



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

THAYS REGINA RIBEIRO DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO DE ALUNO DEFICIENTE VISUAL:  
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**

THAYS REGINA RIBEIRO DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO DE ALUNO DEFICIENTE VISUAL:  
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – MEPEM – da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Londrina  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

O48i Oliveira, Thays Regina Ribeiro de.  
Inclusão de aluno deficiente visual : proposta de sequência didática de língua espanhola para o ensino fundamental I / Thays Regina Ribeiro de Oliveira. - Londrina, 2018.  
177 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.  
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2018.  
Inclui bibliografia.

1. Língua espanhola para crianças deficientes visuais - Tese. 2. Sequência didática - Tese. 3. História em Quadrinhos - Tese. 4. Audiodescrição - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

THAYS REGINA RIBEIRO DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO DE ALUNO DEFICIENTE VISUAL:  
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – MEPEM – da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Reichert  
Assunção Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leandra Ines Seganfredo Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso -  
UNEMAT

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valdirene Filomena Zorzo Veloso  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 08 de agosto de 2018.

Dedico este trabalho a meus filhos Theodora, Thomas e Tharcyzio, razão de minha perseverança em contribuir com a construção um mundo melhor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço sobretudo a Deus por dar-me resiliência nos momentos em que pensei que tudo seria em vão.

Agradeço a minha orientadora Juliana Reichert Assunção Tonelli pelas orientações neste trabalho, pelas reuniões do Grupo de Pesquisa FELICE, pelos eventos que organizamos juntas, pelo livro organizado, pelos artigos em parceria, pelos Simpósios que participamos e, sobretudo pela amizade que criamos, a qual guardo com todo carinho em meu coração para sempre.

Às professoras do MEPLEM: Denise, Simone, Michele, Cláudia e Valdirene, que tanto nos estimularam a vencer os obstáculos da ignorância e tornarmos professores melhores.

Aos colegas de MEPLEM, em especial Michele, Ana Paula e Thalita, que vinham de perto e de longe em busca de algo para aperfeiçoar a carreira de docente de língua estrangeira num país que ainda não propicia a essa o merecido destaque.

Aos meus pais, Mauro e Maria Lúcia, por sempre terem me oportunizado estudar para ser alguém; e nestes anos de mestrado, por terem me ajudado a cuidar dos meus pequenos em minhas ausências, mesmo estando vocês passando por momentos tão difíceis. A vocês, minha gratidão por ser a pessoa que sou.

Ao meu irmão Thiago Leonardo, por ser meu maior incentivador a adentrar no mundo da pós-graduação, e por contribuir com suas preciosas horas a ser cuidador das minhas riquezas nos momentos em que me ausentei para estudar e trabalhar.

Ao meu esposo Thiago Fellipe, amante, amigo e companheiro da dura jornada de trabalho integral e formação de três preciosidades em nossas vidas. Obrigada pelo apoio nos momentos em que não me achava capaz. E por fazer-se presente com as crianças nos muitos momentos em que me ausentei e me ausento.

Às minhas maiores riquezas na vida, Theodora, Thomas e Tharcyzio, por serem essas criaturas lindas, puras, livres e compreensíveis com essa mãe que sonha com um lugar melhor para vocês serem a melhor versão de vocês.

A minha amiga Juliana da Silva Guimarães Biagini, pela partilha dos mesmos ideais, pela companhia nas disciplinas e nas idas de madrugada a Londrina e na volta para casa cheias de ideias e cansaço. Sem você teria sido muito mais difícil do que foi.

Aos meus companheiros de administração do Colégio Elo, Winter e Maria Gabriela, por acreditarem que eu posso contribuir para um mundo melhor, realizando o que mais gosto no espaço que mais amo no mundo.

A minha querida Equipe Pedagógica, Cristina, Bruna, Rosa, Ana Francisca e Regina, pelos momentos em que precisei de um ombro amigo e vocês sempre se dispuseram a ouvir-me.

Aos meus amigos de longa data: Nancy, Hugo, Gustavo e Jucelino, e mais recente Rafael, por compartilharem do mesmo ideal na vida: educar para uma sociedade mais justa e igualitária.

Enfim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho. Toda a minha gratidão a vocês.

“Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz  
doces. Recomeça.”

Cora Coralina

OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Inclusão de aluno deficiente visual:** proposta de sequência didática de língua espanhola para o Ensino Fundamental I. 2018. 165 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas - MEPLEM) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

## RESUMO

O presente produto educacional parte da perspectiva teórica de Vygotsky (1997) sobre os Fundamentos da Deficiência, e está ancorado na teoria do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart, com o objetivo de inserir e incluir crianças cegas nas aulas de língua espanhola, considerando as dificuldades encontradas pela professora-mãe-pesquisadora, como a carga horária reduzida, a heterogeneidade dos grupos e a quantidade de alunos(as) por turma, ausência de material específico e/ou adaptado aos deficientes visuais, entre outros fatores. Por meio de uma proposta de sequência didática (SD), em conformidade ao preconizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino de língua materna nas escolas públicas na Suíça, e em outros trabalhos, como os de Cristovão (2009) e Cristovão e Stutz (2011), que tratam do uso de SDs em contexto de língua estrangeira no Brasil, e nos estudos de Azevedo e Cordeiro (2004), Tonelli (2008), Buose (2016), Tonelli e Cordeiro (2014), Queroz e Stutz (2016) que utilizam o instrumento SD para o ensino de língua inglesa para crianças. Optamos pelo gênero textual história em quadrinhos (HQs) por apresentarem tramas narrativas diversas (BARBOSA et al, 2016), semelhantes à rotina das crianças, as quais aliadas aos quadrinhos e ao formato de sua publicação – os gibis (impressos ou virtuais), chamam a atenção do público alvo, de modo que estudando os objetos ensináveis deste gênero textual venham a desenvolver suas capacidades de linguagem voltadas para a escrita e para o oral (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO e STUTZ, 2011). Para que haja a inclusão do aluno DV, sem desprezar os demais alunos não deficientes, sugere-se o uso de recursos que possam ser utilizados por todos, como a audiodescrição (PENA e FERREIRA, 2011; NUNES e BUSARELLO, 2011; MOTTA e ROMEU FILHO, 2010; e MOTTA, 2016) e as adaptações sensoriais táteis (ANJOS e CAMARGO, 2011), além do Sistema de Escrita e Leitura Braille. Desta forma, pretende-se com este produto educacional que os alunos deficientes visuais não sejam meros receptores, mas sim construtores de conhecimento por meio do uso de diversos recursos disponíveis e acessíveis para o processo de ensino-aprendizagem de todos na sala de aula.

**Palavras-chave:** Língua espanhola para crianças. Sequência Didática. História em quadrinhos. Deficiência visual. Audiodescrição.

OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Inclusion of a visually impaired student: proposal of Spanish didactic sequence for Elementary School**. 2018. 165 p. Final Paper (Professional Master in Foreign Languages Modern) State University of Londrina, Londrina, 2018

## ABSTRACT

The present educational product begins from Vygotsky's (1997) theoretical perspective on the Foundations of Disability, and it is anchored in Bronckart's theory of socio-discursive interactionism, with the aim of inserting and including blind children in Spanish classes, considering the difficulties encountered by the teacher-mother-researcher, such as the reduced hour load, the heterogeneity of the groups and the number of students by class, absence of specific and/or adapted material to the visually impaired, among other factors. Through a proposal of a didactic sequence, accordingly as preconized by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) for teaching mother language in public schools in Switzerland, and in other studies, such as those of Cristovão (2009) and Cristovão and Stutz (2011), which deal with the use of didactic sequences in a foreign language context in Brazil, and in the studies of Azevedo and Cordeiro (2004), Tonelli (2008), Buose (2016), Tonelli and Cordeiro (2014), Queroz and Stutz (2016) who use the instrument didactic sequence for teaching English to children. We opted for the textual genre comics because it presents diverse narrative plots (BARBOSA et al, 2016), similar to the routine of children, which allied to the comic strip and to the shape of its publication - comic books (printed or virtual), attract the attention of the target public, so that by studying the teachable objects of this textual genre they will develop their writing and oral language abilities (DOLZ, PASQUIER and BRONCKART,1993; CRISTOVÃO and STUTZ, 2011). In order to include the visual impaired student, without despising the other non-disabled students, it is suggested to use resources that can be used by all, as audiodescription (PENA and FERREIRA, 2011; NUNES and BUSARELLO, 2011; MOTTA and ROMEU FILHO, 2010; and MOTTA, 2016) and tactile sensorial adaptations (ANJOS and CAMARGO, 2011), besides the Writing and Reading Braille System. Therefor, it is intended with this educational product that the visually impaired students are not simple receivers, but constructors of knowledge through the use of several resources available and accessible for the teaching-learning process of everyone in the classroom.

**Keywords:** Spanish Language for Children. Didactic Sequence. Comics. Visual Impairment. Audiodescription.

OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Inclusión de alumno invidente:** propuesta de secuencia didáctica de lengua española para la Enseñanza Fundamental I. 2018. 165 p. Trabajo de Conclusión de Curso (Posgrado de Maestría Profesional en Letras Extranjeras Modernas - MEPEM) – Universidad Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

## RESUMEN

El presente producto educacional parte de la perspectiva teórica de Vygotsky (1997) a respecto de los Fundamentos de la Deficiencia, y está fundamentado en la teoría del interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart, con el objetivo de insertar e incluir niños invidentes en las clases de lengua española, considerando las dificultades encontradas por la profesora-madre-investigadora, como la carga horaria reducida, la heterogeneidad de los grupos y la cantidad de alumnos(as) por clase, ausencia de material específico y/o adaptado a los invidentes, entre otros factores. Por medio de una propuesta de secuencia didáctica (SD), en conformidad al preconizado por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) para la enseñanza de lengua materna en las escuelas públicas en Suiza, y en otros trabajos, como los de Cristovão (2009) y Cristovão y Stutz (2011), que discurren a respecto del uso de SDs en contexto de lengua extranjera en Brasil, y en los estudios de Azevedo y Cordeiro (2004), Tonelli (2008), Buose (2016), Tonelli y Cordeiro (2014), Queroz y Stutz (2016) que utilizan el instrumento SD para la enseñanza de lengua inglesa para niños. Optamos por el género textual historieta por presentar enredo con narrativas diversas (BARBOSA et al, 2016), semejantes a la rutina de los niños, los cuales aliadas a los recuadros y al molde de su publicación, los tebeos o cómics (impresos o virtuales), llaman la atención del público pretendido, de modo que estudiando los objetos enseñables de este género textual vengan a desarrollar sus capacidades de lenguaje vueltas a la escritura y a la oralidad (DOLZ, PASQUIER y BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO y STUTZ, 2011). Para que haya la inclusión del alumno invidente, sin desprestigiar los demás alumnos videntes, se sugiere el uso de recursos que puedan ser utilizados por todos, como la audiodescripción (PENA y FERREIRA, 2011; NUNES y BUSARELLO, 2011; MOTTA y ROMEU FILHO, 2010; y MOTTA, 2016) y las adaptaciones sensoriales táctiles (ANJOS y CAMARGO, 2011), además del Sistema de Escritura y Lectura Braille. De esta manera, se pretende con este producto educacional que los alumnos invidentes no sean meros receptores, sino constructores de conocimiento por medio del uso de diversos recursos disponibles y accesibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos en el aula.

**Palabras-clave:** Lengua española para niños. Secuencia Didáctica. Historietas. Discapacidad visual. Audiodescripción.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Esquema da sequência didática.....	22
<b>Figura 2</b> – Mapa Mundi .....	39
<b>Figura 3</b> – Mapa Mundo Hispánico .....	39
<b>Figura 4</b> – Mapa Mundo Hispánico .....	106

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Plano Global da Sequência Didática .....	34
<b>Quadro 2</b> – Verbos utilizado nas “historietas” lidas .....	105
<b>Quadro 3</b> – Qualidades dos personagens em espanhol .....	114
<b>Quadro 4</b> – Características física das pessoas .....	115

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	21
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	29
<b>4</b>	<b>O PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	33
4.1	PLANO GLOBAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	34
4.2	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LÍNGUA ESPANHOLA E QUADRINHOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I COM INCLUSÃO DE ALUNO DEFICIENTE VISUAL .....	39
4.3	ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS .....	81
4.3.1	Apresentação da Situação .....	81
4.3.2	Produção Inicial.....	88
4.3.3	Módulo 1 – “Tema” .....	90
4.3.4	Módulo 2 – “Ambiente” .....	96
4.3.5	Módulo 3 – “Tiempo” .....	104
4.3.6	Refacção.....	111
4.3.7	Módulo 4 – “Personajes” .....	111
4.3.8	Módulo 5 – “Recuadros” .....	120
4.3.9	Módulo 6 – “Guión” .....	132
4.3.10	Refacção.....	134
4.3.11	Módulo 7 – “Líneas Cinéticas” .....	134
4.3.12	Módulo 8 – “Onomatopeyas y Metáforas Visuales” .....	140
4.3.13	Módulo 9 – “Globos” .....	149
4.3.14	Refacção.....	155
4.3.15	Módulo 10 – “Las Letras” .....	155
4.3.16	Módulo 11 – “Recordatorio o Leyenda” .....	159
4.3.17	Módulo 12 – “Título” .....	165

4.3.18	Refacção.....	167
4.3.19	Producción Final .....	167
4.3.20	Publicación.....	168
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>170</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>172</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, desde a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão escolar de portadores de necessidades educacionais especiais (doravante NEE) no ensino regular vem sendo tema de debate entre pesquisadores na área de educação (FERREIRA, 2003; SKLIAR, 2006; CARVALHO, 2007, 2012; MAGALHÃES, 2009; DANTAS, 2010; CERCHIARI, 2011). De igual modo, meios para se implementar as diretrizes do referido documento pelo viés das políticas públicas têm sido investigados.

Os fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão escolar estão apoiados na ideia de uma educação de qualidade para todos aqueles que nela estão inseridos, com respeito à diversidade e à singularidade dos alunos. Isto foi observado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que preconiza a educação inclusiva em seu artigo 59, quando afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com NEE currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas especificidades (BRASIL, 2014).

Porém, antes mesmo da promulgação deste documento, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, preconiza que a educação é um direito de todos, condição esta reafirmada pela Organização das Nações Unidas na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990. Desta forma, ao assegurar a educação como um direito de todos, conclui-se que, quando, de fato, não se efetiva a proposta da inclusão escolar dos alunos com NEE, o Estado negligencia esse direito de todos, mantendo um discurso somente na esfera legal, ou meramente político.

Todos os alunos, inclusive os portadores de alguma NEE, como os deficientes visuais, têm o direito de aprender uma língua estrangeira, fator de crucial importância na atualidade (MALTA, 2014; MEDRADO, 2014), ultrapassando as exigências sócio-profissionais, alcançando também as oportunidades deste aluno tornar-se um cidadão globalizado, consciente de seus deveres e direitos no mundo e em seu entorno.

A inspiração para esta proposta de produto educacional surgiu da observação da minha prática em sala de aula de língua espanhola há mais de duas décadas na rede particular de ensino.

Ao longo desses anos dentro da escola, deparei-me com uma aluna com baixa visão, na então 6ª série do ensino fundamental. As dificuldades para que as aulas de língua espanhola fossem adaptadas àquele desafio não foram superadas. O sistema de ensino, já naquela época, por volta de 2004, disponibilizou ao colégio um CD com a apostila de espanhol, para que a aluna, com o auxílio de um computador, pudesse ter o material ampliado na tela e pudesse realizar as atividades lá propostas. Porém, vários fatores foram preponderantes para que o desafio não fosse superado: a aluna não gostava de estudar, muito menos línguas estrangeiras; ela faltava muito às aulas, que eram somente uma vez por semana; essa aluna não contava com o apoio familiar para que as atividades fossem realizadas em casa ou no centro de atendimento especializado; quando a aluna se entusiasmava para participar da aula, lendo seu material, o computador não funcionava.

Em 2006, após uma gravidez delicada, eu, professora, dei à luz a um menino prematuramente, gravidez esta interrompida naturalmente aos 6 meses de gestação. Nasceu pequenino, ficou um mês na UTI neo-natal na cidade vizinha, e mais um mês no berçário.

Após a alta médica, um determinado dia meu esposo e eu levamos nosso bebê para realizar alguns exames de rotina de um recém-nascido prematuro. Foi neste dia que um oftalmologista constatou que meu bebê tinha perdido a visão. O diagnóstico dado foi Retinopatia da Prematuridade (descolamento total da retina).

Se o exame denominado “fundo de olho”<sup>1</sup> tivesse sido realizado pelos médicos daquele hospital, talvez hoje ele não fosse cego. Teria sido possível uma cirurgia a laser que “colaria” a retina no seu devido lugar. Talvez. Atualmente esse exame é obrigatório a todos os recém-nascidos na condição de prematuro, a cada dois dias, até a sua alta médica.

Meus sentimentos (junto aos do meu marido) foram do desespero, de ter uma criança deficiente num país de tantos preconceitos, à raiva, na busca por justiça contra aqueles que não fizeram o devido no momento certo. Um misto de desespero, angústia, impotência e medo me fez surgirem as seguintes dúvidas: como essa criança seria inserida socialmente? Teria ela as mesmas oportunidades que sua irmã mais velha? Como seria o processo de ensino-aprendizagem em

---

<sup>1</sup> Exame realizado nos olhos com o intuito de avaliar a retina central e periférica, além de seus componentes, como o disco óptico, os vasos e a mácula, responsável pela visão central.

casa? E na escola? Teria eu coragem de mandar essa criança à escola aos dois anos de idade, como sua irmã? Seriam os professores capazes de instruí-lo e cuidá-lo? E como eu deveria me portar como mãe?

Eu, mãe e professora, comecei a estudar para encontrar respostas. Desloquei-me até a cidade de São Paulo (capital) rumo ao Instituto Laramara em busca de instruções de como lidar com uma criança deficiente visual (doravante DV). Busquei apoio em uma escola especializada em atendimento à cegos em minha cidade, a AJADAVI<sup>2</sup>, local onde eu e meu filho frequentamos (ele desde os 3 meses de vida), para aprender orientação e mobilidade, para ser estimulado, e onde ele aprende a escrever e ler em Braille.

Quando meu filho completou 4 anos de idade, as professoras desse instituto me convocaram para uma reunião e me instruíram a matriculá-lo numa escola regular da educação básica. O medo voltou a rondar-me: como ele seria recebido pelas outras crianças? E as professoras, conseguiriam dar conta da sala com uma criança cega? E o *bullying*? E o preconceito? Mas meu marido e eu decidimos enfrentar e levamos nosso filho cego ao colégio em que eu trabalho há bastante tempo e onde nossa filha mais velha já estudava.

Ele foi muito bem recebido, desde a equipe diretiva e mantenedora até os funcionários de apoio, e mais ainda pelas professoras, que sempre que possível puderam e ainda podem contar com as instruções e apoio da escola especializada.

E desde então, esse processo de interação nas diversas atividades diárias no centro especializado, no colégio, na família e em outras esferas sociais, vem contribuindo para a construção do conhecimento e apropriação dessa criança cega, que hoje está com 11 anos de idade, lindo, saudável, muito esperto, detalhista, atencioso, determinado, teimoso e inteligente. Vygotsky estava mais do que certo quando afirmou em sua obra “Defectología” que todas as crianças aprendem, inclusive as deficientes, por meio da compensação social; é na interação com o outro que o sujeito se constitui.

E nesse cenário, eu, mãe e professora, me questiono: como ensinar a língua estrangeira ao meu filho? Inteligente ele é, porém ele só aprende oralmente? E os direitos de ler e escrever em uma língua estrangeira? Eu passei a observar minhas práticas em sala de aula, e me vi engessada pelo sistema de ensino, extremamente

---

<sup>2</sup> Associação Jacarezinhense de reabilitação ao deficiente auditivo e atendimento ao deficiente visual.

visual, carga-horária reduzida (uma hora-aula semanal), 31 alunos numa mesma sala, sendo um deficiente visual. E agora? Como atender aquele aluno, que também é meu filho? Não atendê-lo adequadamente é negar-lhe o direito de estar naquele espaço, é excluí-lo do espaço social escolar. Dar atenção somente a ele estou excluindo-o do convívio social também. Os outros 30 alunos não são dignos da minha atenção como professora? E a adaptação do material, como seria? Somente atividades que pudessem ser adaptadas ao tato? E agora?

A chegada do meu filho-aluno DV à escola me fez e me faz refletir muito sobre a adequação didática dos conteúdos ensinados no colégio e na ausência de materiais adaptados ou concebidos em sua essência para o público DV, visto que quase todos os materiais disponíveis no mercado editorial são extremamente visuais.

Em decorrência dessas reflexões, emergiu minha motivação acadêmica: pela ausência de estudos na área, materiais e discussões da temática no ensino superior e na pós-graduação, senti que a mim cabia buscar e abordar, pelas experiências vivenciadas, o assunto na academia, de modo a contribuir com tantos outros professores do país que sofrem da mesma “impotência” quando recebem um aluno cego em sua sala de aula de língua estrangeira.

Como profissional da educação, senti (e sinto) a escassez de materiais, ou simplesmente orientações de como fazer com que a aula de língua estrangeira seja interessante para os alunos deficientes visuais, sem deixar os alunos não deficientes “desprestigiados”.

Estudando tomei conhecimento da possibilidade de alunos portadores de NEE aproveitarem e aprenderem em conjunto àqueles que não demandam atendimento especializado. Utilizando as multimodalidades de recursos que tornam acessíveis a todos o processo de ensino-aprendizagem, como a audiodescrição, as adaptações táteis de materiais com uso de cola relevo para contorno de desenhos, texturas diferentes (E.V.A<sup>3</sup>, lixas, barbantes, etc), entre outras tecnologias assistivas (Sistema Braille de escrita e leitura, leitor de textos digitais MacDaisy<sup>4</sup>, etc).

---

<sup>3</sup> Material emborrachado não tóxico resultado da mistura de alta tecnologia dos materiais Etil, Vinil e Acetato muito utilizado por artesãos e professores.

<sup>4</sup> MacDaisy é um software que permite a leitura e audição de livros no formato “Digital Accessible Information System” (Daisy), que permite localização de termos e palavras, inclusão, entre outros recursos, por meio de orientações verbais do próprio sistema.

Com isto, eu, mãe, professora e pesquisadora, proponho este produto educacional, que não pretende ser um modelo, mas sim um ponto de partida para que outros professores sintam-se motivados a elaborarem novas e diferentes atividades a partir dele.

Partindo da perspectiva teórica de Vygotsky (1997) sobre os Fundamentos da Deficiência, este trabalho objetiva a inserção, integração e inclusão de crianças<sup>5</sup> cegas nas aulas de língua espanhola, considerando as dificuldades encontradas pela professora-pesquisadora, como a carga horária reduzida, a heterogeneidade dos grupos e a quantidade de alunos(as) por turma, ausência de material específico e/ou adaptado ao público DV, entre outros fatores. Com isto, buscamos estratégias que contribuam para o processo da construção da compensação social da criança cega (VYGOTSKY, 1997) no âmbito escolar, de modo que eles não sejam meros receptores de conhecimento, mas também construtores.

Por meio de uma proposta de sequência didática (SD), em conformidade ao preconizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino de língua materna (no caso francesa) nas escolas públicas no Cantão da Suíça; nos estudos de Cristovão (2009) e Cristovão e Stutz (2011), que tratam do uso de SDs em contexto de língua estrangeira no Brasil, e nos trabalhos de Azevedo e Cordeiro (2004), Tonelli (2008), Tonelli e Cordeiro (2014), Buose (2016), Queros e Stutz (2016) que utilizam o instrumento SD para o ensino de língua inglesa para crianças, sugerimos o uso de recursos como a audiodescrição (MOTTA e ROMEU FILHO, 2010; PENA e FERREIRA, 2011; NUNES e BUSARELLO, 2011; e MOTTA, 2016) e as adaptações sensoriais táteis (ANJOS e CAMARGO, 2011), além do Sistema de Escrita e Leitura Braille, de forma a oportunizar a esse grupo de alunos a inserção e inclusão do aluno DV, bem como a integração de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Com isto, buscamos estratégias que contribuam para o processo da construção da compensação social da criança cega (VYGOTSKY, 1997) no âmbito escolar.

Porém, é preciso deixar claro que não pretendemos desenvolver um produto unicamente voltado às crianças aprendizes de espanhol com deficiência visual, pois

---

<sup>5</sup> O Termo “criança” utilizado neste trabalho encontra-se em conformidade ao definido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, (...)”.

isto seria exclusão. Nosso produto objetiva apresentar uma proposta de SD que possibilite ao aluno cego ter voz junto aos colegas de classe, de maneira que todos os alunos de um determinado grupo realizem as atividades e participem ativamente e conjuntamente da aula de língua estrangeira.

Cabe ressaltar que a educação inclusiva somente se efetivará se houver ampla discussão da temática na sociedade, principalmente nas universidades. Deve-se, portanto, considerar realidades mais amplas, como o contexto político, social, cultural, econômico da constituição do ser (SIRGADO, 2000) detendo-se com mais atenção à formação docente para as línguas estrangeiras (TUTIDA, 2016; PEREIRA, 2016; SCHWEIKART, 2016; SÃO PEDRO, 2016; SECCATO, 2016; PAGLIONE, 2016), e às condições que este aluno portador de NEE encontra no seu meio social, de modo a promover sua inclusão, inserção e integração em todas as esferas.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este produto educacional pauta-se em bases vygotskinianas, mais especificamente na obra “Fundamentos de Defectología” (1997) em que o autor ensina que a insuficiência orgânica da criança cega desempenha duplo papel no processo de desenvolvimento desta: de um lado, a limitação física, que gera as dificuldades; de outro, o estímulo, que leva o infante cego a superar essas dificuldades. Esse processo de superação é denominado pelo autor como “compensação”, conceito este que afirma a possibilidade da criança cega desenvolver-se da mesma maneira que uma criança não deficiente, porém de maneiras diferentes e com ajuda de outros meios (instrumentos mediadores).

Para tanto, Vygotsky afirma que o professor deve conhecer as peculiaridades do caminho trilhado pela criança cega, para que ele possa através de um planejamento intencional selecionar os mediadores mais adequados para o ensino-aprendizagem, visto que não há diferença essencial entre a educação de crianças deficientes e não deficientes.

Consoante à teoria de Vygotsky, este trabalho também encontra-se alicerçado em Bakhtin, para quem “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, visto que é por meio de enunciados orais e escritos que são apresentados o conteúdo temático, estilo e a construção composicional dessa atividade humana, que os tornam “tipos relativamente estáveis”, ou “gêneros do discurso”, que adquirem diferentes formas de acordo às várias esferas sociais por onde circulam (BAKHTIN, 2003, p. 261).

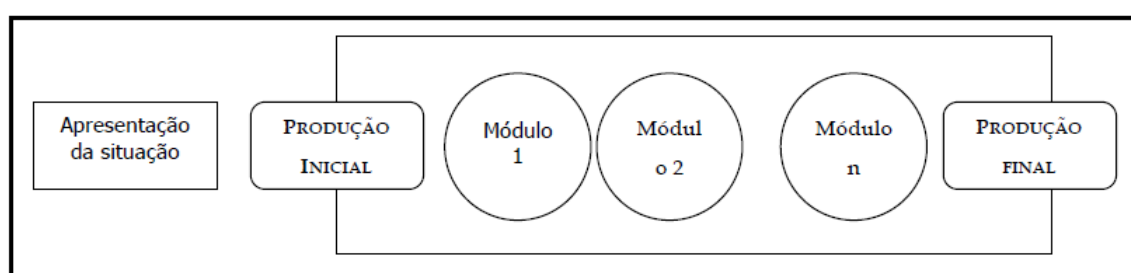
Apoia-se, ainda, nos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, que possui como um dos principais precursores Bronckart, para quem a apropriação das especificidades das diversas atividades sociais realizadas pelo ser humano só é possível pelo mediador linguagem (2006 apud FOGAÇA; CRISTOVÃO, 2008).

Por ser o produto educacional uma SD, buscamos em Dolz e Schneuwly (1999) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) suporte para o ensino dos gêneros textuais por meio de um determinado instrumento didático para as aulas de língua espanhola, por entender que os diversos tipos de textos autênticos, que circulam nas diversas esferas sociais, podem ser objetos ensináveis, como um ponto de

articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 5).

Para que as atividades arroladas na SD façam sentido aos alunos, e possibilite a eles confrontarem o conhecimento novo com o conhecimento prévio, mediados pelo uso da língua materna<sup>6</sup>, de forma sistematizada, para que se abstraia desta e elabore seu discurso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o seguinte esquema<sup>7</sup>:

**figura 1**



Esquema da seqüência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)

Na etapa da *apresentação da situação* devem ser consideradas duas dimensões: primeiramente, a exposição minuciosa do projeto de classe a ser desenvolvido com os alunos, com indicativos como qual o gênero textual a ser trabalhado, para quem será essa produção, qual a forma que esta tomará e quem serão os partícipes dela; em segundo lugar, a relevância dos conteúdos dos textos que eles irão trabalhar, de modo a serem significativos e pertinentes ao que se pretende alcançar, buscando ser o mais próximo possível ao resultado.

A *produção inicial* é uma “tentativa de realização do gênero que será trabalhado nos módulos” para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.84). É neste momento que os alunos apontam ao professor, e a eles mesmos, o quanto se conhece sobre o gênero textual escolhido, pois todos os alunos são capazes de produzir um texto, mesmo que atenda de modo parcial às características do gênero textual escolhido. Ela é “reguladora” da SD, pois por meio desta produção é possível

<sup>6</sup> A língua materna auxilia a construção do conhecimento na língua estrangeira.

<sup>7</sup> Os autores mencionados nunca propuseram SD para ensino de línguas estrangeiras, mas sim para o francês como Língua Materna. Entre os trabalhos que se pautam na proposta e que fizeram a transposição para Língua Estrangeira encontramos os de Cristóvão (2009); Cristóvão e Stutz (2011), Queroz e Stutz (2016).

delinear o que é preciso trabalhar dentro do gênero textual eleito para incrementar as capacidades de linguagem dos alunos para a realização da produção final.

Os problemas detectados na produção inicial acerca dos elementos ensináveis pertinentes ao gênero textual escolhido para a SD é que serão trabalhados nos *módulos*, num movimento que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, vai da complexidade da produção inicial à simplicidade dos módulos, e que retorna ao complexo com a produção final. Há que se considerar nos módulos o trabalho com problemas de diferentes níveis, a variação dos modos de trabalho com atividades e exercícios de observação, análise e produção de textos e elaboração de linguagem comum, além da “capitalização” de uma linguagem mais técnica adquirida pelos alunos em relação ao gênero textual eleito.

Há que se destacar a importância das *refações* (SUZUMURA, PÁDUA e TONELLI, 2015), não contempladas no esquema da Imagem 1. Elas possibilitam que o professor redimensione o progresso de seus alunos em relação ao gênero textual selecionado, constatando problemas e dificuldades ainda não superados pelos alunos e oportunizando a retomada dos conteúdos necessários para seguir com as atividades planejadas.

Toda SD é concluída com a *produção final*, que constitui-se da realização do projeto de classe que foi explicado na apresentação da situação. Segundo Cristovão, a produção final tem como intuito ser “o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados” (2009, p.311), que permite o professor avaliar os progressos de seus alunos.

Dolz e Schneuwly alegam que a apropriação de um conhecimento se constrói internamente pelo sujeito aprendiz por meio das significações destas práticas aliadas às aptidões e às capacidades de linguagem desse sujeito (1999), que são por eles classificadas em *capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas*.

Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart, as capacidades de linguagem são definidas como as “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (1993, p. 30). Nesse sentido, Cristovão (2011) assevera que estas capacidades

“são as operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vigotskiana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação específicas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação)”. (p. 20)

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) ainda nos informam que estas capacidades operam de modo articulado, contribuindo à apropriação global do aluno sobre os gêneros textuais oral ou escrito ensinados, e nos apresenta a seguinte classificação:

- a) Capacidades de ação (CA): propicia que o aluno adeque sua produção de linguagem ao seu “contexto de produção e da mobilização de conteúdos”, como identificar o autor do texto, qual o assunto, em que esfera foi produzido, qual o conteúdo temático, entre outros;
- b) Capacidades discursivas (CD): permite que o aluno construa sentido sobre o gênero textual que está sendo ensinado, como por exemplo, reconhecer o layout do texto, como organizar as informações sobre o que se pretende escrever, etc;
- c) Capacidades linguístico-discursivas (CLD): permite que o aluno empreenda sentido sobre as operações envolvidas na produção de um texto, como por exemplo, os parágrafos, a coesão e coerência verbo-nominal, escolha de léxicos, entre outros;

Avançando nos estudos sobre as capacidades de linguagem no panorama do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, Cristovão e Stutz (2011), ancoradas nos estudos de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) no que diz respeito às capacidades de linguagem, nos propõe uma nova classificação: a capacidade de significação (CS), que permite ao aluno a construção de sentido sobre conceitos relacionados às práticas sociais, como, por exemplo, a compreensão deste aluno acerca do texto e a forma de ser de quem o produz, etc.

Todas estas capacidades de linguagem precisam ser consideradas na elaboração de uma SD para ensino de língua estrangeira por “promover o movimento de articulação entre a atividade languageira e as dimensões de sua textualização”, além de propiciar a articulação da apropriação dos gêneros textuais pelo sujeito aprendiz (CRISTOVÃO e STUTZ, 2011, p.21).

Sendo o foco desta proposta de produto educacional uma SD voltada ao público infantil (5º ano do ensino fundamental), com a inclusão de um aluno DV, no que tange ao ensino de língua estrangeira para crianças partimos das contribuições de Rocha, Tonelli e Silva (2010); Tonelli e Chaguri (2013); Chaguri e Tonelli (2014), cujos estudos vão além da reflexão sobre a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças, propondo atividades pautadas em gêneros textuais

pertinentes ao universo infantil, e que leve os alunos a (re)conhecer e comparar a língua estrangeira e a materna “para introduzi-los aos modos de funcionamento dessas línguas” (TONELLI e CORDEIRO, 2014, p. 46).

Sugerem estas últimas autoras citadas que o gênero a ser transposto seja minuciosamente analisado e caracterizado pelo professor, de acordo com os pressupostos teóricos do ISD, para que possa ser utilizado como instrumento de ensino de maneira sistematizada, visando o desenvolvimento das capacidades de linguagens da criança a partir das semelhanças e diferenças entre as línguas materna e estrangeira.

Quanto ao gênero escolhido para ser o objeto de ensino na presente proposta, optamos pelas histórias em quadrinhos (doravante HQs) por apresentarem tramas narrativas diversas (BARBOSA, et al., 2016), parecidas à rotina das crianças, as quais aliadas aos quadrinhos e ao formato de sua publicação, os gibis (impressos ou virtuais), chamam a atenção do público alvo.

Segundo Mendonça, a HQ é um gênero que contempla uma multiplicidade de enfoques (narrativa, argumentativa, etc), sendo caracterizado pela autora como “gênero icônico-verbal narrativo, cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro” (2010, p. 215), ou seja, os desenhos, quadros, junto aos balões e legendas, locais onde os textos verbais são inseridos.

Quanto ao potencial pedagógico das HQs, Vergueiro destaca que estas fazem parte do universo cotidiano das crianças, com uma ampla gama de informações e temas que podem contribuir para a dinâmica da aula, como o fato de ampliar o “leque dos meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita” (2016, p.24), o enriquecimento do vocabulário dos alunos, o constante exercício do pensamento, o caráter globalizador das HQs que possibilitam a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, entre outras situações.

Paiva (2013) enumera, entre outras razões, a facilidade do acesso a esse tipo de publicação, pelo seu formato e custo relativamente baixo; que os exemplares usados nas atividades escolares podem ser usados ou emprestados, podendo ser lidos antes mesmo da alfabetização, leitura esta conduzida pelas imagens presentes na HQs, “estimulando a criatividade, a imaginação e a comunicação” (p. 16-17).

Ainda neste sentido pedagógico, Paiva, por “valorizar a convivência social e as influências culturais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem”, ancora-

se em Vygotsky quando considera as HQs mediadoras dos conhecimentos vários nelas apresentados, pois no processo de leitura o aluno apreende significados e conceitos que “podem ser internalizados em um processo de transformação das ações externas sociais em ações internas psicológicas” (2013, p. 20).

Requer-se, para tanto, atenção quanto à escolha da obra, bem como às atividades propostas, para que estejam de acordo com as expectativas e necessidades do grupo, para não utilizar o gênero como um mero pretexto para ensino de gramática ou vocabulário.

Após a leitura de artigos, dissertações e teses sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a portadores de NEE, constatamos que os estudos observados versavam sobre questões relacionadas às políticas públicas para uma educação inclusiva, à formação docente, às estratégias de ensino/aprendizagem do aluno DV e às melhorias que podem emergir para contribuir com o público por meio das novas tecnologias assistidas ou até mesmo pela multimodalidade, estudos estes encabeçados por Giroto, Poker e Omote (2012), assim como Medrado, Dantas, Cerchiari, Malta e Aragón (2014).

Seguindo pelas trilhas das tecnologias assistidas<sup>8</sup>, o uso do Braille (sistema de escrita e leitura por meio do tato) é uma tecnologia ainda pouco utilizada na educação básica pelos deficientes visuais, em virtude de fatores como o alto custo da máquina de escrever Braille e a baixa disponibilidade de profissionais especializados que conheçam e dominem esse sistema. Não adianta um aluno produzir um texto em Braille se não há um professor habilitado em fazer a devida transcrição a tinta, ou a sua simples leitura.

No entanto, atualmente há outros equipamentos e sistemas que possibilitam a inclusão do DV na esfera educacional, bem como laboral, trazendo-lhe autonomia para buscar conhecimento, ou realizar os mais diversos trabalhos, juntamente com o sistema Braille, como é o caso do recurso de acessibilidade e ferramenta pedagógica audiodescrição.

---

<sup>8</sup> Tecnologia assistiva, segundo a portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, “é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”.

Audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. (MOTTA, 2016, p.15)

O objetivo da audiodescrição é descrever clara e objetivamente as informações visuais numa peça teatral, num espetáculo circense, num show musical, programas televisivos, livros, eventos sociais (batizados, formaturas, etc), filmes, exposições de museu, fotos, história em quadrinhos. Tudo pode ser descrito!

Assim como Motta, Nunes e Busarello (2011) também viram que este recurso podia tornar possível a leitura de HQs aos DVs. Estes autores nos apresentam um breve estudo de caso de leitura de HQ, idealizado por um DV, que pediu a sua irmã para ler as imagens quadro a quadro, de modo que ele veio a criar uma metodologia para facilitar o acesso a esse meio de entretenimento a outros DVs em um ambiente da web.

Motta assevera que a audiodescrição “poderá ser um instrumento de mediação” (2016, p.23) no sentido de possibilitar que alunos deficientes visuais participem ativamente das atividades escolares, fazendo suas colocações, levantando hipóteses e deduções, concluírem raciocínio, de modo a apreenderem as diversas informações no mundo escolar.

