



**Universidade Católica Portuguesa**  
**Centro Regional de Braga**

**A banda desenhada enquanto recurso didático na  
aprendizagem do espanhol – língua estrangeira**

Relatório de Estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ensino do  
Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Espanhol nos  
Ensinos Básico e Secundário.**

**Maria Cristina da Silva Gonçalves**



FACULDADE DE FILOSOFIA  
FEVEREIRO DE 2015



## **Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga**

### **A banda desenhada enquanto recurso didático na aprendizagem do espanhol – língua estrangeira**

Local do Estágio: Escola Básica e Secundária de  
Muralhas do Minho - Valença

Relatório de Estágio apresentado à Universidade  
Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
mestre em **Ensino do Português no 3º Ciclo do  
Ensino Básico e Ensino Secundário e de  
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.**

**Maria Cristina da Silva Gonçalves**

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Joaquín Sueiro Justel



FACULDADE DE FILOSOFIA  
FEVEREIRO 2015

## **Agradecimentos**

Ao meu supervisor Professor Joaquín Sueiro, pela sua boa disposição, pela sua disponibilidade, amabilidade e paciência, que me acompanhou ao longo de todo este percurso.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico que, pelas suas qualidades profissionais e humanas, contribuíram para a minha formação, fazendo de mim o que sou hoje.

Às minhas colegas de estágio, pela sua boa disposição, companheiras das longas viagens até Valença, que fizeram com que o trabalho parecesse menos pesado.

Aos meus familiares, pais e irmã que sempre me apoiaram e me incentivaram a lutar por um futuro melhor.

Ao meu marido que nunca me deixou desistir e que sempre me deu forças quando a motivação dava lugar ao desânimo. Obrigada pelo apoio e companheirismo.

Aos meus filhos que são a minha força, os seus sorrisos dão-me coragem para enfrentar as dificuldades do dia a dia.

## **Resumo:**

Este relatório final apresenta um projeto desenvolvido num contexto real de aprendizagem da língua espanhola, nível A1. Trata-se de alunos do sétimo ano, com idades compreendidas entre 12 e 13 anos, inseridos no Agrupamento de escolas de Muralhas do Minho, em Valença.

Na minha opinião, ainda que já não se recorra a este instrumento, a banda desenhada continua a ser um meio de comunicação e um veículo de narração gráfica muito interessante capaz de motivar os discentes, graças ao seu carácter lúdico, às suas imagens sugestivas e à sua fácil leitura. Inclusive, a banda desenhada pode ser uma ferramenta útil na hora de estimular a imaginação, facilitar a aprendizagem de vocabulário novo, trabalhar em grupo ou, simplesmente, facilitar a aquisição de novos conceitos.

Este estudo partiu da pergunta: A banda desenhada é um recurso didático útil e facilitador da aprendizagem do espanhol, língua estrangeira?

Como metodologia prática, desenvolveu-se um estudo de caso, para o qual foram seleccionadas algumas tiras, tendo em conta a programação prevista para o ensino da língua espanhola, como língua estrangeira que permitiram trabalhar tanto conteúdos gramaticais como a compreensão do texto, o vocabulário e a expressão oral, a partir de fichas de trabalho.

No início do ano, os alunos responderam a um questionário que me permitiu conhecer os seus hábitos de trabalho, se gostavam de ler BDs, se conheciam BDs de língua espanhola e quais. O grupo preencheu também, no final de cada aula, a uma ficha de autoavaliação que me ajudou a identificar os conteúdos totalmente ou parcialmente adquiridos e as dificuldades que sentiam.

Propus-me analisar os dados e comprovar se a BD é um recurso didático vantajoso para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

*Palavras-chave:*

**Banda desenhada**

**recurso didático**

**aprendizagem**

**língua estrangeira**

## **Abstract**

This final report presents a project developed in a real learning context of the Spanish language, A1 level. It is about students attending year seven, aged 12 – 13, attending the *Agrupamento de Escolas de Murallas do Minho*, in Valença.

In my opinion, even though we no longer use this instrument, comic strips continue to be a means of communication and an interesting form of graphic narration capable of motivating students, thanks to its ludic character, suggestive images and easy reading. Comic strips can be a useful tool for stimulating imagination, making learning new vocabulary easier, working in groups or, simply, turning the acquisition of new terms into an easy process.

This study evolved from the following question: Is the comic strip a useful teaching resource which helps in the learning process of a foreign language like Spanish?

As practical methodology, a case study was developed, where some strips were selected. The strips in question take into consideration the Spanish planning as a foreign language and make it possible to work on grammar contents, text comprehension, vocabulary and speaking through worksheets.

At the start of the year, the students responded to a questionnaire, which allowed me to get to know their work habits, if they enjoyed reading comic strips, if they knew of any Spanish comic strips and their respective titles. At the end of each lesson, the group in question also answered a self-assessment questionnaire, which helped me to identify the contents totally or partially acquired and the difficulties felt.

I've decided to analyze the data and prove if a comic strip is a valuable teaching resource for teaching Spanish as a foreign language.

### *Keywords*

**Comic strip      teaching resource      learning process      foreign language**

# Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
 <b>Parte I – Revisão literária</b>	
 <b>1. A imagem e o processo de aprendizagem .....</b>	<b>3</b>
<i>1.1. A importância da imagem no processo de ensino-aprendizagem .....</i>	<i>3</i>
<i>1.2. A aprendizagem significativa e o construtivismo .....</i>	<i>9</i>
<i>1.2.1. A aprendizagem significativa segundo Ausubel .....</i>	<i>9</i>
<i>1.2.2. O construtivismo humano .....</i>	<i>12</i>
<i>1.2.2.1. Mapas conceituais .....</i>	<i>15</i>
<i>1.2.2.2. V do conhecimento (epistemológico ou heurístico) .....</i>	<i>16</i>
<i>1.2.3. A aprendizagem significativa na aula de ELE .....</i>	<i>18</i>
 <b>2. Algumas definições do conceito “banda desenhada” .....</b>	<b>21</b>
 <b>3. Origens da banda desenhada .....</b>	<b>25</b>
<i>3.1. Onde e quando surge a banda desenhada .....</i>	<i>25</i>
<i>3.2. Nascimento da banda desenhada espanhola .....</i>	<i>28</i>
 <b>4. Os principais elementos da banda desenhada .....</b>	<b>30</b>
<i>4.1. Estrutura externa da vinheta .....</i>	<i>31</i>
<i>4.2. Conteúdo icónico da vinheta .....</i>	<i>34</i>
<i>4.2.1. Planos e ângulos .....</i>	<i>36</i>
<i>4.2.2. Signos cinéticos .....</i>	<i>38</i>
<i>4.2.3. Gestualidade .....</i>	<i>40</i>
<i>4.3. Conteúdo verbal da vinheta .....</i>	<i>41</i>
 <b>5. A banda desenhada e a sua utilização didática nas aulas de ELE .....</b>	<b>45</b>

## Parte II – Aplicação prática

<b>1. Estudo de caso .....</b>	<b>52</b>
<i>1.1. Contextualização do estudo .....</i>	<i>52</i>
1.1.1. Caracterização do contexto .....	52
1.1.2. Caracterização dos indivíduos .....	53
1.1.3. Orientações curriculares e programação .....	57
1.1.3.1. Orientações curriculares .....	57
1.1.3.2. Programa do sétimo ano- Espanhol A1 .....	61
<b>2. Implementação do estudo: momentos e instrumentos .....</b>	<b>63</b>
<b>3. Metodologia de análise .....</b>	<b>74</b>
<b>4. Análise dos resultados .....</b>	<b>78</b>
<b>Reflexões finais .....</b>	<b>89</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>91</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>94</b>

# Índice de figuras, tabelas e gráficos

## Parte I – Revisão literária

<b>1. A imagem e o processo de aprendizagem .....</b>	<b>3</b>
Figura 1. Classificação de Dale .....	8
Figura 2. As duas dimensões da aprendizagem .....	11
Figura 3. Exemplo de mapa conceitual sobre a aprendizagem significativa .....	15
Figura 4. Vê do conhecimento de Novak .....	16
Figura 5. Parada de vês .....	17
Figura 6. Mapa conceitual sobre a aprendizagem significativa e a linguagem, segundo Moreira .....	19
<b>2. Algumas definições do conceito “banda desenhada” .....</b>	<b>21</b>
<b>3. Origens da banda desenhada .....</b>	<b>25</b>
Figura 7. Grutas de Lascaux .....	25
Figura 8. Max e Moritz .....	25
Figura 9. The Yellow Kid .....	26
Figura 10. The Capitain and the Kids .....	28
<b>4. Os principais elementos da banda desenhada .....</b>	<b>30</b>
Figura 11. A linguagem da banda desenhada .....	30
Figura 12. A irregularidade da banda desenhada .....	32
Figura 13. O icónico serve para delimitar a vinheta .....	32
Figura 14. A vinheta passa a ser um elemento icónico significativo .....	32
Figura 15. A disposição das vinhetas subentendem movimento .....	33
Figura 16. Utilização estilística da verticalidade e horizontalidade .....	33
Figura 17. Vinhetas circulares .....	34
Figura 18. Icónico substantivo /adjetivo .....	35
Figura 19. Plano geral .....	36
Figura 20. Plano americano .....	37
Figura 21. Primeiro plano .....	37
Figura 22. Plano de pormenor .....	37
Figura 23. Plano médio .....	37

Figura 24. Trajetória linear simples .....	39
Figura 25. Trajetória linear com cor .....	39
Figura 26. Impacto .....	39
Figura 27. Nuvens .....	39
Figura 28. Decomposição visual .....	40
Figura 29. Gestuário de Román Gubern .....	41
Figura 30. Rotulado .....	44
Figura 31. Onomatopeia .....	44
Figura 32. Metáforas visuais .....	44
<b>5. A banda desenhada e a sua utilização didática nas aulas de ELE .....</b>	<b>45</b>
<b>Parte II – Aplicação prática</b>	
<b>1. Estudo de caso .....</b>	<b>52</b>
Gráfico 1. Sexo .....	53
Gráfico 2. Idades .....	53
Gráfico 3. Disciplinas preferidas .....	54
Gráfico 4. Disciplinas menos apreciadas .....	54
Gráfico 5. Disciplinas com mais dificuldades .....	55
Gráfico 6. Causas das dificuldades .....	55
Gráfico 7. Como preferes estudar? .....	55
Gráfico 8. Quem mais te acompanha no estudo? .....	55
Gráfico 9. Com que frequência estudas? .....	55
Gráfico 10. Apoio extra curricular .....	55
Gráfico 11. Aspetos positivos da escola .....	56
Tabela 1. Programação do manual, Pasapalabra, Porto Editora .....	61
<b>2. Implementação do estudo: momentos e instrumentos .....</b>	<b>63</b>
Tabela 2. Aulas lecionadas com recurso à BD .....	63
Figura 33. Calvin & Hobbes - aulas do 29 de outubro e 1 de novembro .....	64
Figura 34. Crucigrama .....	66
Figura 35. Mafalda – Preenchimento de balões .....	67
Figura 36. Mafalda – Proposta de um aluno .....	67

Figura 37. Mafalda – Versão original .....	68
Figura 38. Power point (Vocabulário de sala de aula) .....	69
Figura 39. Trabalhos apresentados pelos alunos .....	70
Figura 40. BD – Introdução ao verbo “gustar” .....	71
Figura 41. Calvin & Hobbes – Interpretação de texto .....	73
<b>3. Metodologia de análise .....</b>	<b>74</b>
<b>4. Análise dos resultados .....</b>	<b>78</b>
Tabela 3. Motivo que levou à escolha do espanhol .....	79
Tabela 4. Dificuldades na aprendizagem do espanhol .....	79
Tabela 5. Atividades motivadoras para aprender o espanhol .....	80
Gráfico 12. Ocupação dos tempos livres .....	80
Gráfico 13. O que é para ti ler? .....	81
Gráfico 14. O que costumavas ler? .....	81
Tabela 6. Género de livro lido .....	81
Tabela 7. Hábitos de leitura .....	81
Gráfico 15. Gostas de ler BD? .....	81
Gráfico 16. O que mais gostas na BD? .....	82
Gráfico 17. Qual é a função da BD? .....	82
Gráfico 18. Tens facilidade em interpretar a BD? Porquê? .....	82
Gráfico 19. Conheces BD espanhola? .....	82
Tabela 8. Resultados da ficha de trabalho (anexo 4) .....	83
Tabela 9. Resultados da ficha de avaliação (novembro 2013) .....	85
Tabela 10. Resultados da ficha de avaliação (fevereiro 2014) .....	85
Tabela 11. Resultados da ficha de avaliação (abril 2014) .....	86

## **Introdução**

O insucesso escolar continua a ser uma das grandes preocupações de todos os intervenientes no processo do ensino-aprendizagem. É atualmente claro que não podemos ver o aluno como o único responsável pelo seu fracasso ainda que seja uma das personagens principais deste processo. Todos os agentes do sistema educativo estão implicados e todos devem trabalhar no sentido de contribuir para o sucesso dos alunos, o seu êxito será também o dos professores e , a longo prazo, o da sociedade.

Os fatores que dão origem a esta maleita são inúmeros: falta de vocação dos próprios alunos, interesses divergentes dos escolares, famílias disfuncionais, perda de valores, pais que se demitem da educação de seus filhos, metodologias, recursos didáticos e/ou estratégias inadequadas face às dificuldades e características do grupo turma, ou ainda, o extenso programa previsto pelo Ministério da Educação, que não permite que o docente se atarde nos conteúdos a lecionar que também exigem muito trabalho e esforço por parte dos próprios alunos.

Vivemos numa sociedade cada vez mais consumista que cultiva exageradamente o individualismo, cujos valores são deturpados, levando os seus filhos e, conseqüentemente, os seus adolescentes ao desinteresse pelo estudo e pela escola, tendo à sua disposição distrações tão aprazíveis: internet, facebook, videojogos, telemóveis, aplicações e tantas outras.

Ambicionando combater esta falta de interesse e motivação, os principais fatores do insucesso escolar, os educadores começaram a adoptar as tão revolucionárias tecnologias, as que levaram os alunos a distanciarem-se dos livros e da escola, esperando ir ao encontro dos seus novos interesses, adaptando-se a uma nova realidade, a era da revolução tecnológica.

Contudo, o fascínio pelas novas tecnologias levou a que outras ferramentas, ditas mais tradicionais, fossem pouco a pouco esquecidas, ferramentas estas que se bem exploradas, também poderiam facilitar a aprendizagem dos alunos. É neste sentido, que me proponho averiguar se a imagem, neste caso concreto a banda desenhada, é útil e motivadora na hora de aprender, estudar, uma língua estrangeira, mais especificamente a língua espanhola.

Considero que este tipo de material, por ser lúdico, viabiliza a transmissão de informação, permitindo ao discente que desenvolva de forma autónoma e crítica o seu

próprio conhecimento. As bandas desenhadas são documentos autênticos, completos e ricos, uma vez que aliam imagem e texto, e ainda permitem abordagens diversificadas, possibilitando lecionar conteúdos gramaticais, de vocabulário, exercitar a compreensão e a expressão escrita, desenvolver a componente da oralidade e até mesmo trabalhar alguns elementos culturais, relativos à língua em estudo.

Deste modo, começarei por relembrar as origens da banda desenhada, apresentar algumas das mais relevantes definições do conceito em estudo, descrever os principais elementos da banda desenhada, referir-me à sua utilização didática, em geral e especificamente na aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira, para num segundo momento contextualizar o estudo, caracterizar o contexto e os indivíduos envolvidos, referir o programa previsto para a disciplina de espanhol - iniciação, bem como as suas orientações curriculares, descrever os momentos da implementação do estudo e os instrumentos utilizados e finalmente analisar os resultados obtidos de forma a apresentar as devidas conclusões.

## Parte I – Revisão literária

### 1. A imagem e o processo de aprendizagem

#### 1.1. A importância da imagem no processo de ensino-aprendizagem

Atualmente é possível aceder ao conhecimento recorrendo aos mais diversos meios: através da fala, dos gestos, do texto ou da imagem. Vejamos o nosso dia à dia, analisemos o que nos rodeia, é a televisão, o cinema, a internet, a publicidade, os jornais, as revistas... todos os meios de comunicação aliam o poder da escrita ao poder da imagem. A imagética por si só é portadora de informação, meio cada vez mais presente nas nossas vidas, que inevitavelmente se reflete na educação, desafiando toda a comunidade educativa: pais, professores e alunos. Etson Delegá cita, no seu artigo *O Papel da Imagem no Livro Didático*, Circe Maria Fernandes Bittencourt que apresenta algumas questões:

[...] E com os alunos provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens se relaciona com a iconografia escolar ou a apresentada pela escola como estudo? As imagens “tecnológicas” dos computadores trazem mudanças substantivas na aprendizagem de História e substituirão livros didáticos?(Bittencourt, 2006:70)

Delegá sublinha também que, ainda que a professora Bittencourt se refira especificamente à disciplina de História, as mesmas dúvida podem aplicar-se a outras disciplinas, inclusive às línguas estrangeiras.

Segundo Miguel Somoza Rodriguez (Nakamota, 2010) haverá uma infantilização do nível de leitura do jovem adulto durante o Ensino Médio em Espanha, consequência da sobrevalorização da imagem em prejuízo do texto, na hora de elaborar os manuais escolares.

É evidente que, com o passar dos anos, os projetos gráficos dos livros passaram por um processo de “simplificação” do conteúdo, no qual a comunicação escrita – cognitivamente mais complexa, difícil, porém imprescindível à formação intelectual– foi sendo sistematicamente substituída pela comunicação visual. (Delegá, 2012)

Como também o refere Delegá o papel do professor mudou. Face a este processo de simplificação dos conteúdos, cabe ao aluno interpretar as imagens e a informação que

delas subjaz e cabe ao professor guiá-lo e responsabilizá-lo pela interpretação, compreensão e apresentação dos conteúdos do manual ou do documento em estudo.

A imagem é hoje, incontestavelmente, uma ferramenta pedagógica facilitadora da compreensão e assimilação dos conteúdos, ou conceitos explanados na informação verbal. Estamos perante um novo tipo de aprendizagem, uma “aprendizagem significativa”. A esse respeito Marco Antônio Moreira afirma:

A aprendizagem significativa é aquela em que o significado do novo conhecimento é adquirido, atribuído, construído, por meio da interação com algum conhecimento prévio, especificamente relevante, existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Interação é a palavra-chave: interação entre conhecimentos novos e conhecimentos prévios. (Moreira, 2006:16)

O que Moreira querará dizer é que para que seja possível a compreensão de um novo saber é necessário que se estabeleça uma relação com conceitos que o indivíduo já adquiriu, e logo, conheça (conhecimento prévio). Relacionando um novo conteúdo, com um, ou vários, que o discente já interiorizou, estamos a estabelecer ligações que facilitarão a compreensão do novo conhecimento.

Delegá lembra ainda que, no processo de desenvolvimento da criança, a percepção das imagens e a sua associação a um sistema de signos é anterior ao desenvolvimento de uma linguagem escrita.

Corroborando esta ideia Bittencourt apresenta algumas sugestões de exercícios de uso pedagógico da imagem nas suas aulas de história, facilmente adaptadas por outras disciplinas.

[...] para introduzir o aluno na leitura de imagens dos livros didáticos, é importante inicialmente buscar separar a ilustração do texto, isolando-o para iniciar uma observação “impressionista”, sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas. Trata-se do momento em que o aluno fará uma leitura geral da ilustração, deixando fluir as relações que estabelece entre o que está vendo e as outras imagens. (Bittencourt, 2006: 86, 87)

Na sequência, passa-se para uma leitura externa, buscando voltar a atenção do aluno para outros referenciais, para o “significado do documento como objeto”. [...] os alunos deverão responder às perguntas: Como e por que foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Quando foi realizada? [...] Na continuidade da leitura externa, pode-se, então, realizar uma leitura do “documento como sujeito”, quando se articula a leitura da ilustração com a do livro didático como um todo (Bittencourt, 2006:88)

A partir da observação da imagem, pormenorizada e crítica, o aluno será capaz de construir o seu próprio saber, complementando-o com as informações dadas pelo texto.

A imagem é uma ferramenta pedagógica de grande importância quando se trata de um ensino construtivo, responsável e autónomo. Contudo, não esqueçamos o papel

fundamental do professor que o conduzirá a bom porto, não o deixando descarrilar.

Quando devidamente utilizada, a iconografia associada ao texto viabiliza o conhecimento, incentiva a leitura e instiga a descoberta do novo saber. Porém, isso só é possível se a imagética é empregada de forma adequada, respeitando o conhecimento prévio e a formação intelectual/etária do aluno. (Delegá, 2012)

No seu artigo, *Estudo da Comunicabilidade das imagens: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva* (2009), Ribeiro e Lima estudaram a comunicabilidade das imagens considerando o facto da escola ser para todos, e que uma educação com qualidade, igualdade de condições e oportunidade de acesso ao ensino e à aprendizagem, não pode esquecer que há vários tipos de aprendizagens.

Detenhamo-nos brevemente sobre os diferentes estilos de aprendizagem. Sabemos que cada aluno é um ser único, com suas próprias características, diferentes nos seus métodos de estudo e na sua aprendizagem, logo o professor não pode optar por um ensino “padrão”, pois as estratégias utilizadas poderão não se adequar a todos os discentes. O sucesso escolar é influenciado, positiva ou negativamente, por vários fatores, quer sejam eles de natureza física, ambiental, cognitiva, afetiva, cultural ou socioeconómica. Deparamo-nos assim com vários estilos de aprendizagem. Richard M. Felder (2002), citado por Lia Cristina B. Cavellucci, explica que estilos de aprendizagem são *uma preferência característica e dominante na forma como as pessoas recebem e processam informações, considerando os estilos como habilidades passíveis de serem desenvolvidas*. Neste sentido, enquanto que alguns preferirão teorias e modelos matemáticos, dando preferência aos factos e aos dados, outros reagirão melhor a informações visuais, nomeadamente figuras ou esquemas e outros ainda conseguirão melhores resultados obtendo informações verbais, sejam elas orais ou escritas. Uns preferem uma aprendizagem ativa ou interativa, outros preferem trabalhar individualmente, numa abordagem mais introspectiva.

Felder entende que o professor não pode privilegiar um determinado método de ensino em detrimento do outro, o aluno que não desenvolveu essa capacidade tenderá a sentir dificuldades na aprendizagem, desinteressando-se pelos conteúdos lecionados.

Todas as habilidades deveriam ser trabalhadas, de forma a contemplar as quatro dimensões de estilo de aprendizagem definidas por Richard Felder :

- **Ativo / Reflexivo:** os ativos preferem trabalhar em grupo, compreendem melhor as informações se forem discutidas. Os reflexivos privilegiam os trabalhos individuais.
- **Racional / Intuitivo:** Os racionais são mais práticos, memorizam factos com alguma facilidade. Os intuitivos estão mais à vontade quando se trata de estabelecer relações, de lidar com fórmulas matemáticas. São rápidos e inovadores.
- **Visual / Verbal:** os visuais retêm e lembram-se de tudo o que veem (figuras, filmes, demonstrações). Para os verbais, as palavras, escritas ou orais, são a chave para o sucesso.
- **Sequencial / global:** os sequenciais possuem um raciocínio lógico, gostam que os conteúdos sejam apresentados de forma linear e encadeada. Os globais constroem uma visão geral dos conteúdos, demonstram dificuldade em explicar o caminho percorrido até chegar a ela.

Para poder chegar a todos os seus alunos e guiá-los na construção do seu conhecimento, o professor deve diversificar os seus métodos e estratégias de forma a contemplar os diversos tipos de aprendizagem.

Segundo Ribeiro e Lima, a imagem é facilitadora de aprendizagem, pois ajuda ao entendimento do texto escrito. A imagem enquanto representação gráfica, digital, plástica ou fotográfica, de pessoas ou coisas, sempre esteve presente nas sociedades representando e ilustrando as vivências quotidianas da humanidade. A imagem sempre possibilitou a comunicação de ideias entre os indivíduos. As próprias pinturas rupestres foram uma forma de expressar o que se vivia, sentia ou pensava, naquela época. Com o desenvolvimento das sociedades, as imagens começaram a adquirir significado em vários campos (na arte, na religião,...). A imagem foi inclusive a base da comunicação escrita de determinadas civilizações: os hieróglifos egípcios, os fenícios que, a partir das imagens, construíram um alfabeto facilitando o processo de registo. Na Idade Média, as imagens gozavam de um carácter religioso, pois permitiam expressar as ideologias e educar os que não sabiam ler, dando-lhes a oportunidade de contactar com o texto sagrado. Ernani Ribeiro cita Joly (2007):

No início, havia a imagem. Para onde quer que nos viremos, existe a imagem. Por todo o lado através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até à época moderna. Estes desenhos destinavam-se a época moderna comunicar mensagens e muitos deles constituíram aquilo a que chamamos “os pré- anunciadores da escrita”, utilizando processos de descrição-representação que apenas retinham um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais. (Joly, 2007:18)

Hoje, as imagens estão cada vez mais presentes, estão por todo o lado, nas redes sociais, na publicidade, no ciberespaço, na televisão, nos outdoors, nos autocarros, é totalmente impossível evitá-los, cabe aos professores interpretá-las e preparar os seus alunos para o fazer. A comunicação imagética reinventou a cultura pós-moderna. Esta invasão de informação imagética obriga os docentes a rever os métodos de transmissão de conhecimentos, uma vez que a prática verbal linguística tradicional parece colocada em xeque. Tendo em conta os diferentes tipos de aprendizagem, sabemos que a prática tradicional de ensino não atende a todos os alunos, não contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

Mantoan (2003:13) chama à atenção para a necessidade de cortar com esse paradigma: (...) *inegável que velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação.*

A escola, hoje é mais ativa, há uma tentativa de adequação do ensino ao tipo de aluno, organizam-se debates, pedem-se pesquisas, trabalha-se em grupo, tentando atender a todas as inteligências (Inteligências múltiplas segundo Gardner: lógico-matemática, linguística, espacial, físico-cenestésica, inter e intrapessoal, musical, natural, existencial).

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos de conhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, pois sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (Mantoan, 2003: 13-20)

Neste tipo de aprendizagem, a imagem tem grande importância. Freitas (2005), citado por Ribeiro e Lima, relembra a análise de Vygotsky, teórico da psicologia cognitiva, sobre a imagem como construção do conhecimento:

Linguagem, imagens e ações são transformadas em representações mentais e são ao mesmo tempo, elementos constituintes indispensáveis para a existência das representações mentais. Trata-se da complexa trama que se insere na construção do conhecimento (Freitas, 2005:111).

Vygotsky (1999), referindo-se a crianças portadoras de deficiências, mas ao meu ver

aplicável a todos os tipos de alunos, afirma que a escola tem a responsabilidade de reconhecer a individualidade de cada aluno, procurando adaptações pedagógicas para desenvolvimento coerente do processo ensino-aprendizagem. Ora, se o uso educacional das imagens facilita a inclusão de alunos portadores de deficiências, não serão também elas uma ferramenta útil na aquisição e construção de conhecimentos por parte de alunos que não tenham esse tipo de limitações.

Se as imagens forem usadas com complemento ou suplemento do texto escrito, trazendo informações relevantes para a construção do processo de ensino aprendizagem, todos os alunos serão beneficiados, pois poderão demonstrar mais facilidade na compreensão do saber apresentado. É importante que as imagens não sejam apenas um ornamento, mas que funcionem como uma linguagem complementar ao discurso verbal. Ernani Ribeiro e Francisco Lima referem ainda a importância de distinguir ilustração de adorno, a primeira explica o texto, enquanto que a segunda tem a função de simples ornamento. A este respeito, Belmiro (2009), refere:

Tratada como ilustração, a imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura. É interessante observar que é mais fácil a realização desse diálogo imagem-texto em livros de literatura infantil e infanto-juvenil do que nos livros didáticos. No entanto, este é um dos espaços que mais se transformou, nas últimas décadas, em relação à diagramação, à programação visual, engendrando, inclusive, novas fontes de trabalho. O apuro com que muitos livros didáticos vêm sendo confeccionados não corresponde, infelizmente, às riquezas que a percepção estética da imagem pode deflagrar. (Belmiro, 2009:23)

Dale (1999), citado por Telles (2002), diz que a aprendizagem está relacionada com os cinco sentidos humano, e que a visão é responsável por mais de 80% de tudo o que aprendemos.

<b>Aprendemos:</b>	<b>Retemos:</b>
1% através do gosto	10% do que lemos
1,5% através do tato	20% do que escutamos
3,5% através do olfato	30% do que vemos
11% através da audição	50% do que vemos e escutamos
83% através da visão	70% do que ouvimos e logo discutimos
	90% do que ouvimos e logo realizamos

Fig.1. Classificação de Dale. Fonte Teles (2002)

Para Dale (1964) (apud Telles et al, 2002) o ensino puramente teórico deve ser evitado, pois, na sua opinião, tudo o que for vivenciado e experimentado leva a uma aprendizagem mais efetiva. A experiência direta leva a um processo de aprendizagem mais eficaz.

