas em que os alunos assumem possuir mais dificuldades, nomeiam a gramática e a expressão oral, logo seguidos da escrita e da leitura. A que reconhecem ter menos dificuldades é a compreensão oral. Neste caso, podemos concluir que, apesar de não reconhecerem dificuldades na escrita esta é, de facto, uma das destrezas que menos gostam de trabalhar. Tal acontece, muito possivelmente, devido ao facto de não dominarem as diferentes etapas a seguir na realização de um texto escrito, o que acaba por dificultar a tarefa e originar um desencanto face às tarefas solicitadas.

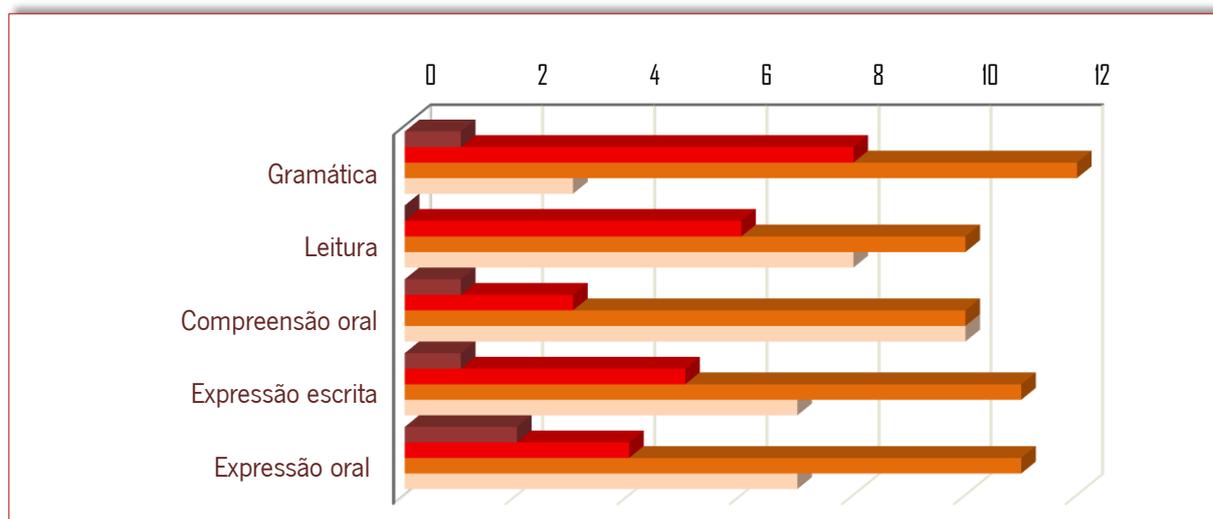


Gráfico 2 - Sinto dificuldade nos seguintes domínios...

No que respeita aos hábitos de leitura e em relação aos géneros preferencialmente escolhidos pelos estudantes, destacam-se, em primeiro lugar a narrativa, logo seguida da leitura de textos informativos e da poesia. Curiosamente, a BD, apesar de selecionada por quinze alunos, permanece em último lugar.

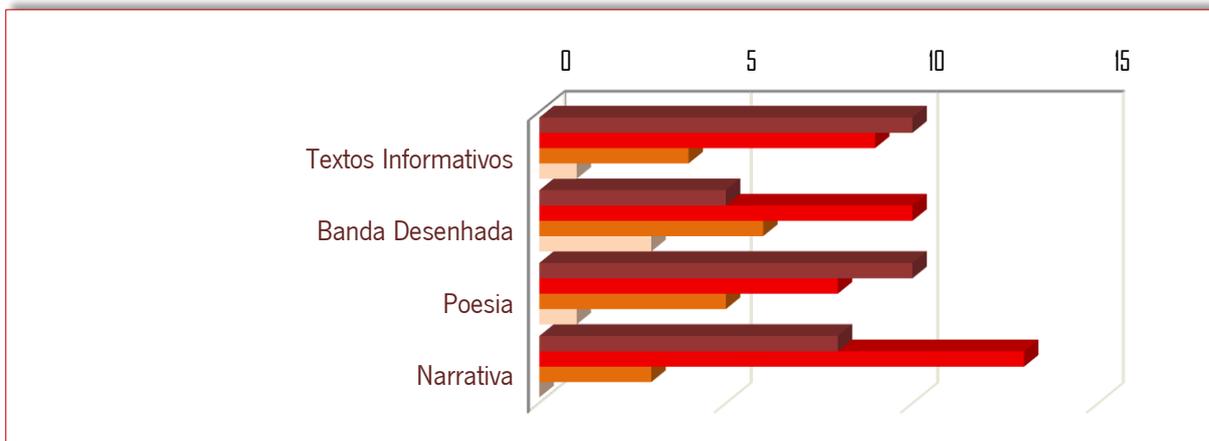


Gráfico 3 - Gosto de ler...

Perante esta análise de resultados considerei importante investigar por que razão os alunos detinham essa opinião em relação ao género da BD. A justificação para tão baixa adesão à leitura da BD pode ser apresentada tendo por base a questão que se segue e na qual os alunos indicam que tal acontece, maioritariamente, quando surge em contexto de sala de aula e, em número inferior, por iniciativa própria. O facto de praticamente só terem contacto com este género textual na sala de aula poderá levar a que a leitura não seja realizada por prazer, não existindo motivação para a procura deste género ou motivação para o mesmo.

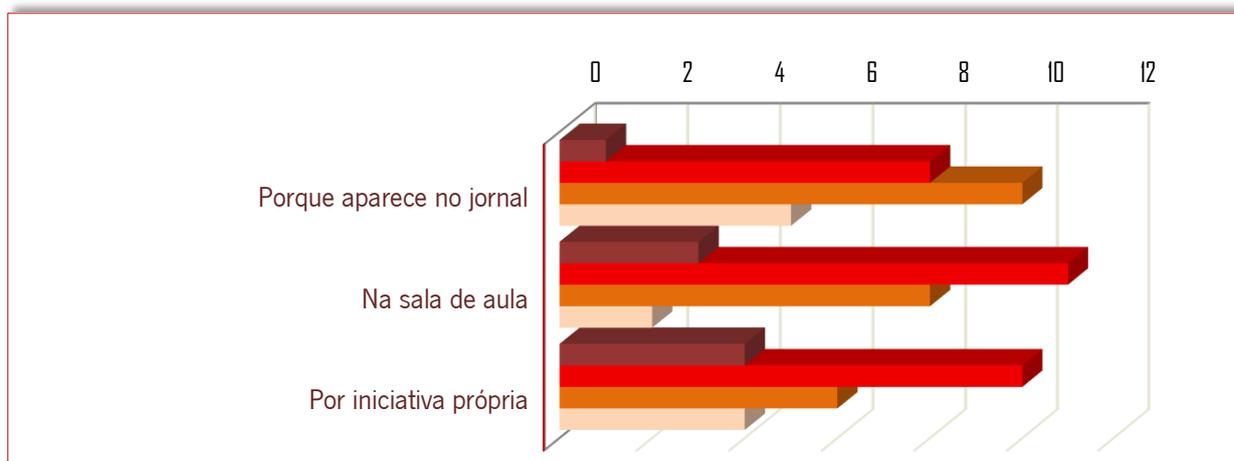


Gráfico 4 - Quando leio banda desenhada faço-o...

Ainda com alguma curiosidade face a este ponto, folhee o manual de espanhol adotado na escola para este nível de iniciação⁹. Pude, de facto, constatar que a BD se encontrava presente nas suas páginas. No entanto, essa presença verificava-se maioritariamente na parte final de cada unidade, onde se oferecem alguns textos complementares ao tema estudado. A BD nunca surgia como texto central ou motivação para a unidade/tema a estudar, o que nos leva a pensar que se trata de um tipo de atividade “deixada para segundo plano”, para o caso de haver algum tempo de extra na aula. Esta situação é comum a tantos outros manuais, cujas atividades de exploração são bastante redutoras resumindo-se unicamente a uma atividade de escrita ou, em alternativa, a um pequeno debate de opinião o que, por si só, me parece pouco motivador e criativo. Isto leva-me a crer que, grande parte das vezes, os alunos não se interessam pela leitura da BD nem se sentem motivados para a mesma porque as atividades se revelam demasiado redutoras e básicas, sugerindo sempre a mesma atitude mecânica e passiva por parte do discente.

Quando são questionados relativamente ao motivo que lhes desperta mais atenção na leitura de textos de banda desenhada, os alunos destacam a imagem e o humor. De facto, esta é uma das razões apresentadas por diversos teóricos como sendo motivadora neste tipo de textos: o facto de ser um recurso motivador por se tratar de um género textual cujo resultado final entre imagem não resulta de uma simples justaposição, acabando por resultar sim numa síntese de elementos icónicos e verbais regidos por um determinado número de regras que se encontram codificadas. Logo de seguida, apresentam o texto curto como fator motivador e, por último, os aspetos culturais.

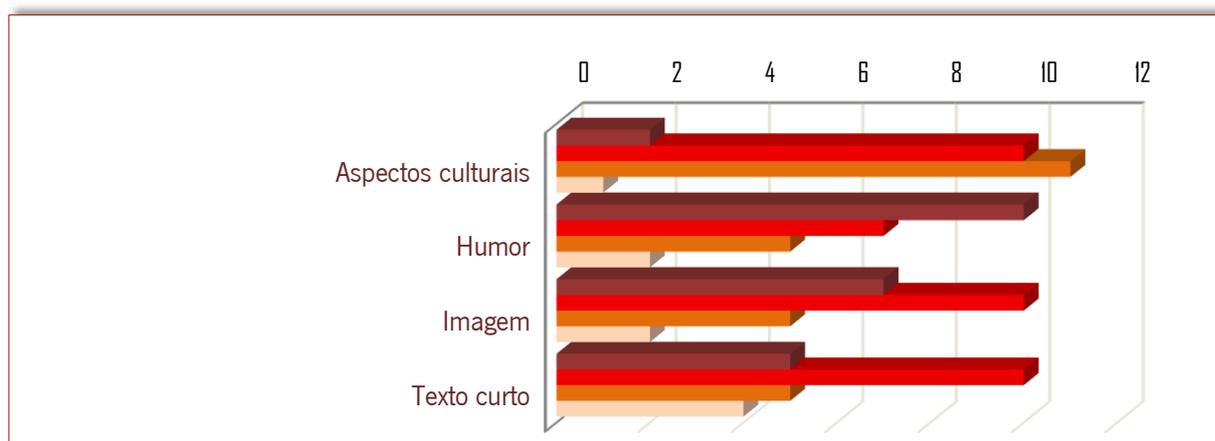


Gráfico 5 - O que me cativa mais na banda desenhada...

⁹ MORGÁDEZ PINO, Manuel; MOREIRA, M. e MEIRA, Suzana (2010). Español 1 – Nivel Elemental A1-A2. Porto: Porto Editora.

Procurando descobrir um pouco mais sobre os gostos dos alunos e sobre as personagens que já conhecem do mundo da BD, pediu-se que identificassem, dos nomes apresentados, os que já conheciam. Maioritariamente, conhece o Asterix, os super heróis da Marvel e o Tio Patinhas. Num número mais reduzido, conhecem a Mafalda e o *Calvin and Hobbes* e, muito poucos, *Mortadelo y Filemón*, o que comprova que, o que chega às suas mãos, será em grande parte fruto da cultura americana, mesmo depois de se terem levado às salas de cinema grandes êxitos como o *Asterix* ou o *Batman*, ou o Homem Aranha, e uma percentagem muito reduzida do que se faz no mundo hispano. A estratégia de utilização da banda desenhada em sala de aula poderia revelar-se uma oportunidade única para os alunos conhecerem alguns nomes importantes desta área, não só de Espanha, como também da América Latina.

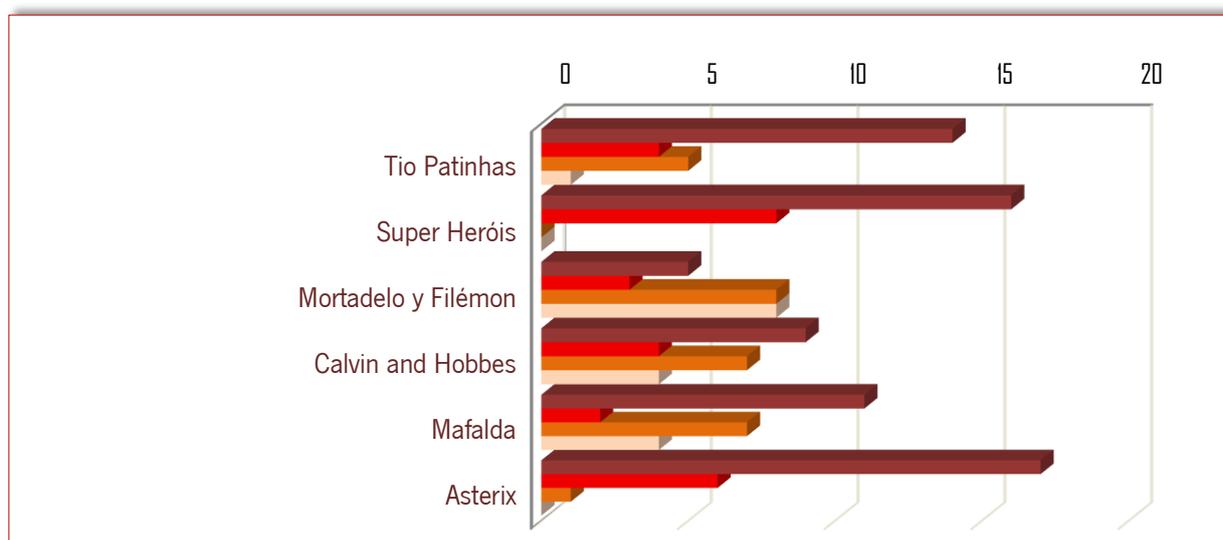


Gráfico 6 - Conheço as seguintes personagens...

A última pergunta realizada no questionário pretendia averiguar que tipo de dificuldades poderiam advir se o aprendiz fosse convidado a realizar uma BD.

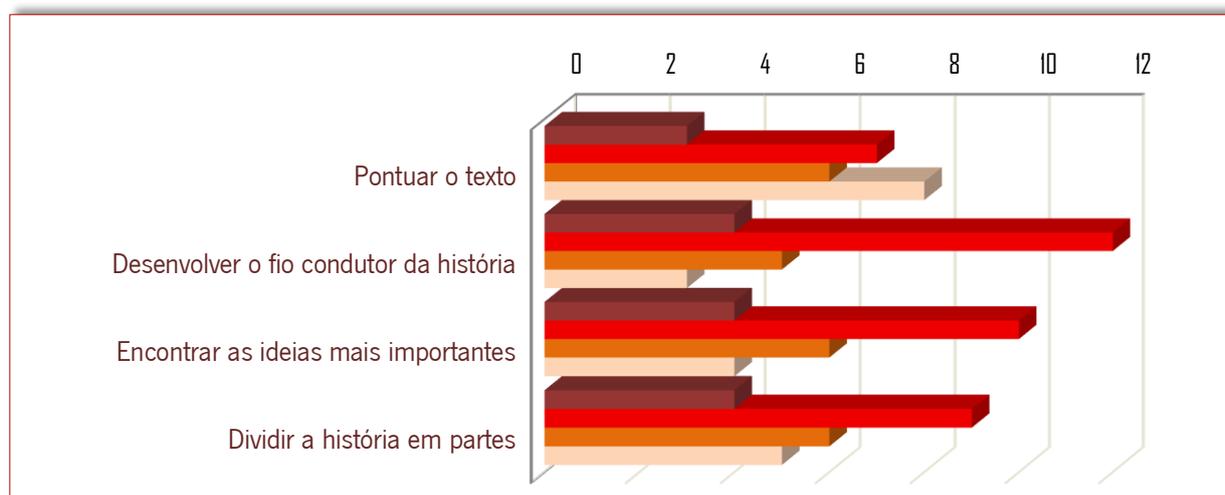


Gráfico 7 - Se criasse uma banda desenhada teria dificuldades em...

Mediante a percepção dos alunos em relação às possíveis dificuldades que poderiam vir a encontrar, seria possível começar logo de imediato a colmatá-las. A fase da escrita que encaram como sendo a maior dificuldade é a de desenvolver o fio condutor da história, encadeando as diversas peripécias, para que a narrativa seja compreendida como um todo. Seguidamente, consideram poder ter alguma dificuldade em encontrar as ideias mais importantes para o seu texto e, depois, a divisão da história em partes. Curiosamente, uma parte significativa discorda fortemente no fato de a pontuação do texto ser uma dificuldade.

2. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO: DESENHO, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS

O meu projeto de intervenção visava a exploração da BD como recurso didático que pudesse motivar os alunos para o processo de leitura e de escrita. Os objetivos norteadores deste projeto foram definidos como sendo:

- Promover competências de leitura e de escrita;
- Implementar diferentes estratégias para desenvolver a competência discursiva, utilizando a banda desenhada como recurso;
- Desenvolver mecanismos que permitam a deteção e resolução das dificuldades apresentadas na compreensão dos textos e na produção escrita;
- Utilizar diferentes ferramentas digitais para produzir documentos escritos;
- Conhecer e aplicar os diferentes processos de escrita (planificação, redação e revisão).

Cada vez mais o leitor deve ter capacidade de compreender múltiplas linguagens e códigos que, de certa forma, estejam envolvidos no processo de leitura, sejam eles sons, imagens ou, até mesmo, códigos de escrita. Esta compreensão possibilitar-lhe-á compreender, fazer-se entender e comunicar, interagindo com o mundo. Neste sentido, pretendi com a implementação deste projeto, trabalhar a leitura da imagem, convertendo o seu significante gráfico em significados conceptuais, ao mesmo que se trabalharia a integração do plano icónico e do plano gráfico dos textos.

No que concerne à escrita, o objetivo principal seria o de trabalhar esta mesma destreza, procurando que o aluno tomasse contacto com as diferentes fases deste processo e conseguisse melhorar a sua capacidade de síntese e de organização, assim como de encadeamento de ideias.