Sobre o direito a essa tecnologia assistiva e a maneira que essa adaptação deve operacionalizar, Lima e Lima (2016) nos esclarece que

a áudio-descrição traduz as imagens e outros eventos visuais intangíveis, inaudíveis, inodoros à percepção da pessoa com deficiência visual, em palavras a serem ouvidas diretamente pela fala de um locutor; (...) pela comunicação oral de um professor que lê, ao seu aluno, a áudio-descrição contida num livro; (...) pelo aluno com deficiência visual da áudio-descrição, escrita em Braille(...) (sic)

Diante do exposto até aqui, sempre colocado à luz dos conceitos de deficiência na obra de Vygotsky (1997), constatamos os seguintes posicionamentos: a) incumbe ao professor averiguar as potencialidades da criança cega; b) o professor deverá selecionar os mediadores mais apropriados à construção da compensação social da criança cega, e elaborar um planejamento intencional de sua relação com o aluno para que a compensação se efetive; c) o professor deve

garantir que as interações sociais da criança cega na escola sejam ampliadas, pois é na interação com o outro que o sócio-histórico-cultural se constrói; d) cabe ao professor fazer uso da linguagem, para Vygotsky um dos principais mediadores, para trazer sentido às apropriações realizadas pela criança cega, de modo que ela venha a apresentar atitudes ativas, críticas e multiculturais no meio social, em busca de sua validade social.

Contudo, nos parece uma carga muito grande para ser conduzida somente pelo professor. Para que ele consiga, além da participação da família junto à escola (PAROLIN, 2012), cabe ressaltar a relevância dos currículos universitários contemplarem a formação docente para o ensino de línguas estrangeiras para o público infantil em seus currículos (TUTIDA, 2016; PEREIRA, 2016; SCHWEIKART, 2016; SÃO PEDRO, 2016; SECCATO, 2016; PAGLIONE, 2016), bem como a formação docente para o ensino de línguas estrangeiras para crianças com NEE, além da formação continuada.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A ideia da construção de uma SD surgiu nas aulas da disciplina “Gêneros textuais como instrumento para o ensino e a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças”, ministrada pela professora Doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli, minha orientadora.

Ela sabiamente trabalhou com a segunda turma do MEPLEM<sup>9</sup>, em sua disciplina, o conceito de SD pelo viés do ISD. Iniciou com a concepção de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos, passando pela proposta de Bronckart de renovar a produção escrita através de gêneros textuais autênticos, com o estudo do que seriam os gêneros escolares e objetos de ensino, passando em seguida para o estudo do modelo didático de gênero de Schneuwly e Dolz, e do procedimento SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, e a transposição disso tudo para o ensino de língua estrangeira, por Cristovão, visto que até então todo aquele arcabouço havia sido criado para o ensino de língua materna no Cantão de Genebra, e que, a partir das pesquisas desta última autora, outros tantos se dedicaram e ainda tem a dedicar-se ao assunto, como Azevedo e Cordeiro (2004) Suzumura, Pádua e Tonelli (2015), Queroz e Stutz (2016). Como instrumento de avaliação da disciplina, ela solicitou que fizéssemos um ensaio reflexivo sobre dois ou três textos explorados na disciplina, e propuséssemos uma SD com vistas ao ensino de língua estrangeira para criança.

Nesta oportunidade, e após todas as leituras que foram feitas, além das complementares, que certamente contribuíram para a formação do meu arcabouço como pesquisadora, me ocorreu a ideia de utilizar o gênero HQ, por ser este um gênero que particularmente aprecio muito e há muito tempo, principalmente as publicações voltadas para a clientela infantil.

O trabalho constava de uma apresentação por escrito do trabalho, em conformidade aos critérios por ela pré-estabelecidos, seguido de apresentação oral ao grupo. Lembro-me bem de que, na apresentação, percebi um erro meu e já propus, ali mesmo, diante dos meus colegas e professora, uma solução, que foi aceita por todos, e resultou na nota integral deste instrumento de avaliação.

---

<sup>9</sup> MEPLEM – Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina

Isso foi um passo muito importante para que eu continuasse minhas leituras e chegasse, finalmente, a um produto que eu pudesse desenvolver, que atendesse a todas as classes sociais. Que não fosse algo mirabolante ou com um custo alto sobre ele, visto que, por cursar um Programa de Mestrado de uma universidade pública, a minha preocupação primordial era rever minhas práticas pedagógicas, e em segundo lugar, contribuir para o aprimoramento do ensino de línguas estrangeiras, criando/elaborando algo que ajude a trazer qualidade ao ensino destas.

Desta forma, se eu já havia evoluído e compreendido a questão da importância de se ensinar por meio de um planejamento intencional ancorado em determinado gênero textual, por que não utilizar a SD já desenvolvida e adaptá-la ao público DV?

Como já apresentado na introdução deste trabalho, o fato de ser mãe, professora e pesquisadora me colocou numa posição de buscar algo que ajudasse à tão almejada inclusão, inserção e integração de meu filho, e outros alunos que estão por surgir em minha trajetória profissional. Passou a ser uma missão: ajudar professores que estejam em situações parecidas a ter um direcionamento para construir/elaborarem outros materiais que busquem a inserção e inclusão de todas as crianças, deficientes ou não, nas aulas de línguas estrangeiras.

A partir daquele trabalho de construção de uma SD utilizando o gênero HQ como suporte, que contemplava somente o público infantil, começaram novas buscas: que toda aquela ideia das HQs para crianças fosse adaptada ao universo das crianças DVs, com o uso de multimodalidades, como adaptações sensoriais, audiodescrição e uso do sistema de escrita e leitura em Braille (tecnologia assistiva), trazidos juntos à necessidade de buscar que as atividades fossem trabalhadas de modo colaborativo e cooperativo (FEITOSA, 2016) entre os alunos DVs, não deficientes e os professores da sala do 5º ano do ensino fundamental, de modo eficiente e prazeroso.

No que se refere às adaptações sensoriais, estas são fundamentais para o produto que proponho, visto que os alunos com deficiência visual necessitam de recursos e meios de aplicá-los diferenciados para a concretização do processo de ensino-aprendizagem (SIAULYS, 2006). As adaptações pensadas para este produto educacional subdividem-se em:

- a) Táteis: uso de materiais de deixem um rastro com texturas diferentes a serem tateadas pelas mãos dos alunos DVs, como giz de cera, E.V.A., cola quente, tinta relevo, massa de modelar, papéis de gramaturas variadas, contas, sementes, pequenos objetos, lãs, linhas e barbantes;
- b) Sonoras: uso de músicas temáticas ou sons e/ou instrumentos que representem o que se estuda; e
- c) Olfativas: cheiros de comidas típicas, e, caso não sejam possíveis, essências que remetam àquilo que se estuda.

Como já mencionado, estas adaptações são muito importantes para que o processo de ensino-aprendizagem seja rico e dotado de significações, que ajudem tanto às crianças DVs como as não deficientes a registrarem e internalizarem o objeto de estudo pretendido.

Após muitas leituras e pesquisas, passei a observar o meu contexto de trabalho: para quem estou desenvolvendo este produto educacional? Meu público consta de 31 alunos, na faixa etária entre 9 e 11 anos, devidamente matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental – séries iniciais, de um colégio particular da cidade de Jacarezinho-PR. Trata-se de uma escola privada do ensino regular, com uma sala bem heterogênea, com a presença de um aluno DV, que estuda com estas crianças desde o Jardim II, e que é, também, meu filho.

O que me motivou a criar este produto educacional foi o fato de que, nas aulas de língua espanhola, o livro adotado não satisfazia as minhas expectativas enquanto professora, pois não trazia nenhuma nota, ou possibilidade de trabalhar algo mais consistente com esse grupo tão heterogêneo. Embora todos, inclusive o aluno DV, fossem pró-ativos, o que o livro oferecia estava muito apegado à questão visual, assim como todos os demais materiais oferecidos no mercado, inclusive pelo sistema de ensino adotado pelo colégio em que eu trabalho e ele estuda.

E, por não haver disponibilidade de material adaptado para atender DVs no que diz respeito ao ensino de língua espanhola para crianças, desenvolvemos este produto educacional alicerçado no procedimento SD apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme esquema apresentado na página 16, dividido na seguinte maneira:

- Apresentação da situação
- Produção inicial

- 12 módulos, cada um deles voltados para um dos objetos ensináveis do gênero HQ, e intercalados a cada três módulos por um momento de refacção
- Produção final
- Publicação

Além da SD, composta por 44 atividades que buscou trabalhar de diferentes maneiras as capacidades de linguagem para que os alunos apreendam os objetos ensináveis do gênero HQ, elaboramos um manual de Orientações Didático-Pedagógicas para auxiliar o professor na aplicação da SD, sugerindo materiais para as adaptações sensoriais das HQs e das atividades propostas, além da audiodescrição das HQs utilizadas na SD.

#### 4 O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é uma proposta de SD sob a perspectiva do ISD, em que o ensino-aprendizagem se faz por meio de textos autênticos que circulam nas diversas esferas sociais, de acordo com as prerrogativas estabelecidas nos textos de Dolz e Schneuwly (1999).

Conforme mencionado anteriormente na seção 2, o gênero textual escolhido foi a HQ em razão de seu visual colorido e ilustrado, interessantes recursos gráficos, linguagem acessível (cotidiana) e a presença de diversos valores sociais no bojo de suas narrativas, ou seja, um texto autêntico, segundo Bakhtin (2003).

Como um instrumento válido e autêntico para auxiliar a comunicação entre as diversas esferas sociais, a utilização das HQs nas aulas de língua espanhola para crianças permite desenvolver uma série de atividades, que vão desde a leitura e a interpretação das histórias até a elaboração de diálogos, proporcionando experiências narrativas/discursivas, contribuindo, desta forma, para o processo de ensino-aprendizagem.

Pela disposição dos quadrinhos ser de modo sequencial, isso possibilita aos alunos (crianças) seguirem a história do começo ao fim, facilitando-lhes a compreensão do seu enredo, o reconhecimento dos seus personagens e a identificação da noção temporal e espacial. O vocabulário, por sua vez, faz parte do cotidiano e, portanto, mais próximo da realidade da criança, e as imagens dão suporte ao texto, dando aos alunos pistas contextuais para o significado das palavras e do enredo.

Vergueiro (2016) elenca algumas vantagens no uso desse gênero textual no contexto educacional, a saber: os alunos querem ler quadrinhos por estarem inseridos em seu cotidiano; há uma grande diversidade de informações, além de inúmeros temas em seu enredo; as HQs contribuem para a prática da leitura e aumento de vocabulário dos leitores; sua leitura pode ocorrer antes mesmo da alfabetização, pois os desenhos conduzem a leitura; da mesma forma, torna possível a leitura em língua estrangeira, pois estimula a criatividade, a imaginação e a comunicação em todas as faixas etárias; é mais barato, de fácil manuseio e transporte; pode ser reutilizado inúmeras vezes e por várias disciplinas; a leitura das HQs em língua estrangeira propicia o conhecimento de costumes e hábitos

específicos do país de origem; torna possível abordar em contexto escolar o uso informal do idioma (gírias, por exemplo); entre outras.

Além desses enfoques sobre o gênero textual HQ, as atividades elaboradas para esta proposta de SD para o ensino de língua espanhola a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com a inclusão de um aluno DV, devem atender aos princípios norteadores da audiodescrição (MOTTA, 2016) e adaptação multissensorial, principalmente a tátil, e do Braille, como tecnologia assistiva que pode possibilitar a produção de textos escritos por meio de instrumentos como a reglete<sup>10</sup> e o punção<sup>11</sup> (escrita manual) ou máquina de escrever Braille aos alunos DVs.

No item subsequente apresentamos o plano global, a SD na íntegra e, posteriormente, as orientações didático-metodológicas de cada um dos módulos, bem como cada uma das atividades propostas nessas propostas.

#### 4.1 PLANO GLOBAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O Plano Global da SD (PIETRO e SCHNEUWLY, 2009; TONELLI, 2008; MACHADO e CRISTOVÃO, 2006) tem a função de apresentar o conjunto do trabalho, de maneira clara e objetiva, guiando o professor que irá aplicá-la.

A seguir, apresentamos no quadro 1 o plano global da SD “História em Quadrinhos para o ensino de língua espanhola a alunos deficientes visuais e não deficientes”, com os dados sobre o contexto que inspirou a elaboração da presente SD, como série, número de alunos, gênero, tema, foco e número de atividades, assim como os objetivos gerais e específicos das etapas da SD, como a Apresentação inicial, Produção Inicial, Módulos I a XII, Refações (a cada três módulos), Produção Final e Publicação.

#### **quadro 1:** Plano Global da SD

<p>HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA A ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS E NÃO DEFICIENTES</p>
--

<sup>10</sup> Reglete: instrumento usado para a escrita manual do Braille, semelhante a uma régua, com uma série de celas compostas por seis cavidades que correspondem aos pontos que formam o Braille, três em cada coluna.

<sup>11</sup> Punção: caneta de ponta seca, com o formato arredondado onde deve ser segurado para ser pressionado contra o papel por meio das concavidades das celas da reglete.

CONTEXTO	Disciplina: Língua Espanhola	Ano: 2017
	Número de alunos: 31	Série: 5º ano EF
	Número de encontros: entre 12 e 15 aulas	
	Gênero textual: Histórias em Quadrinhos	Tema: folclore brasileiro
	Foco: produção escrita (a tinta e em Braille) e oral	Nº de atividades: 44
OBJETIVOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as características de uma HQ;</li> <li>• Compreender e interpretar a narrativa das HQs pelo viés da multissensorialidade e da audiodescrição;</li> <li>• Favorecer o trabalho cooperativo e colaborativo entre alunos deficientes visuais e não deficientes;</li> <li>• Ampliar léxico em língua espanhola;</li> <li>• Praticar tópicos gramaticais da língua espanhola;</li> <li>• Produzir uma HQ utilizando os recursos multissensoriais e a tecnologia assistiva (Braille);</li> <li>• Adaptar um texto oral (lenda) ao formato HQ.</li> </ul>	
APRESENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor um projeto de classe;</li> <li>• Mobilizar conhecimentos prévios sobre a HQ.</li> </ul>	
PRODUÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir uma HQ partindo de temáticas do folclore brasileiro.</li> </ul>	
MÓDULO I “TEMA”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizar os alunos sobre o fato de que todas as HQs giram em torno de um tema;</li> <li>• Levantar temas recorrentes do folclore brasileiro (como por exemplo: Saci Pererê, Iara, Negrinho do Pastoreio, entre outros);</li> <li>• Pesquisar/explorar sobre o tema escolhido por cada grupo.</li> </ul>	
MÓDULO II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizar os alunos sobre o fato de que toda HQ se</li> </ul>	

<p>“AMBIENTE”</p>	<p>passa/ocorre em um ambiente, como, por exemplo, numa cidade, numa fazenda, às margens de um rio, entre outros;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar local onde ocorrem as diversas cenas nas HQs disponibilizadas aos alunos;</li> <li>• Ampliar léxico para descrever locais (cidade, campo, tipos de moradia etc);</li> <li>• Criar o entorno dos personagens na HQ.</li> </ul>
<p>MÓDULO III “TIEMPO”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizar os alunos sobre o fato de que em toda HQ há ao menos um clima predominante em um determinado tempo (presente, passado ou futuro);</li> <li>• Identificar clima (se faz chuva ou sol, frio ou calor etc);</li> <li>• Identificar tempo nas HQs (ações no presente, na pré-história, no futuro etc);</li> <li>• Ampliar léxico relacionado às partes do dia, meses do ano, dias da semana, estações do ano;</li> <li>• Reconhecer ações no presente, passado e futuro;</li> <li>• Caracterizar o clima e o tempo da HQ em desenvolvimento pelos grupos.</li> </ul>
<p>REFACÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar se essa produção está em conformidade com as características exploradas nos módulos 1, 2 e 3.</li> </ul>
<p>MÓDULO IV “PERSONAJES”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizar os alunos sobre a presença de um personagem (ou mais) em toda HQ;</li> <li>• Ampliar léxico relacionado às características físicas e estados de ânimo dos personagens;</li> <li>• Distinguir o uso dos verbos <i>ser</i> e <i>estar</i> referentes à tipologia física e emocional;</li> <li>• Criar os personagens principal e secundário, dando-lhes nome, apelido, características físicas e emocionais etc.</li> </ul>
<p>MÓDULO V “RECUADROS”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a sequência da narrativa de uma HQ;</li> <li>• Reconhecer o significado dos diversos tipos de quadrinhos;</li> <li>• Ampliar léxico sobre formas geométricas utilizadas para</li> </ul>

	construir os quadrinhos.
MÓDULO VI “GUIÓN”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizar os alunos sobre o fato de que toda HQ necessita de um roteiro (começo, meio e fim da história);</li> <li>• Elaborar um roteiro da história para ser contado em forma de quadrinhos.</li> </ul>
REFACÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar se essa produção está em conformidade com as características exploradas nos módulos 4, 5 e 6.</li> </ul>
MÓDULO VII “LÍNEAS CINÉTICAS”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as linhas cinéticas nas HQs;</li> <li>• Reconhecer seus valores dentro da HQ;</li> <li>• Utilizar em sua HQ para dar sensação, velocidade e movimento sequencial.</li> </ul>
MÓDULO VIII “ONOMATOPEYAS y METÁFORAS VISUALES”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizar os alunos sobre o fato de que em toda HQ há a presença de onomatopeias e metáforas visuais;</li> <li>• Introduzir valores e usos de onomatopeias;</li> <li>• Reconhecer os recursos gráficos denominados metáforas visuais;</li> <li>• Ampliar léxico relacionado a ruídos artificiais, vozes humanas e sons de animais.</li> </ul>
MÓDULO IX “GLOBOS”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizar os alunos sobre o fato de que em toda HQ as falas dos personagens são apresentadas dentro de balões, seguidos de seus rabichos;</li> <li>• Apresentar os diversos tipos de balões e seus respectivos significados;</li> <li>• Trabalhar vocabulário sobre sentimentos em língua espanhola (relacionado aos tipos de balões);</li> <li>• Relacionar texto aos tipos de balões (pensamento, cochicho etc);</li> <li>• Compreender o sentido da HQ com o auxílio de balões adaptados sensorialmente/ou com transcrição em Braille.</li> </ul>
REFACÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar se essa produção está em conformidade com as características exploradas nos módulos 7, 8 e 9.</li> </ul>

MÓDULO X “LETRAS”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os tipos de letras utilizadas em HQ;</li> <li>• Treinar a grafia “caixa alta” dentro dos balões.</li> </ul>
MÓDULO XI “RECORDATÓRIO ou LEYENDA”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar recordatório/legenda em HQ;</li> <li>• Reconhecer sua função na HQ.</li> </ul>
MÓDULO XII “TÍTULO”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizar os alunos sobre o fato de que em toda HQ há um título;</li> <li>• Relacionar os títulos aos temas das HQs disponibilizadas aos alunos;</li> <li>• Criar um título para a HQ do grupo.</li> </ul>
PRODUÇÃO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir a HQ em consonância ao projeto de classe trazido na apresentação da situação.</li> </ul>
PUBLICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunir todas as HQs em um só portfólio;</li> <li>• Lançar o “gran cómic” em uma noite de autógrafos.</li> </ul>

Fonte: a própria autora.

Neste quadro, buscamos sintetizar os objetivos considerados na elaboração de cada uma das etapas da SD, com a intenção de que os alunos se apropriem desses elementos pertinentes ao gênero textual HQ, e, conseqüentemente, desenvolvam o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Na próxima seção, apresentaremos a proposta de SD intitulada “História em quadrinhos para o ensino de língua espanhola a alunos deficientes visuais e não deficientes”, dividida, conforme o plano global, em apresentação da situação, produção inicial, 12 módulos, sendo que a cada 3 módulos há a previsão de uma refacção, de modo que professores e alunos possam redimensionarem seus trabalhos sempre que houver a necessidade, uma produção final e a publicação.

Todas estas etapas serão devidamente explicadas na seção posterior, “orientações didático-metodológicas”.

## 4.2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LÍNGUA ESPANHOLA E QUADRINHOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I COM INCLUSÃO DE ALUNO DEFICIENTE VISUAL

Apresentação da Situação

### LOS IDIOMAS DEL MUNDO

Figura 2 – Mapa Mundi



Fonte: [https://http2.mlstatic.com/papel-de-pared-mapamundi-infantil-ii-6m2-D\\_NQ\\_NP\\_135905-MLB25108875702\\_102016-f.jpg](https://http2.mlstatic.com/papel-de-pared-mapamundi-infantil-ii-6m2-D_NQ_NP_135905-MLB25108875702_102016-f.jpg)

### ¿QUÉ SABEN A RESPECTO DEL MUNDO HISPÁNICO?

Figura 3 – Mundo Hispánico



Fonte: <https://srajansen.weebly.com/countries--capitals.html>

A Secretaria Estadual de Turismo, junto à Secretaria Estadual de Educação tomou conhecimento que em nosso Colégio os alunos estudam Língua Espanhola desde o 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, e achou isso muito pertinente. Sabendo que nosso país é um dos destinos turísticos preferidos dos argentinos, paraguaios, chilenos, espanhóis, entre outros hispano-americanos por causa do clima tropical, ensolarado e quente a maior parte do ano, estas secretarias propuseram ao Colégio e à professora que, junto a seus alunos, elaborassem um material de divulgação do nosso país dirigido às crianças hispano-americanas. A professora, pensou, pensou e pensou, e finalmente teve uma ideia: que os alunos do 5º ano, espertos e criativos que são, em grupos, buscassem informar algo do nosso folclore brasileiro por meio de uma história em quadrinhos, e que após a finalização dos trabalhos de todos os grupos, estas histórias em quadrinhos sejam reunidas em um portfólio, um “Gran Cómic”, que será disponibilizado por meio eletrônico, por exemplo, aos ministérios de turismo dos países hispânicos, com a finalidade de divulgar nossa cultura às crianças desses países de modo divertido.

### Produção Inicial

Após o levantamento das lendas folclóricas brasileiras feito junto a sua professora, vocês deverão criar uma história em quadrinhos, em duplas, na folha que será entregue a vocês. Na mesa da professora estão os materiais que vocês podem utilizar (lápiz de cor, régua, lápis de escrever, canetinhas). ¿Vamos a trabajar?



Módulo 1 – “Tema”



**ACTIVIDAD 1:** Todos ustedes, en grupos, ya han recibido algunas fotocopias de historietas. Primeramente, ustedes deberán leerlas en voz alta junto a sus amigos. Cada uno puede leer un recuadro.

---



---

**ACTIVIDAD 2:** Luego de leer la historieta, ¿vamos a discutir algunas cosas sobre lo que leyeron? ¡Adelante!

- ¿A qué se refiere la historieta?
- ¿Qué ocurrió con Lobisón?
- ¿Cómo se resolvió el problema de Lobisón?
- ¿Quién le ayudó?

Registren en las líneas de abajo el tema que el grupo crea tratar la historieta.

---



---



---

**ACTIVIDAD 3:** Con respecto a la misma historieta que han acabado de leer con su grupo, ¿por qué llegaron a esta respuesta sobre el tema? ¿Qué indicios o palabras contribuyeron para este razonamiento del grupo?

---



---



---

**ACTIVIDAD 4:** De acuerdo con el proyecto de clase propuesto, el 5º año de la enseñanza fundamental debe elaborar un material para divulgación de la cultura brasileña a los niños hispanoamericanos, este material será presentado en forma de un gran cómic (en formato digital o impreso), con historietas sobre el folclore brasileño. Este es el momento de determinaren el tema de la historieta de su grupo: ¿cuál es la leyenda folclórica que ustedes eligieron? ¿Por qué la eligieron?

---



---



---



---

**ACTIVIDAD 5:** Escriban abajo la historia que saben a respecto de la leyenda elegida por su grupo aquí abajo. Pidan ayuda a su profesor para escribir en español. Para eso, pueden consultar el diccionario, impreso o virtual. Si fuera posible, podrían dibujar algo que les han llamado la atención al elegir esta leyenda. ¿No les parece divertido?

---

---

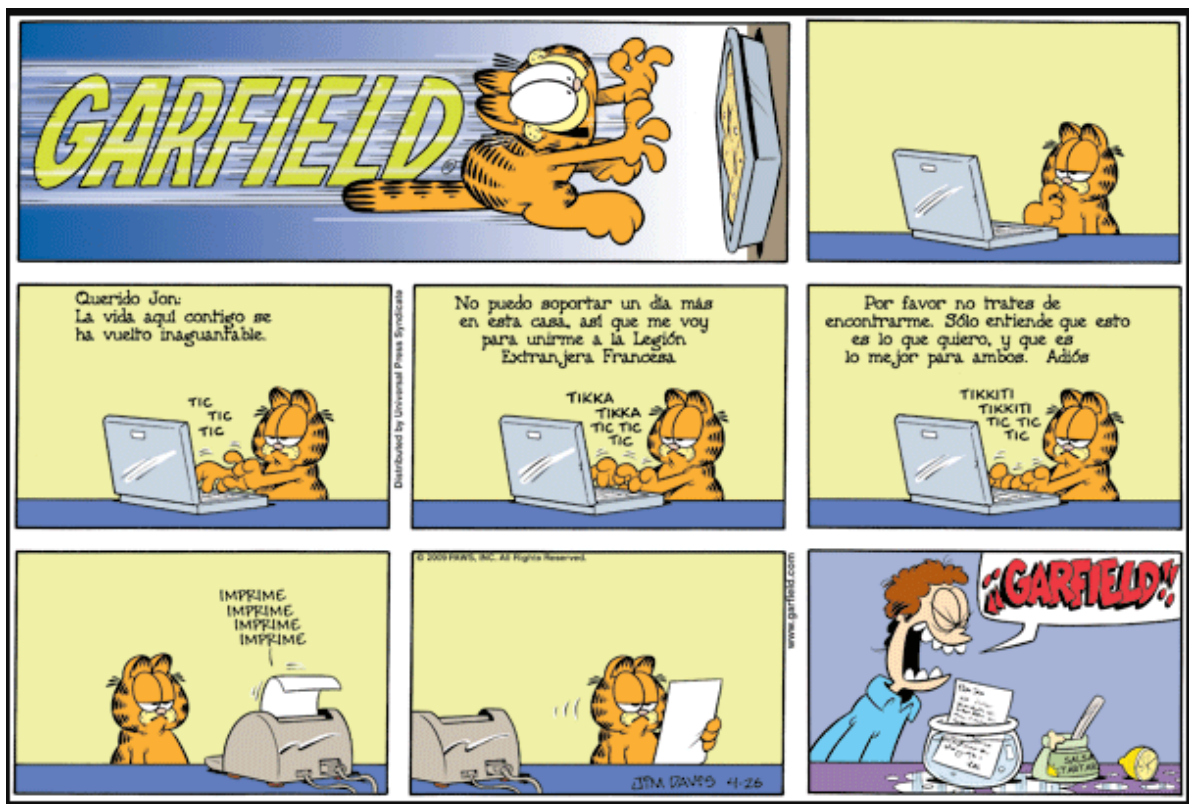
---



Módulo 2 – “Ambiente”

**ACTIVIDAD 1:** Observen las historietas que están distribuídas en el aula...cada grupo tiene una historieta distinta. Los grupos deberán leerlas en voz alta, y luego de leerlas, el grupo deberá identificar el sitio donde se pasa la historieta. ¿Ocurre en una ciudad o en una estancia? ¿Están en un jardín o en una selva? ¿Están en una casa o en un departamento?

**Historieta 1**



Fonte: <https://ugc.kn3.net/i/origin/http://www.garfield-es.com/tiras/tiras/2009/04/ga090426.gif>

---

---

---

---

---

---

---

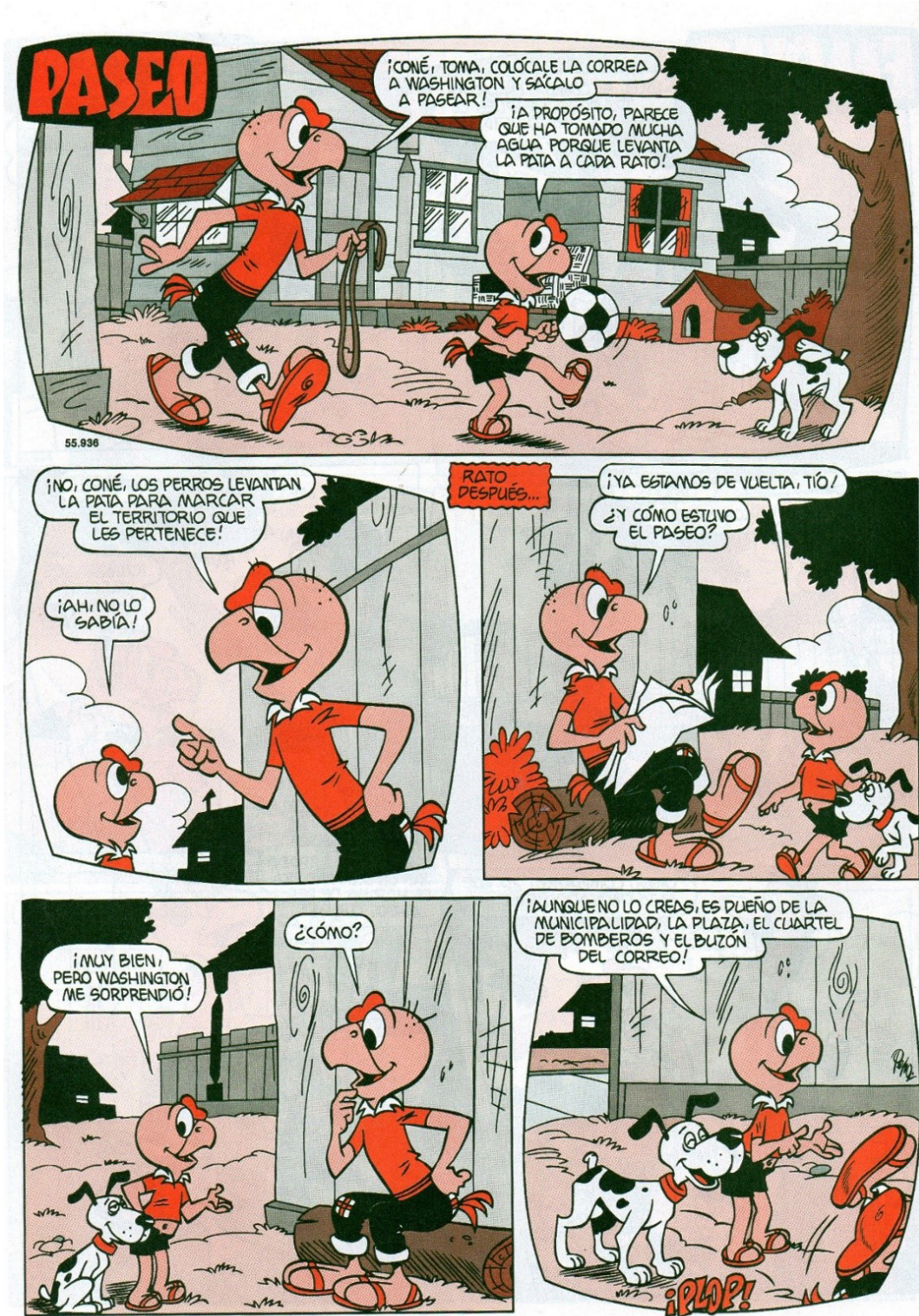
---

---

---



Historieta 3



Fonte: Condorito, Chile. Año 54 n° 615, página 8.

---

---

---

---

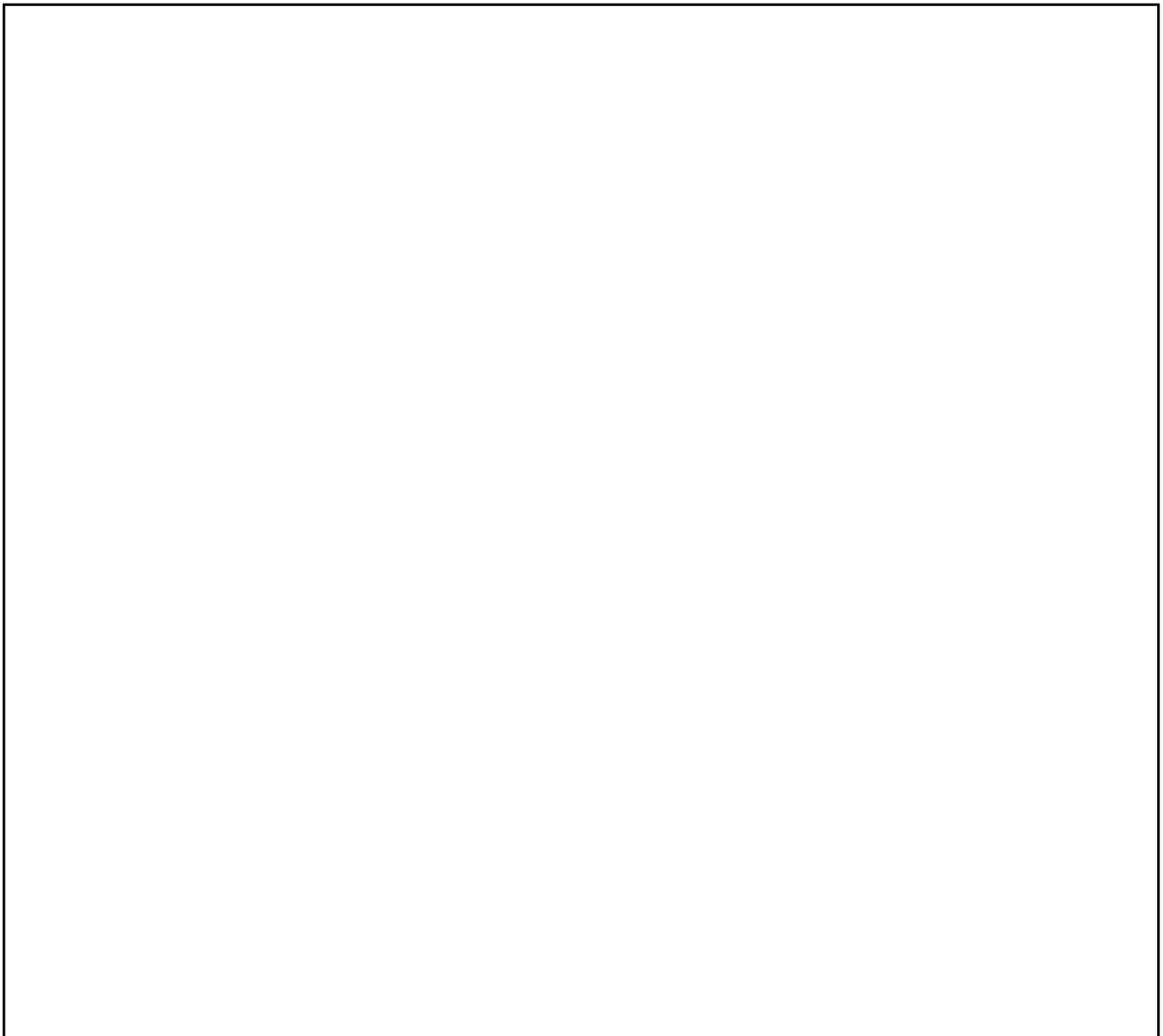
Historieta 4



Fonte: Mónica y su pandilla, Editora Panini Comics, nº 20, páginas 22 a 25.

**ACTIVIDAD 2:** Como ya pudieron observar los sitios en que las historietas se desarrollaron, ahora necesitan pensar dónde ocurrirá la historieta de su grupo. Charlen con sus compañeros de equipo y dibujen en el espacio de abajo como lo imaginaron mientras charlaban. A continuación, hay algunas sugerencias:

en la ciudad - en la estancia - en la selva – en la playa – en un cementerio



Módulo 3 – “El Tiempo”

**ACTIVIDAD 1:** Observen los fragmentos de las historietas en la página siguiente y enseguida escriban en cuál período del día se pasa la narrativa y, por último, justifiquen lo que observaron.

a)



b)



c)



d)




---



---

**ACTIVIDAD 2:** Lean la historieta de Gaturro y contesten: ¿Cuál es el día favorito de Gaturro? ¿Cómo lo saben?

---



---



Fonte: [http://www.liderarte.net/wp-content/uploads/2012/05/Gaturro\\_estado-de-animo-ds-semana.jpg](http://www.liderarte.net/wp-content/uploads/2012/05/Gaturro_estado-de-animo-ds-semana.jpg)

**ACTIVIDAD 3:** ¿Qué día de la semana es hoy? ¿Cómo está el día? ¿En qué estación del año estamos?

---



---



---

**ACTIVIDAD 4:** Charlen con el grupo sobre la historieta que escribirán, y contesten cuándo se pasará esta historieta: ¿Por la mañana, por la tarde, por la noche o de madrugada? ¿Cómo estará el clima? ¿Cuál es la estación del año?

---



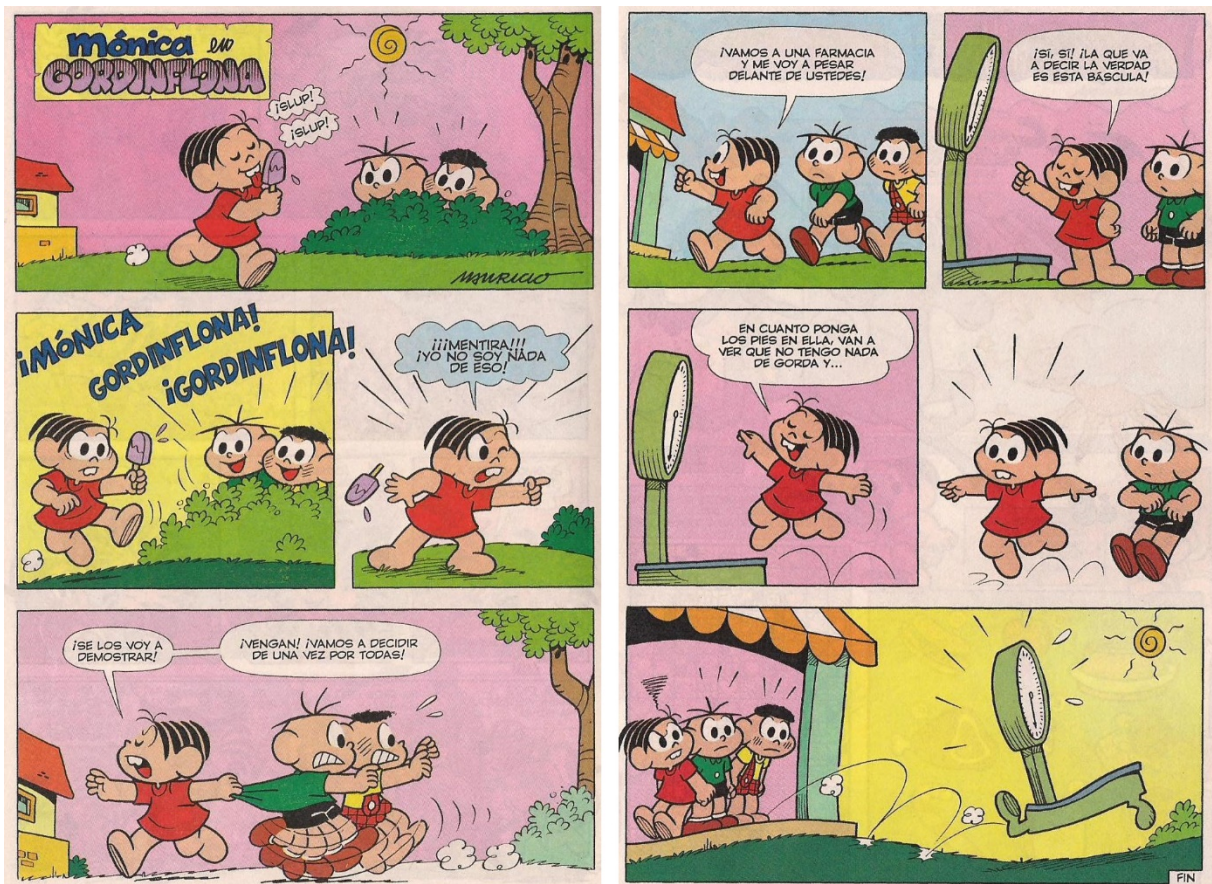
---

Refacção – Módulos 1, 2 y 3

En esta clase, el profesor les entregará los textos corregidos para que los grupos hagan las correcciones necesarias, de acuerdo con lo estudiado en los módulos 1, 2 y 3, siempre con la ayuda del profesor.