Segundo Vygotsky (1993), citado por Neto e Silva, a relação que o homem tem com o mundo não é uma relação direta, a percepção do mundo é feita através de ferramentas auxiliares da atividade humana que tem a função de mediadores entre o homem e o mundo real. Segundo o autor, existem dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é um elemento intermediário entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da Natureza. O signo funciona como um instrumento da atividade biológica, semelhante a um instrumento de trabalho.

Antes da produção de uma linguagem articulada, o homem já expressava as suas sensações e necessidades recorrendo aos sons e aos gestos, numa mistura de códigos e signos. Quanto à linguagem imagética, a mesma representa um dos instrumentos que favorece a comunicação na sociedade contemporânea, logo é necessário que seja contemplada no processo de ensino-aprendizagem. (Vygotsky, 1993)

## *1.2. A aprendizagem significativa e o construtivismo*

### *1.2.1. A aprendizagem significativa segundo Ausubel*

Considera-se que um indivíduo só aprende de maneira significativa se relacionar de forma substantiva (não literal) e não arbitrária a nova informação com um conhecimento adquirido anteriormente que já integrou à sua “estrutura cognitiva” prévia. Esta “estrutura cognitiva” do indivíduo é única, uma vez que cada um de nós possui características distintivas dos demais, e é complexa visto nela reunir todos os conceitos previamente apreendidos, o seu lado afetivo e suas vivências.

Este conceito de aprendizagem significativa foi proposto por David Ausubel (1963, 1966, 1968). Ausubel chama de “subsunção” a esta componente de estrutura cognitiva responsável pela assimilação de cada novo conhecimento. Para que um novo conhecimento seja apreendido, este tem que interagir com outros conceitos ou ideias que o indivíduo já conhece ou domina. Estas ideias, mais ou menos assimiladas pelo

aprendente, são os subsunçores, essenciais para a aprendizagem significativa.

Quando , de forma concreta e sistemática, uma nova informação é relacionada com um subsunçor que já foi interiorizado, a nova informação passa a ter significado, mais ou menos próximo do significado científico, pois a aprendizagem significativa não é obrigatoriamente sinónima de aprendizagem cientificamente correta.

Ausubel explica que o material a ser aprendido tem que ter significado lógico para quem o assimila, este tem que possuir subsunçores adequados, caso não os tenha a informação poderá não ser “potencialmente” significativa. Acrescenta que, para que a informação seja “potencialmente” significativa para os alunos, os mesmos devem estar psicologicamente motivados para concluir este processo de assimilação significativa. Veja-se então a importância da escolha dos materiais selecionados pelo docente, com o objetivo de serem aplicados em sala de aula.

O oposto da aprendizagem significativa é a aprendizagem mecânica, literal ou memorística e sucede quando o aluno não interage com qualquer um dos seus subsunçores, existentes na sua estrutura cognitiva. Destacam-se duas razões para que tal aconteça: o aluno não está motivado e logo não se esforça por estabelecer ligações entre a nova informação e as já existentes; não existem subsunçores adequados, de forma a dar início ao processo de assimilação com significado.

Para que haja aprendizagem significativa, é necessário que o discente esteja psicologicamente predisposto a aprender significativamente e que o individuo relacione o conteúdo novo com qualquer estrutura cognitiva apropriada, ou seja, com um outro conteúdo potencialmente significativo, o que pressupõe a existência de subsunçores adequados que permitam a assimilação significativa.

A aprendizagem significativa é um processo dinâmico, onde os próprios alunos, orientados pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem, aprofundam, modificam e enriquecem os seus próprios subsunçores. Nesse sentido, D. Bob Gowin, citado por Jorge Valadares (2011:38), afirma que a aprendizagem significativa de um individuo é um processo de “reorganização ativa de uma rede de significados pré-existentes na estrutura cognitiva desse individuo” (Gowin, 1981).

Só haverá aprendizagem se se der a junção de dois mecanismos: a diferenciação progressiva de conceitos e a reconciliação integradora entre conceitos. Por diferenciação progressiva entende-se a assimilação progressiva de conceitos por parte dos subsunçores; quanto a reconciliação integradora, a Teoria da Aprendizagem Significativa salienta que a assimilação de conceitos leva a que se estabeleçam cada vez mais relações entre

conceitos, anteriormente separados, dando origem a conceitos mais gerais. Todo este processo cognitivo permite a existência de conceitos superordenados, isto é, a existência de uma “reconciliação integradora”.

Ausubel insiste ainda sobre a ideia de que a aprendizagem, mais ou menos significativa ou mecânica, não tem diretamente a ver com o facto de esta acontecer por descoberta autónoma, guiada ou por recepção. Assim sendo, o autor distingue dois contínuos distintos:

- aprendizagem mecânica / aprendizagem significativa
- aprendizagem por recepção / aprendizagem por descoberta

Acrescenta ainda que qualquer aprendizagem se encontra forçosamente algures em relação aos dois contínuos apresentados.

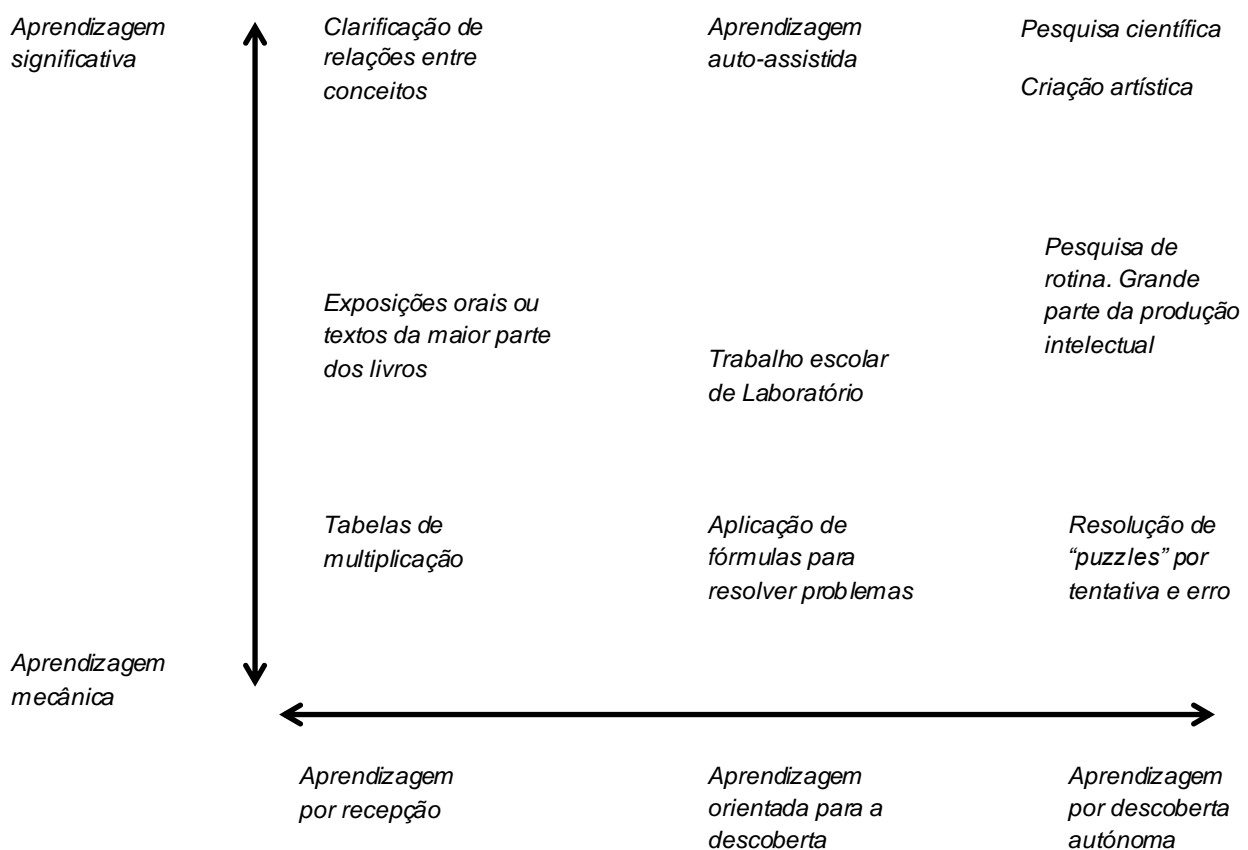


Fig.2. As duas dimensões da aprendizagem. Quer a aprendizagem por recepção quer a aprendizagem por descoberta podem ser mais ou menos significativas (adaptado de Ausubel, Novak e Hanesian, 1980, p. 21, Novak e Gowin, 1999, p. 24 e Novak, 2000, p. 28).

O ensino ideal seria um ensino baseado na investigação que privilegia o pensamento crítico e a descoberta autónoma, cujo papel do professor é de ajudar, guiar os alunos de forma a que eles ultrapassem as suas dificuldades conceptuais.

### 1.2.2. O construtivismo humano

No seu artigo *A Teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista*, Jorge Valadares deixa claro que, na sua opinião, a Teoria da Aprendizagem Significativa é uma teoria construtivista, assim sendo relembra de seguida que o construtivismo atingiu seu auge nos anos 90 do século XX e cita a obra da American Association for the Advancement of Science, *The Practice of Constructivism in the Science Teaching* (1998):

Há uma aceitação generalizada do construtivismo. O construtivismo representa uma mudança de paradigma na educação científica.” Numa perspetiva geral, o construtivismo tem por base a seguinte máxima: “o conhecimento não é recebido passivamente nem pelos sentidos nem por meio da comunicação; o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito que o possui (Valadares, 2011: 40).

Deste modo, como também o afirma Valadares, a Teoria da Aprendizagem Significativa é distintamente uma teoria construtivista, uma vez que supõe que “o sujeito é o elemento estruturante do seu próprio conhecimento”. (Von Glasersfeld, 1992:169)

O processo de aprendizagem significativa é, à semelhança dos conceitos construtivistas, um processo de construção e reconstrução, durante o qual a mente do sujeito está ativa de forma a que seja capaz de associar corretamente um novo conhecimento às ideias subsunçoras da sua estrutura cognitiva. Trata-se de um processo complexo que exige algum esforço, visto que a aprendizagem por descoberta pode, inclusive, necessitar que o próprio corpo esteja ativo, possibilitando a realização de certas e variadas ações.

O autor defende que o ensino expositivo não é benéfico, pois na maioria dos casos, não consegue cativar os alunos levando-os a manter as suas mentes ativas, não permitindo que o docente saiba reconhecer se o aluno sabe ou não atuar em conformidade com a nova realidade.

Como o relembrou Jorge Valadares, a definição da palavra “construtivismo” não é consensual. Ao construtivismo foram atribuídos vários significados e assim foram surgindo diversas variantes: construtivismo pessoal, social, contextual, dialético, empírico, social linguístico, empirista, racionalista, pragmático, radical ou humanista,

objeto de estudo de vários autores, tais como, Matthews, Von Glasersfeld, Bickhard ou Novak.

Segundo Valadares, a teoria construtivista subjacente à teoria da aprendizagem significativa é o construtivismo humano sustentado por Joseph Novak (1990) numa comunicação apresentada na conferência de Psicologia em San António, no Texas, cujo título é *Human constructivism: A Unification of Psychological and Epistemological Phenomena in Meaning Making*. Novak crê que uma teoria de aprendizagem com base numa psicologia cognitivo-humanista favorece a comunicação, a partilha, a discussão e a mudança de significados, e leva, ainda, a que seja possível atingir significados vastamente partilhados.

O construtivismo humana é para Novak, citado por Valadares:

Uma visão da criação de significados que engloba quer uma teoria da aprendizagem quer uma epistemologia da construção do conhecimento. Oferece o poder heurístico e vaticado de um modelo psicológico da aprendizagem humana, juntamente com o potencial analítico e explicativo englobado numa perspetiva filosófica única sobre a mudança dos conceitos. (Mintzes e Wandersee, 2000:58)<sup>1</sup>

A aprendizagem significativa de um determinado objeto implica, obviamente, a construção de significados para compreender e aprender o mesmo. Mas como sublinha Valadares, é também “uma mudança na forma de o encerrar e porventura lidar com ele”. Esta evolutiva transformação é o resultado de um conhecimento pessoal prévio mas, de igual modo, consequência de uma partilha que junta, em simultâneo, ideias e sentimentos. “E a aprendizagem só é enriquecedora se conduzir a significados acerca daquilo que se aprende e a uma mudança na experiência de quem aprende”. (Valadares, 2011:48)

O autor subentende que não há saberes inquestionáveis, inalteráveis ou sempiternos. Com base em várias fontes (Novak, 1990, 1993; Gowin, 1990; Mintzes e Wandersee, 1998: 47 a 51) Jorge Valadares identifica os princípios base do construtivismo humano:

- O conhecimento científico constrói-se através de uma interação complexa entre sujeito e objeto onde nem um nem outro tem uma hegemonia epistemológica.
- Os seres humanos são criadores de significados. Os significados acerca da experiência humana vão-se modificando através de um pensamento afetivamente «contaminado» e ações.
- O objetivo da educação é a construção de significados partilhados. Os

---

<sup>1</sup> A teoria de Mintzes e Wandersee sobre o construtivismo basea-se nas ideias de Novak e Gowin.

significados compartilhados podem ser facilitados pela intervenção ativa de professores bem preparados.

- A produção intelectual, ao mais alto nível, é uma construção de significados e uma forma altamente original e criativa de aprendizagem significativa, que deverá servir de ideal à aprendizagem de qualquer indivíduo, que deve procurar caminhar no sentido de uma aprendizagem significativa autónoma e criativa.

A teoria da aprendizagem significativa defende a importância da negociação de significados com base em instrumentos ditos metacognitivos, ou seja, instrumentos que levam o sujeito a conhecer o seu próprio ato de conhecer, que levam o indivíduo a desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas. O mapa de conceitos de Novak e o vê de conhecimento de Gowin são dois dos instrumentos metacognitivos facilitadores da aprendizagem.

### 1.2.2.1. Mapas conceituais

Os mapas conceituais são esquemas que reproduzem conjuntos de ideias e conceitos, de forma a clarificar a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão cognitiva do seu construtor. Estabelecem-se relações entre palavras e conceitos, dos mais englobantes aos menos abrangentes. Permitem ainda que se proceda a uma ordenação e a sequenciação dos conteúdos que o indivíduo se propõe apreender.

A construção de Mapas Conceituais (Novak & Gowin, 1996) propõe que as temáticas sejam apresentadas de modo diferenciado, progressivo e integrado, como se pode verificar na figura abaixo apresentada.

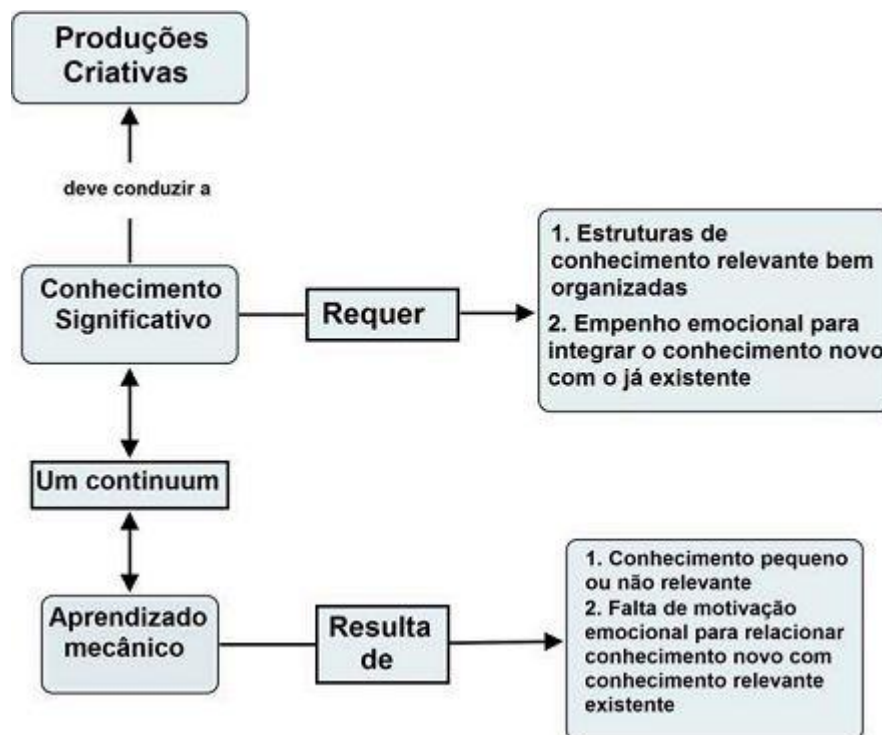


Fig.3. Exemplo de mapa conceitual sobre aprendizagem significativa, e elaborado por Novak e Cañas (2010).

### 1.2.2.2. V do conhecimento (epistemológico ou heurístico)

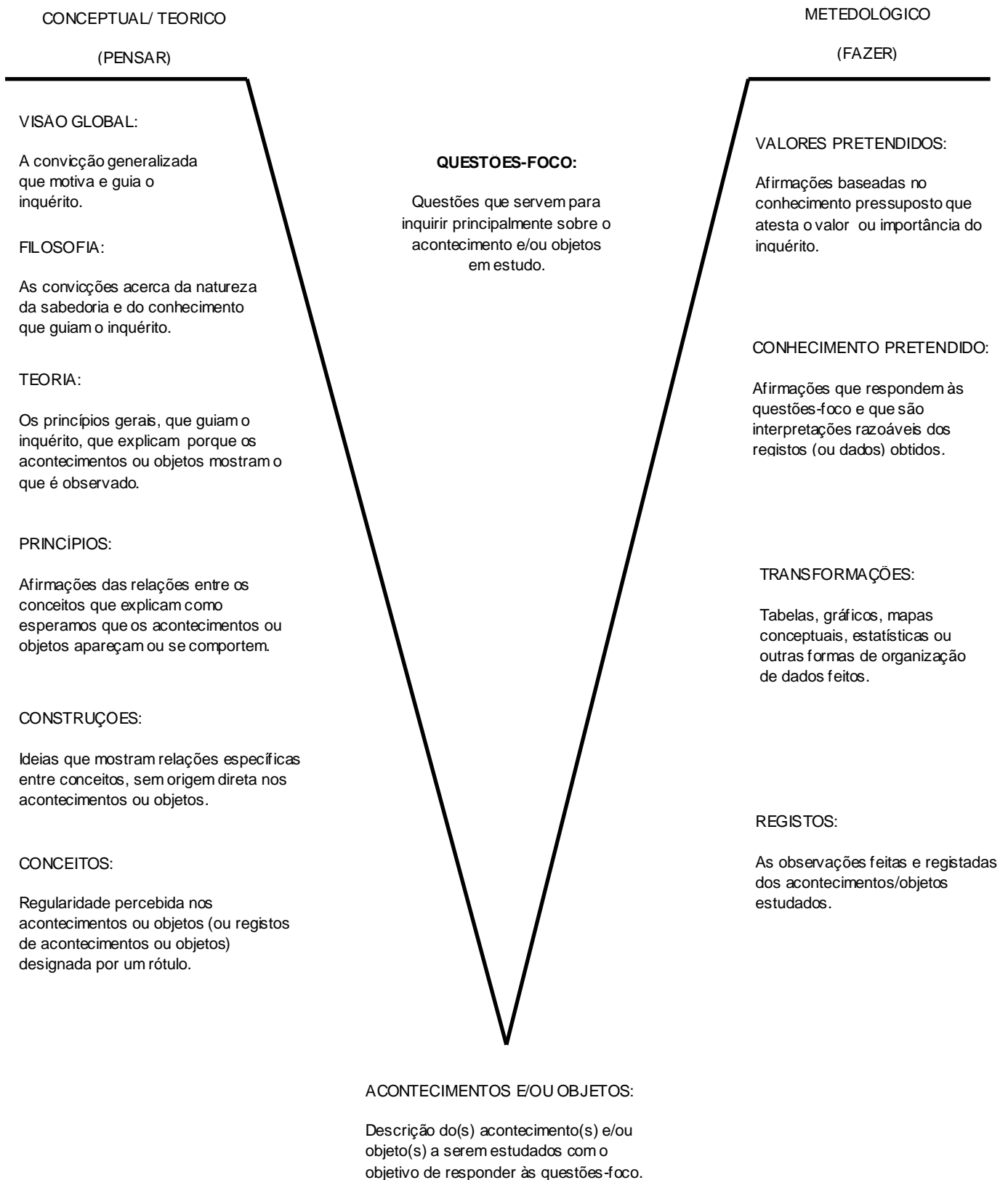


Fig. 4. O Vê do conhecimento (criação de Go win), que Novak apresenta no seu trabalho original de 1990 sobre o construtivismo humano<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Esquema traduzido, por mim, de inglês para português.

Segundo Gowin, todo o conhecimento constrói-se com base na interação complexa entre duas componentes, uma conceptual e a outra metodológico-experimental, isto é, entre o pensamento do individuo e a sua ação sobre o objeto em estudo.

No construtivismo humano, a Ciência é vista como um processo que pressupõe a construção de um novo saber sobre um anterior. Assim sendo, Novak (1998: 95) propõe o modelo de parada de vês, que sugere que os elementos da parte metodológica-experimental de uma estrão sempre na origem da parte teórico-conceptual de outra.

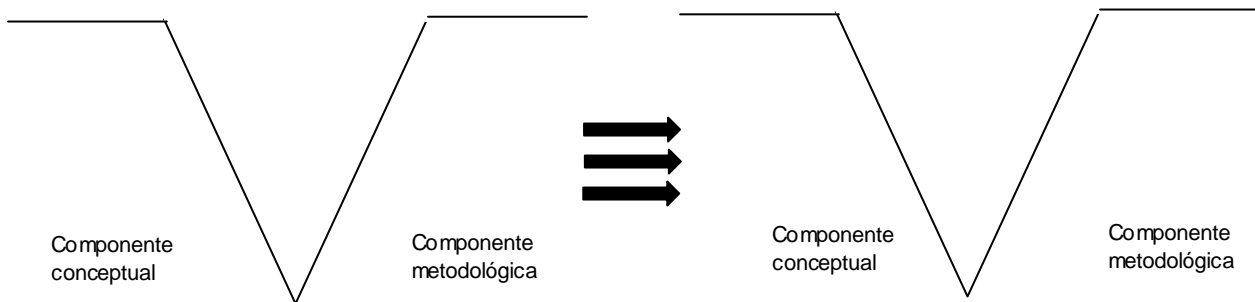


Fig. 5. Parada de Vês

Como tão bem o concluiu Jorge Valadares, na aprendizagem significativa, o conhecimento novo relacionar-se-á sempre com outros já presentes na estrutura cognitiva do sujeito em situação de aprendizagem. Mas para que haja aprendizagem, o assunto em questão tem de ser significativo para o aprendente, que deve estar psicologicamente aberto e preparado para relacionar o novo conhecimento. Assim depende-se que este processo é pessoal, ainda que sofra grandes influências por parte de outros fatores sociais, como é o caso da sala de aula. O aluno faz apelo aos seus conhecimentos, pensamentos, sentimentos e ações para dar significado às experiências, às quais está sujeito.

O papel do professor é essencial, este deve expor de um forma clara, correta e transparente todas as concepções científicas, referentes ao programa da disciplina, de forma a que o aluno seja capaz de construir ativamente os seus próprios significados, acerca desses mesmos conceitos. De seguida, o professor deve avaliar se os significados construídos pelo aprendente são os mais corretos. Por sua vez, o aluno também deve ser capaz de avaliar se os seus significados correspondem realmente às concepções científicas expostas.

A teoria da aprendizagem significativa e o construtivismo humano partilham da mesma ideia, pois ambos defendem que a aprendizagem deve ser feito pela assimilação

significativa de um conceito novo, a partir da construção de novos significados.

No prefácio do livro *Ensinando ciência para a compreensão*, Mintzes, Wandersee e Novak, pai do construtivismo humano, definem o construtivismo humano nestes moldes:

Em contraste com a noção de construtivismo radical e social, o construtivismo humano toma uma posição moderada sobre a natureza da ciência. Por um lado, acha as opiniões dos “positivistas-lógicos” clássicos intelectualmente indefensáveis; por outro acha que muitos construtivistas criaram um mundo mental relativista que acaba por se destruir a si próprio. Prefere, em vez disso, uma visão da ciência que reconheça um mundo externo cognoscível, mas cujo conhecimento depende em grande parte de uma luta intelectualmente exigente para construir heurísticamente explicações fortes, através de largos períodos de interação com os objetos, factos e outros indivíduos. Na sua forma mais simples acredita que os seres humanos são criadores de significados, que o objetivo da educação é construir significados partilhados e que este objetivo pode ser facilitado através da intervenção ativa de professores bem preparados (Novak et al., 2000:17).

### 1.2.3. A aprendizagem significativa na aula de ELE

Como vimos anteriormente, para que a aprendizagem significativa seja possível, são necessários materiais potencialmente significativos e propensão do aluno para aprender. Na opinião de Moreira (2004:14 apud Oliveira, 2004:16), o currículo, o ensino, o meio social e a linguagem são outras condicionantes. Este autor refere ainda que a linguagem é mediadora de todo o conhecimento humano, logo, a mesma é uma ferramenta fundamental na aprendizagem significativa. É através da verbalização da linguagem que se constrói a aprendizagem. Tânia Oliveira cita Moreira (2004:2), que esclarece que o significado está nas pessoas e não nos objetos ou nos acontecimentos. Os sinais, os gestos, as imagens ou as palavras têm significado para o ser humano, sem a linguagem o desenvolvimento e a transmissão de significados, isto é, de conhecimentos, não seriam possíveis. O conhecimento é fundamentalmente linguagem, logo, compreender e apreender um determinado conceito é conhecer a sua linguagem. O mapa conceptual proposto por Moreira, abaixo apresentado, elucida-nos sobre a importância que é dada à linguagem à luz da aprendizagem significativa.

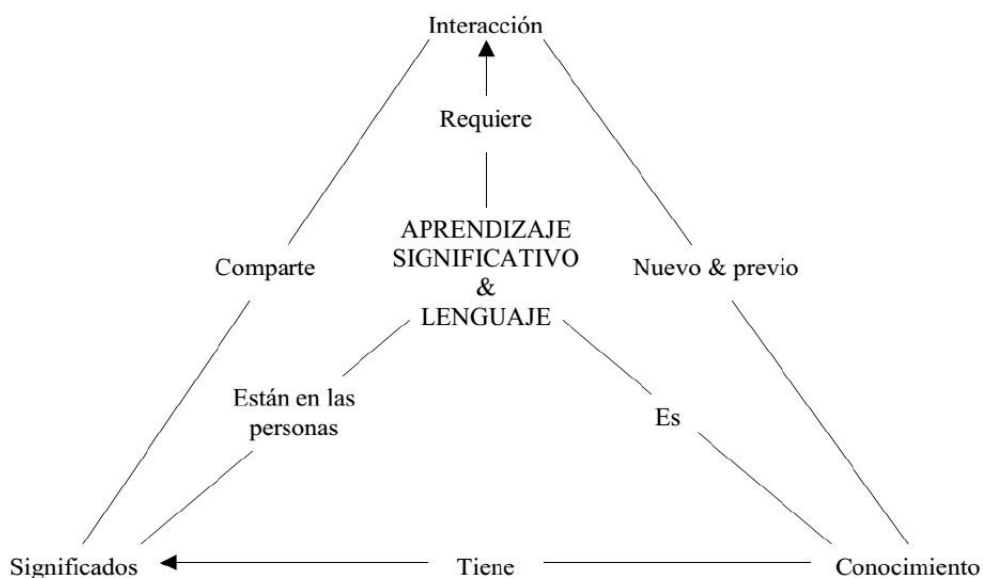


Fig.6. Mapa conceitual sobre a aprendizagem significativa e a linguagem (Moreira, 2003 citado por Moreira, 2004:2)

A aprendizagem de uma nova linguagem leva-nos a ver o mundo sob uma nova perspectiva, não é só uma nova forma de falar mas também uma nova maneira de pensar. Deste modo, tal como explica Moreira (2005:91-92 apud Oliveira, 2014:17):

Cada lenguaje, tanto en términos de su léxico como de su estructura, representa una manera singular de percibir la realidad. Prácticamente todo lo que llamamos conocimiento es lenguaje. Eso significa que la llave de la comprensión de un “conocimiento”, o de un contenido es conocer su lenguaje.

No que diz respeito à aprendizagem do Espanhol, como língua estrangeira, a aquisição da linguagem permitirá consequentemente a aquisição de outros conteúdos, sejam eles linguísticos, culturais, socioculturais, gramaticais ou, até mesmo, atitudinais. Segundo Moreira (2005: 92 apud Oliveira, 2014:18), o ensino deve proporcionar uma aprendizagem significativa crítica com base na interação social e no questionamento. Dentro de uma sala de aula, a interação social só é possível através do uso da linguagem, sendo o professor o principal mediador. É importante que o professor recorra quase única e exclusivamente à língua-alvo, neste caso específico o espanhol, como estratégia de motivação, incitando os discentes a fazer o mesmo.