O recurso às novas tecnologias, para criação de tiras cómicas digitais, foi uma estratégia que, desde o início, fez parte deste projeto, uma vez que a considero uma forte fonte de motivação para os

alunos. Estes poderão recorrer à utilização de computadores, *smartphones* e *tablets* para a realização de determinadas atividades, utilizando estes *gadgets* que fazem parte do seu quotidiano.

Em todas as atividades desenvolvidas, o aluno teve de descodificar sentidos, ativar conhecimentos anteriores, questionar, formular hipóteses e selecionar os seus próprios mecanismos e métodos de aprendizagem, o que acabou por proporcionar uma postura ativa por parte do mesmo.

3. A BD À LUZ DOS DOCUMENTOS REGULADORES DO ENSINO DE ELE

Para a realização deste projeto foi também essencial estudar os documentos regulares do ensino de ELE e verificar qual o lugar ocupado pela BD. Foram objeto de estudo o *Programa Nacional de Espanhol do Ensino Secundário 10º ano – iniciação* (PN), o *Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

No domínio da compreensão leitora, os textos de banda desenhada são sugeridos, no PN, como textos autênticos, defendendo-se que é conveniente

que os alunos leiam diferentes tipos de textos adaptados à sua idade, aos seus interesses e, logicamente, aos diversos níveis de domínio da língua espanhola. A título de exemplo, os textos que os alunos poderão ler serão: notícias, anúncios, programas, guias, etiquetas, instruções, reportagens, contos, histórias, narrativas breves, folhetos turísticos, banda desenhada, cartas, poesias... (FERNÁNDEZ, 2001: 21).

O MCERL também reforça a importância de o aluno «escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (...) incluyendo historietas» (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 60). Algumas páginas depois, no tópico “4.6.2. Tipos de Textos”, o mesmo documento regulador identifica a leitura de tiras cómicas como tipo de texto recomendado nas aulas de língua espanhola. Assim como acontece no PN, o MCERL também destaca a importância do recurso a textos autênticos, nas aulas de língua, tendo em vista o desenvolvimento da competência gramatical, ao mesmo tempo que possibilita um reforço dos conteúdos linguísticos já estudados, em contexto de sala de aula. Neste sentido, a BD poderá ser um material adequado para o tratamento em sala de aula, uma vez que «En la historieta los personajes se encuentran casi siempre en situación comunicativa y por eso mismo se presta al desarrollo de un lenguaje coloquial» (ALTARRIBA, 2003: 9).

No PN da disciplina é referida a importância de se «identificar informações globais e específicas, ideias principais e secundárias, em documentos autênticos, de extensão limitada» (FERNÁNDEZ, 2001:

32), sendo destacada a importância de se «antecipar o significado de alguns elementos através do contexto e dos aspetos socioculturais» (FERNÁNDEZ, 2001: 33), nomeando, entre outros textos, a BD, como exemplo de leitura individual de textos com apoio visual «Ler individualmente textos com apoio visual (banda desenhada, histórias gráficas, publicidade, cartazes, anúncios, etc.)» (FERNÁNDEZ, 2001: 32).

O PN destaca ainda a importância da «escrita de textos simples de extensão limitada, adequando-se à situação de comunicação, com coerência e respeitando as normas da linguagem escrita» (FERNÁNDEZ, 2001: 10). Neste sentido, uma das finalidades apresentadas no MCERL, no domínio da expressão escrita, é que o aluno seja capaz de «escribir de forma creativa e imaginativa» (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 64), salientando-se sempre a importância de reconhecer a produção do texto como um processo em que é necessário planificar, reformular, corrigir e avaliar (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 67).

No que concerne a uma abordagem sociocultural, o género da BD surge como uma possibilidade de se «Relacionar as suas próprias experiências com as dos jovens dos países da língua alvo a partir de materiais trabalhados na aula (revistas, banda desenhada, folhetos, canções, etc.)» (FERNÁNDEZ, 2001: 33).

O PCIC faz referência ao recurso a este tipo de texto na secção de *Saberes y comportamientos socioculturales*, mais concretamente no ponto *1.8 Medios de Comunicación* «1.8.1. Prensa Escrita - Los regalos del periódico y los productos que se venden con el periódico colecciones de películas en DVD, obras en fascículos, colecciones de clásicos de la literatura, cómics...»¹⁰.

É, no entanto, curioso verificar que este documento apenas sugere a utilização do recurso às tiras cómicas para um nível mais avançado e não para níveis iniciais. Terei que discordar com este ponto de vista e concordar com a opinião do investigador Daniel Ares López quando afirma que

Los cómics pueden resultar motivadores e interesantes o todo lo contrario. Para aprovechar las posibilidades motivadoras y lúdicas de los tebeos es importante seleccionarlos teniendo en cuenta las características personales de los receptores.
(ARES, 2005: 24)

Neste sentido, torna-se essencial o conhecimento do grupo meta para procurar conhecer os seus gostos e expectativas face ao tema proposto, de forma a poder ser efetuada a escolha mais acertada dos

¹⁰ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm

temas da BD a apresentar. A implementação deste projeto comprova, de facto, que a BD pode funcionar como estratégia motivadora, mesmo em níveis iniciais e que as suas potencialidades verbo-icónicas auxiliam o discente nos primeiros níveis da aprendizagem.

Como se pode verificar, a BD é referida nos principais documentos reguladores. A possibilidade de ser introduzida no contexto de sala de aula possibilita a análise de aspetos socioculturais, do meio onde foi produzida, permitindo o estudo e o trabalho sobre diversos aspetos discursivos, referenciais e socioculturais uma abordagem linguística, pragmática e da sociedade em questão.

No entanto, o enfoque que é dado a este género textual não lhe fornece o destaque merecido, impedindo, muitas vezes, a exploração de todas as potencialidades que estão ao alcance desta ferramenta.

4. A BD COMO MATERIAL COMUNICATIVO

Como já vimos anteriormente, o objetivo principal na aprendizagem de uma língua é preparar o aluno, entendido como agente social, para que este consiga responder de forma adequada às diferentes situações de comunicação que possam surgir no seu quotidiano. Para isso, o usuário da língua deve conhecer e respeitar determinadas regras de gramática, léxico, fonética e semântica, mas também deve possuir conhecimentos socioculturais e históricos, relativamente ao contexto em que se insere essa mesma comunicação.

No contexto de sala de aula, o docente deverá proporcionar diversas atividades que permitam ao aluno abordar as mais variadas situações comunicativas. Para o conseguirem, os aprendizes terão que recorrer a determinadas competências comunicativas, desenvolvidas ao longo do seu percurso académico e que vão, posteriormente, garantir o desenvolvimento das competências gerais do indivíduo (saber-ser, saber-fazer, saber-aprender).

O MCER aponta três competências comunicativas, sendo elas a competência linguística, a competência sociolinguística e a pragmática. Faremos uma breve abordagem sobre cada uma delas, em primeiro lugar sobre a competência linguística e, num segundo momento, faremos uma breve referência às outras duas, de forma conjunta e à luz de uma abordagem também sociocultural, por considerar que se encontram, de certa forma, interligadas.

No que concerne à competência linguística, entendida como «capacidade de utilizar a gramática, o léxico, a pronúncia e a ortografia, tendo em vista a compreensão e a expressão» (FERNÁNDEZ, 2001: 18), sabemos que, ao contrário da metodologia adotada no ensino de línguas estrangeiras durante décadas, não deve ser um fim em si mesmo, nem tão pouco desenvolvida e estudada de forma isolada das demais competências. A competência linguística deve, por isso, estar ao serviço da comunicação (FERNÁNDEZ, 2001: 18).

Para o desenvolvimento desta competência, a BD apresenta-se como um material idóneo em que as diversas personagens, por estarem em situação comunicativa, desenvolvem uma linguagem coloquial, o que se tornará uma oportunidade para o aprendiz da língua estrangeira. Este poderá, assim, de forma progressiva e dinâmica, ir incrementando mais palavras e expressões ao seu conhecimento da língua, tendo a oportunidade de apreender esse léxico de uma forma contextualizada. No processo de compreensão, o aprendiz poderá inferir o significado de uma determinada palavra através do contexto visual e da pragmática do discurso o que poderá também revelar-se motivador, uma vez que evita as constantes verificações no dicionário. Para além disso, o aprendiz poderá não só *ler* todas essas unidades lexicais mas também *observar* a sua realização, favorecendo a reflexão sobre o seu uso: quando se pode recorrer e utilizar essa unidade lexical, porque é que se usa e com que finalidade, tendo em conta o contexto situacional, social e cultural.

A competência sociolinguística, pressupõe o conhecimento das destrezas necessárias para que seja trabalhada a dimensão social do uso da língua, ou seja, trata-se da

capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan¹¹.

O MCER considera que os temas tratados neste domínio de competência sociolinguística são os que estão diretamente relacionados com o próprio uso da língua, como por exemplo, marcadores linguísticos de relações sociais, normas de cortesia, as expressões de sabedoria popular, diferentes registos, dialetos e sotaques. A maior parte destes conceitos estão, de certa forma, relacionados com questões culturais, aspeto indissociável à aprendizagem de uma língua, segundo o método comunicativo. Contrariamente aos métodos mais tradicionais, este método defende que o aluno, para se comportar de

¹¹ Informação consultada na entrada «Competencia sociolingüística» do *Diccionario de términos clave de ELE*, do Instituto Cervantes (consultado em 23-10-2013, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingüistica.htm)

forma eficaz e adequada numa determinada comunidade, intercambia não só informação mas também uma série de significados, valores e outras práticas. Para fazer com que a comunicação funcione é necessário que os vários intervenientes sejam possuidores do conhecimento dos referidos códigos, caso contrário, a transmissão de sentido da mensagem falhará.

No que concerne ao PN, subjaz um conceito de língua como «instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade» (FERNÁNDEZ, 2001: 3). Neste sentido, quando o aluno aprende uma língua não está a adquirir única e simplesmente um sistema de signos, mas também um conjunto de valores culturais e um modo de interpretação da realidade, reforçando-se, nas páginas seguintes desse documento, a importância de se «relacionar as suas próprias experiências com as dos jovens dos países da língua-alvo, a partir de materiais trabalhados na aula» (FERNÁNDEZ, 2001: 34), como o caso da banda desenhada. Rojas (2004: n.d.) também comunga desta opinião, afirmando que

Los tebeos están cargados de ideología y de formas de ver el mundo, no son meros productores de humor, sino que a través de ellos se transmite la Cultura con mayúsculas y la cultura con minúsculas de un pueblo: reflejan los cambios históricos, sociales, económicos, los modos de vida y la manera de entender el mundo de sus habitantes, sus costumbres, sus hábitos, sus modos lingüísticos...

Podemos, por isso, afirmar que a BD surge dentro de um contexto cultural e que as suas personagens e histórias pintam de fresco a sociedade da qual fazem parte, legitimando esse saber, através de um conhecimento massivo e popular e nunca através de um ponto de vista intelectual, que concebe a cultura como um saber de uma classe minoritária. A leitura da BD permitirá que nos aproximemos da *Cultura*, com inicial maiúscula, e da *cultura*, com minúscula, de uma determinada sociedade. No que concerne à primeira, o autor Miquel (2004) designa de uma cultura legitimada, que nos remete para manifestações como a arte, a história, a música e a literatura. No que diz respeito ao segundo tipo, o mesmo autor identifica-o como um tipo de cultura cujo término engloba os valores e comportamentos sociais de uma comunidade, sendo um tipo de cultura que se revelará posteriormente essencial no ato comunicativo. Com a leitura deste género, o aluno terá a possibilidade de contactar com mudanças históricas e económicas de determinada sociedade, aproximando-se da sua *Cultura*, mas também dos seus costumes e forma de entender o mundo, os seus hábitos de vida, permitindo uma aproximação à sua *cultura*, promovendo o espírito crítico na aula de língua estrangeira e o debate de ideias. Podemos, desta forma, falar de um género que possui elementos da identidade de uma sociedade mas que possui «en sí mismo también un mensaje de identidad» (ESCUADERO MEDINA, 2006:1).

Se nos detivermos agora no PCIC, mais concretamente nos objetivos generales/relación de objetivos/el alumno como hablante intercultural, numa fase de aproximação, defende-se a importância de se «tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispanos en particular», referindo-se a importância do debate das crenças, filtros, preconceitos, tópicos e estereótipos, que podem ser determinantes na interpretação desta nova realidade.

O humor é também uma das características mais importantes deste género e é, sem sombra de dúvidas, «uno de los mejores instrumentos para conocer las claves del peculiar humor español» (ROJAS, 2004), uma vez que através da sátira e de uma crítica mordaz, «el humor muestra lo cómico y ridículo del genio, de la indole, de la condición de un Pueblo» (*ibidem*). Algumas personagens de BD espanhola são destacadas pela referida autora por caracterizarem tão bem este povo, auxiliando o discente a aproximar-se da cultura deste povo¹².

No que respeita à competência pragmática, reconhecemos a necessidade de uma correta adequação «à situação, cooperando na comunicação, reagindo de forma natural, controlando o discurso e tendo em conta o tema, as intenções comunicativas, os interlocutores e o contexto em que têm lugar» (FERNÁNDEZ, 2001: 18), aspetos que também poderão ser trabalhados de forma privilegiada através deste tipo de texto, uma vez que este se estrutura tendo o conceito de oralidade.

De forma a ser possível tratar as dimensões apresentadas, foi adotado o método comunicativo na criação das sequências didáticas.

Procurando responder cada vez mais à motivação dos alunos e às suas necessidades comunicativas, evitando o ensino de um volume exagerado de conteúdos gramaticais, tantas vezes descontextualizados e desnecessários à realização de tarefas, o método comunicativo responde a esta mesma necessidade de se romper com a artificialidade desta organização cingida a critérios formais, procurando que o ensino se regule através de critérios comunicativos. Com ele, o aluno passa a ter um papel ativo, cabendo ao professor o de orientador e de guia em todo esse percurso, apoiando o aluno em todo o seu percurso.

12 «Estoy pensando en personajes que forman parte de mi existencia, de mi bagaje cultural, de mi forma de ver el mundo y que para mí, como española, son tan reales como otros de verdad reales: pienso en (...) en Mortadelo, el más famoso de todos, el personaje del tebeo por antonomasia, feo, impulsivo, patoso e hiperbólico, pero que siempre encuentra una salida a sus problemas a través de su imaginación (representada por los disfraces); en el malhumorado Pepe Gotera y el glotón Otilio, los campeones de la chapuza, una forma de obrar muy española; en el botones Sacarino, inocentón y desmañado, siempre causando desventuras a su alrededor, en una típica y burocrática oficina (...). Los tebeos recrean el mundo real a través de la vis humorística española, grotesca y esperpéntica difícil de entender para un extranjero, y su lectura facilita de manera divertida, amena y crítica la comprensión de los modos de vida españoles.» (ROJAS, 2004: n.d.)

Optou-se também pelo desenho de unidades didáticas orientadas em tarefas, isto é, um conjunto de atividades que fornecem diversos conteúdos lexicais, funcionais, linguísticos e socioculturais que acabarão por auxiliar o aprendiz a resolver a tarefa final proposta, fornecendo-lhe os conhecimentos necessários para que a sua resolução/elaboração seja bem sucedida. Esta tarefa deverá ser representativa de processos de comunicação da vida real e deve ser desenhada segundo um objetivo, uma determinada estrutura e sequência de trabalho, de forma a poder ser considerada uma unidade de atividade de trabalho em aula, tendo em vista a aprendizagem e uma determinada língua. Serão, por isso, as tarefas que o aluno vai resolvendo que vão ditando os conteúdos a aprender. Não se decide de antemão os conteúdos a lecionar, pelo contrário, permitir-se-á que o mesmo experimente o percurso inverso, ou seja, em vez de partir da língua até às atividades, far-se-á com que parta das atividades até à própria língua. Ao longo de todo este processo é importante que o aprendiz vá ultrapassando as diversas etapas em colaboração com os restantes elementos da turma, facilitando, desta forma, a interação entre todos, através da prática da língua em si e da comunicação entre todos. Torna-se imprescindível a compreensão da aula como um espaço social e de aprendizagem e, acima de tudo, como um acontecimento comunicativo, no qual o aluno utiliza a língua e adquire-a, usando-a. O próprio MCER mostra a importância desta abordagem orientada para a ação, considerando o aluno como agente social, isto é, como membro de uma determinada sociedade que tem que levar a cabo determinadas tarefas no seu mundo envolvente. Desta forma, e apesar de os atos de fala se trabalharem em contexto de atividades de língua, devemos entendê-los como atividades que fazem parte de um contexto social mais amplo. Por conseguinte, e segundo a obra supracitada, qualquer forma de uso e de aprendizagem de línguas poderia representar-se da seguinte forma

El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. (MCER, 2002: 9)

As atividades do projeto que apresento foram delineadas tendo em conta os pressupostos deste método e a sequência de atividades de aprendizagem foi definida pelo critério de controlo, ou seja, do mais controlado, ao semi controlado e, finalmente, ao mais livre. Nenhuma das tarefas propostas é

encarada como isolada em relação às restantes e aos diversos conteúdos, quer sejam gramaticais ou socioculturais. Pelo contrário, são atividades encadeadas e contextualizadas, na medida em que cada uma surgirá do seguimento da que lhe antecede e preparará o aluno para a resolução da que se lhe segue, criando interesse e mantendo o mesmo fio condutor em toda a aula.

Na elaboração da unidade didática tive sempre em conta, não só o PN do Ministério de Educação, assim como a planificação anual de iniciação, da ESAS e a informação diagnóstica, realizada na fase de pré-intervenção, que me permitiu conhecer as expectativas dos alunos face à aprendizagem do espanhol, dificuldades e gostos.

Capítulo 2

DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Apesar de possuir um projeto a desenvolver, optei por não restringir as minhas aulas unicamente ao desenvolvimento e aplicação do tema que escolhera, uma vez que, tão ou mais importante do que desenvolver o projeto, seria a aprendizagem dos discentes, que estavam naquela sala de aula para aprender a língua e a cultura espanhola e que teriam que realizar um exame no ano seguinte.