Módulo 4 – “Personajes”

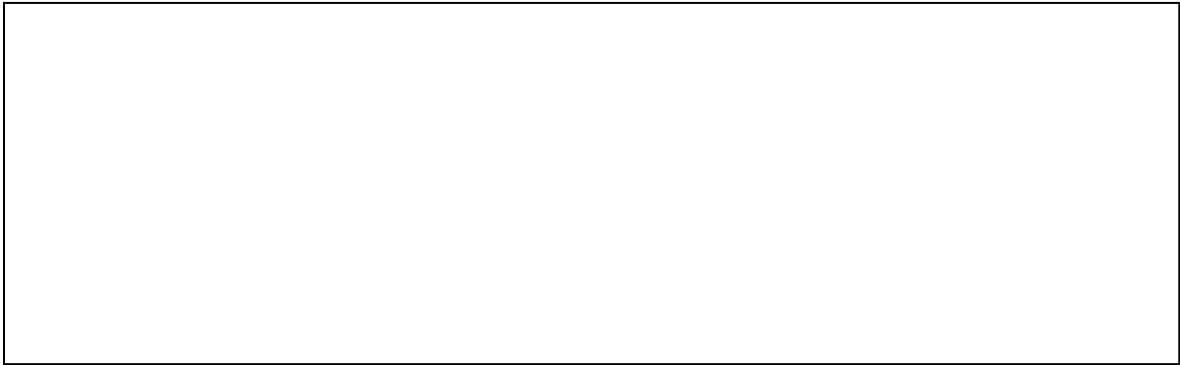
Para realizar las actividades propuestas en este módulo, lean la historieta abajo:



Fonte: Mónica y su Pandilla, Editora Panini Comics, n° 32, páginas 32 a 33.

**ACTIVIDAD 1:** Identifiquen en la historieta las palabras relacionadas a las características personales y subráyalas.

**ACTIVIDAD 2:** Todos presentamos distintas características físicas... unos somos rubios, otros morenos, algunos delgados. ¿Vamos a descubrir cómo pueden ser las personas físicamente? Cada grupo tiene un juego, que contiene partes del cuerpo humano: cabezas, bocas, narices, orejas, ojos y pelos variados en tamaño, tipo y color y cuerpos de diferentes dimensiones. A partir del comando del profesor, ustedes deberán montar un personaje de acuerdo con las características descritas por él, y pegarlos en la hoja en blanco que sigue. Por ejemplo: una chica rechoncha, de pelos cortos y pelirroja, nariz respingona y ojos verdes.



**ACTIVIDAD 3:** ¿Y cómo pueden estar las personas sentimentalmente? Relacionen los sentimientos a los emoticones.

SORPRENDIDO – ABURRIDO – CONFUNDIDO – CANSADO – ENFERMO  
 ENFADADO – FELIZ – ENAMORADO – TRISTE – MIEDOSO – PENSATIVO  
 AVERGONZADO













---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

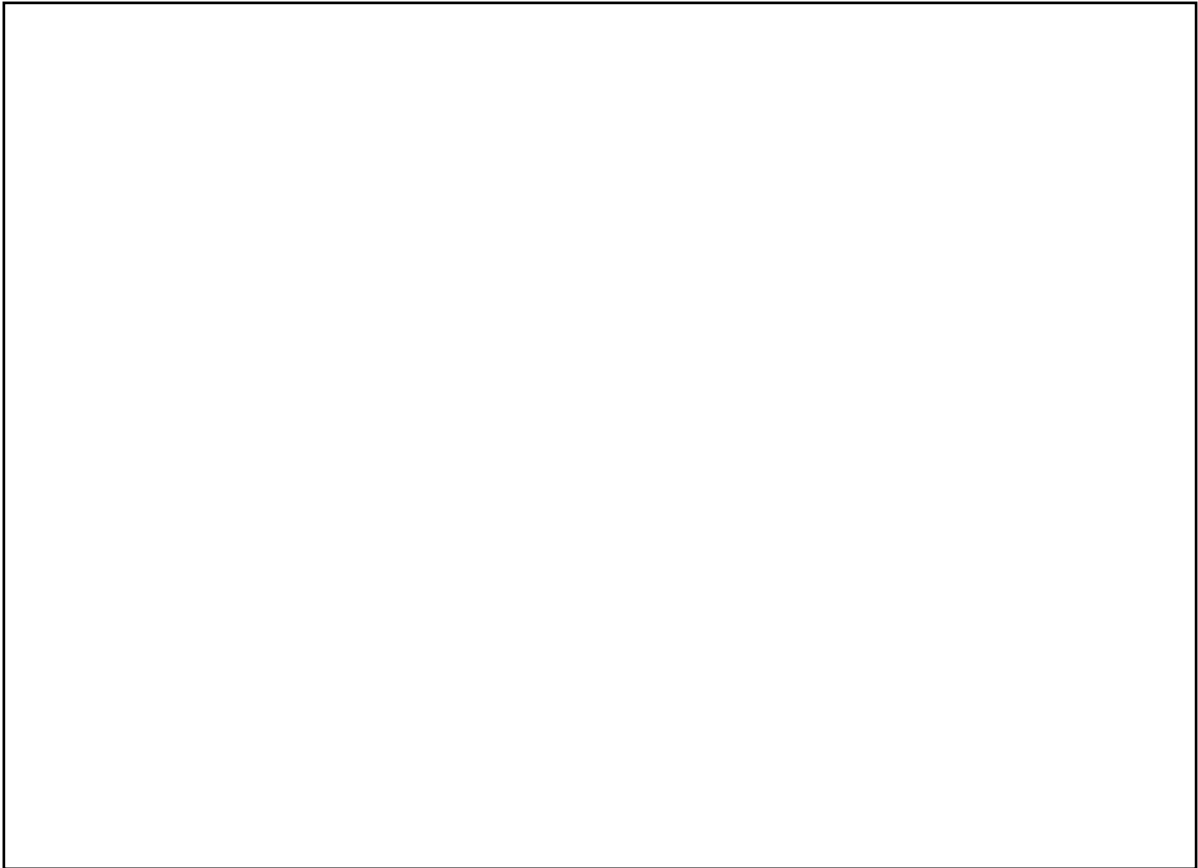
---

---

---

---

**ACTIVIDAD 5:** Ahora, trabajando en equipo, deberán crear los personajes de su historieta en la hoja que la profesora les entregará. Además de las características físicas y psicológicas, no se olviden de darles un nombre o un apodo, una edad, etc.



### Módulo 5 – “Recuadros”

**ACTIVIDAD 1:** Observen los recuadros de las historietas repartidas por su profesor y, entre los compañeros del grupo, comenten lo que se ve en ella. ¿Cómo son los recuadros? ¿Cuántos tipos de recuadros consiguen identificar?





Fonte: <https://pbs.twimg.com/media/DD5N5rRWAAEnUyU.jpg>

**ACTIVIDAD 2:** De acuerdo con los recuadros presentes en la hoja de actividades, cada uno de ellos presentan líneas/trazados distintos. Discutan con sus compañeros lo que sugieren estos trazados y, luego, lo comprueben con la explicación de su profesor:

Recto



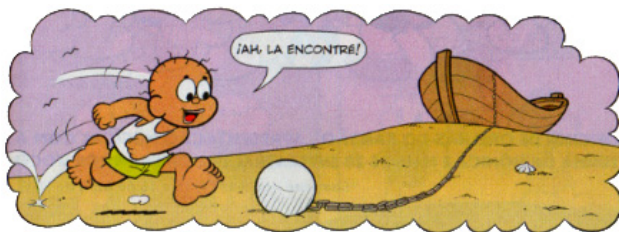
Irregular



Ondulado



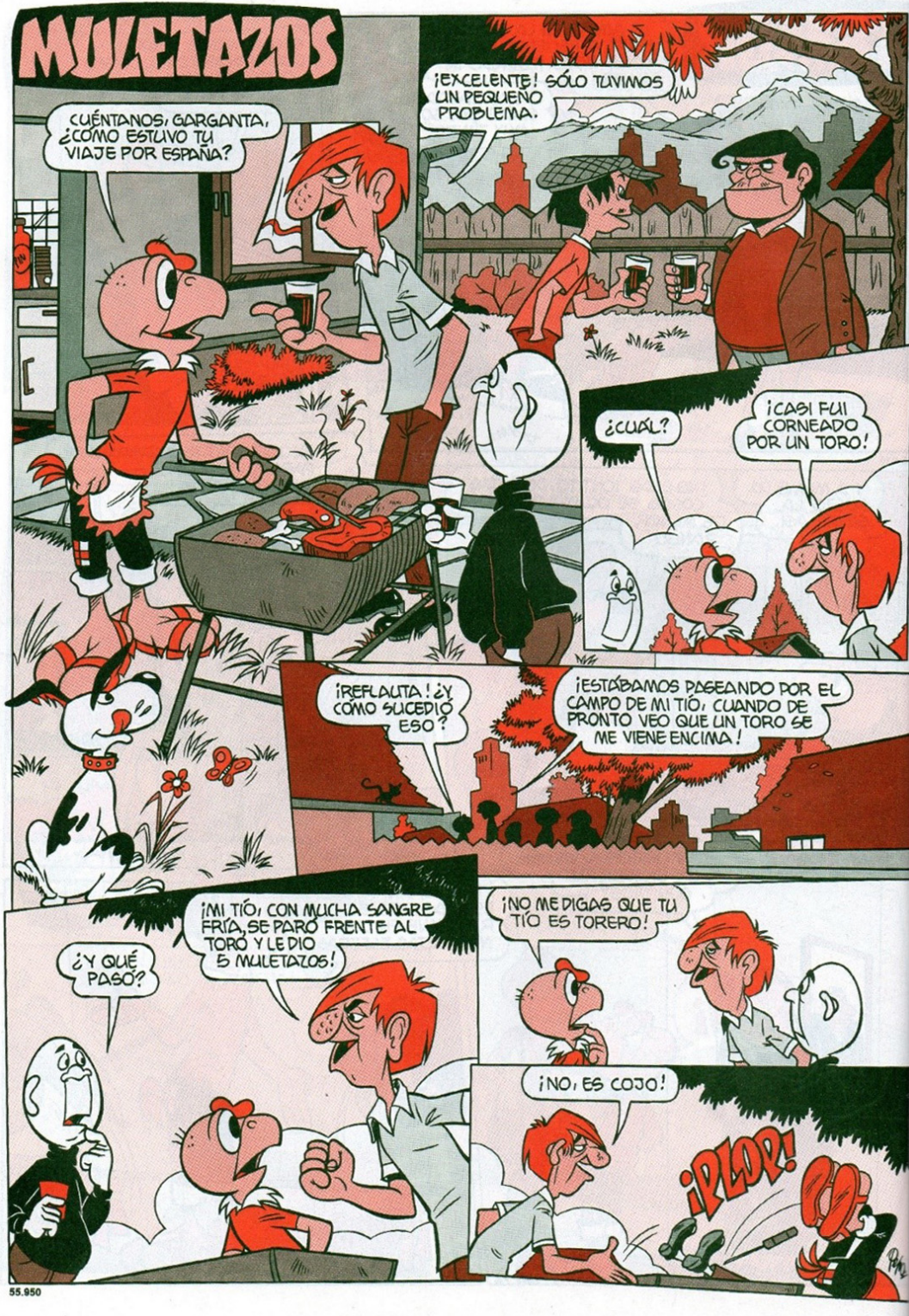
En nube



Largo







Fonte: Condorito, Chile. Año 54 nº 615, página 22.

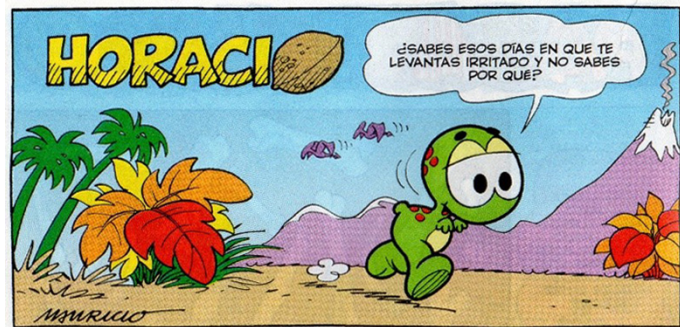
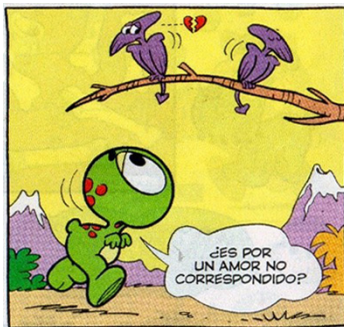
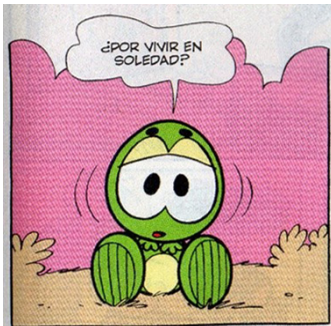
---

---

---

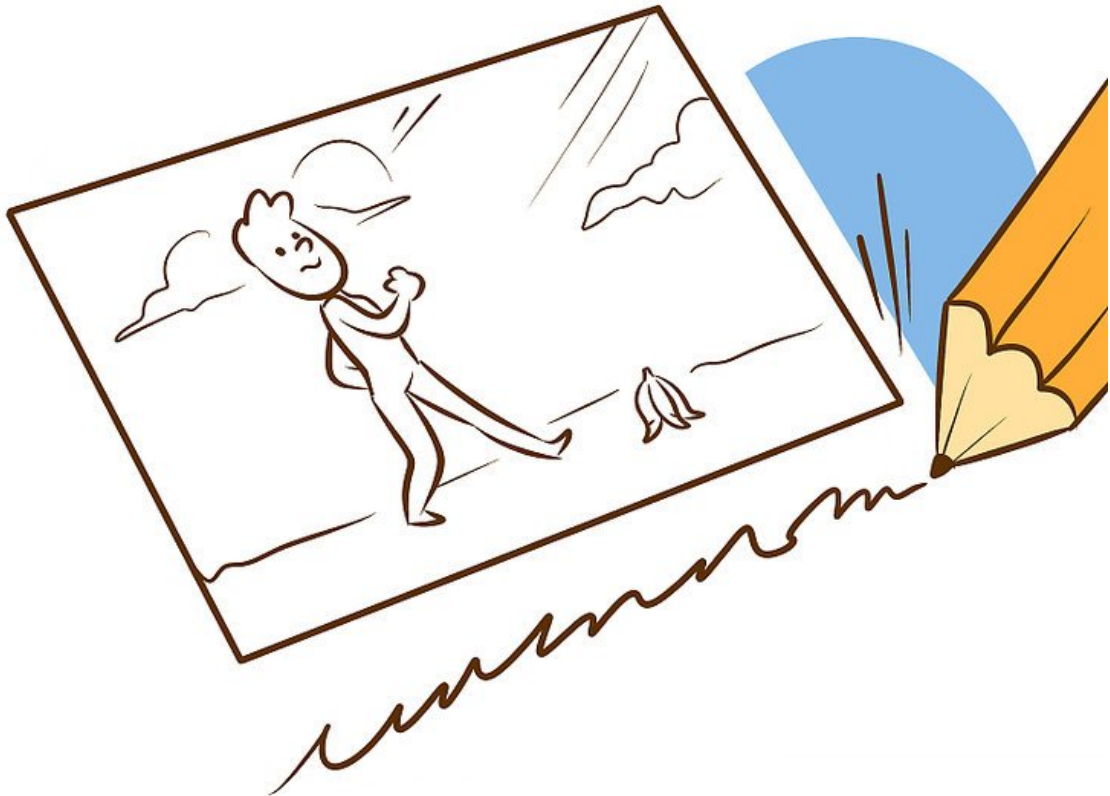
---

**ACTIVIDAD 4:** Cada alumno ha recibido una hoja en blanco y unos recuadros sueltos de una historieta. La tarea que deberán cumplir es colocar la historieta en la secuencia correcta, pegando los recuadros en la hoja en blanco facilitada por el profesor.



**ACTIVIDAD 5:** ¿Cuántos recuadros habrá en la historieta de su equipo? ¿Cuáles los tipos de recuadros van a utilizar?

Módulo 6 – “Guión”



Fonte: <http://pad3.whstatic.com/images/thumb/a/aa/Create-a-Storyboard-Step-4-Version-2.jpg/aid1399957-v4-728px-Create-a-Storyboard-Step-4-Version-2.jpg>

**ACTIVIDAD 1:** Hasta este momento ustedes escribieron la historia folclórica (o leyenda) que servirá de tema para sus historietas; pensaron en un ambiente, en el tiempo/clima y, en el módulo anterior, en los personajes. ¡Muy bien!, ahora, ustedes deberán, juntamente con su grupo, hacer un guion. Siempre que necesario, pidan ayuda a su profesor y no se olviden de que es un trabajo en equipo donde cada uno debe hacer su parte.

**ACTIVIDAD 2:** Con el guion hecho y corregido por el profesor, ustedes deben pasarlo al discurso directo, separando las hablas de cada recuadro, de acuerdo con los personajes, como si fuera un diálogo. ¡Ojo!, la historia debe tener inicio, desarrollo y final.

**ACTIVIDAD 3:** Ahora que tienen el guion en el discurso directo, ¿vamos a dibujar la historieta? Regresen a los módulos anteriores, visualicen lo que criaron y dibujen la historieta con los personajes y sus hablas.

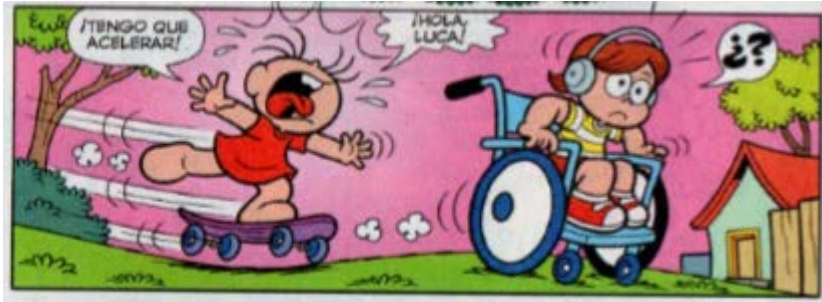
Refacção – Módulos 5, 6 y 7

En esta clase, la profesora les entregará los textos corregidos para que, en el caso de que fuera necesario, reescribanlos o hagan los ajustes de acuerdo con lo visto en los módulos 4, 5 y 6. No se olvide: pida el auxilio del profesor siempre que necesitenlo.

Módulo 7 – “Líneas Cinéticas”

**ACTIVIDAD 1:** Miren los recuadros de abajo e identifiquen las diversas líneas cinéticas. Luego, expliquen a su grupo lo que ellas representan.





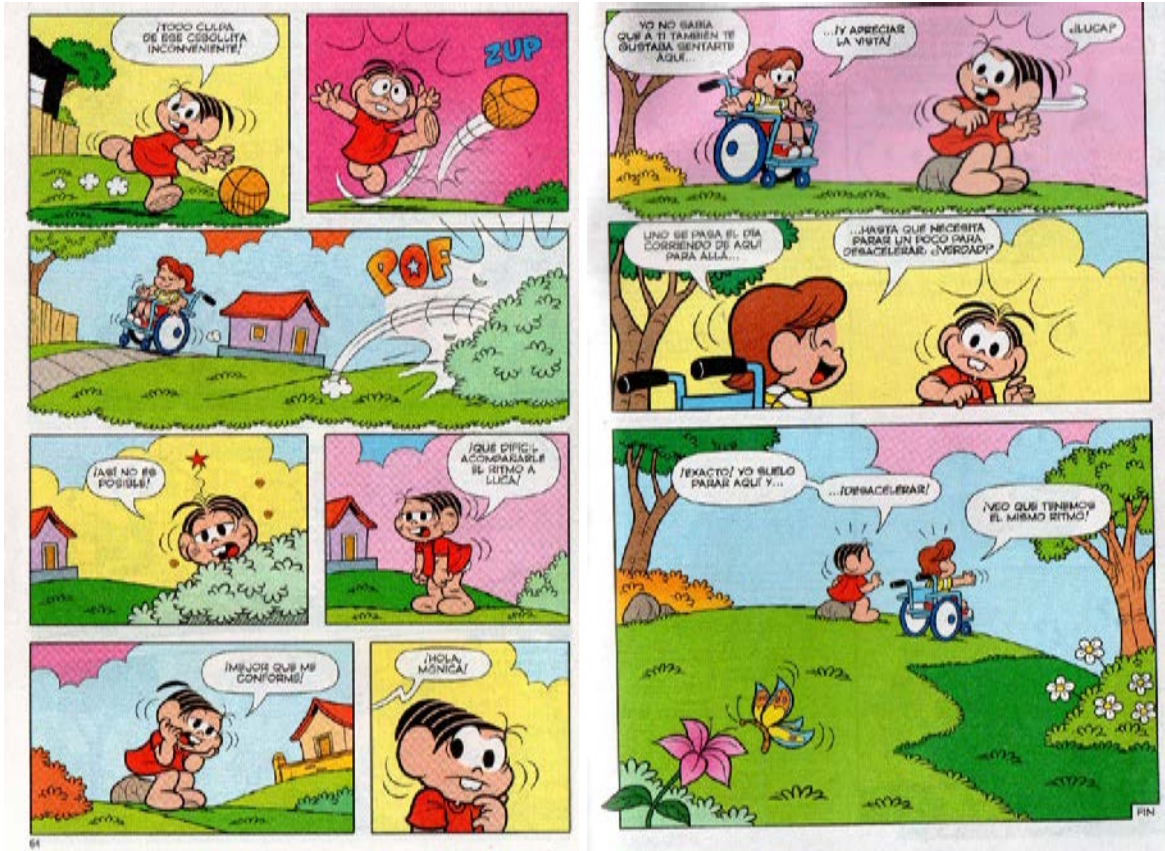
**ACTIVIDAD 2:** Como ya han escrito la historieta, han dibujado el ambiente y los personajes, vuelvan a sus historietas y añadan las líneas cinéticas en los recuadros/escenas para dar la idea de movimiento.

## Módulo 8 – “Onomatopeyas y Metáforas Visuales”

Lean la historieta que sigue y, a continuación, realicen las actividades de este módulo.







Fonte: Mónica y sus Amigos, Editora Panini Comics, n° 25, páginas 59 a 65.

**ACTIVIDAD 1:** Identifiquen las onomatopeyas en la historieta que han acabado de leer y, en seguida, elijan uno de los compañeros del grupo para hacer la lectura en voz alta para todos de la clase.

**ACTIVIDAD 2:** Relacionen las expresiones del recuadro abajo a las respectivas onomatopeyas:

sueño profundo	olisquear	suspiro	tragar un líquido
hipo de borracho	pedir silencio	aplausos	bofetada
carraspeo de interrupción	estornudo	beso	llamada

Cof, cof...  
.....

¡Achís!  
.....

¡Chissst! ¡Chsss!  
.....

¡Psst!  
.....

¡Glup!  
.....

(¡hic!)  
.....

¡Muac!  
.....

¡Paf!  
.....

¡Clap, clap, clap!  
.....

¡Sigh! ¡Ains!  
.....

Sniff, sniff  
.....

Zzz, zzz, zzz  
.....

**ACTIVIDAD 3:** Esta actividad seguramente será divertida. Ustedes deben añadir una onomatopeya para cada uno de los dibujos expuestos abajo:

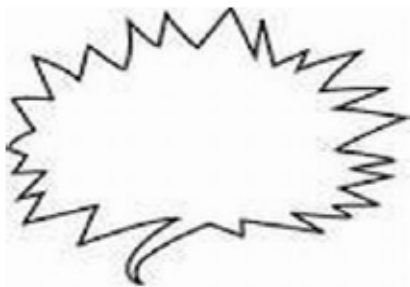




**ACTIVIDAD 4:** ¿Cuáles onomatopeyas ustedes van a utilizar en su historieta? Vuelvan a la historieta que están elaborando, verifiquen si hay situaciones en las que requiera(n) el uso de ellas y completa con aquellas que ustedes juzguen ser adecuadas.

Módulo 9 – “Globos”

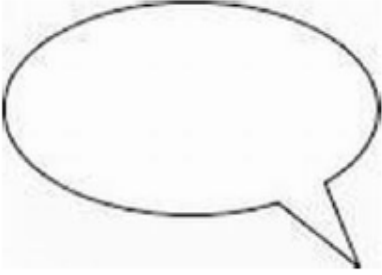
**ACTIVIDAD 1:** Escriban los nombres de los siguientes globos:




---



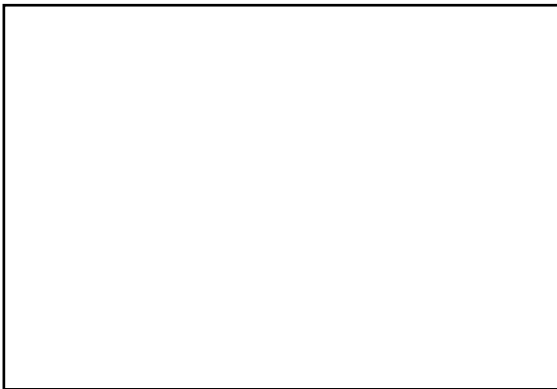
---



---

**ACTIVIDAD 2:** Ahora, en la hoja de actividades que han recibido de su profesora, ustedes deberán pegar las tarjetas con los globitos en los espacios inseridos luego abajo de los temas.

VOCEAR



HABLAR



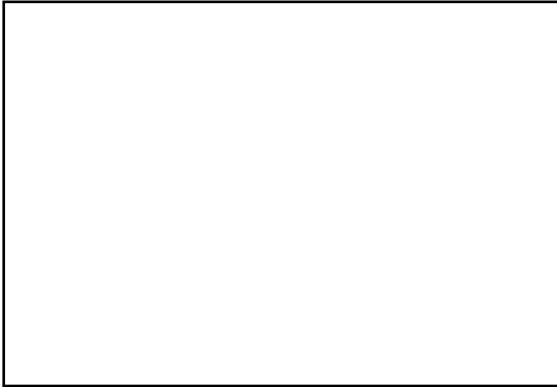
TENER HAMBRE



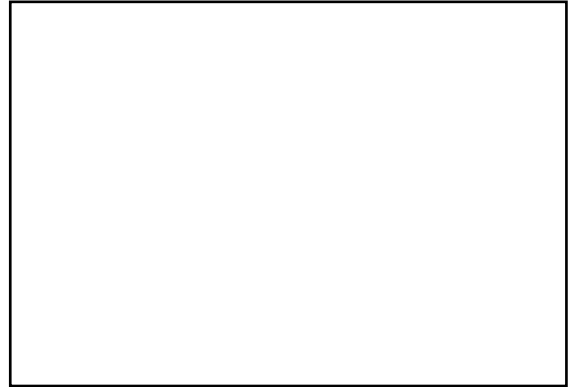
LLORAR



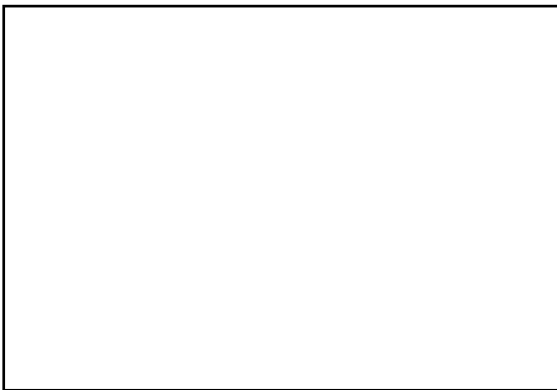
TENER UNA IDEA



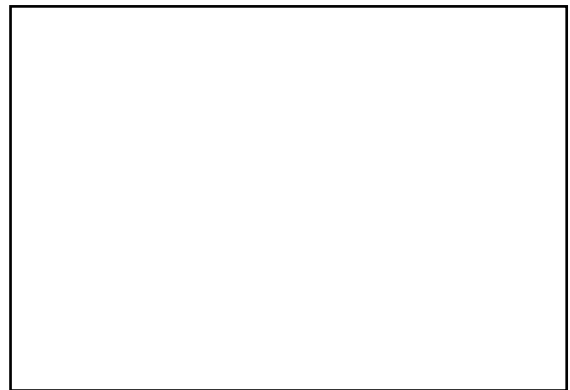
ESTAR ENOJADO



ESTAR ENAMORADO



CUCHICHEAR



**ACTIVIDAD 3:** Realicen la lectura de la historieta disponible abajo poniendo mucha atención en los globos. Luego de leerla, dramatícenla con sus compañeros de clase como si fuera un diálogo, para ello, pueden cambiar la voz, actuar como si fuera un/a actor/actriz...





Fonte: Mónica y su Pandilla, Editora Panini Comics, n° 26, páginas 50 e 51.

**ACTIVIDAD 4:** Como ya han leído la historieta “Mis zapatos”, seguiremos con la comprensión lectora.

a) ¿Qué tipos de globos aparecen en el texto?

---



---

b) ¿Quiénes son los personajes de la historieta que has acabado de leer?

---



---

c) ¿Conocen algún personaje? ¿Cuál?

---

d) ¿Qué ocurre con Cebollita?

---



---

e) ¿Cuántos chicos tuvieron problemas como Cebollita?

---



---


f) ¿Por qué Cascarón no tuvo problemas como Cebollita?

---

---

---

**ACTIVIDAD 5:** Pensando en la historieta que los grupos están creando, ¿qué tipos de globos combinan con el guión que han escrito en su grupo?



Refacção – Módulos 7, 8 y 9

En esta clase, la profesora les entregará los textos corregidos para reescribirlos, si fuera el caso, o hacer los ajustes necesarios de acuerdo con lo visto en los módulos 7, 8 y 9, siempre con la ayuda de la profesora.

Módulo 10 – “Las Letras de la Historieta”

ACTIVIDAD 1: Lean la historieta abajo y contesten las preguntas que siguen:



a) ¿Cómo están las letras?

---



---

b) ¿Las letras son todas mayúsculas o minúsculas?

---



---

c) ¿Hay diferencia entre las letras del título y las de los globos?

---



---

**ACTIVIDAD 2:** Observen la historieta abajo con su grupo y contesten: ¿Cómo se presentan las letras? ¿Por qué?



**ACTIVIDAD 3:** ¿Qué tal entrenaren? Abajo siguen algunos recuadros con globos sin el habla y, a continuación, hay algunas hablas sin los globos. El trabajo de su grupo es relacionar cada habla a su respectivo globo, utilizando la letra de tipo mayúscula que en portugués se llama “bastão”.

a)



- \_ ¡Aló, sí cumpa, encontré trabajo, después le cuento los detalles!
- \_ Fin de mi primer día de trabajo. ¡A casita ahora!
- \_ ¡Ahí va mi compadre!
- \_ ¡Pst, compadre!
- \_ ¡Cumpa, qué alegría!
- \_ Oiga, compadre, ¿a qué está se está dedicando usted?
- \_ ¡Hoy comencé a trabajar en una fábrica de harina de pescado, cumpa!

b)



- \_ Bertoldo, ¿puedes decirme si tengo torcidas las líneas de las medias?
- \_ ¡Ja ja ja! Las medias están bien. ¡Las que tienes torcidas son las piernas!
- \_ ¡Ya pues! ¡Yaaa!

Módulo 11 – “Recordatorio o Leyenda”

**ACTIVIDAD 1:** Lean la historieta en la página siguiente y busquen con sus compañeros la justificativa de haber recordatorios en ella.





**ACTIVIDAD 2:** Los recordatorios tienen la función de explicar o describir algo que ya esté en el recuadro, pero que sea realmente relevante al lector. Además de estos usos, puede traer una traducción de algo dicho en lengua extranjera en los globos. ¿Cuál es la función del recordatorio en la historieta del ejercicio anterior?

---



---



---



---

**ACTIVIDAD 3:** Lean la historieta abajo y digan si la función del recordatorio es la misma de la historieta anterior.



Fonte: Mónica y sus Amigos, Editora Panini Comics, n° 24, páginas 44 e 45.

---



---



---

**ACTIVIDAD 3:** ¿Su grupo utilizará este recurso en la historieta que están construyendo? ¿Por qué?

---

---

---

---

Módulo 12 – “Título”

**ACTIVIDAD 1:** A partir de las historietas que ustedes han leído hasta el momento, contesten:

a) ¿Todas las historietas presentan títulos?

---

---

---

---

---

b) ¿Cómo se presentan los títulos?

---

---

---

---

c) ¿El título de cada una de ellas está en conformidad con el tema presentado? Justifiquen sus respuestas.

---

---

---

---

---

---

**ACTIVIDAD 2:** Busquen en los tebeos/cómics que están disponibles, en el aula, una historieta que les han gustado a todos de su grupo y, a continuación, copien el título abajo, en letra cursiva o no.

---

---

---

**ACTIVIDAD 3:** Den un nuevo título a esta misma historieta, que sea divertido y que esté relacionado al tema que ella presenta.

---

---

**ACTIVIDAD 4:** Ya estamos finalizando nuestros trabajos. ¡Qué alegría! Para ello, ustedes deben pensar y elaborar un título para la historieta de su grupo. Escríbanlo en las líneas siguientes:

---

---

---

---

**ACTIVIDAD 5:** Como ya han creado el título, solo falta inventar unas letras con formas diferentes, coloridas, de tamaño grande, más atractivas y ¡listo! Las historietas estarán a un paso de su finalización. Aprovechen este espacio para dibujar el título como cada uno lo desee. Después, muéstrenlos a sus compañeros de grupo y elijan el más bonito.

## Producción Final

Considerando todo lo que ustedes han desarrollado en los módulos anteriores, organicen su historieta junto a sus compañeros de grupo y entréguenla al profesor para que él haga las correcciones necesarias. Verifiquen si no hace falta alguno de los ítemes abajo:

- Tema folclórico brasileño
- Personajes
- Local de la historieta
- Recuadros
- Número de páginas
- Globos
- Onomatopeyas
- Inicio, desarrollo y fin de la historieta
- Título de la historieta.

## Publicación

Como todas las historietas están corregidas y finalizadas, ha llegado el momento de ponerlas todas en un solo portafolio. La secuencia de las historietas puede seguir el orden alfabético de los títulos de las historietas de los alumnos del 5º año, por ejemplo, u otra manera que el profesor proponga.

Luego de organizadas, se puede digitalizarlas para, posteriormente, disponerlas por medio de correo electrónico a los niños hispanoamericanos por medio de las agencias de turismo de los diversos países que hablan español.

Estando el portafolio digitalizado, se puede, también, providenciar algunos ejemplares impresos para que sean entregues al director(a) del colegio y a los familiares en una noche de autógrafos junto a los compañeros de trabajo, comunidad escolar y familiares.

## 4.3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

### 4.3.1 Apresentação da Situação

A apresentação da situação é a base da estrutura da SD, conforme o proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). É o momento que visa a exposição clara de um projeto coletivo de produção de um gênero textual previamente selecionado pelo professor, proposto a partir de um problema de comunicação bem objetivo, que será resolvido com a construção coletiva de um texto referente a este gênero, dirigido a um determinado público, que deverá ser realizado pelos alunos ao final da SD.

Para os autores citados acima, *“a apresentação da situação permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”* (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.85).

A partir dos estudos daqueles autores, Queroz e Stutz (2016) acrescentam que quando mostramos aos alunos o gênero textual a ser trabalhado, os conteúdos a serem abordados, a produção que será feita ao final da SD, bem como a sua forma, e o público para o qual essa produção será destinada, criamos neles expectativas e motivação para a realização do projeto de classe.

Assim sendo, para este trabalho objetivamos explorar algumas questões sobre os idiomas do mundo, como o reconhecimento da diversidade de línguas existentes no mundo e a identificação dos países que falam espanhol antes de adentrarmos a apresentação da situação, conforme o disposto na sequência.

### **Los idiomas del Mundo**

O professor inicia sua aula colocando um mapa-mundi grande, em um lugar visível a todos na sala, como este sugerido na SD. Por estarmos trabalhando com um grupo no qual temos um aluno DV, o professor poderá propor algumas adaptações sensoriais neste mapa, como por exemplo, colocar em relevo algumas partes, como as montanhas, os contornos do mapa, as florestas com texturas (ou até mesmo folhas de árvores variadas), areia nas regiões desérticas; ou disponibilizar itens constantes neste mapa confeccionados em E.V.A./feltro, ou outro

material que achar útil, para ser tateado e colado com velcro no mapa, de modo que possa ser removível.

Considerando que a SD aqui proposta objetiva proporcionar a aprendizagem de espanhol também para alunos DV, ao realizar tais adaptações, a ideia é que todos os alunos associem as informações visuais do mapa àquelas que podem ser sentidas (tateadas) pelo DV.

Para este primeiro contato com os alunos, sugerimos que ao mostrar o mapa-mundi, sejam feitas perguntas como *“Vocês sabem o que é isto?”*, *“Quantos continentes existem em nosso mundo?”*, *“Em que parte deste mapa nós, brasileiros, moramos?”*, ou tomar alguma peça em feltro/E.V.A. de um animal, por exemplo, de alguma parte do mundo, e entregar ao aluno DV, para que ele possa tatear, junto com a descrição do animal, seguido de seu nome, para verificar se ele e seus colegas sabem a qual continente ele pertence.

Ao mostrar o mapa-mundi adaptado, disponibilizamos ao professor a descrição dele de acordo com as instruções da Nota Técnica nº 21/2012/MEC/SECADI/DPEE, em anexo ao final deste produto. Durante a audiodescrição, é importante reforçar que a imagem se refere ao mapa do mundo todo, o qual é dividido em continentes, e que estes possuem elementos típicos que são reconhecidos pela maioria das pessoas, (como o urso coala, que é da Austrália, o urso panda, da China, as dunas, de desertos ou praias, os pinheiros chamados de Araucárias, típicos do sul do Brasil, entre outros tantos exemplos) com o intuito de identificar o conhecimento prévio dos alunos, inclusive da criança DV, que terá a mesma oportunidade de participar da atividade por meio da inserção de recursos táteis e da audiodescrição.

Figura 2 – Mapa Mundi



Fonte: [https://http2.mlstatic.com/papel-de-parede-mapa-mundi-infantil-ii-6m2-D\\_NQ\\_NP\\_135905-MLB25108875702\\_102016-F.jpg](https://http2.mlstatic.com/papel-de-parede-mapa-mundi-infantil-ii-6m2-D_NQ_NP_135905-MLB25108875702_102016-F.jpg)

Legenda: Mapa Mundi

Descrição: A imagem mostra o mapa mundi dividido por continentes e cores diferentes para cada um deles: a América do Norte, em amarelo claro, destacando em sua superfície desenhos de coisas típicas de lá, como floresta de coníferas, ursos e alce, mais ao Norte, Estátua da Liberdade posicionada na porção Nordeste, e ao Sul cactos, do deserto e um foguete, simbolizando a base de lançamento de aeronaves espaciais de Cabo Canaveral.