Na opinião de Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol (1993:68 apud Oliveira, 2014:18), o professor deve ter presente que a aprendizagem significativa deve ser funcional, isto é, o discente deve reconhecer a utilidade dos conteúdos que está a aprender e deve-lhe ser dada a oportunidade de os aplicar em diferentes contextos.

Falava-se anteriormente que são necessários conhecimentos prévios para que a aprendizagem seja efetivamente significativa, numa aula de ELE/E, tais conhecimentos prendem-se sobretudo com os conteúdos linguísticos que o aprendiz já adquiriu da sua língua materna ou de outra língua estrangeira e com o conhecimento do seu próprio mundo, as suas vivências, da sociedade em que se insere, da sua cultura.

Numa perspetiva construtivista, Ballester Valori (2002:20 apud Oliveira, 2014:19) sublinha que aprender é construir, uma vez que a aprendizagem não é uma reprodução fiel da realidade e que o aluno constrói os seus próprios significados recorrendo à sua experiência, aos seus interesses, logo aos seus conhecimentos prévios. O mesmo autor acrescenta ainda que o conhecimento gera conhecimento, porque quanto mais conhecimento tivermos do mundo, mais nos questionamos sobre o mesmo e deste modo mais relações se formam entre conceitos. O papel do professor é fundamental, deve guiar o aluno ajudando-o a relacionar todos estes novos conceitos, sempre tendo em conta os seus interesses, os seus conhecimentos, as suas experiências e as suas capacidades.

São muitos os estudos que vêm comprovar a eficácia da aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa é pertinente pois contribui para o aumento da autoestima e motivação do aluno e promove o enriquecimento pessoal do aprendiz, proporcionando resultados visíveis e duradouros (Ballester Valori, 2002:18 apud Oliveira, 2014:20).

Assim sendo, a aprendizagem significativa proporciona uma maior retenção da informação, por colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e por ir ao encontro das suas experiências, interesses e capacidades, trata-se de uma aprendizagem autêntica e pessoal. É, além do mais, funcional, real e útil visto os seus conteúdos serem aplicáveis a outras situações ou contextos.

Por ser um documento autêntico, por contribuir para a motivação dos alunos, as BDs podem revelar ser um importante recurso didático na aprendizagem significativa do Espanhol. Como o refere Vieira (2012), aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras, as BDs possibilitam o aperfeiçoamento da leitura, o enriquecimento do seu vocabulário, o desenvolvimento e melhoramento da expressão, quer oral quer escrita, levando o aprendiz a reter palavras complexas por associação, a melhorar a sua ortografia e a sua capacidade de síntese.

## 2. Algumas definições do conceito “banda desenhada”

Para se referir às bandas desenhadas, o espanhol fala de “**Cómic**”, palavra inglesa que usamos para nos referirmos a algo que é muito divertido ou engraçado, provém do grego “Komikós” e do latim “comicu-“, que deu origem a palavra espanhola “cómic”. Contudo, ainda que este seja o termo mais usual quando se refere a este género literário, o mais utilizado, há alguns anos atrás, era “tebeo”, devido à publicação de uma revista de bandas desenhadas, de teor humorístico, intitulada TBO, que surgira em 1917. Nos países latinos americanos, sobretudo na Argentina, a denominação mais frequente é “historietas”. Os franceses preferem o término “bande dessinée” e em Itália “fumetto” o “fumetti” (plural), por analogia aos balões de fala e de pensamentos presentes nas vinhetas e que parecem ser nuvens de fumo. Cá em Portugal, também é frequente recorremos ao termo “quadrinhos”, aludindo-se às vinhetas.

Esta grande diversidade de nomes que utilizamos para designar um mesmo objeto parece configurar-lhe certa ambiguidade. Definir a “banda desenhada” (BD) não é tarefa fácil, de tal forma que podemos, inclusive, estabelecer um paralelismo filosófico, segundo Jorge Romero Gil, aplicando-lhe a definição que Aristóteles atribuía à tragédia grega em “Poética”: as três unidades:

- **unidade de ação:** todas as partes devem estar coerentemente ligadas entre si;
- **unidade de tempo:** a ação desenvolve-se durante um tempo limitado;
- **unidade de lugar:** a ação não pode desenvolver-se, em simultâneo, em diferentes lugares.

É, efetivamente, possível constatar que é comum a presença destas três unidades nas histórias de quadrinhos. Para além disso, também não podemos negar as suas semelhanças com a linguagem cinematográfica:

- sucessão de sequências;
- a iconografia como elemento essencial da mensagem que se pretende transmitir;
- existência de um guião primordial para o desenvolvimento narrativo da história.

A BD não é só uma simples tira, não é apenas uma história narrada sequencialmente de modo iconográfico e escrito, em simultâneo, há muito mais para dizer e descobrir

quando lemos uma “historieta”. Ciente desta complexidade e com o intuito de proporcionar uma extensa informação ao professor sobre o que é uma BD, e desde já considerando-a um bom veículo para a aprendizagem, José Luis Rodrigues Diéguez reuniu em sua obra, *El comic y su utilización didáctica- los tebeos en la enseñanza*, algumas definições significativas de vários autores conceituados. Diéguez começa por comparar as definições de Javier Coma e Umberto Eco. Coma define a BD de forma simples, dizendo que se trata de uma “*narrativa mediante secuencia de imágenes dibujadas*” (Coma 1979:9 apud Diéguez 1988). Por sua vez Umberto Eco considera que :

La historieta es un producto cultural, ordenado desde arriba, y funciona según todo la mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalista de los organizadores [...] Así, los cómics, en su mayoría reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes. (Eco 1984:299)

Enquanto Coma frisa o carácter descritivo, sequencial e narrativo da BD, realçando a importância da iconicidade, Eco sublinha a sua função sociológica e cultural, valorizando a sua funcionalidade.

Elisabeth K. Baur propõe a seguinte definição: “*Es una forma narrativa cuya estructura no consta solo de un sistema, sino de dos: lenguaje e imágenes*” (Baur, 1978:23). À semelhança de Coma, Baur refere o carácter narrativo das BDs, introduzindo, contudo, um novo elemento: o sistema verbal. Estamos aqui perante dois sistemas, que na BD, revelam ser indissociáveis: o verbal e o icónico, ainda que Coma faça referência à linguagem muito superficialmente. Baur complementa sua definição aludindo a algumas das características, também mencionadas por M. Dahrendorf (apud Diéguez, 1988:18), afirmando que as BDs são “*historias en las que predominan la acción, contadas en secuencias de imágenes y con un específico repertorio de signos.*” A especificidade de alguns signos, próprios da BD, constituem uma das principais características deste género literário. Nesta definição, Dahrendorf pressupõe a existência de códigos, se entendermos que um código é um conjunto de signos. A BD contém um repertório específico de signos (onomatopeias, signos cinéticos, metáforas visuais,...) que estão inevitavelmente associados a um significado, esta associação é denominada de código.

M.V. Manacorda de Rosetti entende que “*Una historieta es una secuencia narrativa formada por viñetas o cuadros dentro de las cuales pueden integrarse textos lingüísticos o algunos signos que representan expresiones fonéticas (boom, crash, bang, etc.)*” (Manacorda 1976:23). Este autor vem corroborar a ideia de Dahrendorf, uma vez que se

refere à BD como sendo uma narração sequenciada composta por vinhetas, textos e outros signos, sendo um deles a onomatopeia, que compõem um código.

Para Román Gubern, a BD é uma:

[...] historieta ilustrada cuya acción se sucede en diversas viñetas, en donde el texto de lo que cada personaje dice se encuentra encerrado en un globo o bocadillo que sale de su boca. Pueden estar divididas en tiras o episodios que se publican en los sucesivos números de un periódico o revista, o presentarse como historietas completas en un solo cuaderno o comic-book. (Gubern, 1973 apud Diéguez, 1988:18)

Faz-se, aqui, novamente, referencia a um possível elemento do código, característico da BD: o “bocadillo”, isto é, o balão. O balão tem um significado singular, pois contém a mensagem verbal da personagem, dá-nos a conhecer de quem provém, e ainda nos pode situar em relação ao tempo e ao espaço.

A vinheta é considerada por Juan António de Laiglesia como sendo um outro elemento singular, quando diz que a BD é :

Relato gráfico en imágenes o viñetas que captan sucesivos y diferentes momentos de su acción, según un guión que contiene el texto completo de la narración, y que un dibujante traduce en su aspecto plástico y un rotulista compone en su aspecto puramente literario. (Laiglesia,1964 apud Diéguez 1988:18)

Na sua definição do conceito em análise, Juan António Ramírez dá ênfase a duas características igualmente importantes, inerentes ao género literário em estudo: a **produção** e a **distribuição**.

Narraciones que combinan la imagen dibujada y sometida a una serie de convenciones típicas con fragmentos literarios. La relación imagen/texto trata de ser complementaria; el papel de los textos de anclaje tienen a disminuir para dar mayor importancia a los de relevo. El carácter estandarizado de su realización y, sobre todo, el industrializado en los modos de producción y distribución, terminan de caracterizar al cómic en cuanto tal.” (Ramírez, 1975 apud Diéguez, 1988:19)

Segundo Ramírez, a BD é uma narração que alia imagem e texto, que obedece a determinadas convenções, que possibilitam a sua realização, a sua produção e distribuição. Note-se que as duas características patentes nesta definição já tinham sido referidas por Eco, quando admite a existência de um recetor, e por Gubern que se refere à publicação das “historietas”. F. Loras reitera esta ideia ao afirmar que *“El cómic es por una parte, un medio de comunicación de masas, impensable sine se requisito de difusión masiva; por la otra, es un sistema de significación con un código propio y específico, tenga o no un distribución masiva.”* (Loras 1976:40)

Numa descrição mais formal Ludolfo Paramio expõe que *“el cómic es una semiótica connotativa de primera especie en la que sobre una misma referencia inicial se presenta las semióticas objeto, correspondientes a un sistema fonético y a otro icónico”* (Paramio 1971:175). Por semiótica conotativa entende-se que alguns signos têm distintos níveis de significado, os signos não têm apenas um significado linear, existe, na verdade, uma grande “densidade significativa”. Vejamos, por exemplo, os provérbios ou os ditos populares que são frequentemente exemplos da linguagem conotativa. Quando se diz “quem anda à chuva molha-se” estamos, na verdade, a querer dizer que quando tomamos uma decisão, devemos assumir todas as consequências decorrentes dessa opção. Deste modo, conclui-se que a linguagem presente nas BDs não é meramente estética, mas um importante instrumento de comunicação.

A forte ligação existente entre a linguagem verbal e a icónica é novamente lembrada por M. Arizmendi: *“El cómic es una expresión figurativa, una narración en imágenes que logra una perfecta compenetración e interrelación de palabra y dibujo gracias fundamentalmente a dos convenciones: la viñeta... y el globo.”* (Arizmendi 1975:7)

Se atentarmos ainda à definição de Manuel Muñoz Zielinski, veremos que este último insiste, à semelhança de outros autores, anteriormente citados, sobre os elementos de **produção** e **distribuição**, conferindo à BD um carácter de meio de comunicação de massas, sendo este um meio que poderá proporcionar ao leitor momentos de evasão e distração.

Efetivamente, não é fácil chegar a uma definição, única, completa e analítica, do conceito de “banda desenhada”. Os autores focam diferentes características adotando diferentes perspetivas.

### 3. Origens da banda desenhada

#### 3.1. Onde e quando surge a banda desenhada

Não é possível estabelecer, com exatidão, uma data para o aparecimento da BD. No princípio do mundo, o homo sapiens, ser nómada a mercê da natureza, sem linguagem escrita, desenhava, esculpia e pintava imagens dos objetos que faziam parte do seu meio ambiente, do seu dia-a-dia. A essa arte chamamos de **arte rupestre** que geralmente representava animais, como por exemplo, o touro negro pintado nas paredes das Grutas de Lascaux, em França. Também se encontram imagens humanas (quicá bruxas ou feiticeiros), de armas (lanças, arcos e setas), mãos e outros símbolos.



Fig.7. Grutas de Lascaux

Ao longo dos séculos, todos os povos desenvolveram as suas artes dando origem a uma grande variedade de géneros e de estilos. A BD é incontestavelmente um género de arte: arte de contar uma história através de um conjunto de imagens justapostas que hoje chamaríamos de “cartoon”. O objetivo do Homem pré-histórico não seria também narrar as suas batalhas, as suas caças ou os seus rituais? Os povos egípcios, além dos hieroglíficos, deixaram registos gráficos nos quais descreviam as suas crenças mitológicas. Os índios americanos faziam gravuras nas pedras. Os grandes mestres da pintura Renascentista, como Miguel Ângelo ou Boticelli, também nos deixaram grandiosas obras, verdadeiras narrativas ainda que não sejam escritas.

Como já foi dito anteriormente, é difícil apontar uma data para o aparecimento da BD, surgem várias ilustrações que podem ser consideradas as BDs de sua época: em 1833, o suíço Rodolphe Töpffer realiza alguns trabalhos gráficos; em 1865, o artista alemão Wihem Bush publica “Max und Moritz”; em França (1863), o pintor Gustave Doré faz as ilustrações da tão famosa obra de Cervantes “D. Quijote de la Mancha” e, em 1965, as ilustrações da bíblia; no século XIX, no Japão, surge ainda uma



Fig.8. Max e Moritz

arte denominada de “Hokusai” que pretendia narra acontecimentos da vida quotidiana do Império do sol nascente.

Entende-se que a BD, tal como a conhecemos atualmente, nasceu nos Estados Unidos, sendo uma consequência do desenvolvimento da ilustração e da larga tradição narrativa iconográfica na Europa. Estas BDs começam a ser publicadas nos jornais, as chamadas “tiras cómicas”, coexistindo com as revistas de BDs (os “comics books”).

O aparecimento dos primeiros “comics” está ligado ao desenvolvimento massivo da prensa escrita e tem como principal finalidade captar a atenção do público para os diários de informação. Nessa época, existia uma grande competição entre Hearts, proprietário do jornal “Morning Journal”, e Pulitzer, dono do “El World”, os magnatas da imprensa estado-unidense no final do século XIX e início de século XX.

Em 1893, “El World” cria um suplemento dominical a cores, no qual começa a publicar as criações dos desenhadores dos jornais. Entre estes profissionais está Richard Felton Outcault que dá vida a uma personagem muito peculiar “o menino amarelo” ou, em inglês, “the Yellow Kids”. Trata-se de uma série de vinhetas, mal combinadas e sem narração sequencial, que vão permitir caricaturar e recriar, de forma cómica, a vida do bairro operário de Hogan Alley, em Nova York. O protagonista é um menino calvo, orelhudo, de aspeto simiesco que veste um camisolão de cor amarela. Ainda que, por vezes, apareçam balões de fala, geralmente, o menino expressa-se através de textos escritos no seu camisolão, empregando uma linguagem crua e popular. Pode-se então concluir que seu camisolão tem duas funções: por um lado, faz parte da idiosincrasia da personagem e, por outro, é um elemento de comunicação. A tira passa a ser a principal atração deste jornal.



Fig.9. The Yellow Kid

Contudo, em 1896, Hearts adquire o jornal “Morning Journal” e inicia também a publicação de um suplemento dominical intitulado “The American Humorist”, contratando o famoso desenhador do “Yellow Kid” que continua, agora ao serviço de outra editora, a retratar a vida do “menino amarelo”, que partilha a sua vida com outras personagens, numa ruela dos bairros pobres nova iorquinos.

Pulitzer riposta contratando outro desenhador, George Lucks, para criar uma nova versão da mesmo personagem. Assim sendo, durante mais ou menos dois anos, o “menino amarelo” apareceu em simultâneo nos dois jornais rivais. Em 1898, as duas tiras deixam de ser publicadas.

Em 1902, Outcalt cria outra personagem, a antíteses de Mickey Dugan (the Yellow Kid), chamado Buster Brown, um menino pertencente à classe alta.

Considera-se que estas tiras, de carácter cómico, são as primeiras BDs modernas. No entanto, o género propriamente dito estandardizar-se-á pouco depois com a série “O capitão e os meninos” (no Brasil, “Os sobrinhos do capitão” e em Espanha, “El capitán y los pilluelos”) de Rudolph Dirks, considerada a primeira e verdadeira história em quadrinhos dos Estados Unidos.

Estas tiras, precursoras de um género muito diversificado, transmitem, recorrendo ao humor, uma mensagem conservadora y conformista. Na sua obra “Apocalípticos e integrados”, Umberto Eco afirma que este tipo de BD:

[...] no podría comunicar otra cosa que contenidos ideológicos inspirados en el más absoluto conformismo; no sería capaz de sugerir otra cosa que ideales de vida compartidos ya por todos sus lectores, ignorando toda propuesta de transformación; no podría hacer otra cosa que repetir y remachar, tanto en arte como en política, tanto en ética como en psicología, lo ya sabido (Eco, 1984:181).



Fig. 10. The Capitain and the Kids

### 3.2. Nascimento da banda desenhada espanhola

António Martín, na sua obra “*Historia del comic español: 1875-1939*”, publicado na Editorial Gustavo Gili S.A., de Barcelona, citado por Rodríguez Diéguez, apresenta uma introdução global de carácter histórico sobre o nascimento da BD espanhola que apelida de “prehistoria del tebeo español”. Segundo este autor, a história da BD espanhola faz sua aparição durante o século XIX como consequência da procura persistente de novas formas de comunicação, tendo como base a imagem, mas também como consequência do desenvolvimento da indústria editorial e sobretudo devido às grandes expectativas acerca da venda deste tão promissor produto cultural. Deste modo, Martín entende que a história da BD espanhola não é senão o progressivo aperfeiçoamento da sua linguagem expressiva, ou seja, a história do autor espanhol e de suas obras, com referência obrigatória aos processos industriais de **reprodução** e **comercialização**, dois elementos também referidos por outros autores, nomeadamente Manuel Muñoz Zielinski, como

veremos posteriormente. António Martín usa indistintamente o termo “historieta” ou “comic” para se referir à BD e define-a como sendo:

Una historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan un aserier progresiva de momentos significativos de la misma, según la selección hecha por un narrador. Cada momento, expresado por medio de una ilustración, recibe el nombre genérico de viñeta. Los textos, que pueden existir o no según las necesidades narrativas, permiten significar todo aquello que los protagonistas de la acción sienten, piensan o verbalizan. (Martín, 1978 apud Diéguez,1988:21)

Sabemos que a banda desenhada não surgiu de um momento para o outro com as características que hoje lhe atribuímos. Foi um processo progressivo e, como o refere Martín, de acumulação: *“un proceso de acumulación, en el que se suman distintas experiencias basadas en la comunicación gráfica, que en tempos y sociedades diferentes se concretan en resultados similares.”* (1978 apud Diéguez,1988:21)

Efetivamente quando comparamos a evolução da BD americana com a da BD europeia entendemos melhor os ditos do autor supracitado. Como já vimos anteriormente, a BD norte-americana surge num contexto político conturbado, com base no jornalismo satírico anglo-saxónico dos séculos XVII e XIX, cujo principal objetivo era a caricatura e a sátira política. O desenvolvimento deste recursos expressivos dão então origem a uma série de BD produzidos entre 1895 e 1905 : “The yellow Kid” de Richard F.Outcault; “The Ktzenjammer Kids” de Dirks; “Happy Hooligan” de Frederik B. Opper, entre muitos outros, onde já aparecem alguns dos elementos básicos da BD, nomeadamente o “balão”.

No final do século XIX, a BD começa também a surgir na Europa. Dependendo do país em que é produzida, as BDs revelam algumas particularidades que correspondem as diferenças económicas, políticas e culturais de cada território. À semelhança do que aconteceu com as BDs norte-americanas, os “comics” europeus começam por ter um teor político. A forte tradição da prensa tradicional leva este humor político, publicado em pequenos folhetins, às camadas mas desfavorecidas. Paralelamente, destaca-se a grande importância que as formas literárias adquirem na sociedade burguesa como súpero valor cultural. Estas influências políticas, económicas e culturais causaram uma estagnação na evolução da recém nascida BD. Ainda que a imagem e o texto se complementem, este último não se encontra dentro da vinheta, como acontece com as BDs norte-americanas. Os textos são, normalmente, longos e descritivo e aparecem por baixo da vinheta.

No que concerne a “historieta” espanhola, as suas particularidades são determinadas pelo conflito sociopolítico que se vive no país durante o século XIX, data que marca o

nascimento da BD na prensa espanhola. As primeiras publicações deste género literário surgem depois da Revolução de setembro de 1868, *La Gloriosa*, famoso levantamento revolucionário que levou ao destronamento da rainha Isabel II e o coroamento de Alfonso XII, em 1875. Com a subida ao trono deste novo monarca, inicia-se um novo período da história de Espanha e a BD é apenas um dos novos fenómenos culturais que, a partir daquele, momento começam a crescer.

#### 4. Os principais elementos da banda desenhada

Como já foi referido anteriormente, a BD não é apenas uma simples associação de texto e imagem, a BD é composta por vários elementos que o esquema de Fresnault-Durelle (apud Sá, 1995:230) vem ilustrar:

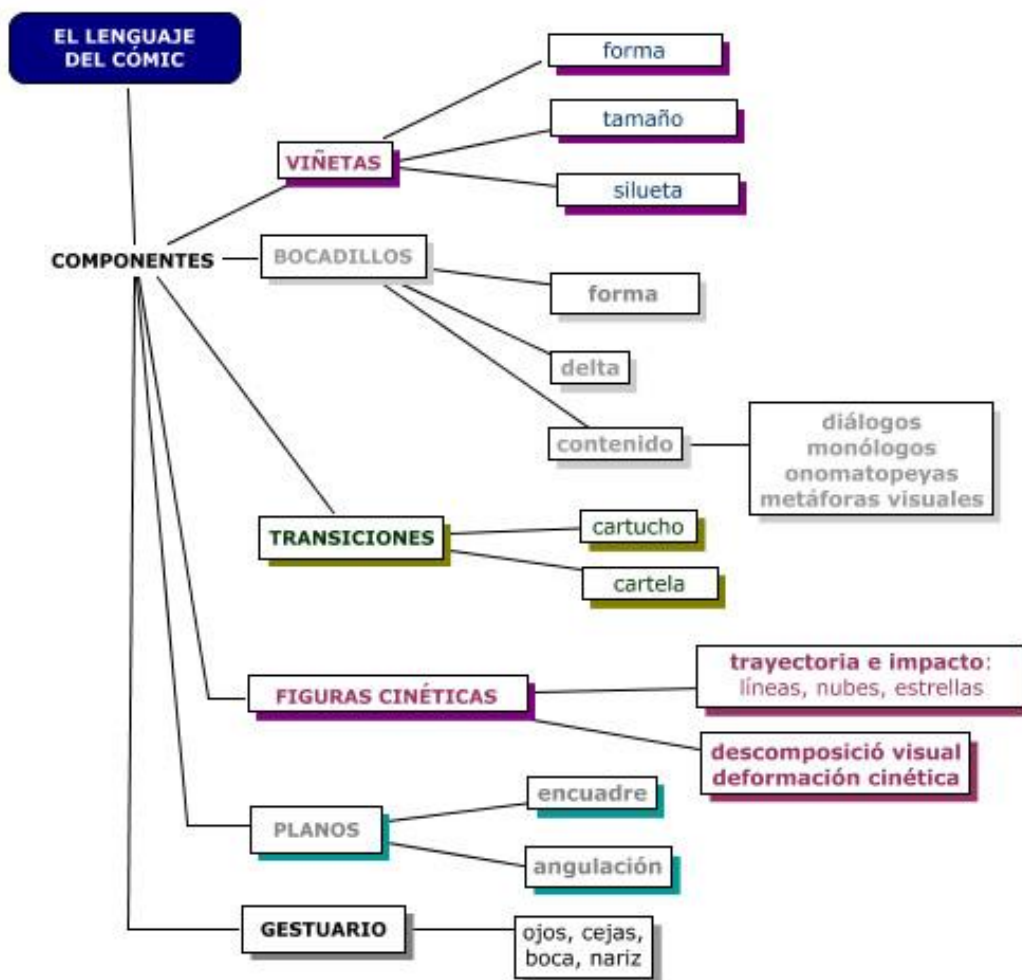


Fig. 11. A linguagem da banda desenhada

O principal objetivo deste relatório não é realizar um estudo exaustivo de todos os elementos que constituem a BD, contudo será necessário analisar os aspetos essenciais que distinguem este género. Deste modo, serão referidas algumas de suas características, com base na obra de Rodríguez Diéguez (1988).

Se surgiu alguma dificuldade em definir o conceito de BD, o mesmo não sucederá na hora de a identificar, devido à sua peculiar sequência de vinhetas que compõem as historietas. Segundo Román Gubern, citado por Diéguez, a vinheta é “la representación pictográfica del mínimo espacio y/o tiempo significativo, que constituye la unidad del comic” (Gubern, 1972:114). O mesmo afirma Juan Acevedo: “ La representación mediante la imagen de un espacio y un tiempo de la acción narrada. Podemos decir que la viñeta es la unidad mínima de significación de la historieta” (Acevedo, 1981:71).

Diéguez distingue, relativamente à vinheta, um *continente* e um *conteúdo*. Segundo ele, o continente refere-se às linhas que delimitam o espaço total da página. Há que ter em conta três aspetos relevantes, quando se fala do continente da vinheta:

- as características das linhas: curvas, onduladas, retas,...
- a forma da vinheta: retangular, quadrada, triangular,...
- a dimensão da vinheta.

Quanto ao conteúdo, distingue-se o conteúdo icónico e o verbal. Estes dois tipos de linguagem podem funcionar em simultâneo ou individualmente.

El contenido icónico puede estudiarse en su dimensión substantiva – que se representa – y en su dimensión adjetiva – añadiendo una serie de características tales como el movimiento, la expresividad, derivada del fragmento concreto que selecciona del total posible de información icónica que cabría presentar. La adjetivación icónica se realiza, principalmente, por medio de los códigos cinéticos y la utilización de diferentes planos e angulaciones.

El contenido verbal (...) puede ser clasificado como textos de transferencia o contextuales, textos dialogales y onomatopeyas. (Diéguez, 1988:48)

#### 4.1. Estrutura externa da vinheta

Durante muito tempo, a disposição das vinhetas na prancha era regular, adaptando-se as dimensões da página ao número de vinhetas por página. Tratava-se de uma sequência de vinhetas em linha reta que, segundo Diéguez, lhe conferia uma certa *monotonía*. Hoje a vinheta é dotada de maior *dinamismo*, brinca-se com o tamanho, a disposição na página

e existe uma grande variedade de contornos, por vezes inexistentes. As irregularidades externas, as linhas curvas, a sobreposição das vinhetas, produzem um efeito dinâmico na BD e que fazem da vinheta um verdadeiro recurso estilístico.

Diéguez chama a atenção para um fenómeno recorrente na BD que é a transformação da linha de contorno, inicialmente elemento metalinguístico, em componente linguística. O autor exemplifica com as seguintes vinhetas: na primeira vemos uma senhora, representada por Vicar, a tricotar uma meia com um fio que delimita a própria vinheta; na segunda, a mão de Filemón, da autoria de Ibáñez, sai fora do quadro para verificar se realmente há, ou não, vento.



Fig. 12. A irregularidade externa, a inexistência de contornos, originam um efeito visivelmente dinâmico. (Calvin & Hobbes de Bill Watterson)



Fig. 13. O icónico serve aqui para delimitar a vinheta...



Fig. 14. ... e neste caso a vinheta passa a ser um elemento icónico significativo.

É inegável, o modo como são apresentadas as vinhetas têm na maioria das vezes uma intenção, um significado concreto. Neste sentido, não podemos deixar de fazer referência aos *flashbacks* (elemento do passado, algo que é lembrado) e aos *flashforward* (elemento do futuro, um sonho, um desejo ou uma premonição). Neste casos específicos, é habitual recorrer a linhas exteriores curvas, descontínuas ou com pontos. Diéguez explica que se trata de uma analogia com as capturas fotográficas ou cinematográficas realizadas com

filtro suavizador, assim os contornos estão ligeiramente turvos, e, no centro, uma imagem nítida.

Na sequência de vinhetas que se segue, a disposição das vinhetas tem a clara intenção de reproduzir o movimento do balanço.



Fig 15. Calvin & Hobbes – a disposição das vinhetas subentendem movimento.

Ainda que se verifique vários tipos de linhas exteriores que delimitam a vinheta, esta tende a ser predominantemente retangular, consequência da distribuição da mesma na página. Ainda assim é possível encontrar vinhetas dispostas na prancha na horizontal ou na vertical. “El carácter de verticalidad u horizontalidad, consecuencia de la dominancia del eje horizontal o vertical en cuanto a su tamaño, puede tener cierto sentido expresivo” (Diéguez,1988:55).



Fig. 16. Utilização estilística da verticalidade e horizontalidade (fragmento da narração *Sal...* de José Lozano Rey, Málaga, 1983)

Segundo o autor, supracitado, utiliza-se a vinheta na vertical quando se pretende conferir ritmo e rapidez à ação. Existe na verticalidade uma sensação de preocupação e de inquietação. Ao contrario das vinhetas dispostas na horizontal que transmitem uma sensação de serenidade e descontração.