Houve a preocupação de trabalhar uma BD sobre o tema, procurando sempre apresentar uma oferta variada, de forma a dar a conhecer diferentes autores, diferentes registos de língua e diferentes aspetos culturais, através de tarefas que implicassem o aluno no seu processo de ensino aprendizagem e que facilitassem a integração de conhecimentos prévios, permitindo, mais tarde, a sua transferência para diversas situações do seu quotidiano. Para além disso, e como a sequência das aulas era partilhada sempre com os colegas estagiários, o mesmo tema era trabalhado por todos, já que lecionávamos quase uma aula, cada um, por semana. Neste sentido, a articulação de conteúdos era sempre muito importante assim como das próprias atividades, procurando que nada fosse repetido e que houvesse uma continuidade do trabalho de uma aula para as seguintes. Este método, no meu ponto de vista, acabou por se revelar enriquecedor, uma vez que me permitiu trabalhar diversos conteúdos e temas, recorrendo a inúmeras BD's. Nem sempre foi fácil programar a sequência didática e nem em todas as aulas foi

possível trabalhar a destreza de leitura e de escrita como seria desejado, mas em todas a BD esteve presente e no final, julgo que consegui desenvolver na turma o gosto pela leitura deste gênero.

Por minha opção, a aula foi sempre desenhada pensando na língua como um instrumento de comunicação, que deve ser desenvolvida mediante o recurso a contextos reais, privilegiando-se a língua em uso, ou seja, os seus fatores pragmáticos e discursivos. Para além desta opção pelo método comunicativo, a estrutura da aula foi sempre organizada segundo um conjunto de tarefas, como já referi anteriormente.

As estratégias de abordagem e exploração dos conteúdos didáticos acabam por ser comuns a todas as sequências didáticas:

- estimular a confiança na própria capacidade de aprender a língua;
- assumir o protagonismo no processo de aprendizagem;
- aventurar-se na comunicação, procurando ativar os recursos que já se possuiu;
- relacionar, comparar e deduzir, a partir da experiência de cada um.

Para além destas diretrizes, todas as aulas foram desenhadas respeitando os documentos orientadores assim como o *feedback* que ia recebendo dos alunos, ao longo do projeto, em relação às diversas atividades que eram propostas. Este *feedback* era conseguido sobretudo através de uma conversa informal, geralmente no final de cada aula ou, em alternativa, através de um pequeno questionário.

Apresento, de seguida, as sequências didáticas (resumidas) com as atividades que considero relevantes na apresentação deste projeto e que têm diretamente a ver com a exploração da compreensão leitora e expressão escrita. Num quadro inicial descrevo sucintamente objetivos e conteúdos, para uma mais fácil e rápida perceção da sequência que logo depois descrevo.

1.0. INTRODUÇÃO À LEITURA DA BD: *¿CÓMO LEES LOS CÓMICS?*

A primeira abordagem ao tema da BD foi realizada logo na primeira aula, onde me apresentei à turma e falei um pouco sobre o projeto que pretendia desenvolver. Todos os alunos acabaram por se mostrar disponíveis e com vontade de trabalhar no projeto, mostrando alguma curiosidade.

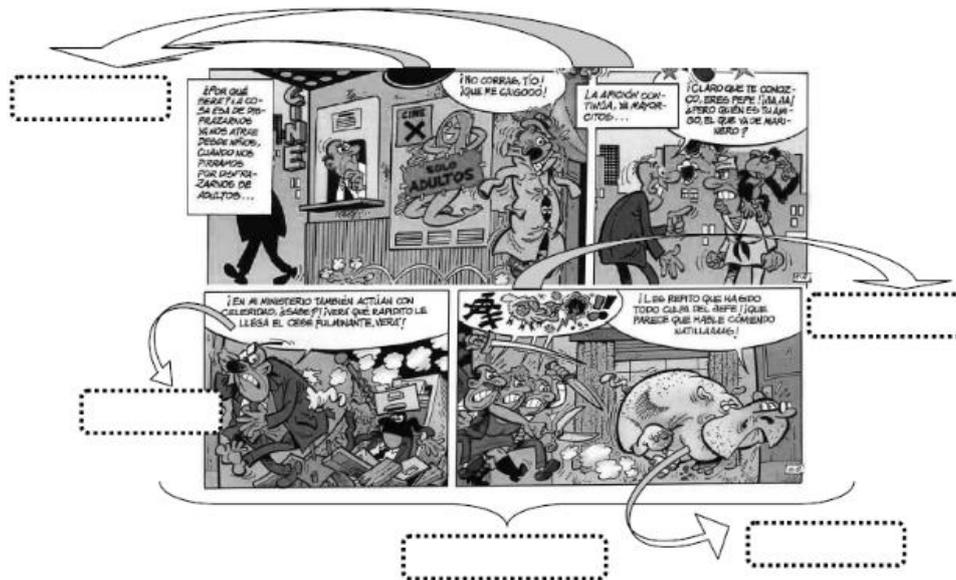
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as características da banda desenhada;- Identificar os diferentes tipos de linguagem da banda desenhada;- Realizar inferências e deduções para ultrapassar as lacunas de vocabulário.
Conteúdos Socioculturais	<ul style="list-style-type: none">- A banda desenhada nos países hispano-falantes.- Banda desenhada espanhola: <i>Mortadelo y Filemón</i>.

Para familiarizar o aluno com os diversos conceitos característicos da BD, elaborei uma atividade que tinha como principal objetivo relacionar, num primeiro momento, as diversas partes constituintes da BD com a respetiva definição e, num segundo momento, a aplicação desse conhecimento adquirido, legendando umas tiras de *Mortadelo y Filemón*. Por último, teriam ainda que destacar a fala do narrador, ficando clara a distinção entre a mesma e a das personagens.

No que concerne à definição de *comic*, expliquei oralmente à turma que no contexto espanhol e na América Latina, existiam outros vocábulos utilizados com o mesmo significado: *tebeos* em Espanha, *historietas* nos países latino-americanos, *monitos* animados no México e no Chile, *comiquetas* na Venezuela, *muñequitos* em Cuba), explicando que se deve à variedade lexical que existe na língua espanhola e nos vários países hispano-falantes.

Enseguida son presentadas una serie de palabras que te pueden ayudar a explicarte cuando te refieres a los cómics. Para descubrirlas solo tendrás que encontrar su definición y hacer la leyenda.

1. Viñeta	a. En grabados, caricaturas, chistes gráficos, tebeos, etc., espacio, generalmente circundado por una línea curva que sale de la boca o cabeza de una figura, en el cual se representan palabras o pensamientos atribuidos a ella.
2. Tira	b. Posición, punto de vista desde el cual se puede considerar algo.
3. Bocadillo	c. Cada uno de los recuadros de una serie en la que con dibujos y texto se compone una historieta.
4. Plano	d. Dibujos o signos abstractos que sugieren una acción o un estado de ánimo.
5. Metáfora Visual	e. Serie de dibujos que constituye un relato cómico, dramático, fantástico, policíaco, de aventuras, etc., con texto o sin él. Puede ser una simple tira en la prensa, una página completa de un libro.



1.1 Ahora, destaca con tu rotuladora, el habla del narrador.

1.2. ¿Cómo se procesa la lectura del cómic?

- De la derecha a la izquierda, de abajo hacia arriba.
 De la izquierda a la derecha, de arriba hacia abajo.

Num segundo momento pretendi iniciar a temática da leitura. Comecei por mostrar um livro de BD e informei que iríamos iniciar a sua leitura. Captada a atenção dos alunos, questionei como é que eu deveria iniciar esse processo, ao que alguns me responderam (em tom jocoso): «pelo início». Sorri e voltei a perguntar qual seria então o início, ao que me responderam «pela primeira página, no início». Perante esta resposta, indaguei se seria sempre assim que iniciavam a leitura, uma vez que haveria uma leitura muito essencial, que me parecia ter sido esquecida, antes dessa. Uma aluna do final da sala respondeu, e bem: «Falta ler o título, *stora*. A leitura começa na capa». Agradei e expliquei aos restantes elementos a importância de lermos o título e a informação das imagens, quer na própria capa, quer ao longo do próprio texto. Questionei, de seguida, que tipos de leitura conheciam e, entre todos, foram respondendo a leitura silenciosa e em voz alta, em ritmo mais lento e mais rápido e, se calhar evitando falhar em algo tão simples como na questão anterior, da esquerda para a direita e do início para o fim. Valorizei a resposta e expliquei que havia mais alguns tipos de leitura que não tinham sido referidos. Emprestei o livro a um aluno e pedi que me dissesse qual seria o tema daquela história, o que o obrigou a folhear algumas páginas e depois a aventurar-se numa resposta. Esclareci que, por vezes, é necessário que realizemos uma leitura superficial e mais rápida, em busca da informação que necessitamos. Da mesma forma, realizamos uma leitura mais lenta e mais atenta sempre que queremos perceber a informação textual mais concreta adentrar-nos no prazer da leitura.

Seguidamente questionei o que deveria fazer quando não sabia o significado de uma palavra. A maioria dos alunos respondeu que deveria recorrer ao dicionário. Uma parte mais pequena revelou que deveria tentar procurar o seu significado pelo contexto em que a palavra aparecia inserida. Concordei e completei com o facto de podermos sempre também pedir ajuda a um colega ou ao professor, no contexto de sala de aula, mas que não seria necessário compreender todas as palavras presentes no texto para que se realizasse a leitura e interpretássemos a mensagem.

Por último questionei se a mensagem era compreendida da mesma forma quando dizia: «*Corre Mortadelo, corre!*» (num tom monocórdico e, de seguida, a mesma leitura mas com a devida expressividade), ao que me responderam que não, que a expressividade dava mais vida à ideia que pretendia transmitir.

Esta atividade foi importante, na minha opinião, para perceber um pouco mais os hábitos de leitura dos alunos e as estratégias a implementar para colmatar as dificuldades apresentadas. Para além disso, foi um ótimo exercício de reflexão sobre a questão da leitura que os deixou alerta para as próximas tarefas a realizar.

1.1. PRIMEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *VAMOS A DISFRAZARNOS*

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer o valor de determinadas profissões;- Discutir sobre as questões de género associadas às profissões;- Identificar várias situações em que se usem os disfarces;- Identificar profissões e principais funções.
Conteúdos	Funcionais: <ul style="list-style-type: none">- Argumentar para convencer os outros;- Falar sobre as funções de diversas profissões e sua importância;- Falar sobre diversas situações em que se utilizam disfarces;- Expressar a sua opinião.
	Lexicais: <ul style="list-style-type: none">- Vocabulário relacionado com as profissões e principais funções;- Vocabulário relacionado com os disfarces.
	Gramaticais <ul style="list-style-type: none">- Perífrase <i>ir a + infinitivo</i>;- Expressar necessidade, através da expressão: <i>necesitar un/una</i>.
	Socioculturais <ul style="list-style-type: none">- Estabelecer correspondência entre expressões espanholas e portuguesas: <i>ponerse en los zapatos de...</i>;- Reconhecer expressões coloquiais como: <i>estar hasta las narices</i>; <i>pirrar-se por...</i>- Banda desenhada espanhola: <i>Mortadelo y Filemón</i>.

Uma vez que se trata da aula de apresentação da professora estagiária, acabei por criar um pequeno vídeo¹³ onde falo um pouco sobre mim, sobre os meus gostos, qualidades e defeitos. No final da visualização surgem três dos meus grandes sonhos, escolhidos propositadamente para representarem três das profissões que pretendia ter seguido ao longo da minha vida. Com este vídeo pretendi não só cativar a atenção dos alunos, motivá-los para a leitura da BD que se seguiria e, fazer com que partissem dos meus sonhos para a exploração do tema da aula. Neste sentido, no final da exploração do conteúdo visionado, questionei a turma em relação às últimas imagens e o seu significado, tendo identificado facilmente que seriam as profissões que gostaria de exercer. De seguida, questionei como teriam chegado a essa conclusão, ao que me responderam através da roupa e do contexto que era apresentado. Expliquei então que muitas vezes a roupa e os acessórios que usamos caracterizam-nos e levam-nos a

¹³ Disponível para consulta em <http://www.youtube.com/watch?v=eJpIEKXfpgs>

identificar-nos com determinadas atividades profissionais. Indaguei, de seguida, se haveria alguma altura no ano em que costumávamos vestir roupas diferentes e com o intuito de nos identificarem com tal profissão, época histórica... a resposta foi rápida: o Carnaval.

Para além da atividade com o vídeo anterior, para iniciar o tema dos disfarces/profissões, realizou-se como atividade de pré leitura, uma chuva de ideias, no quadro e entre todos, com as várias situações em poderíamos disfarçar-nos, procurando estimular a curiosidade dos alunos e ativar alguns conhecimentos prévios.



Exploração do título: «El disfraz, cosa falaz» e da expressividade da palavra «falaz» (enganador, impostor, mentiroso) e da sua carga negativa. Para criar mais curiosidade, poderá questionar-se em que sentido é que o disfarce pode ser também uma mentira, uma ilusão.

A leitura do texto (Anexo 2) é realizada, em primeiro lugar, de forma silenciosa, para dar oportunidade aos alunos de conhecerem o texto. Num segundo momento é realizada entre todos, tendo a turma sido chamada à atenção para a necessidade de uma leitura dramatizada, de forma a ser compreendida e identificada a carga humorística da BD apresentada. À medida que se vai realizando a leitura, são aclarados significados, sempre que possível, deduzidos pelos alunos, através da relação com a imagem e o contexto. Para consolidar os conhecimentos relativos à estrutura da BD, solicitou-se que destacassem uma metáfora visual, uma fala do narrador e uma onomatopeia.

Como atividade pós leitura, questionou-se a turma sobre qual o disfarce que mais gostaram e porquê e se em alguma altura das suas vidas viveram uma situação semelhante. Explora-se um exercício com os diversos disfarces da personagem Mortadelo (Anexo 3).

Optar-se-á por passar o livro de BD de onde foi retirado este excerto, procurando cativar a atenção e curiosidade dos discentes para a leitura, convidando-os a folhear o livro e a ver, ainda que de forma muito rápida, alguma das peripécias que o preenchem.

Seguiu-se um jogo de mímica para adivinhar qual seria a profissão em questão. Explicou-se à turma que o título do jogo seria «ponerse en los zapatos de...», e questionou-se sobre que tipo de jogo se trataria. A motivação é conseguida com o humor da tira de BD da personagem Gaturro. Explorou-se a relação de sentido com a expressão equivalente em português: *pôr-se na pele de...* (Anexo 4).

Para terminar a aula, os alunos terão oportunidade de refletir um pouco sobre as questões de género inerentes ao mundo do trabalho. Foi visualizado um pequeno vídeo sem som¹⁴, pedindo-se que prestassem muita atenção às imagens para tentar descobrir o máximo de informação possível. Após a primeira visualização, efetuou-se a exploração do vídeo: a relação entre as duas personagens (esperava-se que conseguissem identificar que seriam mãe e filha), o desejo que a menina expressava (como estiveram a ver a temática das profissões, seria esperado que conseguissem identificar que a menina, provavelmente, formulasse um desejo do que queria ser quando crescesse) e, por último, a possível resposta apresentada pela mãe (aqui, esperava-se que o aluno percebesse a reação da mãe, através da expressão facial e dos gestos). O passo seguinte foi passar os primeiros 20 segundos do vídeo, com som e, desta vez, sem qualquer imagem. Procurei reforçar a importância de se prestar atenção aos sons que seriam ouvidos e à própria música e, no final da audição, questionei os alunos se a mesma os ajudava a imaginar a ação e se os levava a refletir relativamente ao som do avião. Depois de elaboradas as hipóteses sobre os possíveis intervenientes, sobre as imagens do vídeo e de se preparar, ao mesmo tempo, o vocabulário para a visualização, solicitei que, em pares, preenchessem os balões do fotograma, com um possível diálogo entre as duas personagens (Anexo 5). O aluno teria, depois, possibilidade de comprovar as suas inferências, através da visualização do vídeo e comparar com o que preencheu inicialmente no fotograma. Foi facultada a transcrição das falas. No final, entre todos, verificou-se se as suas opções se aproximaram, ou não, ao original e realizou-se a correção.

¹⁴ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=PVMXMPji1z0o>

1.2. SEGUNDA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *LA RUTINA*

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Familiarizar o aluno com a importância da cor e da imagem na BD;- Descrever atividades quotidianas;- Falar da sua rotina;- Utilizar com correção as expressões de frequência;- Descrever estados de ânimo associado aos dias da semana.
Conteúdos	Funcionais: <ul style="list-style-type: none">- Falar sobre estados de ânimo;- Falar sobre os seus hábitos diários;- Falar da frequência com que se realizam determinadas atividades.
	Lexicais: <ul style="list-style-type: none">- Vocabulário relacionado com a rotina.- Expressão <i>ser un vago</i>.
	Gramaticais <ul style="list-style-type: none">- Os dias da semana; A hora; Expressões de frequência; Verbos no presente do indicativo; Verbos reflexivos.
	Socioculturais <ul style="list-style-type: none">- Banda desenhada argentina: <i>Gaturro</i>.

Como atividade de motivação questionaram-se os alunos em relação ao seu dia preferido e aos que menos gostavam na semana. Entregaram-se dois *post-its* (um amarelo, para desenharem o seu estado de espírito no dia preferido e um cinzento, para representarem o dia que menos gostavam). Seguidamente estabeleceu-se a ligação com uma pequena BD do Gaturro que, depois de uma primeira leitura silenciosa, os alunos foram convidados a comentar e a explorar os estados de ânimo experimentados pela personagem e o decorrer da semana. Verificaram-se, depois, semelhanças e diferenças com as ilustrações que a turma realizou.

Segue-se a exploração das diversas atividades quotidianas através do exercício «Un día en la vida de Gaturro» em que os alunos tiveram que relacionar a atividade de rotina com a respetiva legenda, realizando uma leitura da imagem da BD apresentada.

LOS DÍAS DE LA SEMANA

1. Observa la historieta de Gaturro y completa la información:



El día preferido de Gaturro de la semana es _____.

El más triste es _____.

¿Y para ti? El día que más me gusta es _____ porque _____.