Em verde, a América do Sul, exibindo em sua superfície os principais recursos ali encontrados, como a Cordilheira dos Andes, os animais de florestas tropicais como o tucano, da Amazônia, e o jacaré, do Pantanal, as árvores grandes de com frondosas copas verdes, os coqueiros do Nordeste e a Araucária do Sul, e a estátua mais famosa, Cristo Redentor, localizada no Rio de Janeiro, Brasil.

Em amarelo canário temos a África, realçando em sua superfície ao Norte as Pirâmides do Egito, ao centro, os diversos animais da Savana, como leão, gorilas, girafa, elefante e zebra, e a árvore símbolo do continente, os baobás.

*A Europa está marcada pela cor branca e apresenta superfície marcada por alguns dos pontos turísticos mais famosos, como a Torre Eiffel, da França, e a Torre de Pisa, da Itália.*

*A Ásia está representada no mapa mundi na cor laranja, e mostra ao Norte os animais típicos da região, como o urso panda, o tigre siberiano, bem como as florestas temperadas e de coníferas, também chamadas de taiga; ao centro, os picos mais elevados do mundo, como o Himalaia, e ao Sul, os animais, como a vaca e o elefante, sagrados por motivos de religião, e o templo do amor, Taj Mahal, na Índia, ponto de grande destaque turístico e religioso.*

*A Austrália está representada em rosa, e destaca em sua superfície os animais típicos, como o urso Koala e o canguru, e o ponto turístico a cidade de Sidnei, reconhecida pelo museu de arte contemporânea Gughenheim.*

*Por último, ao Sul, a Antártida, representada em cinza, com destaque aos animais pinguim, foca e leão marinho.*

Depois de todos os alunos terem interagido com o mapa, o professor pode proceder da seguinte forma: tocar uma música, previamente gravada, sobre um país qualquer, e os alunos, após ouvirem um trecho da canção, tentarão dizer qual é a língua em que está sendo interpretada (vale dizer também o nome do país). Apresentamos alguns países e seus ritmos típicos como sugestão: em Portugal tem o fado; na Grécia, o Sirtaki; na Itália é a Tarantela; na França existe o Kankan; na Argentina, o tango; na Espanha o ritmo é o flamenco; na Inglaterra o rock; e no Brasil, o samba. Após dizerem a língua ou país que a canção representa, será escolhido um aluno para dirigir-se ao mapa e localizar nele o país que se refere à música. O aluno DV poderá participar oralmente sobre qual o país que pensa ser referente ao ritmo ouvido. Em seguida, todos opinarão sobre qual o idioma que é falado em cada um desses países.

A finalidade desta atividade é mostrar aos alunos que existem muitos idiomas falados no mundo atual, e que alguns deles são considerados “irmãos” por terem a mesma língua de origem, como o latim, caso que se aplica aos idiomas italiano, francês, espanhol, português e romeno. Esta atividade de compreensão auditiva pretende averiguar a capacidade de ação dos alunos pois, de acordo com Cristovão e Stutz (2016), o aluno será capaz de realizar inferências sobre a procedência da

música, ou seja, considerar as propriedades languageiras na sua relação com os aspectos sociais e /ou culturais (TONELLI e CORDEIRO, 2014).

Num terceiro momento da aula, logo após os alunos terem percebido a variedade de idiomas existentes no mundo, eles observarão um mapa do Mundo Hispânico, ou se for de sua preferência, um mapa da Espanha e outro mapa dos países da América que falam espanhol (e África também), com o objetivo de as crianças perceberem que a língua espanhola é usada oficialmente em vários lugares do mundo, mais especificamente em três continentes, o europeu, o americano e o africano.

Para o aluno DV, para uso deste(s) mapa(s), o professor pode utilizar o recurso da audiodescrição juntamente com a adaptação sensorial, contornando com cola relevo (ou quente) os países que falam espanhol.

Figura 3 – Mapa Mundo Hispânico

### ¿QUÉ SABEN A RESPECTO DEL MUNDO HISPÁNICO?



Fonte: <https://srajansen.weebly.com/countries--capitals.html>

Depois deste momento, a aula continuará da seguinte forma:

1. Colocar o nome de todas as crianças presentes na aula em um papel, previamente preparado, em seguida dobrá-lo de modo que os alunos não

vejam nenhuma pista de quem seja, e depois colocá-lo em uma caixinha para sorteio;

2. Antes de haver o sorteio, professor, você pode colocar uma música que se refere a um determinado país de fala hispânica para os alunos ouvirem, e em seguida sortear um nome da caixinha. Por exemplo: tocar a música “La bicicleta”, de Shakira, e o aluno sorteado tentará adivinhar de qual país é a música/cantora. Para facilitar o desenvolver da aula, caso o grupo não conheça alguma canção, o professor que estiver aplicando esta aula pode adaptá-la, dando pistas, ou alternativas “a”, “b” e “c”. Aproveite, professor, para utilizar as músicas hispanas ou de cantores hispanos que estejam em alta, como “Despacito”, de Luis Fonsi, Maluma, Henrique Iglesias, Rick Martin, CNCO etc.
3. O aluno sorteado tentará responder qual é o país de origem da música tocada, levando-o, ainda dentro da capacidade de ação, a mobilizar o seu conhecimento de mundo para com a compreensão da língua espanhola. Além disto, a criança será levada a compreender a pluralidade linguística presente no mundo e, mais especificamente, a variedade linguística do idioma espanhol. Aqui, ele constatará, de modo singelo e bem superficial, que cada país tem seu ritmo, sua cultura, suas gírias, entre outros fatores.

Para encerrar a etapa da apresentação da situação professor, seguindo os pressupostos teóricos-metodológicos que sustentam este trabalho, você, professor, irá propor a próxima etapa da SD: o projeto de classe. É importante que o projeto seja apresentado com entusiasmo, como algo verdadeiro, possível de ser realizado, estimulando assim, o envolvimento de todo o grupo. Para esta SD o projeto de classe é:

*A Secretaria Estadual de Turismo, junto à Secretaria Estadual de Educação tomou conhecimento que em nosso Colégio os alunos estudam Língua Espanhola desde o 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, e achou isso muito pertinente. Sabendo que nosso país é um dos destinos turísticos preferidos dos argentinos, paraguaios, chilenos, espanhóis, entre outros hispano-americanos por causa do clima tropical, ensolarado e quente a maior parte do ano, estas secretarias propuseram ao Colégio e à professora que, junto a seus alunos, elaborassem um*

*material de divulgação do nosso país dirigido às crianças hispano-americanas. A professora, pensou, pensou e pensou, e finalmente teve uma ideia: que os alunos do 5º ano, espertos e criativos que são, em grupos, buscassem informar algo do nosso folclore brasileiro por meio de uma história em quadrinhos, e que após a finalização dos trabalhos de todos os grupos, estas histórias em quadrinhos sejam reunidas em um portfólio, um “Gran Cómic”, que será disponibilizado por meio eletrônico, por exemplo, aos ministérios de turismo dos países hispânicos, com a finalidade de divulgar nossa cultura às crianças desses países de modo divertido.*

Para que os alunos recordem as lendas mais recorrentes do nosso folclore brasileiro, você tem várias opções: poderá fazer uma lista no quadro-negro da sala, ou, se preferir, em um papel kraft bem grande colocado no mural da sala ou em alguma parede, tomando notas das lendas lembradas pelos alunos, como por exemplo, Saci Pererê, Mula sem cabeça, Iara, Boto etc. Nós, professores, conhecemos uma variedade maior de lendas; no entanto, os alunos podem não conhecer. Por isso é importante que você, professor, faça uma lista junto com os alunos, colhendo as informações sobre as lendas que eles se lembrem, e contando você outras que talvez eles não conheçam, ou não se recordem.

Segundo Cristovão e Stutz (2011), “o uso da linguagem como prática social e como atividade educacional crítica é a mola mestra de propostas que se fundamentam no uso de gêneros textuais como instrumentos para o ensino de línguas por meio de sequências didáticas”, valendo-se estas como elo entre a prática da linguagem e os instrumentos, que passam a ser percebidos como facilitadores do trabalho de apropriação do tema/assunto, que devem, sempre, considerar as especificidades dessas práticas, as capacidades de linguagem dos alunos e as estratégias elencadas na SD.

Ainda de acordo com as autoras, capacidades de linguagem são as “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”, que transformam “o conhecimento por meio de interações” entre seus pares, ou consigo mesmo, de modo interligado.

Ainda nesta aula, o projeto de classe deve ficar bem claro para a turma, em atendimento ao preconizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly, que na presente SD será a criação de uma HQ, em dupla ou trio, que criará seu(s) personagem(ens), local, cenário, roteiro etc, para serem juntadas em um gibi, que será compilado em

uma obra em formato eletrônico, um “Gran Cómico”, para ser distribuído gratuitamente aos países hispano-americanos, mais especificamente ao público infantil.

Além disso, como as HQs de cada grupo serão colocadas junto às dos outros alunos, e, em nosso grupo há um aluno DV, teremos o cuidado de trazer a inclusão, inserção e integração deste aluno ao grupo, partindo da concepção de trabalho cooperativo entre DVs e não deficientes, de modo a garantir a acessibilidade não somente pelo viés dos recursos táteis e audiodescritivos que serão utilizados ao longo desta SD, mas também pela colaboração e cooperação entre os pares.

Sugerimos que cabe a você, professor, a organização dos grupos, que serão os mesmos ao longo da SD, visto que construirão uma historieta. O rodízio aqui não será uma possibilidade devido ao carácter de construção de um texto coletivo.

Para a próxima etapa, a produção inicial, é fundamental que os alunos pesquisem em suas casas sobre alguma das lendas enumeradas com a ajuda do professor. Ele poderá trazê-la por escrito, impresso, ou simplesmente ter lido um texto para contar na sala para todos no próximo encontro. Desta forma, ele estará formando um repertório sobre as lendas folclóricas que serão trabalhadas adiante.

#### 4.3.2 Produção Inicial

Esta etapa da SD é fundamental para nortear o trabalho do professor com o grupo. Realizando esta primeira produção – ou produção inicial – sobre o gênero textual a ser explorado na SD, os alunos mostram ao professor o que já conhecem, o que não conhecem e o que conhecem parcialmente sobre o gênero, deixando claro os elementos a serem trabalhados. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos”, além de possibilitar a oportuna observação para modular a SD em relação às necessidades dos alunos.

*“Após o levantamento das lendas folclóricas brasileiras feito junto a sua professora, vocês deverão criar uma história em quadrinhos, em duplas, na folha que será entregue a vocês. Aqui na mesa da professora estão os materiais que vocês podem utilizar (lápiz de cor, régua, lápis de escrever, canetinhas, papel sulfite). ¿Vamos a trabajar?”*

Na etapa anterior, a Apresentação da Situação, orientamos que o professor, tomasse nota das lendas que os alunos conheciam. Aquela etapa é importante para que a partir do conhecimento prévio da classe o professor possa fazer uma breve explanação sobre cada uma das lendas conhecidas e designar como tarefa de casa uma pesquisa individual sobre lendas folclóricas brasileiras, para que na aula posterior todos os alunos apresentem um breve repertório sobre o proposto.

Na produção inicial, aos alunos será incumbida a atividade de criar uma história em quadrinhos sobre uma lenda folclórica brasileira, na sala de aula, utilizando uma folha de sulfite A4 em branco, que será entregue a eles. Ao aluno DV será dada uma folha de sulfite 120g<sup>12</sup>. A finalidade desta atividade é averiguar se reconhecem alguns elementos indispensáveis nas HQs, como os quadros, os balões com as falas, as onomatopeias, entre outros.

Para despertar a criatividade dos alunos, sugerimos disponibilizar numa mesa colocada na sala de aula os seguintes materiais: lápis de cor, réguas, lápis de escrever, canetinhas hidrográficas, borrachas, colas, papéis coloridos, tesouras, revistas, cola quente, barbantes, E.V.A., papéis sulfite de gramaturas diferentes (75g, 120g e 180g).

Para o aluno DV, a sugestão é disponibilizar uma prancheta emborrachada com a carretilha<sup>13</sup>, ou revestida de tela para insetos acompanhada de uma caneta sem tinta (modelo adaptado) para ele fazer seus desenhos. A página em que for feito os desenhos pelo aluno DV deverá ser retirada da prancheta e virada ao verso para que ele tateie a textura das imagens por ele feitas.

Caso o aluno DV não queira desenhar, poderá descrever a história para os colegas de sala, contando-lhes sobre o cenário, os personagens, contribuindo com a produção da mesma forma que o aluno vidente que não goste de desenhar. Ou, se ele quiser, poderá contornar os quadrinhos com barbante ou cola quente. Ou ainda, escrever as falas em Braille, utilizando seu instrumento de aula *reglete e punção*<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> O DV utiliza para folha de sulfite com gramatura 120 ou superior por ser papel mais resistente para que fiquem registrados em alto relevo os símbolos da grafia Braille.

<sup>13</sup> O DV pode desenhar, desde que ele tenha vontade e a habilidade de utilizar uma prancha no tamanho de uma folha de sulfite A4 de madeira ou Eucatex, coberta com uma tela de náilon (ou couro, ou EVA), e por cima, presa com alguns cliques do tipo "binder", ou simples cliques de papel ou prendedores de roupa, uma folha de sulfite A4, gramatura 120 ou superior, para produção de desenhos com lápis-cera ou com carretilhas. O desenho será observado no anverso do papel, em relevo.

<sup>14</sup> Instrumentos utilizados para a escrita em Braille, juntamente a uma folha de papel de gramatura mais espessa.

Sugerimos que o aluno DV seja inserido e incluído nas atividades elaboradas nesta SD em grupos de no máximo 4 crianças, formados com a ajuda do professor, para que não sejam sempre os mesmos componentes em todas as outras disciplinas, e que todos os colegas de sala tenham a oportunidade de estar em contato com o diferente. Porém, deverão para este produto serem sempre os mesmos alunos no grupo, em razão do processo de criação de uma HQ. Há que se atentar para que os alunos escolhidos para o grupo do aluno DV sejam solícitos a ele.

Nos grupos, os alunos trocarão informações sobre o tema folclórico escolhido, como desenvolverão o texto, como esse texto será colocado em forma de quadrinho; determinarão quem desenhará, se não o todo, parte da HQ, quem ficará responsável por pintar os quadrinhos, quem fará o contorno de cola quente ou tinta relevo, ou até mesmo barbante etc. As atribuições e funções surgirão naturalmente assim que exposta a atividade ao grupo.

#### 4.3.3 Módulo 1 – “Tema”

Para iniciar os trabalhos com os módulos, optamos por trabalhar com o tema, sempre presente nas HQs.

Segundo Ramos (2016), toda narrativa sequencial, denominada HQ, apresenta um tema que depende de vários fatores, como a intenção do autor, o modo como ela será recebida pelo leitor, entre outros. Segundo o mesmo autor, existe atualmente algumas tendências com relação à temática das HQs, como, por exemplo, super-heróis, faroeste, aventura, ficção científica, humor, infantil. Mas isto não extingue o rol dos temas ainda a serem explorados.

Vergueiro ressalta a importância da primeira página da HQ como introdutória à narrativa sequencial, onde se indica *“o que será tratado nas páginas seguintes”*, levando o leitor à *“atmosfera da história”* (2016, p. 48).

Neste sentido, os objetivos deste módulos são:

- conscientizar os alunos sobre o fato de que todas as HQs giram em torno de um tema;
- levantar temas recorrentes do folclore brasileiro (como por exemplo: Saci Pererê, Iara, Negrinho do Pastoreio, entre outros);
- pesquisar/explorar sobre o tema escolhido por cada grupo.

Para iniciar as atividades deste módulo, professor, providencie antecipadamente fotocópias da HQ aqui disponibilizada para todos os alunos. Para o aluno DV, vide orientações na atividade 1.

A descrição da HQ utilizada neste módulo para ser lida por você, professor, ou por algum aluno, encontra-se logo após a imagem da HQ.



Fonte: Mónica y su pandilla, Editora Panini Comics, nº 20, páginas 22 a 25.

*Descrição: a história em quadrinhos da Turma do Penadinho, de Maurício de Sousa, com 23 quadros, apresenta os personagens: “Penadito”, um fantasma com cabeça em forma de gota, e corpo todo branco; “Lobizón”, um lobisomem de pelos negros, olhos azuis e grandes, que usa camisa xadrez na cor azul, calça amarela, e sem sapatos; “Doña Muerte”, rosto de caveira com capuz negro, usa uma túnica negra e sapatos que mais parecem meias na cor preta, com uma foice na mão direita; “Vic Vampiro”, vampiro de pele amarelada, com cabelos penteados para trás, dentes caninos a mostra, que usa elegante terno preto, com camisa branca por baixo e gravata borboleta preta, e por cima uma capa preta com forro vermelho e gola alta e sapatos negros; “Frank” monstro criado em laboratório, bem grandão, de pele verde, com cabelos espetados, com cicatrizes na testa, bochechas e pulsos, com dois parafusos nas têmporas, usa blazer marrom claro, camiseta listrada vermelha e preta, calça azul claro e sapatos marrons; e “Momita”, olhos grandes e negros com pupilas brancas, todo enrolado em faixa do tipo atadura. Eles estão num cemitério, á noite. As falas dos personagens aparecem dentro de balõeszinhos.*

*Q.1: Lobizón, agachado em meio às lápides e mausoléus do cemitério, uiva para o céu escuro e estrelado: “Auuuuuuuuuuuuuu”.*

*Q.2: Lobizón, ainda agachado e uivando. Entra Doña Muerte, caminhando na direção de Lobizón, porém olhando para trás, desconfiada.*

*Q.3: Lobizón ainda agachado, com cara de dúvida, fica olhando a Doña Muerte lhe perguntar, com a mão esquerda na cintura e a direita segurando a foice “¿Por qué estás aullando? ¿La luna no ha salido todavía!”*

*Q.4: Lobizón se levanta, coloca a mão esquerda na bochecha esquerda, com uma cara de dor, e diz a Doña Muerte “¡Es que me estoy muriendo de dolor de diente!” e Doña Muerte, desconfiada, com a mão esquerda na cintura e a direita segurando a foice lhe responde “Hum...”.*

*Q.5: Doña Muerte, empolgada, segurando a foice com as duas mãos, e inclinando seu corpo para cima do Lobizón, diz a ele “¡Creo que yo puedo acabar con eso!”.* Lobizón se inclina para trás com os olhos bem arregalados.

Q.6: Lobizón sai correndo de Doña Muerte, dizendo “¡Caiim! ¡Caiim!”, e Doña Muerte comenta, abrindo o cabo de sua foice ao meio: “¡Cielos! ¡Qué tipo tan nervioso! ¡Solo quería darle un sedante que tengo aquí!”

Q.7: Lobizón, andando cabisbaixo com a mão direita na bochecha direita diz: “¡¡¡Ayyy!!! ¡Qué dolor de diente!”, sem perceber que Penadito estava logo a sua frente, sentado em uma tumba com uma cruz atrás.

Q.8: Penadito pergunta a Lobizón, estendendo-lhe a mão esquerda “¿Crees que puedo hacer algo para ayudarte?”. Lobizón responde um simples “Hum...”, segurando a bochecha com a mão direita.

Q.9: Num movimento rápido, Lobizón responde a Penadito: “¡Creo que sí!”, pegando seu amigo nas mãos.

Q.10: Lobizón usa o Penadito como um pano para envolver a cabeça, protegendo o lado do dente que dói, dando um nó no alto da cabeça.

Q.11: Lobizón ainda sente tanta dor, que sai estrelas de seu dente. Nisso, chega Vic Vampiro, que pergunta a ele, acompanhado de Momita: “¡Eh, Lobizón! ¿Qué está haciendo Penadito ahí?” Lobizón responde: “¡Intentando que se me pase el dolor de diente!”

Q.12: Lobisón com a mão direita na bochecha por sobre o Penadito enrolado em sua cabeça, com expressão de dor, diz “Pero ¡Parece que no me sirve de mucho!”

Q.13: Vic Vampiro diz a Lobisón: “Creo que ya sé qué hacer para quitarte el dolor!”

Q.14: Vic Vampiro pergunta: “¡Momita! ¿Puedes darme una manita?”, e ele lhe responde: “¡Claro!”

Q.15: Vic Vampiro puxa a atadura da mão de Momita, que fica parada, olhando a situação. Puxa tão rápido a atadura que faz um barulho “Vup”.

Q.16: Vic Vampiro pede para Lobisón: “¡Ahora, abre la boca!”. Lobisón abre, dizendo: “AAAA...”, e Vic Vampiro amarra a atadura na presa direita inferior, que está doendo.

Q.17: Lobisón está com o dente amarrado a uma atadura, com a boca fechada e a cara preocupada. Vic Vampiro diz: “¡Listo! ¡Basta con un tironcito y adiós dolor de diente!”, com a atadura em sua mão esquerda, movimentando-se para puxá-la.

Q.18: Vic Vampiro, Penadito e Momita começam a puxar com bastante força a atadura que está amarrada ao dente de Lobisón, que, com os olhos fechados, pensa “Ay...”.

Q.19: Vic Vampiro, Penadito e Momita aparecem sentados, olhando para trás Frank, que chega apressado e feliz, que dizendo: “¿Puedo jugar yo también?”, enquanto Lobisón, ainda com a atadura amarrada a seu dente, diz: “¡No se me quitó!”.

Q.20: Vic Vampiro passa a atadura a Frank, e diz a ele: “¡Claro, Frank! ¡Solo hay que tirar!”. Frank responde: “¡Está bien!”.

Q.21: Frank faz um movimento rápido da direita para a esquerda, representado pelo barulho “Vup”, com a expressão de alegria.

Q.22: Neste último quadrinho, Frank apresenta expressão de decepção, segurando a atadura, que na ponta está com a dentadura de Lobisón presa nela, ao lado de Momita, que olha para as costas Lobisón, com expressão de contrariado/bravo, a boca murcha, e os braços esticados com os punhos pechados, junto a Vic Vampiro, a seu lado esquerdo, olhando para Lobisón com pena, e Penadito ao lado esquerdo de Lobizón dizendo: “¿De qué te quejas? ¿No se te pasó?”.

Com as fotocópias em mãos, professor, sugerimos dar continuidade à aula com a realização das atividades 1 a 5, que serão explicadas uma a uma a seguir.

**ACTIVIDAD 1:** *Todos ustedes, en grupos, ya han recibido algunas fotocopias de historietas. Primeramente, deberán leerlas en voz alta junto a sus amigos. Cada uno puede leer un recuadro.*

A forma mais apropriada que você pode apresentar as HQs aos alunos é fotocopiá-las a todos os grupos, para proceder com a audiodescrição da historieta, visando auxiliar também o aluno DV a compreender e apreender os sentidos do gênero textual que está sendo apresentado.

Como parte do procedimento de utilização da audiodescrição, os alunos não deficientes podem fazer a leitura do texto descrito, cada um assumindo o texto (voz) de um personagem, para que o aluno DV se aproprie do conteúdo desta historinha, e participe da aula com as perguntas que você possa fazer sobre o texto.

Outra sugestão é trazer o texto da HQ transcrito em Braille para que o aluno DV proceda com a leitura, em voz alta, ou que, ao menos, acompanhe a leitura realizada por seus colegas e/ou você.

Como essa historieta é mais longa, não recomendamos a adaptação sensorial quadro a quadro, mas você pode retirar alguns elementos que ela traz e promover uma adaptação sensorial, como por exemplo: providenciar fotocópias ampliadas em folhas A3, se possível, e contornar os quadros com barbante ou cola quente, ou dispôr o texto dentro dos balões escritos em Braille, colados em um papel com outra textura, ou em EVA, seguindo a mesma forma dos balões.

**ACTIVIDAD 2:** *Luego de leer la historieta, ¿vamos a discutir algunas cosas sobre lo que leyeron? ¡Adelante!*

- *¿A qué se refiere la historieta?*
- *¿Qué ocurrió con Lobisón?*
- *¿Cómo se resolvió el problema de Lobisón?*
- *¿Quién le ayudó?*

*Registren en las líneas de abajo el tema que el grupo crea tratar la historieta.*

---

---

---

**ACTIVIDAD 3:** *Con respecto a la misma historieta que han acabado de leer con su grupo, ¿por qué llegaron a esta respuesta sobre el tema? ¿Qué indicios o palabras contribuyeron para este razonamiento del grupo?*

Para as atividades 2 e 3 você será o mediador, com perguntas previamente elaboradas sobre a HQ, com o fim de visualizar se todos entenderam o que acabaram de ler, dando enfoque ao tema, ou seja, o assunto tratado na HQ: “*dolor de muela, o diente, del personaje Lobisón*”.

Para tanto, explique o que é tema, que vem a ser o assunto central que norteará a criação do roteiro, ou *argumento*, que segundo Cereja (2015, p.121) “*é uma espécie de resumo da história*”.

Os alunos não deficientes registrarão suas respostas em letras cursivas, em espanhol, com a ajuda do professor e com o uso de dicionários. O aluno DV poderá fazer o registro oral, sempre que possível em espanhol, com a sua mediação, professor, para a fala mais próxima da correta. Aqui sugerimos a utilização de um dispositivo móvel pessoal, como celular ou um gravador de voz para gravar a resposta do aluno DV, e posteriormente o mesmo aluno fazer os seus registros em braille.

Outra sugestão é: o aluno DV pode responder oralmente aos questionamentos feitos por você e outro aluno (ou você mesmo ou, caso houver, um professor auxiliar) tomar nota para ele.

Uma outra possibilidade é de o aluno DV fazer os registros de suas percepções em Braille, por meio dos instrumentos reglete e punção, já explicados em seções anteriores deste produto, ou até mesmo utilizando a máquina de escrever em Braille.

**ACTIVIDAD 4:** *De acuerdo con el proyecto de clase propuesto, el 5º año de la enseñanza fundamental debe elaborar un material para divulgación de la cultura brasileña a los niños hispanoamericanos, este material será presentado en forma de un gran cómic (en formato digital o impreso), con historietas sobre el folclore brasileño. Este es el momento de determinaren el tema de la historieta de su grupo: ¿cuál es la leyenda folclórica que ustedes eligieron? ¿Por qué la eligieron?*

Nesta atividade, cujo objetivo de cada grupo é determinar o tema que irão trabalhar em suas historietas, a orientação mais adequada é ouvir a sugestão de tema de todos os membros do grupo, DV e não deficientes, e a discussão de qual seria o eleito por todos. Importante destacar que além de escolherem o tema, é importante orientá-los a registrar o que os motivou a chegarem a ele.

Para conseguir atingir o objetivo proposto desta atividade, professor, recomendamos a você utilizar a lista elaborada junto com todos os alunos na *Apresentação da Situação*, cuja sugestão foi elaborá-la em papel kraft, e afixá-la no mural da sala, com as lendas, como por exemplo, Saci Pererê, Mula sem cabeça, lara, Boto Cor-de-Rosa etc.

Para registro do tema escolhido, indicamos a você as mesmas orientações anteriores a esta atividade, ou seja, o registro dos alunos não deficientes será por escrito em letras manuscritas, e o aluno DV poderá optar pelo registro oral, utilizando um dispositivo móvel como um gravador ou celular que contenha o recurso de gravar áudio, ou que um aluno/professor tome o registro a tinta das observações por ele ditas, ou em braille, pelo próprio aluno DV, utilizando os instrumentos reglete e punção ou máquina de escrever em braille.

**ACTIVIDAD 5:** *Escriban abajo la historia que saben a respecto de la leyenda elegida por su grupo. Pidan ayuda a su profesor para escribir en español. Para eso, pueden consultar el diccionario, impreso o virtual. Si fuera posible, podrían dibujar algo que les han llamado la atención al elegir esta leyenda. ¿No les parece divertido?*

---

---

---

Esta atividade objetiva fortalecer o enredo do tema escolhido pelo grupo, de modo que todos os integrantes dele conheçam a lenda por inteiro.

Antes da realização desta atividade, cada membro do grupo já teve a oportunidade de pesquisar sobre alguma lenda, mesmo que não a escolhida por eles, conforme orientação dada na *Apresentação da Situação*, e de trazê-la no encontro seguinte (*Produção Inicial*), por escrito, impresso, ou simplesmente ter lido um texto para contar na sala para todos no próximo encontro, com a finalidade de formar repertório sobre as lendas folclóricas que serão trabalhadas adiante.

Os alunos que se sentirem à vontade para lerem suas pesquisas para a sala toda poderão fazê-lo, em voz alta, ou simplesmente, contar de maneira abreviada, sobre cada uma das lendas. Aqui, professor, o seu papel é o de mediar o conhecimento trazido pelo aluno.

Após este momento, cada aluno, individualmente, faz o seu registro sobre a lenda folclórica brasileira que o grupo escolheu. O aluno DV poderá optar por contar a você, professor, a lenda do grupo. Neste caso, você fará o registro a tinta para ele. Outra possibilidade, conforme orientações nas atividades anteriores, é o aluno optar por ele mesmo registrar em braille, trabalho este que vai demandar um pouco mais de tempo. O aluno DV pode utilizar a reglete manual, ou a máquina de escrever em braille, sendo esta última mais rápida. Outra possibilidade é o aluno fazer seus registros utilizando um dispositivo móvel, como o gravador de um celular, ou um gravador portátil.

#### 4.3.4 Módulo 2 – “Ambiente”

Este elemento narrativo das HQs está intimamente associado ao tempo, que será abordado no módulo 3.

O ambiente, ou espaço, pode variar desde uma imagem de um campo, até uma imagem do cosmos, ou de um planeta fictício (RAMOS, 2016), entre muitos outros ambientes, cercados por uma linha que forma um quadro, que oportunizam, também, a percepção de elementos espaciais, como a distância, tratada por autores como Vergueiro (2016), Eisner (2016) e Ramos (2016) como “*planos de visão*”, que subdividem-se em: plano geral ou panorâmico, plano total ou de conjunto, plano americano, plano médio ou aproximado, primeiro plano, plano de detalhe, plano em perspectiva, plano de visão superior (ou *plongé*), médio ou inferior (contra-*plongé*), detalhes estes que são de grande valia para a descrição de imagens estáticas e dinâmicas, de modo que não haja interferência da interpretação do audiodescritor (MOTTA, 2016), no caso, você, professor.

Isto posto, este módulo objetiva:

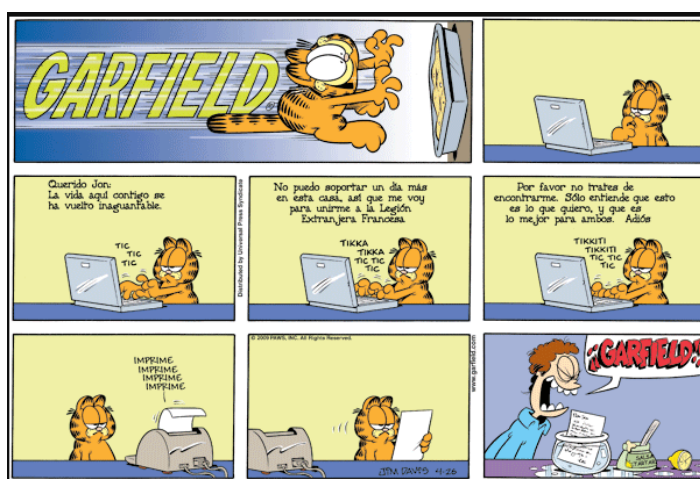
- conscientizar os alunos sobre o fato de que toda HQ se passa/ocorre em um ambiente, como, por exemplo, numa cidade, numa fazenda, às margens de um rio, entre outros;

- identificar o local onde ocorre as diversas cenas nas HQs disponibilizadas aos alunos;
- ampliar léxico para descrever locais (cidade, campo, tipos de moradia, etc);
- criar o entorno dos personagens na HQ.

A seguir, passamos às orientações das atividades deste módulo. Note-se que logo após as HQs disponibilizadas, seguem as descrições de cada uma delas.

**ACTIVIDAD 1:** *Observen las historietas que están distribuídas en el aula...cada grupo tiene una historieta distinta. Los grupos deberán leerlas en voz alta, y luego de leerlas, el grupo deberá identificar el sitio donde se pasa la historieta. ¿Ocurre en una ciudad o en una estancia? ¿Están en un jardín o en una selva? ¿Están en una casa o en un departamento?*

### Historieta 1



Fonte:<https://ugc.kn3.net/i/origin/http://www.garfield-es.com/tiras/tiras/2009/04/ga090426.gif>

**Descrição:** A história em quadrinhos do Garfield, com oito quadros, apresenta os personagens Garfield, um gato grande, gordo, preguiçoso e mal-humorado de cor laranja com listras rajadas pretas, e seu dono Jon, um homem magro, de pele branca, olhos grandes cabelos crespos e marrom/castanho, que sua uma camisa azul clara. Os personagens aparecem na HQ em primeiro plano, ou seja, do peito para cima, pois estão atrás de um balcão ou mesa.

**Q.1:** Este primeiro quadro contém o nome do gato escrito em letras maiúsculas, na cor amarela, com alguns sinais que indicam vento, visto que as letras estão inclinadas, sugerindo que o personagem Garfield, logo após a última letra de seu nome, está correndo para chegar até a lasanha que está sobre a mesa, seu prato favorito. Sua expressão é de fome, desejo e fissura pela comida.

Q.2: Garfield está parado, atrás de uma mesa azul, em frente a um notebook cinza, aberto, com a expressão de dúvida, reforçada pelos olhos semicerrados e a mão direita na boca. Ao fundo, uma parede cor pêssego.

Q.3: Com a expressão de indiferença, ele começa a digitar: “Querido Jon: La vida aquí contigo me ha vuelto inaguantable.”

Q.4: Continua a digitar, fazendo sons mais fortes e altos no teclado, representado pelas onomatopeias “TIKKA TIKKA” e “TIC TIC TIC”. E escreve o seguinte: “No puedo soportar un día más en esta casa, así que me voy para unirme a la Legión Extranjera Francesa”

Q.5: Continua digitando da mesma forma: “Por favor no trates de encontrarme. Sólo entiendes que esto es lo que quiero, y que es lo mejor para ambos. Adiós.”

Q.6: Com a mesma expressão de indiferença, volta-se para a esquerda, local onde está uma impressora imprimindo em um papel branco a carta que ele acabou de digitar.

Q.7: Ainda indiferente, Garfield está logo afrente da impressora, segurando a carta impressa em sua mão esquerda, lendo-a. Neste quadro, abaixo, no canto direito está a assinatura do autor desta HQ, Jim Davis, e os números 4-26.

Q.8: Jon surge neste último quadro, gritando “¡Garfield!” com a boca bem aberta, mostrando todos os dentes. Na mesa, a carta estava dentro de uma tigela de vidro transparente com um líquido dentro, também transparente, parecendo água. Ao redor, sujeira espalhada pela mesa, ao lado direito um pote de molho tártaro com uma colher enfiada dentro do pote e um limão amarelo cortado pela metade.

## Historieta 2



Fonte: <http://www.publispain.com/snoopy/meencantanlosplanessecretos.gif>

Descrição: A história em quadrinhos do Snoopy é apresentada em oito quadros, com os seguintes personagens: Snoopy, um cachorro da raça Beagle, branco de orelhas pretas, muito sagaz, sua amiga Peppermint Patty, uma menina ruiva, de cabelos lisos e no estilo Channel, com um topete, que usa camisa verde de listras e bermudas pretas e chinelo de dedo, Marcie, amiga de Patty, mas que a chama de “senhor”, de cabelo liso e preto, também no estilo Channel, e que usa camiseta vermelha, bermuda preta e tênis branco. Os personagens aparecem na hq na maior parte dos quadrinhos da cintura para cima (plano médio). Estão, primeiramente numa sala com um sofá vermelho e uma cômoda com gavetas. E no último

quadrinho, no corredor de uma escola. E no último, numa carteira dentro de uma sala de aula.

Q.1: Peppermint Patty está de frente com Snoopy, numa sala com um sofá vermelho ao fundo, à direita de Snoopy, e à esquerda de Patty, uma cômoda com três gavetas. Olhando para Snoopy com a mão esquerda levantada à altura do busto, ela lhe diz “En la escuela me acusan de haber robado un libro, pero voy a descubrir quién ha sido...”. Snoopy fica olhando calado para ela.

Q.2: Peppermint Patty continua falando: “He aquí mi plan secreto...”. Enquanto isso, Snoopy pensa: “Me encantan los planes secretos”, com um sorriso em seu rosto.

Q.3: Patty, empolgada com seu plano, aparece com uma peruca igual a seu cabelo, e a coloca no Snoopy, dizendo: “Te pones esta peluca y te sientas en mi sitio en la escuela”. Snoopy parece não entender nada, pois aparece um balão com um sinal de interrogação dentro dele.

Q.4: Patty segue explicando: “¡Mientras tú estes allí, yo investigaré quién robe el libro!” Snoopy parece não entender nada, com a peruca igual ao cabelo de Patty.

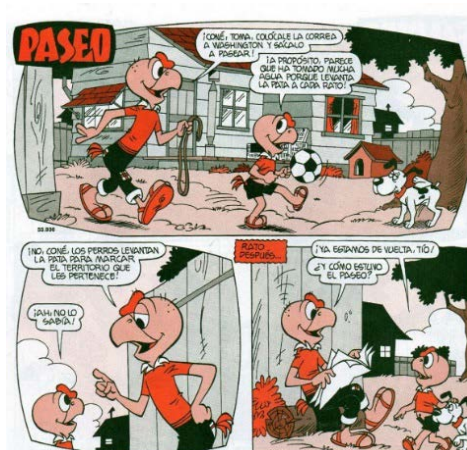
Q.5: Na escola, está Patty disfarçada com uniforme de faxineiro parecido a um macacão, boné, bigode e uma vassoura, fazendo o serviço de limpeza. Nisso, aparece Marcia e lhe pergunta: “Señor Patty, ¿qué haces aquí, en el pasillo?”. Patty lhe responde: “Tranquila, Marcie.”

Q.6: Patty, à direita de Marcie, fica cara a cara com esta e continua a dizer: “¡Voy disfrazada! Quiero descubrir quién robó aquel libro...”

Q.7: Marcia, à esquerda de Patty, aponta para o lado esquerdo e diz a sua amiga: “Pero si acabo de verte sentada allí...”, como se Patty estivesse na sala de aula. Patty responde: “Es mi abogado... También va disfrazado.”, diz segurando o cabo da vassoura com a mão direita.

Q.8: Neste quadrinho, aparece Snoopy na carteira de Patty na sala de aula, pensando o seguinte: “Dos por dos, cinco...”

### Historieta 3





Fonte: Condorito, Chile. Año 54 nº 615, página 8.