Nas três primeiras vinhetas apresentadas parece predominar uma sensação de angústia e pesadume, ao contrario da última vinheta, disposta na horizontal, onde parece haver tranquilidade e serenidade.

Existem outros tipos de vinhetas, tal como as circulares ou triangulares que, na maioria

dos casos, parecem apenas ter um significado meramente estético.

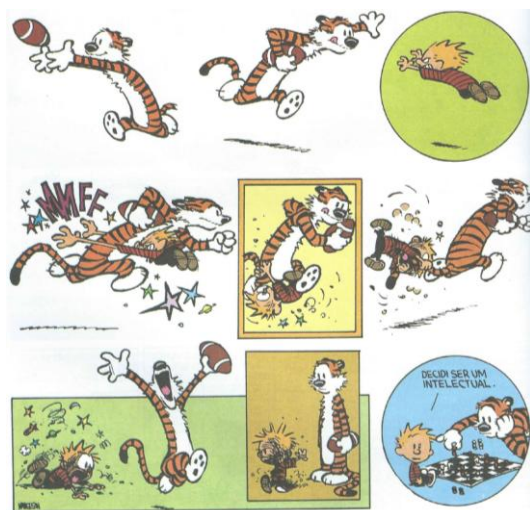


Fig. 17. Calvin & Hobbes – vinhetas circulares.

No respeitante ao tamanho das vinhetas, Diéguez refere que deve-se ter sempre em consideração a sua relação com as restantes vinhetas e também o tamanho total da página.

#### 4.2. Conteúdo icónico da vinheta

Dentro dos limites da vinheta, coexistem dois tipos de informação, dois códigos distintos “cuya característica más relevante es la de producir un modo de redundancia socialmente aceptable” (Diéguez,1988:57). O verbal e o icónico complementam-se e reforçam-se sem provocar aborrecimento ou qualquer tipo de constrangimento. Na sua obra, Diéguez faz alusão a dois tipos de iconicidade, isto é, o *icónico substantivo* e o *icónico adjetivo*.

Al presentar el modo general de análisis, se señalaba la existencia de un contenido icónico substantivo que se contraponía a un código icónico adjetivo. Inicialmente, su diferenciación parece fácil: substantivo será aquello que se representa; adjetivo, como se representa lo representado. (Diéguez,1988:57)

A vinheta, abaixo apresentada, da autoria de Bill Watterson, delimita um espaço onde estão presentes os códigos verbal e icónico. No que diz respeito à dimensão icónica, é possível identificar duas personagens: o Calvin e a sua mãe que está visivelmente zangada, pois o filho acaba de derrubar um móvel. O próprio balão de fala evidencia a

fúria da mãe. Podemos ainda ver alguns elementos cinéticos que nos permitem perceber que o Calvin se encontra atordoado depois da recente queda.



Fig. 18. **Ícónico substantivo:** personagens e objetos;  
**Ícónico adjetivo:** movimentos, gestos.

Quando Diéguez se refere ao conteúdo icónico, o mesmo identifica um conteúdo icónico substantivo e um código icónico adjetivo. Sempre que se trata de uma fotografia de um objeto, este pode ser adjetivado pelo ângulo escolhido, pelo seu enquadramento ou ainda pelo meio em que se encontra. Quando aplicamos estes conceitos à vinheta anteriormente descrita, podemos concluir que o icónico substantivo refere-se às personagens e aos objetos e o icónico adjetivo, ao movimento, aos gestos, ao tipo de balão utilizado, às onomatopeias, entre outros.

Falar de iconicidade substantiva é falar da representação da realidade por analogia entre o apresentado e aquele que representa. Esta analogia baseia-se na percepção visual, isto é, analogia perceptiva. Contudo Umberto Eco fala de um outro tipo de analogia, a analogia relacional que advém das relações que se estabelecem entre a personagem, o seu meio ambiente e o nosso.

Umberto Eco describe con notable claridad, a partir de una ilustración infantil, este sentido de analogía. Un dibujo consistente en una forma redondeada, con cuatro aspas en forma de cruz en lo alto, se interpreta como un helicóptero. Pero es evidente que los helicópteros no tienen cuatro palas, sino tres. Se trata de la relación establecida entre sus componentes, es la captación y el procesamiento de la información la que proporciona ese percepción relacional (Eco, 1972:25 a 30 apud Diéguez, 1988:59-60)

Prevalece então a ideia que a imagem consiste na representação da realidade que tem as suas bases numa analogia perceptual ou relacional com a realidade. Contudo, esta representação da realidade, signo da realidade que se pretende representar, não é um ato isolado, a própria imagem carrega com ela muitos significados e interpretações, representa “sino de todo lo que puede sugerir o connotar” (Diéguez, 1988:64). A imagem de uma pomba branca, por exemplo, não representa apenas um

pássaro, simboliza paz, pureza, simplicidade, harmonia, esperança ou felicidade reencontrada. Inclusive algumas representações podem não ser interpretadas da mesma maneira pelas diferentes culturas, logo, para além dos diversos significados estarem condicionados pela analogia, acima referida, também estão dependentes de uma série de fatores culturais. Assim sendo, a representação e a expressividade andam de mãos dadas, quando se trata de interpretar e analisar o plano icónico.

No caso específico da BD, a adjetivação dinâmica, os gestos das personagens, os signos cinéticos, os planos, o ângulo... originam um todo representativo e expressivo. Os processos de adjetivação icónica desempenham um papel fundamental, tanto na representação como na expressividade.

#### 4.2.1. Planos e ângulos

Segundo Diéguez, o plano é tão somente a delimitação espacial da imagem que será representada, ou seja, possibilita o enquadramento das personagens ou objetos na vinheta, conferindo à mesma dinamismo e movimento. Permite que se ressaltem os pormenores mais significativos para o desenvolvimento da ação.

O conceito de plano parece estar ligado às técnicas cinematográficas, como o afirma também Eco “[no] plano do enquadramento, a estória em quadradinhos é claramente devedora ao cinema de todas as suas possibilidades e de todos os seus gestos.” (Eco,1993 apud Ramos 2009:141). Contudo, estas afirmações não são consensuais. Os planos poderiam ser comparados a um zoom de uma máquina fotográfica que procura focar determinados detalhes, passando progressivamente da generalidade da paisagem aos detalhes da mesma. Cada plano tem suas próprias características e os seus próprios objetivos:

- **Plano geral:**

oferece uma visão geral do meio ambiente, com ou sem a presença de personagens. Ainda que apareçam personagens, ou objetos, é dada mais importância à paisagem envolvente. As personagens intervenientes aparecem sempre de corpo inteiro.



Fig. 19. Calvin & Hobbes- Plano geral

- **Plano de conjunto:**

neste plano, é conferida maior importância à personagem, em detrimento da paisagem, esta é mostrada de forma mais aproximada e surge ainda de corpo inteiro.



Fig. 20. Calvin & Hobbes- Plano de conjunto

- **Plano americano:**

Centra-se essencialmente na personagem que aparece cortada pelos joelhos.



Fig. 21. Calvin & Hobbes – Primeiro plano

- **Primeiro plano:**

É-nos possível ver a personagem ao nível dos ombros, a sua cabeça ocupa praticamente toda a vinheta, conferindo-lhe protagonismo, permitindo que o leitor visualize melhor o seu rosto.



Fig. 22. Calvin & Hobbes- Plano de pormenor

- **Plano de pormenor:**

Evidencia uma parte específica da cara, das mãos ou algum objeto ao qual se pretende conferir maior relevância.

Para além dos planos acima explanados e referidos por Diéguez, é comum ouvir-se falar do:

- **Plano médio/aproximado:**

a personagem é apresentada da cintura para cima. Este plano evidencia alguns pormenores das personagens e situa-se entre a plano de conjunto e o americano.



Fig. 23. Calvin & Hobbes- Plano médio

- **Grande plano:**

incide unicamente sobre o rosto da personagem. Mais pormenorizado do que o plano americano e menos do que o de pormenor.

Para além do plano, “recorte del campo visual, en el proceso de reproducción de la realidad convirtiéndola en su equivalente icónica” (Diéguez, 1988:67), há ainda que

debruçar-se sobre os ângulos que são os diferentes pontos de vista a partir dos quais a ação é apresentada. Diéguez apresenta cinco tipos de ângulos:

- **Ângulo médio/horizontal:**  
quando os olhos do leitor se situa ao nível do peito ou da cabeça das personagens. “Es la posición más convencional en la fotografía de un grupo de personas, y responde a la visión normal que tiene un sujeto de otro o de un grupo al que observa” (Diéguez, 1988:67).
- **Ângulo picado:**  
quando os objetos ou personagens são vistas de cima.
- **Ângulo contrapicado:**  
numa perspetiva de baixo para cima.
- **Ângulo “vertical pronó”:**  
mais acentuado do que o ângulo picado, como se estivéssemos a fotografar os nossos próprios pés.
- **Ângulo “vertical supino”:**  
oposto do ângulo anterior, Diéguez explica que é o ângulo necessário para fotografar um avião que passa por cima das nossas cabeças.

#### 4.2.2. Signos cinéticos

Os signos cinéticos são elementos da BD que possibilitam a compreensão da ideia de movimento ou de dinâmica, aumentando a comunicação e a intensidade das cenas historiadas nas vinhetas. Diéguez apresenta uma classificação “de los elementos adjetivos de expresión de movimiento en el tebeo, de los códigos cinéticos” (Diéguez, 1988:71):

## 1. Trajetória:

A trajetória é a indicação gráfica do espaço que uma personagem, ou um objeto, percorre num curto período de tempo. Quando a personagem, ou o objeto se desloca deixa um rastro que indica o caminho/trajetória por ele percorrido.



Fig. 24. Calvin & Hobbes - trajetória linear simples

### 1.1. Trajetória linear simples

Quando um ou várias linhas assinalam o deslocamento.

### 1.2. Trajetória linear com cor

Semelhante à anterior, contudo as linhas que assinalam o deslocamento surgem com uma cor diferente da do fundo sobre o qual se dá o movimento.



Fig. 25. Calvin & Hobbes  
Trajetória linear com cor

### 1.3. Oscilação

Utiliza-se geralmente para expressar um movimento vibratório ou de vaivém.

## 2. Efeitos secundários do movimento:

### 2.1. Impacto

Implica que se tenha dado uma colisão e é habitual ser representada por uma estrela irregular, e no seu centro o objeto, ou personagem, responsável pelo impacto.



Fig.26. Calvin & Hobbes - Impacto

### 2.2. Nuvens

As nuvens como expressão do movimento são geralmente sinónimo de velocidade.



Fig. 27. Calvin & Hobbes - Nuvens

### 2.3. Deformação cinética

É um indicador de movimento, dá-se quando um objeto flexível se deforma como consequência de um movimento, como por exemplo o vento que curva os

ramos de uma árvore, o leque em movimento, a corda de um arco quando é lançada uma flecha.

#### 2.4. Decomposição visual do movimento

Trata-se do arrastamento da imagem, que se desdobra desde o início até ao fim do movimento.

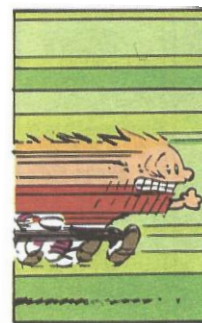


Fig. 28. Calvin & Hobbes –  
Decomposição Visual

#### 3. Instantânea.

[...] caracterizada por la detención de la acción en una situación que supone un equilibrio inestable a no ser que se entienda, justamente, como una paralización del móvil mediante un efecto similar al que supone una toma fotográfica con una velocidad de obturación muy alta” (Diéguez, 1988:72).

#### 4.2.3. Gestualidade

Quanto à gestualidade, Bremond (1968: 95,96 apud Diéguez, 1988:75) classifica os gestos e as atitudes das personagens da BD tendo em conta os seguintes categorias:

1. Expressão dos sentimentos básicos (medo, provocação, raiva,...)
2. Expressão das condutas interpessoais manifestadas através dos gestos e da postura (ludíbrio, ajuda, agressão, conversa,...)
3. Expressão de ações consideradas expressivamente irrelevantes por serem muito frequentes (ler, andar, correr,...)
4. Expressão de ações mais complexas e pouco frequentes, que se torna possível por transferência de situações mais frequentes. (o ato de pilotar um avião é semelhante ao de conduzir um carro).

Por sua vez, Román Gubern (1972:114 apud Diéguez, 1988:78) faz uma recolha de uma série de códigos gestuais e classifica-os da seguinte maneira:

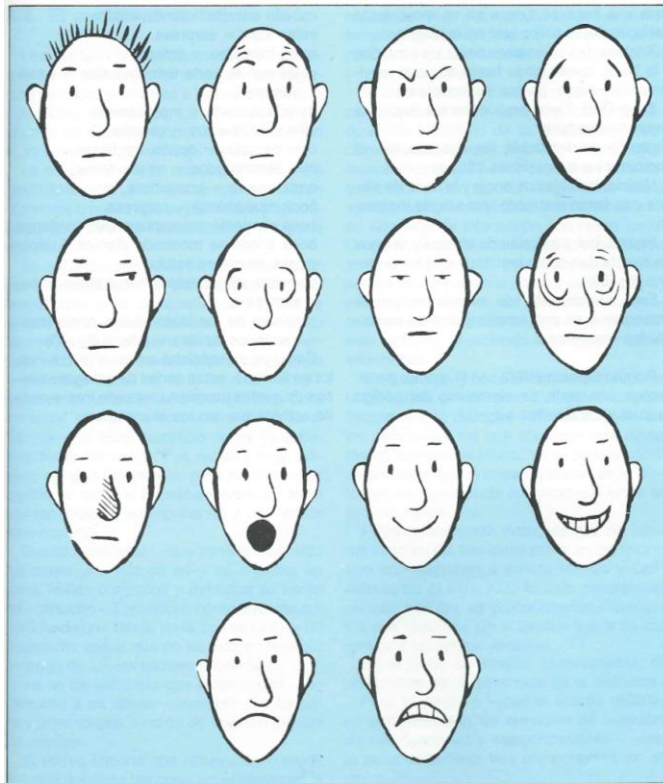


Fig. 29. Gestuário de Román Gubern

- cabelo irizado: medo, fúria
- sobrancelhas altas: surpresa
- sobrancelha franzida: aborrecimento
- sobrancelha com a parte exterior caída: tristeza
- olhar de canto: maquinação
- olhos muito abertos: surpresa
- olhos fechados: sonho, confiança
- olhos esbugalhados: terror, cólera
- nariz vermelho ou escuro: embriaguez, frio
- boca muito aberta: surpresa
- boca sorridente: complacência, confiança
- boca sorridente mostrando os dentes: hipocrisia, manobra astuta
- com os lábios para baixo: pesadume
- com os lábios para baixo mostrando os dentes: fúria

#### 4.3. Conteúdo verbal da vinheta

Como é sabido, uma vez que é uma das características básicas do género literário em estudo, a BD reúne dois códigos, o verbal e o icónico. Por vez, acontece que seja possível que uma vinheta tenha apenas uma mensagem verbal ou só uma mensagem icónica. Quando ambas se combinam numa mesma vinheta, deparamo-nos frequentemente com um alto nível de redundância na mensagem que se pretende transmitir, contudo tal não pode ser encarado como um aspeto negativo, pelo contrário, pois garante que a mensagem é decodificada por qualquer tipo de leitor, inclusive os nossos alunos, independentemente da sua faixa etária.

Falava-se anteriormente de vinhetas que contêm só mensagem verbal, o que, hoje em dia, já não é muito comum. Quando o autor quer destacar alguma informação relevante, fá-lo recorrendo a um retângulo denominado de **cartucho**. Trata-se de uma espécie de voz-off, um retângulo que encerra, dentro dos seus limites, um fragmento verbal que não foi proferido por nenhuma das personagens.

A estes textos, cartucho ou legenda, Diéguez chama de texto de *anclaje*, este último atribui-lhes duas funções: *función de relevo* ou *función de anclaje*. O texto de relevo, cartucho, supõe uma mudança no ritmo temporal da ação, pode acelerá-lo, ou dar a indicação de que algo está a suceder ao mesmo tempo, acontecimentos que ocorrem em simultâneo. Logo poderemos ler textos como: “Ao mesmo tempo...”, “Alguns dias depois...”. Quanto ao texto de *anclaje*, mais conhecido por legenda, visto tratar-se de um retângulo inserido na própria vinhetagem, incide sobre o próprio elemento icónico, explicando o conteúdo da imagem, restringindo as possíveis interpretações da mesma.

Un imagen inespecífica o que puede provocar cierta desorientación por resultar inesperada, cobra sentido como consecuencia de encontrarse en situación de interacción con cierto texto (Diéguez, 1988:79).

Se na BD do tão famoso *Yellow Kid*, as falas apareciam escritas na sua camisola, hoje é impensável conceber uma BD sem os balões, marca distintiva deste género literário.

O balão tem como principal função a reprodução das falas ou pensamentos das personagens, é portanto um espaço reservado à linguagem verbal, ainda que, eventualmente, possa conter outro tipo de conteúdo (signos cinéticos). O balão, globo ou bocadillo em espanhol, apresenta uma forma peculiar, é um espaço demarcado por uma linha em forma de oval ou de nuvem com a inserção de um *apêndice direcional*, Diéguez fala de *silhueta* e *delta*. Segundo o autor, há que ter em conta três características elementares, quando nos referimos ao balão:

- A **silhueta** é a superfície que receberá o texto, ou outro tipo de elementos significativos:
  - silhueta convencional
  - silhueta convencional composta – junção de vários balões com um único delta para todos eles.

- silhueta icónica – quando o balão parece refletir o estado de espírito da personagem (as linhas da silhueta a tremerem, lágrimas a desprenderem-se das mesmas,...)
- silhueta ausente – quando o texto aparece ao lado da personagens. Este recurso é, hoje em dia, pouco frequente.
- O **delta** é um apêndice direcional, geralmente em forma de ângulo:
  - delta linear simples – ângulo geralmente agudo de aproxima o balão de quem o proferiu e pode ter várias formas (curto, longo, achatado, curvo)
  - delta em serra – é por norma utilizado em situações específicas (gritos, transmissões radiofónicas, telefonemas, entre outras)
  - delta em bolhas – pretende reproduzir o pensamento de uma personagem, o que não é dito em voz alta.
  - delta múltiplo – quando a fala é proferida por várias personagens ao mesmo tempo.
- O **conteúdo** característico do balão.

Ainda no que diz respeito à diversidade de funções e de formatos dos balões, Figueiredo cita António Luiz Cagnin, pioneiro no estudo dos *quadrinhos* no Brasil (1975, apud Ramos, 2009:36 et seq.) que propõe os seguintes tipos de balões:

- **Balão-fala**: o mais comum e expressivamente o mais neutro, possui contorno com traçado contínuo, reto ou curvilíneo, também é conhecido como balão de fala.
- **Balão-pensamento**: contorno ondulado e apêndice formado por bolhas, possui o formato de uma nuvem, indica pensamento.
- **Balão-cochicho**: linha pontilhada, possui indicação de tom de voz baixo.
- **Balão-berro**: extremidades para fora, sugere tom de voz alto.
- **Balão-trémulo**: linhas tortas, sugere medo ou voz tenebrosa.
- **Balão-de-linhas-quebradas**: para indicar fala vinda de aparelhos electrónicos.
- **Balão-vibrado**: indica voz tremida.
- **Balão-glacial**: desprezo por alguém ou choro; glacial porque parece gelo a derreter.

- **Balão-uníssono:** reúne a fala de diferentes personagens.
- **Balão-zero** ou **ausência de balão:** quando não existe contorno do balão e é indicado com ou sem apêndice.
- **Balões-duplos:** indica, em princípio, dois momentos de fala.
- **Balão-mudo:** não contém fala, em geral aparece com um sinal gráfico, como por exemplo os pontos.
- **Balões-intercalados:** durante a leitura dos balões de uma personagem pode haver fala de um interlocutor.



Fig. 30. Calvin & Hobbes - rotulado

Em relação ao terceiro elemento do balão, o conteúdo propriamente dito, Diéguez refere o facto de se usar vários tipos de letra de acordo com o que é dito e sentido pela personagem, utiliza-se os diferentes tipos de letra, que o autor denomina de **rotulado**, com intencionalidade expressiva. Um grito poderá então aparecer em maiúsculas e uma música a negrito.

Outro elemento muito importante do conteúdo verbal é a **onomatopeia**, que como já sabemos, é a reprodução de certos sons e ruídos recorrendo a fonemas ou palavras (Brrr! frio; bang! tiro; Boom! explosão). A nível linguístico, as onomatopeias variam de país para país, contudo algumas parecem generalizar-se, são de origem americana visto ser nos Estados Unidos que a BD mais desenvolveu, palavras onomatopaicas como *boom*, *crash*, *bam*, ... A nível gráfico, o seu aspeto varia muito, quanto à cor, ao tamanho, ao formato, conferindo-lhes diferentes valores expressivos.



Fig. 31. Calvin & Hobbes - onomatopeia

Por último, não podemos deixar de referir as **metáforas visuais**, ou, segundo Diéguez, **elementos paralinguísticos**. Estes elementos são frequentemente confundidos com as onomatopeias. Os pregos, raios, caveiras pretendem simbolizar termos agressivos ou mesmo palavrões, corações representam o amor, o estar apaixonado, as notas musicais dão-nos a entender que se está a ouvir uma música ou que alguém está a cantar, uma lâmpada quando alguém tem uma ideia, entre muitas outras.



Fig. 32. Calvin & Hobbes – metáforas visuais

Frequentemente, combinam-se numa mesma vinheta os distintos conteúdos acima referidos: metáforas visuais, onomatopeias, linguagem verbal e icónica, dando origem ao que Diéguez chama de **conteúdo misto**.

## 5. A banda desenhada e a sua utilização didática nas aulas de ELE

Ainda que seja essa a ideia que prevaleça, a leitura de uma Banda Desenhada (BD) não é tão simples e linear como poça parecer, contudo, visto ser um género popular e contemporâneo que conjuga dois tipos de linguagem, a verbal e a icónica, esta tipo de leitura tende a agradar ao leitor. Segundo Eisner (1985:7), numa sociedade onde predomina a comunicação visual é urgente preparar o aluno para este tipo de leitura. E ainda chama à atenção para a importância da leitura e interpretação de outros subconjuntos, como os mapas, as imagens ou diagramas e reforça que a BD poderá ser um meio para consegui-lo, pois Eisner considera que a BD é “un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual” (1985:10).

Segundo este mesmo autor, a designação de leitura, neste tipo de texto, ganha um sentido mais abrangente do que aquele que habitualmente associamos ao conceito de BD, sendo que esta é o resultado da percepção de dois instrumentos de comunicação: a palavra e a imagem. Estes dois códigos não se limitam a andarem lado a lado, eles são inegavelmente indissociáveis, complementando-se de forma a adquirir um significado conjunto. Tisseron, a esse respeito, acrescenta: “Que lisez-vous d’abord du texte ou de l’image?” La BD nous oblige à déchiffrer texte et image dans leur articulation l’un à l’autre. (Tisseron, 1977:12)

Do conhecimento destes dois códigos, que interagem, resulta uma “gramática da arte sequencial”, como a define Eisner, que levará o professor a fazer uma correta abordagem deste género literário. Como o refere Mariana de Castro Ferreira, quando lemos uma BD não lemos apenas o texto que está no balão, existe uma contextualização do discurso, está ante nós também tudo o que rodeia a personagem, é clara a situação em que é produzido o discurso.

Na BD, o texto surge em distintos espaços, já anteriormente explicitados, como é o caso da legenda \_ pequenos textos descritivos, muito sintéticos\_ “con una clara función informativa y con las características léxicas y gramaticales del registro estándar escrito” (Ares López, 2005:36). Assim sendo, na opinião do mesmo autor, estes não oferecem qualquer tipo de dificuldades, ao aluno de ELE, na hora de interpretar a informação explicitada.

A BD também recorre a recursos expressivos que levam o leitor a experimentar as sensações vividas pelas personagens. No caso da onomatopeia, o autor Zink afirma que a sua principal função é “sinestésica, transmite ao leitor sensações e emoções através da

combinação entre a expressividade sonora de um vocábulo e a sua estilização gráfica” (1997:26).

A própria vinheta alcança um estatuto de “espacio de la configuración y por otro un momento de la narración.” (Altarriba, 2003:7)

Mariana Pereira cita ainda McCloud que na sua obra *Desvendando os quadrinhos*, encara o leitor como um colaborador, uma vez que é ele que vai colmatar, recorrendo à sua imaginação, as lacunas (las sarjetas) que poderão existir entre as vinhetas. Cabe-lhe interpretar e completar a ação que é estabelecida pela sucessão das várias vinhetas, dando origem à sequência narrativa. Quando o leitor estabelece uma ligação entre os distintos momentos da BD, conclui, mentalmente, uma realidade que nasce de uma sequência continua e unificada. A este processo McCloud dá o nome de “conclusão”. “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.” (McCloud,1995:90)

A esta “dança silenciosa do que é visto e não visto, o visível e o invisível” (McCloud,1995:92), McCloud chama de magia, lembrando que esta só é possível neste género literário, não conhecendo outra arte capaz de dar tanto, mas também de exigir tanto do leitor como a BD. Ainda que a informação não esteja toda registada na sequência narrativa, o leitor tem a noção de que há um tempo que pauta a ação, um antes, um durante e um depois. Diéguez afirma que “La sequencia temporal es claramente dominante en el tebeo” (1988:27) e reconhece que o “tebeo” é uma mensagem predominantemente narrativa, o que implica a obrigatória existência de uma diacronia entre os elementos da BD, a presença de uma linha temporal marcada por um “antes” e um depois”. Acrescenta ainda que esta dicotomia apoia-se fundamentalmente na estrutura da vinheta e na sua sequência. Quando lemos uma vinheta, a anterior - que foi presente “instantâneo” no momento em que foi lida - passa a ser passado e a posterior representa o futuro.

Ainda no que diz respeito ao papel desempenhado pelo leitor, Serge Tisseron entende que a um “saber antigo”, que é a escrita, alia-se uma nova forma de discurso, a imagem, criando um novo instrumento pedagógico à espera de ser explorado pelo leitor.

La BD trouve alors sa place, non pas simplement comme une nouvelle forme de discours à la mode où trouverait à s’articuler un savoir ancien, mais comme un instrument privilégié permettant de réintroduire dans la pédagogie l’invitation faite à chacun d’explorer ses propres sentiers. (Tisseron, 1977:17)

Eisner, citado por Mariana Pereira, estabelece uma distinção entre as imagens da BD e as dos textos, presentes, por exemplo, nos manuais escolares. Segundo o autor as imagens deste género literário são visuais, rapidamente reconhecidas pelo leitor, ao passo que nos textos estas são tão somente ilustrações. Logo Eisner 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)

Entre cada vinheta estabelece-se uma relação visual, proporcionando uma leitura sequencial das mesmas. Como, já referido anteriormente, diz que a percepção da imagem é mais rápida do que o texto, estamos perante um processo de leitura mais eficiente, uma vez que num ínfimo espaço de tempo o leitor é capaz de tecer elações sobre o que acabou de ver. Contudo, não podemos partir do princípio que este processo de leitura é simples. À semelhança da leitura dos textos, o leitor deve ter um papel ativo na descodificação da mensagem transmitida. Para que tal suceda, o leitor deve ser educado para este tipo de documento e conhecer previamente a estrutura das BDs.

Em contexto de sala de aula, caberá ao professor munir os alunos das ferramentas necessárias, chamando-os à atenção para as características próprias deste tipo de texto, não sendo, porem necessária uma exposição exaustiva do género. O aluno deverá ser capaz, de forma autónoma, de perceber ou deduzir o significado dos elementos da linguagem não-verbal, linguagem esta que possui:

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).

Eisner é da opinião que a interpretação da BD pede um conhecimento do mundo, alguma cultura geral. O individuo deve ser dotado de valores e sensibilidade social para que possa interpretar os sentimentos ou atitudes transmitidos pelas personagens da BD.

Durante muitos anos, a BD foi considerada um género literário menor, era-lhe associada a ideia de que pouco valor tinha, fosse ele cultural, moral, estético ou pedagógico.

La Bande dessinée peut-elle être pédagogique? Il y a quelques années à peine, cette question aurait fait sourire, la bande dessinée était à peine reconnue comme un moyen de communication, et encore moins comme outil pédagogique! Le genre était réservé aux enfants, et les lois d'après-guerre le réglementait si sévèrement qu'il n'était guère question de l'utiliser autrement que comme amulette enfantine. (Tisseron, 1977:11)

Contudo as mentalidades mudaram e, hoje, este género literário é reconhecido como um importante meio de comunicação, de difusão e de expressão, sendo que não se dirige exclusivamente às crianças. Vejamos o exemplo da Mafalda, personagem criada por Quino, cujas suas aventuras estão marcadas por uma forte carga ideológica e cultural. A personagem questiona tudo e todos, denunciando as maleitas da sociedade em que vive. A BD é, atualmente, um instrumento que permite a transmissão de mensagens, pelos mais diversos meios de comunicação (jornais, revistas, anúncios publicitários,...), mas já em 1975, Serge Tisseron, médico psiquiatra francês, apresentara a sua tese de doutoramento sob forma de banda desenhada.