Lo que menos me gusta es _____ porque _____.

En español usamos los artículos masculinos el y los para indicar los días de la semana: el/los lunes; el/los martes, etc.

UN DÍA EN LA VIDA DE GATURRO

1. Vamos a intentar descubrir qué hace Gaturro en su cotidiano.

1.1. Relaciona los verbos de la tabla con las acciones del cómic.

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7				 <p>«Y, GATURRO? ¿QUÉ HICISTE HOY?»</p> <p>«¡UUUUUUUUUFF!!»</p> <p>NADA»</p>			
8							 <p>«Y, GATURRO? ¿QUÉ HICISTE HOY?»</p> <p>«¡UUUUUUUUUFF!!»</p> <p>NADA»</p>
9				 <p>«Y, GATURRO? ¿QUÉ HICISTE HOY?»</p> <p>«¡UUUUUUUUUFF!!»</p> <p>NADA»</p>			

Seguidamente, trabalhou-se um exercício em que o aluno teria acesso à agenda de Gaturro e deveria, através de uma leitura atenta da linguagem verbo icónica, desvendar o significado da expressão «ser un vago organizado».

2. Gaturro es un gato muy organizado y está planificando su agenda. Lee el cómic y contesta a la pregunta.

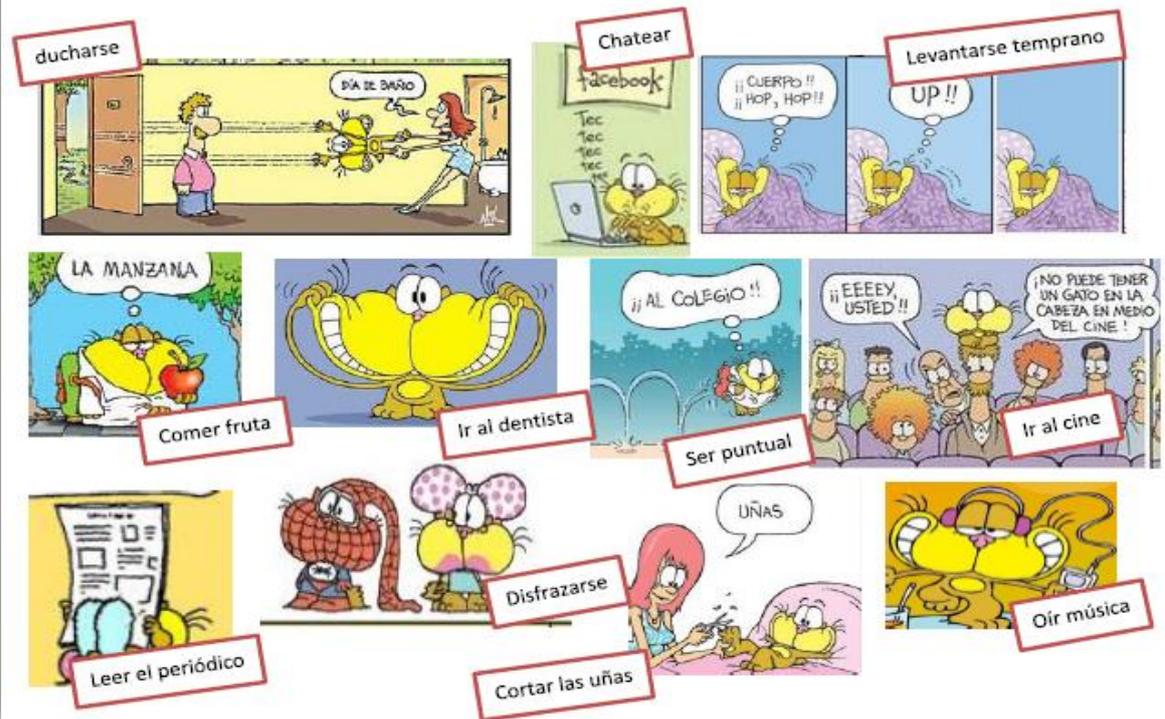


¿Qué quiere decir ser un vago?

¿Cuál te parece ser el valor expresivo de la expresión «ser un vago organizado»?

Por último, apresentam-se algumas atividades quotidianas da personagem Gaturro, comuns à maioria dos alunos, solicitando-se que escrevessem algumas frases em que utilizassem o vocabulário e as expressões de frequências estudadas anteriormente, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos e permitindo uma mais fácil memorização do vocabulário. Esta atividade proporcionou também a integração dos novos conteúdos com os conhecimentos prévios do aluno.

1.3. ¿Con qué frecuencia haces estas actividades? Escoge tres y escribe tres frases.



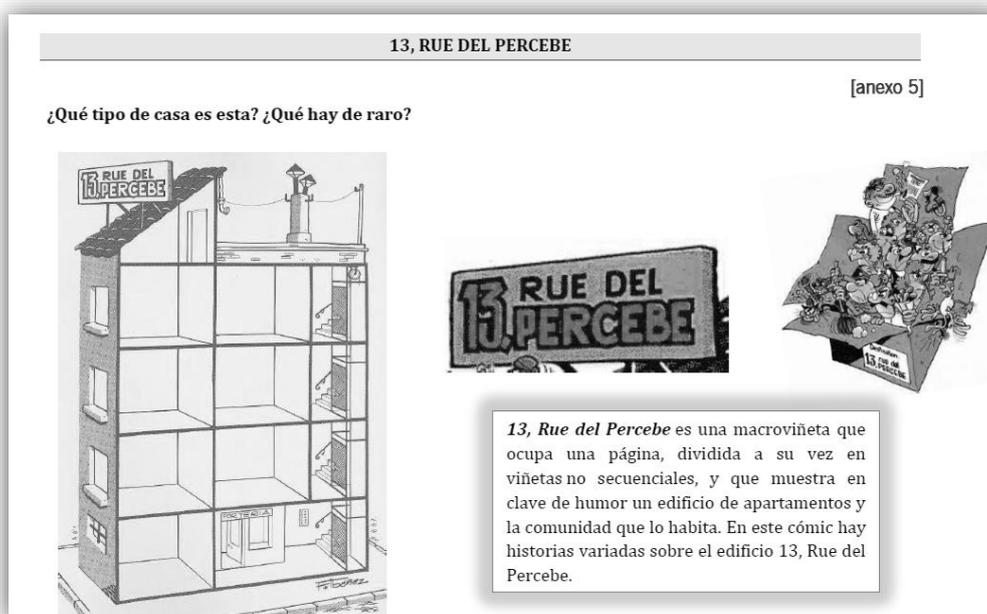
1.3. TERCEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *LA CASA*

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar vários tipos de habitação e suas divisões; - Interpretar a informação de uma BD; - Reconhecer vários tipos de casa e suas partes constituintes; - Relacionar informações de um anúncio publicitário com o texto apresentado.
Conteúdos	<p>Funcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falar sobre os diferentes tipos de casa e sobre as suas divisões; - Expressar a sua opinião e preferências.
	<p>Lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar o vocabulário relacionado com a habitação; - Aplicar o vocabulário relacionado com a vizinhança.
	<p>Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a expressão <i>Yo prefiero</i>.
	<p>Socioculturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer alguns episódios publicitários de uma conhecida bebida gasosa espanhola: <i>La Casera</i>. - Banda Desenhada <i>13, Rue del Percebe</i>, de Francisco Ibáñez.

Num primeiro momento, pretendeu-se que o aluno relacionasse os diversos tipos de casa com o seu nome, o que permitiria prepará-lo e motivá-lo para a atividade seguinte. Com este primeiro exercício, o aluno receberá o *input* visual, das diversas habitações e, num segundo momento, poderá relacionar o nome de cada uma com a definição correspondente, possibilitando a organização e associação de toda a informação verboicónica. Seguidamente, apresentaram-se algumas frases, às quais os alunos deveriam responder com verdadeiro ou falso e corrigir as informações que não estivessem corretas. Mais uma vez, pretendeu-se que o discente tomasse conhecimento do léxico associado ao tema, mas sempre em contexto, facilitando a sua aprendizagem (Anexo 6). Para além do léxico, introduziu-se também a temática da vizinhança que seria o tema central da presente aula e estabeleceu-se uma relação de sentido com a atividade seguinte.

Seguidamente, e de forma a introduzir a BD que seria tratada ao longo da aula, apresentou-se uma imagem da fachada do edifício que serve de base à BD de Francisco Ibáñez, intitulada *13, Rue del Percebe*. Para motivar os alunos e captar a sua atenção, questionou-se o que há de estranho com aquele edifício, pretendendo-se que concluíssem que seria o facto de se encontrar vazio. Questionou-se também de que tipo de habitação se tratava – aplicando já os conhecimentos adquiridos nos exercícios anteriores

–, e que tipo de inquilinos abrigaria; se participariam em histórias bizarras, se teriam profissões curiosas, etc. Uma leitura atenta de uma nota que se encontra junto à imagem explicará que se trata de uma macrovinheta, portanto, um tipo de BD um pouco diferente do que já foi estudado em aula. Esta vinheta ocupa a dimensão de uma página e é constituída, por sua vez, por vinhetas mais pequenas e não sequenciais, o que permitirá uma leitura “mais livre” por parte do leitor, que poderá iniciá-la por onde pretender.



Será chegada a altura de conhecer estas personagens. Foram apresentadas algumas vinhetas isoladas, representativas de cada uma, acompanhadas de uma pequena descrição, com os aspetos mais importantes (Anexo 7). Os alunos relacionaram o texto com a respetiva imagem, procurando estabelecer relações de sentido entre o que liam e a forma icónica que era dado a esse conteúdo. A atividade realizou-se, num primeiro momento, em pares, com a leitura silenciosa do texto, tendo sido discutidas as várias hipóteses de resposta. Num segundo momento, os textos foram lidos entre todos, em voz alta, e foram também aclarados todos os significados que não eram do conhecimento da turma. À medida que a leitura ia sendo realizada, os alunos foram associando, na imagem anterior do prédio vazio, o nome de cada personagem e o apartamento em que habitava.

Antes de se iniciar a leitura da BD, solicitou-se que fosse realizada uma leitura superficial da macrovinheta. Procurando que fossem criadas algumas inferências, questionou-se que tipo de situações se viveria naquele prédio, se seriam cómicas e se ocorreria alguma em que os ânimos estivessem mais

exaltados. Pretende-se que o aprendiz realize uma leitura superficial (*skimming*), para encontrar uma ideia principal. Passou-se, depois, à leitura do texto (Anexo 8) e, no final, às atividades de leitura:

<p>Actividades de lectura</p> <p>1. En la segunda viñeta, la portera informa a los policías que está desaparecida la chimenea. ¿Quién la habrá robado y por qué?</p> <p>2. En el piso de Doña Benita puedes ver que alguien ha salido hace poco y que está bajando el ascensor. Les dice a sus hijos: ¡Gamberros!</p> <p> 2.1. ¿Cuál te parece ser el significado de esta expresión?</p> <p> ___ Malvados, traviosos</p> <p> ___ Educados, amorosos</p> <p> 2.2. ¿Por qué razón el apéndice del bocadillo tiene una forma diferente de los otros? ¿Qué efecto pretende el autor transmitir?</p> <p>3. En la viñeta de Don Senén, en la tienda de comestibles, la señora se queja de que las manzanas tienen gusano. ¿Dónde reside el humor de esta viñeta?</p>
--

Como atividade de pós-leitura, questionaram-se os alunos relativamente aos vizinhos que têm, procurando saber se as suas relações são ou não idênticas às vividas por estas personagens.

Aproveitando o facto de uma conhecida marca de bebidas gaseificadas ter realizado um anúncio publicitário, usando a BD estudada como ponto de partida, foram visualizados alguns episódios do mesmo. A publicidade é bastante engraçada, reúne todas as personagens da BD em que se baseou, com histórias um pouco diferentes mas que, de certa forma, parecem dar continuidade às peripécias vividas na BD. Antes da visualização, procurarei saber quais as expectativas dos alunos face ao vídeo que estariam prestes a ver, tentando perceber como o imaginam (Anexo 9).

Seguiu-se uma atividade que preparará o aluno para a escrita de um anúncio de arrendamento de casa. Apresentaram-se três modelos de texto, em que o aluno destacou a informação relevante, no que respeita ao número de quartos, preço e localização, completando os quadros com esta informação. Desta forma, pretendia-se que conseguisse separar a informação mais importante daquilo que seria acessório, organizando-a de uma forma perceptível, que lhe permitisse a resolução do exercício seguinte com maior facilidade e eficácia.

Este exercício consistiu na leitura de três descrições de possíveis compradores/inquilinos, para os quais seria necessário encontrar o anúncio correspondente.¹⁵

Depois de realizadas estas duas tarefas, o aluno já teria o léxico e estruturas necessárias à realização da atividade seguinte, que consistia na criação de um pequeno anúncio, criado pela porteira do prédio, para arrendar o apartamento vazio. Para facilitar a escrita do texto, optou-se por realizá-lo em dinâmica de grupo, promovendo assim a interação entre todos os alunos da turma. No final, foram apresentados alguns anúncios a toda a turma, pelo porta-voz do grupo de trabalho (Anexo 10).

Por último, os alunos foram levados a fazer algumas inferências em relação ao que terá passado a estes vizinhos para o prédio se encontrar vazio. Pediu-se que completassem a imagem que lhes foi dada (Anexo 11) na sua ficha de trabalho, fornecendo uma pequena explicação para o que poderia ter acontecido para a casa se encontrar completamente vazia.

A título de curiosidade, foi apresentado um trabalho, realizado por um dos caricaturistas que costuma publicar os seus desenhos/ *comics* em jornais e revistas espanholas (Anexo 12). Este trabalho tem por base, precisamente, o *13, Rue del Percebe*. Fazendo uma pequena alusão ao estado do país, não só de Espanha como também de Portugal, foi realizada a leitura do mesmo, entre todos e em voz alta, e comentado no final.

¹⁵ Atividade adaptada de KONDO, Clara Miki; AYLLÓN, Juan Antonio e CHICARRO, Teresa (2011). *Nuevos Amigos Livro de Exercícios* (p. 38). Batalha: Leirilivro.

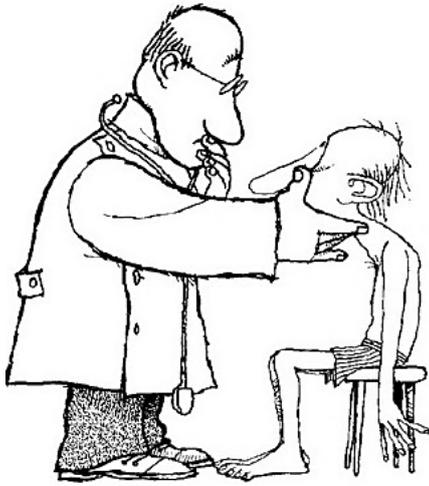
1.4. QUARTA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *LA SALUD*

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Identificar sintomas, doenças e tratamentos;- Estabelecer a relação entre sintomas e doenças;- Descrever o estado físico e anímico;- Planificar um texto nas suas diversas etapas.
Conteúdos	Funcionais: <ul style="list-style-type: none">- Descrever sintomas;- Sugerir tratamentos;- Dar conselhos ou recomendar.
	Lexicais: <ul style="list-style-type: none">- Corpo humano;- Vocabulário relacionado com sintomas, doenças e tratamentos;- Falsos amigos.
	Gramaticais <ul style="list-style-type: none">- Verbo <i>doler</i>;- Estruturas linguísticas adequadas para dar conselhos.
	Socioculturais <ul style="list-style-type: none">- Banda desenhada argentina: Maitena e Quino.

Como atividade de pré leitura foi apresentada uma imagem de uma BD de Quino, na qual se pode distinguir um médico e um paciente, pela indumentária, pelos objetos característicos da profissão e pela postura entre as duas personagens. O aluno teve que identificar que se tratava do contexto de uma consulta médica, na qual o profissional se encontra a realizar um pequeno diagnóstico, surgindo a auscultar o doente. Esta atividade foi bastante breve e serviu como aquecimento ao tema da unidade.



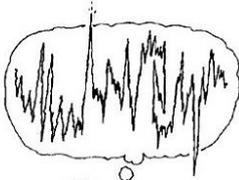
Foi solicitado ao aluno que ordenasse os balões que lhe eram apresentados de forma desordenada, tendo em conta as imagens do diagnóstico médico, tendo sido discutidas as várias opções e, no final, foram apresentadas as vinhetas na sua disposição final.



SÍNTOMAS CLARÍSIMOS: LO QUE SU ORGANISMO NECESITA ES QUE USTED GANE MÁS DINERO

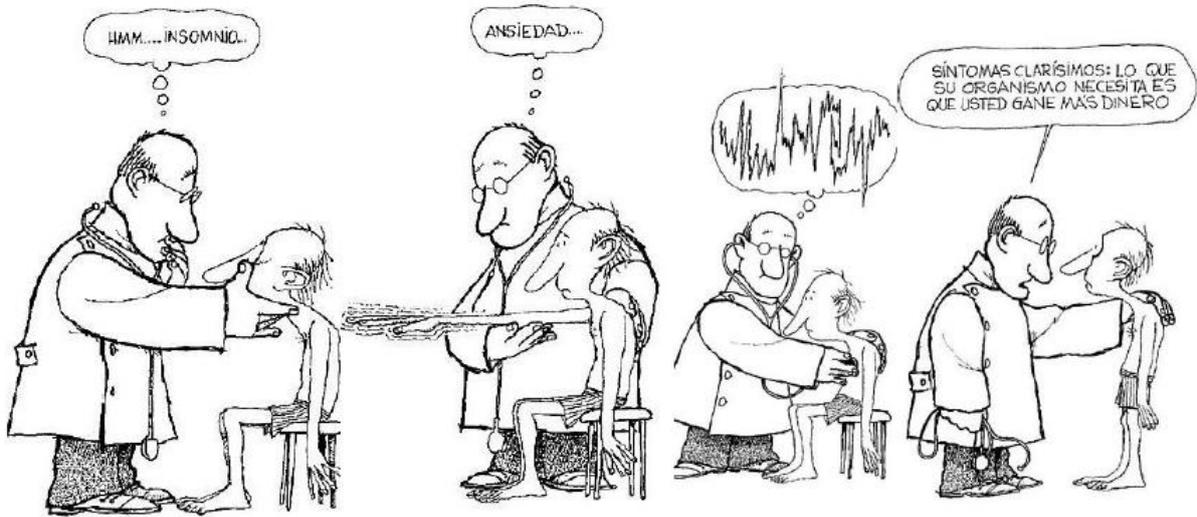
HMM....INSOMNIO..