*Descrição: A historinha em quadrinhos da turma do Condorito intitulada “Paseo” está dividida em cinco quadros. As cores utilizadas pelo autor Pepo são vários tons de cinza, preto, branco, vermelho e rosa claro. Os personagens são: Condorito, um pássaro da espécie condor, com a cabeça grande, sem penas, apenas com uns fiapos espetados, um bico encurvado e curto, parecido ao de um papagaio, olhos grandes e saltados, com um boné vermelho no alto da cabeça, usa uma camisa do tipo pólo vermelha com a gola branca, calça preta com uma barra branca dobrada para fora, e com um remendo xadrez no joelho direito e que deixa sair no traseiro três penas vermelhas, e nos pés, como os de um pássaro, com dois dedos, numa confortável sandália de tiras na cor vermelha. Sua pele, ou melhor, penugem é de cor rosada. Outro personagem é Coné, sobrinho de Condorito, muito parecido com ele também também aspectos físicos com sua roupa. A única diferença é que Coné usa um shorts preto, que parece meio curto, por deixar o umbigo à mostra. E Washington, um cachorro muito bonzinho, branco de manchas negras no corpo, com orelhas um pouco compridas e negras, caídas para baixo, lembrando um cachorro da raça Dálmata, com uma coleira vermelha. Estão no quintal de sua casa, Condorito está sentado num tronco, ao lado da cerca de madeira.*

*Q.1: Ao fundo se vê uma casa de madeira, uma casinha do cachorro, partes da cerca à direita e à esquerda da casa, e uma árvore. Perto dela está Coné, fazendo embaixadinhas com uma bola de futebol. Condorito se aproxima com uma corda na mão esquerda, e diz a seu sobrinho: “¡Coné, toma, colócale la correa a Washington y sácalo a pasear!”. Coné responde: “¡A propósito, parece que ha tomado mucha agua porque levanta la pata a cada rato!”, referindo-se ao cachorro.*

*Q.2: Condorito, inclinando para seu sobrinho, mais baixo, explica: “¡No, Coné, los perros levantan la pata para marcar el territorio que le pertenece!” E Coné diz: “¡Ah, no lo sabía!”*

*Q.3: No canto superior esquerdo há um recordatorio, e dentro está escrito “Rato después”. Condorito está sentado num tronco de árvore, encostado na cerca do quintal lendo um jornal, que ele segura em suas mãos, e chega Coné com o cachorro Washington, contando a ele: “¡Ya estamos de vuelta, tío!”. Condorito lhe pergunta: “¿Y cómo estuvo el paseo?”*

*Q.4: Coné responde a Condorito: “¡Muy bien, pero Washington me sorprendió!”. Condorito fica com a expressão de curiosidade, e pergunta a seu sobrinho “¿Cómo?”, colocando o indicador da mão direita no queixo como sinal de dúvida e a mão esquerda na cintura.*

*Q.5: Coné explica Condorito: “¡Aunque no lo creas, es dueño de la municipalidad, la plaza, el cuartel de bomberos y el buzón del correo!”. Esta resposta fez com que Condorito caísse de costas, para trás, fazendo o barulho representando pela onomatopeia “Plop”.*

## Historieta 4



Fonte: Mónica y su pandilla, Editora Panini Comics, nº 20, páginas 22 a 25.

*Descrição: a história em quadrinhos da Turma do Penadinho, de Maurício de Sousa, com 23 quadros, apresenta os personagens: “Penadito”, um fantasma com cabeça em forma de gota, e corpo todo branco; “Lobizón”, um lobisomem de pelos negros, olhos azuis e grandes, que usa camisa xadrez na cor azul, calça amarela, e sem sapatos; “Doña Muerte”, rosto de caveira com capuz negro, usa uma túnica negra e sapatos que mais parecem meias na cor preta, com uma foice na mão direita; “Vic Vampiro”, vampiro de pele amarelada, com cabelos penteados para trás, dentes caninos a mostra, que usa elegante terno preto, com camisa branca por baixo e gravata borboleta preta, e por cima uma capa preta com forro vermelho e gola alta e sapatos negros; “Frank” monstro criado em laboratório, bem grandão, de pele verde, com cabelos espetados, com cicatrizes na testa, bochechas e pulsos, com dois parafusos nas têmporas, usa blazer marrom claro, camiseta listrada vermelha e preta, calça azul claro e sapatos marrons; e “Momita”, olhos grandes e negros com pupilas brancas, todo enrolado em faixa do tipo atadura. Eles estão num cemitério, á noite. As falas dos personagens aparecem dentro de balões.*

*Q.1: Lobizón, agachado em meio às lápides e mausoléus do cemitério, uiva para o céu escuro e estrelado: “Auuuuuuuuuuuuuu”.*

*Q.2: Lobizón, ainda agachado e uivando. Entra Doña Muerte, caminhando na direção de Lobizón, porém olhando para trás, desconfiada.*

*Q.3: Lobizón ainda agachado, com cara de dúvida, fica olhando a Doña Muerte lhe perguntar, com a mão esquerda na cintura e a direita segurando a foice “¿Por qué estás aullando? ¿La luna no ha salido todavía?”*

*Q.4: Lobizón se levanta, coloca a mão esquerda na bochecha esquerda, com uma cara de dor, e diz a Doña Muerte “¡Es que me estoy muriendo de dolor de diente!” e Doña Muerte, desconfiada, com a mão esquerda na cintura e a direita segurando a foice lhe responde “Hum...”.*

*Q.5: Doña Muerte, empolgada, segurando a foice com as duas mãos, e inclinando seu corpo para cima do Lobizón, diz a ele “¡Creo que yo puedo acabar con eso!”. Lobizón se inclina para trás com os olhos bem arregalados.*

*Q.6: Lobizón sai correndo de Doña Muerte, dizendo “¡Caiim! ¡Caiim!” e Doña Muerte comenta, abrindo o cabo de sua foice ao meio: “¡Cielos! ¡Qué tipo tan nervioso! ¡Solo quería darle un sedante que tengo aquí!”*

Q.7: Lobizón, andando cabisbaixo com a mão direita na bochecha direita diz: “¡¡¡Ayyy!!! ¡Qué dolor de diente!”, sem perceber que Penadito estava logo a sua frente, sentado em uma tumba com uma cruz atrás.

Q.8: Penadito pergunta a Lobizón, estendendo-lhe a mão esquerda “¿Crees que puedo hacer algo para ayudarte?”. Lobizón responde um simples “Hum...”, segurando a bochecha com a mão direita.

Q.9: Num movimento rápido, Lobizón responde a Penadito: “¡Creo que sí!”, pegando seu amigo nas mãos.

Q.10: Lobizón usa o Penadito como um pano para envolver a cabeça, protegendo o lado do dente que dói, dando um nó no alto da cabeça.

Q.11: Lobizón ainda sente tanta dor, que sai estrelas de seu dente. Nisso, chega Vic Vampiro, que pergunta a ele, acompanhado de Momita: “¡Eh, Lobizón! ¿Qué está haciendo Penadito ahí?” Lobizón responde: “¡Intentando que se me pase el dolor de diente!”

Q.12: Lobisón com a mão direita na bochecha por sobre o Penadito enrolado em sua cabeça, com expressão de dor, diz “Pero ¡Parece que no me sirve de mucho!”

Q.13: Vic Vampiro diz a Lobisón: “Creo que ya sé qué hacer para quitarte el dolor!”

Q.14: Vic Vampiro pergunta: “¡Momita!¿Puedes darme una manita?”, e ele lhe responde: “¡Claro!”

Q.15: Vic Vampiro puxa a atadura da mão de Momita, que fica parada, olhando a situação. Puxa tão rápido a atadura que faz um barulho “Vup”.

Q.16: Vic Vampiro pede para Lobisón: “¡Ahora, abre la boca!”. Lobisón abre, dizendo: “AAAA...”, e Vic Vampiro amarra a atadura na presa direita inferior, que está doendo.

Q.17: Lobisón está com o dente amarrado a uma atadura, com a boca fechada e a cara preocupada. Vic Vampiro diz: “¡Listo!¡Basta con un tironcito y adiós dolor de diente!”, com a atadura em sua mão esquerda, movimentando-se para puxá-la.

Q.18: Vic Vampiro, Penadito e Momita começam a puxar com bastante força a atadura que está amarrada ao dente de Lobisón, que, com os olhos fechados, pensa “Ay...”.

Q.19: Vic Vampiro, Penadito e Momita aparecem sentados, olhando para trás Frank, que chega apressado e feliz, que dizendo: “¿Puedo jugar yo también?”, enquanto Lobisón, ainda com a atadura amarrada a seu dente, diz: “¡No se me quitó!”.

Q.20: Vic Vampiro passa a atadura a Frank, e diz a ele: “¡Claro, Frank! ¡Solo hay que tirar!”. Frank responde: “¡Está bien!”.

Q.21: Frank faz um movimento rápido da direita para a esquerda, representado pelo barulho “Vup”, com a expressão de alegria.

Q.22: Neste último quadrinho, Frank apresenta expressão de decepção, segurando a atadura, que na ponta está com a dentadura de Lobisón presa nela, ao lado de Momita, que olha para as costas Lobisón, com expressão de contrariado/bravo, a boca murcha, e os braços esticados com os punhos pechados, junto a Vic Vampiro, a seu lado esquerdo, olhando para Lobisón com pena, e Penadito ao lado esquerdo de Lobizón dizendo: “¿De qué te quejas? ¿No se te pasó?”.

Nesta primeira atividade do módulo 2, você poderá utilizar computador e Datashow para exibir as HQs quadro a quadro, e trabalhar a audiodescrição da HQ com todos os alunos, para que eles façam suas observações sobre os ambientes onde elas ocorrem. Poderá ressaltar as características de cada ambiente,

explorando ao máximo cada um dos contextos, como os exemplos sugeridos por nós, a seguir, a cada uma das HQs: historieta 1: em uma mesa, ou em um balcão de uma cozinha; historieta 2: na sala da casa do Snoopy, na sala de aula de Patty e no corredor da escola de Patty; historieta 3: no quintal da casa de Condorito; historieta 4: no cemitério, entre lápides e túmulos.

Antes de ir para a próxima atividade, sugerimos que elabore uma lista de ambientes com seus alunos, como se fosse um banco de ideias, registrando os diferentes ambientes urbanos e rurais. Aquí segue um vocabulário como sugestão:

- La casa por fuera: el patio, el jardín, el garaje;
- La casa por dentro: el salón, la cocina, el baño, el lavadero, el dormitorio/la habitación;
- La ciudad: el ayuntamiento, las tiendas, la plaza, la calle, la parada de autobús, el aparcamiento, la estación de tren, el aeropuerto, el hospital, el cine, el supermercado, el museo, el quiosco, la escuela, el puerto;
- Las tiendas: la farmacia, la juguetería, la confitería, la papeleira, la feria, la floristería, la heladería, la carnicería, la panadería, la frutería, la peluquería, la pescadería, la librería, la zapatería, la cafetería, la sastrería, el Correos, el estanco, la herretería, la mueblería, la gasolinera;
- El campo, la estancia, la finca, la montaña, el bosque, la floresta, el pantano, la playa, la cascada, el lago; etc.

**ACTIVIDAD 2:** Como ya pudieron observar los sitios en que las historietas se desarrollaron, ahora necesitan pensar dónde ocurrirá la historieta de su grupo. Charlen con sus compañeros de equipo y dibujen en el espacio de abajo como lo imaginaron mientras charlaban. A continuación, hay algunas sugerencias:

*en la ciudad - en la estancia - en la selva – en la playa – en un cementerio*



Para esta atividade, para que auxilie e estimule os grupos, você pode selecionar algumas imagens de ambientes bem bonitas, e adaptá-las sensorialmente contornando com cola quente ou barbante, colando texturas diferentes para fazer folhagens de arbustos ou árvores, lixas para paredes ou muros, entre outros itens que você, usando de sua criatividade, poderá recorrer para adequar a imagem.

Nossa dica é que, sempre que optar por fazer a adaptação sensorial, utilize uma cartolina ou outro papel mais resistente ao manuseio dos alunos, em especial para o DV.

Entregue essas imagens, adaptadas e não adaptadas sensorialmente aos grupos para vê-las, e para o aluno DV senti-las, sempre acompanhada da audiodescrição dessas imagens para reforçar o que nelas contêm. Por exemplo: o ambiente praia – selecionar uma imagem de praia num tamanho de sulfite A4, colar em outro papel mais resistente, e onde na imagem tiver areia, colar areia de verdade. Onde demonstrar água, você pode utilizar cola plástica ou relevo. Se houver conchinhas na imagem, cole algumas, mesmo que sejam maiores que a imagem, apenas com o intuito de sugerir o que contém naquele espaço. A memória tátil, junto com a descrição da imagem, garante maior retenção das informações para a fixação e desenvolvimento do cognitivo de qualquer criança, inclusive o DV.

Depois de explorar novamente o vocabulário que você crer pertinente em relação aos temas folclóricos a serem desenvolvidos, deixe os grupos soltarem a imaginação. O aluno DV poderá, se assim ele preferir, descrever um ambiente, enquanto outro aluno do mesmo grupo desenha o que ele for descrevendo, e deixar a parte final de colorir para os outros membros do grupo.

Para que o aluno DV possa conhecer o trabalho que os outros grupos estão desenvolvendo, você pode trabalhar com o recurso da audiodescrição, traçando um roteiro para os outros grupos contarem a todos, em voz alta, o que estão confeccionando.

#### 4.3.5 Módulo 3 – “Tiempo”

Antes de aplicar a primeira atividade sobre o tempo, é importante atentar aos verbos utilizados nas HQs, uma vez que estão intimamente ligados à temática do módulo 3.

Sugerimos que você solicite aos grupos para que estejam com as HQs que eles já trabalharam em mãos, ou caso as atividades estejam com você, entregue-as aos grupos para que eles busquem os verbos nelas, podendo circulá-los. Lembre-os que verbo é todo estado, ação ou fenômeno da natureza. Para incluir o aluno DV nesse procedimento, peça para que um aluno de seu grupo diga uma palavra qualquer da HQ e pergunte a ele se é um verbo ou não. Outro procedimento que você poderá recorrer é disponibilizar a descrição da HQ em braille para que este aluno identifique em sua leitura tátil os verbos.

Após identificar os verbos nas historietas, eles deverão classificá-los de acordo com os tempos verbais: Presente de Indicativo, Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto, Pretérito Perfecto Compuesto e Futuro Imperfecto. Todos do Modo Indicativo, em espanhol, que eles já estudaram ao longo do Ensino Fundamental I. Sugiro utilizar o modelo abaixo para otimizar o tempo. Para começar a atividade, o professor poderá escolher uma historieta que já tenham lido e fazer com todos, a título de exemplo.

Mais uma vez, para que o aluno DV sintá-se incluído e integrado a seu grupo e sala de aula, a atividade poderá ser feita de modo oral: você, professor, diz em voz alta um verbo, e pede para ele classificar no tempo verbal em espanhol, conforme sugestão dada no parágrafo anterior.

Outra maneira de trabalhar com esta classificação é pré-selecionar os verbos das historietas, disponibilizá-los em braille em fichinhas confeccionadas em papel de gramatura mais resistente, como 180 gr, e pedir para ele colar em diferentes folhas, com as denominações dos tempos verbais em braille no início de cada uma dessas folhas avulsas. Disponibilize uma folha para cada tempo verbal, conforme a sugestão abaixo.

**Quadro 2: verbos utilizado nas “historietas” lidas**

<b>Presente de Indicativo</b>	<b>Pretérito Indefinido</b>	<b>Pretérito Imperfecto</b>	<b>Pretérito Perfecto Compuesto</b>	<b>Futuro Imperfecto</b>

Fonte: a própria autora.

Além disso, quando mencionamos o termo “tempo”, ele abrange mais do que verbos; abrange também questões climáticas (dias da semana, ano, estações, calor, frio, vento, chuva, etc). Desta forma, para servir de base às atividades propostas, recomendamos a você, professor, fazer junto aos alunos um levantamento de vocabulário referente às fases do dia, meses do ano, dias da semana, estações do ano e clima, conforme a seguinte sugestão:

- Fases del día: mañana, tarde, noche, madrugada;
- Horas: el mediodía, la medianoche;
- Meses del año: enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre;
- Días de la semana: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo;
- Estaciones del año: verano, otoño, invierno y primavera;
- Clima: caliente/caluroso, frío, con viento, soleado, fresco, nublado, bochornoso, con lluvia, con nieve, con humedad etc.

Como esta SD foi elaborada para o público infantil, uma opção para trabalhar o vocabulário acima sugerido é construir um calendário do tempo para colocar no mural da sala, algo similar a ideia a seguir:

**Figura 4 – calendário do tempo**



Fonte: <https://www.amazon.com/amazingdeal-Cognitive-Calendar-Multifunction-Education/dp/B0778LVBFB>

À continuação, cada uma das atividades elaboradas para este módulo serão explicadas. E após cada imagem será disponibilizada a descrição da mesma.

**ACTIVIDAD 1:** *Observen los fragmentos de las historietas abajo, enseguida escriban en cuál período del día se pasa la narrativa y, por último, justifiquen lo que observaron.*

a)



*Descrição: O quadrinho apresenta o Cebollita em pé, ao lado direito de sua cama, acordando, meio que bocejando, enquanto seu pai abre a janela do quarto, e lhe pergunta: “¿Sueño? ¡Hace un sol estupendo ahí fuera!”. Cebolinha lhe responde: “Lo sé...¿Cielas la ventana, por favor?”*

b)



*Descrição: O quadrinho mostra Cebollita usando pijamas listrado azul e branco, sorridente, abrindo a porta do quarto e dizendo: “Se me quitó el sueño...¡¿No es increíble?!”*

c)



*Descrição: Cranicola está sobre uma pedra, numa noite de lua minguante, quando entra um senhor alto, de bigodes e cabelos castanhos crespos, usando um boné azul, macacão estilo jeans com camisa branca por baixo, e pergunta a Cranicola: “¿Qué pasa, Cranicola? ¿Cómo te va?” E a caveirinha responde, com um sorriso amarelo: “¡Pepe enterrador!”*

d)



*Descrição: Horácio está caminhando em meio as árvores verdes de diferentes tons, e arbustos verde, azulado, e amarelo, que estão inclinados ora para a esquerda e ora para a direita, dizendo sozinho (as falas estão dentro de balões com linhas sinuosas): “¿Por un plan que no sé llevó a cabo? ¿Por una palabra que no fue escuchada? ¿Por una semilla que no creció?”*

Para esta atividade, sugerimos imprimir a imagem ampliada de cada um dos quadrinhos propostos para que seja possível fazer as adaptações sensoriais táteis, além da audiodescrição (a qual neste material já se encontra feita).

Em todos os quadrinhos, delimite o “recuadro” ou “vinheta”, colando barbante (ou lã); se preferir, pode usar cola quente. Faça isso em todos os quadrinhos, respeitando as linhas interrompidas, retas ou sinuosas, conforme o desenho.

Para cada um dos quadrinhos, recorte em E.V.A. (ou em um papelão, ou outro papel de textura diferente) os balões de fala, como eles se apresentam no quadrinho, e cole sobre o personagem. Escolha uma característica física do personagem que chame mais a atenção, que lhe seja peculiar, e, se possível, contorne com tinta relevo para dar esse destaque. Por exemplo, os cabelos do Cebolinha, que são espetados como cinco fios de cebolinha.

Os textos, ou melhor, as falas, que estão dispostas dentro dos balões podem ser reproduzidas em braille, mesmo que elas estejam audiodescritas. Lembre-se: é um direito do aluno DV aprender a ler e a escrever em braille. Da mesma forma, ele precisa entrar em contato com a escrita em braille em língua espanhola.

No quadrinho “a”, os raios de sol que entram pela janela podem ser destacados com cola e glitter, para dar a ideia de luminosidade. Sobre o desenho

das cortinas em movimento poderão ser colados pedacinhos de tecidos macios, com rugosidades, para sugerir o movimento. Na cabeceira e pés da cama, você pode colar por cima um pedacinho de uma caixinha de fósforo, daquelas pequenininhas, que ainda são parecidas a textura da madeira por dentro. O mesmo para a porta do quadrinho “b”.

No quadrinho “c”, utilize um pedacinho de lixa para colar sobre a pedra onde está a caveirinha. Se for possível, deixe um pequeno crânio de plástico junto com esta folha, assim como uma pazinha, destas que levamos à praia para crianças brincar com areia, para dar a ideia sensorial daquilo que está representado no quadrinho. Sobre o macacão do coveiro, pode ser colado um pedaço de tecido jeans, para sugerir a textura do material diferente. Passe tinta relevo ou cola quente sobre as linhas do morro e contorne a lua minguante.

No quadro “d”, com a tinta relevo ou cola quente, marque as linhas do solo e do vento. Onde estão as folhas no desenho procure colar uma folha de verdade, pequena, para dar a ideia do vento carregando as folhas que caem das árvores. E, se possível, cole algumas pedrinhas, como a indicada no desenho.

**ACTIVIDAD 2:** *Lean la historieta de Gaturro y contesten: ¿Cuál es el día favorito de Gaturro? ¿Cómo lo saben?*



*Descrição: A historieta do personagem Gaturro, intitulada “Evolución del estado de ánimo en la semana”, mostra*

*Q.1: “Martes: gaturro está mal.*

*Q.2: Miércoles está regular.*

*Q.3: Jueves está bien.*

*Q.4: Viernes está muy bien.*

*Q.5: Sábado está fenomenal.*

*Q.6: Domingo está muy mal.*

*Q.7: Lunes está fatal.*

Esta atividade será realizada partindo da descrição acima disponibilizada. Embora na descrição contenha alguns estados de ânimo, estes vieram no sentido de colaborar para a compreensão dos termos referentes aos dias da semana, partindo do sentimento universal de que segunda é o pior dia e sábado, o melhor.

**ACTIVIDAD 3:** *¿Qué día de la semana es hoy? ¿Cómo está el día? ¿En qué estación del año estamos?*

---



---



---

Retome, professor, a sequência dos “días de la semana”. Não se esqueça que a semana se inicia, na verdade, no domingo e termina no sábado.

Para abordar sobre “el tiempo atmosférico”, ou “climático”, você pode solicitar aos alunos para observarem pelas janelas da sala, ou que se recordem do que viram ou sentiram no caminho para a escola. Você poderá fazer algumas perguntas aos alunos em espanhol, como por exemplo “¿Cómo está el día hoy?”, “¿Qué clima sientes?”, “¿Qué día de la semana es hoy?”. Aqui você pode utilizar o painel sugerido no início deste módulo, sobre o tempo, para obter as respostas em espanhol, visto que já construíram com você um vocabulário de apoio disso.

Atenção aos verbos “*ser*” e “*estar*”, no presente do indicativo, em espanhol, utilizado para estas situações: *ser*, para “los días de la semana” (*Es lunes*), e *estar* para “los meses” (*Estamos en junio*), “las estaciones” (*Los brasileños están en primavera, mientras los españoles están en otoño*), “el clima” (*Está muy caluroso hoy*).

Após as considerações orais, você pode encaminhar todos os alunos para registrarem suas respostas; o aluno DV, pode registrar em braille, utilizando a

reglete e o punção, ou a máquina de escrever em braille, visto que as respostas não são extensas. Atenção ao material do aluno DV: o espaço deve ser maior, e sem linhas, para o registro em Braille.

**ACTIVIDAD 4:** *Charlen con el grupo sobre la historieta que escribirán, y contesten cuándo se pasará esta historieta: ¿Por la mañana, por la tarde, por la noche o de madrugada? ¿Cómo estará el clima? ¿Cuál es la estación del año?*

---

---

Com esta atividade, professor, encaminhe seus alunos a retornarem ao texto que já fizeram sobre a lenda escolhida, para que eles comecem a pensar sobre o clima que o texto de cada grupo sugere. Por exemplo, se eles escolheram a lenda da lara (Mãe D'água), estará o contexto da história no verão ou no inverno? Será uma manhã, uma tarde ou uma noite? Estará o dia quente ou chuvoso? Qual o tempo das ações da história do grupo, presente, passado ou futuro? Utilize o quadro de vocabulário que vocês construíram juntos previamente.

Espera-se que o aluno DV dê suas contribuições oralmente junto aos demais integrantes, e a partir daqui, somente um aluno fará o registro da história, que posteriormente deve ser fotocopiada para todos.

#### 4.3.6 Refacção

Nesta aula entregue os textos corrigidos para os alunos reescrevê-los, se for o caso, ou fazer os ajustes necessários de acordo com o que foi estudado nos módulos 1, 2 e 3, sempre com o seu auxílio e intervenção.

#### 4.3.7 Módulo 4 – “Personajes”

Em conformidade aos objetivos deste módulo apresentados no Plano Global da SD, primeiramente caberá a você conscientizar os alunos sobre a presença de um personagem (ou mais) nas HQs, e identificá-los nas historietas exploradas pela turma, buscando seus nomes e qualidades, e classificando-os entre principais e secundários.

Em seguida, com a finalidade de ampliar léxico referente às características físicas e estados de ânimo, sempre com vistas a levá-los a conhecer mais profundamente o gênero textual explorado, ajude-os a traçar um perfil para cada um dos personagens por eles identificados, conforme a sugestão da atividade mais adiante. Para tanto, será necessário um momento da aula para retomar o uso dos verbos “ser” e “estar”: o primeiro para características físicas, como “es rubia”, “la piel es blanca”, “son delgados”, e o segundo para estados de ânimo, como “está contento”, “están con sueño”, “estoy aburrida”. Sugerimos que recupere em aula, brevemente, a conjugação de ambos verbos no presente de Indicativo.

Por último vem a criação dos personagens da historieta de cada grupo: se haverá somente um personagem, ou se haverá um principal e outro (ou outros) secundário(s), dando-lhes nome e sobrenome, apelido, características físicas e emocionais, os diferentes sentimentos que estes personagens demonstrarão ao longo da historieta, entre outros.

Comece pela leitura da HQ apresentada na SD, a qual está abaixo disponibilizada em proporção menor, com a descrição logo após.



Fonte: Mônica y su Pandilla, Editora Panini Comics, nº 32, páginas 32 a 33.

*Descrição: a história em quadrinhos da Mônica, intitulada “Gordinflona”, é contada em nove quadrinhos, com a presença dos personagens do Cebolinha e do Cascão, e se passa no famoso bairro do Limoeiro, com muita grama, árvore e arbustos, além de uma loja comercial que parece ser uma farmácia. Como sempre, Mônica usa um vestido vermelho, e não usa sapatos; Cascão usa uma camiseta amarela, um shorts com suspensórios vermelho e está descalço; e o Cebolinha veste camiseta polo verde bandeira, bermuda preta, meias brancas e sapatos marrons.*

Q.1: *Mônica está caminhando pela grama, tranquila, com os olhos fechados, tomando um delicioso picolé, que pela cor roxa parece ser de uva. Ali bem pertinho, à sua direita, tem uma moita, onde estão escondidos Cascão e Cebolinha, que quando vêem a Mônica se aproximando, fazem cara de arteiros, com uns risquinhos sobre suas cabeças, que sugerem que eles tiveram naquele exato momento uma ideia de mais um “plano infalível” contra a Mônica.*

Q.2: *Inesperadamente, os meninos gritam detrás da moita: “¡Mónica gordinflona! ¡Gordinflona!”, fazendo com que a menina desse um pulo de susto, arregalando os olhos.*

Q.3: *Ela se assustou tanto que deixou o picolé cair de sua mão, enquanto respondia aos insultos dos meninos: “¡¡¡Mentira!!! ¡Yo no soy nada de eso!”, apontando com o dedo indicador direito para a moita onde Cascão e Cebolinha estão.*

Q.4: *Dirigindo-se ao lado oposto de onde vinha, Mônica segura os dois meninos com a mão esquerda, puxando-os pelas camisetas. Ela com a expressão muito brava; eles, tentando escapar correndo, com os dentes tremendo de medo e uma gota de suor saindo da testa de Cascão. Mônica diz: “¡Se los voy a demostrar! ¡Vengan! ¡Vamos a decidir de una vez por todas!”*

Q.5: *Com a expressão um pouco mais alegre, e sem puxar as camisetas dos meninos, Mônica avista uma farmácia, e diz o seguinte a Cascão e Cebolinha: “¡Vamos a una farmacia y me voy a pesar delante de ustedes!” Os meninos ficam sem reação, com cara de contrariados.*

Q.6: *Do lado de fora há uma balança. Mônica e Cebolinha estão diante dela, e Mônica diz: “¡Sí, sí! ¡La que va a decir la verdad es esta báscula!”*

Q.7: *Mônica dá um salto com os braços abertos, como se fosse uma bailarina, em direção da balança falando o seguinte: “Encuanto ponga los pies en ella, van a ver que no tengo nada de gorda y...”*

Q.8: *De repente, Mônica estala os olhos enquanto coloca o pé direito no chão, com os braços ainda abertos, logo a frente de Cebolinha, que observava a cena assustado.*

Q.9: *Os três estão na porta da farmácia, olhando a balança que saiu correndo da Mônica. Os meninos, sem entender a cena, e Mônica, bastante irada, com uma fumacinha negra saindo de sua cabeça.*

Para a leitura da historieta “Gordinflona”, sugerimos utilizar para a inclusão e inserção do aluno DV o recurso da audiodescrição juntamente com a adaptação sensorial desta, conforme já mencionado em outros módulos: fotocópia em papel A3, contorno dos quadros com barbante, textos dos balões disponibilizados em braille, balões em papel com textura diferente, etc.

Após a leitura, caso os alunos tenham dúvidas, busque esclarecer o vocabulário que eles desconhecem, e conscientize-os sobre a presença dos personagens nesta HQ.

Aconselhamos a questionar seus alunos, utilizando as seguintes perguntas, entre outras que você poderá elaborar, conforme a necessidade que seu grupo apresentar:

- “quantos são?”

- *“quem é o mais importante?”*
- *“por que este personagem é mais importante do que os outros?”*

Para fortalecer esse conceito de personagem, você pode retomar algumas das historietas já exploradas nos módulos anteriores pelo grupo, com o intuito de identificar os personagens de cada uma delas. Recomendamos que trabalhe com ao menos duas HQs, mas caso se constate a necessidade de utilizar outras que já tenham sido exploradas, fica a seu critério.

Após a leitura de alguma(s) HQ(s), enumere, juntamente com seus alunos, os personagens principais e secundários nelas contidos, em forma de tabela, como a sugestão abaixo, colocando seus respectivos nomes ou apelidos (nombres/apodos), e abaixo de cada personagem, elenque as características físicas ou emocionais de cada um deles:

### **Quadro 3 – qualidades dos personagens em espanhol**

Mónica	Cascarón	Cebollita
gordinflona	sucio	cambia letras
dientuda	travieso	inteligente
bajita	miedoso	listo

Fonte: a própria autora.

Para que o aluno DV não se sinta excluído, utilize a audiodescrição, descrevendo as características de cada um dos personagens, em espanhol.

Em relação ao vocabulário, selecionar previamente algumas das características mais marcantes de cada personagem e propor a todos os alunos um desenho com adaptação sensorial de modo a contribuir com a formação do conceito, principalmente do aluno DV. Exemplo: tipos de cabelo: a) liso - desenho de menino e menina com os cabelos lisos, em tamanho A4, e nos cabelos utilizar cola quente, tinta relevo, ou barbante colado em linha reta para dar a ideia do liso; b) rizado - os mesmos materiais, mas colados de forma espiralada, como se fosse o crespo, ou algum outro material que dê a sensação desejada.

Abaixo apresentamos dois quadros, como sugestão, sobre as qualidades referentes às partes do corpo:

**Quadro 4 – características física das pessoas**

OJOS	CEJAS	PELO	BOCA	OREJAS	NARIZ
almendrados	finas	largo/corto	perfecta	grandes	larga/chata
Oblicuos	cerradas	liso/rizado	rosada	de abanico	respingona
Castanhos	gruesas	oleado	grande	pequeñas	aguileña
Azules	bonitas	negro/castaño	pequeña		chica
Verdes		rubio/pelirrojo	sensual		de papa

PIEL	CUERPO	MANOS	PIES	PIERNAS	BRAZOS
morena/blanca	sano	machacadas	grandes	cortas	largos
Pecosa	delgado	calientes	pequeños	gruesas	fuertes
Seca	débil	pequeñas	estrechos	largas	flacos
Arrugada	gordo	grandes	anchos	finas	robustos

Adaptado de: ¡Vale! Español para brasileños – Volume 3 – 1ª edição. Editora Moderna.

**ACTIVIDAD 1:** *Identifiquen en la historieta las palabras relacionadas a las características personales y subráyalas.*

Disponibilize o texto dos balões da HQ proposta no início deste módulo em braille para que o aluno DV identifique as palavras referentes às características pessoais nela presentes. Mesmo que ele se recorde de memória, solicite que ele sublinhe, ou contorne a palavra encontrada.

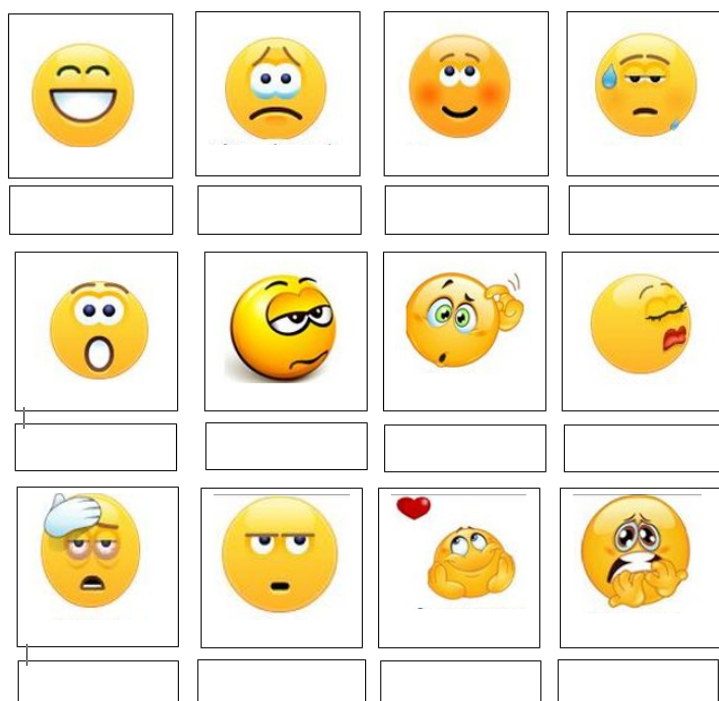
Outra forma de se trabalhar com os alunos, é selecionar algumas palavras da historieta, fazer cartõezinhos com elas impressas, com a mesma palavra em braille logo abaixo, para que, em grupo, os alunos identifiquem quais são as palavras que se referem às características pessoais.

**ACTIVIDAD 2:** *Todos presentamos distintas características físicas... unos somos rubios, otros morenos, algunos delgados. ¿Vamos a descubrir cómo pueden ser las personas físicamente? Cada grupo tiene un juego, que contiene partes del cuerpo humano: cabezas, bocas, narices, orejas, ojos y pelos variados en tamaño, tipo y color y cuerpos de diferentes dimensiones. A partir del comando del profesor, ustedes deberán montar un personaje de acuerdo con las características descritas por él. Por ejemplo: una chica rechoncha, de pelos cortos y pelirroja, nariz respingona y ojos verdes.*

Com o objetivo de retomar o vocabulário sobre características físicas, utilize a tabela nº 2 deste módulo, sempre tomando o cuidado de descrever as imagens para auxiliar o aluno DV.

**ACTIVIDAD 3:** *¿Y cómo pueden estar las personas sentimentalmente? Relacionen los sentimientos a los emoticones.*

SORPRENDIDO – ABURRIDO – CONFUNDIDO – CANSADO – ENFERMO  
 ENFADADO – FELIZ – ENAMORADO – TRISTE – MIEDOSO – PENSATIVO  
 AVERGONZADO



Professor, você pode confeccionar os “emoticonos”<sup>15</sup>, popularmente chamados de “emoticones”, em E.V.A., destacando as expressões de cada um com cola quente ou tinta relevo. Na folha de atividades adaptadas ao DV, em cada folha de sulfite pode conter dois “emoticones”, e para os alunos não deficientes, a folha de atividades pode ser do tamanho A4.

Separadamente, sugerimos que confeccione cartõezinhos de diversas “emociones”, e logo abaixo coloque o respectivo vocabulário em espanhol, bem como sua transcrição em braille, que poderão ser utilizados por todos os grupos.

<sup>15</sup> De acordo com o Diccionario virtual de la lengua española de la Real Academia Española, “emoticono es la representación de una expresión facial que se utiliza en mensajes electrónicos para aludir al estado de ánimo”.

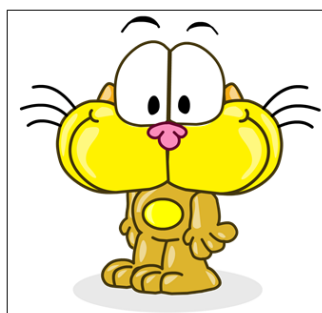
Os alunos relacionarão as palavras às suas imagens, colando os cartõezinhos logo abaixo de cada desenho, de acordo com a respectiva característica emocional de cada uma das imagens.

Além disso, você poderá ajudar com a descrição de cada uma das expressões dos “emoticones”, partindo do conhecimento prévio dos alunos, recorrendo, se necessário, ao dicionário para buscar (ou confirmar) o significado ou outros atributos.

Por ser uma SD direcionada também à alunos com DV, é muito importante disponibilizar, nesse caso, a audiodescrição das imagens que representam os estados de ânimos, assim como o vocabulário impresso e em braille.

Antes da próxima atividade será necessário que seja trabalhado com a turma como descrever pessoas, ressaltando o uso de verbos no “Presente de Indicativo” em espanhol, como: a) SER, utilizado para descrever as características físicas de alguém, como “**Soy** alto y rubio”, ou “Usted **es** delgado y moreno”; b) ESTAR, que serve para descrever as qualidades emocionais ou estados de ânimo, que são transitórios, mudam de um dia para outro, como por exemplo “**Estoy** aburrida con la situación”, ou “Ellos **están** muy contentos con el sobresaliente en Matemáticas”; c) TENER, verbo que indica posse de alguém sobre alguma coisa, muito utilizado para determinar características físicas também, como no exemplo “**Tengo** los pelos lisos y largos”, ou ainda, “¿Por qué **tienes** tú las manos machacadas?”.

**ACTIVIDAD 4:** *Ahora ha llegado el momento de su grupo ampliar el vocabulario sobre las características de las personas, describiendo los personajes que siguen. Siempre que tengan duda, consulten el profesor y/o el diccionario.*




*Descrição: Gaturro é um gato amarelado, com bochechas bem grandes, com três bigodes cada uma, nariz rosado, olhos grandes e arregalados, sempre sorridentes, sobrancelhas acima dos olhos, fora do rosto, que dá uma sensação de alegria à sua*

expressão facial. Apaixonado por uma gata chamada Ágata, que não dá atenção a ele. Mora com uma família composta por 4 pessoas: pai, mãe e dois filhos. Gaturro não fala com sua família, somente responde a eles por meio de balões de pensamento. Ele fala somente com os outros personagens gatos. Sonhador, bonachão e talentoso. Tem uma família adotiva composta por Daniel (papá), Valeria (mamá), Luz (hija mayor), Agustín (hijo menor), suegra (de Daniel), tío Jorge (irmão de Daniel) e os primos “revoltosos”. E uma família biológica: Mamurra (mamá), Gatulongo (primo), Papurro (papá), Abuelurra (abuela), Tiurras (tías), Bisabuelurra, Hermanurro e Gaturrín (bebê adotado).