Como o refere Mariana Pereira, a imagem que acompanha o texto facilita a sua leitura e compreensão, permitindo uma rápida memorização da informação. Esta nova realidade confere idoneidade a este material, que em sala de aula poderá funcionar como instrumento motivador e, ao mesmo tempo, permitir o desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos.

Segundo Snauwaert (2004:4), a BD, enquanto recurso didático, permite trabalhar as quatro competências que estão implicadas no processo de ensino aprendizagem e também referidas no quadro europeu comum de referencia para às línguas: ler, escrever, falar e ouvir. Este autor defende ainda que as histórias aos quadrinhos procuram representar características socio-comunicativas, recorrendo aos balões. Este recurso permite que se trabalhe os diferentes níveis de língua, privilegiando-se o coloquial. Snauwaert acrescenta que as interjeições, onomatopeias, símbolos e algumas reduções de vocábulos atribuem às falas das personagens um maior dinamismo e realismo. Este tipo de discurso permite a reprodução das falas das personagens fomentando o desenvolvimento da competência oral.

A leitura da BD apresenta várias vantagens quando comparada com a visualização de um filme, ou de uma representação teatral. Para um aluno que acaba de iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, recorrer à visualização de um filme ou de uma peça de teatro pode levar a que o discente sinta dificuldades, uma vez que poderá deparar-se com vocabulário que ainda não conhece ou não conseguir acompanhar o discurso devido à rapidez com que falam as personagens/atores. “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 quanto às suas características verboicónicas, como o refere novamente Mariana Pereira, a leitura e interpretação de uma BD leva o aprendente a deduzir mais

rapidamente o significado de certas palavras ou expressões, assim como a sua repercussão pragmática.

Mariana Pereira cita também Altarriba (2003) que está convicto que a utilização deste género no ensino é uma mais-valia, visto ser barato, acessível e fácil de manusear. É “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 “literarios”, no suele abordar.” (Altarriba, 2003:4)

As BDs permitem trabalhar a expressão escrita, graças a associação entre o texto e a imagem, recorrendo a vários tipos de exercícios: completar ou reescrever balões, contar uma história a partir das imagens, dar um novo final à história, entre muitas outras possibilidades.

Segundo Janina Tomimoto e Jean-Marcel Morlat, mesmo que as possibilidades de utilização da BD, em sala de aula, sejam infinitas, o professor deverá começar pela compreensão geral da BD, partindo da observação da imagem, do desenho, refletindo sobre os processos gráficos, desenvolvendo a expressão oral, de forma a introduzir o documento apresentado. De seguida, propõem que se exercite a compreensão escrita e a expressão oral: contar a história sob pontos de vista diferentes, dar um título, imaginar o que aconteceu antes, o que acontecerá depois, imaginar o conteúdo dos balões, rever e enriquecer o seu vocabulário, deduzir e apreender novas estruturas gramaticais e atos de fala em contextos reais. Para concluir, os autores sugerem atividades que desenvolvam a criatividade dos discentes, propondo-lhes a representação dos diálogos ou a representação de falas por eles inventadas. Os mesmos sublinham que o trabalho não impedirá que permaneça, na sala de aula, o humor e a descontração, características inerentes à leitura de uma BD.

Porém, Snauwaert (2011) reconhece que a competência auditiva não é desenvolvida, ainda que, segundo ele, esta falha é colmatada pelo facto de este género brindar os alunos com a presença de ideologias e valores que poderão ser explorados e discutidos, organizando-se, por exemplo, debates ou partilhas de ideias.

A BD pode ser utilizada em sala de aula das mais variadas formas, para trabalhar qualquer tema o conteúdo gramatical, é da responsabilidade do professor escolher o material adequado, tendo em conta as motivações, as idades e as expectativas dos seus alunos. No entender de Vergueiro, não se conhecem normas para a utilização das BDs no ensino, “pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala

de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino” (2004: 26).

Ademais de transmitir informação, a BD também é prazerosa no que diz respeito à leitura. A sua utilização na sala de aula poderá, segundo Silva (2004: 24) permitir aos aprendentes “ampliarem a capacidade de observação e de expressão, ao estimular a fantasia, ao despertar o prazer estético, senso de humor e a crítica, tornando o ato de ler uma atividade prazerosa e contribuindo para estabelecer o hábito saudável da leitura”.

Uma das principais razões que leva um professor a utilizar a BD, como material didático, na sua aula, é sem dúvida a motivação. Para Serge Tisseron a BD “retient l’attention et renouvelle l’intérêt. Elle entretient la motivation à la lecture.”(1977:17)

Como nos esclarece Alonso (2010), citado por Mariana Pereira (2013:33), a motivação é um fator que influencia, e muito, a forma como vamos reagir perante a atividade proposta. Se houver motivação, logo interesse, realizar-se-ão tarefas com empenho e conseqüentemente obter-se-á resultados significativos. Distinguem-se dois tipos de motivação, a extrínseca, quando se procura conseguir uma recompensa ou evitar uma sanção, e a intrínseca, quando o aprendente realiza a atividade proposta procurando apenas aprender.

Segundo Barreiro, “La motivación del adolescente para leer un cómic es intrínseca, especialmente si se adapta a sus intereses” (2000:44). Porém, os alunos devem ser esclarecidos sobre os objetivos das atividades sugeridas e o professor deve assegurar-se que todos entendem a utilidade de tais exercícios, para que a aprendizagem aconteça.

Na opinião de Fernandez Vásquez, a BD tem sucesso entre os alunos pois estes “valoran sobre todo la utilización dun recurso que eles perciben como *non escolar*, sensus estricto, e que presenta un alto nivel de desestructuración xunto con características lúdicas”(1995:40).

Além do mais, trata-se de um material autêntico, conhecido dos alunos, é apelativo, graças às cores que apresenta, pela “falsa ideia” de que o texto é curto e de fácil compreensão. Por associar o texto à imagem, é um gênero literário bastante atrativo.

A BD é encarada como uma espécie de jogo: “jugar siempre ha 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 apud Pereira 2013:34)

Nevado, por sua vez, refere o facto do lúdico distrair, divertir e motivar os alunos. Se estes “esquecerem”, por instantes, que está a realizar uma tarefa escolar ficará a ideia que “aprenden sin esfuerzo.” (2008:6)

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).

Ainda no que concerne o carácter lúdico da BD, Diéguez é da opinião que:

El cómic surge así como instrumento polarizado hacia el entretenimiento y diversión, con una función distractiva casi exclusiva. Pero la necesidades sociales por una parte, y de otra la necesidad de prestigio social, obligan a una derivación progresiva hacia el campo instructivo. Así pretende conseguir aquella tradicional máxima didáctica del Instruir deleitando” (Diéguez, 1988:44).

A BD permite à realização de varias atividades lúdicas, mas não devemos cair no erro de jogar só por jogar, por trás do jogo deverá haver sempre uma boa preparação para que todos os objetivos traçados sejam cumpridos e que o aluno seja capaz de verificar que realmente aprendeu algo novo e que realmente praticou a língua ainda que o tenha feito de forma divertida.

A BD é um material autêntico, tão válido quanto um texto literário, que por sua riqueza de vocabulário, gíria, expressões idiomáticas, onomatopeias, leva o aluno a conhecer um pouco melhor situações de comunicação que não experimenta dentro da sala de aula. Referindo-se à realidade francesa e ao mundo francófono, Janina Tomimoto e Jean-Marcel Morlat afirmam que de um ponto de vista cultural, a BD é um verdadeiro fenómeno de civilização que leva os aprendentes estrangeiros a entender melhor um comportamento cultural diferente do deles. A BD pode ser um ponto de partida para um debate sobre elementos civilizacionais ou para a análise de expressões idiomáticas, enriquecendo assim a competência sociocultural do aprendente. Acrescentam que a linguagem da BD é uma linguagem de todos os dias e logo permite que se trabalhe os diferentes registos de língua, sem esquecer o fundamental, o humor.

## **Parte II – Aplicação prática**

### **1. Estudo de caso**

#### *1.1. Contextualização do estudo*

Neste capítulo, far-se-á agora uma breve caracterização da escola, sede de agrupamento, com base no regulamento interno aprovado no conselho geral de 2013.

Debruçar-me-ei ainda sobre as principais características da turma. De forma a manter o direito ao anonimato, não se fará referência ao número da turma, nem ao nome dos alunos. As informações dadas foram facultadas pelo diretor de turma e são complementadas pelos resultados do estudo por mim aplicado à mesma turma nas aulas de Espanhol.

Ainda neste capítulo, serão também dadas algumas informações sobre a programação e orientações curriculares.

#### *1.1.3. Caracterização do contexto*

A Escola Básica e Secundária de Muralhas do Minho é sede do Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho (AEMM). Este agrupamento integra a carta educativa de distrito de Viana de Castelo e é composto por 14 estabelecimentos. Para além da Escola Básica e Secundária de Muralhas do Moinho conta-se ainda com seis Jardins de Infância e sete Escolas Básicas 1º Ciclo.

O município tem uma área de 117,43 km<sup>2</sup>, em 2011, contava com 14 129 habitantes e é composto por dezasseis freguesias. A sua paisagem é essencialmente rural, com exceção da sede do concelho, que apresenta características urbanas. No centro histórico de Valença encontramos vários pontos de interesse cultural e a cidade integra um património paisagístico de grande relevância no contexto regional.

A sede do Agrupamento situa-se em Valença, numa zona Escolar específica, no limite da zona urbana da cidade e usufrui de uma boa acessibilidade. Estende-se uma área

bastante significativa, junto à Escola Básica de Valença, à Escola APPACDM, ao Pavilhão Municipal Gimnodesportivo, à Piscina Municipal e à Biblioteca Municipal.

No respeitante ao contexto social, os alunos da freguesia de Valença pertencem, na sua grande maioria, a famílias com um nível socioeconómico médio/alto. Os alunos que são oriundos das restantes freguesias do concelho evidenciam pertencer a um estrato socioeconómico e nível cultural mais baixo.

A nível pedagógico, as disparidades socioculturais espelham-se no processo de ensino-aprendizagem, na motivação, no comportamento e no empenhamento dos encarregados de educação no acompanhamento de seus educandos na sua vida escolar. Deste modo, um dos principais propósitos educativos deste centro escolar é proporcionar a todos os seus alunos igualdade de oportunidades no acesso à aprendizagem efetiva.

As escolas do primeiro ciclo e do pré-escolar distribuem-se pelas várias freguesias do conselho. A Escola Básica e Secundária de Muralhas do Minho é constituída por sete edifícios (7 blocos), inseridos numa área abrangente, que também compreende uma zona desportiva e recreio.

### 1.1.2. Caracterização dos indivíduos

A turma é constituída por vinte e um alunos, oito do sexo feminino e treze do masculino, cuja média de idades se situa nos doze anos.

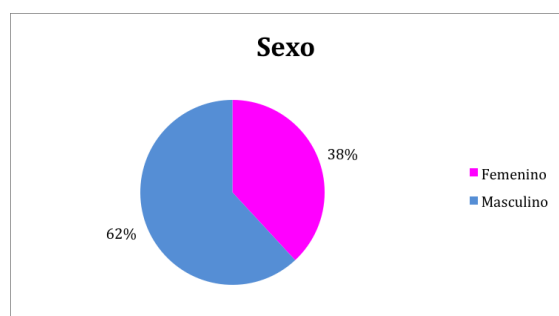


Gráfico 1

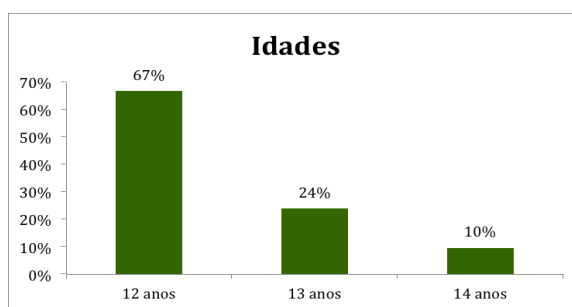


Gráfico 2

Dois dos vinte e um alunos são repetentes. O aproveitamento da turma, apresenta-se bastante satisfatório. Apenas dois alunos sofreram retenções durante o 1º ciclo. Um dos discentes usufruiu de apoio educativo sendo abrangido pela educação especial.

Salienta-se o caso do aluno supracitado por ser um aluno que integra a medida educativa – Adequações Curriculares Individuais, ao abrigo do artº 18º, do Decreto-Lei nº 3/2008, de 07/1, tendo como padrão o currículo comum, não pondo em causa a aquisição das competências terminais de ciclo.

O aluno, também, usufrui da medida educativa – Apoio Pedagógico Personalizado, ao abrigo do artº 17º do mesmo diploma, dado por um professor da disciplina.

O professor de Educação Especial é o responsável pelo processo de ensino/aprendizagem do aluno.

A nível comportamental, os alunos da turma, em geral, não fogem dos padrões normais, apesar de existirem vários assinalados como sendo bastante faladores.

Todos os alunos da turma frequentaram o Ensino pré-escolar. Em termos de prosseguimento de estudos: treze alunos querem frequentar o Ensino Superior, cinco alunos pretendem apenas concluir o 12º ano e três tencionam fazer um curso profissional.

A situação socioeconómica dos alunos aparenta ser, no geral, entre média e média-baixa, sendo que seis alunos beneficiam de apoio financeiro.

Em questões de problemas de saúde, não há casos que exijam maiores cuidados.

Relativamente às suas preferências pelas disciplinas, a maioria revela preferências por Educação Física, Espanhol, Ciências e Música. Em relação às menos apreciadas, os alunos indicaram as disciplinas de Matemática, Português, História e Inglês. Quanto às disciplinas às quais revelam maiores dificuldades, foram referidas Matemática e Inglês, sendo a dificuldade de compreensão a principal causa mencionada.

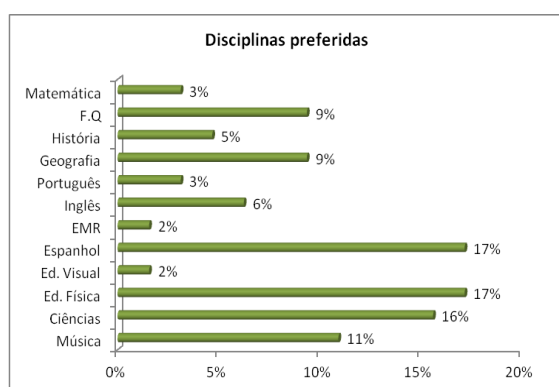


Gráfico 3

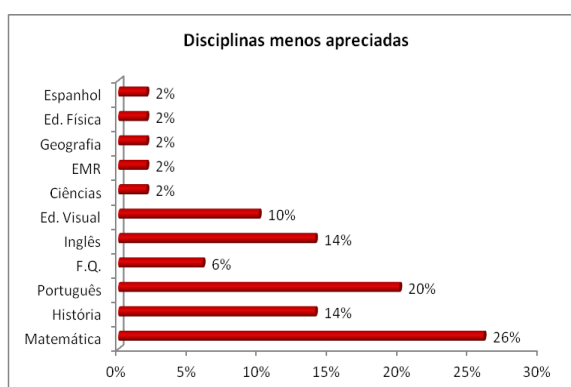


Gráfico 4

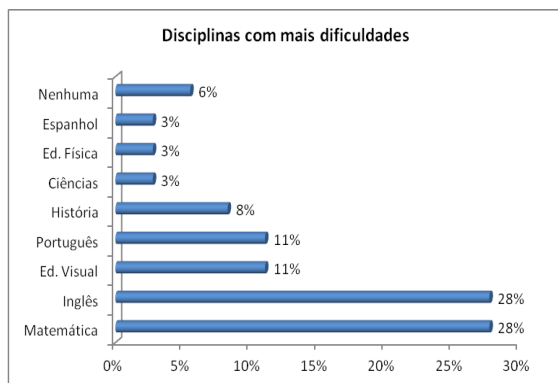


Gráfico 5

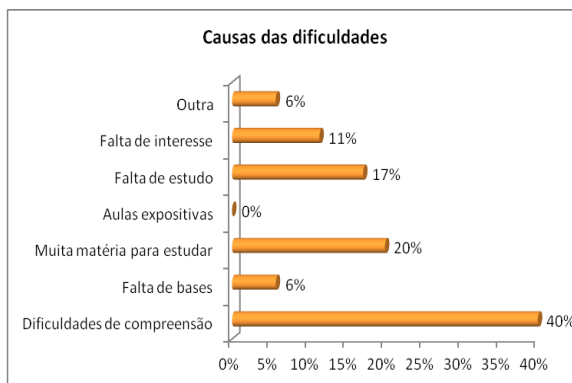


Gráfico 6

Nas aulas, manifestam preferência pelas atividades em que se possa trabalhar em grupo ou lhes seja permitido pesquisar. Em casa, 42% dos alunos preferem estudar sozinhos, enquanto que 58% preferem estudar em par ou em grupo. Quem mais os acompanha no estudo, em 58% dos casos, é a mãe, 17%, o pai e 17%, um explicador.

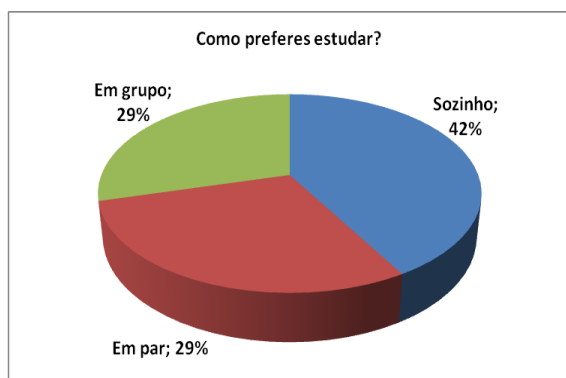


Gráfico 7

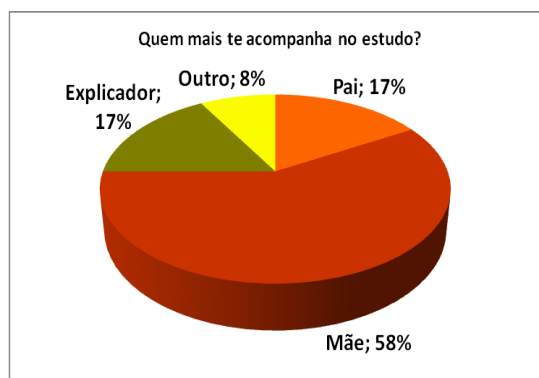


Gráfico 8

Quando questionados sobre os seus hábitos de estudo, 52% dos discentes afirma estudar com alguma frequência, 19% diariamente e 14% nas vésperas das avaliações. Apenas 29% dos alunos usufruem de apoio extra escolar.

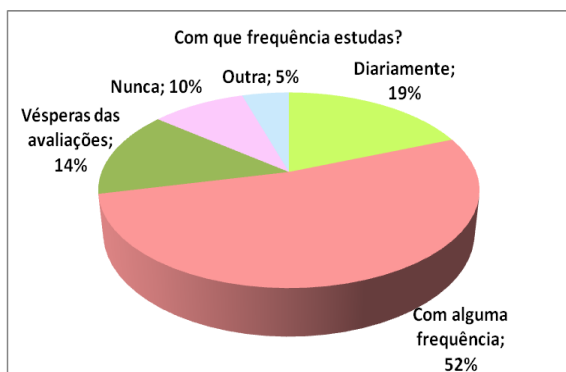


Gráfico 9

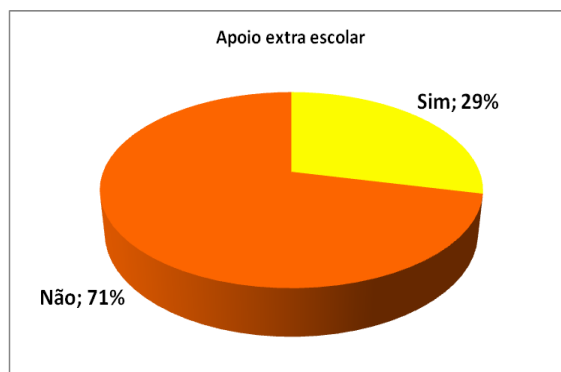


Gráfico 10

As suas preferências televisivas, não se desviam do habitual, gostam preferencialmente, e por ordem decrescente, os desenhos animados, as novelas e os programas de desporto. Nos tipos de leitura preferem as aventuras e a poesia; nas práticas desportivas: o futebol e a natação, patinagem, hipismo, voleibol, hóquei e m patins, dança e vela. A nível musical, gostam principalmente de Rock, o Hip-hop e metal.

O seu professor ideal é aquele que se mostra simpático e amigo dos alunos e que explique bem a matéria.

Todos gostam da escola, exceto 3 alunos. Os aspetos positivos salientados pelos alunos são o convívio com os amigos e o recreio.

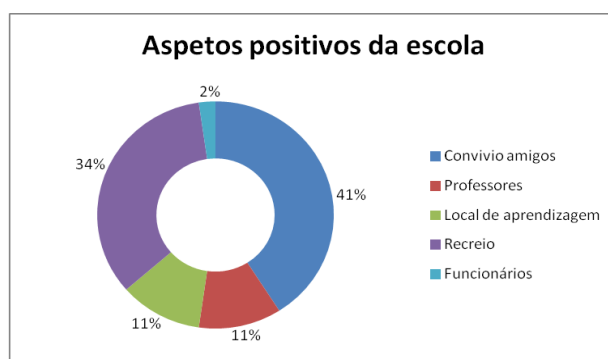


Gráfico 11

A maioria gosta de estudar, mas só às vezes. Apenas 5 alunos indicaram que não gostam de estudar.

Acreditam que o insucesso escolar se deve essencialmente à: falta de hábitos de estudo; falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas; conteúdos difíceis; falta de atenção/concentração; à indisciplina na sala de aula; a não compreenderem a linguagem do professor e ao desinteresse pela disciplina.

Quanto à tipologia do Encarregado de Educação, este é predominantemente a mãe (em 17 casos), a maioria das quais possuem idades entre os 35-45 anos, tendo também a maioria o 9º ano de escolaridade e emprego efetivo. Mas é de salientar que ainda existem 9 alunos que têm o pai ou a mãe desempregados.

Relativamente à constituição dos agregados familiares, 10 alunos vivem com os pais e têm um irmão(ã); 4 vivem só com os pais, sendo filhos únicos; 2 vivem com os pais e têm dois ou mais irmãos e 4 têm pais separados.

No que concerne às habilitações académicas dos pais, na sua grande maioria, concluíram o 9º ano. Verifica-se que as mães têm maiores habilitações, embora a diferença seja pouco significativa.

### 1.1.3. Orientações curriculares e programação:

#### 1.1.3.1. Orientações curriculares:

As Orientações Curriculares enunciadas para o Ensino Básico preveem que se estabeleça uma relação entre os três ciclos deste nível de ensino mas também propõe que sejam os professores e as escolas a orientar o Currículo Nacional em função dos seus alunos e do contexto escolar em que se inserem, através do Projeto Curricular de Turma e da Escola. Caberá ao professor identificar experiências educativas que possibilitem desenvolver uma dinâmica de ensino-aprendizagem, isto é, um processo de desenvolvimento do Currículo que, sempre com base no contexto escolar e nos alunos visados, faculte condições para que cada um edifique o seu próprio conhecimento (Martins,2010 apud Gonçalves,2013).

Segundo Roldão (1999: 36 apud Gonçalves,2013), o currículo deve encerrar:

[...] um leque diferente de conteúdos de aprendizagem que compreendam do mínimo de saberes de referência sem os quais o acesso ao conhecimento não se operacionaliza. (...) desenvolver a ativação e a reafirmação de processos autónomos de construção de saber, domínio de instrumentos de acesso ao conhecimento de diversidade das suas formas; desenvolvimento de atitudes e competências sociais; desenvolvimento de mecanismos de desenvolvimento individual e melhoria de qualidade de vida.

As competências gerais devem ser incrementadas progressivamente ao longo do Ensino Básico, nas áreas curriculares em geral. Por sua vez, as competências específicas, que são trabalhadas ao longo de todo o ensino básico através de diferenciados tipos de práticas de aprendizagem propostas para cada ciclo, procuram “identificar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma disciplina, assim como uma atitude positiva face à atividade intelectual e ao trabalho que lhe são inerentes” (ME, 2001: 16 apud Gonçalves,2013).

Segundo o Programa de Língua estrangeira –Espanhol, para o terceiro ciclo, elaborado pelo Ministério da Educação, a aprendizagem de uma língua não se resume exclusivamente à aquisição de signos mas, também, à aquisição de significados culturais inerentes aos próprios signos. Esta nova língua estrangeira é na realidade um poderoso instrumento que permite o desenvolvimento pessoal do aprendente, é um meio de integração pessoal, de aquisição cultural e de comunicação. Sem contar que a aprendizagem de uma nova língua leva a uma melhor compreensão da sua língua materna

e promove, ainda, a reflexão sobre o funcionamento da língua, materna ou estrangeira. A aprendizagem de uma nova língua promove o respeito por outras formas de pensar, por outras culturas, possibilitando a construção de uma visão mais rica e alargada da realidade.

O programa de espanhol proposto pelo Ministério da Educação não é um mero conjunto de conteúdos a aprender, pretende ser apenas um instrumento regulador da prática educativa, dando liberdade e abertura aos docentes para que estes criem condições de trabalho adequadas, recorrendo a instrumentos pedagógicos, que vão ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Sob orientação do professor, que lhes facultará as ferramentas necessárias e adequadas às suas necessidades, os alunos deverão ser capazes de, ao longo do 3º ciclo:

- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua Espanhola:
  - Compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
  - Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam diferentes;
- Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;
- Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;
- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;
- Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;
- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação (Programa de Espanhol-ME, 1997:9).

Os conteúdos planificados para o 3º ciclo são organizados em conceitos, procedimentos e atitudes que devem estar presentes nas diferentes unidades didáticas, em vários momentos, através de distintas atividades. Ao longo da sua aprendizagem, o aluno vai completando os seus conhecimentos, logo os conteúdos apreendidos no primeiro ano de aprendizagem não podem ser esquecidos, mas sim aprofundados nos anos seguintes.

O desenvolvimento do aluno não se prende unicamente com a aquisição de conteúdos linguísticos. Outros aspetos devem ser trabalhados, pois também contribuem para o desenvolvimento integral do discente: as capacidades, as atitudes e os valores.

Aprendizagem de uma língua estrangeira contempla os seguintes domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, aspetos socioculturais. Estes domínios não podem ser trabalhados de forma isolada, todos eles devem estar interrelacionados.

No que concerne as orientações metodológicas, o Ministério da Educação reitera a ideia de que cabe ao professor, de acordo com as orientações do programa e, “tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos” (Programa de Espanhol-ME, 1997:29). O professor deve recorrer a metodologias ativas, apelativas centradas no aluno, de forma a que este seja capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Partindo do facto que a linguagem é uma atividade humana complexa, a mesma deve ser abordada de forma global. Caberá ao professor a decisão de como pôr em prática todos os conteúdos, criando situações comunicativas, quer escritas quer orais, que facilitem a prática de todos os recursos linguísticos e não-linguísticos.

Hoje em dia, não é tão importante que o aluno saiba identificar as categorias morfológicas das palavras ou que saiba conjugar todos os verbos nos distintos tempos e modos, de que servem todos estes conhecimentos gramaticais se de seguida não os souber utilizar numa situação de comunicação. A comunicação é sem dúvida a meta final da aprendizagem de uma língua estrangeira, logo o docente deve levar os seus alunos a comunicar nessa mesma língua, criando situações de comunicação autênticas, que abarquem os aspetos socioculturais que lhes são intrínsecos. Deverão, naturalmente, ser postas em prática atividades de simulação de comunicação (dramatizações, “juegos de papeles”, simulações,...).

O Programa de Espanhol para o 3ºciclo, e conseqüentemente o Ministério da Educação parte do princípio que a língua se aprende global e progressivamente, como já foi referido anteriormente, e assim pressupõe que não se deve iniciar a aprendizagem por

frases soltas, mas sim por textos ou discursos completos, mas curtos, pois só os textos completos estão contextualizados, contendo “todos os elementos linguísticos e não-linguísticos que integram todas as suas potencialidades comunicativas (gestos, inflexões de voz,...).” (Programa de Espanhol-ME, 1997:30)

Quanto aos tipos de textos, o Ministério da Educação classifica-os em textos predominantemente:

- Narrativos: reportagens, memórias, romances,...
- Descritivos: extratos de romances, manuais relatórios sobre experiências,...
- Expressivos: poesias, obras para teatro, **banda desenhada**, cartas pessoais,...
- Lógico-argumentativos: comunicações científicas, editoriais, ensaios, relatórios,...
- Prescritivos: documentos administrativos, instruções de utilização, circulares,...

Num primeiro momento, o professor deverá apresentar textos cujos temas já são familiares aos alunos, na sua língua materna, para que possam inferir, a partir da sua experiência, o sentido dos elementos formais, tais como o título ou o formato, e formular hipóteses sobre o conteúdo do documento apresentado.