ANSIEDAD...



¿CÓMO TE SIENTES?

1. Mira la siguiente tira de Quino y descubre que le pasa al paciente.



Como atividade de leitura foi solicitado ao aluno que retirasse a informação da BD que acabava de ler e separasse a diversa informação, relativa à doença, aos sintomas e ao tratamento. Seguidamente, foi solicitado que substituisse a imagem que tinha num dos balões por um sintoma, tal como acontecia nos restantes.

1.1. A partir de lo que acabaste de leer, identifica:

Enfermedad

Síntomas

Tratamiento

1.2. Teniendo en cuenta la información de los dos primeros bocadillos, sustituye la información del tercero, siguiendo la misma idea de los anteriores.



Preparando já atividade final, pediu-se ao discente que realizasse a leitura do texto seguinte, com o objetivo de descobrir a doença associada (orientação da leitura a realizar). Como atividade de leitura foi proposto que separasse a informação relativamente aos vários *items* apresentados: sintomas,

tratamentos, expressões que demonstram o interesse pelo estado de saúde, verbos utilizados para descrever o estado de saúde.

2. Lola ha visitado a su MÉDICA DE CABECERA porque no se siente muy bien. Lee el diálogo y descubre lo que tiene.

- ¡Buenos días!, ¿qué le pasa?
- Pues, verá, doctora, me duele mucho la cabeza, me cuesta mucho respirar, tengo la nariz totalmente tapada. Mi hermano me dice que tengo alergia.
- ¿Le pica la garganta o el paladar?
- No.
- ¿Tiene fiebre?
- Sí.
- ¿Tos seca?
- Sí, y también me encuentro muy cansada y tengo dolores musculares.
- Muy bien, me parece que lo que usted tiene es gripe. Por desgracia aún no existe ninguna cura. Le recomiendo que guarde cama, beba muchos líquidos, puede ser agua, zumos o caldos, y tome algún medicamento para bajar la fiebre. ¡Ah! Y para la tos seca van muy bien los caramelos de menta.

Enfermedad

174

2.1. Vuelve a leer el texto y descubre:

Síntomas

Tratamiento

Expresiones que demuestran interés por el estado de salud

Verbos utilizados para describir el estado físico y anímico

Realizado o diagnóstico, o aluno teve possibilidade de conhecer alguns remédios, caseiros ou adquiridos numa farmácia¹⁶, recomendados para ultrapassar a doença. Proporcionou-se o trabalho de algumas expressões utilizadas para sugerir/aconselhar¹⁷.

¹⁶ Atividade retirada do manual PACHECO, Luísa e SÁ, Delfina (2013). *Endirecto.com 1 Actividades*. Porto: Areal Editores.

¹⁷ Atividade adaptada de JORGE, Maria Carmen e MARTÍN, Maria Teresa (2007). *Lengua Viva 2* (p. 91). Madrid: Santillana.

ME SIENTO FATAL... ☹

1. Mira la última frase del texto. ¿Qué expresión se usa para hacer una recomendación?

1.2. Si Lola tuviese estos síntomas, ¿qué consejos le darías? Relaciona los remedios caseros que te son sugeridos. Haz como en el ejemplo.

LECHE CALIENTE CON MIEL CARAMELOS DE MENTA UN BUEN MASAJE
UNA INFUSIÓN CREMA HIDRATANTE

✓ Para el dolor de estómago: la manzanilla va muy bien.

✓ Para el dolor de garganta: _____.

✓ Para el resfriado: _____.

✓ Para el dolor de cabeza: _____.

✓ Para el dolor de espalda: _____.

✓ Para las quemaduras del sol: _____.

A veces nuestro cuerpo no está bien y nos duele alguna parte:

- Me duele + nombre singular.

Ej.: *Me duele el estómago.*

- Me duelen + nombre en plural.

Ej.: *Me duelen los pies.*

¿CÓMO PUEDO TRATARME?

1. Además de los remedios caseros, hay otras soluciones a las cuales podemos recurrir cuando estamos enfermos.

¿Te animas a descubrirlas?

venda yeso jarabe alcohol inyección pastillas tiritas termómetro



a. _____



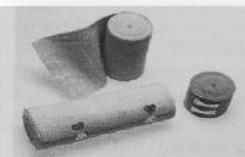
b. _____



c. _____



d. _____



e. _____



f. _____



g. _____



h. _____

2. Cuando necesitas comprarlas, ¿dónde vas?

Para finalizar esta parte das atividades, propôs-se a leitura de uma BD de Maitena (Anexo 13) que retrata a viagem a uma farmácia para comprar algo que por vezes nos pode deixar vermelho de vergonha. Os alunos tiveram que realizar a leitura da BD, identificando a vinheta onde poderiam encaixar as três imagens soltas, o que serviu de motivação e orientação para a leitura. O vocabulário foi visto em contexto e com a ajuda de um dicionário *online*. Pretendia-se que os alunos negociassem o significado do texto, baseando-se nas pistas apresentadas na BD.

Para explorar a expressão escrita, solicitou-se à turma que criasse uma pequena vinheta, relacionada com a temática das consultas¹⁸. Para ajudar no processo, e uma vez que se revela importante que se habituem a planificar o seu texto e a estruturar as suas ideias, foi apresentado um esquema no qual tiveram que preencher a respetiva informação relativa ao espaço e às personagens, ao motivo que leva o doente a marcar a consulta, aos sintomas e possível tratamento. Nesta tarefa, os alunos organizaram as ideias sequenciais dos seus textos, associando-as à fala da respetiva personagem. No último passo, teriam apenas que criar o diálogo, recorrendo à informação anteriormente organizada. As BD's foram apresentadas à turma, que votou na sua preferida (Anexo 14).

EN EL MÉDICO		
1. Ahora, vamos a crear una pequeña historieta. Observa los dibujos y planifica tu texto, imaginando las intervenciones de los personajes.		
PLANIFICACIÓN DE TU TEXTO	Espacio Personajes	- diálogo en un (local) - dos personajes: Y
	Motivo	- síntomas - tratamiento

ORDENA TUS IDEAS		
		
		
		

¹⁸ Atividade adaptada de JORGE, Maria Carmen e MARTÍN, Maria Teresa (2007). *Lengua Viva 2* (p. 90). Madrid: Santillana.

Grelha apresentada para revisão do texto produzido:

Has llegado a la fase final: la fase de revisión.

Verifica si:

[ADECUACIÓN PRAGMÁTICA AL CONTEXTO]

- sirve el propósito comunicativo pretendido (representar una consulta en el médico).
- respecta las convenciones de este género textual, el cómic, que ya has estudiado en clases anteriores.
- usa el registro apropiado (tratamiento formal, carácter objetivo, presencia de algunas marcas de oralidad,...).

[COHERENCIA]

- incluye todas las informaciones necesarias de la planificación realizada.
- se identifican todas las partes
- las informaciones aparecen secuenciadas y de manera comprensible.

[COHESIÓN SEMÁNTICA Y GRAMATICAL]

- hay variedad en los procedimientos gramaticales (conjunciones, marcadores, ...)
- hay variedad y corrección en la puntuación, facilitando la lectura y comprensión del texto.

2. Ahora escribe tu diálogo. Solo tienes que seguir la información de las tablas anteriores.



Lengua Viva 2, Santillana

3. Escucha el diálogo y comprueba tus respuestas.

1.5. QUINTA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *LOS FESTIVALES*

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Selecionar destinos mediante os gostos pessoais;- Comparar destinos turísticos;- Localizar cidades espanholas;- Identificar atividades de ócio;- Identificar meios de transporte;- Comparar meios de transportes;- Ativar os conteúdos relativos ao tema para redigir textos simples.
Conteúdos	Funcionais: <ul style="list-style-type: none">- Expressar gostos e preferências, justificando as suas opções;- Expressar planos e intenções;- Utilizar contra-argumentos.
	Lexicais: <ul style="list-style-type: none">- Meios de transporte; Lugares e serviços disponíveis em festivais de música e arte; Atividades de ócio; Tempo atmosférico.
	Gramaticais <ul style="list-style-type: none">- Verbos de tempo atmosférico: <i>llover, nevar, etc;</i>- Preposições <i>en</i> e <i>a</i> com verbos de movimentos;- Uso dos comparativos: igualdade, superioridade e inferioridade com adjetivos.
	Socioculturais <ul style="list-style-type: none">- Cidades de Espanha.

Depois de ter descoberto que um dos temas que mais cativava a atenção dos alunos era a música, decidi criar uma aula cujas atividades girassem em torno do tema dos festivais de verão. Foram apresentados três cartazes diferentes, em três cidades distintas. Foram analisadas as atividades de ócio proporcionadas por cada e os pontos turísticos de cada cidade e os alunos puderam discutir as suas opiniões e manifestar preferências, contra argumentando quando necessário. Foi realizada revisão ao tema dos transportes, estudou-se a programação do tempo e, no final, os alunos tiveram a possibilidade de visualizar um pequeno vídeo com alguns truques a ter em conta no momento em que fazemos as nossas malas. Como proposta final, foi sugerido que preenchessem uma pequena BD¹⁹, adaptada por mim (utilizando a ferramenta digital *stripgenerator*), de forma a refutar os argumentos proferidos pelo pai da personagem para que não realizasse uma viagem ao estrangeiro (Anexo 15). Esta atividade permitiria ao aluno aplicar os conhecimentos vistos em aula, em relação à necessidade de preparação da viagem, recorrendo às estruturas de argumentação. Implicava também que fossem aplicadas técnicas de compreensão leitora e da imagem associada ao texto.

¹⁹ MORGÁDEZ PINO, Manuel; MOREIRA, M. e MEIRA, Suzana (2011). *Español 2 – Nivel Elemental II A2*. Porto: Porto Editora.

discentes. No final, o aluno foi convidado a realizar a mesma atividade, mas em relação a um colega da turma (definindo-o numa palavra e imaginando o que contém o seu frigorífico, tendo em conta essa personalidade).

DÍME LO QUE TIENES EN LA NEVERA		
1. ¿Será posible que se conozca la personalidad de una persona por las cosas que hay en su frigorífico?		
1.1. Antes de pasar al cómic, vamos a conocer el significado de algunas palabras.		
1. Frívolo	● ●	a. Se dice del comportamiento parecido al del niño en un adulto.
2. Dependiente	● ●	b. Persona fútil.
3. Infantil	● ●	c. Persona moderna.
4. Borracho	● ●	d. Mezquino, que intenta realizar los menores gastos posibles.
5. New Age	● ●	e. Ebrio, embriagado por la bebida.
6. Tacaño	● ●	f. Persona que necesita de las demás para sobrevivir.

2. Ahora, intenta descubrir de qué tipo de hombre se trata, completando los bocadillos con las palabras de la tabla.

(frívolo, new age, algo infantil, tacaño, ¡ ¡casado!!, peligrosamente dependiente, un poco borracho, pobre)



Num segundo momento, foi apresentada uma tira da Mafalda em que a mesma se encontra a ler os ingredientes de uma receita. Na segunda vinheta foi apagado o nome do prato do dia, tendo os alunos que o descobrir, mediante a informação da vinheta anterior. Pela expressão da personagem, questionou-se a turma se julgavam tratar-se de um prato que seria apreciado pela mesma ou não, possibilitando, mais uma vez, que interagissem com a imagem da BD, compreendendo que texto e imagem não surgem meramente justapostos mas numa interpretação complementar. Mantendo o mesmo tema, foi apresentada outra vinheta na qual a personagem, indignada, reclama o facto de ter que comer a sopa também no verão. Este foi o motivo para levar os alunos a pensarem num prato típico espanhol, uma sopa, que se come fria e é muito apreciada. Facilmente reconheceram tratar-se do gaspacho, sendo apresentado um pequeno vídeo publicitário (<http://www.youtube.com/watch?v=03k6tN9V7ao>) para descobrirem o seu principal ingrediente.

1. A Mafalda no le gusta nada comer un determinado plato.

1.1. ¿Podrás adivinar cuál será, leyendo la receta?



2. Lee la siguiente tira de Mafalda:



2.1. ¿Conoces alguna sopa fría típica española?

Pincha en el enlace y descubre el principal ingrediente de esta sopa, el _____, plato típico de Andalucía.

Apresentou-se, depois, um pequeno vídeo com os ingredientes desta sopa que os alunos anotaram na sua lista de compras. Seguidamente, chegou a hora de ir ao supermercado e de pensar um pouco na necessidade de se saber que produtos se compram e se é importante conhecer a informação que é disponibilizada nos rótulos das embalagens. Foi apresentada a primeira vinheta de uma BD de Quino procurando que o aluno tentasse adivinhar a que se referiam as placas com percentagens associadas aos peixes num mercado, permitindo-se a integração de conhecimentos prévios do mundo a este novo contexto. Depois de discutidas as várias hipóteses, foram apresentadas as outras duas vinhetas e explicado que se trata da percentagem de mercúrio (a palavra foi propositadamente retirada da vinheta de forma a não condicionar a resposta dos alunos). Uma vez mais, discutiu-se a importância de se conhecer os alimentos que se consomem, seguindo-se um pequeno exercício de leitura de informação do rótulo de uma embalagem de gaspacho.

1. Hecha la lista, la madre de Mafalda sale para ir HACER LA COMPRA.



1.1. Y tú, ¿piensas que es importante leer las etiquetas de los productos antes de comprarlos o comerlos? ¿O te fijas únicamente en el precio, en la marca, en la caducidad...?

Atenta en el siguiente cómic. ¿A qué se referirán los números que están junto al pescado?



A continuación podrás descubrirlo...



Realizadas as compras e confeccionada a sopa (os alunos visualizaram a receita e apontaram os diversos a seguir para a confeção da mesma), seria necessário por a mesa para a refeição. Continuamos com a BD de Quino e, desta vez, os discentes teriam que ler um texto sobre a forma como se põe a

mesa em Espanha e, no final, descobrir se a mesa tem todos os seus elementos no sítio correto, na vinheta apresentada. O processo de leitura é orientado para o objetivo final de se estabelecerem relações entre as descrições e a própria imagem. Por último, foi apresentado o título da vinheta, «La cocina dietética» e solicitou-se que explicassem se havia ou não uma relação de sentido com a imagem (esperou-se que identificassem essa ligação com a lupa que o empregado estaria a deixar sobre a mesa).

3. Pues bueno... la sopa está pronta. Es necesario que se ponga la mesa.

3.1. Lee el texto a continuación y di se está bien puesta la mesa.



3.2. El cómic es de la autoría de Quino, el mismo autor de Mafalda, y se intitula «LA COCINA DIETÉTICA».

¿Por qué crees que el camarero está dejando una lupa sobre la mesa?

Cómo se pone la mesa

Hay que poner el **plato** en el centro y los **tenedores** a la izquierda en el orden en que se van a utilizar. Los **cuchillos** y la **cuchara sopera** se ponen a la derecha del plato, con la hoja del cuchillo hacia dentro. Si durante la comida se va a servir pescado y carne, se pone el cuchillo de la carne más cerca del plato y la **pala del pescado** al lado de este, con la hoja mirando hacia arriba. Luego se coloca la cuchara sopera, en la parte más alejada del plato, ya que se utiliza en primer lugar.

Los cubiertos de postre se colocan en la parte superior. El tenedor se coloca más cerca del plato con la punta mirando hacia la derecha y la cuchara encima de este mirando hacia la izquierda. El **vaso** o la **copa** de agua va a la izquierda, cerca del plato, y al lado el vaso o la copa de vino.

Las **servilletas** se pueden poner sobre el palto o a la derecha del mismo, sobre el **mantel**.

No final, apresentaram-se duas vinhetas com a reação da Mafalda quando come, finalmente, a sua sopa. Mediante a análise das imagens, a turma deveria decidir se a sopa estava «espantosa» ou «exquisita», escolhendo de entre este par de falsos amigos. Aproveitando que se tratam de duas vinhetas em que estão presentes onomatopeias, questionou-se a turma em relação ao seu significado e expressividade, reforçando, uma vez mais, uma das características deste tipo de texto.

5. ¿Cómo te parece que estaba la sopa, para Mafalda?



- Espantosa
- Exquisita

Para trabalhar os conteúdos socioculturais, foi apresentada uma pequena BD também da Mafalda, sendo pedido aos alunos que destacassem a expressão/frase feita. Foi também uma oportunidade de abordar, oralmente, a questão do humor presente nessa tira, em especial na última vinheta, realçando-se a expressão facial da mãe da personagem.

1. Hacer un gazpacho es pan comido, ¿no? Cuando aprendes una lengua es importante que también conozcas determinados contenidos culturales.

1.1. Hay algunas expresiones relacionadas con vocablos del área de la comida.



Disponibilizaram-se outras frases feitas típicas espanholas²⁰, que continuam palavras relacionadas com a temática da comida, solicitando-se que fossem relacionadas com a imagem correspondente, explicando, de forma sucinta, a sua expressividade. Esta atividade planifica já a seguinte, fornecendo as informações necessárias para a criação de uma pequena tira de três vinhetas que ilustre uma situação das apresentadas.



²⁰ Atividade do manual MOREIRA, Luísa; MEIRA, Suzana e RUIZ PÉREZ, Fernando. *Contigo.es – Espanhol 10º ano continuação* (p.81). Porto: Porto Editora.

1.3. Escoge una frase y dibuja tu propio cómic dónde se pueda comprender el significado de la frase que has escogido.

No te olvides de planificar tu trabajo:

- Frase escogida:
- Significado de la frase:
- Juego entre palabras y dibujos:

Para a realização desta última atividade, foi dada a possibilidade de o aluno escolher entre realizar a BD em papel ou no formato digital. Muitos dos alunos concordaram aceitar o desafio da segunda opção e os resultados foram bastante satisfatórios, segundo os mesmos, tendo sido utilizadas diversas técnicas aprendidas e, em alguns casos, até mesmo o humor (como o caso do último *web comic* apresentado). Dos trabalhos que se apresentam, foi retirado o nome dos seus autores (Anexo 16).

2. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Esta última fase do desenvolvimento do projeto de intervenção teve como finalidade proporcionar alguma reflexão e avaliação no que respeita ao impacto das estratégias propostas e desenvolvidas durante a sua fase de intervenção.

Na fase de pré-intervenção foi determinante a observação de aulas da professora cooperante porque me permitiu conhecer as dificuldades sentidas pela turma a partir de uma visão privilegiada, a meu ver. Os alunos agiam naturalmente, sem saber que estavam a ser observados, tendo respostas espontâneas, sem condicionar as mesmas, como tantas vezes acontece em contexto de avaliação. Foi possível verificar que a leitura que realizavam era uma leitura monocórdica e sem grande expressividade, não respeitando, a maior parte das vezes a pontuação e as pausas associadas. Muitas das vezes, quando se ofereciam para ler o texto apresentado em voz alta, começavam imediatamente pela leitura do mesmo e nunca pelo título, o que comprovava que, para alguns, o título estaria ali como algo acessório. Na fase exploração da leitura, surgiam algumas dificuldades, não só no que concerne ao vocabulário (os alunos não demonstravam grande destreza em deduzir o seu significado através do contexto, apesar dos esforços da professora) e outras em relação às ideias principais, originadas, algumas vezes, por essa leitura monocórdica e desinteressada. É curioso verificarmos que se compararmos esta minha observação com os dados da resposta ao *Gráfico 2*, intitulado “Sinto dificuldade nos seguintes domínios...”, no qual dezoito alunos discordam que possuem dificuldades a nível da leitura e apenas seis o assumem, o que me leva a crer que, eventualmente, possam considerar que a leitura se resume unicamente à leitura de palavras de um texto, não incluindo a sua compreensão, relação entre as ideias e a interpretação do leitor, à luz das suas experiências.

A primeira experiência realizada com os alunos foi na primeira aula, depois da atividade *¿CÓMO LEES LOS CÓMICS?*. Uma vez mais, optei por uma conversa informal e pela observação direta em detrimento de um questionário porque julgo que me fornece informações mais fidedignas. O meu objetivo, com esta atividade, seria recolher informações sobre os processos de leitura da turma e alertar a mesma para algumas questões que considerei pertinentes e que foram surgindo das aulas observadas (como a importância da leitura do título e das imagens, assim como a necessidade de realizarmos uma leitura expressiva). Julgo que consegui atingir o meu objetivo, porque demonstraram algum cuidado na leitura do texto escolhido para aquela aula e para as seguintes.

No decorrer da implementação do projeto, mantive uma atitude atenta, registando sempre a informação relativa ao desempenho dos intervenientes, aos progressos que iam fazendo e aos aspetos

que teriam que ser mais trabalhados. No que concerne à escrita foi ainda possível acompanhar e avaliar o próprio processo, enquanto os alunos iam trabalhando em sala de aula, e o resultado final, com a correção dos trabalhos. No entanto, esta foi uma das limitações do meu trabalho, uma vez que não dispus de tanto tempo como pretendia para trabalhar o processo de revisão e correção do texto. Permiti-me, todavia, a trabalhar e a incutir mais ênfase ao processo de planificação e organização textual que me pareceu uma mais-valia ao trabalharmos com a ferramenta da BD.

No que concerne à avaliação, o PN esclarece que se pretende «estimular o sucesso educativo dos alunos, favorecer a autoconfiança e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão» (FERNANDEZ, 2001: 25). Pelos aspetos enunciados, a avaliação apresenta-se como elemento integrador do contexto educativo. No meu caso, permitiu-me receber o *feedback* por parte dos discentes, em relação às estratégias que iam sendo desenvolvidas. Tal possibilitou-me que fossem efetuados alguns reajustes e alterações às programações, (re) orientações de conduta, aos mecanismos de reforço e de correção. Para além disso, é sempre importante que o aluno tenha a possibilidade de conhecer os progressos que vai alcançando e as dificuldades que ainda não superou e nas quais terá que trabalhar. Esta postura permitirá levar o discente para o centro da sua aprendizagem, dotando-o de maior autonomia e responsabilizando-o em todo este processo.

Através da avaliação contínua e observação direta percebi que seria necessário reformular algumas estratégias que não estavam previstas no projeto inicial. Uma das reformulações que tive que realizar foi a implementação de mais trabalhos de pares, dado que os alunos preferiam trabalhar com o companheiro de mesa, assim como o recurso a material audiovisual, como vídeos, já que os mesmos destacavam como sendo altamente motivadores para a aula. A elaboração final de *web comics* também foi uma das estratégias que mereceu reformulação, uma vez que a escola não oferecia as condições necessárias para a realização da mesma, pelo que tive que solicitar aos discentes que a realizassem em casa e alguns não tiveram essa possibilidade ou acabaram por se debater com determinados problemas a nível de registo e utilização da página onde realizariam o trabalho (www.pixton.com). Para além destas alterações, acabei, como já indiquei, por não trabalhar a escrita de forma tão aprofundada como desejaria.

Todos os exercícios realizados eram corrigidos na aula, e os alunos esclarecidos em relação às dúvidas que poderiam ter surgido na sua realização. Foram exceção os exercícios: três – *la casa* –, devido a problemas alheios à aula, que acabaram por atrasar a planificação e seis – *somos lo que comemos* –, uma vez que a escola não tinha salas de informática disponíveis, para a realização dos *web comics*.

Na última aula foi distribuído um pequeno questionário de autorregulação (Anexo 17). Realizando uma breve análise das respostas ao mesmo, verifico que:

- todos os alunos que responderam ao questionário (num total de 23, uma vez que um dos elementos faltou) consideraram as atividades realizadas com a BD interessantes e que as mesmas os ajudaram a compreender melhor os conteúdos estudados.

- num universo de vinte e três alunos, apenas um confirma que não compreendeu muito bem as atividades que eram pedidas, e três alunos consideram ainda que a exploração deste tipo de texto não possibilitou a troca e o debate de ideias entre todos.

- quando questionados se o processo de leitura foi fácil e motivador porque tinha sido utilizada a BD, apenas um aluno discordou, o que realmente demonstra que, para a maioria, os objetivos traçados inicialmente para o projeto, foram alcançados.

- para facilitar esse processo de leitura, vinte e dois alunos concorda que passou a ter uma atitude mais atenta aos títulos, imagens e formatos do texto apresentado mas apenas quinze reconhecem a importância de ler o conteúdo de um texto até ao final.

- em relação às estratégias para resolver as dificuldades de leitura e compreensão textual, cinco discentes confessaram que não tinham recorrido a nenhuma (dicionário, pedido de ajuda,...), tendo conseguido compreender o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto em que estava inserido, o que comprova a superação de mais um dos objetivos propostos.

- relativamente à integração do que liam com a sua experiência de vida e conhecimentos prévios, apenas cinco alunos denunciaram que não conseguiram realizar tal ligação. A maioria é unânime a concordar com essa mais valia, tornando a aprendizagem mais significativa.

No que concerne à escrita, podemos realizar a seguinte avaliação sobre os resultados observados:

- treze alunos concordam com o facto de a BD os ter motivado para esse tipo de trabalho e dezassete indica que pensou sempre na situação de escrita apresentada (quem escreve/a quem/para quê) e efetuou revisão do seu trabalho.

- mais de metade da turma confessa que este tipo de texto os ajudou na criação de trabalhos mais imaginativos e criativos, ajudando-os na sua aprendizagem.

- quando confrontados com a motivação para a leitura de uma tira ou de um livro de BD, doze alunos demonstram essa motivação e dezoito são unânimes no facto de lhes agradar a possibilidade de continuarem este tipo de atividades nas suas aulas de espanhol.

Capítulo 3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das vantagens de voltar a ingressar numa segunda licenciatura, Licenciatura em Línguas e Literaturas Europeias, *major* português e *minor* espanhol, foi conhecer e poder trabalhar o método comunicativo. Na minha (curta) experiência como docente, sentia algumas dificuldades na forma como pretendia motivar os alunos para a leitura e, de certa forma, igualmente para a escrita. Em relação a esta última, o desafio tornava-se ainda maior, uma vez que a maior parte considerava a escrita uma atividade pouco atrativa e muito trabalhosa, pelo que a punham completamente de parte. O método comunicativo permitiu-me compreender a importância de trazer o aluno para o centro da sua aprendizagem, diminuindo o protagonismo que o professor tinha vindo a adquirir desde a metodologia mais tradicional. Permitiu-me encarar uma nova estrutura para as minhas aulas, em que tudo o que o aluno aprende é contextualizado e justificado por uma atividade final, que o preparará como agente social.

O meu papel como docente passa agora a ser o de mero orientador, responsável pela elaboração, procura e organização de materiais, sempre que possível, autênticos, que permitam desenvolver a competência comunicativa do discente. Por esta razão, e concordando que vivemos numa era da comunicação e das tecnologias, em que se valoriza bastante a imagem, concordo que nem sempre preparamos os nossos aprendizes para a leitura e interpretação da mesma, com a qual diariamente contacta, não só através da televisão, como também através da internet, do cinema, etc. Neste sentido,

considero primordial e urgente que a escola também esteja a par desta necessidade, proporcionando ao aluno prática e técnicas úteis nessa mesma interpretação e permitindo que todo o conhecimento seja construído de uma forma contextualizada.

A BD surge, por isso, como um material idóneo para utilização em sala de aula, autêntico, permitindo as mais diversas abordagens, até onde a nossa imaginação o permitir. De facto, esta foi também uma das linhas orientadoras deste relatório: comprovar e demonstrar que este tipo de texto deve ser estudado como os demais, desmistificando o preconceito criado de que se trata de um recurso de fácil compreensão, associado muitas das vezes ao lazer e às crianças.

Na elaboração das minhas aulas, procurei sempre seguir-me pelos objetivos pré-definidos, sem nunca esquecer que me encontrava a ensinar uma turma de iniciação do décimo ano e que, por isso, teria que ter em atenção os diversos conteúdos programáticos e a aprendizagem dos discentes. Procurei fazê-lo com o máximo de rigor científico, através de pesquisas diversas que pudessem orientar e fundamentar as minhas opções. Como já referi, as atividades propostas com BD cingem-se, a maior parte das vezes, ao mesmo tipo de exercícios, como ordenar vinhetas, explicar o sentido do que se leu e à criação de diálogos entre as personagens. Mas a BD permite trabalhar muito mais do que isso. Todavia exige trabalho e dedicação, é verdade. E exige, acima de tudo, criatividade e imaginação e muitas horas de pesquisa para encontrar a melhor tira para se trabalhar este ou aquele tema, este ou aquele conteúdo. O que se verifica muitas vezes é que o professor desconhece por completo as características deste tipo de texto, o que o leva a realizar abordagens menos adequadas ou a rejeitar por completo a sua utilização, por não se sentir confiante na sua exploração. Defendo, por isso, a necessidade do professor definir muito bem os seus objetivos de forma a justificar a utilização da BD nas suas aulas de LE. Só assim a exploração deste recurso poderá ser significativa e justificada, evitando tanto um uso exaustivo e abusivo ou completamente desconexo dos objetivos de sessões programadas.

Nas minhas pesquisas pude verificar que em diversos manuais escolares, a BD surge no final das unidades, como uma distração ou como uma atividade propiciadora da conversação. Só em muitos poucos casos surge como tema central de uma sequência de atividades. Esta situação pode induzir uma ideia errada na comunidade escolar, alimentando a ideia de que se trata de um material de parco conteúdo e ao qual se recorre para preencher um pequeno *tempo morto*, no final de uma aula. Penso, contudo, que esta imagem está progressivamente a ser alterada e, aos poucos, a BD vai sendo integrada no contexto de sala de aula. Prova disso são os relatórios de estágio com estudos relativos ao tema, conferências realizadas pelas diversas universidades (como as conferências anuais de banda desenhada,

realizadas pela faculdade de letras da Universidade de Lisboa), e os cursos/ *workshops*, como o que foi realizado pela primeira vez, este ano, na Universidade do Minho, “Laboratório Digital de Ficção”, dedicado à BD e ao cinema.

As leituras teóricas sobre o tema e a aplicação prática das sequências preparadas para a turma de intervenção, permitiram-me tecer algumas conclusões importantes:

- a BD promove o gosto pela leitura e pode ser o ponto de partida para a leitura de outros textos em LE, tal como acontece na nossa infância, quando começamos a ler. Para além disso, ajuda o aluno a criar hábitos de leitura e a desenvolver estratégias que o facilitem na tarefa de compreensão leitora.

- pelas suas características formais (presença de texto e imagem, colorido, texto curto, aparente facilidade de compreensão do seu conteúdo), desperta curiosidade no aluno e, por si só, uma motivação intrínseca para a sua leitura.

- pela riqueza de vocabulário coloquial, expressões idiomáticas, características da oralidade (por ser um documento autêntico), aspetos culturais e humorísticos, permite ao professor desenvolver inúmeras atividades para exploração em sala de aula, permitindo que o aluno desenvolva a competência linguísticas e as outras subcompetências a ela associadas.

- permite criar diversos cenários de situações comunicativas, que permitam ao aluno trabalhar a expressão escrita, promovendo a capacidade de síntese e de organização de discurso que, numa fase inicial, pode ser auxiliada pelas imagens das BD's, evitando o constrangimento de uma folha em branco.

- trata-se de uma material económico, que não implica grande custos e de fácil acesso através da internet.

- a BD pode e deve ser utilizada juntamente com os demais recursos à disposição do professor, possibilitando trabalhos com as novas tecnologias, como os *web comics* e a criação de fotonovelas, aliando a exploração áudio e vídeo; permitindo desenvolver a autonomia e a autoaprendizagem do aluno.

Posso concluir, finalizada a análise do projeto desenvolvido que a utilização da BD como recurso na aula de LE é tão viável como a utilização de qualquer outro texto, desde que corretamente utilizado, com atividades motivadoras e desenvolvidas à luz de determinados objetivos bem definidos.

As maiores dificuldades sentidas prendem-se, essencialmente, com a falta de tempo para desenvolver a aplicação prática do projeto. No meu caso, acabou por limitar a minha ação, uma vez que não consegui realizar todas atividades que tinha idealizado, nomeadamente no que concerne à expressão escrita e à realização de um *e-comic book* (livro de BD digital). Para além disso, outra das limitações

sentida foi a falta de meios informáticos ou, pelo menos, a impossibilidade de requisitar as salas disponíveis para o efeito, no horário das aulas de espanhol com a turma de estágio. Para conseguir levar a cabo as atividades planificadas com os *web comics*, tive que solicitar aos alunos que, em grupo ou individualmente, realizassem a sua elaboração em casa, no seu computador pessoal. Da mesma forma, não foi possível realizar o trabalho que idealizei com uma aplicação para *android* e *iphone* “cartoon camera”, que permite que o utilizador possa tirar fotos com o seu dispositivo *smartphone* ou *tablet*, realizando automaticamente um tratamento de imagem para ficar com o aspeto de uma imagem de *cartoon*. Estes poderão ser, no entanto, dois possíveis trabalhos a desenvolver no futuro uma vez que, como já indiquei, não há muita informação e estudos sobre o tema.

No que respeita ao meu percurso pessoal e profissional, apesar de ter sido um ano de muito trabalho, foi também um ano muito proveitoso, que me ajudou a crescer um pouco mais como profissional e a realizar-me pessoalmente, pelo prazer que me deu ao poder fazer aquilo que mais gosto e pelo trabalho em equipa, com os restantes colegas, que tive a oportunidade de desenvolver. Foi um ano em que aprendi muito e isso foi crucial, uma vez que considero que o professor nunca poderá pensar que já aprendeu tudo o que tinha a aprender, muito pelo contrário: o professor nunca se poderá considerar completo. Vivemos numa sociedade em constante mudança e urge que correspondamos sempre a essa mudança. Para além disso, temos o privilégio de exercermos uma profissão que nos permite viver um dia sempre diferente do outro, que nos permite conhecer pessoas de várias culturas e religiões e que nos presenteia com o desafio de poder adaptar sempre o nosso trabalho e os conteúdos a contextos cada vez mais diversos. Neste sentido, temos o privilégio de estar sempre a aprender.

Bibliografía

ACQUARONI, R. (2004). La comprensión lectora. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. Consultado em 23-10-2013, em <http://www.rosanaacquaroni.com/Descargas.asp>

ALTARRIBA, A. (2003). Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta. *Revista Mosaico*, 10 (pp. 4-9). Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Consultado em 23-10-2013, em https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13144&codigoOpcion=3

ARES LÓPEZ, Daniel (2005). *La lectura de cómics para aprender español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas. Consultado em 24-01-2013, em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_47Dani%20Ares%20L%C3%B3pez.pdf?documentId=0901e72b813e7205

BARBIERI DURÃO, A., (2003). ¡Los tebeos en pantalla! El empleo del “tebeo” en el proceso de enseñanza / aprendizaje de español como lengua extranjera”. In PERDIGUERO, Hermógenes; ÁLVAREZ, Antonio (eds.). *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de "ASELE" - Burgos*. Burgos: Servicio de Publicaciones de Universidad de Burgos. Consultado em 30-09-2013, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0597.pdf

BARRERO, M. (2002). *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula*. Consultado em 01-10-2013, em <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>

BARREIRO VILLANUEVA, J.M. (2000). El cómic como recurso en la clase de español. In *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. (pp. 44-48) São Paulo. Consultado em 30-09-2013, em http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/05_comic.pdf

BORREGO, José Reyes Nava (2002). El empleo de la historieta como recurso didáctico para la enseñanza del español en la escuela secundaria. In *Segundo Congreso de Imagen y Pedagogía Mazatlán*, Sinaloa. Consultado em 01-10-2013, em http://www.cerrocolumbiaweb.com.ar/Historieta_rekursodidactico.pdf

BRAUER, Karin Claudia Nin; NASCIMENTO, Márcia Just; BERTÓ, Suzana de Fátima Fardin, CARVALHO, Verlaïne de (2008). Os aspectos cognitivos na leitura de histórias em quadrinhos em L2. In *Anais do VIII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consultado em 01-10-2013, em http://celsul.org.br/Encontros/08/historias_em_quadrinhos_l2.PDF

CARVALHO, José António Brandão S. (1999). *O Ensino da Escrita – da prática às teorias pedagógicas*. Universidade do Minho: Braga.