---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Descrição: Tio Patinhas é um pato já idoso, muito rico, pois começou a trabalhar muito cedo como engraxate, quando ganhou a sua primeira moedinha, a número 1, guardada na Caixa Forte, junto com o resto de sua riqueza, na cidade de Patópolis. Usa um casaco vermelho escuro, com dois botões dourados na frente, e uma cartola negra, para lembrar que pertence a aristocracia.*




---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Descrição: Condorito é um nome que se refere ao pássaro condor, típico da região chilena. Sempre termina a historieta caindo para trás depois de ser o alvo da piada, com as pernas para cima, acompanhado pela onomatopeia “¡Plop!”. Condorito, um pássaro da espécie condor, com a cabeça grande, sem penas, apenas com uns fiapos espetados, um bico encurvado e curto, parecido ao de um papagaio, olhos grandes e saltados, com um boné vermelho no alto da cabeça, usa uma camisa do tipo pólo vermelha com a gola branca, calça preta com uma barra branca dobrada para fora, e com um remendo xadrez no joelho direito e que deixa sair no traseiro três penas vermelhas, e nos pés, como os de um pássaro, com dois dedos, numa confortável sandália de tiras na cor vermelha. Sua pele, ou melhor, penugem é de cor rosada.*




*Descrição: Mônica é uma menina muito forte que mora no bairro do Lemeiro, e por isso é a dona da rua. Muito esperta e cheia de personalidade, usa um vestido vermelho bem curto, e nunca usa sapatos. Tem os cabelos lisos e pretos, bem curtinhos, com três fios espetados na testa. Seus olhos são grandes e negros, e tem os dentinhos para fora, por isso é chamada de baixinha, gorducha e dentuça. Sua arma para se defender de quem quer que seja é um coelhinho azul chamado Sansão.*

Além da descrição e audiodescrição, você poderá também adaptar sensorialmente cada um destes personagens, para contribuir de maneira mais eficiente à apreensão de sentido do aluno DV. Para isso, poderá imprimir cada uma das imagens dos personagens acima trazidos em uma folha de sulfite A4, e nelas fazer adaptações sensoriais táteis, como as seguintes sugestões: para o corpo, você pode utilizar algum tecido que lembre penugem de gato, e em cor similar também. Nos bigodes do Gaturro, pode-se utilizar fio de plástico bem fininho. Outras marcas/características que você considerar importante para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do aluno DV poderão também ser acrescentadas.

No quadro da Mônica, sugerimos destacar na personagem os olhos e as sobrancelhas, os cabelos lisos com alguns fios “espetatinhos” na testa, os dentes grandes. No vestido, para dar a sensibilidade ao aluno DV de que ele é curto, pode-se utilizar um tecido (recomenda-se que na mesma cor, para que fique esteticamente bonito e semelhante ao desenho original) para dar esta dimensão. O contorno da personagem pode ser feito com cola quente ou barbante, e também se faz necessário para que o aluno DV tenha a noção espacial que o corpo da personagem preenche, o formato do vestido, bem como o comprimento do vestido.

Após explorar as adaptações sensoriais das características principais de cada um dos personagens, professor, prossiga com a audiodescrição de cada um deles, atentando aos detalhes pertinentes a cada personagem. Motta nos apresenta um

roteiro a ser observado quando estivermos diante de situações de descrição de pessoas, ou personagens:

(...) Gênero e faixa etária, cor de pele, estatura, peso, olhos (cores e formato), cabelos (cores, comprimento, tipo/textura), boca, sobrancelhas, nariz e trajés. Não será necessário mencionar todas as características físicas, somente as mais marcantes (MOTTA, 2016, p. 69).

Certamente nem sempre será possível atender a todos os elementos ressaltados por Motta, mas é fundamental disponibilizar, ao menos o autor da imagem, o enquadramento (plano geral – no ambiente da HQ, médio – joelho para cima, primeiro plano – peito para cima, *close-up* – rosto do personagem).

**ACTIVIDAD 5:** *Ahora, trabajando en equipo, deberán crear los personajes de su historieta en la hoja que la profesora les entregará. Además de las características físicas y psicológicas, no se olviden de darles un nombre o un apodo, una edad, etc.*

Conforme já utilizado nas atividades anteriores, os alunos, em grupos, podem partir da descrição física, utilizando os adjetivos em espanhol, dos traços comuns que a personagem deve apresentar. Sugerimos escolher um aluno do grupo para desenhar e outro para colorir, para que haja maior colaboração e cooperação.

A parte que pensamos ser mais cabível ao aluno DV é a descrição da personagem ou personagens, que pode ser gravada em áudio com o auxílio de um dispositivo móvel (celular ou gravador de voz portátil), ou registrado por ele mesmo em braille. Para ser mais dinâmico, e imbuído no sentimento de colaboração e cooperação, enquanto o aluno DV descreve as características do personagem, outro colega de grupo pode registrar em tinta o que ele diz.

#### 4.3.8 Módulo 5 – “Recuadros”

Neste módulo será trabalhado o quadrinho propriamente dito, em espanhol “recuadro”, cuja finalidade é a de determinar a sequência da HQ, o “*encapsulamento*” das imagens, “(...) *decompostos em segmentos secuenciados*”, que garante, dentro do limite de cada uma das páginas da HQ “um percurso de leitura” (EISNER, 2010, p. 39 e 42).

Para que os alunos do 5º ano tenham essa aprendizagem, serão propostas atividades que lhes possibilitem reconhecer a sequência das historietas, os diferentes tipos de quadinhos, e ampliar léxico sobre formas geométricas, utilizadas para a construção dos quadinhos.

**ACTIVIDAD 1:** *Observen los recuadros de las historietas repartidas por su profesor y, entre los compañeros del grupo, comenten lo que se ve en ella. ¿Cómo son los recuadros? ¿Cuántos tipos de recuadros consiguen identificar?*



Fonte: [http://photos1.blogger.com/blogger/44/2876/1600/MC\\_Brincolin.jpg](http://photos1.blogger.com/blogger/44/2876/1600/MC_Brincolin.jpg)

*Descrição: Na tira de três quadros dos personagens Monicomics, escrita por Raúl Medina, cujo desenho sempre mostra bonecos brancos com o nariz e olhos bem grandes, mostra uma senhora ao telefone falando sobre uma situação em sua casa com uma policial telefonista.*

*Q.1: Uma senhora de cabelos crespos e loiros, de nariz bem grandes, fala ao telefone, modelo com teclado e fio, o seguinte: “¿Policía?, quiero reportar una molestia. En la casa de al lado hay una fiesta infantil y pusieron un brincolín.”*

*Q.2: Do outro lado da linha, uma policial atende a ligação, respondendo à senhora: “No exagere, señora. ¿Eso en qué le puede afectar?”. A policial está usando farda azul, com gravata vermelha, quepe azul. Tem os cabelos castanhos e usa na cabeça um fone de ouvido de telefonista, na orelha esquerda.*

*Q.3: No último quadrinho, não aparece a senhora loira, apenas um balão com sua “voz”: “¡En que ya tengo un montón de chiquillos en mi patio!”. Na imagem, um monte de crianças amontoadas no chão, saindo delas estrelinhas amarelas, e outra menina vindo do alto, caindo em direção a esse monte.*



Fonte: <https://pbs.twimg.com/media/DD5N5rWAAEnUyU.jpg>

**Descrição:** A historieta do personagem Gaturro, um gato amarelado com grandes bochechas com 3 bigodes de cada lado e sobrancelhas sobre os grandes olhos, sem título, consta de cinco quadros, com a família adotiva de Gaturro.

Q.1: Na sala da família adotiva de Gaturro encontram-se presentes Gaturro e seu pai adotivo Daniel, com cabelos crespos e castanhos claros, tem bigodes e é barrigudo. Usa calça jeans, camisa polo rosada e sapatos marrons, e está com o controle da televisão na sua mão esquerda, apertando um botão para desligá-la, fazendo o barulho “clank”. Gaturro está logo atrás de Daniel, com seu peixe de estimação num aquário redondo, preso a ele por um fio. Ao canto esquerdo da imagem tem uma mesa com um vaso sobre ela com duas flores. Gaturro pensa: “Apagamos la tele...”

Q.2: Gaturro está logo atrás de Luz, sua irmã adotiva, muito magra e loira, com os cabelos presos nos dois lados da cabeça; ela está desligando com a mão direita um celular. Gaturro pensa “Apagamos los celulares...”

Q.3: A mãe adotiva está em pé frente ao computador. Têm os cabelos longos, lisos e ruivos; usa vestido curto. e Gaturro novamente pensa “Apagamos internet...”

Q.4: Aparece a família toda caminhando para a direita, numa área externa, durante o dia com céu azul cheio de nuvens.

Q.5: A família está numa praça, cheia de árvores, arbustos e flores, sentados todos num banco de madeira, observando as pessoas que nela estão brincando com seus animais de estimação, soltando pipa, namorando. Gaturro está num galho ao alto de uma árvore, e pensa: “Hoy queremos estar verdaderamente conectados con lo que nos rodea...”

Nesta primeira atividade do módulo 5, o que se espera dos alunos é o reconhecimento da configuração do quadrinho, em espanhol “recuadro”. Para isso,

nesta atividade, o uso de barbantes, ou tinta relevo para delimitar os quadros é imprescindível.

Você pode adaptar a HQ em tamanho maior ou simplesmente adequar os tipos de quadros que ela apresenta em sua narrativa.

A leitura pode ser feita à maneira já sugerida, com a audiodescrição de cada quadro, podendo ser feita pelo professor ou pelos alunos, assumindo as falas dos personagens.

**ACTIVIDAD 2:** De acuerdo con los recuadros presentes en la hoja de actividades, cada uno de ellos presentan líneas/trazados distintos. Discutan con sus compañeros lo que sugieren estos trazados y, luego, lo comprueben con la explicación de su profesor:

Recto



*Descrição:* O pai de Cebolinha levanta-o no colo, com os braços esticados a frente de seu corpo, num movimento de baixo para cima, tirando o menino da cama. Cebolinha, com pijamas listrados de azul e branco, está com a carinha de sono, com os olhos meio fechados, com umas bolinhas acima dos olhos que indica que ele ainda está com sono. O pai, super animado, com o rosto bem sorridente, diz a seu filho “¡Despierta, muchacho!”

Irregular



*Descrição:* Dona Morte entra no quadrinho em direção à direita, rumo a uma pedra onde está o crânico chamado Cranicola. Dona Morte veste uma túnica preta com capuz, e leva no ombro direito apoiada uma foice, que segura com a mão direita. Na outra mão, está uma lista de papel branco, bem grande. Sua face é toda branca, com os olhos bem pretos. Eles estão num cemitério, no período da noite, pois o céu está bem escuro. Dona Morte ao ver o amigo diz: “¡Crani!”, e logo é respondida por

ele: “¡Doña Muerte! ¡Hace cuanto que no le veo!”. Atrás de Cranicola há uma lápide com um crucifixo em cima.

### Ondulado



Descrição: A família está numa praça, cheia de árvores, arbustos e flores, sentados todos num banco de madeira, observando as pessoas que nela estão brincando com seus animais de estimação, soltando pipa, namorando. Gaturro está num galho ao alto de uma árvore, e pensa: “Hoy queremos estar verdaderamente conectados con lo que nos rodea...”

### En nube



Descrição: Jeremias, menino negro, com o cabelo raspado, usa camiseta regata branca e shorts amarelo. Está descalço, correndo sobre a areia em direção a uma bola branca que está amarrada a uma corrente, que leva a um barco mais acima na imagem. Ele pensa “¡Ah, la encontré!”. Ele pensa que era sua bola perdida, mas não era.

### Largo





*Descrição: Gaturro, gato amarelado, com bochechas bem grandes, com três bigodes cada uma, nariz rosado, olhos grandes e arregalados, sempre sorridentes, sobrancelhas acima dos olhos, fora do rosto, que dá uma sensação de alegria à sua expressão facial, aparece em 15 quadrinhos retangulares em diversas situações:*

*Q.1: Com rosto colado com Ágatha, cheio de corações rosados em cima deles, pensa “Ya me enamoré”.*

*Q.2: Mostra caindo depois de um pontapé e pensa “Ya me rechazaron”.*

*Q.3: Na cena, Gaturro está dirigindo um carro conversível, usando um boné vermelho e pensa “Ya viajé”.*

*Q.4: Aparece sentado numa escrivaninha, cheio de livros a seu lado direito, escrevendo num caderno, pensando “Ya estudié”.*

*Q.5: Gaturro está sentado numa carteira escolar com uma prova na mão com a nota zero escrita nela, e pensa “Ya reprobé”.*

*Q.6: Está saltando de um prédio num dia ensolarado, muito animado, pensando “Ya me animé”.*

*Q.7: Com uma expressão de surpresa, pensa “Ya me sorprendí”.*

*Q.8: Com uma expressão de tristeza e chateação, pensa “Ya me aburrí”.*

*Q.9: Animado novamente pensa “Ya jugué”.*

*Q.10: Com a cabeça afundada num travesseiro pensa “Ya descansé”.*

*Q.11: Apertando a mão de alguém pensa “Ya perdoné”.*

*Q.12: Ao lado de uma vidraça quebrada e com um sorriso amarelo pensa “Ya erré”;*

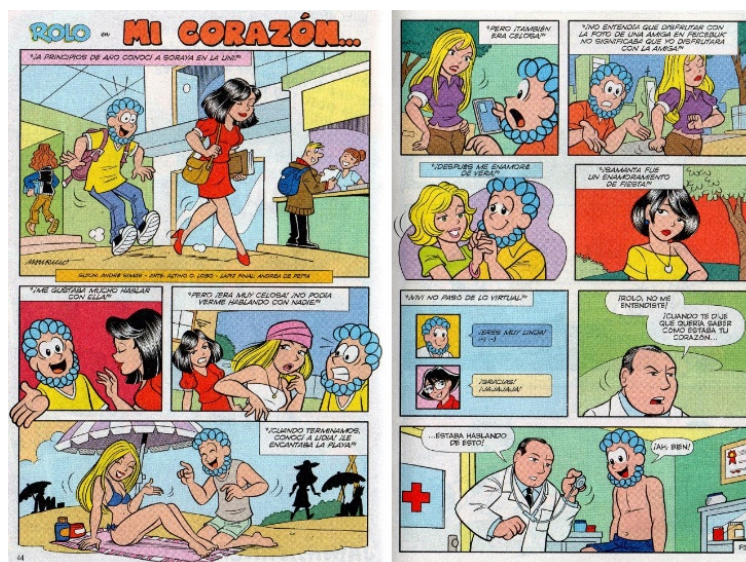
*Q.13 e 14: Pulando em meio a muitos confetes pensa “Ya festejé”.*

*Q.15: E com uma expressão de satisfação, comemora com os braços para cima, pensando “Y todavía de quedan 6 vidas más!!”*

A folha contendo esta atividade para o aluno DV pode ser adaptada sensorialmente do seguinte modo: cada quadrinho em uma folha de sulfite A4, contornado com barbante, cola quente ou tinta relevo, respeitando os traçados originais para que todos os alunos, DV e os não deficientes, façam suas inferências sobre o que cada um desses contornos indicam na historieta.

Os textos de cada quadrinho poderão ser transcritos em braille, e disponibilizados ao aluno DV dentro dos balões, dentro dos quadrinhos que estão sendo objeto de estudo, cujo foco é o “recuadro”. Também poderá ser feita a audiodescrição de cada quadrinho, e entregue ao aluno DV esse texto em braille.

**ACTIVIDAD 3:** Como se puede observar, hay, en la historieta abajo, un espacio entre los recuadros. ¿Por qué los recuadros están a veces muy cercanos, y otras veces alejados?



Fonte: Mónica y sus Amigos, Editora Panini Comics, n° 24, páginas 44 e 45.

**Descrição:** a história de Rolo, intitulada “Mi corazón”, é contada em onze quadros, e acontece em diversos ambientes. Rolo, personagem jovem criado por Maurício de Souza, é paquerador. Ele tem cabelos crespos e azuis, barba da mesma cor.

Q.1: Rolo começa a história narrando na legenda “¡A principios de año conocí a Soraya en la uni!” A cena ocorre nos corredores de uma universidade. Rolo veste camiseta amarela, calças jeans azuis e tênis preto e branco. Ele mostra-se empolgado quando avista uma moça morena, de cabelos médios, pretos e lisos, trajando vestido vermelho, com sapatos de salto também vermelho, livros e uma de suas mãos e bolsa no braço direito.

Q.2: Continua narrando a cena em que ele conversa com a moça: “¡Me gustaba mucho hablar con ella!”

Q.3: De repente, ele aparece com uma cara temerosa quando essa moça, Soraya, o flagra conversando com outra moça, loira cabelos compridos, usando um lenço amarrado na cabeça e blusa tomara-que-caia branca. Ele narra o seguinte: “Pero ¡era muy celosa! ¡No podía verme hablando con nadie!”

Q.4: Aqui, na praia, embaixo de um guarda-sol com a moça loira, continua contando sua história: “¡Cuándo terminamos, conocí a Lidia! ¡Le encantaba la playa!”

Q.5: Nesta cena, Rolo está com um celular nas mãos quando é surpreendido por Lidia. E ele conta o seguinte: “Pero ¡también era muy celosa!”

Q.6: Segue contando, enquanto a cena mostra Lidia indo embora com a cara de insatisfeita: “¡No entendía que disfrutar con la foto de una amiga en feicibuk no significaba que yo disfrutara con la amiga!”

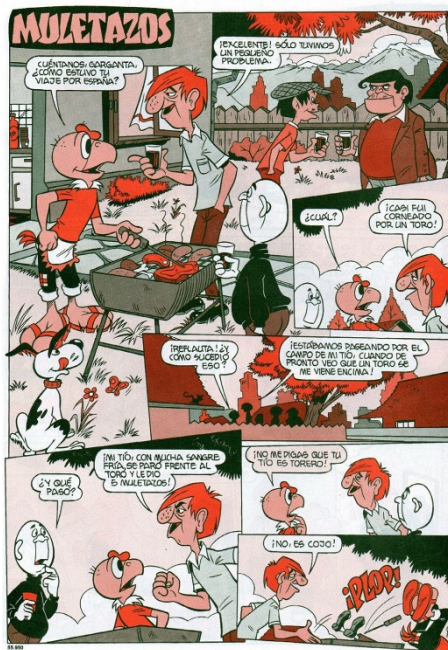
Q.7: Aqui, aparece de mãos dadas com uma moça loira de cabelos rebeldes e curtos. Ele diz: “¡Después me enamoré de Vera!”

Q.8: Surge outra moça, morena de cabelos lisos e curtos. Rolo diz: “¡Samanta fue un enamoramiento de fiesta!”

Q.9: A cena deste quadrinho é semelhante a uma página de rede social com uma foto de Rolo e de uma outra moça de cabelos lisos, pretos e de óculos. Ele comenta: “¡Viví no pasó de lo virtual!”

Q.10: Neste quadro, está um médico, calvo, com expressão de seriedade, dizendo a Rolo: “¡Rolo, no me entendiste! ¡Cuando te dije que quería saber cómo estaba tu corazón...”

Q.11: E na última cena termina: “...estaba hablando de esto!”, diz o médico, segurando um estetoscópio em suas mãos para examinar Rolo que está sentado numa maca, sem camisa.



Fonte: Condorito, Chile. Año 54 nº 615, página 22.

Descrição: A HQ de Condorito, intitulada “Muletazos”, com sete quadros, apresenta os personagens Condorito, um pássaro da espécie condor, com a cabeça grande, sem penas, apenas com uns fiapos espetados, um bico encurvado e curto, parecido ao de um papagaio, olhos grandes e saltados, com um boné vermelho no alto da cabeça, usa uma camisa do tipo pólo vermelha com a gola branca, calça preta com uma barra branca dobrada para fora, e com um remendo xadrez no joelho direito e que deixa sair no traseiro três penas vermelhas, e nos pés, como os de um pássaro, com dois dedos, numa confortável sandália de tiras na cor vermelha. Sua pele, ou melhor, penugem é de cor rosada. O personagem que dialoga com Condorito chama-se Garganta de Lata, com cabelos lisos, espetados e ruivos, com jeito de ser folgado, com costume de frequentar boteco. Usa camisa cinza clara com branco, calças marrom e sapatos negros. Ao lado, só observando está Huevoduro, homem de cor pálida, cabeça ovalada e careca, parecida a um ovo. Usa blusa de gola alta e mangas compridas na cor negra, e calças marrom. Mais ao fundo da cena estão outros personagens, Comegato, com traços semelhantes a de um felino, inclusive por ter olhos azuis. Usa um gorro espanhol de xadrez cinza escuro, camisa rosada e calças vermelhas. Conversando com ele está outro homem, de cabelos negros e cara fechada, de poucos amigos. É robusto e usa camisa branca por baixo de um pulôver vermelho, e por cima um paletó marrom e calças cinza. Estão reunidos no quintal da casa de Condorito, para um churrasco. Ao lado da churrasqueira está um

*cachorro, salivando de vontade de comer as gostosuras da festa. As falas de todos estão dentro de balõesinhos.*

*Q.1: Condorito, de avental, está manuseando um garfo de churrasqueiro, virando as carnes e linguiças na grelha, enquanto diz a seu amigo Garganta, que segura um copo com uma bebida escura como refrigerante de Cola: “Cuéntanos, Garganta, ¿Cómo estuvo tu viaje por España?”. Garganta responde: “ ¡Excelente! Sólo tuvimos un pequeño problema.” Ao lado da churrasqueira está um cachorro, salivando de vontade de comer as gostosuras da festa.*

*Q.2: Condorito, com cara de dúvida, pergunta a Garganta, “¿Cuál?”, referindo-se ao problema dito. Garganta responde, com uma cara de pena: “¡Casi fui corneado por un toro!”*

*Q.3: Condorito exclama: “¡Reflauta!”, e em seguida pergunta: “¿Y cómo sucedió eso?”. Garganta conta, rodeado pelos amigos: “¡Estábamos paseando por el campo de mi tío, cuando de pronto veo que un toro se me viene encima!”*

*Q.4: Huevoduro, com a mão esquerda na boca, com cara de dúvida, pergunta a Garganta “¿Y qué pasó?”. Garganta, com o punho direito fechado, e expressão de determinação, responde “¡Mi tío, con mucha sangre fría, se paró frente al toro y le dio 5 muletazos!” Condorito, olhando elhe contar o feito, arregalou os olhos e ficou de bico aberto.*

*Q.5: Com um dedo no bico ainda aberto, Condorito disse a Garganta: “¡No me digas que tu tío es torero!”*

*Q.6: Garganta, com bastante simplicidade, disse a Condorito e Huevoduro: “¡No, es cojo!”, fazendo com que os dois caíssem para trás depois dessa piada, aparecendo a onomatopeia “¡Plop!”.*

O objetivo desta atividade 3 é trabalhar o conceito de arte sequencial (EISNER, 2016), ou seja, a maneira com que cada um dos quadrinhos, que podem ter formatos diferentes uns dos outros, estão disponibilizados, sugerindo os acontecimentos da HQ. Assim sendo, as historietas, como são chamadas as HQs em espanhol, serão adaptadas em tamanho maior para o aluno DV, com os quadros demarcados com tinta relevo, barbante ou qualquer outro recurso disponível a você, professor, e que permita ao aluno, por meio do tato, identificar os limites que caracterizam os quadrinhos.

Estas adaptações já foram sugeridas em outros momentos desta SD. Para que o aluno DV perceba a movimentação da leitura dos quadrinhos, será necessária uma sinalização, que pode ser um número em braille no canto superior esquerdo de cada quadrinho, por exemplo – para que ele perceba e entenda a ordem dos quadrinhos enquanto alguém lê a historieta para ele.

Sugerimos que a audiodescrição das HQs seja disponibilizada ao aluno DV em braille. E ainda, que a HQ seja adaptada sensorialmente, ampliada em papel A3, com a reprodução das falas dentro dos balões em braille, com os balões feitos em papel com textura diferente, com as falas coladas dentro deles em braille. Os balões

podem ser colados sobre os impressos, respeitando a ordem de leitura com a sinalização numérica dos quadrinhos e balões para o aluno DV proceder a leitura da HQ da mesma forma que os alunos não deficientes.

**ACTIVIDAD 4:** Cada alumno ha recibido una hoja en blanco y unos recuadros sueltos de una historieta. La tarea que deberán cumplir es colocar la historieta en la secuencia correcta, pegando los recuadros en la hoja en blanco facilitada por el profesor.





Descrição: A história em quadrinhos do Horácio, com nove quadros, apresenta dois personagens: Horácio e Lucinda. Horácio é um filhote de Tiranossauro Rex vegetariano, que ama alfaces. Tem a pele de cor verde, com algumas pintas vermelhas na parte das costas, com braços muito curtos, e olhos bem grandes. Gosta de refletir sobre a vida e o mundo. Lucinda é uma dinossaura de pele rosada com pintas vermelhas nas costas e três estruturas ósseas na cabeça, também vermelhas. Tem os olhos azuis, e é apaixonada por Horácio. As falas dos dois personagens estão dentro de balões.

Q.1: Neste quadro, na parte superior esquerda está o nome do personagem Horácio, com a letra O final substituída pelo desenho de uma noz. Horácio está caminhando à direita, sorridente pelos vales pré-históricos, dizendo sozinho: “¿Sabes esos días en que te levantas y no sabes por qué?”. Ao fundo, céu azul límpido com dois pterodáctilos voando.

Q.2: Horácio pára sua caminhada e segue falando, olhando para trás: “¿Qué miras a tu alrededor e intentas descubrir el motivo...pero no lo entiendes?” Ao fundo há nuvens rosadas. Mais a frente, uma montanha com neve no seu pico.

Q.3: Horácio retomada o caminhar à direita, e olhando para um casal de pterodáctilos num galho seco, diz: “¿Es por un amor no correspondido?” O céu ao fundo está amarelo.

Q.4: Ao fundo, céu amarelo com grande nuvem azul claro. Algumas palmeiras e arbustos enfeitam a cena. Horácio continua sua caminhada, e desta vez olha para o chão, e vê duas criaturas pré-históricas afastando-se para lados opostos, com caras zangadas, e diz: “¿Por una amistad que acabó?”

Q.5: Olhando a um ovo em um ninho, solitário em um galho de árvore lá no alto, questiona: “¿Por la infancia olvidada?”

Q.6: Passeando por entre árvores e arbustos, com linhas cinéticas que indicam a presença de uma suave brisa por carregar alguns folhas de árvores à esquerda, Horácio, caminhando para a direita, segue com seus questionamentos: “¿Por un plan que no se llevó a cabo? ¿Por una palabra que no fue escuchada? ¿Por una semilla que no creció?”. Ele parece desanimado, com os olhos semi abertos.

Q.7: Ao fundo, nuvem rosa, Horácio aparece sentado na grama, desanimado, perguntando-se “¿Por vivir en soledad?”

Q.8: De repente, a sua esquerda, surge Lucinda, com uma linda flor amarela em sua mão direita, e diz a Horácio, que, surpreso, vira sua cabeça rapidamente na direção dela: “¡Buenos días, Horacio! ¡Esto es para ti!”

Q.9: Com os olhos fechados e uma expressão de felicidade, ele já aparece caminhando novamente pelo bosque, com a flor amarela que ganhou de Lucinda, acompanhado de uma borboleta azul e amarela, e diz: “¡Y entonces descubres que la vida es así! ¡Un gesto de cariño y todo comienza a tener sentido!”

Nesta atividade, os quadrinhos poderão ser manuseados por todos os alunos, isto é, que todos eles tenham uma historieta inteira disponibilizada em quadrinhos separados para que eles a coloquem na sequência correta do enredo, de acordo com as imagens que sugerem continuidade, das sequências das falas, entre outros elementos.

Em sala de aula, para que você ganhe tempo, ao invés de levar a folha impressa para ser recortada e depois colada, nossa sugestão é que você entregue os quadrinhos já recortados para cada um dos grupos. Especificamente para o grupo no qual o aluno DV está inserido, esses quadrinhos devem contar com as adaptações sensoriais já tratadas nesta SD, em tamanho ampliado para o manuseio e reconhecimento dele, sem prejuízo dos alunos não deficientes.

Estando com os quadrinhos em mãos, de acordo com os elementos ensináveis já explorados em módulos anteriores, observe, se os grupos estão conseguindo ou não colocá-los na sequência correta. Caso note que os alunos estão tendo dificuldades, você poderá fazer a audiodescrição da HQ para todos, para que eles percebam a sequência e, assim, realizem a atividade, colando os quadrinhos na sequência que acharem ser a correta, na folha em branco dada a cada grupo ou aluno.

Para o grupo do aluno DV, como os quadrinhos serão adaptados em tamanhos maiores, é importante que seja disponibilizada a metade de uma cartolina (ou um papel de gramatura maior em tamanho A3 – 420X297 mm) para que os quadrinhos sejam colados na sequência que eles acharem correta, de modo a ficarem bem acondicionados no papel.

***ACTIVIDAD 5: ¿Cuántos recuadros habrán en la historieta de su equipo? ¿Cuáles los tipos de recuadros van a utilizar?***

Esta atividade servirá para que o grupo determine, na produção final, quantos quadros haverão em suas HQs, e que tipo de “requadros” eles utilizarão, sempre de acordo com o texto que eles estão desenvolvendo.

#### 4.3.9 Módulo 6 – “Guión”

Partindo dos objetivos traçados no Plano Global desta SD, este módulo trabalhará com a conscientização dos alunos sobre a necessidade de elaboração de um roteiro para qualquer “historieta”, bem como as “historietas” de cada grupo, momento em que traçam um plano da estória com começo, meio e fim.

É importante iniciar este módulo explicando que roteiro, em espanhol, é chamado de “guión”, e é parte fundamental na produção de uma HQ.

No módulo 1 em que trabalhamos com o “tema”, os alunos, em grupos, já escreveram um texto sobre o tema estabelecido na apresentação da situação (sobre uma lenda folclórica brasileira). E neste módulo 6, os mesmos grupos deverão adequar seus textos aos desenhos que serão disponibilizados nos “recuadros” (MENDONÇA, 2010, p. 221), buscando visualizar as reações dos personagens, seus gestos, expressões, e concretizar a sequência de ações por eles idealizadas.

Ancoradas nos ensinamentos de Mendonça, no que se refere à quadrinização, sugerimos que os alunos busquem compreender o texto verbal que serviu como tema, ou seja, que compreendam a lenda por eles escolhida, assim como fazer a adequação escrita da lenda escolhida, escrevendo-a como se fosse uma narrativa sequencial. Em seguida, os grupos devem selecionar os aspectos mais interessantes de suas estórias para colocar nos quadrinhos, de modo sequencial; adequar as falas dos personagens ao modo de diálogo (do discurso indireto para o direto), associando texto e imagem de modo a dar sentido à “historieta”.

**ACTIVIDAD 1:** *Hasta este momento ustedes escribieron la historia folclórica (o leyenda) que servirá de tema para sus historietas; pensaron en un ambiente, en el tiempo/clima y, en el módulo anterior, en los personajes. ¡Muy bien!, ahora, ustedes deberán, juntamente con su grupo, hacer un guion. Siempre que necesario, pidan ayuda a su profesor y no se olviden de que es un trabajo en equipo donde cada uno debe hacer su parte.*

No módulo 5 foi explorada uma das características de uma HQ, que é o quadrinho, que delimita as cenas da historieta, e os alunos discutiram que cada

historieta não podia ultrapassar 4 páginas (laudas). E esta atividade 1 traz ao grupo o momento de criar o roteiro da HQ.

Nos módulos anteriores os alunos criaram os personagens, o ambiente, o tempo, clima etc. O objetivo desta atividade é criar as falas de cada personagem, dentro do tema folclórico que eles escolheram no módulo 1.

Para que isto seja possível, neste momento apresente a toda a turma o assunto “discurso direto e indireto”. Lembre-se que discurso direto é a transcrição das falas dos personagens, com o uso de alguns sinais, como travessão e aspas. Vale lembrar, também, que no gênero textual HQ não se usa esses sinais. E discurso indireto é aquele que ocorre quando há a presença de um narrador que reproduz as falas das personagens a sua maneira, utilizando quase sempre verbos no passado.

Nesta atividade será utilizado o discurso indireto, por ser o momento dos grupos organizar a história como se alguém estivesse contando o que se passou. Para isso, os marcadores verbais em espanhol deverão aparecer no pretérito, principalmente *indefinido*, *imperfecto*, e *perfecto simple*. Alunos não deficientes e DV participarão primeiramente da construção oral, e, posteriormente, um aluno do grupo será o responsável por redigir o texto de acordo com as ideias do grupo. Posteriormente o aluno DV, se assim desejar, poderá transcrevê-la para o braille.

Ao final, recolha os textos para correção dos mesmos em sua hora-atividade, de modo que no encontro seguinte seja-lhes devolvidas devidamente corrigidas para a refacção do texto pelo grupo.

**ACTIVIDAD 2:** *Con el guion hecho y corregido por el profesor, ustedes deben pasarlo al discurso directo, separando las hablas de cada recuadro, de acuerdo con los personajes, como si fuera un diálogo. ¡Ojo!, la historia debe tener inicio, desarrollo y final.*

Com as historietas feitas no “*discurso indirecto*”, corrigidas pelo professor, devolvidas aos alunos para a refacção, recolhidas e recorrigidas novamente, sugerimos que proceda com a explicação do conceito de “*discurso directo*”, dando alguns exemplos e mostrando aos alunos que no caso da HQ não é necessário o uso de “\_\_” (travessão) no início de cada frase.

Aconselhamos que tome como exemplos algumas frases dos quadrinhos que os alunos já leram em sala, cuidando para não se esquecer de identificar a(s) HQ(s) adaptadas já trabalhadas para que os alunos se organizem em seus materiais, principalmente o aluno DV.

Após as observações de como as falas aparecem nas historietas, os grupos farão em folha própria a divisão das falas no discurso direto.

**ACTIVIDAD 3:** *Ahora que tienen el guion en el discurso directo, ¿vamos a dibujar la historieta? Regresen a los módulos anteriores, visualicen lo que criaron y dibujen la historieta con los personajes y sus hablas.*

Nesta oportunidade, os grupos distribuirão as falas aos personagens por eles criados. Alguns poderão lembrar-se que existem balões, mas aqueles que não utilizarem ainda, não haverá problema, visto que teremos um módulo somente para trabalharmos este assunto.

#### 4.3.10 Refaccção

Nesta aula, entregue os textos até agora concluídos pelos alunos e por você verificado para que eles procedam, com a sua ajuda e intervenção, com a correção, reescritura, ou simples ajustes de acordo com o estudos realizados nos módulos 4, 5 y 6.

#### 4.3.11 Módulo 7 – “Líneas Cinéticas”

Este módulo objetiva levar os alunos a identificarem as linhas cinéticas nas HQs exploradas ao longo da unidade, e reconhecer os valores que elas expressam junto às imagens e às falas, como as sensações de alguém correndo ou dançando, deslocando-se ou de impacto entre personagens ou objetos da cena.

As linhas cinéticas são imprescindíveis nas HQs, visto sua característica não verbal: a imagem deve revelar coisas que o leitor consiga captar e ajudá-lo a compreender aquele texto que ele está lendo.

Segundo Ramos (2016, p. 116), a linha cinética “é uma forma de reproduzir o momento de um gesto”, sendo representada de diversas formas, como um sinal de contorno em um personagem ou objeto, ou, ainda, como uma linha que representa uma trajetória de algo que se movimenta (VERGUEIRO, 2016).

A seguir, vemos as orientações referentes às atividades deste módulo.

**ACTIVIDAD 1:** Miren los recuadros de abajo e identifiquen las diversas líneas cinéticas. Luego, expliquen a su grupo lo que ellas representan.



*Descrição:* O pai de Cebolinha sustenta-o no colo, com os braços esticados a frente de seu corpo. Cebolinha veste pijamas listrados de azul e branco, está com a carinha de sono, com os olhos meio fechados, com umas bolinhas acima dos olhos que indica que ele ainda está com sono. O pai, com cara de contrariado, escuta o filho dizer: “¡Papá, tengo sueño!”



*Descrição:* Em um dormitório de paredes amarelas, há no centro uma cama de solteiro, com um travesseiro branco e uma cobertura azul clarinha. Na parede à esquerda há uma janela com cortinas esverdeadas, que estão sendo abertas pelo pai do Cebolinha, que parece estar muito animado, dizendo ao filho que está em pé ao lado direito da cama: “¿Sueño? ¡Hace un sol estupendo ahí fuera!”. Pela janela entram raios de sol, sinalizados pelas linhas retas de cor amarelada. O filho, de pijama listrado azul e branco, descalço e com a mão direita esfregando os olhos, responde ao pai: “Lo sé... ¿Cielas la ventana, por favor?”



*Descrição: Um lutador de boxe, bem robusto, veste bermuda vermelha e tênis azuis. Está usando luvas apropriadas à prática desse esporte na cor negra, e por causa das várias linhas cinéticas ao redor de suas mãos e pernas, sugere movimentos típicos do esporte, ou seja, socos, que são desferidos contra um saco de pancada, que parece esvaziar pelas metáforas visuais de poeirinhas saindo dele, além das onomatopeias “¡Paf! ¡Paf! ¡Paf! ¡Paf! ¡Paf!”, que dão a sensação da rápida sequência de golpes. Enquanto o boxeador faz esses movimentos, diz, dentro de um balão: “¡Un, dos, un, dos, un, dos...!”*



*Descrição: No fundo da cena há um céu azul com uma grande nuvem rosada. A frente, alguns arbustos bem grandes nas laterais da cena, e na frente do arbusto à esquerda uma parte de uma casa murada. No centro está a personagem Mônica, toda descabelada, ralada e suja, bem brava, com umas estrelinhas vermelhas saindo de seu pé esquerdo. Ela caminha para a esquerda, com o rosto levemente inclinado para trás, e diz: “¡Alguien debía ponerle frenos a esa cosa!”*



*Descrição: Num campinho de grama bem verdinha, está o personagem cadeirante Luca, que veste camiseta de listras amarelas e brancas, shorts vermelho e tênis*

também vermelho com meias brancas. Supõe-se que está ouvindo música, pois está com fones de ouvido. Mostra-se em dúvida, ao mesmo tempo que assustado, representado por interrogações dentro de um balão, quando escuta algo vindo em sua direção. À esquerda de Luca vem descendo rapidamente num skate Mônica, usando um vestido vermelho, descalça e gritando desesperada com a cabeça levantada para o céu, dentro de balões: “¡Tengo que acelerar! ¡Hola, Luca!”. As linhas cinéticas que a acompanham são linhas de movimento rápido da esquerda para a direita, algumas poeirinhas que se levantam do chão, além de umas gotas de suor que saem de sua cabeça, mostrando que ela está passando por uma situação desconfortável.



Descrição: Cebolinha está com as bochechas infladas, e com os olhos estalados de susto. Sua boca está em “biquinho”, e existe uma linha sinuosa que aparece da direita para a esquerda, sugerindo que algo entrou na boca do personagem, pois aparece um balão com a seguinte onomatopeia “¡Glu!”, típico de quando se engole alguma coisa. Ele está assustado, inclusive com os seus cinco fios de cabelo para cima.



Descrição: Cebolinha está jogando tênis com raquetes de tênis de mesa. Estão felizes e sorridentes. Cebolinha rebate para seu pai. Este movimento é indicado pelas linhas cinéticas que mostram que o Cebolinha estava antes com a mão direita acima da cabeça, e depois que rebateu a bolinha, já estava com a mesma mão embaixo, na altura da cintura. Outra linha que aparece é a que indica a trajetória da bolinha, que foi rebatida por Cebolinha e será recebida pelo pai do personagem, que está com a mão direita levantada, a perna direita também, e o braço esquerdo flexionado, dando a ideia de estar em movimento na brincadeira com o filho.