Neste processo de ensino-aprendizagem, o professor têm um papel preponderante, como já foi salientado em diversas ocasiões, cabe-lhe criar as condições adequadas que favoreçam a aprendizagem.

A sua intervenção pedagógica resulta de um equilíbrio entre vários aspetos da sua atuação: como fonte de informação linguística, ao falar essa língua, ao selecioná-la e organizá-la; por outro lado, como organizador e gestor das atividades letivas, não podendo, em caso algum, monopolizar o protagonismo na aula. Deverá intervir ajudando os alunos, favorecendo experiências satisfatórias ao empregarem a Língua Espanhola, tomando-os fluentes (Programa de Espanhol-ME, 1997:31).

Tendo em conta as orientações do Ministério da Educação, estou convicta que a banda desenhada é um recurso didático útil e facilitador da aprendizagem do Espanhol. Por ser um género literário conhecido dos alunos e estudado nas aulas de Português, os discentes facilmente identificam as suas componentes formais (título, vinheta, balão,...) e, graças à imagem, formulam hipóteses sobre o seu conteúdo linguístico. Além do mais, a banda desenhada permite a realização de distintas atividades, possibilitando que se trabalhe os vários domínios, acima apresentados:

- **compreensão / expressão oral:** dramatização das vinhetas, reconto oral da história, descrição oral de uma vinheta, explicação de termos, “juegos de papeles”, debates;
- **compreensão escrita:** leitura, exercícios de compreensão escrita através de questionários, ordenação das vinhetas, contextualização de formas gramaticais;
- **expressão escrita:** preenchimento de balões numa série de vinhetas, descrição de uma vinheta, resumo da história;
- **aspetos socioculturais:** identificação de aspetos culturais inerentes à língua espanhol, relacionando-os com a sua própria cultura.

A banda desenhada permitirá ainda que os alunos reflitam sobre a língua e a sua aprendizagem, tornando-se autónomos na construção de saberes.

#### 1.1.3.2. Programa do sétimo ano- Espanhol A1

A seguinte tabela apresenta os conteúdos gramaticais e linguísticos abordados no sétimo ano de escolaridade, nível A1. O manual adotado pela Escola Básica e Secundária Muralhas do Minho é o da Luísa Moreira, Suzana Meira e Manuel del Pino Morgádez, “Pasapalabra – Espanhol 7º ano Nível 1- A1.2”, da Porto Editora.

Unidad 0 <b>Primeras impresiones</b>			
1- Yo con los demás	Vocabulario	Lecturas	Lengua
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vocabulario general</li> <li>• falsos amigos</li> <li>• alfabeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La primera impresión”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• primeros contactos: saludos y despedidas</li> <li>• puntuación</li> <li>• ir a + infinitivo</li> <li>• pronunciación</li> </ul>
	Unidad 1 <b>Me presento</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificación</li> <li>• datos personales</li> <li>• nombres y apellidos</li> <li>• nombres familiares</li> <li>• nacionalidades</li> <li>• edad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “De vuelta al cole”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• numerales nacionalidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- masculino / femenino</li> <li>- singular / plural</li> </ul> </li> <li>• interrogativos</li> <li>• tú / usted</li> <li>• presente de indicativo: llamarse, ser, tener</li> </ul>	

Unidad 2 En clase		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• el cole</li> <li>• tipos de alumnos: características</li> <li>• rutinas de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El insti. ¡Diviértete a tope!</li> <li>• “Tus padres”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• horas, días de la semana y asignaturas</li> <li>• artículos determinados e indeterminados</li> <li>• artículos contractos: al y del</li> <li>• verbos regulares en presente de indicativo: hablar, leer, escribir</li> </ul>
Unidad 3 Mis compañeros		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• caracterización física</li> <li>• partes del cuerpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Carlos Baza, Calabaza”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbo gustar</li> <li>• comparativos regulares</li> <li>• determinantes y pronombres demostrativos</li> </ul>

Unidad 1 En familia		
Vocabulario	Lecturas	Lengua
<ul style="list-style-type: none"> <li>• familia: relaciones de parentesco</li> <li>• fiesta</li> <li>• familia típica española</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Otra historia sobre el <i>Titanic</i>”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• determinantes posesivos</li> <li>• verbos en presente de indicativo: irregularidad de 1ª persona</li> </ul>
Unidad 2 En casa		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• habitaciones</li> <li>• pisos / plantas</li> <li>• muebles y objetos</li> <li>• numerales ordinales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Una casa abarrotada”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• haber / estar</li> <li>• marcadores espaciales</li> <li>• pronombres objeto directo (OD)</li> </ul>
Unidad 3 Mis rutinas		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• acciones cotidianas</li> <li>• hábitos y costumbres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El niño más sucio del mundo”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• presente de indicativo de los verbos: reflexivos y irregulares</li> </ul>

Unidad 1 De ocio		
Vocabulario	Lecturas	Lengua
<ul style="list-style-type: none"> <li>• actividades de tiempo libre</li> <li>• juegos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A carcajada limpia”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gerundio (formas regulares)</li> <li>• estar + gerundio</li> </ul>
Unidad 2 De compras		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• consumo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Los zapatos rojos (o locos”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• contraste de tiempos pasados: - pretérito indefinido</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiendas y productos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pretérito perfecto</li> <li>- Marcadores temporales</li> </ul>
<b>Unidad 3 En la ciudad</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciudades, espacios y servicios</li> <li>• Medios de transporte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “12 de mayo”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• marcadores espaciales</li> <li>• imperativo afirmativo</li> </ul>

Tabela 1. Programação do manual *Pasapalabra*, Porto Editora.

O manual adotado apresenta quatro bandas desenhadas: a primeira subordinada ao tema da escola e intitulada “Clase de Geografía”; a segunda, “¡Tener hermanos es genial!”, relativa ao tema da família; a terceira tem como título “Un ruido vale más que mil palabras”, referente ao tema da casa e por último, “Sin clases” quando se aborda o tema das rotinas.

Este género literário é pouco explorado, as bandas desenhadas surgem no final das unidades com uma função lúdica. São, essencialmente textos de leitura recreativa, aos quais é dada pouca relevância.

## 2. Implementação do estudo: momentos e instrumentos

A regulamentação sobre a Prática pedagógica Supervisionada prevê que os estagiários dinamizem 10 aulas de 90 minutos de Espanhol, distribuídos ao longo do ano letivo. Na tabela que se segue, constam as aulas dadas e planificadas com recurso a BD.

<b>Data</b>	<b>Unidade</b>	<b>Conteúdos</b>
29 de outubro e 1 de novembro (90min+45min)	Yo con los demás: <i>En clase</i>	Vocabulario del aula, las asignaturas, los espacios del instituto y los variados tipos de alumnos
12 e 15 de novembro (90min+45min)	Yo con los demás: <i>En clase</i>	Verbos regulares en presente de indicativo;  Tarea final de la unidad: realización de bocadillos con las expresiones útiles en clase.

10 de dezembro (90min)	Yo con los demás: <i>Mis compañeros</i>	El verbo gustar;  Actividades de consolidación.
25 de fevereiro (90min)	Rutinas: <i>Mis rutinas</i>	Las rutinas diarias: explotación de un cómic y el presente del indicativo de los verbos irregulares.

Tabela 2. Aulas lecionadas com recurso à BD.

i) Aulas do 29 de outubro e 1 de novembro

Num primeiro momento, os alunos procederam à leitura de três excertos da BD do Calvin & Hobbes, da autoria de Bill Watterson.





Fig. 33. Calvin & Hobbes – aulas dos 29 de outubro e 01 de novembro .

Nas três situações Calvin encontra-se em situação de sala de aula. Depois da leitura, em voz alta, dramatizada por vários alunos, foram primeiramente interrogados sobre o tema que possivelmente iriam desenvolver ao longo da aula. Os alunos não demonstraram dificuldades em identificar o contexto escolar como tema.

De seguida, ainda a partir das BDs, os alunos enumeraram algum do material escolar presente nas mesma: *lápiz, hojas, goma, bolígrafo, cuaderno, libro, regla, mochila,...*

De forma a consolidar e alargar o vocabulário, relacionado com o material escolar, alguns alunos deslocaram-se até ao quadro para atribuir uma legenda a alguns objetos, utilizando cartazes, colados no quadro e as legendas que tinham sido distribuídas pelos discentes.

Seguidamente, os alunos resolveram as atividades da ficha de trabalho que lhes foi distribuída (anexo 1): os alunos uniram o vocabulário da sala de aula com a respetiva tradução em português e posteriormente fizeram corresponder a cada definição dada uma palavra.

Dando continuação à aula, com o intuito de introduzir o vocabulário relativo aos tipos de alunos, foi pedido aos alunos que, com base nas BDs analisadas anteriormente, traçassem o perfil de Calvin:

Pergunta: *¿Qué tipo de alumno es Calvin? ¿Cuáles son sus características?*

Resposta: *Calvin es perezoso, estresado, pelota,...*

Depois, foram introduzidos os adjetivos presentes no seu manual, *Pasapalabra*, referentes aos tipos de alunos. Os alunos leram as palavras apresentadas e a professora ajudou-os a descobrir o seu significado.

Ainda a partir das BDs de Calvin & Hobbes, os alunos identificaram o espaço onde se encontra a personagem, e, com a ajuda da professora, enumeraram os espaço da sua

escola. Por fim, realizaram o último exercício da ficha de trabalho, encontrando na sopa de letras, dez dos espaços, anteriormente, citados.

Na aula do 1 de novembro, depois de ter sido feita da recapitulação da aula anterior, os alunos retomam as BDs para responder à pergunta da professora:

P: *¿Qué está haciendo Calvin?*

R: *Contestando a un examen de Matemáticas.*

P: *¿Qué otras asignaturas tenéis?*

R: *Portugués, Historia, Geografía, inglés, español, ciencias, ...*

Para consolidar o vocabulário, os alunos completaram um crucigrama, dando atenção as imagens sugeridas.

**Completa el crucigrama con las asignaturas. ¡Ojo a las imágenes!**

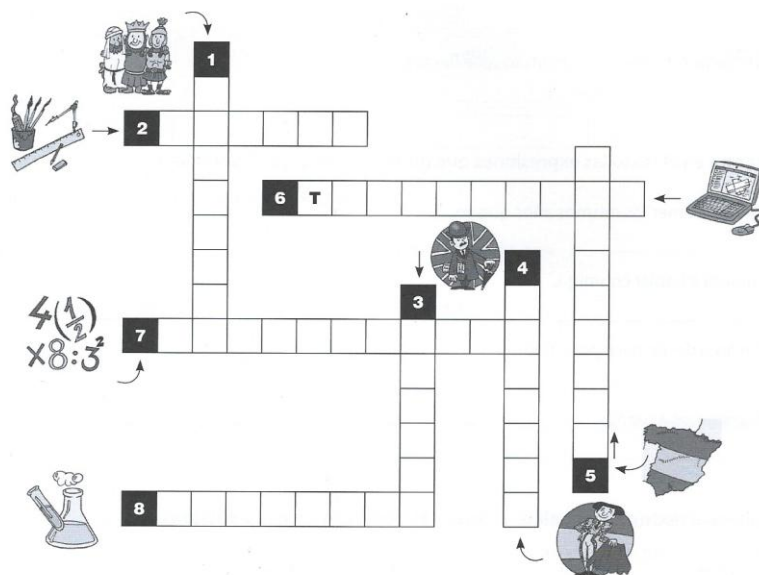


Fig. 34. Crucigrama – aulas dos 29 de outubro e 01 de novembro .

## ii) Aulas do 12 e 15 de novembro

Depois de ter sido introduzido o presente do indicativo dos verbos regulares, pertencentes ao três grupos (-ar, -er e -ir), a partir de um jogo de mímica e, depois de terem sido resolvidos exercícios de consolidação, a professora distribuiu duas tiras da BD da Mafalda, de Quino, cujas falas foram apagadas.

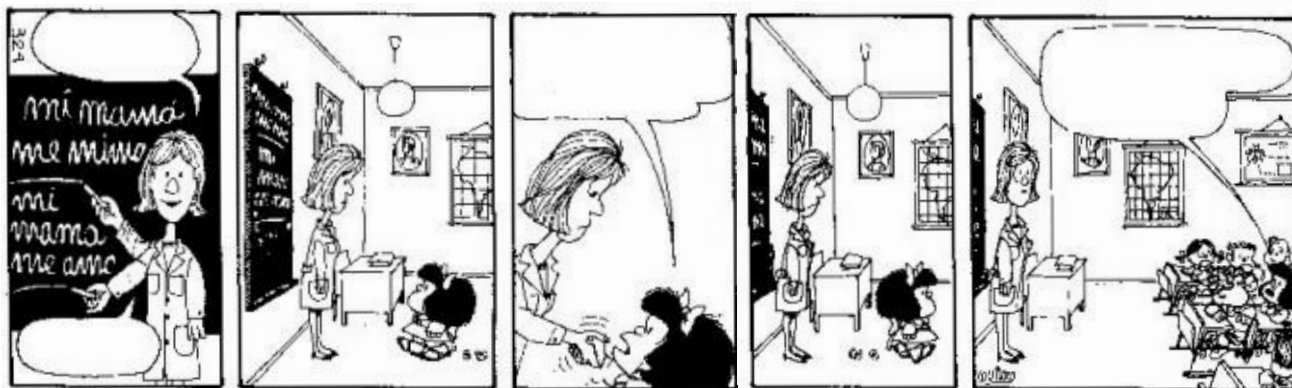


Fig. 35. Mafalda (preenchimento de balões)

Aos pares, os alunos imaginaram o diálogo, primeiro, entre a Mafalda e a sua professora e, de seguida, entre a Mafalda e a sua mãe, utilizando obrigatoriamente o presente do indicativo.



Fig. 36. Mafalda (proposta de um aluno) .

Posteriormente, os alunos apresentaram os seus trabalhos, dramatizando os seus diálogos perante a turma.

Finalmente, os alunos puderam comparar os seus trabalhos com a versão original, projetada pela professora.



Fig. 37. Mafalda (versão original) .

A aula do 15 de novembro, teve como principal objetivo trabalhar as expressões úteis para a comunicação em sala de aula. A professora projetou uma imagem onde se podia ver uma professora e seus alunos, numa sala de aula. Na imagem também se podiam observar balões que não estavam preenchidos. Com a ajuda da professora, os alunos deduziram que os alunos da imagem estavam a fazer perguntas e a professora a responder-lhes.

Orientados pela professora, os alunos completaram, oralmente, os balões com perguntas e expressões que lhes podem ser úteis nas aulas de espanhol.

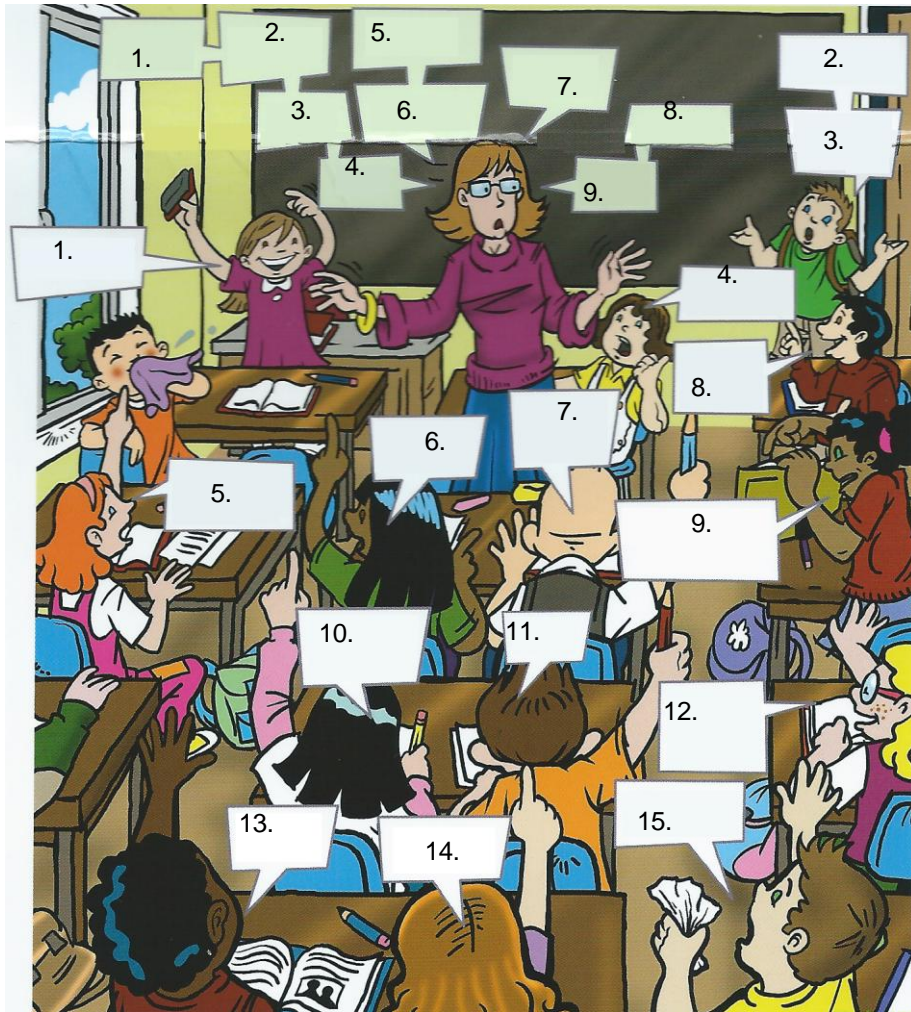


Fig. 38. Power point (vocabulário de sala de aula)

**La profesora:**

1. ¿Hay dudas?
2. ¿Qué hora es?
3. ¿Quién falta?
4. Deletrea
5. Enciende la luz, por favor.
6. ¡Buenos días!
7. ¡Ojo!
8. ¡Callaos!
9. ¡Jesús! / ¡salud!

**Los alumnos:**

1. ¿Puedo borrar la pizarra?
2. ¿Puedo entrar por favor?
3. Perdona mi retraso.
4. ¿Puedo ir al baño?
5. ¿Puedo abrir/ cerrar la ventana?
6. ¿Cuáles son los deberes/tareas de casa?
7. ¿Puedo afilar mi lápiz?
8. No estoy entendiendo...
9. Me he olvidado el libro y no he hecho los deberes...
10. Tengo una duda, ¿cómo se dice...?
11. ¿Puedo leer?
12. ¿Cómo se escribe? ¿Puede repetir?
13. ¡Hasta mañana!
14. ¿Puedo escribir en la pizarra?
15. ¿Puedo ir a la papelera?

Em jeito de conclusão da unidade, os alunos foram convidados a elaborar balões onde constariam as expressões anteriormente trabalhadas. Uma vez concluídos, os balões foram afixados nas paredes da sala, para que fossem consultados, sempre que necessário.



Fig. 39. Trabalhos apresentados pelos alunos

### iii) Aula do dia 10 de dezembro

Para estudar a especificidade do verbo “gustar”, a professora propôs aos alunos que vissem um fragmento do filme “El fabuloso destino de Amélie Poulain” e foi-lhes pedido que prestassem atenção às personagens e aos seus gostos e preferências. Posteriormente, a professora levou os alunos a descobrir que os gostos e preferências se expressam através de verbos como *gustar*, *encantar* ou *disgustar*.

Logo, a professora distribuiu uma ficha de trabalho (anexo 2) e solicitou que, dois a dois, os discentes realizassem a primeira atividade: ler a BD e completar a frase: *Al gatito le gusta...*



Fig. 40. BD – Introdução ao verbo “gustar”

Al gatito le gusta:

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| a) <b>hacer humito</b>         | d) <b>el frío</b>                         |
| b) <b>ponerse mucho abrigo</b> | e) <b>el cafecito</b>                     |
| c) <b>volver a la cama</b>     | f) <b>el rayito de sol por la ventana</b> |

O segundo exercício pedia que se completassem duas frases (me gusta... /me gustan...) com as expressões dadas.

**A ti ¿qué te gusta? Completa la tabla con las expresiones dadas.**

las personas simpáticas	el buen humor	reír	los optimistas
el cine	las palomitas	salir con mis amigos	
los días de verano	un(a) chico(a) amable	las comedias	

**Me gusta:**

el buen humor  
reír  
el cine  
salir con mis amigos  
un(a) chico(a) amable

**Me gustan:**

las personas simpáticas  
los optimistas  
las palomitas  
los días de verano las comedias

Uma vez corrigido o segundo exercício, os alunos completaram a tabela proposta e descobriram, com a ajuda da professora, os vários usos do verbo *gustar* e de outros verbos de conjugação similar.

Me gusta <u>la gente</u>	Me gusta <u>viajar</u>	Me gustan <u>los animales</u>
Me gusta+ <b>palabra singular</b>	Me gusta+ <b>verbo infinitivo</b>	Me gustan+ <b>palabra plural</b>

Realizaram ainda as duas últimas atividades, num trabalho a pares.

**Los verbos ENCANTAR, MOLESTAR, IMPORTAR, FASCINAR, AGRADAR, INTERESAR Y ABURRIR también se conjugan como el verbo gustar.**

	<b>GUSTAR</b> Presente de indicativo
(A mí)	<b>me</b> gusta(n)
(A ti)	<b>te</b> gusta(n)
(A él /a ella/a usted)	<b>le</b> gusta(n)
(A nosotros/as)	<b>nos</b> gusta(n)
(A vosotros/as)	<b>os</b> gusta(n)
(A ellos/a ellas/a ustedes)	<b>les</b> gusta(n)



**3. Completa las frases con me, te, le, nos, os, les y con la forma correcta del verbo entre paréntesis.**

- ¿A ti no **te gustan** (gustar) los lunes?
- ¿A vosotros **os encantan** (encantar) las matemáticas?
- A él **le fascina** (fascinar) la música española.
- A nosotras **nos molestan** (molestar) las personas falsas.
- A ellas **les agradan** (agradar) las salidas por la noche.

**4. Forma frases.**

- A ti/gustar/estar en casa. **A ti te gusta estar en casa.**
- A usted/encantar/recibir e-mails. **A usted le encanta recibir e-mails.**
- A mí/no gustar/cocinar. **A mí no me gusta cocinar.**
- A mis amigos/fascinar/la naturaleza. **A mis amigos les fascina la naturaleza.**
- A nosotros/molestar/los mosquitos. **A nosotros nos molestan los mosquitos.**
- A vosotros/interesar/estos libros. **A vosotros os interesan estos libros.**

iv) Aula do dia 25 de fevereiro

Na aula anterior, os alunos trabalharam as rotinas quotidianas, assim, de modo a rever o vocabulário apreendido, a professora colocou algumas perguntas:

- ¿Qué haces por la mañana?
- ¿Lo haces todos los días?
- ¿Te gusta tu rutina?
- ¿Te gustaría cambiarla?
- ¿Por qué?

À posteriori, os alunos debruçaram-se sobre a compreensão de uma BD (anexo 3), lendo as vinhetas e respondendo às perguntas de compreensão leitora.

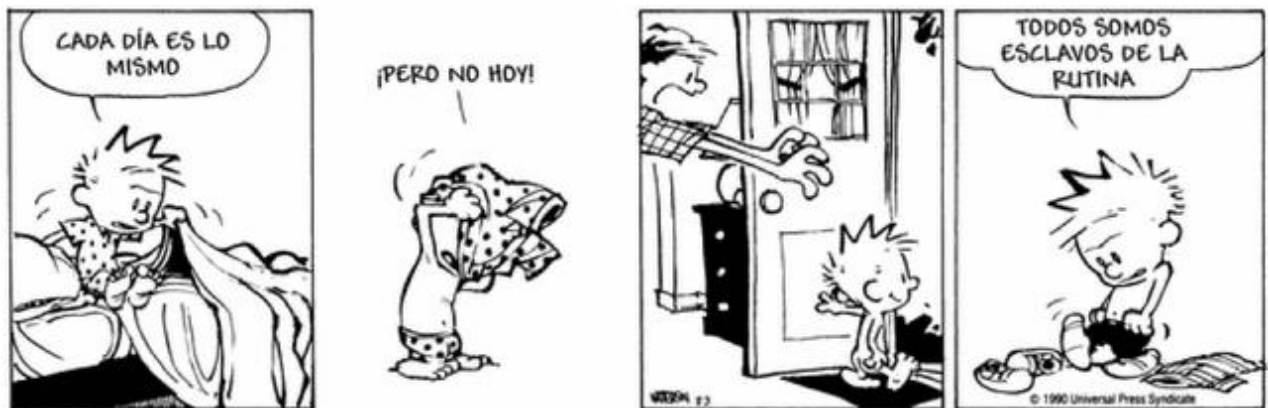


Fig. 41. Calvin & Hobbes – Interpretação da BD

1.1. ¿En que momento del día ocurre la acción de la historieta presentada?

**Por la mañana**

1.2. ¿Cómo se siente Calvin? Escoge la opción correcta.

**enfadado**      **eufórico**      **aburrido**      **triste**

1.3. ¿Por qué se siente así?

**Porque no le gustan sus rutinas.**

1.4. ¿Qué hace Calvin en la tercera viñeta?

**Sale de casa desnudo.**

1.5. ¿A qué conclusión llega Calvin en la última viñeta?

**Las rutinas son necesarias y indispensables.**

A resolução destes exercícios também permitiu que os alunos revissem as rotinas diárias.

A partir da BD de Calvin, a professora também introduziu os verbos irregulares como *acostarse, vestirse, despertarse, salir, jugar, pedir, almorzar...* (anexo 3)

### 3. Metodologia de análise

Este trabalho tem por objetivo apurar se as bandas desenhadas são, ou não, um instrumento pedagógico útil na aprendizagem do espanhol, enquanto língua estrangeira. Depois de definido o objeto de estudo, foi necessário iniciar a construção de um processo de investigação, escolhendo o estudo de caso como instrumento de pesquisa.

O estudo de caso começa por estar relacionado com a pesquisa médica e psicológica, que pretendia analisar pormenorizadamente um caso individual, o que explicaria a dinâmica e a patologia de uma doença. Hoje em dia, como o refere Ventura (2001), o estudo de caso é adotado na investigação dos fenómenos das inúmeras áreas do conhecimento, podendo, inclusive, ser uma estratégia de pesquisa na área da educação.

El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo” (Walker, R. 1983:45 apud Grupo L.A.C.E. HUM109)

Para Lüdke (1986), também citado por Ventura, o estudo de caso pode ser um estudo de uma caso específico e simples ou complexo e abstrato, mas deve ser sempre bem delimitado. Ainda que possa ser semelhante a outro, será sempre único e diferente, pois tem um interesse particular e próprio.

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa, uma metodologia que visa a investigação de uma caso específico, bem delimitado, contextualizado, no tempo e no espaço, que possibilita a pesquisa minudenciada de informações significativas. Os estudos de caso mais comuns são os que têm o seu foco numa unidade, um caso singular. Por oposição, existem os casos múltiplos, ou seja, vários estudos conduzidos em simultâneo, vários estudos ou organizações. No que diz respeito ao estudo apresentado neste relatório, ainda que o objeto de estudo contemple vários indivíduos, vários alunos, estes são

encarados como uma turma, um único caso, pois não foi feita uma investigação de cada elemento da turma, mas da turma no seu coletivo.

Consoante os propósitos da investigação, salienta Stake (1995 apud Grupo L.A.C.E. HUM109,1999:5), o estudo de caso pode ser classificado de:

- **intrínseco/particular** - intento de compreender melhor um caso particular, quanto aos seus aspetos intrínsecos;

son aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación; como cuando un docente decide estudiar los problemas de relación que uno de sus alumnos tiene con sus compañeros, o cuando un investigador ha de evaluar un programa. Aquí el interés se centra exclusivamente en el caso a la mano, en lo que podamos aprender de su análisis; sin relación con otros casos o con otros problemas generales. (Grupo L.A.C.E. HUM109, 1999:5)

- **instrumental** - análise de um caso com o intuito de perceber melhor outro objeto;
- **coletivo** - “quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos.” (Ventura, 2007:384).

O caso aqui estudado é um caso intrínseco, pois incidiu única e exclusivamente na utilidade da BD na aprendizagem do espanhol, analisando-se o comportamento da turma em contexto de sala de aula, sem que fossem estabelecidas relações com outros casos ou com outros problemas gerais.

Para o seu estudo de caso, o investigador pode optar por uma pesquisa qualitativa ou por uma pesquisa quantitativa. No dizer de José Luís Neves, os estudos quantitativos pretendem seguir, com exatidão, um plano anteriormente traçado, com base em hipóteses claramente indicadas e “variáveis que são objeto de definição”(Neves, 1996:1). Quanto aos estudos qualitativos, geralmente, os mesmos não pretendem enumerar ou medir os dados, logo não recorre a estudos estadísticos. Procura sim obter dados descritivos, resultado do contacto direto do investigador com a situação objeto de estudo. Godoy (1995:62 apud Neves:1996) apresenta algumas características inerentes a pesquisa qualitativa, sendo elas:

- o ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador é um instrumento fundamental;
- Possui um carácter descritivo;

- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são preocupação do investigador;
- Enfoque indutivo.