CASSANY, Daniel (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Consultado em 24-01-2013, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado em 25-09-2013 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

ESAS (2011). *Projeto Educativo*. Consultado em 25-01-2013, em <http://www.esas.pt/files/ESASProjetoEducativo2011.pdf>

ESCUADERO, C. (2006). La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE. *Boletín de ASELE*, 35 (pp. 31-36). Consultado em 27-09-2013, em <http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/boletin35.pdf>

ESCUADERO MEDINA, C. (2006). "Acercándonos a Otros Mundos" - Propuesta de integración de dos géneros en la clase de E/LE. *Revista de Foro de profesores de E/LE*. Consultado em 27-09-2013, em <http://www.uv.es/foroele/2Escudero.pdf>

ESCUADERO MEDINA, C. (2007). *Un nuevo enfoque para la explotación del cómic en E/LE*. *Revista de Foro de profesores de E/LE*. Consultado em 27-09-2013, em <http://www.uv.es/foroele/foro3/Escudero%20Medina.pdf>

EISNER, Will (1985). *El Cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial.

FERNÁNDEZ, SONSOLES (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 10º ano*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário: Lisboa. Consultado em 20-12-2012, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>

FERNÁNDEZ PAZ, AGUSTÍN (1997). ¿Es un libro? ¿Es una película? ¿Es un cómic!, in *Signos Teoría y práctica de la educación*, (pp. 26-31). Consultado em 20-12-2012, em: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=695

FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, José Ramón (1995). A Banda deseñada na aula: do inónico ó interdisciplinar. *ADAXE 11* (pp.35-41). Consultado em 01-10-2013, em http://dspace.usc.es/bitstream/10347/566/1/pg_036-043_adaxe11.pdf

GARDNER, Howard (2003). *La inteligencia reformulada*. Barcelona, Paidós.

GIOVANNINI, A. et al. (1996), *Profesor en acción 3 – Destrezas*. Madrid: Edelsa.

IGEC (2011). Avaliação Externa de Escola – Escola Secundária de Alberto Sampaio. Consultado a partir da versão digital, disponível em 25-01-2013, em http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2012_Norte/AEE_12_ES_Alberto_Sampaio_R.pdf

IBÁÑEZ, F. (1999). *13, Rue del Perecebe*. Barcelona: Ediciones B, S.A.

IBÁÑEZ, F. (2012). *Mortadelo y Filemón: El Disfraz, cosa falaz*. Barcelona: Ediciones B, S.A.

JIMÉNEZ RAYA, Manuel; LÓPEZ SAKO, Ignacio. (n.d.). *Exploring the potential of web comics in foreign language education*. Universidad de Granada: EUG.

LATORRE, Antonio (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

LOPEZ GUZMAN, Milagros (2011). El cómic como recurso didáctico, *Pedagogía Magna n° 10*. Consultado em 01-10-2013, em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=El+C%C3%93MIC+COMO+RECURSO+DID%C3%81CTICO&db=1&td=todo>

MCCLLOUD, S. (1995). *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books.

MELERO ABADÍA, Pilar (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

MIQUEL L.. (2004). La subcompetencia sociocultural. In Sánchez Lobato y Santos Gallardo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid. SGEL Madrid.

MORENO, Concha (2008). *Elaboración de materiales didácticos y recursos para la enseñanza de E/LE*. UNED: Madrid.

NEVADO FUENTES, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. In *marcoELE, Revista de didáctica*, 7. Consultado em 01-10-2013, em http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf

NUTTALL, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.

REBELO, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita no Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.

ROJAS, C. (2004). *Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con materiales de internet*. Consultado em 26-09-2013 em <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojastebeos.html>

SANTIAGO G., Álvaro W.; CASTILLO P., Myriam C. and MORALES, Dora Luz (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios* n.º 26 (pp. 27-38). Consultado em 23-10-2013, em <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>

SNAUWAERT, E. (2011). Él cómic, un camino hacia la competencia intercultural: unas claves para América Latina. *Revista Mosaico*, 27 (pp. 3-10). Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Consultado em 12-02-2012, em http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad_internacional/consejerias/belgica/publicaciones/mos27.pdf?documentId=0901e72b80b2f509

ZINK, R. B. (1997). *Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea. Tese de Doutoramento*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Anexos

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE ESPANHOL

LA LENGUA ESPAÑOLA

- Este questionário tem como objetivo conhecer-te melhor.
- Responde com atenção a todas as questões que se seguem.
- As tuas respostas são confidenciais.
- Numa escala de 1 a 4, em que 1 representa “Discordo fortemente” e 4 “Concordo fortemente”, manifesta a tua opinião sobre os itens apresentados. Obrigado!

A Aula de Língua...	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
	1	2	3	4
1. Nas aulas de língua, gosto de:				
- trabalhos de grupo / pares.				
- aulas expositivas.				
- pesquisa na internet.				
- aulas com interação professor/aluno.				
- aulas com material audio/vídeo.				

2. Sinto dificuldades nos seguintes domínios:	1	2	3	4
- expressão oral (falar).				
- expressão escrita.				
- compreensão oral.				
- leitura.				
- gramática.				

Leitura e Escrita

	1	2	3	4
1. Gosto de ler:				
- narrativa.				
- poesia.				
- banda desenhada .				
- textos informativos (jornais, revistas,...).				

2. Quando leio banda desenhada, faço-o:	1	2	3	4
- por iniciativa própria.				
- na sala de aula.				
- porque aparece no jornal/revista que costumo ler.				

3. O que me cativa mais na banda desenhada é/são:	1	2	3	4
- texto curto.				
- imagem.				
- humor.				
- aspectos culturais.				

4. Conheço as seguintes personagens:	1	2	3	4
- Asterix.				
- Mafalda.				
- Calvin and Hobbes.				
- Mortadelo y Filemón.				
- Super heróis (homem aranha, super homem, batman, hulk,...).				
- Tio Patinhas.				

5. Se criasse uma banda desenhada, teria dificuldades em:	1	2	3	4
- Dividir a história em partes.				
- Encontrar as ideias mais importantes.				
- Desenvolver o fio condutor da história.				
- Pontuar o texto.				

ANEXO 2 - ACTIVIDADE DE LEITURA COM A BD "EL DISFRAZ, COSA FALAZ"

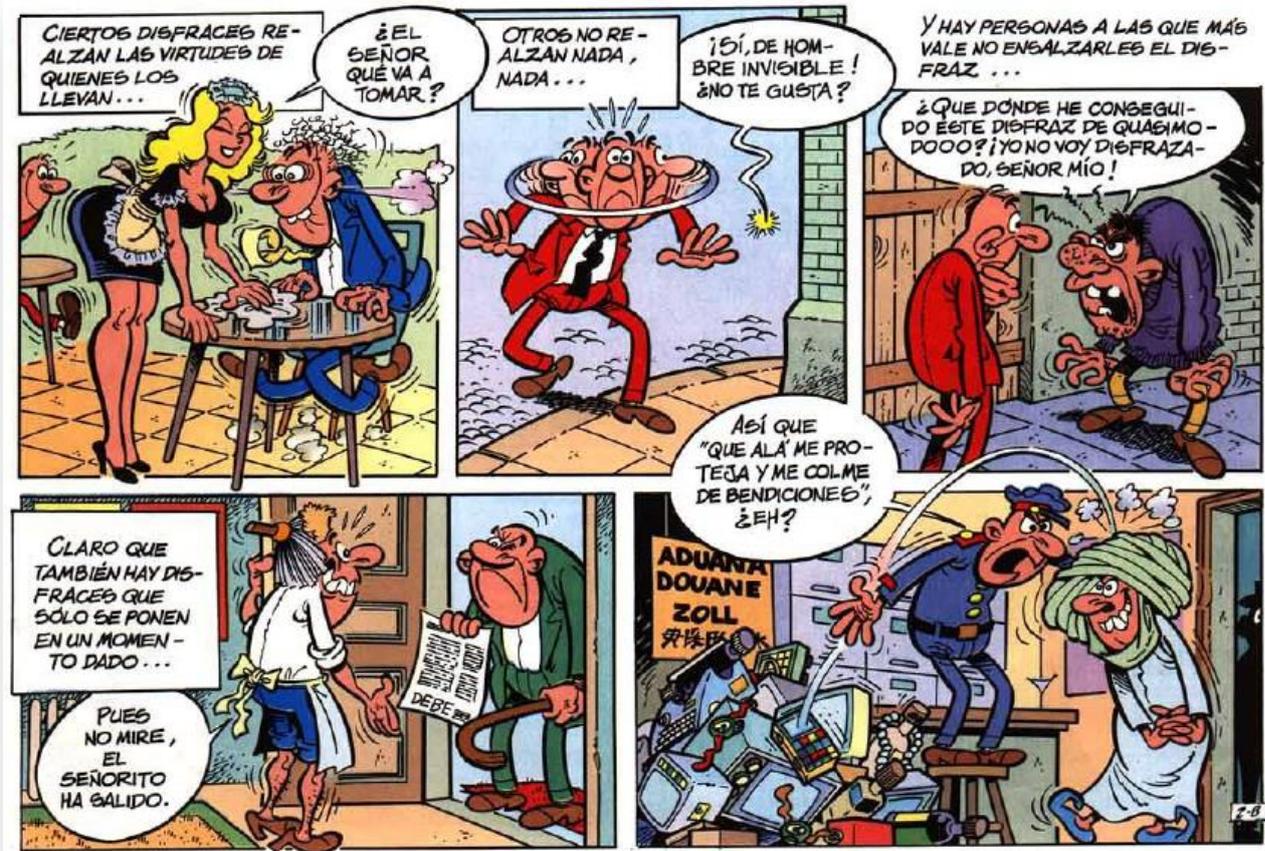
EL DISFRAZ, COSA FALAZ

A continuación podrás leer un pequeño trecho de un cómic de estos personajes²¹.

¡Vamos a descubrir qué pasará en esta nueva aventura! Destaca las diversas formas de disfraces.



²¹ IBÁÑEZ, F. (2012). *Mortadelo y Filemón: El Disfraz, cosa falaz*. Barcelona: Ediciones B, S.A.



ANEXO 3 - ATIVIDADE SOBRE "LOS DISFRACES DE MORTADELO"

¿QUÉ SERÍA DE MORTADELO SIN SUS DISFRACES?

Cuando la situación se pone fea, hay que recurrir a un disfraz, para huir al Jefe o al Súper.
 Sea cual sea la situación, Mortadelo tiene siempre el disfraz más audaz y adecuado.
 ¡Vamos a intentar descubrir de qué se ha disfrazado ahora!

Jugador de Fútbol

Herrero

Albañil

Pintor

Músico

Cura

Taxista

Cocinero

Marinero

Azafata

Médico

Mago

Fotógrafo

Mecánico

Soldado

Bombero

Abogado

Policía

Cartero





































ANEXO 4 - ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO E LEITURA "PONERSE EN LOS ZAPATOS DE..."

PONERSE EN LOS ZAPATOS DE...



ANEXO 5 - ATIVIDADE COM FOTOGRAMA: *CUANDO SEA GRANDE...*

Quando sea grande...

CUANDO SEA GRANDE...

Mamá, Mamá...

¿Qué pasa, amor?

Quando sea grande quiero...

¿Quieres ser ?

¿Quieres ser ?

¿Quieres ser ?

ANEXO 6 – ACTIVIDADES “TIPOS DE VIVIENDA”

TIPOS DE VIVIENDA

1. ¿Qué tipo de casa conoces?
1.1. Relaciona el nombre con el dibujo correspondiente.



●



●



●



●



●



●



●

1. Estudio
2. Apartamento
3. Dúplex
4. Chalé Adosado
5. Piso
6. Chalé
7. Ático

Relaciona cada tipo de vivienda con su definición.

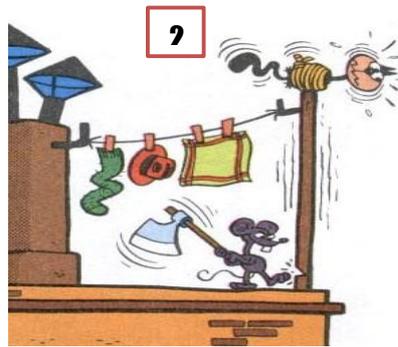
Apartamento	●	●	Vivienda de una o dos plantas con jardín.
Piso	●	●	Piso pequeño para vivir.
Chalé	●	●	Conjunto de habitaciones que constituyen una vivienda independiente dentro de un edificio de varias alturas.
Dúplex	●	●	Último piso de un edificio.
Estudio	●	●	En un edificio de varias plantas, conjunto de dos pisos unidos por una escalera interior.
Ático	●	●	Apartamento muy pequeño.

1.2. Lee las frases y señala si son verdaderas (V) o falsas (F). Corrige la información que no está correcta.

1. En un chalé vives tú solo con tu familia.	V	F
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. En un piso no tienes vecinos.	V	F
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. En un chalé adosado tienes vecinos al lado, pero no arriba ni abajo.	V	F
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Normalmente, un piso no tiene jardín.	V	F
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Un chalé puede estar un poco aislado porque, normalmente, no está en el centro de las ciudades.	V	F
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO 7 – “LOS INQUILINOS DEL 13, RUE DE PERCEBE”

Relaciona las viñetas²² con la presentación correspondiente.



²² Vinhetas adaptadas da BD disponível em: IBÁÑEZ, F. (1999). *13, Rue del Perecebe*. Barcelona: Ediciones B, S.A.

A**Manolo «El Moroso»**

En el ático, en una buhardilla vive Manolo, un pintor que se encuentra siempre acosado por sus acreedores. De hecho, más que por pintor, se le conoce como deudor sempiterno y por sus ingenios para escapar de sus acreedores; y es precisamente de los engaños de donde obtiene su "sueldo".

B**El Ratón y el Gato**

El ratón casi siempre gana y trata mal al gato. Viven en la azotea, al lado de la chimenea.

C**Doña Leonor**

Su piso es el primer a la derecha. No tiene escrúpulos y realquila su piso para poder ganar dinero a costa de sus inquilinos que son hombres de mediana edad y viven hacinados como sardinas en lata.

D**Científico Loco**

Vive en el segundo piso, a la derecha. Especializado en crear monstruos, acaba por dejar el piso porque no es suficientemente grande para crear sus monstruos.

E**Ceferino Raffles**

Vive en el tercer piso (izquierda) con su mujer y es un patoso ladrón. No parece poder dejar de robar cosas inútiles, así como a su fastidiada esposa.

F**El veterinario**

Vive en el primero, a la izquierda. No es muy competente y tiene una variopinta clientela.

G**La viejecita, amiga de los animales**

Eterna amante de los animales, no deja de cambiar de mascota (normalmente gatos), ni de tener los más variados problemas con ellas. Habita en el segundo izquierda.

H**La Portera**

Es espectadora de las peripecias de los vecinos. Está casi siempre enfadada y trabaja en la portería.

I**Don Senén y la Tienda de Comestibles**

Es un desconfiado tendero que siempre encuentra modos de engañar a las clientas con el peso y la frescura de la mercancía (aunque a veces le sale el tiro por la culata). Está en la planta baja.

J**Don Hurón**

Habita frente a la portería, en una alcantarilla y es un realquilado de Doña Leonor. A menudo aparece comentando sus problemas con la portera, generalmente sobre transeúntes despistados que caen por el boquete de la alcantarilla o sobre los intentos de una serie de ratas que viven en el pozo por disputarle la vivienda.

ANEXO 9 - ATIVIDADE "EN ACCIÓN"

EN ACCIÓN...

1. En mayo de 2010 la casa y sus inquilinos fueron los protagonistas de un anuncio de la conocida marca de refrescos "La Casera". Este anuncio lo dirigió Javier Fesser quien ya llevara al cine la película de Mortadelo y Filemón, aunque al contrario de lo que pasa en esa película, en que solo aparecían unos pocos de los personajes, en esta ocasión están representados casi todos los vecinos clásicos del edificio.



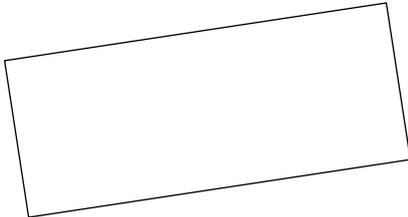
1.1. La publicidad se compone de varios capítulos que podéis verlos todos buscando en *youtube* por «La Casera, 13 Rue del Percebe».

Vamos a ver el capítulo cero, pinchando en el enlace:

<http://www.youtube.com/watch?v=t0kmuyjNm6c>

1.2. En el capítulo 1 surgirán unos estudiantes dentro de un archivo. ¿De qué personaje tratará este capítulo? ¿Por qué?

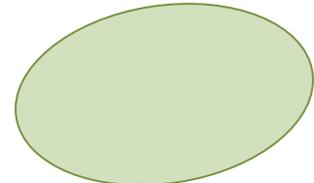
<http://www.youtube.com/watch?v=TGj9KQ8haE>



1.3. Vas a ver el capítulo número 3.

¿Quién será el personaje principal de este episodio? Pincha en este enlace para descubrir:

<http://www.youtube.com/watch?v=oC78UW2Npu8>



1.5. En el capítulo 5, la anciana protectora de los animales va a ver la telenovela con los otros inquilinos. ¿Estarán ellos viendo la telenovela?