*Descrição: Na imagem temos o Capitão Feio ao centro, ladeado pelos seus monstros do esgoto, criaturas feitas de lixo, com cabeça em forma de coxinha de bar. Capitão Feio é careca, com alguns pelos na sua cabeça. Tem a o rosto sujo, e com olheiras. Amarrado ao pescoço leva uma capa de cor laranja desbotada, e uma camiseta lilás de meia manga. Estão atrás de um arbusto, com olhares medrosos. Capitão feio está com a bochechas infladas assoprando um “bichinho” que sobrevoa sua cabeça, indicado pela linha curva que sai de sua boca e termina em uma onomatopeia “¡Fuuu!”. Há muitas linhas na cena que indicam vento, pois no meio delas há algumas folhas de árvores deslocando-se. A primeira das três criaturas diz em balão “¡El vírus se está yendo al lado equivocado!”, olhando para o bichinho que sobrevoa o Capitão Feio. A terceira criatura diz “¡Usted se olvido de explicarle al viento!”, que está fazendo com que esse bichinho chegue perto da primeira criatura.*



*Descrição: Na cena está à esquerda a personagem Magali, com vestido amarelo e curto, descalça; à direita Cascão, com shorts vermelho, suspensórios da mesma cor, ambos em xadrez, camiseta amarela, e descalço também. E ao centro o porco de estimação de Cascão, Chauvinista, pulando, de acordo com as linhas que indicam que ele está quicando, com um ramalhete de flores coloridas em sua pata direita, indo na direção de Magali. Está com os olhos fechados, com um sorriso no rosto, como alguém romântico. Magali quando avista o animal, faz cara de fome, lambendo os lábios, e pelas linhas cinéticas que acompanham seu corpo, parece levitar. Suas sobrancelhas fechadas a meio olho indicam que pensa algo tenebroso para o pobre animal, e exclama dentro de um balão “¡Hm!”, enquanto Cascão, mais ao fundo, diz “Magali, ¿qué cara es esa que pones?”.*



*Descrição: Cebolinha está com seu pai, Seu Cebola, num local de paredes esverdeadas, com uma torneira a sua frente. O pai está fazendo movimentos com as mãos para cima e para baixo, rápidos, que sugerem lavar o rosto do filho, representados pelas linhas curvas sobre sua mão. Cebolinha, com a boca toda molhada, parece não gostar da temperatura da água, por causa dos dentes cerrados e dos olhos estalados.*

A primeira atividade do módulo tem como objetivo buscar a atenção dos alunos para identificarem as diferentes linhas cinéticas nos quadrinhos disponibilizados. Após a identificação, os alunos deverão analisar os sentidos que elas trouxeram para cada uma das cenas dentro dos quadrinhos, ou seja, se essas linhas contribuíram para a ideia de movimento, deslocamento ou impacto.

Para o aluno DV, cada um dos quadrinhos deverá ser ampliado e adaptado sensorialmente, utilizando diferentes materiais e texturas para destacar as linhas cinéticas.

Por exemplo, observe o primeiro quadrinho da atividade 1 deste módulo 7 logo abaixo:



Existem duas linhas em cada personagem, indicando o movimento do pai pegar o filho do chão e erguê-lo ao nível de seus olhos. A sugestão para a adaptação sensorial deste quadrinho seria a de contornar os personagens com tinta relevo, mais delicada ao toque para que o DV perceba a forma “humana” dos personagens. Para os cabelos, colar algo como fio de nylon para dar a ideia de

serem espetados, e nas linhas que representam os movimentos, colar uma linha de crochê, por exemplo, para identificar esses movimentos.

Vale lembrar que você pode utilizar o material que achar viável para a melhor compreensão do aluno, como linhas de diferentes espessuras, barbantes, cola quente, ou tinta relevo. Também é importante salientar que, como a atividade apresenta diversas situações, você pode criar um padrão e relacionar cada um dos materiais utilizados ao sentido da linha cinética.

Junto a essas adaptações sensoriais, cabe também a utilização do recurso da audiodescrição, com o intuito de reforçar os significados das linhas cinéticas, de modo que o aluno DV estabeleça conexões entre a imagem descrita e o texto não verbal.

***ACTIVIDAD 2:*** *Como ya han escrito la historieta, han dibujado el ambiente y los personajes, vuelvan a sus historietas y añadan las líneas cinéticas en los recuadros/escenas para dar la idea de movimiento.*

O propósito desta atividade é que os alunos retomem suas HQs e verifiquem nas diversas cenas desenhadas dentro dos quadrinhos aquelas em que estejam presentes situações de movimento, impacto, dança, vento, entre outras, onde poderiam ser inseridas as linhas cinéticas mais adequadas.

Para a inserção do aluno DV nesta atividade, recomendamos que você, professor, junto aos demais alunos do grupo, façam a audiodescrição da HQ que eles estão desenvolvendo ao longo desta SD, de modo que ele possa identificar situações como as acima descritas e opinar sobre o uso ou não de linhas cinéticas para a HQ de seu grupo.

#### 4.3.12 Módulo 8 – “Onomatopeyas y Metáforas Visuales”

As onomatopeias são a representação escrita mais próxima aos sons nas HQs. Existem muitas formas, que costumam variar de acordo com o autor, época, país, história...

Conforme os estudos de Ramos (2016), não existem regras nem limites para sua criação e uso. Algumas, após o uso reiterado em várias HQs, acabam por assumir um significado padrão, como, por exemplo, “*Bam!*”, que em língua

portuguesa representa o som de um tiro disparado por um determinado tipo de arma de fogo.

Já as metáforas visuais são utilizadas com a intenção de demonstrar ideias e sentimentos de modo a corroborar o sentido expressado verbalmente. Segundo definição trazida por Vergueiro (2016, p. 54) *“elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum”*.

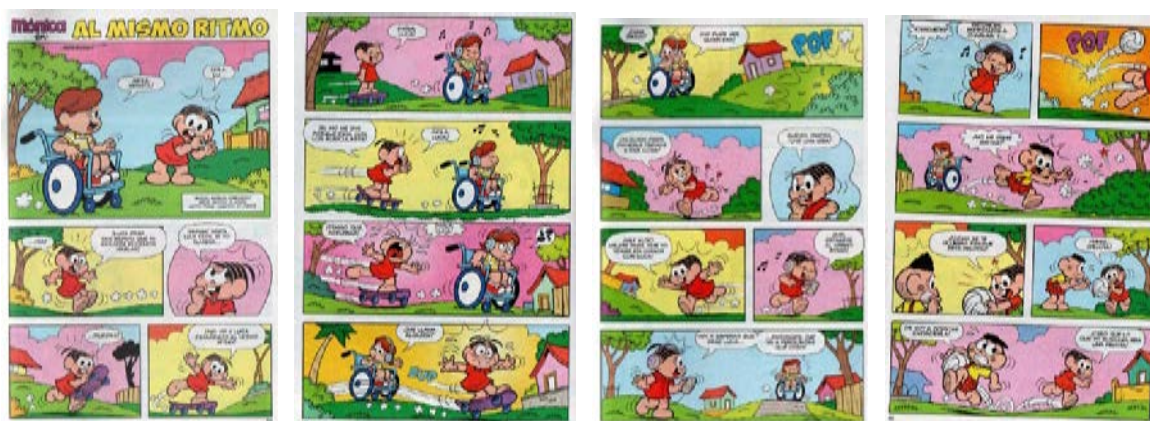
Neste sentido, a título de exemplificação, a mais popular é aquela que associamos a dor com a expressão “ver estrelas”. Rapidamente nós conseguimos compreender o texto imagético ao sentido que ele quer nos mostrar.

Neste módulo, os objetivos estabelecidos para o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola com base no gênero textual HQ são:

- conscientizar os alunos sobre o fato de que em toda HQ há a presença de onomatopeias e metáforas visuais;
- introduzir valores e usos de onomatopeias;
- reconhecer os recursos gráficos denominados metáforas visuais;
- ampliar léxico relacionado a ruídos artificiais, vozes humanas e sons de animais.

Na sequência, seguimos com as orientações pertinentes a cada uma das atividades desde módulo.

*Lean la historieta que sigue y, a continuación, realicen las actividades de este módulo.*





Fonte: Mônica y sus Amigos, Editora Panini Comics, n° 25, páginas 59 a 65.

*Descrição: A história em quadrinhos da Turma da Mônica intitulada “Al mismo ritmo”, é contada em trinta e cinco quadros. São personagens dessa trama Mônica, Luca, Cascão e Cebolinha. Mônica é uma menina muito forte que mora no bairro do Limeiro, e por isso é a dona da rua. Muito esperta e cheia de personalidade, usa um vestido vermelho bem curto, e nunca usa sapatos. Tem os cabelos lisos e pretos, bem curtinhos, com três fios espetados na testa. Seus olhos são grandes e negros, e tem os dentinhos para fora, por isso é chamada de baixinha, gorducha e dentuça. Sua arma para se defender de quem quer que seja é um coelhinho azul chamado Sansão. Cascão é o melhor amigo do Cebolinha, muito criativo, com quem planeja derrotar a Mônica, mas sempre acaba estragando os planos. Odeia água, e por isso, não toma banho nunca. Tem os cabelos crespos e negros, olhos negros e grandes, com as bochechas com sujeirinha. Usa uma camiseta amarela, um shorts com suspensórios vermelho e está descalço. Cebolinha é um garoto de cabelos espetados parecidos a um pé de cebolinha, que tem um problema fonético: trocar as letras R das palavras pelas letras L. vive elaborando “planos infalíveis” para derrotar a Mônica e ser o dono da rua. Veste sempre camiseta polo verde bandeira, bermuda preta, meias brancas e sapatos marrons. Luca é um personagem cadeirante, cheio de disposição para brincar e que adora praticar esportes. Às vezes contribui com as traquinagens dos meninos contra a Mônica. Mostra, em suas historinhas, as dificuldades que um cadeirante enfrenta no dia-a-dia, como calçadas esburacadas, faltas de rampas, entre outros problemas. Tem os cabelos castanhos claros, lisos, pele clara. Veste camiseta de listras amarelas e brancas, shorts vermelho e tênis também vermelho com meias brancas. Suas falas estão todas representadas dentro de balões.*

Q.1: Luca chega em sua cadeira de rodas, no campinho do bairro Limoeiro, e encontra Mônica, saudando-lhe “¡Hola, Mónica!”. Ela, assustada com a chegada do amigo, responde parcialmente “Hola Lu...”

Q.2: E terminando de responder neste quadro “¡ca!” Ela fala, ainda tremendo de susto: “¡Luca pasa tan rápido que ni siquiera podemos hablar!”.

Q.3: Com a mão direita na boca, e olhando para cima, à esquerda, pensando em algo, verbaliza: “¡Hmmm! Sería más fácil si yo tuviera...”

Q.4: E completa seu pensamento surgindo na cena com um skate nas mãos, dizendo “...¡Ruedas!”.

Q.5: Equilibrando-se com o pé esquerdo sobre o skate, com os dois braços abertos buscando equilíbrio, dando impulso com pé direito, e indo para a direita do quadrinho, ela diz: “¡Así, yo y Luca estaremos al mismo ritmo!”.

Q.6: *E com os dois pés sobre o skate vem deslizando na direção de Luca Mônica, com a expressão de satisfação, e lhe diz “¡Hola, Luca!”. Só que Luca está curtindo um som com seus fones de ouvidos, bem tranquilo.*

Q.7: *Mônica começa a ficar desesperada pelo fato de Luca estar com os olhos fechados, fones de ouvido, curtindo uma música e não tê-la escutado. Com a expressão de pavor, com olhos arregalados e umas linhas que saem de sua cabeça dando ideia de susto, ela diz “¡Él no me oye porque está con los auriculares!” e o saúda novamente: “¡Hola, Luca!”*

Q.8: *Em uma tentativa mais desesperada, já em alta velocidade sobre o skate, Mônica diz: “¡Tengo que acelerar! ¡Hola, Luca!”. Luca se assusta, ao mesmo tempo em que fica em dúvida, conforme as interrogações que aparecem sobre sua cabeça.*

Q.9: *Ele olha para trás, perguntando “¿Me llama alguien?”. Nesse momento passa Mônica, com a onomatopeia “Zup”, deixando a personagem muito constrangida e com medo do que vai acontecer em seguida. Mônica está sobre o skate, muito veloz, com os braços abertos para se equilibrar, com os cabelos em pé de susto, e com algumas linhas cinéticas que indicam que esteja tremendo.*

Q.10: *Luca, na parte mais alta do campinho, olha por todos os lados, sentado em sua cadeira de rodas, andando bem devagarinho com ela, procurando por aquilo que passou rapidamente por ele. Diz o seguinte: “¿Qué pasó? ¡No pude ver quién era!” Na parte mais baixa do campinho, bem longe de onde Luca está, se ouve um barulhão, destacado com a onomatopeia “POF”, com sinais de estalo e poeirinhas levantando detrás de uma moita.*

Q.11: *Detrás da moita sai Mônica, toda machucada, cabelo despenteado, cheia de estrelinhas de dor nas pernas e pés, dizendo “¡Alguien debía ponerle frenos a esa cosa!”, caminhando toda trêmula para a esquerda do quadro.*

Q.12: *Nesse instante, ainda machucada, Mônica com a mão direita no queixo parece ter uma ideia. Diz o seguinte: “Bueno, ¡ahora tuve una idea!”*

Q.13: *Já correndo para colocar sua ideia em prática, Mônica verbaliza “¡Hay algo mejor para que yo tenga en común con Luca!”*

Q.14: *E volta bem caminhando tranquilamente, ouvindo música com fones de ouvido e um dispositivo nas mãos parecido a um Ipod. Saem notas musicais de seus fones. E ela exclama: “¡Así estamos al mismo ritmo!”*

Q.15: *Quando avista Luca vindo em sua direção, Mônica fica toda feliz, na expectativa. E diz: “Voy a esperar que pase Luca...”, “...y entonces, ¡me va a preguntar que oigo!”*

Q.16: *E com os olhos fechados, parada, escutando música com seus fones e Ipod, ela continua dizendo “Estonces, empezaremos a charlar y...”, quando ao longe se escuta alguém gritando “¡Cuidado!”*

Q.17: *E “POF”, ela é nocauteada por uma bolada, que a fez cair à direita no campinho, atrás de um arbusto.*

Q.18: *Luca, em sua cadeira de rodas, mais ao fundo, assiste à cena com uma cara engraçada, e vê Cascão correndo para salvar Mônica, perguntando ao mesmo tempo “¿No me oíste gritar?”. Ao que parece, Mônica está atrás do arbusto, pois de lá saem poeira e estrelinhas de dor.*

Q.19: *Ela se levanta, muito brava, com a bola nas mãos, com uma estrelinha de dor sobre sua cabeça, e pergunta a Cascão: “¿Cómo se te ocurrió tirarme esta pelota?” Cascão arrepia todo o seu cabelo de medo dela, com um sorriso amarelo.*

Q.20: *Ele, tremendo, com receio de pegar a bola das mãos de Mônica, e esta olha para a bola e diz “Hmmm... ¡pelota!”*

Q.21: Cascão pela a bola e sai correndo, dizendo “¡Ni voy a intentar entenderla!”, enquanto Mônica sai para o outro lado, saltitando, e falando “¡Creo que lo que yo buscaba era una pelota!”

Q.22: E surge batendo no chão uma bola de basquete, pulando muito feliz, falando “¡Porque a Luca le encanta el baloncesto!” , “Y así, ¡voy a acompañarle el ritmo!” Nesse momento surge Cebolinha, como uma enorme interrogação sobre sua cabeça, mostrando que ele está curioso.

Q.23: De repente, Cebolinha aproveita a oportunidade e faz uma piadinha com a Mônica: “¡Una pelota haciendo lebotar ota! ¿Cuál es la más redonda?” Ele está morrendo de rir, enquanto Mônica quase morre de susto.

Q.24: Mônica, irritadíssima, toma a bola em suas mãos e a arremessa na direção de Cebolinha, que sai correndo, com medo dela. Mônica diz: “¿Ah, sí? ¿Por qué no miras más de cerca?”

Q.25: Mônica para, nervosa, descabelada de ódio e percebe que perdeu sua bola. Ela diz em voz alta: “¡Ah, no! ¡Lancé mi pelota! ¡Y Luca ya va a pasar por acá!”

Q.26: Em outro quadro, Mônica está pegando a sua bola de basquete, olhando para trás, e dizendo ¡Todo culpa de ese Cebollita inconveniente!”

Q.27: Ela acaba de falar a frase e pisa na bola de basquete, fazendo com que ela caísse de novo atrás de uma moita.

Q.28: Enquanto Mônica caía atrás da moita, Luca passeava tranquilamente pelo local.

Q.29: Mônica levanta a cabeça por sobre a moita, toda machucada e com dor, dizendo “¡Así no es posible!”

Q.30: Já em pé, com o corpo inclinado para frente, ombros relaxados de cansaço, ela fala “¡Qué difícil acompañarle el ritmo a Luca!”

Q.31: Sentada numa pedra o meio do campinho, Mônica, inconformada com os acontecimentos, fala em voz alta: “¡Mejor que me conforme!”

Q.32: Terminando de dizer sua última frase, Mônica escuta alguém dizer “¡Hola, Mònica!” Ela fica com a expressão de dúvida...

Q.33: Era Luca, que vinha conversando com ela: “Yo no sabía que a ti también te gustaba sentarte aquí...”, “...¡Y apreciar la vista!”. Ela, pega se surpresa, diz “¿Luca?”, voltando sua cabeça na direção de Luca.

Q.34: Ela continua a conversa: “Uno se passa el día corriendo de aquí para allá...”, e segue em outro balão: “...hasta que necesita parar un poco para desacelerar, ¿verdad?” Mônica fica com a cara de surpresa, atônita.

Q.35: E eles continuam conversando naquele lugar tranquilo do campinho do bairro Limoeiro, cheio de árvores, arbustos, flores e borboletas. Ela diz: “¡Exacto! Yo suelo parar aquí y...¡desacelerar!”. Luca encerra a história, dizendo: “¡Veo que tenemos el mismo ritmo!”. E fim.

**ACTIVIDAD 1:** Identifiquen las onomatopeyas en la historieta que han acabado de leer y, en seguida, elijan uno de los compañeros del grupo para hacer la lectura en voz alta para todos de la clase.

Após a leitura da historieta, que poderá ser adaptada sensorialmente ou audiodescrita quadro a quadro, conforme observações nos módulos anteriores, cabe

a você proceder com a explicação do que é onomatopeia e metáfora visual. Em seguida, solicite aos alunos para identificarem na HQ trabalhada neste módulo esses elementos, deixando-os livres para circulá-los ou sublinhá-los. Após a identificação, trabalhe com eles a justificativa desses elementos na HQ.

Pensamos que esse momento seria pertinente elaborar uma lista junto com os alunos, de onomatopeias, e o sentido que elas expressam, e uma outra lista de metáforas visuais. Sugerimos utilizar cartolinas coloridas e giz de cera para desenhar esses elementos, para ser afixado em uma das paredes da sala de aula, pois o intuito é, além de enfeitar o espaço escolar, contribuir para consulta dos alunos.

Para que o aluno DV não se sinta excluído, sugerimos que a mesma lista de onomatopeias seja gravada em dispositivo móvel. Os próprios alunos podem fazer os sons de cada uma das elencadas na lista construída junto com você, professor. Cada criança pode gravar um som. Desta forma, todos participam. Ao final, o aluno DV terá uma lista disponível em áudio.

**ACTIVIDAD 2:** *Relacionen las expresiones del recuadro abajo a las respectivas onomatopeyas:*

sueño profundo – olisquear – suspiro – tragar un líquido  
 hipo de borracho – pedir silencio – aplausos – bofetada  
 carraspeo de interrupción – estornudo – beso – llamada

Cof, cof...

.....

¡Achís!

.....

¡Chissst! ¡Chsss!

.....

¡Psst!

.....

¡Glup!

.....

(¡hic!)

.....

¡Muac! .....	¡Paf! .....	¡Clap, clap, clap! .....
¡Sigh! ¡Ains! .....	Sniff, sniff .....	Zzz, zzz, zzz .....

Para esta atividade, esperamos que os alunos, seguindo suas orientações, consiga relacionar as expressões do quadro às onomatopeias, escrevendo nas linhas logo abaixo delas, ou até mesmo ligando-as com uma linha traçada com lápis de cor. Para o grupo do aluno DV, ou para todos, como forma integradora de alunos deficiente e não deficientes, a folha pode ser entregue impressa a todos, com espaço para todos os alunos possam registrar suas respostas.

Para o aluno DV as adaptações sugeridas são: além de impressa a onomatopeia em espanhol, a mesma deverá ser transcrita em braille, logo acima, ou logo abaixo, e conter nesta folha um espaço em branco para o registro em braille por ele, compatível com a cela desse sistema de escrita e leitura. Como existem regletes positivas no mercado, o aluno facilmente poderá escrever abaixo da onomatopeia o sentido de cada uma.

Outra sugestão é fazer cartões para que todos busquem os pares de onomatopeias e seus sentidos, lembrando que para o DV os cartões devem estar escritos em braille. Também pensamos ser possível a realização desta atividade em conjunto com toda a sala: você pode sortear um cartão por vez, reproduzir o som da onomatopeia para que os alunos lhe respondam a qual expressão ela se refere.

**ACTIVIDAD 3:** *Esta actividad seguramente será divertida. Ustedes deben añadir una onomatopeya para cada uno de los dibujos expuestos abajo:*



*Descrição: A cena se passa em um ambiente semelhante a zona rural, pois apresenta árvores, arbustos e uma cerca. O Senhor Cebola segura em seus braços sua filha caçula, Maria Cebolinha, por sobre uma cerca de madeira. Ele tem os cabelos espetados com uma cebolinha, e usa camisa branca. Ela tem os cabelos pretos, lisos e curtos, pois ainda é uma bebê, e usa vestido cor de rosas. O pai pergunta a filha “¿Cómo hace la vaca?” E no balão que a filha responde está um espaço em branco para o aluno completar com a onomatopeia adequada.*



*Descrição: Mônica, personagem que possui bastante força, apelidada pela turma de baixinha, gorducha e dentuça, este último por causa de seus dentinhos serem para fora, usa vestido vermelho curto, e está descalça. Na cena, está fazendo bastante força com um desentupidor numa pia, e de sua cabeça sai uma gota de suor. Que onomatopeia seria perfeita aqui?*



*Descrição: Mônica, personagem apelidada pela turma de baixinha, gorducha e dentuça, este último por causa de seus dentinhos serem para fora, usa vestido vermelho curto, e está descalça. Na cena está se esbarrando em uma árvore. Que onomatopeia poderia ser utilizada aqui?*



*Descrição: Mônica, personagem apelidada pela turma de baixinha, gorducha e dentuça, usa vestido vermelho curto, e está descalça. Na cena, ela está correndo entre duas latas de lixo, cujas tampas estão se abrindo devido aos esbarrões que ela deu nelas, e tem alguma coisa quicando em sua cabeça. Ela está com a boca aberta, um pouco descabelada, com algumas poeirinhas ao seu redor. Que onomatopeia poderia ser utilizada aqui?*



*Descrição: Cascão é o melhor amigo do Cebolinha, com quem planeja derrotar a Mônica, mas sempre acaba estragando os planos. Nunca tomou banho nunca. Tem os cabelos crespos e negros, olhos negros e grandes, com as bochechas com sujeirinha. Usa uma camiseta amarela, um shorts com suspensórios vermelho e está sempre descalço. Cebolinha é um garoto de cabelos espetados parecidos a um pé de cebolinha, que troca as letras “R” pelas letras “L”. Vive elaborando “planos infalíveis” para derrotar a Mônica e ser o dono da rua. Veste sempre camiseta polo verde bandeira, bermuda preta, meias brancas e sapatos marrons. Na cena estão Cascão está tremendo, inclusive sua boca. Cebolinha olha para o leitor com um olhar desconfiado. Qual seria a onomatopeia mais adequada ao Cascão?*



*Descrição: Mônica, a menina mais forte da rua no bairro do Limoeiro usa vestido vermelho, e na cena está toda maquiada, com lacinhos cor de rosa no cabelo, junto com sua amiga Magali, gulosa, que usa vestido amarelo, e também está maquiada e com laços rosa no cabelo. Mônica parece assustada, pois num balão diz “¿Y ahora, qué hacemos?” Qual a melhor onomatopeia para esta situação?*

Esta atividade 3 recomendamos realizá-la utilizando o recurso da audiodescrição, e a lista elaborada na atividade 1. Os alunos não deficientes tomam nota após suas contribuições, e o aluno DV pode solicitar a um colega para registrar

a sua resposta. Também pensamos que outra forma da atividade ser realizada é com o registro em braille feito pelo próprio aluno DV na sequência das imagens adaptadas sensorialmente conforme já demonstradas nos módulos anteriores, seguidas da audiodescrição feita por você, que certamente o auxiliará quanto a escolha da onomatopeia mais pertinente a situação de cada quadrinho.

**ACTIVIDAD 4:** *¿Cuáles onomatopeyas ustedes van a utilizar en su historieta? Vuelvan a la historieta que están elaborando, verifiquen si hay situaciones en las que requiera(n) el uso de ellas y completa con aquellas que ustedes juzguen ser adecuadas.*

Cada grupo, com seu auxílio, professor, retomará a HQ que eles estão produzindo ao longo desta SD, com a finalidade de averiguar onde é cabível o uso de onomatopeias, utilizando a lista já elaborada na primeira atividade deste módulo.

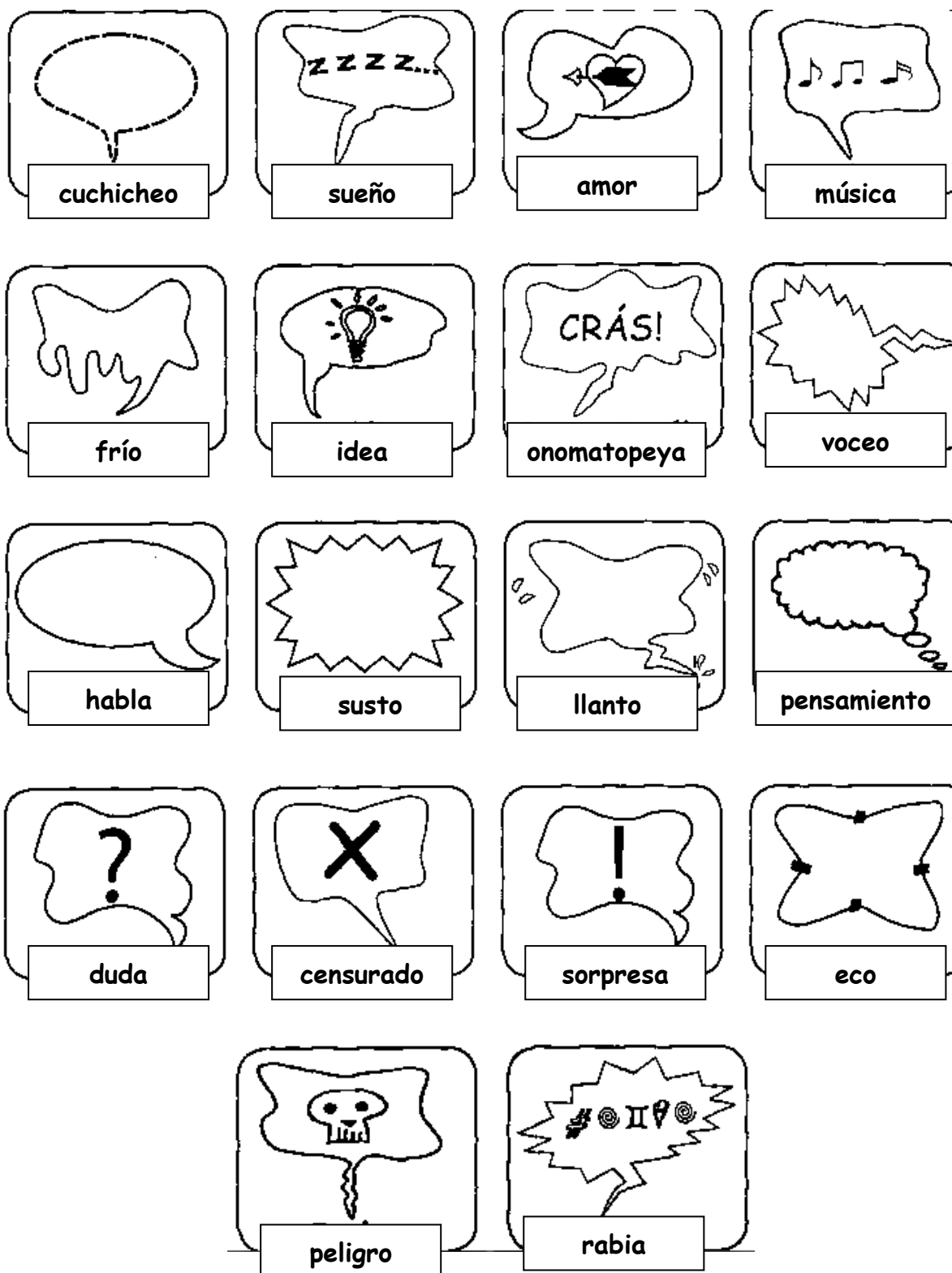
#### 4.3.13 Módulo 9 – “Globos”

Nas HQs os balões são elementos indispensáveis para a ilustração e compreensão do enredo, pois eles ajudam a contar a história, dão visualização às palavras proferidas pelas personagens, demonstrando o tipo de sentimento envolvido em suas falas. Esses recursos gráficos são utilizados para tornar sons e falas visíveis na literatura. O formato dos balões pode variar de acordo com as intenções do autor.

Você reparou nas HQ que acabou de ler, como são coloridas e movimentadas? Percebeu também que, na maioria das vezes, os textos das histórias ficam dentro de balões? E que esses balões são de tamanhos e formatos diferentes? Por que será que eles são desse jeito?

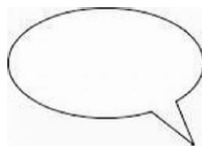
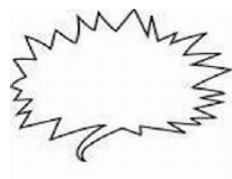
##### Tipos de Globos

Neste momento, sugerimos que todos estes tipos de balões sejam apresentados um a um. Os balões podem ser feitos em papel cartão ou em E.V.A., para que os alunos os manuseiem e internalizem seus nomes, e constatem em quais situações cada um deles devam ser utilizados.



Os nomes dos balões em espanhol podem ser diferentes, visto que existem 21 países que falam espanhol. Vejam outros nomes, sugeridos por Leite (2014): “globo o bocadillo”, “pensamiento o nube”, “unísono”, “cuchicheo o sussurro”, “grito”, “globos agregados”, “cartelera”, “con imagen”.

**ACTIVIDAD 1:** *Escriban los nombres de los siguientes globos:*

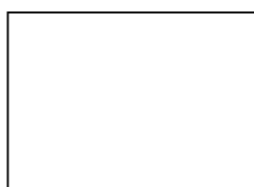


Para o aluno DV é importante que a atividade seja adaptada da seguinte forma: os mesmos balões que aqui estão serão impressos em folha mais grossa (gramatura 180gr), e usando cola quente, o professor fará o contorno dos mesmos, tornando possível ao DV reconhecer a forma do balão, e em seguida, registrar o nome dela em Braille, fazendo uso de seus instrumentos para a produção escrita (reglete e punção). Requer-se, para tanto, que o espaço entre as imagens seja suficiente para o registro em Braille.

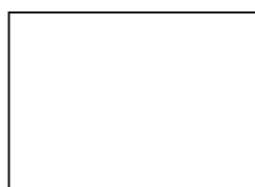
Caso o aluno DV tenha a máquina de escrever em braille, ele poderá digitar o texto em um papel gramatura 120 gr, e com o auxílio de um colega do grupo, recortar e colar sobre o local designado. Outra forma de proceder com esta atividade é trazer, professor, os nomes de todos os tipos de globo em escritos em braille, no tamanho da superfície deixada para preenchimento do solicitado na atividade, para o aluno DV identificar o nome do balão, e em seguida colar no local indicado.

**ACTIVIDAD 2:** *Ahora, en la hoja de actividades que han recibido de su profesora, ustedes deberán pegar las tarjetas con los globitos en los espacios inseridos luego abajo de los temas.*

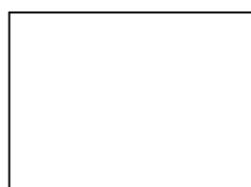
VOCEAR



HABLAR



TENER HAMBRE



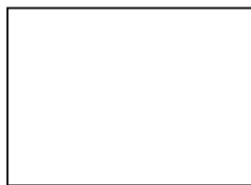
LLORAR



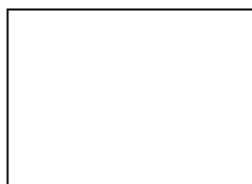
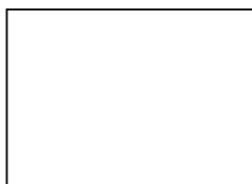
TENER UNA IDEA



ESTAR ENOJADO



ESTAR ENAMORADO      CUCHICHEAR



Para esta atividade serão entregues aos alunos, os quais estarão organizados em grupos, pequenos cartões com diversos tipos de balões e, para o DV, os mesmos deverão conter alguma adaptação sensorial, como contorno de cola quente, barbante ou tinta relevo. Na folha de atividades do aluno DV, além da transcrição a tinta e em braille dos temas propostos, o espaço para que eles colem os balões de diferentes formatos deverão ser um pouco maior, em razão das adequações sensoriais. Sugerimos, para tanto, que para o aluno DV esta atividade seja disponibilizada em folha de sulfite A4, gramatura 180, e que contenha quatro quadros, e não oito como dos demais alunos.

**ACTIVIDAD 3:** Realicen la lectura de la historieta disponible en la página siguiente poniendo mucha atención en los globos. Luego de leerla, dramatícenla con sus compañeros de clase como si fuera un diálogo, para ello, pueden cambiar la voz, actuar como si fuera un/a actor/actriz...



Fonte: Mónica y su Pandilla, Editora Panini Comics, nº 26, páginas 50 e 51.

*Descrição:* A história em quadrinhos do Cebolinha intitulada “Mis zapatos”, é contada em doze quadros. São personagens dessa trama: Cascadón, o melhor amigo

do Cebolinha, com quem planeja derrotar a Mônica, mas sempre acaba estragando os planos. Nunca tomou banho nunca. Tem os cabelos crespos e negros, olhos negros e grandes, com as bochechas com sujeirinha. Usa uma camiseta amarela, um shorts com suspensórios vermelho e está sempre descalço; Cebolinha, garoto de cabelos espetados parecidos a um pé de cebolinha, que troca as letras “R” pelas letras “L”, que vive elaborando “planos infalíveis” para derrotar a Mônica e ser o dono da rua. Veste sempre camiseta polo verde bandeira, bermuda preta, meias brancas e sapatos marrons; e Titi, personagem pré-adolescente da turminha, que inclusive já tem namorada! Ele tem os cabelos lisos e pretos, é alto, e é dentucinho como a Mônica. Ele usa camiseta de listras amarela e preta, bermudas vermelha, meias brancas e sapatos marrons. Também participa desta história o Franjinha, menino muito inteligente, o cientista da turma que inventa coisas incríveis. Ele usa camiseta estilo pólo vermelha, bermuda preta, meias brancas e sapatos marrons. E Nimbus, simpático, carinhoso e curioso com questões relacionadas ao clima. Ele tem os cabelos lisos e pretos, cortados no estilo “tigelinha”; usa camiseta xadrez amarela, bermuda preta, meias brancas e tênis azuis com branco. A história se passa no campinho do bairro Limoeiro. As falas dos personagens estão todas dentro de balões.

Q.1: Cebolinha está bem no meio do campinho, ladeado de árvores, com uma casa ao fundo esquerdo da cena, com os olhos fechados, com uma expressão facial de dor, confirmada pelas estrelinhas saindo de seu pé esquerdo. Ele grita “¡Ay! ¡Uy!”

Q.2: “¡Qué dololcito tan pesado!”, ela reclama, segurando seu pé esquerdo com as mãos e com o corpo levemente inclinado para a frente, como um movimento para tirar o sapato.

Q.3: Com o sapato nas mãos, e sua expressão já é de alívio quando ele diz: “¡Es una piedlita en mi zapato!”, virando o sapato para baixo, deixando a pedrinha cair no chão.

Q.4: Cebolinha sai caminhando e cruza com Titi, que está caminhando com os olhos fechados, ouvindo música com fones de ouvido. Há notas musicais sobre sua cabeça.

Q.5: De repente, Titi pisa em algo estranho, fazendo com que ele abra os olhos rapidamente ao ouvir o som “Splosh”.

Q.6: Ele diz, todo nervoso: “¡No puede ser! ¡Me ensucié todo el zapato!”, levantando o pé direito cheio de barro.

Q.7: Fica bravo, com um rodaminho saindo de sua cabeça, mas segue seu caminho, cruzando com Franjinha, que surge com dores os pés, dizendo “¡Ay! ¡Estos zapatos nuevos me están matando!”, com a cara de sofrimento.

Q.8: Passa por Nimbus, dizendo “¡Hasta que se pongan más ‘blandos’ mis pies van a sufrir un poco!” Ao fundo da cena Nimbus está olhando para seu pé direito com uma certa preocupação.

Q.9: Apoiando seu pé direito em uma pedra, diz, enquanto amarra o cadarço “¡Estos zapatos están siempre desatados!” Ao fundo, Franjinha segue caminhando com dor.

Q.10: Assim que termina de amarrar o cadarço, Nimbus sai caminhando, e fala “¡Ahora sí!”, enquanto passa por Cascão.

Q.11: Cascão, descalço como sempre, olha para o leitor e pergunta: “¿Qué estás vendo?”

Q.12: E, caminhando, segue com a resposta: “¡Pues sí! ¡Yo no tengo esos problemas!”

A presente HQ pode ser adaptada sensorialmente, com o uso de cola quente ou barbante para marcar os quadros; E.V.A. ou papelão para os diferentes tipos de balões que nela aparecem, em tamanho maior para que seja possível a adaptação do texto em tinta ao Braille, ou ainda, valendo-se do recurso da audiodescrição, de acordo com as propostas contidas na Nota Técnica nº 21/2012/MEC/SECADI/DPEE).

Esta atividade tem por objetivo levar o aluno a compreender que existem diferentes tipos de balões com finalidades diversas no universo das HQs, que exercitadas pelos alunos nas atividades em que se exija a interpretação de texto, momento este em que eles também aprenderão vocabulários diferentes, bem como verbos, etc.

**ACTIVIDAD 4:** *Como ya han leído la historieta “Mis zapatos”, seguiremos con la comprensión lectora.*

- a) *¿Qué tipos de globos aparecen en el texto?*
- b) *¿Quiénes son los personajes de la historieta que has acabado de leer?*
- c) *¿Conocen algún personaje? ¿Cuál?*
- d) *¿Qué ocurre con Cebollita?*
- e) *¿Cuántos chicos tuvieron problemas como Cebollita?*
- f) *¿Por qué Cascarón no tuvo problemas como Cebollita?*

O aluno DV poderá responder a estas perguntas de compreensão da HQ “Mis sapatos” oralmente com os colegas, e gravar suas respostas utilizando um aparelho celular, ou um gravador portátil, para, posteriormente transcrever as suas respostas para o sistema Braille, utilizando sua máquina ou reglete e punção. Esta transcrição pode ser realizada em casa, ou em período contraturno na escola, e está em consonância ao preconizado por lei sobre a questão do tempo para realização de atividades, que para o público DV é diferenciado.

**ACTIVIDAD 5:** *Pensando en la historieta que los grupos están creando, ¿qué tipos de globos combinan con el guion que han escrito en su grupo?*

---

Nesta atividade, os alunos retomarão as HQs que eles estão elaborando, e seguindo suas orientações, professor, farão novamente a leitura das falas elaboradas no módulo 6. Em seguida, com o seu auxílio, eles colocarão essas falas dentro de balões, observando os diversos tipos que estudaram, escolhendo os estilos mais apropriados a situação expressa em suas frases.