O estudo de caso apresentado neste relatório é essencialmente qualitativo, uma vez que se propõe observar e descrever o comportamento dos discentes no momento em que lhes é proposta a análise de algumas tiras de banda desenhada. Contudo, a quantificação de determinados dados mostrou ser útil e reveladora, no que concerne a verificação da efetiva aquisição de conhecimentos, com base na lecionação de conteúdos a partir de BDs.

Segundo Pope & Mays (1995:42 apud Neves:1996) os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, ainda que tenham visões diferentes de uma mesma realidade. Os dois pontos de vista complementam-se e contribuem para uma melhor percepção do fenómeno estudado.

A esta combinação de métodos quantitativos e qualitativos, Jick (1979:602 apud Neves:1996) chama de “triangulação”. A triangulação estabelece ligações entre as descobertas obtidas pelas diversas fontes, levando a que sejam melhor compreendidas.

Duffy (1997:131 apud Neves:1996) apresenta ainda as vantagens do recurso aos dois métodos qualitativos e quantitativos, em simultâneo:

- possibilidade de associar o controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com a compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenómeno (pelos métodos qualitativos);
- possibilidade de congregar a identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenómeno (pelos métodos qualitativos);
- possibilidade de completar um conjunto de factos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
- possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo recurso a técnicas diferenciadas.

Existe uma grande variedade de estratégias e técnicas que podem ser utilizadas na investigação de um estudo de caso, contudo as mais recorrentes são: a entrevista

etnográfica e a observação participante. Ambas são vistas como estratégias básicas de obtenção de informação durante o trabalho de campo na investigação interpretativa. A entrevista permitir-nos-á conhecer melhor o entrevistado, sobre aquilo que pensa ou crê, o modo como interpreta e vê o seu próprio mundo. A observação permitir-nos-á analisar as ações e as atitudes dos informantes, no seu contexto natural de atuação, comprovando, ou não, às informações obtidas através da entrevista. Tanto a entrevista como a observação têm um valor de complementaridade (Grupo L.A.C.E. HUM109, 1999:16).

No campo da investigação sobre o ensino, a observação foi durante muito anos, bem mais de que um método, uma metodologia própria da investigação. Evestson e Grenn (1986 apud Grupo L.A.C.E. HUM109, 1999:16) apontam duas modalidades distintas da observação:

- **enfoque exclusivo:** trabalho com grandes amostras (contemplando um grande número de aulas, por exemplo); uniformiza as regras de observação, que serão uniformemente cumpridas pelo observador; gera dados quantitativos que poderão ser sujeitos a um tratamento estatístico.
- **enfoque inclusivo:** neste enfoque o observador é o instrumento básico e fundamental para a recolha de informação; o observador relaciona-se e interage com os sujeitos e o ambiente observado; os elementos da observação não são pré-definidos, vão sendo construídos à medida que o processo de observação se desenvolve.

O enfoque inclusivo também é conhecido por **observação participante** e foi através desta estratégia de indagação que, enquanto investigadora, vivi e me envolvi no ambiente quotidiano de sala de aula dos alunos do oitavo ano, da escola de Muralhas do Minho, procedendo à recolha sistemática de dados, mantendo a objetividade, não sendo intrusiva.

A entrevista etnográfica tem como objetivo fazer falar as pessoas sobre o que sabem, o que pensam ou sobre aquilo que acreditam. Durante a entrevista o investigador reúne informações sobre um tema, interrogando o informante. Estas informações podem estar relacionadas com sua biografia, com os seus sentimentos, suas opiniões, suas emoções, com os valores ou condutas.

Para obter este tipo de informações, optou-se pela aplicação de um questionário, realizado no início do ano letivo, numa aula de cidadania, com a autorização do diretor de turma, cujos resultados serão dados conhecer no capítulo seguinte.

O estudo de caso é apropriado para o tipo de investigação que foi levada a cabo, visto que permite estudar em profundidade um determinado caso, num curto período de tempo. Além disso, “parece ser apropriado para investigação de fenómenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são importantes (Ventura, 2007;20(5):385). Contudo, este instrumento de investigação apresenta vantagens e desvantagens. Quanto as vantagens, os estudos de caso estimulam novas descobertas, em função da sua flexibilidade e do seu plano de trabalho; dão ênfase a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo; apresentam simplicidade nos procedimentos e permitem uma análise profunda dos processos e das relações entre eles. No que concerne as limitações, Magda Maria Ventura salienta que a principal é a dificuldade em generalizar os resultados obtidos. A autora recomenda ainda que, apesar do estudo de caso se processar de forma relativamente simples, o investigador se mantenha atento e cuidadoso, pois está intimamente envolvido no caso. Os críticos dos estudos de caso apontam a possibilidade dos investigadores apresentarem uma falsa certeza das suas conclusões e confiarem demasiadamente em falsas evidências e logo deixarem de averiguar a fidedignidade dos dados, da categorização e da análise levada a cabo.

Assim sendo, é com redobrado cuidado que me proponho analisar os dados apurados ao longo de todo o processo de investigação, procurando tecer as devidas conclusões.

#### **4. Análise dos resultados**

No início do ano letivo, com o intuito de recolher informações sobre os alunos, foi elaborado um inquérito (anexo 4), ao qual responderam, antes do início da supervisão da prática pedagógica. O inquérito pretendia, por um lado, recolher informações sobre a vida escolar de cada um e, por outro, conhecer os seus hábitos de leitura, inquirir sobre os seus conhecimentos e gostos literários, apurar a sua opinião sobre a aprendizagem do espanhol, como língua estrangeira. As informações acerca da sua vida escolar, já foram anteriormente analisadas aquando da caracterização dos indivíduos. Debruçar-nos-emos agora sobre a restante informação recolhida.

No que concerne a língua espanhola, os alunos afirmam ter escolhido o espanhol por ser útil para um futuro profissional no estrangeiro e por possibilitar melhores ofertas de emprego. Mencionaram ainda que o outro motivo para escolher a língua espanhola é a oportunidade de comunicar com pessoas de outra cultura.

Motivo que levou à escolha Espanhol	Grau de importância				
	1	2	3	4	5
Conhecer uma cultura e mentalidade diferentes	0%	10%	33%	29%	29%
Comunicar com pessoas de outra cultura	0%	0%	14%	52%	33%
É útil para um futuro profissional no estrangeiro	5%	0%	14%	14%	67%
Possibilita melhores ofertas de emprego	0%	5%	10%	24%	62%
Proximidade geográfica	5%	14%	52%	24%	5%
Semelhanças com a língua portuguesa	10%	14%	62%	14%	0%
Outra(s): facilidade de aprendizagem	0%	0%	0%	0%	5%

Tabela 3

Relativamente às dificuldades que os alunos pensam vir a sentir na aprendizagem do espanhol, 26% receia não conseguir escrever corretamente, 21% pronunciar e 18% pensa poder ter dificuldades em aplicar as regras gramaticais.

Dificuldades na aprendizagem do Espanhol	%
Escrever corretamente	26%
Pronunciar corretamente	21%
Aplicar a gramática	18%
Recordar/aplicar o vocabulário	16%
Falar com fluidez	8%
Nenhuma	8%
Compreender uma conversa	3%
Ler textos	0%
Outras	0%

Tabela 4

Quando questionados sobre as atividades que mais os motivam para a aprendizagem do espanhol, 81% dos discentes referem ver filmes, séries e vídeos, 76% aprender com recurso a jogos e 71% ouvir músicas. É de salientar que as atividades que incluem BD também foram bastante referenciadas, sendo que, 52% manifestaram a vontade de realizar atividades com base na BD.

Atividades motivadoras p/ aprender Espanhol	%
Ver filmes, séries e vídeos	81%
Fazer jogos	76%
Ouvir músicas	71%
Conversar em Espanhol	57%
Atividades com base numa BD	52%
Ler BD	52%
Cantar em Espanhol	38%
Trabalhar nas TIC	33%
Escrever pequenos textos	29%
Ouvir leituras de textos	24%
Resolver exercícios de gramática	24%
Fazer resumos e esquemas	24%
Ler textos variados	24%
Dramatizar	24%
Ouvir conversas/diálogos	24%
Resolver exercícios de expressão escrita	10%
Outra(s)	0%

Tabela 5

Em relação aos hábitos de leitura dos alunos, só 38% dizem gostar de ler durante os seus tempos livres. As atividades mais referenciadas são ouvir música e ver televisão (67%).

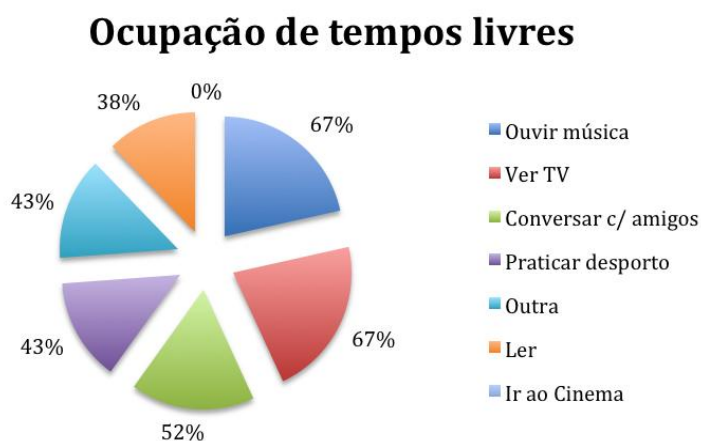


Gráfico 12

Para 52% dos alunos, ler é um passatempo e para 33% um prazer. 81% lê livros e 29% jornais. Note-se que 10% dos discentes referem não ler nada.

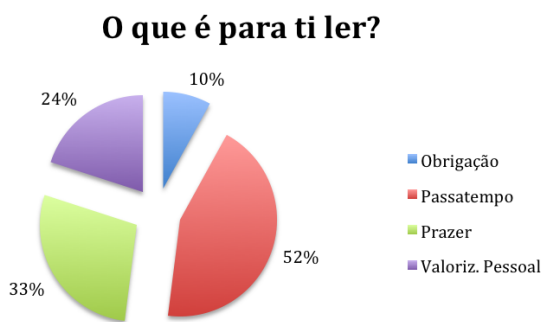


Gráfico 13

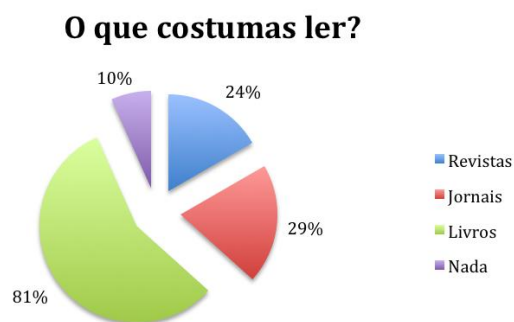


Gráfico 14

Os discentes apontam os livros de aventura como género literário preferido (76%), seguida das BDs (48%) e ficção científica (43%). 67% dos discentes mencionam que só lê de vez em quando e só 14% lê todos os dias.

Género livro	%
Aventura	76%
BD	48%
Ficção Científica	43%
Policial	29%
Diário	24%
Romance	19%
Histórico	19%
Teatro	19%
Poesia	14%
Bio grafia	10%

Hábitos leitura	%
De vez em quando	67%
Todos os dias	14%
Férias	14%
Fim de semana	10%
Não acaba os livros	5%
Nunca	0%
Nunca até ao fim	0%

Tabela 6 e 7

Quanto à BD, propriamente dita, 71% afirma gostar de ler histórias aos quadrinhos.

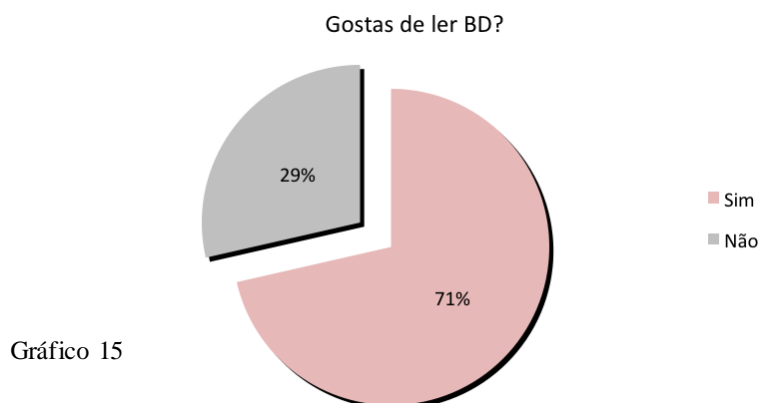


Gráfico 15

Os desenhos e as cores parecem ser as características que mais atraem a atenção dos alunos, tendo a BD, no seu entender, uma função essencialmente lúdica.



Gráfico 16

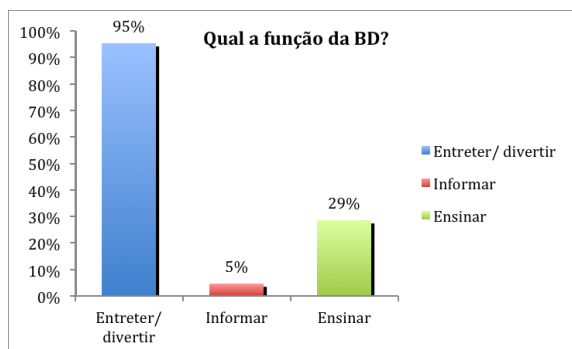


Gráfico 17

Relativamente à interpretação da BD, a maioria salienta que tem facilidade, 76% porque as imagens ajudam na interpretação, 67% porque o texto é simples e curto e 48% porque simplesmente gosta de ler BD.

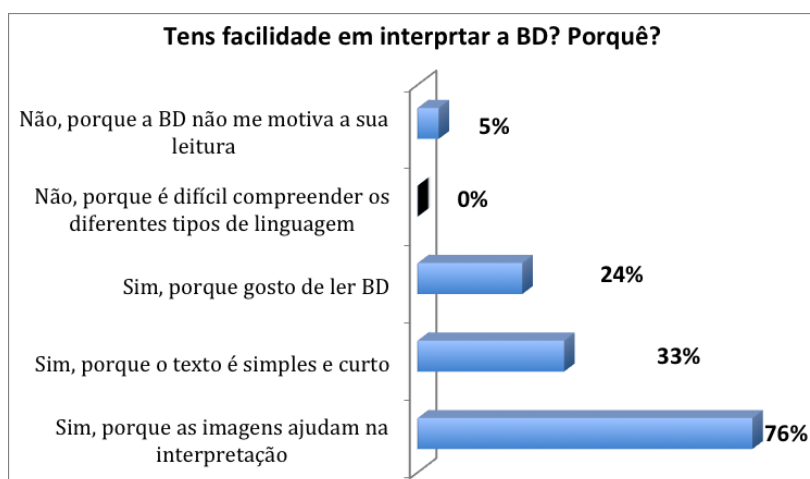


Gráfico 18

Finalmente, só 43% dos discentes dizem conhecer BD espanhola, referindo a Mafalda, de Quino e Mortadelo e Filemón de Francisco Ibáñez.

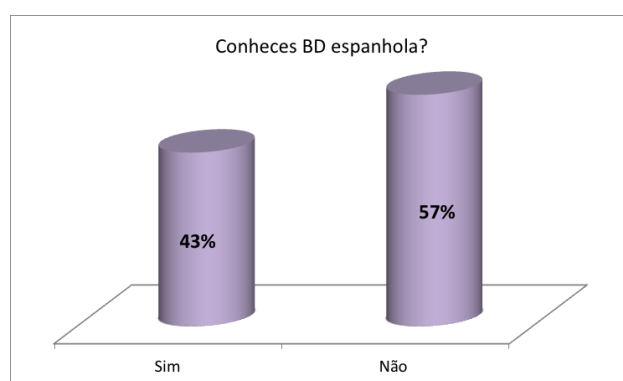


Gráfico 19

Na aula do **dia 25 de fevereiro de 2014** foi implementada uma ficha de trabalho (anexo 3) com o objetivo de apurar se os alunos são capazes de interpretar uma BD, resolvendo exercícios de compreensão leitora. A ficha foi resolvida na aula, e foi-lhes pedido que não alterassem o conteúdo da suas respostas, fazendo a correção nos seus cadernos. Foi-lhes ainda explicado, que as fichas iriam ser alvo de um estudo, que não prejudicaria a sua avaliação final.

Depois de corrigida a ficha de trabalho, foram analisados os resultados.

### **Perguntas:**

- 1.1. ¿En que momento del día ocurre la acción de la historieta presentada?
- 1.2. ¿Cómo se siente Calvin? Escoge la opción correcta.
- 1.3. ¿Por qué se siente así?
- 1.4. ¿Qué hace Calvin en la tercera viñeta?
- 1.5. ¿A qué conclusión llega Calvin en la última viñeta?

### **Resultados obtidos pelos alunos:**

Questão	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
Cotação	6	5	6	6	6
Percentagem de sucesso	98%	76%	88%	93%	70%
Média da ficha (interpretação + gramática)	86,8%				

Tabela 8

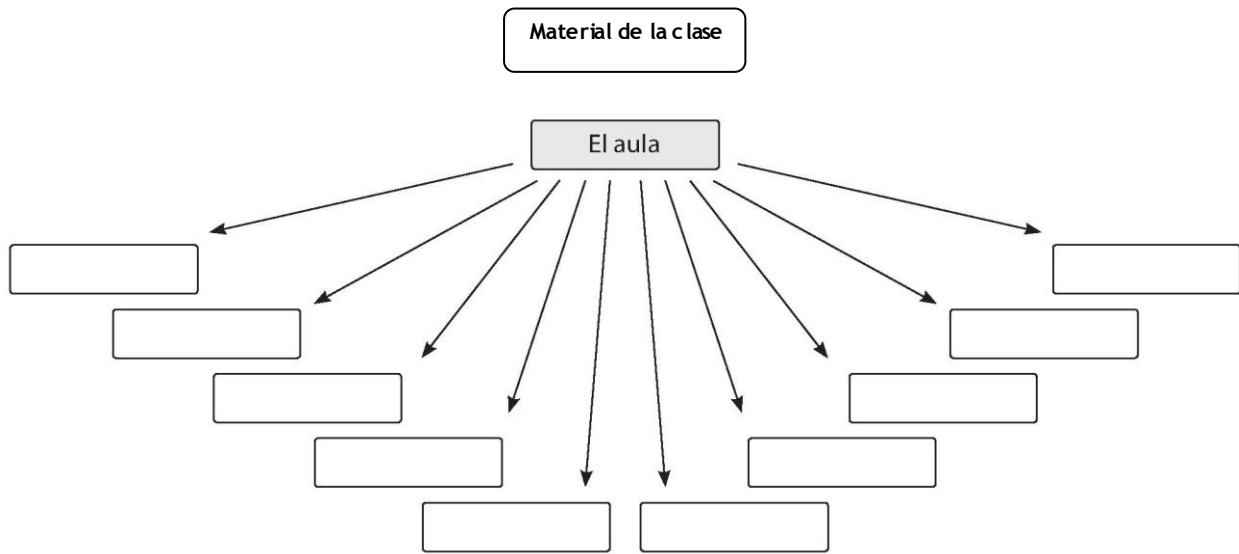
A questão com maior sucesso foi a 1.1. Nesta pergunta, 90% dos alunos obtiveram a classificação máxima. Por outro lado, a pergunta com menos sucesso foi a 1.5. Só 24 % dos alunos tiveram a cotação máxima, ainda assim, 67% dos alunos obtiveram uma classificação positiva. A média das perguntas 1.1, 1.3 e 1.4 foi superior à média total da ficha (86,8%).

Perante os resultados obtidos, podemos concluir que na generalidade os alunos foram capazes de interpretar corretamente a BD apresentada, sendo notório a elevada percentagem de sucesso.

Para complementar o presente estudo, considerou-se pertinente observar e analisar os resultados obtidos nos itens das fichas de avaliação, cujo conteúdo foi lecionado com base numa BD.

**Ficha de avaliação- novembro 2013 (exercícios 2, 3 e 5)**

2. Escribe 10 palabras relacionadas con el material de la clase.



3. Escribe el nombre de estos espacios del instituto.

- (a) Tenemos las clases en ese espacio: el \_\_\_\_\_ .
- (b) En el intervalo de las clases los alumnos están en el \_\_\_\_\_.
- (c) Cuando quiero comer algo por la mañana voy a la \_\_\_\_\_.
- (d) Tenemos clases de educación física en el \_\_\_\_\_.
- (e) Los martes y los jueves como en el \_\_\_\_\_ del instituto.

5. Completa con la forma correcta del verbo en presente de indicativo.

Me llamo Raquel. (a) \_\_\_\_\_ (TENER) 12 años y (b) \_\_\_\_\_ (VIVIR) en Salamanca. (c) \_\_\_\_\_ (ESTUDIAR) 1º de la ESO.  
 (d) \_\_\_\_\_ (LLEGAR) al instituto a las 8:15. En las clases (e) \_\_\_\_\_ (LEER, nosotros) textos y (f) \_\_\_\_\_ (APRENDER nosotros) muchas cosas nuevas.  
 Las clases (g) \_\_\_\_\_ (TERMINAR) a las 14:00. Después del instituto, voy a casa y (h) \_\_\_\_\_ (VER) la tele.  
 Y vosotros ¿a qué hora (i) \_\_\_\_\_ (TERMINAR) el instituto?  
 Y ¿dónde (j) \_\_\_\_\_ (COMER)?  
 Hasta pronto.

### Resultados obtidos:

Questão	2	3	5
Cotação	15	10	15
Percentagem de sucesso	94%	80%	83%
Média da ficha de avaliação	81,1%		

Tabela 9

A questão com maior sucesso foi a 2. Nesta pergunta, 55% dos alunos obtiveram a classificação máxima. Por outro lado, a questão com menos sucesso foi a 3, 40% dos alunos tiveram a cotação máxima, 55% obtiveram uma classificação positiva. A média das perguntas 2 e 5 foi superior à média total da ficha de avaliação. (81,1%).

Perante os resultados obtidos, podemos concluir que os alunos assimilaram o vocabulário relacionado com a vida escolar e conseguem já conjugar, de forma muito satisfatória, os verbos aprendidos.

### Ficha de avaliação- fevereiro de 2014 (exercício 8)

8. Escribe los gustos de David. Escribe una frase completa.



gustar

\_\_\_\_\_



no gustar

\_\_\_\_\_

### Resultados obtidos:

Questão	8
Cotação	2
Percentagem de sucesso	68%
Média da ficha de avaliação	71,8%

Tabela 10

Apesar da percentagem de sucesso ser satisfatória, verificou-se que 60% dos alunos obtiveram a classificação máxima na questão. O facto de 25% dos alunos terem obtido classificação zero, contribuiu para que a percentagem de sucesso fosse inferior à média total da ficha de avaliação.

Conclui-se que a especificidade da conjugação do verbo “gustar” não foi compreendida por todos, talvez por tal especificidade não existir na língua portuguesa. Ainda assim, pode-se dizer que esta pergunta teve sucesso.

### Ficha de avaliação- abril de 2014 (exercícios 2 e 5)

2. Completa las frases sobre los hábitos diarios de Pepe con los verbos que faltan.

- (a) \_\_\_\_\_ a las 7:00.
- (b) \_\_\_\_\_ antes del desayuno.
- (c) \_\_\_\_\_ el autobús.
- (d) \_\_\_\_\_ las clases a las 8.30.
- (e) \_\_\_\_\_ en el comedor.
- (f) \_\_\_\_\_ a casa a las 5.30.
- (g) \_\_\_\_\_ antes de cenar.
- (h) \_\_\_\_\_ a las 22h.

5. Este es un día normal en la vida de Ricardo. Completa el texto con la forma correcta del presente de indicativo.

Por las mañanas Ricardo (a) \_\_\_\_\_ (DESPERTARSE) a las 7:30, (b) \_\_\_\_\_ (DUCHARSE) y (c) \_\_\_\_\_ (VESTIRSE).

Las clases (d) \_\_\_\_\_ (EMPEZAR) a las 8:30. Como está atento en las clases, en general, (e) \_\_\_\_\_ (ENTENDER) a la primera las materias.

A las 14:30 (f) \_\_\_\_\_ (VOLVER) a casa y (g) \_\_\_\_\_ (MERENDAR).

Después de cenar, sobre las 22:00 (h) \_\_\_\_\_ (ACOSTARSE). La verdad es que (i) \_\_\_\_\_ (SENTIR) mucho sueño después de un día de clases y al día siguiente (j) \_\_\_\_\_ (TENER) que levantarse temprano de nuevo.

### Resultados obtidos:

Questão	2	5
Cotação	8	20
Percentagem de sucesso	72%	67%
Média da ficha de avaliação	74%	

Tabela 11

Apenas 20% dos alunos obtiveram a cotação máxima nas duas questões. No entanto, na questão 2, 65% dos alunos obtiveram uma avaliação positiva e, na questão 5, 50%. É de salientar o facto de não se terem verificado respostas de classificação nula.

Os exercícios que pretendem avaliar a conjugação de verbos irregulares suscitam um maior grau de dificuldade para os alunos. Os resultados obtidos, ainda que positivos, também revelam alguma falta de estudo.

No que se refere a interação dos alunos com a professora, os discentes mostraram-se sempre bastante participativos, revelando empenho e interesse, respondendo às questões que lhes eram colocadas ou expondo as suas dúvidas. Na sua grande maioria, os alunos revelaram ser participativos e espontâneos nas suas intervenções.

O recurso à BD despertou o claro interesse dos alunos, excetuando um ou dois alunos, os discentes revelaram estar sempre atentos e motivados, realizando as atividades propostas com dinamismo e entusiasmo.

As tarefas propostas e implementadas aquando das aulas supervisionadas foram sempre bem aceites, sendo evidente a curiosidade dos alunos e a determinação dos mesmos em realizar as tarefas com rigor.

No final de cada aula, os alunos procederam a sua autoavaliação, num documento (anexo5) facultado pela docente, de forma a refletir sobre a sua postura em sala de aula e sobre o que apreenderam durante a mesma, apontar a atividade que mais lhe agradara, justificando e identificando os conteúdos que necessitariam rever ou consolidar. Vejamos agora, de forma sintética as respostas dadas para cada um dos tópicos avaliados:

- 1) **Participação/ empenho/ comportamento/ trabalho de casa:** relativamente a estes tópicos, os alunos muito raramente se avaliaram negativamente, a maioria considera ter uma participação ativa, um bom empenho e um comportamento adequado. Quanto ao trabalho de casa, os alunos revelaram ser responsáveis.
- 2) **Conteúdos lecionados durante a aula:** na sua grande maioria, nas varias autoavaliações, os discentes afirmam ter percebido as matérias lecionadas.
- 3) **Atividade que mais gostaram:** as atividades com base numa BD são frequentemente referidas, contudo os jogos ou atividades lúdicas, como o jogo do bingo ou a mímica, são os que mais agradam aos alunos.
- 4) **Conteúdos que devem ser revistos ou consolidados:** neste campo, quando preenchido, os alunos referem essencialmente conteúdos gramaticais, nomeadamente, os verbos irregulares.

A autoavaliação, ou autorreflexão, adquire um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois permite que se averigüe a eficácia e a pertinência das atividades e estratégias adotadas, verificando se as mesmas vão ao encontro das dificuldades e expectativas dos alunos.

## **Reflexões finais**

Estas últimas considerações têm como objetivo apresentar as principais conclusões que resultam da implementação deste estudo.

Com a implementação deste estudo intentou-se:

- levar os alunos a explorar e interpretar bandas desenhadas;
- utilizar a banda desenhada como ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos;
- motivar os alunos para a aprendizagem da língua espanhola;
- elaborar materiais adequados ao perfil do grupo turma, à sua faixa etária e aos conteúdos programáticos lecionados;
- levar os alunos a construir, de forma autónoma, o seu próprio conhecimento.

Constatou-se, ao longo do ano letivo que não haveria graves constrangimentos na implementação do estudo, pois o comportamento da turma foi sempre satisfatório, ou até mesmo bom, e a motivação foi sempre uma constante, ainda que houvesse diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Crê-se que as estratégias adotadas vieram estimular os alunos para a aprendizagem do espanhol, enquanto língua estrangeira, adequando-se ao perfil de cada um.

Na generalidade, os discentes apresentaram uma evolução positiva, ao nível da participação e interação, em contexto de sala de aula, recorrendo exclusivamente à língua espanhola.

O recurso a um género literário, pouco usual, ainda que bastante atrativo, como é o caso da BD, serviu para que os alunos trabalhassem com entusiasmo, participando ativamente na realização das tarefas propostas. Tal comportamento deveu-se, essencialmente, ao carácter iconográfico dos documentos.

Depois da análise das tarefas propostas, constatou-se, que na sua grande maioria, os alunos conseguem ler e interpretar corretamente as BDs, havendo no entanto uma número reduzido de discentes que não conseguem ir para além da leitura literal das mesmas.

Partindo de uma ou duas tiras de banda desenhada, foi possível trabalhar várias das destrezas referidas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e pelo programa elaborado para a disciplina pelo Ministério da Educação : compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita.

As tarefas propostas foram sempre elaboradas de forma a que o aluno fosse o centro das atenções, desempenhando um papel de destaque na construção do seu próprio conhecimento. Barca (2004:131 apud Gonçalves, 2013) refere que: “Neste modelo [construtivista], o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras”.