<http://www.youtube.com/watch?v=VxYhLmTr1x8>



ANEXO 10 - ATIVIDADE ANUNCIOS DE CASAS

1.1. Lee los siguientes anuncios y completa las tablas con la información de cada uno.

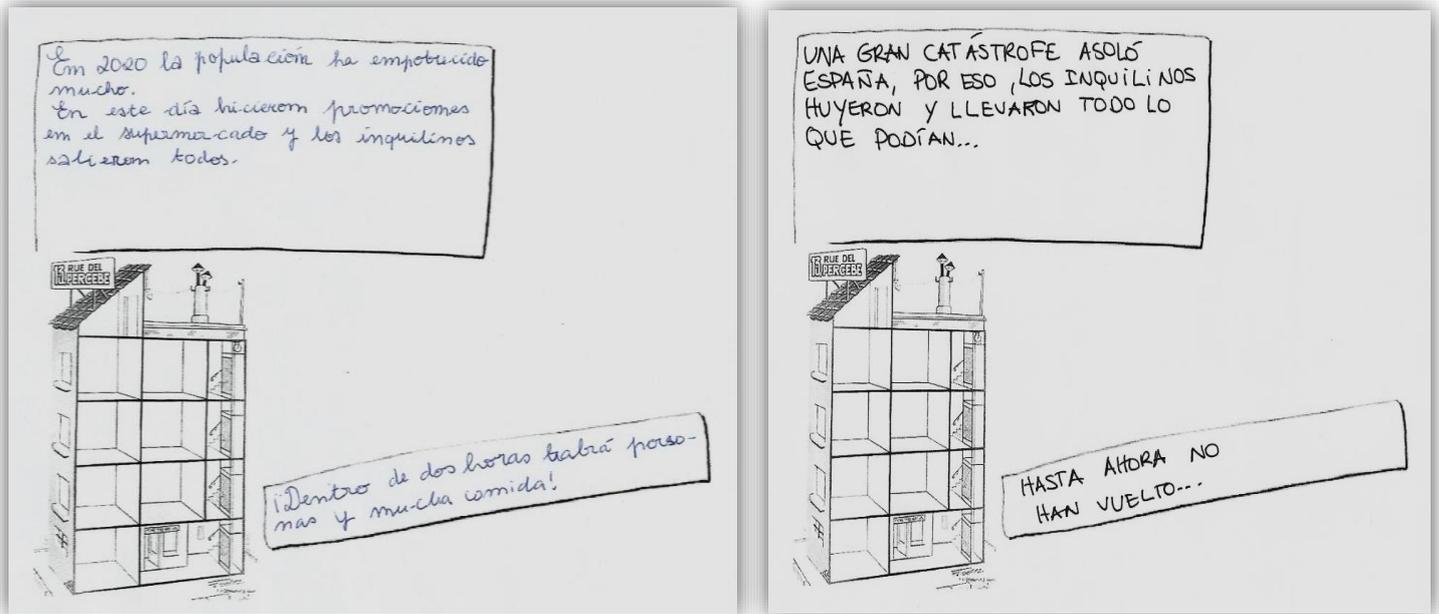
<p>Piso en alquiler en el centro. 2 dormitorios, 1 baño, cocina equipada, comedor, terraza, garaje, ascensor, armarios, calefacción, exterior, soleado, piscina. Calefacción incluida en el precio.</p> <p style="text-align: right;">550 €/mes</p> <p>1</p>	<p>HABITACIONES (nº y tipo)</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>	
<p>Alquilo apartamento por semanas en Lloret de Mar (Cataluña).</p> <p>Tiene 3 dormitorios, 2 cuartos de baño, cocina equipada, terraza con vistas a la piscina comunitaria.</p> <p>Zona muy tranquila, ideal para vacaciones familiares. A 500 metros de la playa.</p> <p>Capacidad máxima 6 personas. No se admiten animales.</p> <p>Precio por semana: 600€ durante el mes de julio y agosto. Mes de junio: 500 € por semana.</p> <p>2</p>	<p>Se vende piso de 75m² situado en la C/ León. Totalmente reformado. Exterior. Amplia cocina amueblada, salón, terraza, tres dormitorios, un baño, sin ascensor. Bien comunicado. Zona tranquila. Consultar precio.</p> <p>3</p>	<p>PRECIO</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>
		<p>UBICACIÓN</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>

1.2. Lee los perfiles de estas personas y encuentra el anuncio que más les conviene.

<p>Familia con dos niños y un perro busca piso en zona tranquila.</p> <p>A</p>	<p>Anuncio</p>
<p>Buscamos apartamento para compartir. Somos dos estudiantes. Céntrico. Llamar a 555 89 57 43</p> <p>B</p>	<p>Buscamos apartamento en la playa para una semana en agosto. Contacto: 555 90 63 52</p> <p>C</p>
<p>Anuncio</p>	<p>Anuncio</p>

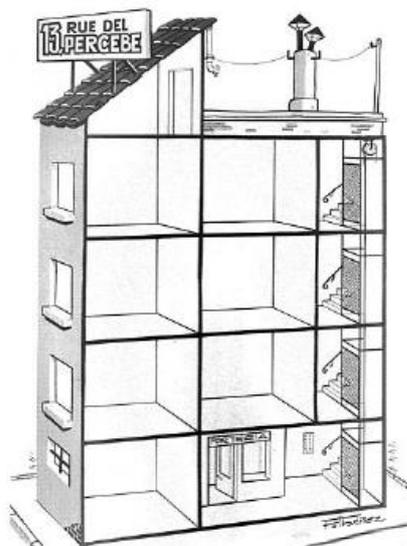
1.3. Ahora te toca a ti ayudar a la portera a escribir un anuncio para el alquiler del antiguo piso del Doctor Chiflado. Pero, ¡mucho atención a lo que escribes!, no va a pasar algo raro como a Doña Leonor.

ANEXO 11 - ATIVIDADE "LA CASA ESTÁ VACÍA. ¿QUÉ HABRÁ PASADO?"



ANEXO 12 - VINHETA: LOS HABITANTES DEL Nº 13 DE LA RUE DEL PERCEBE

LOS HABITANTES DEL Nº 13 DE LA RUE DEL PERCEBE ESTABAN VIVIENDO POR ENCIMA DE SUS POSIBILIDADES CUANDO COMPRARON EL PISO. SE VE QUE NO SABÍAN QUE MUCHOS DE ELLOS IBAN A IR AL PARO NI QUE LES IBAN A BAJAR EL SUELDO HASTA A LOS FUNCIONARIOS, NI QUE EL ESTADO HARÍA BRUTALES RECORTES EN SANIDAD Y EDUCACIÓN Y SE GASTARÍA EL DINERO DE LAS ARCAS PÚBLICAS EN RESCATAR BANCOS Y CONTRATAR POLICÍAS.



<http://listocomics.com/621-rue-del-percebe-13/>

AL FINAL LOS DESAHUCIARON Y AHORA EL PISO ES DEL BANCO, Y ESTÁ VACÍO, COMO TANTOS OTROS.

ANEXO 13 - ACTIVIDADE «ESAS COSAS QUE IRREMEDIABLEMENTE TE ENFERMA PEDIR EN LA FARMACIA»

Ni siempre es fácil ir a la farmacia y pedir lo que queremos. ¿Hay algo que te dejaría como un tomate si tuvieses que pedirlo en ese establecimiento?

Lee el cómic y descubre a que viñeta pertenecen las imágenes.



Esas cosas que irremediablemente te enferma pedir en la Farmacia

PIOJICIDA	PASTILLAS DE CARBÓN	SUPOSITORIOS
HONGUICIDA	TAMPONES	JABÓN SARNOL
LAXANTE	PAÑALES	PROFILÁCTICOS

ANEXO 14 - DOIS DOS TRABALHOS DE EXPRESSÃO ESCRITA COM BD REALIZADOS PELOS ALUNOS

EN EL MÉDICO

1. Ahora, vamos a crear una pequeña historieta. Observa los dibujos y planifica tu texto, imaginando las intervenciones de los personajes.

PLANIFICACIÓN DE TU TEXTO	Espacio Personajes	- diálogo en un (local) <u>Consultorio médico</u> - dos personajes: <u>el médico</u> Y <u>el paciente</u>
	Motivo	- síntomas : - dolor de cabeza y de garganta - dolores musculares - fiebre - tratamiento : - descanso - pastillas para el dolor de cabeza y para bajar la fiebre - un masaje para tranquilizar el dolor muscular

ORDENA TUS IDEAS		<ul style="list-style-type: none"> - Se saludan - Le pregunta como está - El paciente le contesta
		<ul style="list-style-type: none"> - La doctora pide que le cuente lo que le pasa - El paciente le cuenta sus síntomas
		<ul style="list-style-type: none"> - Le pregunta si está mareado y si tiene fiebre - El paciente le contesta
		<ul style="list-style-type: none"> - El tratamiento - El paciente le agradece

2. Ahora escribe tu diálogo. Solo tienes que seguir la información de las tablas anteriores.

Buenos días, ¿qué tal?

Buenos días doctor, me encuentro fatal... es que me duele todo.

¿Cómo te duele todo?

Me duele la cabeza y la garganta y tengo muchos dolores musculares.

- Bien, necesitas de descansar y de tomarle estas pastillas para el dolor de cabeza y para bajar la fiebre... te recomiendo que te pongas musculares.

- Así que temprano e intentar no pase mucho tiempo de lo de salir de la casa.

- Vale.

- ¡Sí! Voy hacer todo lo que me ha dicho. Muchas gracias doctor.

- ¿Y tienes fiebre?

- Vale, ¿te sientes mareado?

- Caso que la última vez que he medido tenía 36,5.

- A veces...

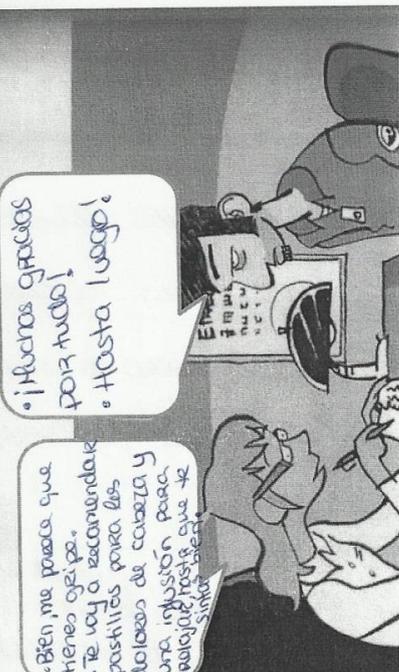
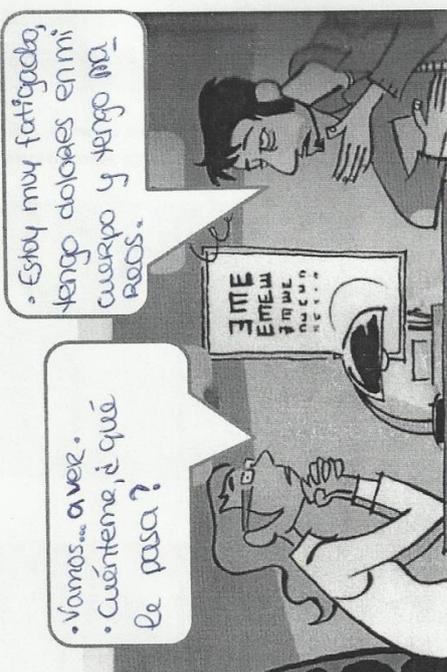
EN EL MÉDICO

1. Ahora, vamos a crear una pequeña historieta. Observa los dibujos y planifica tu texto, imaginando las intervenciones de los personajes.

PLANIFICACIÓN DE TU TEXTO	Espacio Personajes	- diálogo en un (local) ... <u>consulta médica</u> - dos personajes: <u>el médico</u> y <u>el paciente</u>
	Motivo	- síntomas <u>fatigado; dolores de cuerpo; mareos;</u> - tratamiento <u>inyecciones; pastillas; descanso;</u>

ORDENA TUS IDEAS		- se saludan; - le pregunta como está; - el paciente le contesta;
		- le pregunta que le pasa; - el paciente cuenta sus síntomas;
		- le pregunta se esta mareado; - tiene fiebre;
		- le da el tratamiento e algunas recomendaciones; - el paciente agradece e se va.

2. Ahora escribe tu diálogo. Solo tienes que seguir la información de las tablas anteriores.



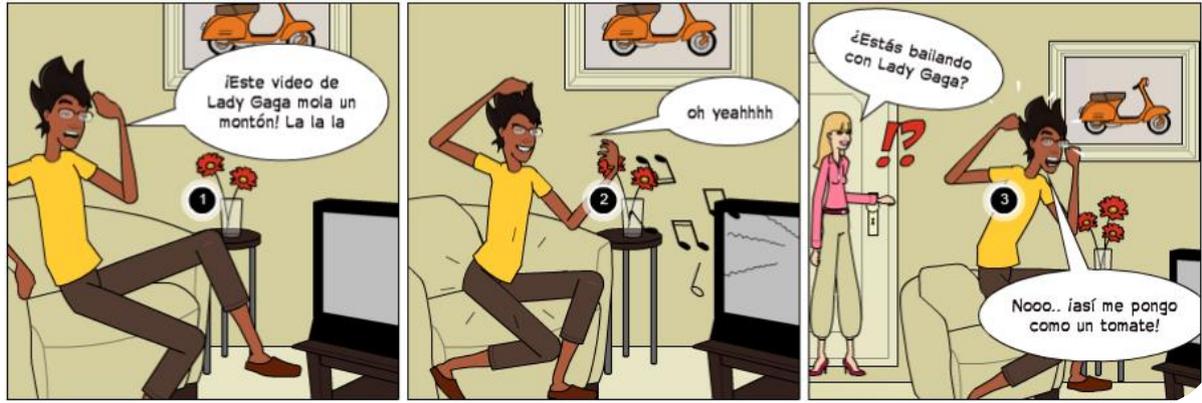
ANEXO 15 - ATIVIDADE FINAL "LOS FESTIVALES"

<p>¡NO COMPRENDO POR QUÉ TE EMPENAS TANTO EN VIAJAR!... ¿TE HAS PARADO A PENSAR EN LOS INCONVENIENTES?...</p>	<p>ANTES DE MARCHARTE, CANTIDAD DE TRÁMITES: RELLENAR PAPELES, PASAPORTES, VISADOS... VACUNARSE...</p>	<p>Pero, para ir a España no necesitamos pasaporte, solo hay que tener atención a los documentos personales y rellenar la información necesaria para comprar los billetes...</p>	
<p>Y AL LLEGAR, LAS DICHAS DIFERENCIAS HORARIAS, QUE TE DESORIENTAN POR COMPLETO...</p>		<p>NO SE ENTIENDE LO QUE HABLAN...</p> <p>HÓN ZO! VE? TAXLUP VACTROJ! TOUWI VADUP!</p> <p>AVANI?! HAHAHA VITOPIA!</p>	<p>Nooooo...</p>
<p>NO TE ACLARAS CON LA MONEDA...</p> <p>X 2 ? X 1000 ? = 45,5 ? 1 VLAKU IGUAL A 25 DROS O 100 BLAWIS</p> <p>SEHAPS SEHWIES SHUP</p> <p>17.000.000 VEGRUS</p>		<p>LA COMIDA LOCAL SUELE DEPARARTE MALAS SORPRESAS...</p> <p>¡OCUPADO!</p> <p>¡NNNI!</p>	
<p>SE SUFRE LA DIFERENCIA DE TEMPERATURA: DEMASIADO CALOR, DEMASIADO FRÍO, DEMASIADO DE TODO...</p>		<p>¡HAY BICHOS POR TODAS PARTES QUE TE PICAN, QUE SE ARRASTRAN Y QUE NO DEJAN DE INCORDIAR!</p> <p>¡ME DARÍA DE TORTAS!</p> <p>¡OLVIDÉ LA MOSQUITERA!</p> <p>SSS PAF</p>	

ANEXO 16 - TRABALHOS DOS ALUNOS: ILUSTRAÇÃO DE FRASES RELACIONADAS COM A TEMÁTICA DA COMIDA

1.3. Escoge una frase y dibuja tu propio cómic dónde se pueda comprender el significado de la frase que has escogido.

¡LA MALA LECHE!



ANEXO 17 - QUESTIONÁRIO DE AUTORREGULAÇÃO

A BANDA DESENHADA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA DESENVOLVER A COMPREENSÃO LEITORA E A EXPRESSÃO ESCRITA, NA AULA DE LÍNGUA

O presente questionário tem como objetivo fazer-te refletir sobre a evolução da tua aprendizagem. Não há respostas corretas ou incorretas.

Assinala a tua opinião face aos itens apresentados.			JUSTIFICAÇÃO (das respostas que consideres mais importantes).
	Sim	Não	
1. Considero que as atividades realizadas com <i>cómics</i> foram interessantes.			
2. Compreendi as instruções para realizar as diferentes atividades.			
3. As diversas atividades ajudaram-me a compreender melhor os temas estudados.			
4. A exploração de <i>cómics</i> permitiu o debate de ideias entre todos.			
5. O processo de leitura foi fácil e motivador porque se tratavam de <i>cómics</i> .			
6. Li sempre os textos na sua totalidade e reconheço essa importância.			
7. Estive atento à leitura de diferentes pistas: <i>título, imagens, formato, etc.</i>			
8. Relacionei o que li com a minha experiência/vivência.			
9. Os <i>cómics</i> motivaram-me para a escrita.			
10. Para decidir o que ia escrever, pensei sempre na situação de escrita apresentada (ex.: quem escreve? A quem? Para quê?).			
11. Usei estratégias variadas para resolver as minhas dificuldades (ex.: pedi ajuda, usei o dicionário, ...)			
12. Revi sempre os meus trabalhos, procurando corrigir erros e aperfeiçoar o meu texto.			
13. Os <i>cómics</i> ajudaram-me a criar trabalhos mais criativos e imaginativos.			
14. Penso que os <i>cómics</i> me ajudaram na minha aprendizagem.			
15. Sinto-me motivado para ler uma tira ou um livro de banda desenhada.			
16. Gostaria de continuar a ter atividades com <i>cómics</i> nas minhas aulas de espanhol.			
17. Que atividades gostaste mais de realizar?			
18. Tens alguma sugestão para atividades a realizar com <i>cómics</i> ou de melhoria de alguma das atividades que realizaste?			
19. Faz uma pequena apreciação das aulas da tua professora Mariana Pereira.			