#### 4.3.14 Refacção

Esta aula é destinada para que você entregue os textos feitos até o momento e já corrigidos para os alunos adequá-los, conforme a necessidade por você constatada em consonância ao estudado nos módulos 7, 8 e 9, sempre com o seu auxílio e intervenção.

#### 4.3.15 Módulo 10 – “Las Letras”

Nas HQs, as letras assumem diversas conotações de acordo com o contexto apresentado na narrativa. Segundo Ramos (2016, p. 56), ocorre uma miscelânea entre signos *icônicos* – exibição de algo facilmente reconhecível, *plásticos* – relacionados à textura e à cor, e *de contorno* – linha que contorna quadros e balões. Em síntese, a letra mais utilizada é a de forma, linear, sem serifa, ou seja, neutra. Se a letra muda, ela passa a carregar significado.

De acordo com Eisner (2016, p.8), *“as letras são símbolos elaborados a partir de imagens que têm rigens em formas comuns, objetos, posturas, e outros fenômenos reconhecíveis”*.

Quando utilizadas em tamanho menor, indicam sussuro ou tom de voz mais baixo; em negrito, sugere tom de voz mais alto, ou carregada de emoção, ou para destacar algo; se a letra é muito diferente, sugere que o personagem seja estrangeiro.

De acordo com estes ensinamentos de Ramos e Eisner, pretendemos com este módulo:

- reconhecer os tipos de letras utilizadas em HQ;
- treinar a grafia bastão dentro dos balões.

Na sequência, seguimos com as explicações das atividades deste módulo.

**ACTIVIDAD 1:** Lean la historieta abajo y contesten las preguntas que siguen:



Fonte: Mónica y su pandilla, Editora Panini Comics, n° 20, páginas 22 a 25.

a) ¿Cómo están las letras?

---

b) ¿Las letras son todas mayúsculas o minúsculas?

---

c) ¿Hay diferencia entre las letras del título y las de los globos?

---

Professor, chame a atenção de todos os alunos para o tipo de letra que se utiliza em uma HQ. Explique que o tipo mais comum, que pode ser observado nas HQs utilizadas nesta SD é denominado “letra bastão”. Continue explicando que este tipo de letras não há diferença entre maiúsculas e minúsculas, tanto dentro dos balões, como nas legendas e títulos que ainda serão abordados nos módulos seguintes.

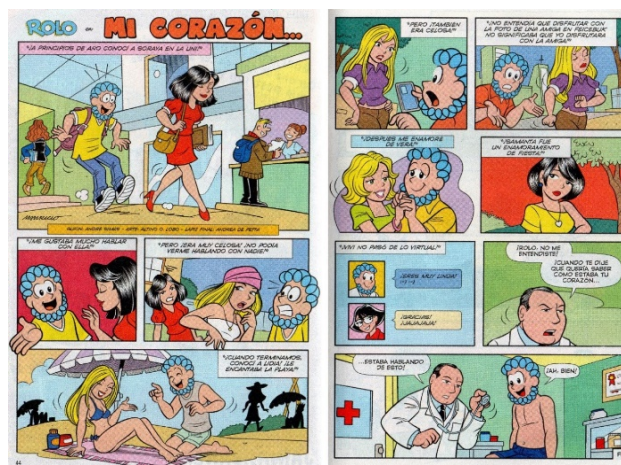
Para o aluno DV, que utiliza somente um tipo de letra no sistema braille, parece não fazer muito sentido. No entanto, para que ele se sinta inserido nesta atividade, as adaptações poderão versar sobre alguns quadrinhos das HQs que eles já trabalharam.

Sugerimos que você pergunte ao aluno DV qual HQ ele mais gostou até agora. Escolhida a HQ, selecione alguns quadrinhos, e faça uma fotocópia ampliada de cada um desses quadrinhos no tamanho de uma folha de sulfite A4. Faça o contorno dos balões, e dentro deles, com tinta relevo, que é mais delicada, contorne as letras das falas dentro do balão. Espere secar. Nossa sugestão é que este procedimento seja feito no encontro anterior a este, para que o DV possa tatear as

letras tipo bastão no mesmo momento em que os demais alunos fazem seu reconhecimento nas HQs já trabalhadas.

Na sequência, estimule os alunos a observarem nas HQs trabalhadas que dentro dos balões as letras são quase sempre iguais, a não ser queira expressar sussurro, caso em que ela é menor, ou grito, quando ela é maior e em negrito. Você também pode dizer que é possível a existência de outros tipos de letras em uma HQ, e que no módulo seguinte eles terão a oportunidade de trabalhar com essa diferença. Não se esqueça de utilizar a audiodescrição, o narrar o que está acontecendo para a inclusão do aluno DV.

**ACTIVIDAD 2:** *Observen la historieta abajo con su grupo y contesten: ¿Cómo se presentan las letras? ¿Por qué?*



Fonte: Mónica y sus Amigos, Editora Panini Comics, nº 24, páginas 44 e 45.

*Descrição: a história de Rolo, intitulada “Mi corazón”, é contada em onze quadros, e acontece em diversos ambientes. Rolo, personagem jovem criado por Maurício de Souza, é paquerador. Ele tem cabelos crespos e azuis, barba da mesma cor.*

*Q.1: Rolo começa a história narrando na legenda “¡A principios de año conocí a Soraya en la uni!” A cena ocorre nos corredores de uma universidade. Rolo veste camiseta amarela, calças jeans azuis e tênis preto e branco. Ele mostra-se empolgado quando avista uma moça morena, de cabelos médios, pretos e lisos, trajando vestido vermelho, com sapatos de salto também vermelho, livros e uma de suas mãos e bolsa no braço direito.*

*Q.2: Continua narrando a cena em que ele conversa com a moça: “¡Me gustaba mucho hablar con ella!”*

*Q.3: De repente, ele aparece com uma cara temerosa quando essa moça, Soraya, o flagra conversando com outra moça, loira cabelos compridos, usando um lenço amarrado na cabeça e blusa tomara-que-caia branca. Ele narra o seguinte: “Pero ¡era muy celosa! ¡No podía verme hablando con nadie!”*

*Q.4: Aqui, na praia, embaixo de um guarda-sol com a moça loira, continua contando sua história: “¡Cuándo terminamos, conocí a Lidia! ¡Le encantaba la playa!”*

Q.5: Nesta cena, Rolo está com um celular nas mãos quando é surpreendido por Lidia. E ele conta o seguinte: “Pero ¡también era muy celosa!”

Q.6: Segue contando, enquanto a cena mostra Lidia indo embora com a cara de insatisfeita: “¡No entendía que disfrutar con la foto de una amiga en feicibuk no significaba que yo disfrutara con la amiga!”

Q.7: Aquí, aparece de mãos dadas com uma moça loira de cabelos rebeldes e curtos. Ele diz: “¡Después me enamoré de Vera!”

Q.8: Surge outra moça, morena de cabelos lisos e curtos. Rolo diz: “¡Samanta fue un enamoramiento de fiesta!”

Q.9: A cena deste quadrinho é semelhante a uma página de rede social com uma foto de Rolo e de uma outra moça de cabelos lisos, pretos e de óculos. Ele comenta: “¡Viví no pasó de lo virtual!”

Q.10: Neste quadro, está um médico, calvo, com expressão de seriedade, dizendo a Rolo: “¡Rolo, no me entendiste! ¡Cuando te dije que quería saber cómo estaba tu corazón...”

Q.11: E na última cena termina: “...estaba hablando de esto!”, diz o médico, segurando um estetoscópio em suas mãos para examinar Rolo que está sentado numa maca, sem camisa.

Aqui a letra continua sendo bastão e maiúscula, porém com a diferença de estar em itálico. Explicar que o itálico não está dentro do balão, mas em um espaço chamado recordatório, que no módulo tal trabalharão com ele.

**ACTIVIDAD 3:** ¿Qué tal entrenaren? Abajo siguen algunos recuadros con globos sin el habla y, a continuación, hay algunas hablas sin los globos. El trabajo de su grupo es relacionar cada habla a su respectivo globo, utilizando la letra de tipo mayúscula que en portugués se llama “bastão”.

a)



– ¡Aló, sí cumpa, encontré trabajo, después le cuento los detalles!

– Fin de mi primer día de trabajo. ¡A casita ahora!

– ¡Ahí va mi compadre!

– ¡Pst, compadre!

– ¡Cumpa, qué alegría!

– Oiga, compadre, ¿a qué está se está dedicando usted?

– ¡Hoy comencé a trabajar en una fábrica de harina de pescado, cumpa!

b)



- \_ Bertoldo, ¿puedes decirme si tengo torcidas las líneas de las medias?  
 \_ ¡Ja ja ja! Las medias están bien. ¡Las que tienes torcidas son las piernas!  
 \_ ¡Ya pues! ¡Yaaa!

O objetivo desta atividade é treinar o estilo de escrita com a letra bastão dentro dos balões. Provavelmente os alunos tenham utilizado outros tipos de letras na atividade 5 do módulo 9. Com a presente atividade eles poderão formatar as letras de suas HQs, já encaminhando-se para as etapas finais desta SD.

Para o aluno DV você poderá disponibilizar as frases desta atividade em braille, de modo que ele faça analogia do texto com a descrição dos quadrinhos. Sugerimos, ainda, que as tiras sem falas sejam disponibilizadas a ele conforme já mencionado nos módulos anteriores, ou seja, ampliada, com as devidas adaptações sensoriais, etc, para que ele tenha a mesma oportunidade de participar/realizar a atividade que seus colegas não deficientes.

#### 4.3.16 Módulo 11 – “Recordatorio o Leyenda”

A legenda, caixa retangular disposta geralmente no canto superior dos quadrinhos, é utilizada em situações, como por exemplo, quando um personagem narra algo que aconteceu anterior ao enredo apresentado, ou ainda, quando o roteirista quer explicar ao leitor algum elemento da trama, ou ainda, quando se faz necessária a tradução de uma fala, mesmo que seja de um idioma fictício, devendo, por isso, ser lida antes que os balões.

##### Segundo Vergueiro, legenda ou recordatório

“é a voz onisciente do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno do fluxo temporal, expressões de sentimento de personagens (...)” (2016, p. 62).

Valendo-se desse conceito, os objetivos deste módulo são: identificar recordatório/legenda nas HQs e reconhecer sua função nelas.

Na continuação, retomamos a explicação das atividades deste módulo.

**ACTIVIDAD 1:** *Lean la historieta en la página siguiente y busquen con sus compañeros la justificativa de haber recordatorios en ella.*



Fonte: Mônica y su Pandilla, Editora Panini Comics, nº 20, páginas 16 a 21.

*Descrição: a história em quadrinhos do personagem Dudu, da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, possui 33 quadros e apresenta os seguintes personagens: Dudu, um menino de cabelos lisos e amarelos, pele clara e olhos pretos e grandes, e que usa camiseta tipo pólo azul claro e shorts preto, e nos pés tênis vermelho e branco, sua mãe, loira, de cabelos lisos repartidos no meio, magra, que usa vestido roxo, avental branco na cintura e sapatilhas azuis, e seu pai, de cabelo marrom avermelhado, com entradas nas fronteiras pele clara, e que usa camisa azul clara. Dudu é conhecido como o personagem que, embora seja primo da Magali, não gosta de comer quase nada. O título da historieta é “El desayuno”.*

*Q.1: No ambiente de paredes rosa, com um quadro de Dudu fazendo careta com a língua de fora pendurado à esquerda, com uma moldura azul escuro, e à direita um aparador com um espelho oval, está a mãe de Dudu, caminhando da esquerda para a direita, conduzindo seu filho pelos ombros, dizendo a ele “¡Vamos Dudú! ¡Tienes que desayunar!”. Este menino, com olhar preocupado, e com as pernas flexionadas,*

resistindo ao movimiento de sua mãe, olha para atrás e diz a sua mãe “¿Otra vez, mamá? ¡Ya desayuné ayer!”

Q.2: Sob o fundo amarelo, a mãe de Dudu, com o dedo indicador direito levantado, responde a seu filho: “Pero tiene que desayunar todos los días!”. Quando ela termina de falar, Dudu, com uma cara de medo, com a boca apertada, diz “¡Glup!”.

Q.3: Nesse quadrinho, sem margens, aparece à esquerda a figura de um alienígena, semelhante a um lagarto, com pele verde, usando na cabeça um quépe (chapéu de policial) com uma estrela vermelha ao centro, diendo “¡Y eso es, Capitán Astro! ¡El planeta Dudú va a ser invadido por el desayuno!” Dudu, usando um capacete marrom com fones e óculos azuis, fica assustado.

Q.4: Na imaginação de Dudu, o ambiente se transforma em um ambiente espacial, com céu roxo, e com o guarda lagarto à esquerda, e ele entrando em uma aeronave verde, com uma cúpula de vidro sobre a cabeça do piloto, que no caso é ele mesmo, que diz: “¡No se preocupe, comandante! ¡Haré lo que sea por impedirlo!”

Q.5: Novamente sob o fundo amarelo, a mãe de Dudu, apontando para ele com o dedo esquerdo e apertando com a mão direita uma garrafa de café sobre uma mesa coberta com uma toalha xadrez cor-de-rosa, diz a ele: “¡Ahora quédate quietecito que voy a servirte!” Dudu rói as unhas da mão direita, com os olhos semiabertos, sentado em uma cadeira, atrás da mesa.

Q.6: Voltando à imaginação de Dudu, ele imagina já dentro da aeronave, com o capacete e os óculos, pilotando no espaço, e diz: “¡Capitán Astro a base! ¡Acabo de entrar en la órbita del planeta Dudú del sistema Cocina!”.

Q.7: Ainda no espaço, a aeronave no canto esquerdo inferior do quadrinho, com Dudu pilotando, avista uma grande garrafa térmica afrente, próxima a uma planeta laranja com nebulosas azuis ao redor, e exclama: “¡Y veo la nave madre del enemigo!”

Q.8: Com fundo amarelo e juntos à mesa, a mãe de Dudu lhe serve leite de um bule vermelho de flores amarelas numa vasilha roxa, dizendo “¡Listo! ¡Primero un poco de leche...”, enquanto Dudu com a mão direita na bochecha se desespera diante da refeição.

Q.9: Voltando a imaginar a cena espacial, Dudu, dentro da aeronave tenta escapar de gigantes chaleiras vermelhas, que disparam raios de leite cor-de-rosa. Os desenhos sugerem alta velocidade dele tentando escapar das chaleiras. Ele diz: “¡¡¡Oh, no!!! ¡Aviones-tetera! ¡Están atacando con rayos lácteos!”

Q.10: À mesa, a mãe coloca cereal na vasilha roxa, dizendo “...Y ahora ¡los cereales!”. Diante disso, ele se debruça na mesa, com a língua de fora.

Q.11: Ele volta a imaginar que está em sua nave espacial: “¡Voy a intentar huir de los rayos en el cinturón de asteroides cereales!”

Q.12: Neste quadrinho, a cena mostra Dudu atravessando um cinturão de asteróides enquanto às chaleiras vermelhas seguem atrás. Há uma legenda no canto superior direito: “¡Con suma habilidad, el Capitán Astro se desvía de los rayos y asteroides!”

Q.13: Voltando à realidade, a mãe de Dudu está tentando dar de comer a ele com uma colher cheia de cereal e leite, que vira o rosto para a esquerda e fecha a boca, colocando ainda a mão esquerda sobre a boca. A mãe diz: “¡No sirve de nada desviarlo, muchachito! ¡Tienes que comer!”

Q.14: Dudu volta a imaginar-se no cenário espacial, e exclama “¡¡Oh, no!! ¡Me dieron!”, e nisso um jato de leite atinge sua nave.

Q.15: A mãe, com os olhos fechado e sorriso de vencedora quando consegue colocar uma colherada de cereal na boca do filho, exclama “¡Eso! ¡Muy bien!”

Q.16: Dudu imagina sua nave espacial atingida, caindo no planeta laranja. No canto superior direito a legenda diz “¡Con la neve averiada, el Capitán Astro intenta aterrizar en el planeta Dudú...!”

Q.17: No canto superior esquerdo, a legenda diz “...y logra evitar una caída mortal!”, Para ilustrar a aterrissagem, Dudu diz “¡¡Genial!!”

Q.18: Dudu, olhando para o canto superior direito, tirando os óculos de proteção, assustado, ilustra a legenda “Pero espera, ¿Qué es eso?”

Q.19: Ele, de costas, observa uma nave em forma de torradeira aterrissando em sua frente. Diz a legenda “¡El enemigo no da tregua...y ya comienza la invasión por tierra!”

Q.20: Dudu observa atento a nave-torradeira, e seu barulho “tec-tec-tec”. No canto superior direito a legenda diz: “¿Qué será lo que le espera a nuestro intrépido héroe?”

Q.21: Voltando a realidade, a mãe de Dudu vira as costas para ele, com a vasilha roxa nas mãos, e fala “¡Las tostadas ya están casi listas!”, para desespero do menino.

Q.22: Ele, nervoso, aparece paralizado com o capacete marrom, óculos azuis e luvas brancas. A legenda diz: “¡Eso era lo que más temía!”

Q.23: No canto superior direito a legenda relata: “¡Un montón de terribles soldados-tostados saltando del módulo tostadora!”, e Dudu, no canto direito observando paralizado as torradas-soldados pulando da torradeira, com olhos vermelhos e com expressão de raiva.

Q.24: Dudu sai correndo, com o relato da legenda: “En desventaja numérica, el valiente Capitán Astro busca una retirada estratégica...”

Q.25: De volta á realidade, Dudu tampa sua boca com as duas mãos, exclamando “¡¡Agh!!”. A mãe dele, passando manteiga na torrada, diz “¿Quieres un poco de mantequilla?”

Q.26: Nisso, ele imagina que estava escorregando numa poça de manteiga, enquanto uma torrada está bem próxima. A legenda é a seguinte: “...¡solo que no contaba con un charco de mantequilla en medio del camino!”

Q.27: A legenda, no alto esquerdo, explica a cena imaginária de Dudu “Solo quedaba una última salida”, enquanto ele saca uma arma.

Q.28: Essa arma dispara um líquido rosa forte sobre os soldados-torradas, que faz o barulho “splosh”. Dudu diz: “¡Engullan una decarga de mermelada de fresa!”

Q.29: Os soldados-torradas ficam furiosos com a geléia de morango, e Dudu, olhando para sua arma, com a mão direita na boca, diz “¡Oh-oh! ¡Creo que no salió bien!”

Q.30: Os soldados-torradas, de repente, já recebem outra descarga de geléia de uva, com Dudu dizendo: “¿Tal vez con una mermelada de uva?” As torradas ficam assustadas com a rapidez do menino.

Q.31: Voltando ao mundo real, no canto superior esquerdo a palavra “pero” introduz a cena: o pai de Dudu fala à mãe “¿Qué tal, querida, está listo el desayuno?”. A mãe, com as mãos na cabeça, e com os cotovelos apoiados sobre a mesa, com a expressão preocupada, responde “¡sí!”

Q.32: O pai, bravo, diz a mãe: “¡Vaya! ¿Qué cara es esa?¡No me digas que Dudú no quiso comer otra vez!” E a mãe responde: “¡Más o menos eso!”

Q.33: A mãe conta ao pai “Pero ¡aún no decidió qué sabor de mermelada quiere en las tostadas!”, enquanto Dudu está pensando “¿Guayaba? Hum...¡No! ¡Tal vez manzana!”

Como já mencionado em outros módulos, você pode disponibilizar a audiodescrição da HQ, bem como seu texto descrito em braille para o aluno DV, além das adaptações sensoriais, como ampliar em folha de sulfite A4, contornar quadros ou balões com barbantes, disponibilizar falas dos balões em braille, etc.

Chamamos a sua atenção para os quadros 7, 9 12, 14, 20, 23, 26, 28, que sugerem movimento e ação. Você pode enfatizar mais esses quadros com texturas, linhas e outros materiais que achar pertinente para que os aluno DV tenha maior aproveitamento da atividade. Atenção, ainda aos quadros nos cantos de cada quadro, chamados legendas ou recordatórios.

**ACTIVIDAD 2:** *Los recordatorios tienen la función de explicar o describir algo que ya esté en el recuadro, pero que sea realmente relevante al lector. Además de estos usos, puede traer una traducción de algo dicho en lengua extranjera en los globos. ¿Cuál es la función del recordatorio en la historieta del ejercicio anterior?*

Para que o aluno DV realize esta atividade, será necessário além da audiodescrição da referida HQ, a sua adaptação sensorial, conforme orientações dadas na atividade anterior. O aluno DV, com estas adaptações em suas mãos poderá realizar suas inferências do mesmo modo que um aluno não deficiente.

**ACTIVIDAD 3:** *Lean la historieta de la próxima página y digan si la función del recordatorio es la misma de la historieta anterior.*



Fonte: Mónica y sus Amigos, Editora Panini Comics, n° 24, páginas 44 e 45.

*Descrição: a história de Rolo, intitulada “Mi corazón”, é contada em onze quadros, e acontece em diversos ambientes. Rolo, personagem jovem criado por Maurício de Souza, é paquerador. Ele tem cabelos crespos e azuis, barba da mesma cor.*

*Q.1: Rolo começa a história narrando na legenda “¡A principios de año conocí a Soraya en la uni!” A cena ocorre nos corredores de uma universidade. Rolo veste camiseta amarela, calças jeans azuis e tênis preto e branco. Ele mostra-se empolgado quando avista uma moça morena, de cabelos médios, pretos e lisos, trajando vestido vermelho, com sapatos de salto também vermelho, livros e uma de suas mãos e bolsa no braço direito.*

*Q.2: Continua narrando a cena em que ele conversa com a moça: “¡Me gustaba mucho hablar con ella!”*

*Q.3: De repente, ele aparece com uma cara temerosa quando essa moça, Soraya, o flagra conversando com outra moça, loira cabelos compridos, usando um lenço amarrado na cabeça e blusa tomara-que-caia branca. Ele narra o seguinte: “Pero ¡era muy celosa! ¡No podía verme hablando con nadie!”*

*Q.4: Aqui, na praia, embaixo de um guarda-sol com a moça loira, continua contando sua história: “¡Cuándo terminamos, conocí a Lidia! ¡Le encantaba la playa!”*

*Q.5: Nesta cena, Rolo está com um celular nas mãos quando é surpreendido por Lidia. E ele conta o seguinte: “Pero ¡también era muy celosa!”*

*Q.6: Segue contando, enquanto a cena mostra Lidia indo embora com a cara de insatisfeita: “¡No entendía que disfrutar con la foto de una amiga en feicibuk no significaba que yo disfrutara con la amiga!”*

*Q.7: Aqui, aparece de mãos dadas com uma moça loira de cabelos rebeldes e curtos. Ele diz: “¡Después me enamoré de Vera!”*

*Q.8: Surge outra moça, morena de cabelos lisos e curtos. Rolo diz: “¡Samanta fue un enamoramiento de fiesta!”*

*Q.9: A cena deste quadrinho é semelhante a uma página de rede social com uma foto de Rolo e de uma outra moça de cabelos lisos, pretos e de óculos. Ele comenta: “¡Viví no pasó de lo virtual!”*

*Q.10: Neste quadro, está um médico, calvo, com expressão de seriedade, dizendo a Rolo: “¡Rolo, no me entendiste! ¡Cuando te dije que quería saber cómo estaba tu corazón...”*

*Q.11: E na última cena termina: “...estaba hablando de esto!”, diz o médico, segurando um estetoscópio em suas mãos para examinar Rolo que está sentado numa maca, sem camisa.*

As respostas a esta atividade podem ser primeiramente orais, sempre seguidas de uma justificativa dos alunos. Posteriormente, todos os alunos poderão registrar suas respostas nas suas folhas de atividades. No caso do aluno DV, o registro poderá ser em braille, utilizando máquina de escrever em braille, ou reglete e punção. Sugerimos, também, que o registro deste aluno possa ser gravado em dispositivo móvel, como celular ou gravador de voz portátil. Ou, uma última sugestão, que ele faça seus comentários em resposta ao questionado, e um colega, ou você, realiza o registro a tinta para ele.

**ACTIVIDAD 4:** *¿Su grupo utilizará este recurso en la historieta que están construyendo? ¿Por qué?*

Esta atividade tem o intuito de fazer com que os alunos pensem se será necessário o uso deste recurso em sua HQ. Para isso, professor, esteja com as HQs em processo de elaboração dos grupos em mãos para entregar-lhes novamente para mais uma leitura, para lembrarem o que estão quase concluindo.

#### 4.3.17 Módulo 12 – “Título”

O título vem evidenciado na primeira página da HQ, para encantar, seduzir o leitor. Geralmente, as letras são maiores e coloridas, sempre guardando alguma relação com o enredo da narrativa.

Eisner (2016, p. 4) diz que o título apresenta um significado que “se expressa pelo emprego de uma configuração comumente reconhecida como uma placa”, onde o autor deixa registrado de modo implícito a ideia desenvolvida na HQ.

Deste modo, o que objetivamos com este último módulo é:

- Conscientizar os alunos sobre o fato de que em toda HQ há um título;
- Relacionar os títulos aos temas das HQs disponibilizadas aos alunos;
- Estimular os alunos a criarem um título para sua HQ.

**ACTIVIDAD 1:** *A partir de las historietas que ustedes han leído hasta el momento, contesten:*

a) *¿Todas las historietas presentan títulos?*

b) *¿Cómo se presentan los títulos?*

c) *¿El título de cada una de ellas está en conformidad con el tema presentado? Justifiquen sus respuestas.*

Nesta atividade se faz importante a retomada de todas as HQs lidas e trabalhadas pelos grupos, para que eles possam discutir sobre os questionamentos feitos e conclua com respostas. Você pode ajudar, fazendo a audiodescrição, ou solicitando a um aluno não deficiente para fazê-la. Se o aluno DV sentir-se a vontade, ele poderia fazer a leitura de um dos texto descritos em braille para fazer a audiodescrição a ele.

**ACTIVIDAD 2:** *Busquen en los tebeos/cómics que están disponibles, en el aula, una historieta que les han gustado a todos de su grupo y, a continuación, copien el título abajo, en letra cursiva o no.*

---

Aqui, professor, estimule seus alunos revisarem os títulos das HQs trabalhadas, até que escolham somente um que seja do gosto do grupo, ou ao menos, à maioria dos componentes do grupo. Peça que eles justifiquem a escolha.

Para o aluno DV, esta atividade pode ser feita oralmente, lendo a ele os títulos das HQs trabalhadas. Se você preferir, professor, disponibilize somente os títulos das HQs em braille em uma folha de sulfite, para que o aluno leia todos eles e faça a sua escolha. Em seguida, deverá justificar o motivo pelo qual o escolheu.

**ACTIVIDAD 3:** *Den un nuevo título a esta misma historieta, que sea divertido y que esté relacionado al tema que ella presenta.*

---

Utilizando a mesma HQ que os alunos escolheram e copiaram o título, estimule-os a darem um outro título, sem se esquecerem de prestar atenção ao tema, aos personagens etc. Os alunos podem discutir oralmente em seus grupos, e somente um aluno realizar o registro da opção escolhida por todos.

**ACTIVIDAD 4:** *Ya estamos finalizando nuestros trabajos. ¡Qué alegría! Para ello, ustedes deben pensar y elaborar un título para la historieta de su grupo. Escríbanlo en las líneas siguientes:*

---

Seus alunos já trabalharam em tantas etapas, que agora chegou o momento de escolher um título para sua produção. Incentive-os, professor, a discutir oralmente sobre qual título deverá ser dado a HQ, levando em consideração o tema, o ambiente, o tempo, os personagens, etc, e a darem muitas sugestões. Você pode escolher um aluno para registrar todas as sugestões dadas pelos componentes do grupo, e, em seguida, por meio de votação, eleger a opção mais pertinente a HQ do grupo.

**ACTIVIDAD 5:** Como ya han creado el título, solo falta inventar unas letras con formas diferentes, coloridas, de tamaño grande, más atractivas y ¡listo! Las historietas estarán a un paso de su finalización. Aprovechen este espacio para dibujar el título como cada uno lo desee. Después, muéstrenlos a sus compañeros de grupo y elijan el más bonito.



Se os grupos desejarem, podem ser utilizados materiais de diferentes texturas para fazerem seus títulos. A criatividade está liberada. O aluno DV pode sugerir o material a ser utilizado, como palito de sorvete, tecido, E.V.A., lixa, borracha...etc.

Cada um do grupo pode fazer a arte que quiser com o título escolhido. Depois, é só colocar em votação. Pode pedir para o diretor da escola escolher um de cada grupo, ou um grupo escolhe o do outro, ou como você quiser proceder. Será uma dinâmica e tanto.

#### 4.3.18 Refacção

Entendemos que a refacção é de suma importancia para reforçar a maneira espiralada do processo de ensino-aprendizagem pelo viés sociointeracionista. Assim, como mediador desse proceso, oriente seus alunos a reverem o que for necessário a ser ajustado de acordo com o que foi estudados nos módulos 10, 11 e 12.

#### 4.3.19 Producción Final

*Considerando todo lo que ustedes han desarrollado en los módulos anteriores, organicen su historieta junto a sus compañeros de grupo y entréguenla al profesor para que él haga las correcciones necesarias. Verifiquen si no hace falta alguno de los ítems abajo:*

- Tema folclórico brasileño
- Personajes

- *Local de la historieta*
- *Recuadros*
- *Número de páginas*
- *Globos*
- *Onomatopeyas*
- *Inicio, desarrollo y fin de la historieta*
- *Título de la historieta.*

Professor, este é um momento importante para o encerramento dos trabalhos. Direcione seus alunos a fazerem a verificação dos itens acima disponibilizados antes que eles entreguem a você a “historieta” para sua conferência e correção.

Vale lembrar que uma correção já foi realizada ao final da aplicação três módulos. Assim, esperamos que as interferências que devam ser feitas por você sejam mínimas.

Havendo itens a serem corrigidos, devolva para o grupo proceder com as correções, e, em seguida, entregá-las novamente para a publicação.

#### 4.3.20 Publicación

*Como todas las historietas están corregidas y finalizadas, ha llegado el momento de ponerlas todas en un solo portafolio. La secuencia de las historietas puede seguir el orden alfabético de los títulos de las historietas de los alumnos del 5º año, por ejemplo, u otra manera que el profesor proponga.*

*Luego de organizadas, se puede digitalizarlas para, posteriormente, disponerlas por medio de correo electrónico, a los niños hispanoamericanos por medio de las agencias de turismo de los diversos países que hablan español.*

*Estando el portafolio digitalizado, se puede, también, providenciar algunos ejemplares impresos para que sean entregues al director(a) del colegio y a los familiares en una noche de autógrafos junto a los compañeros de trabajo, comunidad escolar y familiares.*

Professor, este é o ponto alto da SD: o resultado do projeto de classe. Peça ajuda a seus colegas professores, coordenadores e diretores para que o evento

“Noche de autógrafos” realmente exista, para que os alunos sintam alegria em concluir um trabalho.

Além disso, entre em contato com alguma agência de fomento turístico do Brasil ou de países hispanos, para divulgar os trabalhos de seus alunos e, conseqüentemente, divulgar nossa cultura folclórica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em atendimento aos dispositivos legais da Declaração de Salamanca (1994), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que preconiza a educação inclusiva em seu artigo 59, a inclusão escolar de portadores de necessidades educacionais especiais (NEE) se faz urgente em nosso cenário. Antes mesmo destas leis, a Constituição Federal de 1988, estabeleceu em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, condição esta reafirmada pela Organização das Nações Unidas na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em 1990.

Embora as políticas públicas nesta seara ainda sejam insuficientes ao desejado por estas leis, o tema tem sido investigado por um número maior de docentes nos últimos anos, docentes estes preocupados em ofertar uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e a singularidade de seus alunos.

Partindo do princípio de que todos os alunos, inclusive os portadores de alguma NEE, como os deficientes visuais, têm o direito de aprender, logo todos têm o direito de aprender uma língua estrangeira, tão necessário nessa era globalizada em que vivemos.

O fato de eu ser mãe de uma criança cega me colocou na condição de buscar a inserção e inclusão de meu filho. E assim nasceu a inspiração para desenvolvermos esta Sequência Didática, embasada nos postulados do ISD e nos estudos vygotskinianos sobre a deficiência, buscando contribuir com outros tantos professores do país que sofrem, que se sentem “impotentes” quando recebem um aluno cego em sua aula de língua estrangeira.

Este produto, longe de ser um manual para ser cumprido “ipsis literis”, tem a intenção de ser um primeiro passo para que outros professores o aproveitem e o transformem em suas aulas de língua espanhola com inclusão de crianças deficientes visuais, utilizando os recursos que tornam acessíveis a todos o processo de ensino-aprendizagem, como a audiodescrição, as adaptações sensoriais, máquinas de escrever em Braille, regletes e punções, entre outras tecnologias assistivas que ainda estão por vir.

Com isto, eu, mãe, professora e pesquisadora, proponho este produto educacional, que não pretende ser um modelo, mas sim um ponto de partida para

que outros professores sintam-se motivados a elaborarem novas atividades e terem novas experiências com esse público que clama por atenção.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÓN, N.G.B. **¿Todo el mundo entendió?": a construção dos processos interativos em uma aula de espanhol como língua estrangeira para deficientes visuais**. 2013. Monografia Curso de Letras-Espanhol. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/1996**. 2014. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 jul.2016.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. **Adaptações Curriculares em Ação**. Secretaria de Ed. Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Nota Técnica nº 21**, divulgada em 10 de abril de 2012 pelo MEC, com orientações para a descrição de imagens na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 set. 2017.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira/Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2010.
- CERCHIARI, C.M. **Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CARVALHO, R.E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, M. **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.
- CHAGURI, J.de P.; TONELLI, J. R. A. **Perspectivas Educacionais e ensino de línguas**. Londrina, PR: Eduel, 2014.
- CRISTOVÃO, V.L.L; DIAS, R. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Editora Mercado das Letras, 1ª ed., 2009.

CRISTOVÃO, V.L.L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.C.; ARAÚJO, J.C.; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K.A.da (orgs.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011, v.1, p. 17-40.

DANTAS, R. **“A gente vive num mundo normal”**: Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais. 2010. 58f. (monografia inédita) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DANTAS, R.; MEDRADO, B. P. “Ela sempre tava do nosso lado”: Percepções da Inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de Língua Inglesa. IN: **DOSSIÊ: Inclusão Social e Políticas Sociais para minorias: o papel das pesquisas na área de Letras e Linguística**. Vol. 13, nº 24, 1º Sem. 2012, p. 13-34.

DANTAS, R. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. **L´acquisition des discours: émergence d´une compétence ou apprentissage de capacité langagière?** *Études de Linguistique appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras: 2004, p. 95-128.

FERREIRA, V.G. **O Ensino de Língua Estrangeira para Deficiente Visual em sala de aula regular do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2003.

FOGACA, F. C.; CRISTOVAO, V. L. L.. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. **Trab. linguist. apl.**, Campinas , v. 47, n. 1, p. 265-269, June 2008 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132008000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 de abril de 2017.

GIROTO, C.R.M; POKER, R.B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIMA, F. J. de; LIMA, R. A. F. O Direito das crianças com deficiência à áudio-descrição. In.: **Revista Brasileira de Tradução Visual** nº 3. Disponível em: <<http://audiodescriptionworldwide.com/associados/rbtv/>>. Acesso em 04 de março de 2017.

MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão.** Dissertação de mestrado. 2009. 186f. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2009.

MALTA, G. Estilos e estratégias de aprendizagem do (a) aluno (a) cego (a) aprendendo/adquirindo língua estrangeira: um estudo de caso. In. MEDRADO, B. **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MEDRADO, B. P. **Espelho, Espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras.** Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MEDRADO, B. P. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas.** Campina, SP: Pontes Editores, 2014.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010. p. 209-224.

MOTTA, L.M.V.M., ROMEU FILHO, P (org). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras.** São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NUNES, E. V.; BUSARELLO, R, I. A audiodescrição aplicada aos quadrinhos: em busca da educação inclusiva. In.: **World Congress on Communication and Arts.** April 17-20, 2011. São Paulo, Brazil. Disponível em <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/722/3/A%20audiodescricao%20aplicada%20aos%20quadrinhos%20em%20busca%20da%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em 04 de março de 2017.

PAIVA, F. da S. As Histórias em Quadrinhos e a Educação. IN: MODENESI, T. V.; PAIVA, F. da S. (orgs.). **Quadrinhos e Educação em cinco pontos de vista.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 9-23.

PENA, M.A.L.; FERREIRA, F.F. **O direito dos deficientes visuais à audiodescrição.** In: Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, 2011, n.11, p. 50-70.

RAMOS, P.. **A leitura dos quadrinhos.** 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. **Língua Estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In.: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 - nº 11, p. 5-16.

SIRGADO, A.P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade,**

Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In.: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo; Summus Editorial, 2006. p. 15-34.

TONELLI, J. R. A. ; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista MOARA**, n.42, p.45-63, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. Curitiba: Appris, 2013. 2 ed.

TONELLI, J. R. A.; BRUNO, F. A. T. C. **Ensino-aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 43. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. IN: **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W, (orgs). 4.ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 7 a 30.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Visor Dis.S.A.,Madrid, España, 1997.

### **Bibliografia consultada**

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2016.

BEATO-CANATO, A. P. M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Linguagem e Educação: ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas – uma homenagem à professora Vera Cristóvão**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília-DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASTANHEIRA, M.L.. **Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale, Autentica, 2004.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina-PR: Eduel, 2014.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina-PR: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de Línguas na perspectiva Interacionista Sociodiscursiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

EISNER, W.. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. Tradução Luís Carlos Borges, Alexandre Boide. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FELIPPE, J. A. M. **Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade**. São Paulo-SP: Laramara, 2001.

GOIDANICH, H. C.; KLEINERT, A. **Enciclopédia dos quadrinhos**. Porto Alegre-RS: L&PM, 2014.

HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

LARAMARA – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. **Manual para creches – A integração da criança portadora de Deficiência Visual: Intervenção Precoce**. São Paulo-SP: Laramara, s/d.

LARAMARA – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. **“Papai, Mamãe – Ajudem-me por favor”: Um guia prático para pais de crianças deficientes visuais**. São Paulo-SP: Laramara, s/d.

LARAMARA – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. **Toque o bebê: sugestões aos médicos e profissionais que atendem crianças com deficiência visual**. São Paulo-SP: Laramara, 2005.

LINS, M. P. P.; CAPISTRANO JR, R.. **Quadrinhos sob diferentes olhares teóricos**. Vitória-ES: PPGEL-UFES, 2014.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P.. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

MIN, H. Y.; SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O.. **Baixa visão: conhecendo mais para ajudar melhor**. São Paulo-SP: Laramara, 2001.

NADIN, O. L.; LUGLI, V. C. P.. **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

NEGRY, K. C. P.; AGUIRRE, D. A.. **O Ledor e o ENEM**. Brasília-DF: Grupo Incluir, 2012.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2017.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo-SP: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2012.

SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2005.

SIAULYS, M. O. C.. **Brincar para todos**. São Paulo-SP: Laramara, 2005.

SIAULYS, M. O. C.. **Aprendendo junto com Papai e Mamãe: sugestões para as famílias de crianças com baixa visão**. São Paulo-SP: Laramara, 2001.

TONELLI, J. R. A.; BRUNO, F. A. T. C. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.