No que diz respeito à implementação do projeto, não foram registados entraves à aplicação e desenvolvimento do mesmo. Como já foi referido anteriormente, a amostra de 21 alunos revelou estar aberta a novas experiências, demonstrando interesse e dinamismo na realização das atividades propostas. Pôde-se ainda observar que os discentes reagiram positivamente à utilização da banda desenha, contudo, quando, na mesma aula, eram postos em prática jogos educativos, os alunos, aquando do preenchimento da autoavaliação, indicaram o jogo como atividade preferida.

Quanto ao modelo de estágio, considera-se que o facto das aulas supervisionadas serem dadas, ao longo do ano, de forma isolada, não é benéfico para o apuramento e tratamento de dados.

O convívio com os alunos foi muito prazeroso e gratificante, espera-se que também eles tenham tirado partido do trabalho desenvolvido, e que tenham tomado consciência de que a aprendizagem só é realmente significativa, se for por eles construída.

## Referências Bibliográficas

- Acevedo, R. (1981). *Para hacer historietas*. Madrid: Editorial Popular.
- Altarriba, A. (2003). Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta. *Revista Mosaico*, 10, 4-9. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- Alonso, M. (2000) El Cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *Suplementos MarcoELE*, ISSN 1885-2211, nº 14, 2012.
- Ares López, D. (2005). *La lectura de cómics para aprender español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1966). Early versus delayed review in meaningful learning, *Psychology in Schools*, 3, 195-198
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view* (1a ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana.
- Arizmendi, M. (1975). *El cómic*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Ballester Vallori, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Livro digital gratuito disponível em: [http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El\\_aprendizaje\\_significativo\\_en\\_la\\_practica.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf)
- Barca, I. (2002). *A aula oficina em História*. In: Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.
- 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. Disponível em: [http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/05\\_comic.pdf](http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/05_comic.pdf)
- Brauer, K.C.N., Nascimento, M.J., Bertó, S.F.F. & Carvalho, V. (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. Disponível em [http://celsul.org.br/Encontros/08/historias\\_em\\_quadrinhos\\_12.PDF](http://celsul.org.br/Encontros/08/historias_em_quadrinhos_12.PDF)
- Belmiro C. A. (2000). A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade, Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil*, 21, 11-31.
- Bernardo Carrasco, J. & Basterretche Baignol, J. (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. (3ª Ed.). Madrid: Edidiciones Rialp.
- Bittencourt, C.M. (2006). Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In *O Saber Histórico na Sala da Aula*. (11Ed). São Paulo: Contexto.
- Baur, E. (1978). *La historia como experiencia diáctica*. México: Editorial Nueva Imagen, S.A.
- Cañellas M. M. (2006, Junho) *Breve historia del cómic. (I) Los orígenes*. Consultado no dia 20 de setembro de 2014 em [http://homines.com/comic/comic\\_01/index.htm](http://homines.com/comic/comic_01/index.htm)
- Cavellucci, L.C. B. *Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais*. Disponível em: [http://academius.com.br/portal/images/stories/953/estilos\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://academius.com.br/portal/images/stories/953/estilos_de_aprendizagem.pdf)
- Coscarelli A. (2009). *La historieta como recurso didáctico en la enseñanza de ELE*. Consultado no dia 05 de setembro de 2014 em <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/coscarelli>
- Eisner, W. (1985). *El Cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial.
- Delegá, E. (2012). *O Papel da Imagem no livro Didático*. Jornal da Educação. Consultado no dia 21 de setembro.
- Diéguez, R. J. L. (1988) *El Cómic y su Utilización Didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Duffy, M.E. (1997). Methodological triangulation: vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. In *Journal of Nursing Scholarship*, 19, 130-133.
- Eco, U. (1972) *Semiología de los mensajes visuales*. In P. Fresnault-Dervelle. (Ed.) *Análisis de las imágenes*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, S.R.L.
- Eco, U. (1984) *Apocalípticos e integrados. Traducción de Andrés Bolgar* (7ª Ed). Barcelona: Lumen.
- Fernández Vasquez, J.R. (1995) A banda desenhada na aula: do icónico ó interdisciplinar. *ADAXE-Revista de Estudos e Experiências Educativas*, 11, 35-41.
- Figueiredo, M.M.F. (2010) *A banda desenhada como recurso didático nas aulas de língua maternal e de língua estrangeira*. Relatório/Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino do Português 3ºCiclo

- Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Freitas, N. K. (2005). Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky. *Ciências e Cognição*, 6, 109-112.
- Gil, J. R. História del cómic-Los orígenes del cómic moderno. Consultado no dia 29 de agosto de 2014 em <http://filosofia.about.com/od/La-Estetica/a/Historia-De-l-Comic.htm>
- Godoy, A.S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In *Revista de administração de empresas*, 35, nº2, 57-63.
- Gonçalves, A.S. (2013). *A leitura e interpretação da banda desenhada histórica e os desenhos na expressões dos conhecimentos geográficos*. Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico e no secundário, Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Ediciones Península/ Ediciones 62, S.A.
- Gubern, R. (1973). *Comics, en Gran Enciclopedia Larousse*. Vol. III, Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Grupo L.A.C.E. HUM 109 (1999). *Introducción al estudio de caso en educación. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo)*. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Jick, T.D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Joly, M. (2007). *Introdução à Análise da Imagem*, Lisboa: Ed. 70.
- Laiglesia, J.A. (1964). *El arte de la historieta*. Madrid: Editorial Doncel.
- Loras, F. (1976). El mundo del comic. In *Lenguaje de la imagen. El: Cartel, Cómic, Cine, TV*. (pp. 39-67). Valencia: Edimag.
- Ludke, M. & Meda, A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Manacorda, R. & Mabel, V. (1976). *La comunicación integral: la historieta*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Mantoan, M.T. E. (2003) *Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Martín, A. (1978) *Historia del comic español: 1875-1939*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Martins, F. (2010, outubro). *O Currículo Nacional e as Orientações Curriculares de Geografia no Ensino Básico: das concepções às práticas*. In: Actas do XII Colóquio Ibérico de Geografia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- McCloud, S. (1995). *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books.
- ME-DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa.
- Mintzes, J. ; Wandersee, J. (2000). Reforma e Inovação no Ensino da Ciência: uma visão construtivista. In J. Mintzes, J. Wandersee & J. Novak (Eds.) *Ensinando Ciência para a compreensão – uma visão construtivista* (pp. 44-67). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Moreira, M. A. (2004). Lenguaje y aprendizaje significativo. In M. A. Moreira; C. Caballero Sahelices & M. L. Rodrigues Palmero (Ed.) *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos: Universidade de Burgos - Servicio de Publicaciones.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. In *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-101. Madrid: La Salle Centro Universitario. (Ileana Greca & Rodríguez Palmero, trad.). Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moreira, M. A. (2006). *Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica*. In Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Madrid, Espanha. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf>
- Moreira, M.A & Masini, E.F. (2006). *Aprendizagem Significativa – a teoria de David Ausubel*. (2ª. Ed). São Paulo: Centauro.
- Muñoz, R.F. *El cómic*. Consultado no dia 2 de setembro de 2014 em <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/comic2.html>
- Nakamoto, P. (2010). *A Configuração do Livro Didática: Um Espaço Pleno de Significados*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Nevado Fuentes, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. In *marcoELE, Revista de didáctica*, 7. Disponível em [http://marcoele.com/descargas/7/nevado\\_juego.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf)
- Neves, J.L. (1996) Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, 1, nº3, 2º sem. São Paulo.
- Novak, J. (1990, July) *Human Constructivism: A Unification of Psychological and Epistemological Phenomena in Meaning Making*. Comunicação apresentada na “The Fourth North American Conference on Personal Construct Psychology”, San Antonio, Texas
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Novak, J. (2000). A demanda de um sonho: a educação pode ser melhorada. In J. Mintzes, J. Wandersee & J. Novak (Eds.), *Ensinando Ciências para a Compreensão - uma visão construtivista* (pp. 22-43). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2010). The Universality and Ubiquitousness of concept maps. In “Proceedings of the 4th International Conference on Concept Mapping”, Viña del Mar, Chile.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira, T.F. (2014). *Propostas para uma aprendizagem autêntica/significativa da ELE/E*. Relatório final de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Paramio, L. (1971) El cómic y la industria cultural. *Estudios de Información*, 19-20, 169-194.
- Pereira, M.C. (2013) *A banda desenhada como recurso didático para desenvolver a compreensão leitora e a expressão escrita, na aula de língua*. Tese de Mestrado. Braga, Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Pope, C. & Mays, N. (1995) Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. *British Medical Journal*, 311, 42-45.
- Ramírez, D. J. A. (1975) *El “comic” femenino en España. Arte sub y anulación*. Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo, S.A.
- Ramos, P. (2009). *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto.
- Ribeiro N. & Lima F. (2009, Outubro) Estudo da Comunicabilidade das Imagens: Contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva. *Revista Brasileira de Tradução Visual*. Artigo originalmente apresentado na “RAM 2009 – VII Reunión de Antropología del Mercosur “Diversidad y poder en América Latina. Buenos Aires, Argentina 29 de septiembre al 2 de octubre de 2009.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Sá, C. M. (1995). *A Banda Desenhada: Uma Linguagem Narrativa ao Serviço do Ensino do Português (Língua Materna) - Vol I*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Silva, J. R. F. (2004). *O espaço geográfico expresso nas histórias em quadrinhos: uma experiência com Chico Bento*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Unesp, Presidente Prudente, SP.
- Silva & Silva, F. (2009). Como se lê / limites da leitura. In: *Letras: Cultura e Diferença*. (pp. 264-274). Porto Alegre : EDIPUCRS.
- Stake, R.E. (1995) *The art of case study*. London: Sage.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds). *Handbook of qualitative research*. (p 436). London: Sage
- Snauwaert, E. (2011). El cómic, un camino hacia la competencia intercultural: unas claves para América Latina. *Revista Mosaico*, 27,3-10. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Disponível em <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/belgica/publicaciones/mos27.pdf?documentId=0901e72b80b2f509>
- Telles, M.Q., Rocha. M.B., Pedrosos, M.L. & Machado, M. C. (2002). *Vivências integradas com o meio ambiente*. São Paulo: Sá Editora
- Tejedor, M.G. (2003, março) *El Cómic- definición específica*. Consultado no dia 20 de setembro de 2014 em <http://suite101.net/article/el-comic-definicion-especifica-a244#.VHIdhyjvh-w>
- Tisseron, S. (1977) La bande dessinée peut-elle être pédagogique?. In: *Communication et langages*, 35, 11-21
- Valadares. J. (2011) A Teoria da Aprendizagem Significativa como Teoria Construtivista. *Aprendizagem significativa em Revista/Meaningful Learning Review*, 1(1), 36-57.
- Ventura, M.M. (2007) O estudo de caso como Modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, 20(5), 383-386.
- Tomimoto, J. & Morlat, J.M. (2007) La bande dessinée en classe de FLE, in *EduFLE.net*, consultado no dia 20 de novembro de 2014 em <http://www.edufle.net/La-bande-dessinee-en-classe-de-FLE.html>
- Vergueiro, W. (2004). Uso das HQs no ensino. In W. Vergueiro, & A. Rama (Ed.), *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. (pp.7-29). São Paulo: Editora Contexto.
- Vieira, D. A. S. (2012). *A banda desenhada como recurso para estimular a aprendizagem da gramática nas aulas de línguas estrangeiras*. Relatório final de estágio de Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3o ciclo do Ensino Básico e Secundário, Universidade do Porto.
- Von Glasersfeld, E. (1992). Questions and Answers about Radical Constructivism. In M. Pearsall (Ed.). *Scope, Sequence, and Coordination of Secondary School Science, Vol II – Relevant Research*. The National Science Teachers Association. (pp. 169-182). Washington, D.C.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. Traduzido por Jeferson Luiz Camargo. Revisado por José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes.
- Watterson, B. (2003). *O Indispensável de Calvin & Hobbes – Uma antologia Calvin & Hobbes*. Lisboa: Gradiva.
- Wikipédia. *Banda desenhada*. Consultado no dia 15 de julho de 2014 em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Banda\\_desenhada](http://pt.wikipedia.org/wiki/Banda_desenhada)
- Zink, R. B. (1997). *Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa

EN CLASE



1. Relaciona las palabras con su traducción.

1	el lápiz
2	el bolígrafo
3	el rotulador
4	el estuche
5	el pegamento
6	la pizarra
7	el borrador
8	la goma
9	el encerrado
10	las tijeras
11	el afilalápices
12	La regla
13	el cuaderno
14	el libro
15	la hoja
16	la carpeta
17	la asignatura
18	la grapadora
19	el celo
20	la papelera

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

a	a esferográfica
b	a régua
c	o estojo
d	o livro
e	a disciplina
f	o quadro branco
g	o agrafador
h	o quadro
i	a folha
j	a tesoura
k	o lápis
l	a capa de elásticos
m	o marcador
n	o caderno
o	o apagador
p	a fita-cola
q	O caixote do lixo
r	a aguça
s	a borracha
t	a cola

2. A cada palabra hazle corresponder su definición.

Pasaje que permite acceder a varios espacios. a. _____
Objeto dispuesto para colocar los paraguas cuando llueve. b. _____
Objeto que sirve para hacer agujeros en las hojas. c. _____
Se abre cuando hace calor y se cierra cuando hace frío. d. _____
Pieza o mueble con colgaderos para la ropa. e. _____
Libro en el que se recogen y explican todas las palabras de una lengua. f. _____

Asiento con respaldo, por lo general con cuatro patas. g. _____
Se abre o se cierra para poder entrar y salir por ella. h. _____
Se usa para escribir en la pizarra, suele ser blanca. i. _____
Máquina electrónica muy útil para hacer las tareas escolares. j. _____
Sirven para fijar carteles en el corcho. k. _____
A veces, la necesitamos para hacer cálculos. l. _____

A	C	B	I	B	L	I	O	T	E	C	A
S	E	C	R	E	T	E	R	Í	A	A	K
E	V	B	D	V	H	Y	D	R	J	F	M
O	G	I	M	N	A	S	I	O	Z	E	F
S	C	T	B	X	U	Q	R	S	G	T	P
W	O	R	O	P	L	A	E	S	D	E	F
P	M	C	Ñ	L	A	K	C	J	H	R	G
R	E	C	R	E	O	D	C	S	Y	Í	K
E	D	A	S	F	G	O	I	Z	X	A	H
I	O	Q	W	E	R	T	Ó	U	P	I	S
Ñ	R	A	S	D	F	G	N	J	H	L	V
M	B	C	A	P	A	S	I	L	L	O	U

3. Encuentra los 10 espacios del instituto en la sopa de letras.

1. el g \_\_\_\_\_
2. la d \_\_\_\_\_
3. el p \_\_\_\_\_
4. el r \_\_\_\_\_
5. los a \_\_\_\_\_
6. la b \_\_\_\_\_
7. la c \_\_\_\_\_
8. el a \_\_\_\_\_



Ficha de trabajo / EL VERBO GUSTAR

1. Observa el cómic.

1.1 Al gatito, ¿qué le gusta?



In <http://mariagonzalezaguilar.net/2008/10/29/gustar/> (adaptado)

Al gatito le gusta:

- |                                    |                         |
|------------------------------------|-------------------------|
| a) el frío                         | d) hacer humito         |
| b) el cafecito                     | e) ponerse mucho abrigo |
| c) el rayito de sol por la ventana | f) volver a la cama     |

1.2. A ti ¿qué te gusta? Completa la tabla con las expresiones dadas

las personas simpáticas    el buen humor    reír    los optimistas    el cine    las palomitas  
 salir con mis amigos  
 los días de verano    un(a) chico(a) amable    las comedias

**Me gusta:**

el buen humor  
 reír  
 el cine  
 salir con mis amigos  
 un(a) chico(a) amable

**Me gustan:**

las personas simpáticas  
 los optimistas  
 las palomitas  
 los días de verano  
 las comedias

1.3. Ahora, con base en los ejercicios ya hechos y en los ejemplos dados, completa la tabla y descubre los usos del verbo GUSTAR.

Me gusta <u>la gente</u>	Me gusta <u>viajar</u>	Me gustan <u>los animales</u>
Me gusta+ <b>palabra singular</b>	Me gusta+ <b>verbo infinitivo</b>	Me gustan+ <b>palabra plural</b>

¡Ojo!

Los verbos ENCANTAR, MOLESTAR, IMPORTAR, FASCINAR, AGRADAR, INTERESAR Y ABURRIR también se conjugan como el verbo gustar.

GUSTAR	
Presente de indicativo	
(A mí)	<b>me</b> gusta(n)
(A ti)	<b>te</b> gusta(n)
(A él /a ella/a usted)	<b>le</b> gusta(n)
(A nosotros/as)	<b>nos</b> gusta(n)
(A vosotros/as)	<b>os</b> gusta(n)
(A ellos/a ellas/a ustedes)	<b>les</b> gusta(n)



2. Completa las frases con me, te, le, nos, os, les y con la forma correcta del verbo entre paréntesis.

- ¿A ti no **te gustan** (gustar) los lunes?
- ¿A vosotros **os encantan** (encantar) las matemáticas?
- A él **le fascina** (fascinar) la música española.
- A nosotras **nos molestan** (molestar) las personas falsas.
- A ellas **les agradan** (agradar) las salidas por la noche.

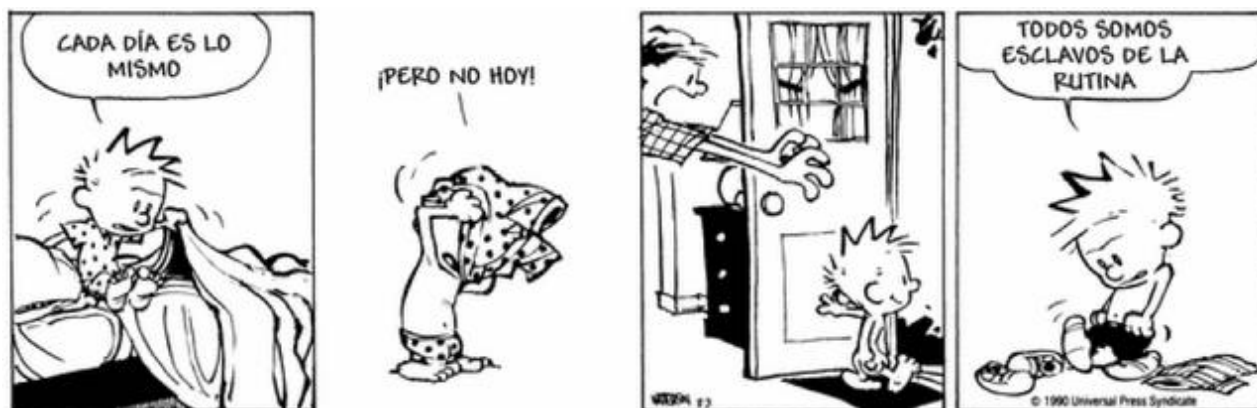
3. Forma frases.

- A ti/gustar/estar en casa. **A ti te gusta estar en casa.**
- A usted/encantar/recibir e-mails. **A usted le encanta recibir e-mails.**
- A mí/no gustar/cocinar. **A mí no me gusta cocinar.**
- A mis amigos/fascinar/la naturaleza. **A mis amigos les fascina la naturaleza.**
- A nosotros/molestar/los mosquitos. **A nosotros nos molestan los mosquitos.**
- A vosotros/interesar/estos libros. **A vosotros os interesan estos libros.**

**ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA MURALHAS DO MINHO**  
**ESPAÑOL, 7º curso**

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_

1. Lee el cómic y responde al cuestionario.



1.6. ¿En que momento del día ocurre la acción de la historieta presentada?

---

1.7. ¿Cómo se siente Calvin? Escoge la opción correcta.

- enfadado     
  eufórico     
  aburrido     
  triste

1.8. ¿Por qué se siente así?

---

1.9. ¿Qué hace Calvin en la tercera viñeta?

---

1.10. ¿A qué conclusión llega Calvin en la ultima viñeta?

---

2. Calvin habla de su rutina diaria. Ordena las acciones relativas a su rutina.

	<b>me acuesto</b> sobre las diez		<b>meriendo</b> y <b>juego</b> en el ordenador
	<b>me visto</b> apresurado		<b>almuerzo</b> en el comedor
	<b>me despierto</b> a las siete		<b>salgo</b> de casa después del desayuno
	En clase, <b>pido</b> ayuda a mi profesora		me levanto contrariado
	<b>vuelvo</b> a casa a las cuatro		Ceno en familia a las ocho

2.1. Descubre el infinitivo de los verbos en letra negra.

me acuesto	
me visto	
me despierto	
pido	
vuelvo	

meriendo	
juego	
almuerzo	
salgo	

2.2. Completa el cuadro con las formas que faltan

sales	me despierto	pedís	juegan	te acuestas
jugáis	se acuestan	sale	nos despertamos	pide
se despierta	pido	juega	nos acostamos	salimos
pides	juego	se acuesta	salís	se despiertan

Infinitivo				
Yo	<b>salgo</b>			<b>me acuesto</b>
Tú		<b>te despiertas</b>		<b>juegas</b>
El/ ella/usted				
Nosotros			<b>pedimos</b>	<b>jugamos</b>
Vosotros		<b>os despertáis</b>		<b>os acostáis</b>
Ellos/ ellas/ustedes	<b>salen</b>		<b>piden</b>	

2.3. Estos verbos son irregulares porque cambia su radical. Mira de nuevo los verbos y di lo que cambia.

	Lo que cambia:
salir ➤ <b>salgo</b> , sales,...	
des <u>per</u> tarse ➤ me des <u>pi</u> erto	<b>e &gt; ie</b>
pedir ➤ <u>p</u> ido	
<u>j</u> ugar ➤ <u>j</u> uego	
acostarse ➤ me ac <u>ue</u> sto	

3. Escribe verdadero (V) o falso (F)

- a) Las formas de nosotros y vosotros siempre son regulares \_\_\_\_\_
- b) Los verbos empezar y contar se conjugan igual. \_\_\_\_\_
- c) Algunos verbos solo son irregulares en la forma yo. \_\_\_\_\_
- d) El verbo hacer es irregular en yo, tú, él y ellos. \_\_\_\_\_
- e) El verbo vestirse es irregular solo en la forma yo. \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Cristina Gonçalves



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

Faculdade de Filosofia de Braga

Mestrado em ensino de Português e Espanhol



Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho

2013 / 2014

## INQUÉRITO

### DADOS PESSOAIS

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo:  Feminino

Masculino

### DOMÍNIO DAS LÍNGUAS

1. A tua língua materna é:

Português

Outra(s). Qual/ Quais? \_\_\_\_\_

2. Falas fluentemente outra língua?

Não  Sim. Qual / Quais? \_\_\_\_\_

### ESCOLA

3. Com que frequência estudas?

Diariamente Quantas horas diárias? \_\_\_\_\_

Com alguma frequência

Na véspera das avaliações

Nunca

Outra Qual? \_\_\_\_\_

4. Como preferes estudar?

Sozinho       Em par       Em grupo (3 ou mais colegas)

4.1. Onde costumavas estudar?

Casa       Escola       Outra      Qual? \_\_\_\_\_

5. Tens apoio ou acompanhamento fora da escola?     Sim     Não

5.1. Quem te acompanha/apoia mais no estudo?

Pai       Mãe       Irmão(s)

Explicador       Outro      Quem? \_\_\_\_\_

6. Quais as tuas disciplinas preferidas?

---

---

7. Quais as disciplinas que menos aprecias?

---

---

8. Na tua opinião, quais as disciplinas em que sentes maior dificuldade?

---

---

8.1. O que leva a que tenhas dificuldades nas disciplinas acima referidas?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de compreensão  | <input type="checkbox"/> Aulas expositivas  |
| <input type="checkbox"/> Falta de bases               | <input type="checkbox"/> Falta de estudo    |
| <input type="checkbox"/> Muita matéria para estudar   | <input type="checkbox"/> Falta de interesse |
| <input type="checkbox"/> Outro(s) Qual? /Quais? _____ |   |

9. Quais os aspetos positivos da escola?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Convívio com os amigos | <input type="checkbox"/> Recreio / campo de jogos |
| <input type="checkbox"/> Professores            | <input type="checkbox"/> Funcionários             |
| <input type="checkbox"/> Local de aprendizagem  | <input type="checkbox"/> Outro Qual? _____        |

## LÍNGUA ESPANHOLA

10. Qual o motivo que te levou a escolher o espanhol?

*De acordo com uma escala de concordância de cinco pontos, indica o grau de importância que tem a aprendizagem de línguas estrangeiras.*

**5 = bastante importante      4 = muito importante      3 = importante**

**2 = pouco importante      1 = nada importante a.**

a.	Conhecer uma cultura e mentalidade diferentes.	
b.	Comunicar com pessoas de outra cultura.	
c.	É útil para um futuro profissional no estrangeiro.	
d.	Possibilita melhores ofertas de emprego.	
e.	Proximidade geográfica.	
f.	Semelhanças com língua portuguesa.	
g.	Outra(s):	

11. Como preferes trabalhar nas aulas de espanhol? *Podes assinalar várias opções.*

Trabalhar sozinho

Trabalhar em pares

Trabalhar em grupo

Trabalhar com professor e a turma em conjunto

12. Quais as maiores dificuldades que sentes na aprendizagem do espanhol? *Podes assinalar várias opções.*

a.	Falar com fluidez.	
b.	Escrever corretamente.	
c.	Ler textos.	
d.	Recordar / aplicar o vocabulário.	
e.	Compreender uma conversa.	
f.	Aplicar a gramática.	
g.	Pronunciar corretamente.	
h.	Nenhuma.	
i.	Outra(s).	

13. Quais são as atividades que mais te motivam na aprendizagem do espanhol?  
*Coloca um X nas opções que consideres adequadas.*

a.	Ouvir músicas.		b.	Conversar em espanhol.	
c.	Ouvir leituras de textos.		d.	Cantar em espanhol.	
e.	Ver filmes / séries / vídeos.		f.	Ler banda desenhada.	
g.	Atividades com base numa BD		h.	Ler textos variados.	
i.	Escrever pequenos textos.		j.	Fazer jogos.	
k.	Resolver exercícios de gramática.		l.	Dramatizar.	
m.	Resolver exercícios de compreensão escrita.		n.	Trabalhar nas T.I.C.	
o.	Fazer resumos / esquemas.		p.	Ouvir conversas / diálogos.	
q.	Outra(s):				

14. Sugere atividades que gostarias de trabalhar na aula de espanhol.

---



---

### HÁBITOS DE LEITURA

15. Como ocupas habitualmente os teus tempos livres?

- Lendo
  Ouvindo música
  Vendo televisão  
 Praticando desporto
  Conversando com os amigos
  Indo ao cinema  
 Outra(s) atividade(s) Qual? Quais? \_\_\_\_\_

16. O que é para ti ler?

- Uma obrigação       Um prazer  
 Um passatempo       Um meio de valorização pessoal

17. O que costumavas ler?

- Revistas       Jornais       Livros       Nada

18. Que género de livros preferes ler?

- Aventura       Biografias  
 Romance       Históricos  
 Ficção científica       Poesia  
 Banda desenhada       Teatro  
 Policiais       Diários

19. Como são os teus hábitos de leitura?

- Leio todos os dias       De vez em quando  
 Ao fim de semana       Nas férias  
 Nunca tentei ler um livro       Nunca li um livro até ao fim  
 Muitas vezes começo a ler um livro mas não o acabo

20. Quantos livros lês por ano? (Sem contar os livros escolares)

- Nenhum       Um a dois       Três a cinco  
 Seis a nove       Dez a doze       Mais de doze

## A BANDA DESENHADA

21. Gostas de ler banda desenhada?

Sim

Não

21.1. Justifica a tua resposta.

---

---

---

↳ Se respondeste “Sim” à pergunta 21, responde às questões 21.2. e 22.

Se respondeste “Não”, passa à pergunta 23.

21.2. Que banda(s) desenhada(s) tens por hábito ler?

---

22. O que mas te atrai na banda desenhada? *Coloca um X nas opções que consideres adequadas.*

a.	Cores		b.	Desenho	
c.	Grafismo		d.	Linguagem (verbal e não verbal)	
e.	Texto		f.	Outra(s):	

23. A função da banda desenhada é: *(Coloca um X nas opções que consideres adequadas)*

a.	Entreter / divertir		b.	Informar	
c.	Ensinar		d.	Outra(s):	

24. Tens facilidade na interpretação de banda desenhada? *Coloca um X nas opções que consideres adequadas.*

a.	Sim, porque as imagens ajudam na interpretação.	
b.	Sim, porque o texto é simples e curto.	
c.	Sim, porque gosto de ler banda desenhada .	
d.	Não, porque é difícil compreender os diferentes tipos de linguagem (verbal e não verbal) da banda desenhada.	
e.	Não, porque a banda desenhada não me motiva à sua leitura.	
f.	Outra(s).	

25. Conheces banda desenhada de países de língua espanhola?

Sim      Qual? / Quais? \_\_\_\_\_

Não



*Obrigada pela tua colaboração!*

